

BRUTALE JUGEND?

Vorurteile, Fakten und die Rolle der Medien



UNKLARE ZIELSETZUNG

Wovor soll die Jugend geschützt werden?

Wer im Bereich des Jugendschutzes arbeitet, kommt häufig in die Situation, sich für Filme oder Sendungen einsetzen zu müssen, obwohl sie nicht den persönlichen Geschmack treffen, man sie vielleicht sogar für ausgesprochen schlecht hält. Inhalte, die im Zusammenhang mit Jugendschutz diskutiert werden, haben oft nichts mehr mit den klassischen Themen des Jugendschutzes zu tun. Im Bereich der Gewaltwirkung, der Angsterzeugung oder der Vermittlung von Geschlechterrollen verfügt der Jugendschutz über eine plausible und differenzierte Spruchpraxis. Allerdings geht die Generalformel im Jugendschutzgesetz oder im Jugendmedienschutzstaatsvertrag als Grundlage für die Arbeit der Jugendschutzinstitutionen nicht auf konkrete Themenbereiche ein. Vielmehr wird allgemein von der Beeinträchtigung oder Gefährdung der Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen zu selbstbestimmten oder gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten gesprochen. Diese Formulierung lädt ein wenig dazu ein, alles als jugendschutzrelevant zu verstehen, was aus ethischer, politischer oder pädagogischer Position ein Verhalten bei Jugendlichen fördern könnte, welches dem jeweiligen Erziehungsziel entgegensteht.

Dass die Generalformel der Jugendschutzgesetze so weit gefasst ist, macht durchaus Sinn. Würde man die Themenbereiche auf die Darstellung von Gewalt oder Sexualität begrenzen, wäre der Jugendschutz beispielsweise gegenüber Inhalten machtlos, die hemmungslos für den Gebrauch illegaler Drogen werben. Niemand würde bestreiten wollen, dass jugendaffine Werbung für ein Verhalten, das gesetzlich verboten ist, als Entwicklungsbeeinträchtigung angesehen werden muss.

Gegenwärtig gibt es zwischen der FSF und der vom Staat bestellten Aufsicht, der KJM, unterschiedliche Positionen zu der Frage, ob Unterhaltungsformate, die in verschiedener Weise Schönheitsoperationen thematisieren, als entwicklungsbeeinträchtigend angesehen werden können. Dabei geht es um die unterschiedliche Einschätzung der Wirkungen einzelner Formate. Das MTV-Format *I Want a Famous Face* erzeugt nach Meinung der FSF-Ausschüsse beim Zuschauer eher eine kritische Haltung in Bezug darauf, ob für ihn selbst eine solche Operation in Betracht kommt. Die KJM dagegen sieht in den Protagonisten

schlechte Vorbilder und in der Sendung eine Werbung für die Chirurgie. Unabhängig von der Wirkungsüberlegung stellt sich allerdings die Frage, ob – eine werbende Wirkung einmal unterstellt – die Veränderung von Meinungen oder Verhaltensweisen jugendschutzrelevant sein kann, wenn diese in der Gesellschaft erlaubt sind. Als Pädagoge gebe ich der KJM insofern Recht, dass das Entwicklungsziel des Jugendalters idealerweise eine möglichst gelungene Selbstakzeptanz ist. Das Aussehen ist ein Teil der Persönlichkeit und der Identität, das man nicht leichtfertig verändern sollte. Aber: Schönheitsoperationen sind erlaubt – auch für Jugendliche, die Einwilligung der Eltern vorausgesetzt. Reicht die Beeinflussung in Richtung auf einen pädagogisch unerwünschten Standpunkt aus, um eine Sendung für Kinder und Jugendliche zu verbieten und in das Nachtprogramm zu verbannen? Kann man die *Darstellung* eines erlaubten Verhaltens als entwicklungsbeeinträchtigend ansehen, das *reale* Verhalten hingegen dulden?

Im Jugendschutz gilt es, zwischen der Meinungs- und Informationsfreiheit (Art. 5 Abs. 1 GG) und dem in Abs. 2 postulierten Schutzgedanken abzuwägen. Gesellschaftlich relevante Meinungen und Verhaltensweisen, die erlaubt sind, müssen nach unserer Überzeugung auch in den Medien verbreitet werden können, selbst wenn es sich um Positionen von Minderheiten handelt. Der Jugendschutz darf durch Sendezeitbeschränkungen nicht selbst Meinungsmacht erhalten, indem Kommissionen ihre inhaltliche Position zum Maßstab für ein gesellschaftliches Erziehungskonzept erheben. Wo wären da die Grenzen? Es scheint jedenfalls dringend notwendig, dass die beteiligten Institutionen miteinander darüber nachdenken, welche Aufgaben, aber auch welche Grenzen dem Jugendschutz im Rahmen unserer Verfassung zugeordnet sind.

Ihr Joachim von Gottberg

Titel	<i>Brutale Jugend?</i>	
	Gewalt in Schulen	26
	<i>Dr. Hedwig Lerchenmüller-Hilse</i>	
	Ein bisschen Kriminalität ist normal	32
	Gewaltphänomene bei Jugendlichen, ihre Entwicklung und ihre Ursachen	
	Gespräch mit <i>Prof. Dr. Britta Bannenberg</i>	
	Perspektiven von Tätern und Opfern	38
	Gewalt in der Familie, die Sensibilität der Gesellschaft und die Rolle der Medien	
	Gespräch mit <i>Cordula Albrecht</i>	
	Rausgehen, wenn es gefährlich wird	43
	Schüler lernen den Umgang mit realen Gewaltsituationen	
	Gespräch mit <i>Heike Kurzer</i>	
	Fußball und Gewalt	46
	<i>Thomas Hafke</i>	
	Kinder selbstbewusst machen	50
	Gespräch mit <i>Christiane Strack</i> und <i>Sylvia-Sabine Streso</i>	

Editorial

Joachim von Gottberg 1

Thema Europa

**Fernsehzuschauer und Factual-TV
in Großbritannien** 4

Prof. Annette Hill

**Medienkompetenz als Zielkategorie
pädagogischen Handelns: In ganz Europa?** 10

Dr. Daniel Hajok und Kathrin Koch

Jugendmedienschutz in Europa 16

Filmfreigaben im Vergleich

Thema Serie

„Die ganze Richtung paßt uns nicht“ 18

Biographische Bruchstücke zu einer
Geschichte der Medienzensur in
Deutschland, Teil 13

Prof. em. Ernst Zeitter

Thema	<i>Interview</i>		Service	<i>Literatur</i>	
	„Fernsehen ist kein Ersatz für Selbsterlebtes!“	54		Literaturbesprechungen	88
	Gespräch mit <i>Anne Mensing</i>			Service	<i>Rechtsreport</i>
Thema	<i>Schönheitsoperationen</i>			Aufsatz	98
	„Oh mein Gott! Bin ich schön!“	60		Indexbetroffene Angebote im Rundfunk und in Telemedien: Eine Zensur findet statt	
	Schönheit, Fernsehshows und Mediendiskurse			<i>Prof. Dr. Heribert Schumann</i>	
	<i>Prof. Dr. Lothar Mikos</i>			Bericht	104
	Alles ist möglich	66		EU: Generalanwältin hält deutsches Verbot von <i>Laserdrom</i> für gerechtfertigt	
	Mit Jugendschutz gegen den Schönheitswahn			<i>Alexander Scheuer</i>	
	<i>Joachim von Gottberg</i>		Service	<i>Info</i>	
Thema	<i>Medienkompetenz</i>			Ins Netz gegangen:	106
	Erzählte Wirklichkeiten	70		www.bmbwk.gv.at/jmk-db	
	Beobachtungen und Überlegungen zu dokumentarischen Fernsehformen für Kinder			Österreichische Filmfreigaben:	
	<i>Claudia Töpfer</i>			Die Filmdatenbank der Jugendmedienkommission geht online	
	„Medienkompetenz und Jugendschutz – Wie wirken Kinofilme auf Kinder?“	76		<i>Klaudia Kremser</i>	
	Einblicke in ein innovatives Medienprojekt			Veranstaltungen und Materialien	108
	<i>Birgit Goehlnich</i> und <i>Petra Schwarzweller</i>			Chronik	110
	Tat-Ort Schule	80		Das letzte Wort	112
	Möglichkeiten praktischer Medienarbeit in der schulischen Auseinandersetzung mit dem Thema „Gewalt“			Impressum, Abbildungsnachweis	
	<i>Britta Müller</i>				
Thema	<i>Jugendschutz</i>				
	Fehler im System	84			
	Zweierlei Maß?				
	Jugendschutz bei ARD und ZDF				
	<i>Tilmann P. Gangloff</i>				

Annette Hill

FERNSEH UND FAC IN GROSS

Anmerkungen:

1

Factual-TV meint Fernsehsendungen mit Tatsachenbezug im weitesten Sinne. Neben dem traditionellen Genre des Dokumentarfilms gehören auch Formate mit mehr fiktionalen Elementen wie Doku-Soaps und Reality-Shows dazu.

2

Ziel der Studie ist die Beantwortung der Frage, wie der Zuschauer das britische Factual-TV, d.h. Nachrichten und Politymagazine, Dokumentarfilme und populäre Factual-Sendungen, wahrnimmt. Die Studie untersucht, was junge Erwachsene/Erwachsene unter Factual-TV verstehen und welche Einstellung sie gegenüber Factual-TV haben. Schlüsselfragen der Studie sind: Wie definiert der Zuschauer Factual-TV? Bewertet der Zuschauer den Lerneffekt von Factual-TV aufgrund seines Genre-Begriffs verschiedener Factual-Sendungen? Die Studie wurde finanziell von Ofcom (Office of Communications) sowie von BBC, BFI, ITV, Channel 4, Five und BskyB gefördert. Der Fragebogen beinhaltete eine offene und 17 geschlossene Fragen. Er wurde an 4.500 repräsentative Personen zwischen 16 und 65+, die aus der Datenbank des Broadcasters' Audience Research Board (BARB) ausgewählt wurden, versendet.

Das britische Factual-TV befindet sich heute in einem Übergangsstadium. Auf terrestrischem Weg sowie über Satelliten- und Digitalkanäle sind die unterschiedlichsten Factual-Sendungen zu sehen. Diese werden von verschiedenen Redaktionen des Programmbereichs „Factual und Lernen“ in Auftrag gegeben: Nachrichten und Zeitgeschehen, Dokumentarfilm, populäres Factual, Lifestyle, Unterhaltung oder Neue Medien. Das britische Fernsehen kennt inzwischen zahlreiche Factual-Subgenres, die den hohen Anteil von Factual-Sendungen am täglichen Fernsehprogramm sicherstellen.

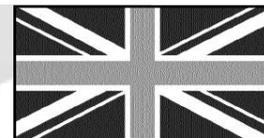
Wie nimmt der Zuschauer die sich verändernden Genres des britischen Factual-TV wahr, wie bewertet er sie? Meine Studie stützt sich auf eine quantitative Erhebung mit 4.500 repräsentativen Zuschauern, die ich in Zusammenarbeit mit dem „Office of Communications and the Broadcasters' Audience Research Board“⁴² im November 2003 durchgeführt habe. Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf die Frage, wie der Zuschauer Factual-Sendungen wahrnimmt, hinterfragt, analysiert und bewertet. Im Mittelpunkt stehen dabei zwei Themenkomplexe: die kritische Auseinandersetzung mit den sich verändernden Factual-TV-Genres und die kritische Einstellung hinsichtlich des Lerneffekts verschiedener Factual-TV-Sendungen. Bevor ich aber auf das Verhältnis von Factual-TV, Lernen und Zuschauer eingehe, möchte ich kurz das Umfeld skizzieren, in dem Factual-

TV heute in Großbritannien stattfindet. Denn die Art, wie die Zuschauer inzwischen gelernt haben, mit dem Factual-TV zu leben, hat nicht nur mit dem Inhalt der Sendungen selbst, sondern ebenso mit dem Umfeld, in dem sie entstehen, d.h. mit den Sendeanstalten zu tun, die die zahlreichen hybriden Factual-Formate in Auftrag geben und ins Programm nehmen.

Factual-TV in Großbritannien

Das Umfeld, in dem Auftragsvergabe, Produktion und Programmplanung von Factual-Sendungen stattfinden, ist uneinheitlich und widersprüchlich. Die Gründe hierfür sind vielfältig und hängen mit den weitreichenden wirtschaftlichen und politischen Veränderungen zusammen, die in zunehmendem Maße zu Wettbewerb und Programmvielfalt auf dem britischen Fernsehmarkt führen. Ich möchte an dieser Stelle kurz auf die sender-eigenen Definitionen von Factual-TV eingehen. Sie können als Indikator für den uneinheitlichen und häufig widersprüchlichen Charakter der Auftragsrichtlinien für Factual-Sendungen dienen.

Allgemein lässt sich feststellen, dass die britischen Sendeanstalten präzise Definitionen von Factual-Genres und -Subgenres vermeiden. Dadurch lassen sich in diesem „flexiblen und schnell beweglichen System“ Überschneidungen bei Stoffen und/oder Formaten oder bei



ZUSCHAUER ACTUAL-TV¹ BRITANNIEN

der Kategorisierung gar nicht vermeiden. Was aber bei der BBC noch als Überschneidung zwischen verwandten Genres oder als hybrides Genre zu erkennen ist, kann völlig unübersichtlich werden, wenn Privatsender mit einem ähnlich „flexiblen“ System arbeiten. In den Auftragsrichtlinien des Privatsenders Five finden sich z. B. Factual-Sendungen wie populäre Dokumentarfilme (z. B. *Hairy Women/Behaarte Frauen*), Factual-Unterhaltung (z. B. *Plastic Surgery Ruined My Life/Wie die Schönheitschirurgie mein Leben zerstörte*), manipulierte Doku-Formate (z. B. *Wife Swap/Frauentausch*), Reality-Formate (z. B. *Promi Detox Camp*) und unterhaltsame Factual-Formate (z. B. *Secrets of the Psychics Revealed/Die Geheimnisse der Psychologie*). Die Unterschiede zwischen diesen Factual-Subgenres sind sowohl den Programm-machern als auch den Zuschauern unklar.

Einer der Gründe für das Fehlen klarer Definitionen von Factual-Sendungen auf Seiten der Fernsehanstalten ist der hybride Charakter vieler Formate. So werden in *Wife Swap* soziales Experiment und filmische Dokumentation mit dem Melodrama verknüpft, in *I'm a Celebrity – Get Me Out of Here (Ich bin ein Star – Holt mich hier raus!)* soziales Experiment und filmische Dokumentation mit Gameshow und Prominentenprofil. Ein weiterer Grund ist die große thematische Ähnlichkeit vieler Factual-Sendungen. Beliebte Themen wie Verbrechen, Gesundheit, Geld oder menschliche Beziehungen sind Gegenstand

zahlreicher Formate. Der Erfolg der Hausbauserie *Location, Location, Location* auf Channel 4 hatte nicht nur ähnliche Sendungen auf demselben Kanal zur Folge, auch andere Fernsehanstalten griffen die Serie auf. Serien wie *Escape to the Country* (BBC2) sind z. B. eine Variation desselben Themas.

Die Überschneidungen bei Stoffen und/oder Formaten, die sich in den Auftragsrichtlinien für Factual-Sendungen feststellen lassen, finden in der Programmplanung ihre Fortsetzung. Factual-Sendungen dominieren das Abendprogramm im terrestrischen/digitalen Fernsehen. Die Marktanteile, insbesondere des öffentlich-rechtlichen Fernsehens, liegen bei Nachrichten und populären Factual-Sendungen bei bis zu 30 %. Im Mai 2003 sahen 30 % aller Zuschauer und 21 % der Zuschauer mit Multichannel-Anschluss (MCH) die *BBC News* (18.30 Uhr). Die Zeitgeschehenserie *Tonight with Trevor McDonald* (ITV1, 20.30 Uhr) erreichte, vor allem wenn es um populäre Themen wie Prominente ging, 25 % aller Zuschauer (19 % MCH). Doku-Soaps wie *Baliffs* (BBC 20.00 Uhr) sahen 27 % aller Zuschauer (26 % MCH), Reality-Formate wie *I'm a Celebrity – Get Me Out of Here* (ITV 20.30 Uhr) 33 % (28 % MCH), und *Big Brother* (CH4, 22.45 Uhr) erreichte an Abenden, an denen Teilnehmer herausgewählt wurden, 37 % aller Zuschauer (41 % MCH).³

³ Ausgewählte Ratings des BARB für 2003.

4

Die Studie über Fernseh-zuschauer und populäre Factual-Sendungen wurde von ESRC, Independent Television Commission und Channel 4 gefördert.

5

BARB verwendet die traditionellen sozialen Kategorien ABC 1 (obere Mittelschicht, Mittelschicht, untere Mittelschicht) und CDE 2 (Facharbeiter, Arbeiter, Existenzminimum).

Die Zuschauer sehen Factual-Sendungen nicht isoliert, sondern in einem Kontext aus verschiedenen Factual- und Fictional-Genres. Roscoe und Hight (2002) erörtern in ihrer Text- und Theorieanalyse der „Mock“-Dokus (Mock = engl., Spott) ein Fact/Fiction-Kontinuum, auf dem sich die Doku-Studien bewegen. In einer meiner früheren Studien zum Zuschauerverhalten hinsichtlich populärer Factual-Sendungen (Hill 2004) konnte ich zeigen, dass die Zuschauer das sich verändernde Genre des populären Factual-TV auch bewerten.⁴ Die Zuschauer waren sich eines Fact/Fiction-Kontinuums der Factual-Sendungen bewusst und wiesen populären Factual-Sendungen auf einer Fakten-Skala unterschiedliche Werte zu. An dem einen Ende des Kontinuums war dabei das Infotainment angesiedelt, an dem anderen Ende hatten Reality-Gameshows wie *Big Brother* ihren Platz. Auch aus der jetzigen Studie geht klar hervor, dass die Zuschauer das sich verändernde Genre des Factual-TV bewerten und eine „Kennergemeinde“ (Ellis 2002) bilden, die Factual-Genres wie Nachrichten und Zeitgeschehen, Dokumentarfilme und populäre Factual-Sendungen auf einem Fact/Fiction-Kontinuum anordnet. Insgesamt wird erkennbar, dass die zunehmend hybride Form vieler Factual-Formate und der hohe Grad an Überschneidungen zwischen verschiedenen Subgenres, der sich bei vielen Factual-Sendungen feststellen lässt, dazu führen, dass sich der Fernsehzuschauer damit auseinandersetzt, was Factual-TV ist, und dass er die sich verwischenden Grenzen zwischen traditionellen Factual-Genres wie Dokumentarfilm und modernen Factual-Genres wie Reality-Gameshows kritisch hinterfragt. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, was der Zuschauer unter dem Genre Factual-TV versteht.

Die Definition von Factual-TV

Die von den Fernsehzuschauern genannten Factual-TV-Definitionen lassen eine kritische Einstellung gegenüber dem sich verändernden Genre des Factual-TV erkennen. Der Fragebogen enthielt eine offene Frage: „Was ist Ihrer Meinung nach eine Factual-Sendung?“ Die Mehrzahl der Befragten beantwortete diese Frage ausführlich und erläuterte die gegebene Definition durch Beispiele. Dabei leiteten die meisten ihre Antwort mit einer theoretischen Beschreibung des Begriffs „Factual-TV“ als einem Genre des öffentlich-rechtlichen Fernsehens ein. Die Mehrzahl der Befragten ging bei der Definition von Factual-TV also davon aus, was Factual-TV sein sollte, und betrachtete anschließend bestimmte Sendungen, die ihren Kriterien für Factual-TV entsprachen, bzw. Sendungen, die ihrer Meinung nach nicht zu diesem öffentlich-rechtlichen Genre gehörten.

Die Mehrzahl der Befragten definierte Factual-TV als wahr und informativ, beispielsweise: „Factual bedeutet,

dass die Sendung Fakten zeigt und nicht fiktiv ist. Sendungen, die wahr sind und reale Begebenheiten zum Inhalt haben“ (weiblich, 35–44 Jahre, soziale Kategorie C1⁵). „Wahr“ bedeutete für die Befragten in Bezug auf Factual-TV ehrlich und real: „Wenn das Gezeigte nicht wahr ist, ist es kein Factual-TV“ (männlich, 65+ Jahre, soziale Kategorie C2). Die Befragten bezogen sich bei der Definition von Factual-TV auch auf den Informationsgehalt und die sorgfältige Recherche verschiedener Factual-TV-Sendungen. Sorgfältig recherchierten, unparteiischen Factual-Sendungen sprachen die Befragten einen hohen Informationsgehalt zu. Häufig verbanden die Befragten die Kriterien Wahrheit und Information mit der Definition von Factual-Sendungen, beispielsweise: „Jede Sendung, die auf nachprüfbareren Fakten basiert oder Ansichten vertritt, für die stichhaltige Gründe angeführt werden“ (männlich, 25–34 Jahre, soziale Kategorie C1).

Ein Teil der Befragten bezog die Definition von Factual-TV ausschließlich auf traditionelle Factual-Sendungen wie Nachrichten und Dokumentarfilme. Dieser Begriff von Factual-TV wurde häufig von älteren, männlichen Befragten der sozialen Kategorie AB genannt: „Nachrichten und Dokumentarfilme sind meiner Meinung nach Factual-TV“ (männlich, 65+ Jahre, soziale Kategorie AB).

Für einen Teil der Befragten gehörten ganz unterschiedliche Sendungen zum Factual-TV. Besonders häufig wurde dieser Begriff eines modernen Factual-TV von weiblichen Befragten und jüngeren Befragten genannt: „Eine Sendung über reale Menschen, reale Ereignisse, reale Orte, normalerweise Dokumentarfilme, Nachrichten, Reality, aber auch inszenierte Realität oder Dramatisierungen“ (weiblich, 35–44, soziale Kategorie C1).

Andere Befragte waren aufgrund der verschiedenartigen Factual-TV-Sendungen unsicher, wie sie bestimmte Formate einordnen sollten, dies galt vor allem für populäre Factual-Formate: „Alle Nachrichten und Dokumentarfilme, die auf einer wahren Begebenheit beruhen. Ich weiß nicht, ob auch Doku-Soaps und Talentshows dazugehören. Die sind vielleicht eine eigene Kategorie“ (weiblich, 16–24 Jahre, soziale Kategorie C1). Verschiedene Antworten ließen erkennen, dass die Befragten ihren Begriff von Factual-TV angesichts des sich rasant verändernden Factual-TV-Genres überdachten: „Eine Factual-TV-Sendung muss meiner Meinung nach auf Fakten beruhen, Nachrichten, Sendungen zum Zeitgeschehen sind Beispiele dafür. Einige neuere Sendungen wie *Pompeii* nehmen Fakten als Grundlage, haben aber auch starke fiktionale Elemente, um ein größeres Publikum anzusprechen. Ich glaube, dass sogar viele Do-it-Yourself-Garten-Sendungen dazugehören, wenn man Factual-TV sehr weit fasst“ (weiblich, 35–44 Jahre, soziale Kategorie AB).

Die Mehrzahl der Zuschauer verwendete weit gefasste Genre-Begriffe wie Dokumentarfilm oder Reality stellvertretend für komplexere und vielfältigere Formate innerhalb des Factual-TV. Neben traditionellen Genres wie Nachrichten und Dokumentarfilm nannten die Befragten auch „nachgestellte“ Sendungen, „Diskussions“-Sendungen, „Gebäuerettungs“-Sendungen, „inszenierte“ Factual-Sendungen, „echte“ Dokumentarfilme, Sendungen über „echte Menschen“, „Real-Life-TV“, Ratgeber-Sendungen, „Flughafen“- , „Tier“-Sendungen etc. Die Befragten bezogen sich bei der Definition von Factual-TV auch auf konkrete Beispiele (z. B. *Tonight with Trevor McDonald*), bestimmte Sender (z. B. Discovery) und Moderatoren wie David Attenborough. Für eine Minderheit der Befragten zählten auch Sport, Wetter, Doku-Drama, Quizshows und Talkshows zum Factual-TV.

Lernen durch Factual-TV

Bei der Bewertung des Informationsgehalts von Factual-Sendungen zeigte sich, dass die Befragten die Vorstellung, dass der Zuschauer durch die verschiedenen Factual-Sendungen etwas lernt, kritisch hinterfragten. Mehrere geschlossene Fragen des Fragebogens bezogen sich auf Ausmaß und Art des Lerneffekts verschiedener Factual-Sendungen. Die geschlossenen Fragen mit einer Liste verschiedener Sendungen wurden auf Grundlage einer detaillierten Analyse von Kommunikationsform und Aufbau verschiedener Factual-Formate entwickelt. Eine Frage lautete z. B.: „Wie viel können Sie Ihrer Meinung nach von den folgenden Sendungen lernen? Machen Sie bitte nur bei den Sendungen ein Kreuz, die Sie schon einmal gesehen haben.“ Zur Auswahl standen fünf Kategorien (viel, ziemlich viel, durchschnittlich, wenig, nichts) für 14 Sendungen:

- Nachrichten, z. B. *BBC News* oder *ITV's News at Ten*,
- Politiksendungen, z. B. *Question Time* oder *Jonathan Dimbleby*,
- Sendungen zum Zeitgeschehen wie *Tonight with Trevor McDonald* oder *Panorama*,
- Verbrauchersendungen wie *Watchdog* oder *Rogue Traders*,
- investigative Undercover-Sendungen wie *Kenyon Confronts* oder *House of Horror*,
- naturgeschichtliche Sendungen, z. B. *Life of Mammals* oder *Survival*,
- historische oder wissenschaftliche Dokumentarfilme, z. B. *History of Britain* oder *Timeteam*,
- beobachtende Dokumentarfilme, z. B. *Airline* oder *Vets in Practice*,
- allgemeine Dokumentarfilme, z. B. *Real Lives* oder *Cutting Edge*,

- CCTV/nachgestellte Shows, z. B. *999* oder *Police, Camera, Action!*,
- soziale Experimente, z. B. *Faking It* oder *Wife Swap*,
- Prominentenprofile, z. B. *Madonna's Millions* oder *Spend it Like Beckham*,
- Lifestyle-Sendungen, z. B. *Changing Rooms* oder *House Doctor*,
- Reality-Game-shows, z. B. *Big Brother* oder *Pop Idol*.

Die Zuschauer brachten die Factual-Genres nach ihrem Lerneffekt in eine hierarchische Ordnung. Das obere Ende der Skala wiesen sie dabei traditionellen Factual-Genres zu, am unteren Ende siedelten sie moderne Factual-Genres an. Nachrichten, naturgeschichtlichen Sendungen und historischen/wissenschaftlichen Dokumentarfilmen sprachen die Zuschauer den größten Lerneffekt zu. 76 % der Befragten gaben z. B. an, von Nachrichtensendungen etwas zu lernen (67 % antworteten mit „viel“), 71 % der Befragten erklärten, von naturgeschichtlichen Sendungen etwas zu lernen (58 % antworteten mit „viel“), und bei 70 % galt dies für historische/wissenschaftliche Dokumentarfilme (56 % antworteten mit „viel“).

Ein Großteil der Zuschauer gab an, etwas von Verbrauchersendungen (57 %, 38 % antworteten mit „viel“) und Sendungen zum Zeitgeschehen (56 %, 35 % antworteten mit „viel“) zu lernen. Circa die Hälfte der Zuschauer erklärte, etwas von Politiksendungen (49 %, 27 % lernten „viel“), investigativen Undercover-Sendungen (47 %, 24 % lernten „viel“), allgemeinen Dokumentarfilmen (46 %, 29 % lernten „viel“) und beobachtenden Dokumentarfilmen (42 %, 39 % lernten „viel“) zu lernen.

Populäre Factual-Sendungen, d. h. Lifestyle, soziale Experimente, Prominentenprofile und Reality-Game-shows, erreichten keine hohen Werte auf der Skala. 33 % der Befragten erklärten, etwas von Lifestyle-Sendungen (47 % antworteten mit „wenig“) zu lernen. Nur wenige der Befragten gaben an, etwas von sozialen Experimenten (18 %), Prominentenprofilen (14 %) oder Reality-Game-shows (10 %) zu lernen. Ein großer Teil der Befragten erklärte, nichts von Reality-Game-shows (59 %), Prominentenprofilen und sozialen Experimenten (45 %) zu lernen.

Den Lerneffekt populärer Factual-Formate bewerteten die Zuschauer als gering, da sie diesen Sendungen nur einen geringen Fakten- und Informationsgehalt zusprechen. Obwohl die Zuschauer eine kritische Einstellung gegenüber dem Factual-TV erkennen lassen, schätzen sie den Lerneffekt traditioneller und in geringerem Maße populärer Factual-Sendungen. Grund hierfür ist die Tatsache, dass für den Zuschauer Fakten und Informationsgehalt die Eigenschaften sind, die das Factual-TV definieren.

Eine weitere Frage der Erhebung lautete: „Geben Sie bitte für alle Sendungen, die Sie gesehen haben und von denen Sie mindestens ein wenig gelernt haben, an, was Sie gelernt haben. Welche der folgenden Kategorien trifft für die Sendung zu?“ Den Befragten standen sechs Kategorien zur Auswahl: Weltereignisse/Nationale Ereignisse/Soziale Themen und öffentliche Meinung/Über das Leben realer Personen/Praktische Tipps/Ich konnte mein Allgemeinwissen erweitern. Die Befragten gaben an, durch Nachrichten (83 %), Politik (77 %) und Prominentenprofile (68 %) am meisten über Weltereignisse und durch Sendungen zum Zeitgeschehen (59 %), beobachtende Dokumentarfilme (54 %) und Reality-Game-shows (50 %) am meisten über nationale Ereignisse zu lernen. Über soziale Themen und öffentliche Meinung lernten die Befragten am meisten durch Sendungen zum Zeitgeschehen (58 %), Prominentenprofile (43 %) und Politiksendungen (40 %). Die Zuschauer lernten durch investigative Undercover-Sendungen (46 %), Sendungen zum Zeitgeschehen (45 %) und CCTV/nachgestellte Shows (41 %) viel über das Leben realer Personen. Am meisten praktische Tipps bekamen die Befragten in Sendungen zum Zeitgeschehen (38 %), Verbrauchersendungen (37 %) und Reality-Game-shows (22 %). Die Befragten erweiterten ihr Allgemeinwissen am ehesten durch naturgeschichtliche Sendungen (74 %), historische/wissenschaftliche Dokumentarfilme (51 %) und Prominentenprofile (33 %).

Die Ergebnisse der Erhebung hinsichtlich der verschiedenen Lerneffekte des Factual-TV überraschen. Eine vollständige Erklärung bleibt schwierig, solange der nächste Schritt – eine qualitative Studie, die die Zuschauer nach ihrer Definition der verschiedenen Lerneffekte befragt – noch aussteht. Doch schon jetzt wird offensichtlich, dass die Einstellung der Zuschauer zum Factual-TV durch die Rolle des Factual-TV in Gesellschaft und Kultur beeinflusst sein muss. So haben die Medienberichte über das Factual-TV wahrscheinlich Einfluss darauf, was die Zuschauer unter Lernen durch bestimmte Factual-Sendungen verstehen.

Betrachtet man z. B. die Reality-Sendungen, legen die Ergebnisse der Studie nahe, dass die Befragten den Begriff „Lernen“ in einem weiten sozialen und kulturellen Sinn verstehen. Die Befragten gaben an, durch Reality-Sendungen etwas über nationale Ereignisse zu lernen (50 %), praktische Tipps zu erhalten (22 %) und etwas über soziale Themen und die öffentliche Meinung zu erfahren (19 %), aber wenig über das Leben realer Personen zu lernen (1 %, 38 % beantworteten die Frage nicht). Der hohe Prozentsatz der Antwort „Nationale Ereignisse“ lässt sich durch den Einfluss erklären, den die Medienberichte über Reality-Game-shows auf den Begriff des Lernens durch diese Factual-Formate haben. Beliebte Reality-Sendungen wie *Big Brother* oder *I'm a*

Celebrity – Get Me Out of Here erscheinen in den Medien als nationale kulturelle Ereignisse. Möglicherweise stellt der Fernsehzuschauer zwischen Lernen, nationalem Ereignis und Factual-TV eine Beziehung her: Bestimmte Factual-Sendungen oder Factual-Inhalte sind ein nationales Ereignis, weil sie Gegenstand der nationalen Nachrichten sind. Der geringe Prozentsatz von Befragten, die angaben, etwas über das Leben realer Personen zu lernen, dürfte mit der Einstellung des Zuschauers in Zusammenhang stehen, dass normale Menschen sich in diesen Sendungen für die Fernsehkameras in Szene setzen. 74 % der Befragten stimmten der Behauptung zu: „Meiner Meinung nach setzen sich in Reality-Game-shows normale Menschen für die Fernsehkamera in Szene.“ Ferner besteht wahrscheinlich ein Zusammenhang zwischen dem hohen Prozentsatz der Befragten, die diese Frage nicht beantwortet haben, und der Einstellung der Zuschauer, dass diese Factual-Sendungen nur einen geringen Lerneffekt haben. Nur 10 % der Befragten, die Reality-Sendungen sahen, gaben an, durch sie etwas zu lernen. Grund hierfür dürfte die Meinung der Zuschauer sein, dass Reality-Sendungen wie *Big Brother* in erster Linie unterhaltsam sind. 61 % der Befragten definierten derartige Programme als unterhaltsam.

Die Bewertung des Lerneffekts von Factual-TV lässt insgesamt Widersprüche erkennen. Die Zuschauer schätzen den Lerneffekt von Factual-TV und definieren Factual-TV über seinen Informationsgehalt. Dennoch geben sie an, dass sie nur durch wenige traditionelle Factual-Sendungen etwas lernen und dass die Mehrzahl der Factual-Sendungen – insbesondere die populären Factual-Formate – wenig Gelegenheit zum Lernen bieten. Was Ausmaß und Art der Lerneffekte betrifft, besteht ein Zusammenhang zwischen dem von den Zuschauern entwickelten Begriff des Lernens und dem sozialen und kulturellen Kontext des Factual-TV in Großbritannien. Die Zuschauer bewerten den Lerneffekt bestimmter Factual-Sendungen vor dem Hintergrund ihrer Kenntnis traditioneller und populärer Factual-Subgenres und vor dem Hintergrund der Medienberichterstattung. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Zuschauer eine kritische Einstellung hinsichtlich des Lernens durch Factual-TV haben und den Informationsgehalt dieser Fernsehformate aufgrund ihres Begriffs von Factual-TV und ihrer Erfahrung mit zahlreichen traditionellen und populären Factual-Sendungen beurteilen.

Schlussfolgerung

Wenn sich das britische Factual-TV in einem Übergangsstadium befindet, gilt dies auch für die Einstellungen der Zuschauer. Der Prozess der Kategorisierung von Factual-TV beleuchtet die inhärenten Probleme der Fernsehbranche und der Zuschauer, ein Genre zu definieren, das

seiner Natur nach bei zahlreichen Genres Anleihen nimmt und der ständigen Erneuerung unterworfen ist. Der Prozess der Beurteilung von Ausmaß und Art des Lerneffekts von Factual-TV macht die Probleme der Fernsehbranche und der Zuschauer deutlich, den Informationsgehalt eines sich rasch verändernden Genres der öffentlich-rechtlichen Sender zu kategorisieren.

Die Ergebnisse der quantitativen Studie zeigen, dass die Fernsehzuschauer das britische Factual-TV durchaus streng beurteilen. Die Zuschauer haben eine kritische Einstellung gegenüber modernen Factual-Sendungen – insbesondere populären Factual-Formaten, da diese ihrem Kriterium des Factual-TV als wahr und informativ nicht entsprechen. Hinsichtlich des Informationsgehalts von Factual-TV sind die Zuschauer höchst kritisch und beurteilen viele Sendungen – insbesondere populäre Factual-Sendungen – als wenig informativ. Bei der Beurteilung der unterschiedlichen Lerneffekte sind die Zuschauer hinsichtlich der Lerneffekte vieler Factual-Sendungen skeptisch. Nach Meinung der Zuschauer bieten Nachrichten und Sendungen zum Zeitgeschehen sowie naturgeschichtliche Sendungen Gelegenheit, etwas über verschiedene Gebiete zu lernen, während andere Factual-Sendungen – insbesondere populäre Factual-Formate – wenig Gelegenheit dazu geben. Damit stellen die Fernsehzuschauer, die ein Genre des öffentlich-rechtlichen Fernsehens wie Factual-TV sehen und bewerten, ein hohes Maß an Medienkompetenz unter Beweis (Livingstone und Thumim 2003). Teilweise haben die Zuschauer eventuell eine kritische Einstellung gegenüber Factual-Sendungen, weil ein gewisser Zynismus schick ist (Buckingham 2000). Abschließend lässt sich feststellen, dass die Zuschauer ihren Begriff von Factual-TV vor dem Hintergrund des sozialen und kulturellen Kontextes von Factual- und Fictional-Sendungen entwickeln. Die Zuschauer fällen ihre kritischen Urteile aufgrund ihrer Kenntnis von Factual-Genres, ihrer Kenntnis darüber, wie die Sendungen für den Zuschauer aufbereitet werden und aufgrund allgemeiner Wertvorstellungen über die Wissen vermittelnde Rolle des Factual-TV.

Annette Hill ist Professorin für Medien und Publikum an der Fakultät für Medien, Kunst und Design der University of Westminster, Großbritannien. Sie leitet das dortige Forschungszentrum.

Der Beitrag wurde übersetzt von Christine Ammann.

Literatur:

- Buckingham, D.:**
The Making of Citizens: Young People, News and Politics. London 2000.
- Ellis, J.:**
Seeing Things: Television in the Age of Uncertainty. London 2000.
- Ellis, J.:**
A Minister is About to Resign: On the Interpretation of Television Footage.
In: A. Jerslev (Hrsg.): *Realism and 'Reality' in Film and Media.* Kopenhagen 2002, S. 193–210.
- Hill, A.:**
Reality TV: Audiences and Popular Factual Television. London 2004.
- Livingstone, S. / Thumim, N.:**
Assessing the Media Literacy of UK Adults. London 2003.
- Roscoe, J. / Hight, C.:**
Faking It: Mock-documentary and the Subversion of Factuality. Manchester 2001.

Daniel Hajok und Kathrin Koch

MEDIENKOMPETENZ ALS ZIELKATEGORIE

IN GANZ

Medienkompetenz, zu verstehen als die Fähigkeit des Menschen, adäquat mit den (neuen) Medien umzugehen, gilt nicht erst seit heute als eine Schlüsselqualifikation in der (post)modernen Gesellschaft. Im öffentlichen und politischen Diskurs wird diese Fähigkeit häufig auf die Kenntnis und Anwendung der vielfältigen Möglichkeiten von Medien in Alltag und Beruf reduziert und die (adaptive) Handhabung der Medien rein funktional als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilnahme postuliert. Im medienpädagogischen Diskurs findet sich ein umfassenderes Verständnis. Hier beinhaltet Medienkompetenz neben technischen auch soziale, kulturelle und reflexive Kompetenzen (vgl. Moser 1999) und gilt als zentrale Zielkategorie medienpädagogischer Theorie und Praxis.

In Anlehnung an die Konzeption von Baacke (1996), in der Medienkompetenz die Fähigkeit zur analytischen, reflexiven und ethischen Auseinandersetzung mit Medien, das informative und instrumentell-qualifikatorische Wissen über Mediensysteme und Medienstrukturen, die Anwendung der Wissensbestände zur rezeptiven und interaktiven Nutzung der Medien sowie die Veränderung und Weiterentwicklung bestehender Angebote und das Verlassen herkömmlicher Kommunikationsroutinen umfasst, werden die Ziele medienpädagogischen Handelns wie folgt vorortet: kritische Reflexivität beim Medienumgang, Orientierungs- und Strukturwissen von der komplexen Medienwelt, Handlungsfähigkeit und -fertigkeit zur Er- und Bearbeitung sozialer Realität mittels Medien sowie soziale und kreative Interaktion beim Medienhandeln (vgl. Schorb 2001). Die Vermittlung dieser Kompetenzen wird als Aufgabe schulischer und außerschulischer Bildung begriffen, wobei der Projektarbeit, der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen eine besondere Bedeutung zukommt.

Aktive Medienarbeit als Vermittlungskonzept

Die aktive bzw. reflexiv-praktische Medienarbeit gilt als das grundlegende pädagogische Konzept für die Vermittlung der Kompetenzen, die für einen adäquaten Medienumgang notwendig sind. Medienkompetenz wird hier nicht an einem technischen Phänomen, nicht an den Medien ausgerichtet, sondern an den Subjekten und deren Fähigkeit, miteinander in Austausch zu treten (vgl. Schorb/Theunert 1992). Nicht die Medien und deren technische Möglichkeiten stehen also im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern die Menschen, die den Massenmedien gegenüberstehen. Es geht vor allem darum, die emanzipatorischen Möglichkeiten der Mediennutzung zu erkennen und zugleich deren einschränkende Grenzen zu respektieren.

Aktive Medienarbeit in diesem Sinne basiert auf dem Konzept des „Learning by Doing“. Dieses setzt am Eigenhandeln der Menschen an und gibt ihnen damit auch die Gelegenheit, sich die Medien nutzbar zu machen und Medieninhalte selbst herzustellen. Über die Reflexion dessen, was innerhalb der verschiedenen Projekte dann erarbeitet und produziert wird, generiert sich Wissen über die Medien und darauf aufbauend ein Verstehen der Medien. Das Verständnis für mediale Zusammenhänge hilft wiederum, soziale Zusammenhänge zu verstehen. Aktive Medienarbeit ist also auch ein Versuch, den Menschen einen Modus Operandi zur Bewältigung der Medienwirklichkeit und weiterführend auch ihrer sozialen Wirklichkeit an die Hand zu geben. Heranwachsende sollen befähigt werden, Massenmedien und deren Äußerungen kritisch zu beleuchten und in einem kritisch-reflexiven Prozess massenmediale Kommunikation zu verstehen. Hierfür eröffnen sich mehrere Möglichkeiten: Medien können praktisch



PÄDAGOGISCHEN HANDELNS:

EUROPA?

angeeignet werden, um Medienkompetenz zu entwickeln, als Mittel politischer und demokratischer Partizipation zum Einsatz kommen oder als künstlerische Ausdrucksform genutzt werden (vgl. Schorb 1995a).

Bei der praktischen Aneignung von Medien geht es darum, nicht einfach nur fernzusehen, Musik zu hören oder PC-Games zu spielen, sondern dies auch kritisch zu tun. Die Bewusstmachung der Anziehungskraft des „medialen Truges“ spielt dabei eine herausragende Rolle. Um den „schönen Schein“ der Medien kritisch zu hinterfragen, sind grundlegendes Wissen zur Entstehung und Erfahrungen mit der Herstellung von Medieninhalten, wie sie bei einer reflexiv-praktischen Aneignung erworben werden, unabdingbar. Nur wer weiß, welche Implikationen etwa Schnitttechnik und Kameraführung bei Filmen für Sinne und Emotionen der Zuschauer haben können, kann sich der befürchteten Manipulation von Medien entziehen. Manipulationsmöglichkeiten werden durch Selbstermachen kognitiv erfasst und durchschaut – und zwar nicht nur durch die Herstellung eines neuen medialen Produkts, sondern auch durch die Rezeption und Evaluation bereits vorhandener Produkte.¹

Bei der Nutzbarmachung der Medien als Mittel politischer und demokratischer Partizipation stehen die Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge und deren Vermittlung durch Medien an ein breiteres Publikum im Mittelpunkt. Wie eine Vielzahl von Projekten zeigt, erweist sich aktive Medienarbeit in diesem Sinne insbesondere bei der Aufarbeitung und dem Verstehen historischer Kontexte als fruchtbar – so etwa bei einem Gemeinschaftsprojekt von der Bischof-von-Lipp-Schule in Muldingen, der Fachhochschule für Sozialwesen in Esslingen und der Landesvereinigung kulturelle Jugendbildung BW e. V., in dem auf der Basis von Interviews, Umfragen, Reportagen und

Features die Eindrücke einer Studienfahrt nach Auschwitz zu einer einstündigen Radiosendung verarbeitet wurden.

Bei der Nutzung der Medien als künstlerische Ausdrucksform (künstlerische Diktion) und als Träger von Kultur (Kulturvehikel) wird die Trennung von Medien und Kunst ein Stück weit aufgehoben, Kunst nicht mehr nur als ein „Spezialmedium“ für eine Minderheit angesehen. Entsprechende Projekte sind häufig auch an Schulen zu finden, wenngleich die sich bietende Chance, fächerübergreifend zu arbeiten, keineswegs immer genutzt wird.² Immerhin: Fast jedes Gymnasium in Deutschland hat heute eine Foto- oder Film-AG. Sieht man von vereinzelt Fotowettbewerben und Schüler-Filmfestivals wie dem „Up and Coming“-Festival in Hannover ab, werden die entstehenden Arbeiten jedoch eher selten einem breiteren Publikum zugänglich gemacht, obwohl die Möglichkeiten dafür vielerorts schon vorhanden sind. So haben viele Schulen, insbesondere Gymnasien, bereits eine Homepage, die ohne die aktive Mitarbeit von Schülerinnen und Schülern natürlich nicht denkbar wäre.

Medienkompetenzvermittlung als eine Aufgabe der Schule

Die Kompetenzen der Menschen beim Medienumgang sind abhängig von deren individuellen Dispositionen und (Medien-)Vorlieben, den sozialen Rahmenbedingungen, unter denen sie aufwachsen, und den Lern- und Sozialisationsprozessen, die sie bereits absolviert haben und gerade durchlaufen. Die Sozialisationsinstanzen (v. a. Elternhaus, Schule und Peergroup), die die gesellschaftlichen Werte und Normen an den Einzelnen herantragen und die zentralen Handlungssektoren der Heranwachsenden bilden, haben auch bei der Vermittlung von Medienkompetenz eine tragende Rolle.

Anmerkungen:

1

Ein von der Stiftung Medienkompetenz Forum Südwest initiiertes und in Rheinland-Pfalz durchgeführtes Projekt soll als Beispiel genügen. Hier sichten Vier- bis Zwölfjährige gemeinsam mit Prüfern der FSK Kinofilme und diskutieren die Kriterien für die Altersfreigaben. Die so eingebundenen Kinder werden sehr früh mit Medienprodukten konfrontiert und an eine kritische Sichtweise herangeführt. Über die Diskussion mit den Filmprüfern wird ihr Blick auf mediale Produkte geschärft.

2

Ein Beispiel ist das von einer sechsten Klasse der Hunsrück-Grundschule in Berlin-Kreuzberg durchgeführte Projekt. Ausgehend von eigenen Streiterfahrungen, die in Standbildern dargestellt und digital fotografiert wurden, haben die Schüler ein Gemälde des alten Meisters Jan Steen „neu“ interpretiert. Mit Digitalkamera und computerisierter Bildbearbeitung wurde das Bild *Streit beim Kartenspiel* vor allem dahin gehend neu gestaltet, dass das entstandene Produkt vielfältige Aussagen über die eigene Lebenswelt der Kinder enthält (siehe hierzu <http://www.lehrer-online.de/dyn/9.asp?url=354247.htm>).

Wenn es um Erziehung geht, verstanden als die bewusste und geplante Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen nach bestimmten Wertmaßstäben (vgl. Hurrelmann 2002), dann ist die Vermittlung von Medienkompetenz nicht zuletzt eine Aufgabe der Schule und hat hier zumindest auf dem Papier ihren festen Platz. So stellt bereits die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 25. November 1983 fest, dass der sachgerechte und verantwortliche Umgang mit Medien zu den Erziehungszielen der Schule gehört. Ziele medienpädagogischen Handelns werden seither in der bildungspolitischen Diskussion aufgegriffen. Und mittlerweile gibt es auch mehr oder minder ausdifferenzierte Konzepte zu einem Schulprofil „Medienkompetenz“ (vgl. z. B. Tulodziecki 2000).

Es stellt sich aber die Frage, inwieweit die Vermittlung von Medienkompetenz innerhalb der starren Strukturen institutionalisierter Bildung und Ausbildung überhaupt adäquat erfolgen kann, wenn die Institution Schule nach wie vor nur sehr schwerlich in der Lage ist, die erforderlichen Freiräume für eine reflexiv-praktische Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu bieten. Selbermachen braucht nun einmal Zeit und die Möglichkeit des Ausprobierens. Aktive Medienarbeit erfolgt deshalb – zumindest in der Bundesrepublik Deutschland – meist in den Räumen und Projekten der außerschulischen Jugendarbeit (vgl. Schorb 1995b). In anderen Ländern Europas sieht das z. T. ganz anders aus. Die Wege, die dort beschritten werden, um Heranwachsenden Medienkompetenz zu vermitteln, entspringen mitunter anderen Zielvorstellungen und sind in die spezifischen strukturellen Voraussetzungen eingebunden.

Unterschiedliche Rahmenbedingungen in Europa

Obschon nicht nur nationale, sondern auch europäische politische Instanzen zunehmend die Ziele medienpädagogischen Handelns aufgreifen und zumindest allgemeine Leitlinien formulieren,³ fehlt bislang ein einheitliches „europäisches“ Konzept von Medienkompetenz und deren Vermittlung. Wie die vom Europäischen Zentrum für Medienkompetenz (ecmc) und vom Europäischen Medieninstitut (EIM) veröffentlichte Studie zur Förderung von Medienkompetenz zeigt, existieren sowohl hinsichtlich des finanziellen Engagements der einzelnen Staaten als auch mit Blick auf die Strategien und Strukturen erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern Europas.⁴

3 So etwa die in der Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen formulierten Grundsätze und Leitlinien für die audiovisuelle Politik der Gemeinschaft im digitalen Zeitalter vom 14. Dezember 1999.

4 Der Bericht dokumentiert Rechercheergebnisse zu nationalen Regierungsplänen, Initiativen, Projekten und Akteuren im Bereich der Förderung von Medienkompetenz in 16 europäischen Ländern sowie auf transnationaler europäischer Ebene (siehe hierzu <http://www.ecmc.de/nem/>).

5 Zu entnehmen der aktuellen Pressemitteilung „Schlüsselzahlen zu den Informations- und Kommunikationstechniken an den Schulen in Europa – Ausgabe 2004“ von EURYDICE (siehe hierzu <http://www.eurydice.org>).

Bei aller finanziellen Unterstützung, die durch länderübergreifende Programme und Maßnahmen zur Förderung von Medienkompetenz zur Verfügung gestellt wird, der Hauptteil der aufzuwendenden Mittel ist auf nationaler Ebene zu mobilisieren, und hier spielt auch eine wichtige Rolle, was Bildung den einzelnen Ländern überhaupt wert ist. Insofern resultieren schon aufgrund der differierenden Bildungsausgaben – die laut Angaben des Statistischen Amtes der Europäischen Gemeinschaft aus dem Jahr 2003 auf EU-Ebene im Mittel bei 5 % des Bruttoinlandsprodukts liegen, in Griechenland jedoch keine 4 % ausmachen, in Dänemark hingegen über 8 % – sehr unterschiedliche finanzielle Spielräume für eine institutionalisierte Medienkompetenzvermittlung.

Sehr deutlich werden die nationalen Unterschiede, blickt man auf die Ausstattung der Schulen mit (neuen) Medien. So mussten sich noch im Jahr 2000 in den meisten Ländern zwischen fünf und 20 Schüler im Alter von 15 Jahren einen Computer teilen, in Griechenland und Portugal lag die Quote sogar bei über 40.⁵ Auch Deutschland hat bei der Computerausstattung der Schulen Nachholbedarf. Zwar verfügt jeder zweite Haushalt in Deutschland über einen PC, in der Schule müssen sich aber 14 Sekundarschüler einen PC teilen, auf 25 Schüler kommt ein Internetzugang. Im Unterschied hierzu stand in Dänemark bereits vor zwei Jahren auf jeder Schulbank der Sekundarstufe ein Computer mit Internetanschluss (vgl. BITKOM 2003).

Es ist natürlich nicht nur die technische Ausstattung der Schulen mit Computern, die Kinder und Jugendliche medienkompetenter werden lässt. Wesentlich ist auch das Alter, in dem die Heranwachsenden erste Berührungen mit den Medien haben. Beginnen die Schüler früh, Medien zu nutzen, können Hemmschwellen schneller abgebaut und – eine angemessene pädagogische Begleitung vorausgesetzt – Kompetenzen im Umgang mit dem jeweiligen Medium früh entfaltet werden. Insofern reicht es eben nicht aus, schon den Jüngsten technisch hochwertige PCs ins Klassenzimmer zu stellen. Lehrer und Erzieher, die Kompetenzen im Umgang mit den (neuen) Medien haben und für die Vermittlung von Medienkompetenz ausgebildet sind, müssen aktiv werden.

Die Aus- und Fortbildung von Lehrern ist in vielen Ländern Europas allerdings noch unbefriedigend. Während die medienpädagogische Ausbildung eines Grundschullehrers in Skandinavien bereits fester Bestandteil des Studiums ist, findet

Schaubild 1: Lehrer in der EU, die den Computer im Unterricht nutzen
(Angaben in Prozent/ohne Informatiklehrer)

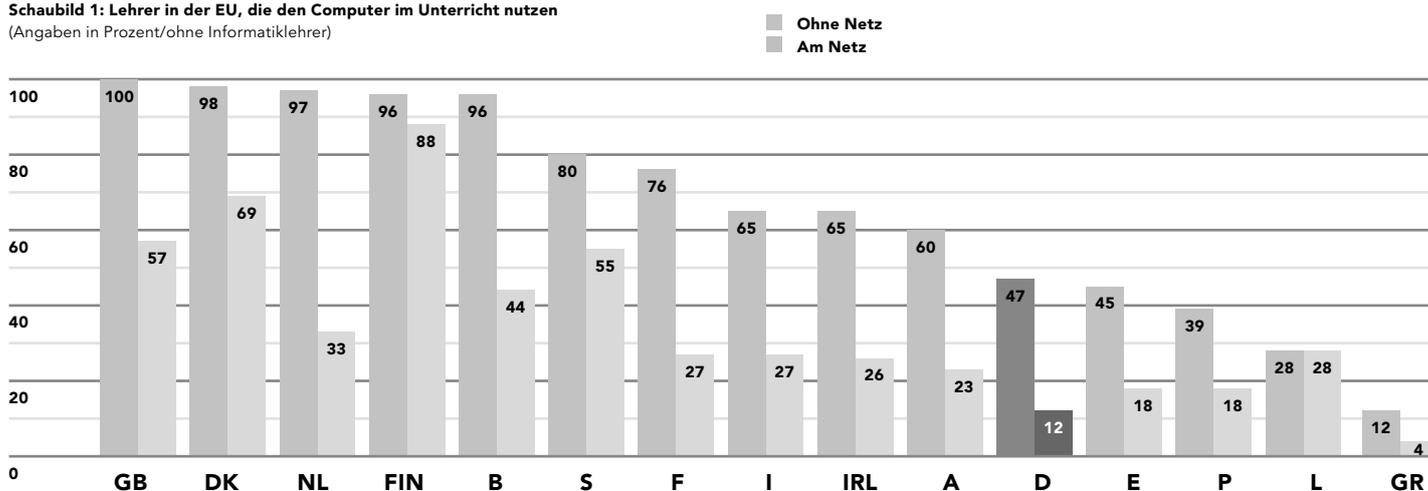
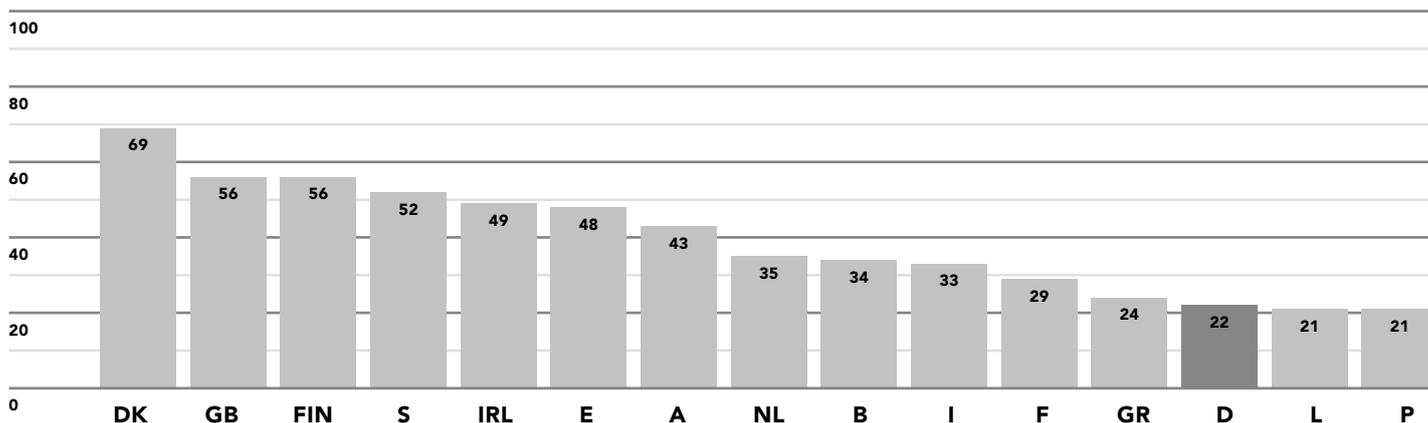


Schaubild 2: Ausbildung der Lehrer (Internet)
(Angaben in Prozent)



sie in Ländern wie Deutschland, Griechenland und – abgesehen von Ungarn, wo „Film and Media Education“ ein fester curricularer Bestandteil der Primary Education ist – auch in den osteuropäischen Staaten keinen festen Platz. Wenn an der Universität Paderborn Medienpädagogik dennoch Pflicht für jeden Lehramtsstudenten ist, dann ist das leider nur eine der Ausnahmen, wie sie sich in diesen Ländern finden lassen.

Die Konsequenzen der Ausbildungsdefizite liegen auf der Hand: Die Lehrer fühlen sich für die Vermittlung von Medienkompetenz unvorbereitet und können den bildungspolitisch formulierten Ansprüchen so nicht gerecht werden. Es genügt nun einmal nicht, wenn die Lehrer der EU-Mitgliedsstaaten zu Hause zwar technisch gut ausgestattet und in der Selbsteinschätzung offen gegenüber der Anwendung (neuer) Medien sind, in

6
Nachzulesen in der von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften herausgegebenen Benchmarking-Studie „eEurope 2002“ (<http://www.schulen-ans-netz.de/neuemedien/fakten/dokus/Bench.pdf>).

Deutschland, Griechenland, Frankreich, Luxemburg und Portugal aber mehr als die Hälfte der Lehrerschaft keine Ausbildung für die Anwendung von Computern erhalten hat und nur etwa jeder vierte Lehrer für das Internet geschult ist.⁶

Immerhin werden auch unkonventionelle Versuche unternommen, um diese unbefriedigende Situation zu verbessern. So rief der Verein „Schulen ans Netz“ die Aktion „Teach your teachers“ ins Leben: An 200 Schulen Deutschlands erteilten Schüler ihren Lehrern Nachhilfeunterricht am Rechner. Als erste Schritte für eine flächendeckende Lehrerbildung bereiteten 170 Fortbilder in Nordrhein-Westfalen Lehrer auf die Arbeit mit dem Computer vor und wurden in Baden-Württemberg 3.500 Pädagogen als Multiplikatoren zu Netzwerkexperten fortgebildet (vgl. Andres 2001).

Medienkompetenzvermittlung in Europa

Sieht man sich die Konzeptionen, Initiativen und Projekte an den Schulen Europas an⁷, werden die unterschiedlichen Herangehensweisen sehr deutlich. Bei allen nationalen Besonderheiten gibt es in der Gesamttendenz klare Differenzen zwischen dem Vorgehen west- und osteuropäischer Länder. Während man in den westeuropäischen Staaten eher von einer angestrebten demokratischen Partizipation der Mitglieder der Gesellschaft ausgeht, basiert die Medienpädagogik in Osteuropa eher auf einer kreativ-künstlerischen Auseinandersetzung mit den (neuen) Medien.

In Großbritannien beispielsweise hat die medienpädagogische Ausbildung von Schülern bereits eine längere Tradition (vgl. z. B. Stafford 2001). In den 60er Jahren wurden Ausbilder und Lehrende auf die massenmedialen Kommunikationsstrukturen aufmerksam. Einige Lehrer stellten schon damals die These auf, dass diese Konstitutionen von den Schülern am ehesten verstanden werden, wenn sie mediale Produkte selbst herstellen. Ende der 80er Jahre wurde die medienpädagogische Ausbildung in den Curricula der Bildungseinrichtungen Großbritanniens festgeschrieben. Seither werden Schüler von der Grundschule an auf die Auseinandersetzung mit den Medien vorbereitet.

Eine institutionalisierte Medienkompetenzvermittlung an Schulen findet sich auch in Frankreich. Hier ist man vor allem im Bereich der Multimedia-Ausbildung aktiv und folgt damit einem im Juni 2000 vom französischen Erziehungsminister Jack Lang vorgestellten Aktionsplan für Grundschulen. Eine der Prioritäten der Schulen Frankreichs im 21. Jahrhundert ist demnach, Schülern eine Einführung für Internet und Multimedia zu garantieren – insbesondere dann, wenn ihnen im häuslichen Umfeld kein Computer zur Verfügung steht. Lang geht es dabei sowohl um „eine demokratische als auch pädagogische Herausforderung“ (zit. nach Rouget 2000). Dem politischen Willen wird durch eine Reihe von Maßnahmen Nachdruck verliehen, so etwa der Informatikabschluss und Internetführerschein für alle Schüler am Ende der Grundschule ab 2001.

Eine Vorreiterstellung nimmt Skandinavien ein. In Schweden etwa wurde die Nutzung von IT und Internet durch eine politisch beschlossene Reform angeregt. Computerdichte und Internetzugänge wurden stark ausgebaut. Innovative Ansätze, wie die Möglichkeit für Arbeitnehmer, vom Arbeitgeber steuerfrei eine Computerausrüstung für den

7

Einen Überblick gibt z. B. die „Virtual School“ des Bildungsportals „European Schoolnet“ (<http://www.eun.org>).

8

Diese Zahlen und weitere Informationen zu den Besonderheiten Schwedens als IT-Land finden sich auf dem deutschen Informations- und Kommunikationsportal für Schweden (http://www.sverige.de/lexi/lexi_itla.htm).

9

Ähnlich der deutschen Initiative „Schulen ans Netz“ findet sich in Polen mit „Interkl@sa“ (<http://www.interklasa.pl>) eine landesweite Initiative, deren Ziel es ist, die junge Generation auf die Anforderungen der Informationsgesellschaft vorzubereiten. In ihr sollen die im Jahr 2000 in Lissabon formulierten politischen Ziele (siehe hierzu http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_de.htm) umgesetzt werden.

privaten Gebrauch zu leasen, oder Reformen im Bereich der Erwachsenenbildung, in der das Fach Informatik heute das mit Abstand bedeutendste Fach ist, bereitet den Boden für eine nahezu flächendeckende Nutzung neuer Medien im privaten wie öffentlichen Bereich. Die Ausbildung an und mit Computern ist bereits seit mehr als einem Jahrzehnt in den Rahmenlehrplänen des schwedischen Schulwesens verankert. Und auch die Voraussetzungen seitens der Lehrenden wurden und werden konsequent in Angriff genommen: 60.000 Lehrer bzw. 40% der gesamten Lehrerschaft von Grund- und Gymnasialschulen haben eine medienpädagogische Ausbildung erhalten.⁸

In den osteuropäischen Ländern wird die Arbeit mit audiovisuellen Medien als ein Beitrag zur ästhetischen und moralischen Erziehung von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Begründet vor allem durch die lange Tradition der Jugendfilmschulen, die in Russland ihre Wurzeln haben, liegt der Fokus aktiver Medienarbeit in Osteuropa auf dem künstlerischen Arbeiten und Umgehen mit dem Medium „Film“. Medienarbeit wird als einer der Wege gesehen, die Kreativität der Menschen zu entfalten. Während eine Medienerziehung in den ehemaligen Sowjetstaaten der 60er und 70er Jahre fester Bestandteil der Grund- und Mittelschulcurricula war, ist sie heute allerdings in die außerschulische Projektarbeit eingebunden (vgl. Federov 2000). Projekte wie das alljährlich stattfindende Kinder-Filmfestival „Orlyonok“ (<http://www.orlyonok.ru/festival.shtml>) finden auf Initiative unabhängiger Institute statt. Eine offizielle medienpädagogische Ausbildung der Lehrer gibt es in den ehemaligen Sowjetstaaten nicht. Vielmehr wird die Medienkompetenzvermittlung meist von Künstlern übernommen.

In Polen ist man in den letzten Jahren andere Wege gegangen. Neue Medien sind hier integrativer Bestandteil der schulischen Ausbildung. Die Einrichtung eines IT-Raums in jeder Schule ist vorgeschrieben, unabhängig von der Größe der Schule.⁹ Informations- und Kommunikationstechnologien werden im Primar- wie auch im Sekundarbereich als eigenständiges Fach unterrichtet. Im Primarbereich der Schulen Polens kommen speziell ausgebildete Fachlehrer zum Einsatz – eine Besonderheit, die sich auch in Rumänien finden lässt. Innerhalb dieser Strukturen lernen die Schüler den Umgang mit den neuen Medien, wobei Medienkompetenz primär im Hinblick auf die technischen Fähigkeiten vermittelt wird und eine umfassende Medienkompetenzvermittlung in den schulischen Curricula als eigenständiges Fach vorerst nicht vorgesehen ist.

Der europäische Gedanke

Neben den Bemühungen in den einzelnen Ländern gibt es natürlich auch länderübergreifende Ansätze zur Medienkompetenzvermittlung. Die Idee europäischen Denkens und Lernens ist bereits in den Lehrplänen vieler europäischer Länder verankert, wurde bisher allerdings nicht konsequent umgesetzt. Eines der großen länderübergreifenden Projekte im Bereich der Medienkompetenzvermittlung ist das „eLearning-Netzwerk“. Es wurde von der Europäischen Union ins Leben gerufen und beinhaltet vier Elemente: die Ausstattung der Schulen mit Multimedia-PCs, die IT-Ausbildung der Lehrer, die Entwicklung von Bildungsdienstleistungen und -softwares sowie die Beschleunigung des Netzanschlusses der Schulen und der Ausbilder.¹⁰ Entsprechende „eLearning“-Projekte werden von politischer Seite unterstützt und über die jeweiligen Länder sowie über einen europäischen Strukturfond finanziert. In multinationalen Medienprojekten können die Schüler dann länderübergreifend an einem Thema zusammenarbeiten und gegenseitig Unterstützung geben, etwa wenn es um die Korrektur fremdsprachlicher Texte geht.

Insbesondere multimediale Projekte erlauben es, sich über sprachliche und kulturelle Grenzen hinwegzusetzen und damit den europäischen Gedanken zu stärken. Ein Beispiel dafür ist das Netzwerk „CrossCulture“, das vom nordrhein-westfälischen Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt bekam. Die Koordination wurde vom JFC Medienzentrum Köln übernommen, das dann den interkulturellen Kinder- und Jugendmedienswettbewerb „Mixed LINX“ (<http://www.mixed-linx.de>) veranstaltete. Neben informativen Referaten wird Jugendmedienarbeit hier auch als „reale“ internationale Begegnung vorgestellt. Onlineplattformen für „virtuelle“ internationale Begegnungen, antirassistische und interkulturelle Jugendmedienarbeit sind in der Stadt und auf dem Land entstanden. Ein weiteres Beispiel ist die Em@c-Plattform (<http://emac.pi-consult.info/emac/>). Sie enthält eine Informationsbasis zu medienpädagogischen und technischen Themen, eine Interaktionsplattform zu Medienthemen für Projektschulen, Eltern und Lehrer sowie eine Produktionsplattform, mit der sie europäischen Schulklassen die Möglichkeit bietet, grenzüberschreitende multimediale Onlinepublikationsprojekte durchzuführen.

10

Siehe hierzu das Arbeitsdokument der Kommission der Europäischen Gemeinschaften „SEK (2003) 905“ (http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/mid_term_de.pdf).

Literatur:

Andres, M.-S.:
Und sie bewegen sich doch.
In: Die Zeit, Nr. 50/2001.
http://www.zeit.de/archiv/2001/50/200150_pisa-problem-loe.xml.

Baacke, D.:
Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel.
In: A. v. Rein (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff.* Bad Heilbrunn 1996, S. 112–124.

BITKOM (Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e. V.):
Vergleichsstudie zur Informationsgesellschaft 2003.
http://www.systems-world.de/id/8283/CM-Entries_ID/10299.

Federov, A.:
Media Education in Russia (2000). Siehe <http://www.mediaeducation.boom.ru/Russia.htm>.

Hurrelmann, K.:
Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 2002, 8. Aufl.

Moser, H.:
Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen 1999, 2. Aufl.

Rouget, S.:
Eine Informationsgesellschaft für alle. In: *Label France*, No. 41, 10/2000.
http://www.france.diplomatie.fr/label_france/DEUTSCH/DOSSIER/soc_info/01.html.

Schorb, B.:
Medienkompetenz in Europa – Die vielfältigen und unterschiedlichen Wege dahin zu gelangen. In: J. Lauffer/I. Volkmer (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz in einer sich ändernden Medienwelt.* Opladen 1995a, S. 166–178.

Schorb, B.:
Medienalltag und Handeln – Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen 1995b.

Hervorzuheben sind nicht zuletzt die multinationalen Projekte, in denen Kompetenzen im Umgang mit den neuen Technologien und gleichzeitig auch Medienkompetenzen bis hin zu kulturellen Kompetenzen vermittelt werden, so etwa das „Transnational Learning Network“ (TLN) (<http://www.tln.schulnetz.org/>), in das mehrere europäische Schulen eingebunden sind. 1995 von einer Rendsburger Schule initiiert, beteiligen sich heute schon Schulen aus Finnland, Frankreich, Großbritannien, Polen und Rumänien. Ein Anfang ist also gemacht. Will das Europa des 21. Jahrhunderts den Herausforderungen der Zukunft gewachsen sein, müssen die politisch formulierten Ziele allerdings konsequenter umgesetzt werden. Das bedeutet, bereits bestehende Projekte in ihrer Reichweite auszubauen und weitere zu initiieren.

Dr. Daniel Hajok ist Kommunikations- und Medienwissenschaftler an der Freien Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Philosophie der Erziehung.

Kathrin Koch ist Studentin der Erziehungswissenschaft, Medienwissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin und an der Universität Potsdam.

Weitere Informationen:

<http://userpage.fu-berlin.de/~hajok/>

Schorb, B.:
Medien oder Kommunikation – wofür soll sich Kompetenz entfalten? In: *Medienimpulse.* Beiträge zur Medienpädagogik, Heft 06/2001, S. 12–16.

Schorb, B./Theunert, H.:
Medienpädagogik in der BRD – Grundlagen und Zielsetzungen praktischer Medienarbeit und einer handlungsorientierten Medienpädagogik. In: B. Schorb (Hrsg.): *Medienerziehung in Europa – Auf dem Weg zu einer europäischen Medienkultur.* München 1992, S. 14–22.

Stafford, R.:
Media Education in the UK. (2001). Siehe http://mediaed.org.uk/posted_documents/media-eduk.html.

Tulodziecki, G.:
Schulprofil „Medienkompetenz“? Konzepte und Zukunftsperspektiven. In: *tv diskurs*, Ausgabe 12 (April 2000), S. 46–49.



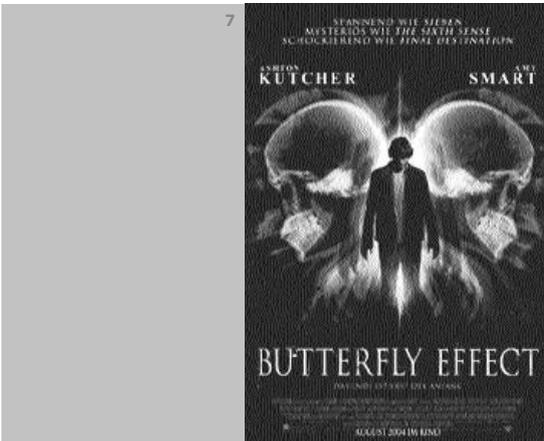
1



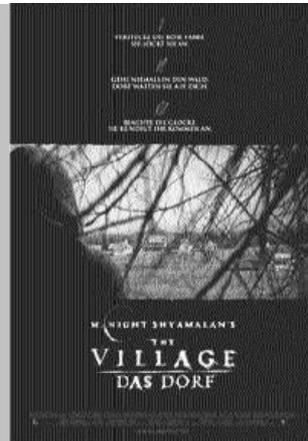
2

JUGENDMEDIENSCHUTZ IN EUROPA

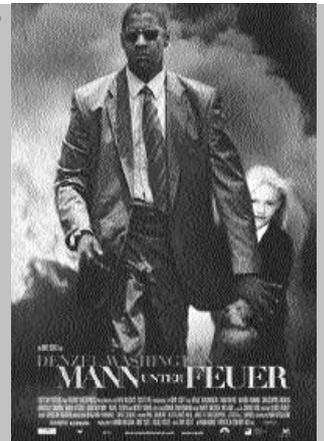
In den europäischen Ländern sind die Kriterien für die Altersfreigaben von Kinofilmen unterschiedlich. tv diskurs informiert deshalb regelmäßig über die Freigaben aktueller Spielfilme. Die einzelnen Titel sind entnommen aus der Top 30 in Deutschland (Quelle: *Blickpunkt Film*, Heft 26/04; die Reihenfolge entspricht nicht der Top 30-Rangfolge).



7



8



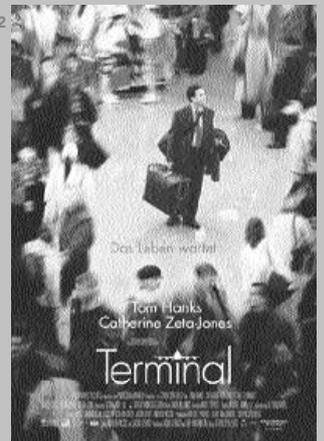
9



10



11



12



FILMFREIGABEN IM VERGLEICH

- o. A. = ohne Altersbeschränkung
 — = ungeprüft bzw. Daten lagen bei Redaktionsschluss noch nicht vor
 A = Accompanied/mit erwachsener Begleitung
 P.G. = Parental Guidance/in Begleitung der Eltern
 * = Film noch nicht geprüft, daher höchste Einstufung
 k. V. = keine Veröffentlichung (jugendschutzunabhängige Entscheidung des Verleihs)
 ! = Kino muss im Aushang auf Gewalt- oder Sexszenen hinweisen

	Titel	D	NL	A	GB	F	DK	S
1.	Spider-Man 2 (OT: Spider Man 2)	12	6	10	P.G.	o.A.	11	11
2.	Ken Park (OT: Ken Park)	18	16	16*	k.V.	16	—	15
3.	Ladykillers (OT: The Ladykillers)	12	6	10	15	o.A.	11	11
4.	Fahrenheit 9/11 (OT: Fahrenheit 9/11)	12	12	10	15	o.A.	11	11
5.	I, Robot (OT: I, Robot)	12	6	12	12A	o.A.	11	11
6.	King Arthur (OT: King Arthur)	12	12	12	12A	o.A.	11	11
7.	Butterfly Effect (OT: The Butterfly Effect)	16	12	16	15	12	15	15
8.	The Village – Das Dorf (OT: The Village)	12	12	12	12A	o.A.	15	15
9.	Mann unter Feuer (OT: Man On Fire)	16	16	16	18	—	15	15
10.	Hellboy (OT: Hellboy)	12	16	14	12A	o.A.!	11	11
11.	Collateral (OT: Collateral)	16	16	14	15	o.A.!	15	15
12.	The Terminal (OT: The Terminal)	o.A.	6	—	12A	o.A.	o.A.	7

Ernst Zeitter

„Die ganze Richtung

Biographische Bruchstücke zu einer Geschichte der Medienzensur

Die Familie Mann

3. Flucht und Emigration



Entscheidende Momente in den Jahren 1938 und 1939: der Anschluss Österreichs, Hitlers Einzug in Karlsbad und der Kriegsausbruch am 1. September 1939 – hier im Bild Münchner Bürger, die der Hitler-Rede lauschen, in der er den Beginn des Zweiten Weltkriegs verkündet.

Thomas und Heinrich Mann



Annexionen

Die Jahre 1938 und 1939 sind in Europa durch eine Kette von „Gebietsanschlüssen“ an das Deutsche Reich gekennzeichnet, die den Charakter von Annexionen tragen. Nacheinander wurden Österreich und die sudetendeutschen Gebiete der Tschechoslowakei von deutschen Truppen besetzt. Am 16. März 1939 ließ Hitler in Prag für die Restgebiete der Tschechoslowakei den „Erlaß über das Reichsprotectorat Böhmen und Mähren“ verkünden. Am 22. März 1939 rückten deutsche Truppen in das von einer deutschen Mehrheit bevölkerte Memelland ein. Am 21. März 1939 schlug Deutschland Polen Verhandlungen über die Rückgabe der Freien Stadt Danzig und über die Einrichtung einer exterritorialen Auto- und Eisenbahnverbindung in das vom Deutschen Reich getrennte Ostpreußen vor. Polen lehnte am 26. März ab. Am 1. September 1939 rückten in den frühen Morgenstunden deutsche Truppen in polnisches Gebiet ein. Der Zweite Weltkrieg begann.

Das Schicksal der Emigranten

Heinrich und Thomas Mann waren in diese Bündelung äußerst tief greifender, vor allem zerstörerischer Prozesse in einem Alter hineingerissen worden, das in der bürgerlichen Welt mit dem Ende der Lebensarbeitszeit verbunden wurde. Die Zwänge der Flucht wurden desto einschneidender, je schwächer der Gürtel der europäischen Garantiemächte des Versailler Vertrags geworden war. In dem Tempo, in dem Hitler das deutsche Territorium im Kern Europas ausweitete, verloren europäische Zufluchtsstaaten und ihre Schutzpapiere ihren praktischen Wert.

So verschieden die Situationen der Flüchtlinge auch waren, alle standen sie vor einem gemeinsamen Problem: der Bewahrung oder

paßt uns nicht“

in Deutschland

TEIL 13

Wiederherstellung ihrer Rechtspersönlichkeit. Für die neuen deutschen Behörden waren viele von ihnen noch als Touristen unterwegs. Heinrich Mann dagegen hatte zusammen mit Lion Feuchtwanger und Kurt Tucholsky die zweifelhafte Ehre, im „Deutschen Reichsanzeiger“ als „Volksverräter“ die Liste der amtlich Ausgebürgerten zu eröffnen.

Zum Glück waren zu Beginn des Jahres 1933 die französischen Einreise- und Aufenthaltsbestimmungen auch für Staatenlose sehr entgegenkommend. Bei dem zuständigen Ortsbürgermeister konnte man eine „Carte d'identité“ für 100 Francs bekommen. Sie war für zwei Jahre gültig. Nach Ablauf dieser Frist war eine Verlängerung auf Antrag möglich. Diese allerdings stand im freien Ermessen der jeweils zuständigen Präfektur.

Außerordentlich verschieden waren die finanziellen Situationen der Flüchtlinge. Wenn sie ausgebürgert waren, wurden in aller Regel ihre Konten gesperrt und ihr Besitz eingezogen. Heinrich Mann nahm die Umstände der Emigration mit Gelassenheit. Ein Leben in Frankreich bedeutete für ihn nicht Exil im eigentlichen Sinne, die „Ortsveränderung Berlin Nizza war nicht weiter heroisch“. Er sprach und schrieb ein ausgezeichnetes Französisch. „Man merkte, die innere Übersetzung weniger als bei Heine“, urteilte der elsässische Schriftsteller René Schickele“ (Jasper 1992, S. 283).

Die „Dépêche de Toulouse“

Im Südwesten Frankreichs hatte die Zeitung „Dépêche de Toulouse“ mit einer Auflage von 300.000 Exemplaren eine unangefochtene Monopolstellung. Heinrich Mann: „Nachdem ich in Deutschland für den Tag und Augenblick viel geschrieben hatte, oblag ich derselben unbe-

dankten Pflicht in Frankreich [...]. Ich tat es von 1933 bis 1940, an die acht Jahre, in einer Zeitung, deren Leser bis in die Regierung reichten. Ich konnte mein aufgegebenes Land zeigen, wie es nun war, mit seinen Folterkellern und den Märtyrern der Freiheit, ihrer Enthauptung durch das Beil. Mir war erlaubt zu warnen: In Deutschland beginnt es nur“ (Jasper 1992, S. 283).

Die „Dépêche“ war im Besitz der Brüder Sarraut. Heinrich Mann hat sie „als Männer der altbürgerlichen Mitte“ beschrieben. Sie verkörperten seit den zwanziger Jahren in Personalunion die Einheit von politischer und journalistischer Tätigkeit. Maurice Sarraut widmete sich ganz der Chefredaktion der Zeitung. Albert Sarraut vertrat die Radikalen zwischen den Kriegen fast ununterbrochen in verschiedenen Kabinetten meist als Innenminister. Heinrich Mann: „Von den Eigentümern der Zeitung war der eine meistens Minister, immer in der Lage, die Proteste des Hitlerschen Botschafters gegen meine Beiträge abzuweisen [...]. Sein regelmäßiger Kommentar: ‚Wir haben auf die Dépêche keinen Einfluß‘“ (Jasper 1992, S. 286).

In fast acht Jahren der Emigration in Frankreich hat Heinrich Mann etwa achtzig Artikel in der „Dépêche de Toulouse“ veröffentlicht. Mit seinem exzellenten Französisch hatte er so bald Boden unter den Füßen. Seine Finanzen waren – wenn auch bescheiden – gesichert.

Unsicherheit des bürgerlichen Lebens

Ganz anders Schicksal und Befinden des Bruders. Thomas Mann, wie Heinrich Mitglied der Preußischen Akademie der Künste, hatte wie der Bruder gegen den aufkommenden Nationalsozialismus zwar scharf protestiert, aber seine Bücher wurden nicht verbrannt, sein Name stand nicht auf den Ausbürgerungslisten, die



Heinrich Mann im Jahre 1940

jetzt erschienen. Dafür waren sein Haus und seine Autos von der politischen Polizei in München beschlagnahmt worden. Gegen diese Maßnahmen hatte Thomas Mann beim Reichsstatthalter für Bayern, Franz Xaver Ritter von Epp, und – als er ohne Antwort blieb – beim Reichsinnenminister Wilhelm Frick protestiert.

Sowohl Mitarbeiter von Epps wie Fricks waren, bei der von ihnen anerkannten Prominenz des gefeierten Autors, für eine maßvolle Reaktion der Behörden auf die Beschwerden Thomas Manns. Alle, auch das Auswärtige Amt und das Reichspropagandaministerium des Literaturkenners Goebbels, unterlagen aber schließlich der kalten Zielstrebigkeit eines Aufstiegers, der als „Vierteljude“ Grund hatte, besondere Effizienz zu beweisen: Reinhard Heydrich. Der hochintelligente Gehilfe Heinrich Himmlers betrieb in Verhandlungen, Briefen und Aktenvermerken – der „Fall Mann“ erreichte schließlich auch Hitler – wirkungsvoll die Ausbürgerung Thomas Manns wie die Beschlagnahme von Teilen seines Vermögens. Der Erfolg Heydrichs war ein erster Hinweis auf den zunächst noch verschleierte Machtzuwachs der SS im nationalsozialistischen System.

Im Hinblick auf seine finanziellen Reserven hatte Thomas Mann trotzdem nichts zu befürchten. Nach eigenen Berechnungen büßte Thomas Mann drei Viertel seines Vermögens durch die Emigration ein. Insgesamt standen den Manns etwa 700.000 Franken zur Verfügung (nach heutiger Kaufkraft wären es eine Million Euro). In den Münchner Jahren vor dem großen Einbruch hatte der Jahresetat des Hauses Mann nach Angaben des Autors jährlich 50.000 bis 60.000 Franken betragen. Nun wurde er auf 30.000 bis 40.000 Franken beschränkt. Not hat die Familie Mann in der Emigration nicht leiden müssen.

Dennoch belastete die Unsicherheit seines bürgerlichen Lebens Thomas Mann schwer. Ein schmerzhafter Ablösungsprozess vom nun nationalsozialistisch beherrschten Deutschland begann. Die Folge war ein psychosomatischer Zusammenbruch. Thomas Mann in seinem Tagebuch: „Nach dem Erwachen zunehmender Erregungs- und Verzagtheitszustand, krisenhaft, von acht Uhr an unter K's [Katias] Beistand. Schreckliche Excitation, Ratlosigkeit, Muskelzittern, fast Schüttelfrost u. Furcht, die vernünftige Besinnung zu verlieren“ (Wysling/Schidlin 1994, S. 314). Nachtruhe ist nur durch den Einsatz hoher Schlafmitteldosen zu erreichen.

„Etwas einsam Ragendes“ – Angst

Thomas Mann scheut sich, nicht nur aus Gründen der finanziellen Versorgung durch die Honorare aus Deutschland, das Tisch Tuch zwischen den Mächtigen in Berlin und München und ihm zu zerschneiden. Die Nationalsozialisten „würden einen Fehler machen, wenn sie mich durch die Forderung unmöglicher Bekenntnisse ins Emigrantenlager drängten“ (Kurzke 1999, S. 406). Den Mitvertriebenen verweigert Thomas Mann eine spontane, unüberlegte Solidarität. „Ich bin keiner wie die sonst draußen, ich bin kein Undeutscher, kein Jude, kein Kommunist, kein Asphaltliterat. Ich will nicht, daß die jetzt meine Nächsten sind! Meine Stellung ist singulär [...], moralisch und kulturell gewinnt meinesgleichen bei zunehmender Applanierung etwas einsam Ragendes“ (Kurzke 1999, S. 406).

Der Traum von einem Stillhalteabkommen mit der neuen deutschen Kulturbürokratie bleibt allerdings eine Illusion. Im Herbst 1936 erhält Thomas Mann mit seiner Familie die tschechoslowakische Staatsbürgerschaft – im Dezember 1936 wird der Familie Mann die deutsche Staatsbürgerschaft entzogen.

Erschüttert erlebt man in den Tagebüchern Thomas Manns die Angst, die unterschwellig ein im Ganzen komfortables Leben in der Emigration vergiftete; ebenso spürt man freilich den unbedingten Appell zum künstlerischen Werk, der, um dieses Werk zu ermöglichen, Zustände kalter Unempfindlichkeit gegen eine ebenso individuelle wie kollektive Gefährdung erzwingt. In einem Brief vom März 1938 heißt es: „Nachdem Hitler ungestraft seinen verbrecherischen Anschlag auf Österreich ausüben konnte und ein ähnlicher Schritt gegen die Tschechoslowakei wahrscheinlich auf ebenso wenig Widerstand stoßen wird, ist Europa für meinesgleichen tatsächlich nicht mehr bewohnbar“ (Jens/Jens 2003, S. 210). Noch der Umzug der Familie Mann von Princeton nach Kalifornien im Jahre 1941 wird von Thomas Mann auch mit der Gefährdung begründet, unter der für ihn ebenfalls die Ostküste der Vereinigten Staaten stand: „Man muß sich auf völlige Schutz- und Heimatlosigkeit gefaßt machen“ (Harpprecht 1995, S. 164).

Thomas Mann im Jahre 1946



Volksfront

Die Entwicklung der französischen Innenpolitik beobachtete Heinrich Mann genau. Im Jahre 1935 stieg die Anzahl der kommunistischen Wähler sprunghaft an. Sozialistische Gruppen vereinigten sich mit ihnen zum „Front national“. Die Volksfront gewann rasch Einfluss auf die französische Innen- und Außenpolitik. Davon hatte Heinrich Mann im Januar 1933 in Berlin vergeblich geträumt. Am 3. Mai 1936 siegte der „Front national“ bei den französischen Kammerwahlen. Am 5. Juni dieses Jahres bildete sich ein Volksfrontkabinett unter Léon Blum.

Aus Gestapoaufzeichnungen geht schon im Juli 1935 hervor, dass deutsche Emigranten in Paris einen Ausschuss zur Vorbereitung der deutschen Volksfront gebildet hatten. Heinrich Mann war der Motor dieser Gruppe – auch unter der Last schwerer Enttäuschungen. 1937 hatte die Komintern einen neuen Repräsentanten nach Frankreich entsandt: Walter Ulbricht. Mit ihm ergaben sich sofort Schwierigkeiten, die Heinrich Mann an die Konflikte mit den Kommunisten in Berlin im Jahre 1933 erinnerten. Heinrich Mann in einem Brief: „Das Dringlichste ist, den Ulbricht los zu werden [...]. Er agitiert heimlich bei der SPD, um sie an sich zu bringen und den gegenwärtigen Ausschuss zu isolieren. Was er will, ist nichts geringeres als eine neue Volksfront, die keine mehr wäre, sondern er hätte abgesprengte Bruchstücke unter seinem Befehl. Er ist ein vertracktes Polizeigehirn, sieht über seine persönlichen Intrigen nicht hinaus, und das demokratische Verantwortungsgefühl, das jetzt erlernt werden muß, ist ihm fremd“ (Jasper 1992, S. 299).

Flucht aus Europa

Nach Beginn des Polenfeldzugs hatten die französischen Behörden begonnen, deutsche Staatsbürger zu internieren. Noch war der „Tschechoslowake“ Heinrich Mann frei. Sein tschechoslowakischer Pass aber war nahezu wertlos. Es gab keine Schutzmacht mehr für die Bürger dieses Landes. Mit dem Beginn des Frankreichfeldzugs riss die Verbindung zur „Dépêche de Toulouse“ ab. Der deutschlandkritische Querido-Verlag, in dem die zahlreichen politischen Schriften Heinrich Manns erschienen waren, musste seine Tätigkeiten in den Niederlanden überstürzt beenden.

Die Flucht mit dem Neffen Golo begann. Da eine legale Ausreise nach Spanien nicht mehr möglich war, bot sich als einzige Alternative der Fußmarsch über die Pyrenäen an. Der fast 70-Jährige notiert: „Ich hatte seit Jahrzehnten keinen beträchtlichen Berg mehr bestiegen, war nunmehr ungeschickt und fiel in die Dornen [...]. Am besten versetzte man sich in die Gewohnheiten der Ziegen [...].“ (Ringel 2000, S. 343). Sie erreichten Spanien, und ausgerechnet die Lufthansa flog die Flüchtigen über Madrid nach Lissabon. Nach unzähligen Vorsprachen bei Ämtern und Agenturen gelang es dann endlich, Schiffskarten für eine Passage in die USA auf dem griechischen Dampfer *Hellas* zu bekommen. Das Geld für die Überfahrt hatte der Bruder Thomas beschafft. Den Abschied hat Heinrich Mann beschrieben: „Der Blick auf Lissabon zeigte mir den Hafen. Er wird der letzte gewesen sein, wenn Europa zurückbleibt. Er erschien mir unbegreiflich schön. Eine verlorene Geliebte ist nicht schöner. Alles, was mir gegeben war, hatte ich an Europa erlebt, Lust und Schmerz eines seiner Zeitalter, das meines war“ (Ringel 2000, S. 336).

In Amerika

In den Jahren bis zu seinem endgültigen Umzug 1938 in die Vereinigten Staaten war Thomas Mann zu drei Erkundungsfahrten in der für ihn Neuen Welt gewesen. Kern seines Entschlusses, den europäischen Kontinent zu verlassen, war eines der vielen Interviews, das er in Kalifornien gab. Das Gespräch verlief freundlich und hatte, wie es schien, keine weiteren Folgen – bis sich die wohlinformierte Journalistin drei Wochen später „dem Meister zu erkennen gab, wer sie eigentlich sei: kein Nobody, dessen publizistische Bemühungen als ‚fun mail‘ abgelegt wer-

Heinrich Mann in Los Angeles



Thomas Mann, links mit Ehefrau Katia und Tochter Erika, in Pacific Palisades





Thomas Mann in Kalifornien mit den Enkelkindern Frido und Tonio

den können, sondern eine Dame der ersten Washingtoner Gesellschaft: „It will be better, if I identify myself as the wife of Eugene Meyer, owner and publisher of the Washington Post and former Governor of the Federal Reserve Board“ (Jens/Jens 2003, S. 208). Ein Paukenschlag!

Mrs. Agnes Meyer hatte sogleich sehr konkrete Vorschläge. Thomas Mann sollte in illustrem Rahmen vor „Statesmen and Legislators“ in Washington einen Vortrag halten zu dem Thema: „Can democracy survive?“ Eine ständige Zusammenarbeit mit der „Washington Post“ würde damit beginnen, dass Mrs. Meyer den Vortrag ins Englische übersetzte. Es war, als ob der Vorhang eine gewaltige Bühne freigab. Amerikanische Spitzenzeitungen öffneten sich einem Emigranten, durch Agnes Meyers Vermittlung bot die berühmte Universität Princeton Thomas Mann die Stelle eines „Lecturers in Humanities“, eine Art Ehrenprofessur an, in der er Albert Einstein zum Kollegen hatte. Das war ein publizistischer Erfolg, den Heinrich Mann in Frankreich bei aller Unermüdlichkeit nie erreicht hatte. In kaum einem Jahr war die Gefahr einer „Applanierung“ in der fremden Welt endgültig abgewehrt; der „einsam Ragende“ konnte sich bestätigt fühlen.

Stimme des anderen Deutschlands

Thomas Mann wird für die amerikanische Öffentlichkeit – nicht immer ist sie interessiert – rasch zur Stimme der deutschen Emigration, die, unmittelbar im Lande, die antideutsche Stimmung abschwächen konnte, welche seit dem Ausbruch des Weltkriegs in Amerika anwuchs. Mit der Entwicklung der elektronischen Medien bot sich eine Möglichkeit, die Sperren der nationalen Zensur zu durchbrechen, mit de-

nen Hitler die deutsche Bevölkerung gegen Feindeinflüsse abzuschirmen versuchte. Nun erreichte die Stimme Thomas Manns in Hunderten von Sendungen unmittelbar die Deutschen, freilich auch mit der Folge von Aggressionen, die diese mahnende und immer wieder auch gnadenlos verurteilende Stimme aus der vermeintlich „komfortablen Entfernung“ bei den Daheimgebliebenen auslöste.

Als die Belastung durch die „Lecture tours“, die Vorlesungen in Princeton, durch Radiosendungen und gesellschaftliche Verpflichtungen die Entstehung des dichterischen Werks zu gefährden begannen, verschaffte Agnes Meyer Thomas Mann die Stelle eines „Consultant in German Literature“ an der Library of Congress in Washington, eine mit 5.000 Dollar im Jahr gut bezahlte Sinekure, die nur zu einem großen Vortrag im Jahr verpflichtete. Ein repräsentabler Besitz in Kalifornien wurde gefunden.

Ruf des neuen Deutschlands

Auch Heinrich Mann zog nach seiner Ankunft in Amerika nach Kalifornien in die Nähe des Bruders. Er hatte jedoch die Verbindung zu den Medien verloren. Die komplizierte Erzählweise seiner Romane, ihre ideologische Befrachtung passten nicht zu den amerikanischen Lesegewohnheiten. Der Verkauf von Büchern stockte. Heinrich Mann lebte, nachdem ein Pro-forma-Vertrag als Filmautor in Hollywood nach einem Jahr ausgelaufen war, von den Zuwendungen des Bruders – die waren knapp.

Erst nach dem Krieg begann die entstehende DDR, sich um Heinrich Mann zu kümmern. Er sollte das Präsidium der „Deutschen Akademie der Künste“ in Berlin übernehmen. Lebenskomfort wurde dem nicht mehr Verwöhnten zugesichert: „Villa, Auto mit Chauffeur, Bedienung usw.“ (Jasper 1992, S. 338). Heinrich Mann zögerte. Er vermutete, „daß man ihn in Deutschland nur umherzeigen wolle“ (Jasper 1992, S. 343). Würde er in Ost-Berlin, der neuen Hauptstadt, als Schriftsteller frei arbeiten können? Noch zu gut erinnerte sich Heinrich Mann an das Schicksal der Zeitschrift „Ost und West“. Die Russen als eine der vier Besatzungsmächte hatten sie nach langem Zögern im Jahre 1947 lizenziert. Sie war mit der erstaunlichen Auflage von 100.000 Exemplaren gestartet. Dann kamen die deutschen Kommunisten als Zensoren dazu. Die Russen sabotierten die Papierlieferungen. Mit einer Auflage von 5.000

Heinrich Mann



Exemplaren stellte die Zeitschrift, für die Heinrich Mann begeistert Beiträge geliefert hatte, im Dezember 1949 schließlich ihr Erscheinen ein. Heinrich Manns großer Kummer: „[...] daß nur ein Teil Deutschlands mich ruft“ (Jasper 1992, S. 345). Er schrieb sarkastische Limericks: „Auf Wiedersehen, wenn nicht in dieser Welt, dann in Bitterfeld“. Am 12. März 1950 starb Heinrich Mann. Rechtzeitig war die Lösung da, die sich der Zögernde erhofft hatte: „Endlich zieht das Schicksal [mich] aus dem Verkehr zurück“ (Jasper 1992, S. 345).

Listed

Fast gleichzeitig mit dem Tode Heinrich Manns erreichte die Welle antikommunistischer Schikane in den Vereinigten Staaten den prominenten Bruder Thomas. Er hatte Einladungen zu einem Goethe-Referat in die beiden Teilstaaten Deutschlands angenommen. Mit der Unabhängigkeit des Deutschen mit amerikanischem Pass begegnete er der neuen Situation: „Ich kenne keine Zonen. Mein Besuch gilt Deutschland selbst, Deutschland als Ganzem, und keinem Besatzungsgebiet“ (Kurzke 1999, S. 542). Die Ostberliner Regierung hatte Thomas Manns Besuch propagandistisch hemmungslos ausgeschlachtet. Das vermerkte man in Washington. Die Library of Congress verweigerte ihrem Consultant in German Literature das Recht des alljährlichen feierlichen Vortrags, der Tochter Erika verweigerte man die amerikanische Staatsbürgerschaft. Thomas Mann ahnte, dass sich seine FBI-Akte anreicherte (schließlich enthielt sie über Tausende Einzelakten). „Listed“ – auf der Liste – wird zum Schreckenswort seines Lebens. Er fürchtete „eine stetige Weiterentwicklung zur faschistischen Diktatur“ (Kurzke 1999, S. 551). „Alles, alles treibt zur Flucht“ (Kurzke 1999, S. 552).

Eine gesamtdeutsche Groteske

Ein Schriftsteller, der vor dem Naziterror bis an die Grenzen des amerikanischen Kontinents in die vermeintliche Sicherheit geflohen war, sah nun, ohne große Hoffnung, auf den alten Kontinent zurück. Hasserfüllte Artikel erreichten ihn schon seit langem. Am 24. Juni 1952 verließ Thomas Mann ohne Aufsehen die USA.

In Deutschland will er nicht leben. Der „isolierte Weltbürger“ findet schließlich: „Die Schweiz sei doch das Beste“ (Kurzke 1999,

S. 551). Zum letzten Mal wird dort ein Haus gefunden: Kilchberg am Zürichsee, Alte Landstraße 39. Dort lebt er noch zwei Jahre, hoch geehrt ebenso wie tief angefochten. Dort will er begraben sein. Das Familiengrab in Lübeck hatte er schon vor langem freigegeben.

Thomas Mann stirbt am 12. August 1955. Bei der Trauerfeier auf dem Kilchberger Friedhof ist kein Regierungsmitglied der Bundesrepublik anwesend. „Nicht den Adenauer, den verbitt ich mir“, hatte Thomas Mann schon im Jahre 1947 in einem Brief geschrieben. Dennoch wird die Trauerfeier durch eine innerdeutsche Propagandaschlacht gestört: Die Delegationen der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik wollen beide in der ersten Reihe sitzen. Die Friedhofsverwaltung plazierte sie daraufhin in die zweite Reihe. Die riesigen Kränze aus Ostdeutschland passen nicht durch die niedrige Tür der uralten Kilchberger Friedhofskapelle. Sie bleiben draußen. Der Grabstein ist schlicht. Thomas Mann hatte als „Grabinschrift“ einmal die Zeilen von Goethe genannt:

„Wohl kamst du durch, so ging es allenfalls –
Machs einer nach und breche nicht den Hals!“

Ein Zugriff der kraftvollen Hand

Den Bruder Heinrich erreicht in seinem kalifornischen Grab noch eine späte tschechoslowakisch-deutsche Liebesbezeugung: Die tschechoslowakische Republik hatte die Asche ihres Staatsbürgers nach Prag geholt. An der deutsch-tschechischen Grenze wurde sie von einem Konvoi militärbewachter Staatslimousinen übernommen. Die Fahrt ging nicht über Bitterfeld. Am 25. März 1961 nehmen in Ost-Berlin Walter Ulbricht und der Funktionär Alexander Abusch „voll Liebe und für das ganze deutsche Volk die Urne Heinrich Manns in ihre kraftvollen Hände und erklären: ‚Er ist unser‘“ (Jasper 1992, S. 346). Die Volksfront hat Ulbricht im ostdeutschen Teilstaat verwirklicht, anders allerdings, als Heinrich Mann sie sich gewünscht hatte. Was hätte der lebend Zurückgekehrte wohl dazu gesagt? Der Historiker kann es nicht wissen. Der Autor blättert in letzten Papieren und findet den Satz: „Das Ganze, von Tod und Leben, ist ein Quark geworden“ (Jasper 1992, S. 346).

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

Literatur:

Harpprecht, K.:

Thomas Mann. Reinbek bei Hamburg 1995.

Jasper, W.:

Der Bruder: Heinrich Mann. München 1992.

Jens, I./Jens, W.:

Frau Thomas Mann. Das Leben der Katharina Pringsheim. Reinbek bei Hamburg 2003.

Kurzke, H.:

Thomas Mann – Das Leben als Kunstwerk. München 1999.

Ringel, S.:

Heinrich Mann. Ein Leben wird besichtigt. Darmstadt 2000.

Wysling, H./Schmidlin, Y. (Hrsg.):

Thomas Mann. Ein Leben in Bildern. Zürich 1994.



Kilchberg am Zürichsee, hier beschließt Thomas Mann sein Werk.



Der Text entstand unter Mitarbeit von Burkhard Freitag.

Teil 14 zur Geschichte der Medienzensur in Deutschland folgt in *tv diskurs* 31.

BRUTALE JUGEND?

Vorurteile, Fakten und die Rolle der Medien



In der öffentlichen Diskussion scheint es eine Tatsache zu sein: Ob im Bereich der Kriminalität oder auf dem Schulhof, Jugendliche werden immer brutaler. Stets dann, wenn junge Menschen – meistens männlich – durch besondere Brutalität auffallen, wird das als Symptom für eine allgemeine Entwicklung gesehen, wobei die Einzelfälle selbst nur als die Spitze des Eisbergs gelten. Die Medien transportieren solche Ereignisse und schüren die Angst, denn dadurch ist hohe Aufmerksamkeit zu erzielen. Experten werden zitiert, die die Chance wittern, für ihre Forschungsrichtung oder den von ihnen vertretenen Standpunkt Unterstützung zu erhalten. Ob die Amokläufe von Bad Reichenhall oder Erfurt, ob das brutale Quälen von Mitschülern in Hildesheim: Das Beleuchten der besonderen Hintergründe der Fälle ist weniger interessant als die Sorge, so etwas könne sich nun regelmäßig wiederholen. Hätte die Tat des Robert Steinhäuser vermieden werden können, wenn er nicht *Counter Strike* gespielt oder keine Filme mit brutalen Inhalten gesehen hätte? Wäre es nicht zu dem Amoklauf gekommen, wenn in Thüringen das erfolgreiche Absolvieren der 10. Klasse des Gymnasiums als Schulabschluss anerkannt worden wäre oder wenn die Schule die Eltern über den Schulverweis des Jungen informiert hätte? Fragen dieser Art sind durchaus sinnvoll, lässt sich doch unter dem Eindruck solcher Ereignisse manches durchsetzen, was sonst im Alltagsgeschäft untergeht. In der Medienwelt jedoch ist die Gefahr groß, dass die Berichterstattung zu wildem und unausgegorenem Aktionismus führt, der meistens im Nichts endet, wenn der Schock erst einmal verdaut ist.

Reale Gewalt – insbesondere dann, wenn Jugendliche die Täter sind – wird häufig mit der Präsentation medialer Gewalt in Zusammenhang gebracht. Im Bereich des Jugendschutzes steht normalerweise die Frage im Vordergrund, welche Filminhalte bzw. -dramaturgien Gewalt als Normalität oder als Mittel der Konfliktlösung für welche Altersgruppe vermitteln. Doch wie sieht es mit der Gewaltbereitschaft von Jugendlichen tatsächlich aus? Gibt es wirklich eine Zunahme von Gewalt unter Jugendlichen, und – wenn ja – welche Ursachen werden dafür unter Fachleuten diskutiert? Diesen Fragen geht *tv diskurs* in der vorliegenden Ausgabe nach, natürlich nicht, ohne einen Zusammenhang zu den Medien herzustellen.

Die Pädagogin Dr. Hedwig Lerchenmüller-Hilse, frühere Mitarbeiterin beim Kriminologischen Forschungsinstitut in Hannover und seit zehn Jahren Jugendschutzsachverständige bei der FSK, verbindet in ihrem Beitrag die Aspekte des Jugendschutzes mit denen der Kriminologie. Prof. Dr. Britta Bannenberg, Professorin für Kriminologie an der Universität Bielefeld, gibt Auskunft darüber, was man derzeit über die Entwicklung von Jugendkriminalität und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen weiß. Cordula Albrecht ist als Soziologin und Kriminalbeamtin bei der Berliner Polizeischule tätig und kennt sowohl die Theorie als auch die Praxis. Sie berichtet über das Phänomen der häuslichen Gewalt, durch die – das scheint Konsens – kriminelle Karrieren von Jugendlichen deutlich mitbegründet werden. Heike Kurzer erläutert, wie die Polizei durch Präventionsarbeit in den Schulen potentielle Opfer wie Täter ansprechen und gegen Gewalt sensibilisieren kann. Da auch in Fußballstadien manche Fans ihre Aggressionen ausleben, wie gewalttätige Ausschreitungen bei einigen Spielen gezeigt haben, beschreibt der Sozialwissenschaftler Thomas Hafke die Faninitiative in Bremen, die sich gegen Gewalt unter Fußballfans richtet. Abschließend erörtern die Lehrerinnen Christiane Strack und Sylvia-Sabine Streso den Einsatz von jugendlichen Streitschlichtern an Berliner Schulen.

Hedwig Lerchenmüller-Hilse

Folgt man den Aussagen der Presse, vor allem der so genannten Regenbogenpresse, und glaubt man den Reportagen der TV-Boulevardmagazine, so findet man sich einer gefährlichen, gewaltbereiten Jugend gegenüber, die einem Angst macht. Der Amoklauf des Schülers in Erfurt, der 16 Menschen das Leben kostete und die Quälereien, die ein Schüler in einer Hildesheimer Schule über Wochen ertragen musste, stellen sich dem Bürger wie Szenarien aus einem Horrorfilm dar. Im Fall der Hildesheimer Schüler wurde eine neue Qualität der Gewalt und Verrohung deutlich: Sie filmten ihr leidendes Opfer und stellten die Bilder ins Internet. Sind dies nur Einzelfälle oder produziert unsere Gesellschaft eine gewaltbereite Nachwuchsgeneration? Verroht unsere Jugend durch den Konsum gewaltintensiver Medienangebote? Haben wir bald oder haben wir bereits eine brutal-gewalttätige Jugend, die unberechenbar und aggressiv ihre Mitmenschen bedroht und drangsaliert? – Sicher nicht. Auch wenn die genannten Fälle schlimm und in ihrer Brutalität beängstigend erscheinen, so sind es doch Einzelfälle. Ihre Tragik insbesondere für die Opfer und deren Angehörige soll hier keinesfalls heruntergespielt werden, jedoch stellen sie keine Normalfälle dar und rechtfertigen nicht die Aussage, dass unsere Schüler immer gewalttätiger würden.

Ausmaß der Gewalt an Schulen

Untersuchungen zum Ausmaß der Gewalt an Schulen belegen auch, dass es sich bei dem Folderskandal an der Hildesheimer Schule und bei dem Amoklauf des Schülers in Erfurt um keine alltäglichen Gewaltescheinungen handelt. Es sind Extreme. Zwar hat die Gewalt bzw. das, was von den Betroffenen als Gewalt wahrgenommen, so definiert und entsprechend gezählt wird, offensichtlich zugenommen, jedoch wird bei näherem Hinsehen unter Gewalt sehr Unterschiedliches subsumiert. So handelt es sich beim größten Teil festgestellter Gewalt in den Schulen um verbale Gewalt, um Beleidigungen, um „Mobbing“. Dem folgen Kämpfe zwischen Jungen, die zumeist nicht ganz ernsthaft und in der Regel auch folgenlos ver-



laufen – „Spaßkloppe“, Zweikämpfe zum Kräfteressen. Nur bei einem geringen Prozentsatz der Schüler, nämlich bei ca. 15 % der Jungen, wurden Formen der Gewaltdelinquenz registriert wie Erpressung von Mitschülern oder auch räuberische Erpressung. Alltägliche Gewalt ist hingegen das Hänkeln und Beleidigen von Mitschülern, das von 63 % der Jungen und 51 % der Mädchen in einer repräsentativen Untersuchung im Selbstreport berichtet wurde; darüber hinaus gaben 40 % der Jungen an, sich an Prügeleien beteiligt zu haben, wobei hier unklar ist, ob es „Revierkämpfchen“ waren oder ernsthafte und handfeste Gewaltauseinandersetzungen (vgl. Popp 2000). Diese alltäglichen Formen der Gewalt – verbale Übergriffe, Hänkeln und Jungenkämpfchen – hat es immer an

Schulen gegeben, es wurden schon immer Kinder mit körperlichen, intellektuellen oder sozialen Auffälligkeiten ausgegrenzt und stigmatisiert, also gemobbt. Auch die Kämpfe auf den Schulhöfen haben Tradition. Das Gros der Gewalt an deutschen Schulen ist also weder neu noch beängstigend (vgl. hierzu Lamnek 2001, Tillmann u. a. 2000, Holtappels u. a. 1999, Schwind u. a. 1995).

Besorgniserregend ist hingegen die brutale Gewalt von Schülern, die, wenn sie auch nur selten vorkommt, nachhaltig verletzend ist. Bei den Tätern handelt es sich um frustrierte und haltlose Schüler, die Amok laufen oder in Schlägereien keine Grenze der Brutalität mehr finden und gnadenlos zuschlagen, treten, zustechen oder

1999). Dieses Verhalten der Lehrer bleibt nicht folgenlos für das Schülerverhalten. Ist die Lehrer-Schüler-Interaktion belastet, wirkt sich dies negativ auf das Sozialverhalten der Schüler wie auch auf ihre Lernmotivation und ihr Leistungsverhalten aus. Somit kann ein ungünstiges Lehrerverhalten Schülergewalt mit bedingen und verfestigen.

Ursachen für Schülergewalt

Eine Bedingung für die Ausbildung gewaltbereiten Schülerverhaltens ist in der erwähnten verbalen Gewalt der Lehrer zu sehen. Jugendliche, die in der Schule durch

WALTTIN HULLEN

gar schießen. Bei diesen Schülern versagen sowohl die Normen des Fair Play als auch die natürliche Bremse des Mitleidens. Die Täter sind in der Regel männlich, weisen einen oft desolaten sozialen Hintergrund auf und leben signifikant häufiger in den neuen Bundesländern, in denen die sozialen Bedingungen weiterhin schlechter sind als in den alten Ländern.

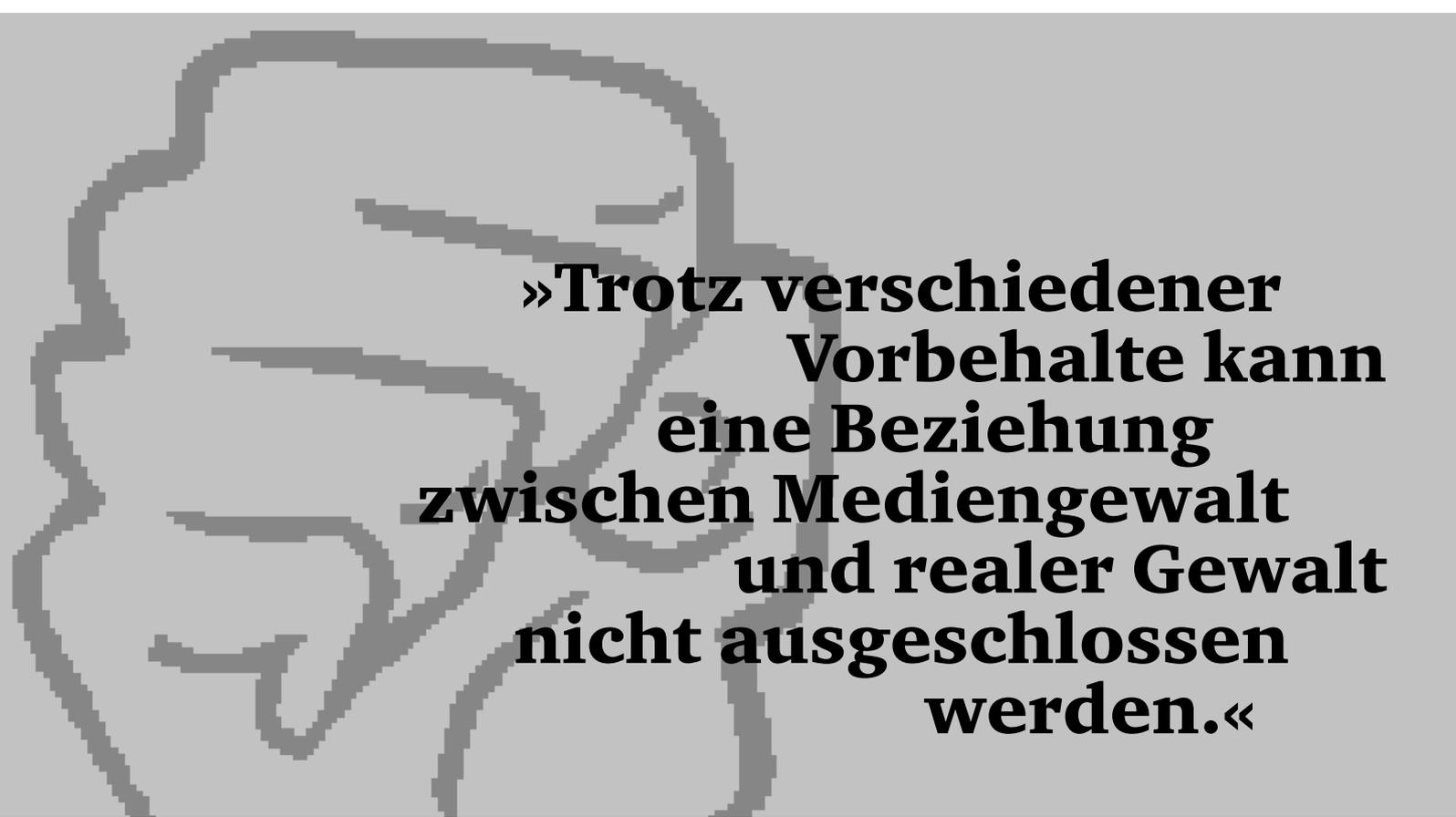
Neben der verbalen Gewalt, die von Seiten der Schüler begangen wird, darf nicht die Gewalt der Lehrer gegen Schüler verschwiegen werden. Wenn nämlich Beleidigungen, Mobbing und Bloßstellen zu Recht als Gewaltverhalten definiert werden, so ist festzuhalten, dass Lehrer ihre Schüler auch tagtäglich bloßstellen, stigmatisieren und beleidigen (vgl. Holtappels u. a.

Aggressivität und Devianz auffallen, lassen sowohl eine gestörte Schüler-Lehrer-Beziehung als auch einen negativen Status in der Klasse erkennen. Es handelt sich bevorzugt um männliche Schüler, die leistungsschwach sind und einen Außenseiterstatus in der Klassengemeinschaft einnehmen. Von den Lehrern werden sie häufig stigmatisiert und bloßgestellt; von den Mitschülern werden sie als Freunde gemieden. Nach Popp (2000) handelt es sich hier um eine Risikogruppe von Jungen, die ca. 11 % der Schülerpopulation ausmacht: Sie sind Leistungsverweigerer und entsprechend leistungsschwach, zeigen Schulunlust und haben Probleme in der Lehrer-Schüler-Interaktion. Außerdem zählen sie zu den in der „Pisa-Studie“ festgestellten Jugendlichen mit einer alar-

mierend geringen Lesekompetenz (40 %); sie bevorzugen in ihrer Freizeit aggressive Filme statt Bücher als Unterhaltungsstoff.

Neben diesen intraschulischen Merkmalen weisen die gewaltbereiten Schüler auch Problemfaktoren im außerschulischen Bereich auf. Sie entstammen oft Familien ohne ausreichende Kinderbetreuung und verbringen ihre Freizeit mit anderen Jugendlichen, die intolerante Wertvorstellungen aufweisen und eine positive Einstellung zu gewaltsamer Konfliktbewältigung besitzen. Diese Risikogruppe bevorzugt ihren Einstellungen entsprechend auch aggressive bzw. gewaltintensive Filme.

losigkeit von Medieninhalten auf die Einstellungs- und Verhaltensbildung bei Kindern und Jugendlichen nicht haltbar erscheint (vgl. Kunczik 2002). So konnten verschiedene neuere Untersuchungen den Zusammenhang zwischen dem Konsum gewaltintensiver Filme oder Computerspiele und der Ausbildung aggressiver Einstellungen und/oder Verhaltensdispositionen bzw. Verhaltensweisen unterstützen: Als Erstes sind hier die viel zitierten und zu Recht auch viel kritisierten Studien von Glogauer zu nennen – zu kritisieren wegen der Analysemethoden (Aktenanalyse), seines Forschungsplans (post hoc-Erklärungen) und der Schlichtheit seiner Aussagen, die die Linearität eines Zusammenhangs zwischen dem



»Trotz verschiedener Vorbehalte kann eine Beziehung zwischen Mediengewalt und realer Gewalt nicht ausgeschlossen werden.«

Die Bedeutung von Medieninhalten für die Gewaltbereitschaft

Auch wenn es keine wissenschaftlich exakt nachgewiesene Beziehung zwischen dem Konsum gewalthaltiger Medieninhalte und der tatsächlichen Gewalttätigkeit von Kindern und Jugendlichen gibt, so existieren doch eine Reihe ernst zu nehmender Indikatoren, die einen Zusammenhang zwischen Mediengewalt und der Übernahme aggressiver Einstellungen und Verhaltensweisen unter bestimmten Bedingungen anzeigen. Die Sozial- und Medienforscher stimmen mittlerweile (weitgehend) darin überein, dass die Hypothese der Wirkungs-

Konsum aggressiver Medieninhalte und Gewalttaten der Rezipienten suggerieren, die es jedoch nicht gibt. Die Erklärungen der Befragten, dass sie durch den Konsum Gewalt darstellender Filme zu Nachahmungstaten animiert wurden, kann auch bloß eine persönliche Exkulpierung der Täter bedeuten: Sagte in den 70er Jahren der Straftäter mit Vorliebe: „Die Gesellschaft ist schuld“, so sind es in den 90er Jahren bevorzugt die Medien, die diese Sündenbockfunktion bekleiden. Trotz dieser Vorbehalte kann jedoch eine Beziehung zwischen Mediengewalt und realer Gewaltbereitschaft nicht ausgeschlossen werden. Vornehmlich in den USA fanden einige Sozialwissenschaftler starke Hinweise für diesen Zusammenhang, wie etwa Anderson und Bushman (2002),

die dieser Fragestellung in einer Metaanalyse von 300 Studien nachgingen und zu dem Schluss kommen, dass ein solcher Zusammenhang sehr bestehe. Anderson und Dill (2000) fanden Indikatoren für die Beziehung zwischen Gewalt-Videospielen und aggressiven Einstellungen und Verhaltensweisen. Johnson u. a. (2002) führten eine Langzeitstudie über 17 Jahre in 707 Familien durch, um den Zusammenhang zwischen dem Konsum von Mediengewalt im Kindes- und Jugendalter und der Entstehung von Gewaltkriminalität zu erhellen. Er fand folgende wichtige Ergebnisse: Wenn Kinder eine Stunde pro Tag gewalthaltige TV-Inhalte konsumierten, ließen sich durch den Konsum 6 % der späteren realen Gewaltdelinquenz erklären, bei höherem Konsum – bis drei Stunden täglich – waren es bereits 18 % und bei mehr als drei Stunden sogar 25 %. Johnson weist jedoch darauf hin, dass zu dem medialen Gewaltkonsum noch weitere ungünstige intervenierende Variablen festgestellt wurden: Vernachlässigung in der Kindheit, geringes Familieneinkommen, Gewalt im Wohnviertel, psychische Defekte in der Familie, erratischer Erziehungsstil, „Broken Home“.

Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass die genannten Studien im Hinblick auf die Validität ihrer Ergebnisse in der Scientific Community z. T. heftig diskutiert und kritisiert werden. So fanden etwa Durkin u. a. (1999) in einer umfangreichen Studie mit australischen Kindern heraus, dass aggressive Videospiele die Kinder nicht besonders aggressiv machten, weil diese Distanz zu den Inhalten der Spiele wahrten und ihnen die Fiktionalität des Geschehens immer bewusst war.

Auch in Deutschland gibt es neue, empirisch fundierte Erkenntnisse zu der Wirkung von medialer Gewalt: Salisch u. a. (2004) führten in Berliner Schulen eine Feldstudie zur Wirkung aggressiver Computerspiele durch und fanden einen „moderaten“ Zusammenhang zwischen dem Konsum der Gewalt im Videospiel und realer Gewalt in der Schule; dabei waren es entgegen bestehender Vorurteile nicht signifikant häufiger Kinder aus sozialen Brennpunkten, die diese durch das Spielen erhöhte Gewaltbereitschaft zeigten.

Trudewind/Steckel (2000) untersuchten 153 Jungen und 127 Mädchen an Bochumer Grundschulen hinsichtlich der Wirkung von Computerspielen. Sie fanden die folgenden wesentlichen Resultate: Durch das häufige Spielen gewalthaltiger Computerspiele stumpfen die Kinder ab, d. h. ihre Empathie- und Mitleidsfähigkeit werden reduziert. Dieser Effekt tritt am stärksten bei Kindern auf, deren Verhältnis zu den Eltern belastet oder gar schlecht ist. Weitere Variablen, die den Abstumpfungseffekt unterstützen, sind:

- Geschlecht (männlich);
- schwierige Situation in der Prokreationsfamilie,

Gewalthandlungen gelten als normal in ihrem Lebensumfeld;

- Alkohol und Drogengebrauch, vernachlässigende Erziehung.

Erschreckend waren folgende Befunde in dieser Studie: Nur 24 % der Mütter und 17 % der Väter der Grundschulprobanden kennen die Spiele, die ihre Kinder spielen, 87 % der Mütter und 71 % der Väter spielen nie oder nur sehr selten mit ihrem Kind am Computer. Jedoch ist die Wirkungsmacht der Computerspiele an verschiedenen Bedingungen geknüpft:

- Bewertung der Gewalt im Spiel;
- Belohnung oder Bestrafung der Gewalthandlungen im Spiel;
- Wahrnehmung und Definition von Gewalt durch den Rezipienten;
- reale Gewalterfahrungen des Spielers.

Die Befunde von Trudewind/Steckel unterstützen die These von Pfeiffer (2004), der von einer Medienverwahrlosung spricht. Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen verbringt heute mehr Zeit am Computer oder vor dem Fernseher als in der Schule und für Schularbeiten. Dieser überhöhte Medienkonsum führt nicht nur dazu, dass die Vielseher bzw. -spieler defizitäre soziale Kompetenzen aufweisen, sondern bedingt auch, dass sie eklatante Lerndefizite besitzen. Dies gilt vor allem für Jungen. Bei ihnen gibt es deutlich mehr Schulversager oder schlechte Schüler als bei den Mädchen, entsprechend unterschiedlich ist auch ihr Medienkonsum. Jedoch nicht nur in diesem Bereich zeigen sich unterschiedliche Entwicklungen zwischen Jungen und Mädchen, auch in der Delinquenzbelastung ist eine Divergenz zu erkennen. In der Kriminologie ist seit langem bekannt, dass Schulversagen das Risiko, in die Jugendkriminalität abzurutschen, deutlich erhöht. Pfeiffer spricht im Hinblick auf die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen in Zusammenhang mit dem Konsum gewalthaltiger Medieninhalte von einer Risikogruppe von 5 bis 10 % der männlichen Jugendlichen, die neben dem ausgeprägten Konsum von Mediengewalt noch weiteren Belastungsfaktoren ausgesetzt sind wie innerfamiliärer Gewalt, emotionaler Vernachlässigung und schulischem Misserfolg. Zur Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen spricht sich Pfeiffer für die verstärkte Einrichtung von Ganztagschulen aus, damit alle Kinder weniger Zeit vor Fernseher und Computer verbringen und alternative Freizeit- und Lernangebote erhalten, damit anstelle der Medienverwahrlosung eine Medienerziehung gesetzt werden kann.

Es gibt jedoch auch Medienforscher, die positive Effekte der Mediengewalt hervorheben, soweit bestimmte

Bedingungen erfüllt sind: So stellt etwa Grimm (1999) fest, dass die mediale Gewaltdarstellung der Aggressionsminderung dienen kann, wenn ein „negatives Vorbildlernen“ stattfindet, das unter folgenden Bedingungen abläuft:

1. Identifikationsträchtiges Opfer führt zur Gewaltablehnung;
2. inakzeptables Opfer erhöht das Gewaltrisiko beim Rezipienten;
3. klare Zeichnung von guter und schmutziger Gewalt;
4. keine Gewalt befürwortende Aussagestruktur, Gewaltdiskriminierung;
5. Gewalt im Handlungskontext, d. h. keine selbstzweckhafte, spektakuläre Gewalt und Gewaltdarstellung muss genrespezifisch sein.

Sieht man sich die Aussagen Grimms an, so sind sie weitgehend mit den Erkenntnissen zum sozialen Lernen und zum Modelllernen kompatibel, sie haben nur ein negatives Vorzeichen. Gewalt wird nach dem Prinzip des Modelllernens auch von medialen Vorbildern gelernt, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

1. Der Rezipient braucht einen Helden, eine sympathische Figur zur Identifizierung.
2. Die Gewalt muss in einem ihm vertrauten Lebensfeld/Handlungsfeld stattfinden.
3. Es liegen eigene reale Gewalterfahrungen vor.
4. Die Gewalt wird als erfolgreiches Konfliktlösungsmittel dargestellt, sie wird belohnt und nicht bestraft.

Zusammenfassung der Erkenntnisse

Es besteht heute in der Wissenschaft weitgehende Einigkeit darüber, dass die Rezeption von Mediengewalt Auswirkungen auf die Entwicklung von Einstellungen, Verhaltensweisen und Befindlichkeiten von Kindern und Jugendlichen besitzt. Darüber hinaus besteht Einigkeit, dass sich die Gewaltkriminalität nicht allein durch den intensiven Konsum medialer Gewalt erklären lässt. Zu diesem Faktor müssen kumulativ noch weitere kriminogene Faktoren hinzu kommen wie familiäre Vernachlässigung, Schulversagen, negative Beziehungen zu Lehrern und Mitschülern, soziale und wirtschaftliche Benachteiligung, „Broken-Home“-Situation vor allem in den Prägephasen, kriminogenes Freizeitmilieu. Gerade benachteiligte Kinder, deren wirtschaftlicher Status schlecht ist oder die aufgrund von persönlichen Problemen der Eltern – Sucht, Neurotizismus etc. – meist allein gelassen werden, zählen zu den so genannten Vielsehern, die vor dem Fernseher, dem Computer oder der Spielkonsole sozial verkümmern, weil sie keine Freun-

de bzw. keine Bezugspersonen haben und sich in eine fiktive Welt zurückziehen. Wenn diese Kinder nun noch unkontrolliert – was leider bei sehr vielen Kindern der Fall zu sein scheint, wie die Bochumer Studie zeigt – Gewaltfilme anschauen oder Gewaltspiele spielen, erhöht sich zweifellos das Risiko, Gewalthandlungen in das eigene Verhaltensrepertoire zu übernehmen. Dieses Risiko erhöht sich weiter, wenn in den Filmen oder Videospielen attraktive Gewaltmodelle angeboten werden, deren aggressives Verhalten erfolgreich ist und belohnt wird. Gefährdungsgeneigt sind also Kinder und Jugendliche, die insbesondere als Vielseher ihre Freizeit ohne die Unterstützung von Bezugspersonen organisieren

»Die mediale Gewaltdarstellung kann der Aggressionsminderung dienen, wenn ein negatives Vorbildlernen stattfindet.«

müssen und die keine ausreichende Sozialisation genossen haben, denen keine Medienerziehung zuteil wurde und die von daher über eine geringe Medienkompetenz verfügen.

Bei den Prüfungen von Filmen und Computerspielen versuchen die Ausschüsse diesem Problem Rechnung zu tragen, indem sie den so genannten Gefährdungsgeneigten bei ihrer Urteilsbildung mit ins Kalkül ziehen. Die Maßnahmen des gesetzlichen Jugendschutzes können jedoch nicht garantieren, dass Kinder und Jugendliche keine für sie gefährlichen Medieninhalte konsumieren, und noch weniger können die Maßnahmen des gesetzlichen Jugendmedienschutzes dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche nicht zu oft und zu lange

vor dem Fernseher oder dem Computer verweilen und ihre Schularbeiten und Sozialkontakte oder ihre sportlichen Aktivitäten vernachlässigen. Hier sind Sozialisation im Allgemeinen und Medienerziehung im Besonderen vonnöten. Dabei sind insbesondere die Eltern und Schulen gefordert, Kindern und Jugendlichen Medienkompetenz zu vermitteln und alternative, für sie interessante Freizeitangebote zu machen (vgl. Lerchenmüller-Hilse/Hilse 1998, 1998). Ob in der Einrichtung von Ganztagschulen die Lösung für alle Kinder gefunden werden kann, erscheint mir zweifelhaft. Sicherlich sind Ganztagschulen hilfreich für viele Kinder und Jugendliche, deren Eltern mit ihrer Erziehung und Fürsorge

Ergänzend zu den pädagogischen Maßnahmen müsste der Medienmarkt seine Selbstkontrolle und -beschränkung unter ethischen Gesichtspunkten verstärken und wieder vermehrt Werte wie Achtung der Menschenwürde, Hilfsbereitschaft, zwischenmenschlichen Respekt, Pietät und Einfühlung in andere bei der Produktion und Vermarktung von Medien berücksichtigen.

Dr. phil. Dipl.-Päd. Hedwig Lerchenmüller-Hilse ist seit 1987 Jugendschutzsachverständige bei der Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) und seit drei Jahren Ständige Vertreterin der Obersten Landesjugendbehörden.



überfordert sind und die daher zu Hause – aus welchen Gründen auch immer – vernachlässigt werden. Für Kinder jedoch, für die die Schule ein Ort des Leidens ist und die von Lehrern und Mitschülern stigmatisiert und ausgegrenzt werden, verlängert sich durch die Ganztagschule nur die Zeit des Leidens. Diesen Kindern werden viele für sie oft hilfreiche kleine Fluchten in fiktive Welten genommen. Die Ganztagschule allein wird hier nicht die Lösung sein, begleitend müsste eine intensive Lehrerfortbildung stattfinden, damit Lehrer so erziehungskompetent und persönlichkeitsstark sind, dass sie schlechte oder auffällige Schüler nicht ebenfalls mobben, sondern allen Schülern als unterstützende Bezugspersonen zur Seite stehen.

Literatur:

Anderson, C. A./Dill, K.:
Videogames and aggressive thoughts, feelings and behaviour in the laboratory and life. J. of Personality and Social Psychology 78/2000, S. 772.

Anderson, C. A./Bushman, B. J.:
The effects of media violence on society. Science 295/2002, S. 2377 f.

Durkin K./Aisbett, K.:
Computer Games and Australians Today. Sydney 1999.

Glogauer, W.:
Delinquenz Heranwachsender durch Medieneinflüsse. Ergebnisse einer Studie. Zeitschrift für Rechtspolitik 23/10.

Grimm, J.:
Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität, Erregungsabläufe, sozialer Effekt. Opladen 1999.

Holtappels, H.-G.:
Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen. Konzepte der Prävention. Weinheim 1999.

Johnson, J. G. u. a.:
Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. Science 295/2002, S. 2468–2471.

Kunczik, M.:
Medien und Gewalt. In: BPJS Aktuell 4/2002, S. 3–13.

Lamnek, S.:
Tatort Schule. Gewalt an Schulen 1994–99. Opladen 2001.

Lerchenmüller-Hilse, H./Hilse, J.:
Elternratgeber: Kinder und Fernsehen. München 1998.

Lerchenmüller-Hilse, H./Hilse, J.:
Kids, Bits & Bytes. Ein Elternratgeber zum Thema Computer und Internet. München 1998.

Pfeiffer, C.:
Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz? Siehe www.kfn.de/medienverwahrlosung.pdf

Popp, U.:
Geschlechtersozialisation im Kontext schulischer Gewalthandlungen und konflikthafter Interaktionen. Habilitation. Bielefeld 2000.

Salisch, M. u. a.:
Computerspiele und aggressives Verhalten bei Schulkindern. Berlin 2004.

Schwind, H.-P. u. a.:
Gewalt in der Schule. Bochum 1995.

Tillmann, K.-J. u. a.:
Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München 2000, 2. Aufl.

Trudewind, C./Steckel, R.:
Mögliche Auswirkungen gewalthaltiger Computerspiele. In: BPJS Aktuell 2/2001, S. 3–11.

EIN BISSCHEN KRIMINALITÄT IST NORMAL

Gewaltphänomene bei Jugendlichen, ihre Entwicklung und ihre Ursachen

Gewaltbilder in den Medien scheinen den Eindruck zu vermitteln, als würde die Welt, insbesondere die Jugend, immer gewalttätiger.

Robert Steinhäuser und die Berichterstattung über seine Tat zeigen, dass seltene Einzelphänomene in der öffentlichen Wahrnehmung zum Trend für eine ganze Generation stilisiert werden. Die Medien sind hier Täter und Opfer zugleich, denn zum einen erzeugen sie den Eindruck einer immer gefährlicher werdenden Gesellschaft, zum anderen wird medial vermittelte Gewalt selbst als Ursache dafür verantwortlich gemacht. Wie aber sieht die Wirklichkeit aus? *tv diskurs* sprach darüber mit Prof. Dr. Britta Bannenberg, Professorin für Kriminologie an der Universität Bielefeld.



In der öffentlichen Meinung scheint die Auffassung zu herrschen, dass die Gewalt und die Kriminalität unter Jugendlichen immer mehr zunimmt. Ist das so?

Das ist so nicht richtig. Jugendkriminalität ist nach 1987 zwar statistisch angestiegen, insbesondere auch die Jugendgewalt. Aber man muss sehr differenziert sehen, dass zum einen Jugendgewalt ein eher seltenes Ereignis ist und zum anderen auch eher ein Anstieg bagatellhafter Phänomene zu messen ist. Der gemessene Anstieg kann außerdem auf eine veränderte Anzeigenbereitschaft zurückgeführt werden.

Wir haben aber auch reale Anstiege. Das hängt damit zusammen, dass sich seit 1990 die Welt geändert hat – nicht nur in Deutschland hat es eine Wende gegeben, sondern weltweit gab es Migrationsbewegungen. Wir hatten Anstiege in der Kriminalität junger Migranten, die sich seit 1995 allerdings wieder deutlich relativiert haben. Der neueste Trend, der sich schon dezent statistisch abzeichnet, bedeutet einen Rückgang – seit 1998 können wir eine Abnahme der Jugendgewalt ausmachen, die damit zusammenhängt, dass sich die Anteile der jungen Menschen in der Bevölkerung deutlich verkleinern.

Wenn auch die Kriminalität nicht zunimmt, so wird doch die zunehmende Gewalt auf Schulhöfen beklagt.

Es gibt viele Untersuchungen zur Gewalt an Schulen. Das Phänomen ist natürlich nicht neu – wir kennen es aus der Literatur oder erinnern uns daran, wenn wir an die eigene Kindheit denken. Gewalt in der Schule hat es immer gegeben. Aggressionen, Gewalt, Straftaten sind ein relativ normaler Vorgang des Erwachsenwerdens. Meiner Meinung nach reicht das als Erklärung für die Jugendkriminalität. Jugendliche überschreiten Grenzen, sie hören in aller Regel aber wieder damit auf. Wenn wir die Statistik betrachten, sehen wir eine Kurve des Anstiegs von Jugendgewalt und -kriminalität mit einem eindeutigen Schwerpunkt bei den jungen Männern. Der Anstieg kann sich bis zum 25. Lebensjahr fortsetzen. Dann fällt er rapide wieder ab. Wenn wir also in einer Schule nach Gewalt suchen, finden wir auch Gewalt, aber es fällt schwer, von einer Zunahme zu sprechen.

Gibt es Unterschiede zwischen den Schultypen?

Wir haben ein bedeutendes Phänomen von Jugendgewalt an Sonderschulen und Hauptschulen in bestimmten Stadtteilen. Viele Untersuchungen zeigen, dass hier die Gewaltbereitschaft höher ist. Das heißt, hier kommen sehr viele soziale Probleme zusammen. Man muss diese Probleme ernst nehmen. Von fünf bis zehn Prozent der Schüler, die als Mehrfachtäter auffallen und immer wieder ihre Mitschüler schlagen und ihnen gegenüber aggressiv sind, begegnen uns mindestens vierzig Prozent als Mehrfachtäter in der Erwachsenenkriminalität wieder.

Es wird auch oft behauptet, dass nicht nur die Quantität zugenommen hat, sondern auch die Qualität, also dass man heute brutaler zuschlägt.

Man hört so etwas auf jeder Tagung, aber die empirische Bestätigung dafür steht aus. Es wurde sehr wohl versucht, diese These zu überprüfen, aber sie lässt sich empirisch nicht bestätigen. Es ist schon so, dass die Schulen, die ein erhebliches Gewaltproblem

aufweisen, auch sehr gewaltbelastet sind. Gerade diese Mehrfachtäter sind sehr brutal. Aber dass dieses Phänomen besonders gestiegen sei, ist mit den Studien nicht zu beweisen.

Wie kommt es dann, dass sich das Vorurteil einer gewalttätigen Jugend in unserer Gesellschaft so beharrlich durchgesetzt hat?

Man schaut eben gerne auf die Jugend. Andere Phänomene schaffen es sehr schwer an die Öffentlichkeit. Wir haben ein immenses Problem mit der Wirtschaftskriminalität. Da entstehen enorme Schäden für die Steuerzahler und viele ehrliche Menschen, die als Selbständige von dieser Art von Kriminalität betroffen sind. Aber für dieses Thema bekommt man nicht die Form von Öffentlichkeit wie zum Thema „Jugendgewalt“. Jugendgewalt ist etwas, das emotional berührt, und jeder glaubt, mitreden zu können. Wenn es tatsächlich so ist, dass die Geburtenraten zurückgehen, wird es für viele Menschen ein immer fremderes Phänomen, mit Kindern oder Jugendlichen umzugehen. Was man früher in den Familien, in der Bekanntschaft und der Nachbarschaft geregelt hat, wird heute bei der Polizei angezeigt. Jugend gilt per se als Bedrohung, weil sie anders ist und sich abgrenzt. Aber ich kann nur wiederholen, dass wir so ein enormes Gewaltproblem, wie man es in der Öffentlichkeit zu sehen meint, nicht haben.

Weiß man eigentlich etwas darüber, warum manche Menschen kriminell werden und andere nicht?

Ich finde es interessant, dass Sie denken, dass wir alle nicht kriminell sind. Wenn Sie an Ihre eigene Kindheit denken oder irgendwelche Menschen auf der Straße befragen, ob sie Ladendiebstähle begangen haben, werden Sie feststellen, dass fast jeder kriminell ist. Einen Ladendiebstahl zu begehen, zwei- bis dreimal, nicht dabei erwischt zu werden und es dann zu lassen – das ist die Normalität. Bei den Erwachsenen, die sich als sehr angepasste und integrierte Menschen betrachten, ist mit Sicherheit die eine oder andere Straßen-

verkehrsgefährdung hinzugekommen oder auch eine Trunkenheitsfahrt oder eine Nötigung im Straßenverkehr.

Aber worauf Sie ja eigentlich hinauswollen, ist die Frage, weshalb einige kriminell werden, im Sinne des Wortes, das heißt mehrfach auffällig, und auf längere Zeit Probleme bereiten. Da meinen wir deutliche Unterschiede feststellen zu können. Wir sprechen bei der Jugendkriminalität – das ist ja der Beginn – auf der einen Seite von einer ubiquitären Phase, die also fast jeder durchmacht, und auf der anderen Seite von einer Phase, die eher die Ausnahme darstellt: von Mehrfachtäterschaften und Intensivtäterschaften. Die Intensivtäter fallen schon relativ früh durch massive Straftaten auf. Internationale Studien zeigen, dass es vor allem Jungen sind und sehr wenige Mädchen. Es sind Jungen, die schon sehr früh verschiedenste Verhaltensauffälligkeiten und Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen zeigen und häufig Gewalterfahrungen aus der Familie haben. Etwa fünf Prozent der Jungen kommen sehr früh mit dem Gesetz in Konflikt und sind für über fünfzig Prozent der schweren und mittelschweren Straftaten ihres ganzen Jahrgangs verantwortlich. Die sind das Problem, um das wir uns kümmern müssen. Man kann auf jeden Fall sagen, es ist eine Kumulation sozialer und persönlicher Risiken, die bei diesen Jungen zusammenkommen. Es gibt kriminalpräventive Programme, die helfen können, diese Risiken abzufedern. Aber es wird noch zu wenig getan.

Wie ist das quantitative Verhältnis zwischen denen, die aufhören und jenen, die weitermachen?

Das kann man nicht genau sagen. Wir wissen aber, dass fast jeder Junge im strafmündigen Alter einmal der Polizei auffällt. Das heißt keineswegs, dass er danach angeklagt wird. Die Rate der Anklagen ist vergleichsweise gering und die Verurteilungsrate noch kleiner. Denn man geht in der Strafjustiz richtigerweise davon aus, dass es sich eher um eine ubiquitäre Auffälligkeit handelt als um den Beginn einer kriminellen Karriere. Wenn wir aber einen längeren Zeitraum betrachten, fallen uns die Jungen auf, die mehrfach verurteilt werden. Da müssen wir

uns fragen, welche Ursachen dafür vorliegen. Das Einzige, was wir nicht prognostizieren können, ist, ob in Zukunft aus dem Kind ein normaler Mitbürger oder ein Karrieretäter wird. Anzeichen gibt es, und es ist an der Zeit, dass Staatsanwälte und Jugendrichter besser geschult werden, um die Risiken exakter erkennen zu können. Aber selbst jemand, der multiple Risiken aufweist, kann noch auf den rechten Weg zurückkehren. Über die Hälfte derjenigen, die im Jugendalter mehrfach kriminell waren, hört irgendwann auf. Das ist eine wichtige Erkenntnis: Kriminelle Karrieren sind nicht statisch. Klassischerweise will der Mann nicht schon wieder mit den alten „Kumpels“ in Schwierigkeiten geraten und im Knast landen, wenn die Freundin ein Kind bekommt. In einer Gewaltstudie, die wir durchgeführt haben, fielen typische Sätze wie: „Meinen 19. Geburtstag will ich aber nicht im Knast verbringen.“

Was sind die Gründe, aufzuhören?

Wir wissen es auch nicht ganz genau, aber es sind tragende menschliche Bindungen, die plötzlich aufgebaut werden. Jemand schließt sich einer Person an, die kein kriminelles Leben führt. Wenn diese Beziehung gelingt und zukunfts voll erscheint, bedeutet sie oft einen Wendepunkt im Leben und den Ausstieg aus der kriminellen Karriere. Das kann auch der dritte oder vierte Partner sein, mit dem man erst erkennt, dass es doch ein ganz gutes Leben außerhalb der kriminellen Laufbahn gibt. Nur erzwingen kann man das schlecht. Das ist die Schwierigkeit – auch im Strafvollzug. Man versucht, den Menschen eine Zeit aus seinem kriminellen Leben herauszuholen, aber er ist noch nicht so weit und rutscht nach der Freilassung sofort wieder in seine Szene ab.

Sie haben vorhin von den sozialen und persönlichen Risiken zur Kriminalität gesprochen. Welche Risiken sind das?

Das können wir mittlerweile sehr genau sagen – mit der Einschränkung, dass nicht alle, die ein solches Risikoprofil aufweisen, auch zwingend kriminell werden. Diejenigen, die als Karrieretäter anfangen, verfügen in aller Regel über biologische Grund-

voraussetzungen. Das heißt, sie haben in der Regel ein relativ emotionales, aufbrausendes Temperament, sind sehr unduldsam und aggressiv. Sie haben meistens eine Kindheit erlebt, die von Brüchen geprägt ist, ebenso durch fehlende Bindungen oder wenig tragende Beziehungen. Sie haben meistens Gewalt in der Familie erlebt. Bereits in der Grundschule und spätestens in der 7. Klasse kommt es zu ersten Verhaltensauffälligkeiten, die fatale Wechselprozesse in Gang setzen. Die meisten Gleichaltrigen lehnen diese Kinder, bei denen es sich vornehmlich um Jungen handelt, ab. Das heißt, es kommt zu Ausgrenzungsprozessen. Wenn ich in der Schule abgelehnt werde, sind in der Regel auch die Leistungen nicht mehr besonders gut – wenn sie überhaupt gut waren –, es kommt zur Verweisung auf die Hauptschule oder die Sonderschule. Dort treffen sie dann auf Kinder mit ähnlichen Schwierigkeiten. Wenn die Ausgrenzungsprozesse weitergehen, schließe ich mich denjenigen an, die gar nicht mehr zur Schule gehen, sondern spannendere Dinge tun wie Autos aufbrechen oder Drogen verkaufen. Es ist eine Kumulation verschiedener Faktoren: der individuelle Charakter, Gewalterfahrung im Elternhaus, Ausgrenzung von der normalen Welt und ein Gleichaltrigenmilieu, das so ähnliche Erfahrungen gemacht hat und mit denselben Schwierigkeiten fertig werden muss. Das macht es schwer, da wieder rauszukommen.

Gibt es psychologische Unterschiede zwischen jemandem, der „nur“ stiehlt und einem Menschen, der bereit ist, Gewalt anzuwenden?

Zumindest in den neueren Studien kommt bei den Aggressiven und Gewalttätigen noch einiges Typisches hinzu. Auch der Medienkonsum unterscheidet sich bei diesen gewalttätigen Jungen von dem der anderen. Sie sehen mehr Filme mit gewalttätigen Inhalten. Die Gewalttäter sind in der Schule bereits stark auffällig. Und in aller Regel haben wir hier den kritischen Gewaltkreislauf vorliegen: Typischerweise kommt der Junge also aus der Unterschichtfamilie mit multiplen sozioökonomischen Schwierigkeiten, Alkoholismus und Gewalterfahrungen.

Wie ist das mit den Amokschützen? Ein Robert Steinhäuser ist ja kein typischer Krimineller.

Ich habe angefangen, mich empirisch mit den so genannten Amokläufern zu beschäftigen. Dabei war auffällig, dass sie gerade nicht dem Typus dieses Intensivtäters oder des Karrierekriminellen entsprachen. Das waren eher unauffällige Jungen, die natürlich ihre Schwierigkeiten im Leistungsbe- reich hatten. Aber sie sind gerade nicht im klassischen Unterschichtmilieu aufgewachsen und hatten keine signifikanten Gewalterfahrungen in der Familie. Meistens haben sie auch eher höhere Schultypen besucht, bis es zum Leistungsversagen kam. Auffällig ist bei diesen Jungen, dass sie Zugang zu legalen Waffen hatten. Sie haben sich fast alle an den Waffenschränken ihrer Väter und Großväter bedient. Sie zählen aber nicht zu den klassischen Mehrfachtätern, die schon im Vorfeld gewalttätige Delikte begangen haben. Wir wissen noch viel zu wenig von diesen Tätern. Auch, ob man diese Delikte verhindern kann, weiß man nicht.

Man findet also, wenn man die Fälle vergleicht, Ähnlichkeiten in der Entwicklung dieser Menschen?

Das kann man leider nicht sehr genau sagen, denn die wenigen Studien, die vorhanden sind, haben alle nicht auf empirisches Fallmaterial zurückgegriffen, sondern basieren auf Zeitungsmeldungen. Ich habe begonnen, diese Fälle von den Strafakten her zu sammeln. Sie sind allerdings von der Tat her sehr heterogen. Es gibt Fälle, in denen der Vater nicht nur die Frau, sondern auch deren Freundin und die Kinder ermordet hat. Dann gibt es Fälle, in denen psychisch gestörte Täter in die Öffentlichkeit gehen und wahllos auf eine Berufsgruppe oder irgendeine Menschenmenge schließen. Und dann gibt es diese stillen Außenseiter wie Robert Steinhäuser. Solche Taten sind sehr seltene Ereignisse – so ist es schwierig, irgendwelche Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

Interessanterweise reagiert die Öffentlichkeit eher auf jugendliche Amokschützen. Amokschützen in der Familie sind in der Regel Erwachsene.

Da sprechen Sie einen ganz wichtigen Aspekt an. Die geringe Aufmerksamkeit bei erwachsenen Tätern, die beispielsweise ihre Familie töten, hat noch andere Gründe. Würde derselbe Mann fremde Menschen töten, wäre auch die Aufregung größer, als wenn er seine Familie auslöscht. Das wird anders gesehen – sowohl von der Öffentlichkeit als auch von der Strafverfolgung. Denn die so genannten Familienstreitigkeiten bedeuten oft erhebliche Gewalttaten gegen Frau und Kinder über Jahre hinweg, ohne dass die Staatsanwaltschaft oder die Polizei mit Folgen für den Täter eingreift. Gewalt gegen Fremde hätte dagegen sofort eine Strafverfolgung ausgelöst. Darin sehe ich eine merkwürdige Diskrepanz. Wir messen mit zweierlei Maß: Wir finden, dass die Gewalttat eines Jugendlichen in der Öffentlichkeit ein schreckliches Verbrechen ist, doch verschließen die Augen vor der häufigen Gewalt innerhalb der Familien. An dieser Stelle schließt sich auch ein Kreis zu den Mehrfachtätern, die in der Familie oft lange Jahre Gewalt erfahren.

Verschließen wir die Augen, weil wir zu viel Respekt vor der Intimität in der Familie haben, oder glauben wir, nichts gegen Gewalt in Familien tun zu können?

Das ist jedenfalls kein deutsches Phänomen, dass innerfamiliäre Gewalt oft nicht wirklich wahrgenommen und weniger verfolgt wird. Man braucht natürlich auch die Aussage der Opfer. Wenn diese aus Angst vor den Tätern und neueren Übergriffen schweigen, können die Behörden nichts tun. In Deutschland – um es nicht nur pessimistisch zu sehen – haben wir seit 2002 das Gewaltschutzgesetz. Aber dieses funktioniert noch nicht so gut. Die Polizei hat sehr schnell reagiert. Das muss man positiv festhalten. Sie hat durch Lehrgänge eine Verbesserung des Umgangs mit familiärer Gewalt erreicht.

Ist Gewalt in der Familie ein Phänomen, das es immer schon gegeben hat, oder ist es mit dem Wegbrechen der alten Strukturen aufgetaucht?

Ich gehe davon aus, dass es das immer schon gegeben und sich sogar verstärkt hat. Aber auf der einen Seite wächst die Sensibilität der Gesellschaft gegenüber Gewalt, und auf der anderen Seite vergrößert sich die gesellschaftliche Schere: Wir haben Unterschichtfamilien, in denen massiv geprügelt wird und auch die Kleinsten geschlagen werden. Dagegen müssen wir vorgehen.

Können Medien Sensibilität für dieses Problem schaffen?

Es wird ein langjähriger Prozess sein. Wenn Plakat-Aktionen in einer Stadt stattfinden, die auf eine konkrete Stelle, die man anrufen kann, hinweisen, hat das sehr gute Folgen. Wenn allgemein Gewaltfreiheit propagiert wird, hat das gar keine Folgen.

Das heißt, die Angebote gibt es, sie müssten nur besser kommuniziert werden?

Die Ideen gibt es. Oft liegt es an einzelnen Personen, die so etwas umsetzen. Wenn die wegbrechen, ist das ganze Modell wieder hinfällig. Die Interventionsnetzwerke leben – in der Regel – von engagierten Frauen, die ihre Partner in der Polizei, der Staatsanwaltschaft, in der Rechtsmedizin oder freien Hilfsorganisationen finden. Auf diese kann man hinweisen. Man darf aber nicht zu optimistisch sein. Oft dauert es eine Zeit, Gewaltkreisläufe zu durchbrechen. Verhaltensmuster werden meistens in der Kindheit geprägt.

Wie kommt es, dass fünfundneunzig Prozent der Täter Jungen sind?

Das ist noch eines der großen ungelösten Rätsel in der internationalen Kriminologie. Natürlich glaubt man, dass das eine Kombination von biologisch-psychologischen Faktoren und Sozialisationsbedingungen ist. Ich glaube auch nicht, dass – selbst wenn wir in Sachen Gleichberechtigung immer weiter voranschreiten und sich die Erziehungsbedingungen immer mehr angleichen – die Mädchen eines Tages genauso gewalttätig sein werden wie die Jungen. Das ist trotz aller Einzelmeldungen nicht zu erwarten. Das hat eben auch mit psychologischen Grundvoraussetzungen zu tun. Man kann das jedoch auch so sehen, dass von den vielen Männern und Jungen, die es gibt, nur eine Minderheit extrem gewalttätig ist. Es kann also nicht nur am Geschlecht liegen.

Auch im schulischen Erfolg sind die Jungen inzwischen häufig den Mädchen unterlegen. Haben wir uns zu lange nur um die Mädchen gekümmert?

Das weiß man nicht so genau. Selbst die „Pisa-Studien“ zeigen, dass die Jungen ein Problem haben. Wir müssen auch die Wechselbeziehungen betrachten. Familiäre Gewalt betrifft ja ebenfalls die Mädchen und Frauen, die sich wieder entsprechende Partner suchen und mit im Kreislauf stecken. Insofern kann man die Geschlechterdebatte nicht getrennt führen. Man braucht breite Mehrebenen-Konzepte, um die gesamten Bedingungen des Aufwachsens zu verbessern.

Der Kriminologe Christian Pfeiffer vertritt die These, dass Jungen deshalb in einen Versagenskreislauf geraten, weil sie nachmittags Gewaltfilme schauen und durch die dabei entstehenden starken Emotionen gehindert werden, das in der Schule Gelernte ins Langzeitgedächtnis zu überführen.

Herr Pfeiffer führt dieses Projekt ja gerade erst durch, um seine These empirisch zu untermauern. Eines ist allerdings aus anderen Studien – insbesondere aus der von Lösel und Bliesener, die im Jahr 2002 abge-

schlossen wurde – ersichtlich: Jungen, die aufgrund ihrer Aufwuchsbedingungen ohnehin schon ein Gewaltproblem haben, schauen sehr häufig gewaltgeprägte Inhalte an, also etwa vier Stunden am Tag. Dass die mediale Gewaltnutzung noch als Verstärker wirkt, ist anzunehmen. Alles andere ist offen.

Gibt es in der Kriminologie Theorien dazu, inwieweit bestimmte Medieninhalte in Gewaltkarrieren eine bestimmte Rolle spielen?

Man hat in den 70er Jahren intensiv untersucht, welche These in Richtung Wirkung von gewaltaffinen Inhalten eine Rolle zu spielen vermag. Aber wir können letztlich nur sagen, dass es keine Kausalfaktoren gibt. Sehr viele Jugendliche schauen sich indizierte Filme, Gewalt- und Horrorfilme an, aber nur einige – diejenigen, die ohnehin schon eine Entwicklung in diese Richtung eingeschlagen haben – übernehmen auch Muster. Wir gehen also höchstens von Verstärkerfunktionen aus. Die eigentlichen Ursachen für eine Gewaltkarriere liegen im sozialen Nahraum.

Das Interview führte Joachim von Gottberg.



PERSPEKTIVEN VON TÄTERN UND OPFERN

Gewalt in der Familie, die Sensibilität der Gesellschaft und die Rolle der Medien

Im Jugendschutz wird vermutet, dass bestimmte Gewaltdarstellungen eine Verrohung jugendlicher Zuschauer zur Folge haben können. Letztendlich geht es um die Frage, ob sich fiktionale, gewalttätige Modelle auf das reale Gewaltverhalten auswirken. Wie aber denken diejenigen darüber, die täglich mit realer Gewalt zu tun haben? Cordula Albrecht studierte nach ihrer Ausbildung zur Kriminalbeamtin Soziologie und arbeitet seit 1975 bei der Berliner Kriminalpolizei. Nach verschiedenen Tätigkeiten – zum Beispiel bei der Vermisstenstelle oder im Bereich Sexualdelikte – ist sie heute in der Abteilung Aus- und Fortbildung der Landespolizeischule für die Fortbilderschulung zuständig. *tv diskurs* sprach mit ihr über reale Gewalt und darüber, was wir aus den Medien lernen können.

Sie beschäftigen sich mit Gewalt in der Familie. Wie wird die Polizei in diesem Bereich tätig?

Unsere Aufgabe ist es, zu untersuchen, ob strafrechtlich relevante Taten vorliegen. Wir schulen Kriminalisten darin, vor Ort die Situation zu betrachten und festzustellen, ob es sich „nur“ um einen Streit handelt – dann geht uns die Sache nichts an – oder ob die Gefahr besteht, dass der Konflikt zu einer Straftat führt. Dann müsste man handeln und durch verschiedene polizeiliche Möglichkeiten die Gefahren abwehren. Wir müssen natürlich auch feststellen, ob bereits Straftaten vorliegen.



»Filme erleichtern es, sich zu

Nimmt nach Ihrer Erfahrung die Gewaltbereitschaft in der Familie zu?

In den Statistiken sieht es so aus, als hätten wir einen Anstieg häuslicher Gewalt. Doch liegt der Grund dafür wohl eher darin, dass durch die intensive Aufklärungsarbeit innerhalb der Polizei, wie man mit dem Thema umgehen kann, viel mehr Straftaten sichtbar geworden sind. Wir können unseren Auftrag besser wahrnehmen – und betrachten häusliche Gewalt nicht mehr ausschließlich als Privatsache.

Häusliche Gewalt ist kein Tabuthema mehr...

Genau. Durch die gewonnene Sichtbarkeit ist das Unrechtsbewusstsein gestiegen. Diejenigen, die von Gewalt betroffen sind, wissen heute, dass diese Gewalt nicht sein darf. Früher wurden die Opfer durch die ausbleibende Hilfe der Polizei geschwächt. Kam die Polizei nach einem gewaltvollen Streit in die Wohnung, stellte nichts fest und zog wieder ab, bekam das Opfer den Eindruck, der Partner dürfe gewaltvoll auftreten. Auf der anderen Seite fühlten sich die Täter in ihrem Verhalten bestärkt. Das ist jetzt viel besser geworden. Der Anstieg der Anzeigen hat also meines Erachtens weniger mit einer steigenden Gewaltbereitschaft als vielmehr mit der polizeiinternen Aufklärungsarbeit und der Aufklärungsarbeit außerhalb zu tun.

positionieren.«

Wie kommt es, dass man heute gegenüber Gewalt sensibler ist?

Das politische Bewusstsein hat sich verändert. Wir sind uns einig, dass wir gewaltfrei leben wollen. Die strafrechtliche Berücksichtigung von gewalttätiger Kindererziehung und von Vergewaltigung in der Ehe waren ganz wichtige Schritte. Die Tageszeitungen können über derartige gesellschaftliche und gesetzliche Veränderungen berichten. Ich persönlich halte aber vor allem fiktionale oder auch nachempfundene Filme für besonders wichtig, denn dort werden verschiedene Ebenen gezeigt. Man erfährt nicht nur – wie in der Tagespresse – „Mann schlägt Frau“, sondern erlebt das Mit- und Gegeneinander. Kein Mensch ist nur böse, keiner nur gut. Jeder trägt seinen Teil dazu bei, dass Situationen eskalieren. Die Filme zeigen die Hilflosigkeit und die Gründe, weshalb Menschen aus einer bestimmten Situation nicht herauskommen. Manchmal lässt sich vielleicht sogar genau der Punkt erkennen, an dem ein Konflikt kippt und böse wird.

Kann die Berichterstattung nicht auch eine negative Vorbildwirkung haben?

Heute Nacht fand in Nordrhein-Westfalen eine Geiselnahme statt: Ein Mann holte seine Frau aus dem Frauenhaus, bedrohte sie mit dem Messer, fuhr mit ihr in eine Garage und übergoss sich und die Frau mit Benzin. Gegen Mitternacht kam dann das Spezialeinsatzkommando, befreite die Geisel und verletzte dabei den Mann so, dass er dreißig Minuten später verstarb. Das sind Eskalationen, über die gerne berichtet wird, auch wenn sie meines Erachtens nicht als Verhaltensmuster dienen können.

Im Unterricht benutzen Sie auch fiktionale Filme. Mit welchem Ziel?

Anhand fiktionaler Darstellungen kann ich Entwicklungsphasen aufzeigen und diskutieren. Außerdem ermöglichen Filme einen Perspektivwechsel. Schließlich geht es nicht

um Schuldzuschreibungen, sondern darum, zu begreifen, in welchen Schwierigkeiten die Beteiligten stecken – die Opfer und die Täter. Und auch darum, in welcher Situation sich der Polizeibeamte befindet, der von außen den Konflikt betrachten soll. Entscheidend ist, dass die Polizei nicht da ist, um Schuld zuzuschreiben, sondern um die Fakten aufzuschreiben und eventuelle Gefahren zu bannen. Das ist unsere Rolle, wir sind keine Sozialarbeiter und auch keine Richter.

Filme fördern also durch Sensibilisierung die professionelle Distanz?

Ja. Der Zuschauer erfährt, dass jeder sich manchmal streitet. Genau das bringt ihn zu dem Punkt, an dem er wahrnehmen kann, wann sich ein Konflikt von einem Streit entfernt und gefährlich wird. Streit ist der verbale Austausch von Argumenten, der manchmal auch sehr laut vonstatten gehen kann. Doch Lautstärke allein ist noch nicht unbedingt Gewalt. Bei einem filmischen Drama hat man meistens die Möglichkeit, alle handelnden Personen zu verstehen. Es wird auch gezeigt, wie es den Angehörigen geht, wie hilflose Beteiligte, zum Beispiel Kinder, einen häuslichen Konflikt erleben.

Perspektivwechsel bedeutet für den Zuschauer, sich in den anderen hinein-zudenken?

Das muss man im Leben ja erst einmal lernen. Erst mit den Jahren kann man erfassen, wie komplex die Geschehnisse in der Welt sind. Man lernt, Sachverhalte einzuordnen. Neulich habe ich mich mit einem Kollegen darüber unterhalten, dass viele der jungen Menschen, die bei der Polizei anfangen, aus sehr behüteten Elternhäusern kommen und bestimmte Problemsituationen für sie einfach fremd sind. Während der Arbeit bei der Polizei lernt man viele Lebenssituationen kennen – gute wie schlechte, arme wie reiche –, und man vergleicht sie auch mit seinem eigenen Leben. Man muss sich immer wieder neu positionieren.

Manchmal beschäftigt einen das sehr, man zweifelt möglicherweise, bis man sich verankert. Filme erleichtern es, sich zu positionieren.

Bin ich selbst betroffen, habe ich meistens einen Scheuklappenblick. Filmische Darstellungen ermöglichen es speziell dem jungen Menschen, sich einzuordnen.

Wie ist das mit Actionfilmen oder Filmen, die von Selbstjustiz handeln? Auch wenn Selbstjustiz ungesetzlich ist, kann das innere Abwägen von Recht und Gerechtigkeit doch faszinierend sein.

Je länger ich mich mit Gewalt beschäftige, desto deutlicher sehe ich, dass die konkrete Beschreibung wegfallen kann. Es gibt Gewaltmuster, die in der Familie zu finden sind, auf dem Arbeitsplatz und gleichermaßen in anderen eskalierenden Situationen. Außerdem lassen sich Drama und Selbstjustiz oft nicht trennen.

In realen Ehedramen ist zu beobachten, dass Männer eher aus dem Affekt heraus töten, während Frauen den Mord länger planen, den Mann betrunken machen oder ihn allmählich vergiften. Das eine ist also Totschlag, das andere Mord. Auf Mord steht lebenslänglich. Wird jedoch der Totschlag geahndet, ist es möglich, die Strafe zu verkürzen. Es liegt nun eine Entscheidung des Bundesgerichtshofs vor, nach der die Vorgeschichte, aus der sich ein Ehedrama ergibt, betrachtet wird und auch bei einer geplanten Tötung nicht auf Mord entschieden wird. Es wird gesehen, dass der Mann seinen Teil zu dem Drama beigetragen hat und die Frau keinen anderen Ausweg mehr wusste als die Selbstjustiz.

Es kommt oft vor, dass Menschen sich aus ihrer schmerzvollen Partnerschaft lösen wollen, es aber nicht schaffen. Als Gründe werden meistens Angst vor der Zukunft, vor dem Alleinsein oder Peinlichkeit vor den Nachbarn angegeben. Gibt es auch Lust am Leiden?

Ja, das kommt vor. So weit wir es aus den Untersuchungen wissen, brauchen Menschen, die in einer Gewaltbeziehung leben, in der Regel sechs bis sieben Anläufe, um sich daraus zu lösen. Wenn Sie das als statistisches Durchschnittsmaß nehmen, dann gibt es manche, die nur einen Auslöser brauchen, um sich trennen zu können und nie wieder so eine Beziehung eingehen.

Aber es gibt eben auch andere, die keinen Ausweg wissen. Sie haben Angst: Man hat ihnen vielleicht vermittelt, sie seien nichts wert. Sie sehen finanziell keine Zukunft. Bei einer Trennung ist abzuwägen, in welchen Abhängigkeiten man sich befindet. Oft überbrückt auch die Liebe die Gewalt. Wie gesagt, kein Mensch ist nur böse. Die Honeymoon-Situation nach der Versöhnung kann zu der Entscheidung führen, zusammenzubleiben. Aber das kann selbstverständlich auch in eine Gewaltspirale münden: Gewalt kommt häufiger vor, verstärkt sich, die leeren Versprechungen nehmen zu. So etwas kann enden, wie bei dem eben erwähnten Fall in Nordrhein-Westfalen. Sie hat bereits das Haus verlassen, doch er will seine Drohungen noch wahr machen. In der Regel endet eine von fünf Eskalationen dieser Art tödlich – meistens für das Opfer.

Wenn der Täter seine ganze Familie tötet, kann man dann von Amok sprechen?

Man kann das schon als Amok verstehen. Grundsätzlich hat Amok für mich allerdings eher die Bedeutung, dass jemand wahllos auf Menschen losgeht. Nehmen Sie zum Beispiel den Jungen in Erfurt! Natürlich war er Mitglied der Schule. Aber die Opfer sind ja oft nicht einmal in seiner Klasse gewesen, hatten also nichts mit ihm zu tun. Insofern ist Amok eine größere Dimension. Was hier passiert ist, lässt sich damit erklären, dass es verschiedene Tätertypen gibt. Es gibt solche, die die Konflikte in der Beziehung beenden und zuerst den Partner und dann vielleicht sich selbst töten. Es gibt auch den Sadisten, der Gewalt braucht. Dazu existieren unterschiedliche psychologische oder psychoanalytische Erklärungsmuster. Außerdem finden sich die, die gegen Fremde vorgehen. Das sind die drei Tätertypen, die die Polizei erkennen und beobachten muss.

Warum werden manche Menschen gewalttätig und andere nicht? Lernen Menschen gewalttätiges Verhalten?

Wenn es so wäre, dass Menschen allein durch bestimmte Einflüsse gewalttätig würden, wären wir alle gewalttätig. Es kann durchaus sein, dass man in einem bestimmten Gefüge durch einzelne Einflüsse Anregungen zu Gewalt bekommt. Schon als Kinder werden wir mit roher Gewalt in Form von Comics oder Märchen konfrontiert. Aber das sind Geschichten, in denen man Entwicklungen erzählt bekommt. Ich glaube eher, dass andere Momente Gewaltaktionen verstärken. So gibt es wohl eine genetische Disposition. Außerdem glaube ich, dass der biologische Haushalt eines Menschen sehr wichtig ist. Frauen wie Männer reagieren aufgrund ihres Hormonhaushalts zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich auf ihre Umwelt.

Welche sozialen Faktoren tragen nach Ihrer Erfahrung dazu bei, dass Menschen gewalttätig reagieren?

Wer zum Beispiel Kampfsportarten beherrscht, kennt das Herankommen des Gegners, verbindet die gegenwärtige Situation schnell mit der Sportsituation und reagiert entsprechend angriffsorientiert. Wer Waffen – wenn auch nur Zierwaffen – besitzt, wer also einen derartigen Fetisch benötigt, um sein Ego zu stärken, hat auch die Gelegenheit, den Arm auszustrecken und diese Waffen zu benutzen. In Amerika zum Beispiel werden Frauen, die potentiell Opfer von Gewalt werden, darauf trainiert, nicht in die Küche zu gehen. Denn da zieht man eine Schublade auf und hat das Fleischermesser zur Hand...

Wie beurteilen Sie die Vorbildwirkung fiktionaler Gewaltdarstellungen?

Wird ein Mensch gewalttätig, egal ob Mann oder Frau, hat er bestimmte Dinge trainiert, gelernt und für sich – bewusst oder unbewusst – entschieden. Das ist sein Weg. Deshalb bieten fiktionale Darstellungen nur einen ganz kleinen Baustein zur Erklärung einer Gewalthandlung. Ich würde niemals so weit gehen zu sagen, Fiktionen seien ausschlaggebend dafür, dass in einer Gesellschaft Gewalttätigkeit entsteht.

In welchem Verhältnis stehen dann fiktionale und reale Gewalt?

Dazu fallen mir zwei Erlebnisse ein. Als ich bei der Vermisstenstelle tätig war, hatte eine Frau ihre Mutter vermisst gemeldet. Die Mutter war im Alter meiner Mutter, die Tochter in meinem Alter. Umso schneller konnte ich die Situation auf mich übertragen. Während der Ermittlungen fanden wir die Leiche der Frau. Sie war von ihrem Mann getötet worden. Er hatte die Leiche in einen Koffer gepackt und diesen in einen Schrank gestellt, der im Keller stand. Für mich verbanden sich damit meine Grundängste, in den Keller zu gehen. Wir haben den Kofferdeckel nur ein Stück weit angehoben, die Leiche gesehen und danach sofort die

Mordkommission gerufen. Kurz nachdem wir diese Frau gefunden hatten, sah ich im Kino Blue Velvet von David Lynch. In diesem Film gibt es Sequenzen, in denen eine Person in einem Schrank sitzt und durch Lamellenschlitze das Verhalten von Dennis Hopper und Isabella Rossellini beobachtet. Ich dachte in dem Moment: Was mache ich hier eigentlich! Ich habe das in meinem Beruf und kann es nicht mehr sehen. Vor dem Hintergrund meiner realen Erfahrungen wurde das Filmgeschehen unerträglich. Damals konnte ich monatelang auch keine Kriminalromane mehr lesen. Außerdem fällt mir im Zusammenhang mit Ihrer Frage der 11. September ein. Nach dem Anschlag gab es Überlegungen, wie sehr die Form dieses Attentats filmischen Charakter besitzt. Ich weiß, dass Arnold Schwarzenegger zu dieser Zeit einen Film vorbereitet hatte, einen Actionfilm mit Szenen, in denen bei Flügen durch die Wolkenkratzer von New York viele Gebäude zerstört werden sollten. Nach dem Anschlag auf das World Trade Center wurde das Filmplakat sofort abgenommen. In diesem Fall schienen Realität und Fiktion sehr nahe beieinander. Aber tatsächlich passieren solche Ereignisse sehr selten in der Realität. Die Zahl ist verschwindend gering. Auch das spricht wieder dagegen, dass Actionfilme zu Gewalt beitragen. Ich glaube, dass Actionfilme eher die Funktion haben, etwas zu kompensieren und in der Phantasie auszuleben. Doch führt das nicht dazu, Gewalt realisieren zu wollen oder gar zu müssen.

Das Interview führte Joachim von Gottberg.

»Ich glaube, dass Actionfilme eher die Funktion haben, etwas zu kompensieren und in der Phantasie auszuleben.«

RAUSGEHEN, WENN ES GEFÄHRLICH WIRD

Schüler lernen den Umgang mit realen Gewaltsituationen

Prügeleien auf dem Schulhof gehören wohl zum Erwachsenwerden. Aber wann sind die Grenzen zu strafrechtlich relevanter Gewalt überschritten? Welches Verhalten führt zu Eskalation? Was kann man tun, um drohender Gewalt aus dem Weg zu gehen? Die Berliner Polizei bietet für Schulen Präventionsveranstaltungen zum Thema „Gewalt“ an. *tv diskurs* sprach mit Heike Kurzer, die viele Jahre selbst solche Seminare durchgeführt hat und nun Polizisten für diese Tätigkeit ausbildet.

Wann übersteigt Gewalt an den Schulen den pädagogischen Bereich und wird zum polizeilichen Thema?

Wenn Peter Fritz auf dem Schulhof verprügelt, fällt das in den Kompetenzbereich der Lehrer. Wenn Fritz jedoch bereits auf dem Boden liegt und Peter ihm in das Gesicht tritt, ist längst der Zeitpunkt gekommen, an dem die Polizei eingreifen muss.

Gehen Sie nur in Klassen, in denen bereits Konflikte bestehen?

Nein, unsere Antigewaltveranstaltung ist nicht anlassabhängig. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass junge Menschen im Laufe ihrer Schulzeit ungefähr dreimal mit der Polizei in Kontakt kommen, unabhängig von einer Opfer- oder Tätereigenschaft. Wir bieten die Antigewaltveranstaltung für die Oberschule und mittlerweile auch für die Grundschule an. Bei Konflikten oder gewalttätigen Ereignissen sollte ein Präventionsbeauftragter konkret handeln. Ansonsten sind wir sehr allgemein in unseren Antigewaltveranstaltungen.

Welchen Eindruck haben Sie von den Jugendlichen – sind sie motiviert, mit Ihnen zu arbeiten?



»Es muss klar sein, dass die Schuld immer beim Täter liegt.«

Sie sind motiviert. Es ist ja ihre Erlebniswelt, die wir ansprechen. Wir dürfen natürlich nicht mit dem erhobenen Zeigefinger auftreten, sondern müssen versuchen, sie zu verstehen. Dann machen sie mit. Sie fühlen sich ernst genommen und kämpfen um ihre Standpunkte. Ich habe das Gefühl, es werden gute Erfahrungen gemacht – unabhängig von der Schulform –, im Gymnasium wie in der Hauptschule.

Wie kann man sich diese Veranstaltungen vorstellen? Führen Sie zum Beispiel Rollenspiele durch?

Wir nennen die Spiele Situationstraining. Es geht um kürzere und spontanere Einheiten. Die ganze Veranstaltung dauert drei Stunden und besteht aus zwei Einheiten, die wir zu zweit leiten. Der erste Teil setzt den Schwerpunkt in der Thematisierung von Gewalt: Was ist Gewalt? Wo beginnt sie? Wir lassen die Teilnehmer jugendliche Straftaten hinsichtlich der Schwere einordnen. Dabei ist zu beobachten, dass Jugendliche das so genannte „Abziehen“, also das Ausrauben von anderen, fast immer zu leicht einordnen. Das hat vermutlich damit zu tun, dass es zur Normalität geworden ist. Offensichtlich gehört es für viele zum Erwachsenwerden dazu: Irgendwann bekommt man Pickel, irgendwann wird man mal beraubt. Schon der Begriff „Abziehen“ verniedlicht ja. Wir thematisieren außerdem, dass Gewalt nicht dort beginnt, wo sie staatlich sanktioniert ist, sondern schon im Vorfeld – durch Hänseleien, Ausgrenzungen etc. Wir vermitteln das allerdings nicht in Form eines Vortrags, sondern in kurzen Aktivszenen. Ich sage also nicht: „Stell dir mal vor, einer sagt Arschloch zu dir“, sondern wir bilden einen Kreis und spielen in der Mitte eine Situation. Ich gehe zu einem Schüler und sage: „Ey, du kleines Arschloch, hast du auch noch was dazu zu sagen?“ Und dann frage ich: „Wie war das jetzt für dich?“ – „War normal.“ – „Wie? Normal? Dann kann ich dich ja jetzt die ganze Veranstaltung über Arschloch nennen.“ – „Nee.“ – „Warum nicht?“ – „Ist nicht okay.“ – Die Kinder sehen also durch die Situation, nicht durch eine Vorschrift, dass etwas nicht in Ordnung ist. Auf diese Art trete ich handlungsorientiert auf.

Sie versuchen also, Emotionen hervorzurufen und zu benutzen?

Ich versuche, die Situation halbwegs realistisch für sie zu machen. Wenn man zu einem Kind geht und sagt: „Hörst du, du Schurke, du“, dann denkt es nur: „Was will denn die von mir?“ Ich muss aufgreifen, was sie sagen. Dann steigen sie in Situationen ein und öffnen sich.

In der zweiten Hälfte der Veranstaltung spielen wir – mittlerweile ein Klassiker – U-Bahn-Situationen. Wir erklären den Raum zum U-Bahn-Abteil, ich gehe zu einem und sage: „Ey, Alter das ist mein Stuhl, komm verpiss dich.“ So thematisieren wir, was sinnvolles Verhalten ist: am besten aus einer Situation rauszugehen. Die innere Alarmanlage spielt eine große Rolle. Wir zeigen auf, wie man sich Hilfe holen kann. Man muss mit Jugendlichen auch intensiv über den Begriff der Ehre und über Gruppendynamik sprechen. Wenn Jugendliche allein sind, würden sie vielleicht aufstehen, aber wenn der Freund oder die Freundin dabei ist, bekommt der Ehrbegriff eine andere Bedeutung. Es geht darum, ihnen zu verdeutlichen, dass Opfer ausgesucht werden und die Täter vorher abschätzen, gegen wen sie antreten.

Die Opfer signalisieren einen Grund, weshalb sie angegriffen werden?

Jein. Es muss klar sein, dass die Schuld immer beim Täter liegt. Es gibt ja diese Ansätze und Stimmen in der Gesellschaft, die eine Frau verantwortlich machen, wenn sie nachts allein durch eine Straße geht. Das lehne ich entschieden ab! Aber wir versuchen zu zeigen, dass man auch unbewusste Signale aussendet, die von Tätern aufgenommen werden.

Sie haben das Verlassen einer Situation angesprochen – in einer Klasse ist das nicht so leicht wie in der U-Bahn.

Es ist ein wichtiger Unterschied, ob sich Gewalt gegen Fremde oder Bekannte richtet. Im nahen Kreis reicht es meistens nicht, einmal aus einer Situation herauszugehen. Oft verstärkt sich die Bedrohung oder die Gewalt beim nächsten Mal. Wir versuchen,

den Kindern und Jugendlichen klar zu machen, dass sie als Opfer nicht passiv bleiben dürfen, sondern sich Hilfe holen sollen. Es ist natürlich nicht leicht, innerhalb der Gruppe einzugestehen, dass man allein mit einer Situation nicht fertig wird. Das ist ein ganz wichtiges Thema! Kinder und Jugendliche kämpfen um ihr Selbstwertgefühl. Den Konflikt zu verlassen und Hilfe zu holen, bedeutet, eine Niederlage zu erleben und sich – schon wieder – als Looser zu fühlen.

In Hildesheim haben Jugendliche einen Mitschüler gequält und das Geschehen auf Video aufgezeichnet.

Das ist natürlich ein Sonderfall und die Spitze der Gewalt – doch sind es immer die Spitzen, die bestimmte Phänomene verdeutlichen. Ich habe kürzlich etwas sehr Wahres gehört: „Die kleine Gewalt ist das große Problem. Die große Gewalt ist ein relativ kleines Problem.“ Dass Folter auf Video aufgenommen wird, ist die Ausnahme. Aber dieses tagtägliche Hänkeln, Ausgrenzen, Missachten in allen Klassen hat letztlich große Wirkung. Deshalb machen wir diese Veranstaltungen. Man kann den Lehrern nicht die Schuld geben. Sie kommen ja an die Eltern meistens nicht heran. Außerdem wissen viele Lehrer nicht, wie sie mit bestimmten Situationen umgehen können und was sie zur Anzeige bringen dürfen. Letztlich ist es ein Problem der Gesellschaft an sich. Gewalt ist Normalität. Da braucht man sich nur die Nachrichten anzusehen.

Sie haben bislang eher von Opferaufklärung erzählt, sprechen Sie auch die Täter an?

In jeder Klasse sitzen Täter und Opfer, aber auch potentielle Täter und potentielle Opfer. Eine Schwierigkeit bei solchen Veranstaltungen, die wir ganz deutlich spüren, besteht darin, dass jeder Tipp, den ich einem Opfer gebe, gleichzeitig von einem möglichen Täter gehört wird. Der erste Teil einer Veranstaltung richtet sich stärker an mögliche Täter. Wir versuchen zu verdeutlichen, welche Folgen Taten haben und wie man diese Taten einordnen kann.

Gleichzeitig richten wir uns natürlich auch an die Opfer. Wir vermitteln ihnen: „Wenn dir das passiert, musst du es nicht einfach hinnehmen. Du hast das Recht, Angst zu haben, traurig zu sein.“ Wenn ich jemandem sage: „Geh doch auf Provokationen nicht ein“, dann helfe ich damit keineswegs einem Täter. Wir versuchen, Opfer aufzuklären, aber den Tätern keine Hinweise zu geben.

Wie hat sich das Verhalten auf dem Schulhof in den letzten Jahren verändert? Sind Kinder tatsächlich gewalttätiger geworden?

Ich war kürzlich auf einer Tagung in Trier zum Thema „Gewalt an Schulen“. Vier Prozent der Gewalttaten von Jugendlichen passieren an Schulen, der Rest außerhalb – mit der logischen Begründung: Die Schule dient als Ort der Integration. Generell würde ich sagen, dass die Delikte nicht quantitativ, sondern qualitativ zugenommen haben. Was früher „Schubsen“ war, ist heute „Einschlagen“ geworden.

Wird durch die Berichterstattung über Gewalt in den Schulen Angst geschürt? Sind die Menschen dadurch vorsichtiger geworden?

Es ist eine Art Kreislauf. In den Medien wird darüber berichtet, wie viele Kinder Messer haben. Kinder, die noch kein Messer haben, sehen das, und denken sich, dass sie auch eines haben sollten. Damit bekommt der Beitrag etwas Prophetisches, weil kurz danach tatsächlich viele Kinder ein Messer haben. Wir wissen auch, dass ängstliche Menschen leichter zu Opfern werden. Andererseits kann Berichterstattung allerdings auch das Bewusstsein für die Eigenverantwortung schärfen. Dadurch lassen sich sicherlich viele Übergriffe verhindern.

Das Interview führte Joachim von Gottberg.

Thomas Hafke

Betrachten wir die Geschichte des Fußballs, fällt auf, dass dieses Spiel schon immer mit gewalttätigen Ritualen in Verbindung stand. So wurden im alten China, bei einem Vorläufer unseres heutigen Fußballs, die unterlegenen Mannschaften vom eigenen Publikum verprügelt. In der Antike (insbesondere in Sparta) galt Fußball als Mannbarkeitsprobe und als Vorbereitung für den Kriegsdienst. Im Mittelalter Englands war Fußball ein rüdes Raufspiel der Bauern (Dorf gegen Dorf) und Zünfte (Zunft gegen Zunft) mit vorchristlichen Elementen, bei dem der Einsatz der Fäuste und selbst der Zähne er-

die Arbeiter zur Zeit der Industrialisierung angingen, den neuen Fußball, der ja zuvor beim Volk unterdrückt worden war, wieder zu entdecken und die adelig-bürgerlichen Mannschaften zu besiegen. Aufgrund der brisanten sozialen Lage zogen sich Adel und Bürgertum zurück und betrieben dieses Spiel als Amateursport. Die Arbeiter hingegen entwickelten das Fußballspiel zu dem uns heute bekannten Massen- und Profisport.

Es streiten sich die Geister, weshalb und warum, doch Tatsache bleibt, dass sich ab ca. 1900 insbesondere das jüngere Publikum meist

FUSSBALL UND GEWALT

Anmerkungen:

1

Lads: männliche, weiße Arbeiterjugendliche mit traditionellen Auffassungen.

2

Englische Fans hatten unter den italienischen Anhängern eine Massenpanik ausgelöst, die zu vielen Toten und Verletzten führte.

laubt war. Er wurde aufgrund von Todesfällen und auch von Aufruhr durch die Obrigkeit bekämpft und letztlich unterdrückt.

Erst Thomas Arnold, bürgerlich-demokratischer Reformator der Rugby Public School, erkannte den pädagogischen Wert des Spiels und stellte Regeln auf, die die adeligen Schüler davon abhielten, sich bei ihrem „Pausensport“ gegenseitig zu malträtieren. Hier war der Fußball Teil des oftmals grausamen Primaner-Fuchssystems der Schüler. Daraus entstand dann – auf einigen Umwegen – unser heute bekanntes Fußballspiel. Dieses nun zivilisierte Spiel sorgte in England erneut für Furore, als

nach dem Spiel – und ganz besonders bei Derbys (Viertel- und Städtekonkurrenzen) – zu einer „dritten Halbzeit“ traf, um das eventuell verlorene Spiel mit Hilfe ihrer Fäuste, d. h. nach der Art des mittelalterlichen Fußballs, doch noch mindestens zu einem Unentschieden umzubiegen. Diese Lad-Kultur¹ konnte mehr oder weniger bis in die 80er Jahre hinein ungestört ihr Unwesen treiben. So gab es selbst in den 70ern noch offizielle Zeitungen, die des Öfteren über diese Auseinandersetzungen genauso wie über die Sportberichterstattung schrieben. Vor allem mit dem Auftauchen der so genannten Hooligans auf der internationalen Ebene

ne – was den Ruf Englands leiden ließ – setzte man dem dann auch national ein Ende, indem der Hooliganismus gesellschaftlich geächtet wurde und Polizei und Justiz stärker eingriffen. 1985 wurde die Insel vom Rest der europäischen Fußballwelt aufgrund der Ereignisse beim Endspiel Juventus Turin gegen FC Liverpool im Heysel-Stadion in Brüssel für fünf Jahre ausgesperrt². Zuvor hatten allerdings noch fußballinteressierte Jugendliche aus der Bundesrepublik Zeit, via Medien und auch vor Ort, dieses Phänomen kennen zu lernen. Ausgelöst von der Punkbewegung schwappte eine un-

lizeibeamte um sie herumstellten und mit ihnen am Ende nichts mehr zu tun haben wollten, obwohl sie als zwölfter Mann und sprudelnde Geldquelle dann doch in die Stadien gelassen wurden.

In genau dieser Situation, Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre, entstand eine kleine Studentengruppe an der Universität Bremen, die sich mit Hilfe ihres Soziologieprofessors Dr. Narciss Göbbel diesem Phänomen widmete und es wissenschaftlich untersuchte. Man kam zu dem Ergebnis, dass eine sozialpädagogische Intervention notwendig ist, um schlim-

Gehirn verstarb. Die Werder-Fans schworen zum Rückspiel Rache, doch dem Bremer Projekt gelang es – in Zusammenarbeit mit beiden Vereinen –, an die Fans zu appellieren und sie auf halbem Wege zwischen Hamburg und Bremen in dem Örtchen Scheeßel in einer Versammlungsstätte zusammenzubringen. Dort kam es mit Hilfe der Moderation der Fan-Projekt-Mitarbeiter zu einer Aussprache unter den Fans und zu dem gemeinsamen Beschluss, das Kriegsbeil zu begraben. Während des Rückspiels kam es zu keinen nennenswerten Auseinandersetzungen.

Dieser Erfolg wiederum veranlasste auch andere Bundesliga-Standorte, Fan-Projekte einzurichten, um auch in ihren Fußballstadien zu intervenieren. Anfang der 90er Jahre, als die Gewalt im Zusammenhang mit Fußball einen vorläufigen Höhepunkt erreicht hatte, wurde das „Nationale Konzept Sport und Sicherheit“ von der Regierung ins Leben gerufen. Dies sah u. a. die Einrichtung von Fan-Projekten in allen Bundesliga-Städten mit einheitlichen Standards sozialer Arbeit vor und definierte Ziele und Aufgaben, die heute noch verbindlich sind:

- Eindämmung von Gewalt durch Prävention,
- Abbau extremistischer Orientierungen,
- Steigerung von Selbstwertgefühl und Verhaltenssicherheit, Stabilisierung von Gleichaltrigengruppen,
- Schaffung eines Klimas, in dem gesellschaftliche Institutionen zu mehr Engagement für Jugendliche bewegt werden können sowie Rückbindung jugendlicher Fußballanhänger an ihre Vereine.

Dies soll mit folgenden Maßnahmen erreicht werden:

- Aufsuchende Jugendarbeit (Teilnahme an der Lebenswelt der Fußballanhänger),
- Organisation von Jugendbegegnungen,
- Bildungsarbeit (z. B. Diskussionsabende mit Verein, Polizei und Ordnerdiensten),
- kulturpädagogische Arbeit,
- Einzelfallhilfe,
- Freizeitpädagogik (z. B. Fanturniere),
- Unterstützung von Fanaktivitäten,
- Dokumentation der Fanszene,
- Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Information der Medien) und

FOOTBALL VIOLENCE

geahnte Reisewelle über England hinweg: Da England schließlich das Mutterland des Fußballs ist, nahmen viele an, dass der Hooliganismus zum Fußball dazugehöre.

Dabei spielten die Vereine, die Polizei und auch die Medien in der Bundesrepublik eine nicht unbedeutende Rolle. Sie trugen zu einer Radikalisierung der westdeutschen Fanszene bei, indem sie bei Gewalttätigkeiten im Zusammenhang mit Fußball alle Fans in einen Topf warfen und für allein verantwortlich erklärten, sie von den Geraden in die unbedeutenden Kurven verdrängten, sie als unverbesserlichen Pöbel bezeichneten, Zäune und Po-

mere Entwicklungen zu verhindern bzw. das z. T. vergiftete Klima in den Fußballstadien positiv zu verändern. Die Intervention sollte sich jedoch selbstverständlich nicht nur auf die Fans beziehen, sondern auch auf die involvierten Institutionen. Kaum war das erste Fan-Projekt in der Bundesrepublik Ende 1981 mit Hilfe der Bremer Sportjugend eingerichtet, kam es 1982 zu einem folgenschweren Ereignis: Anhänger des Hamburger Sportvereins lauerten im Volkspark Fans von Werder Bremen auf und bewarfen sie mit Steinen. Dabei wurde Adrian Maleika so unglücklich am Kopf getroffen, dass er in einem Krankenhaus an einem Blutgerinnsel im

— Teilnahme an den jeweiligen Sicherheitsausschüssen vor Ort.

Die Fan-Projekte sind sozialpädagogische Einrichtungen der Jugendhilfe, die nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) mit professionellem Personal arbeiten. Manche Fan-Projekte haben als Träger einen eingetragenen Verein wie beispielsweise in Bremen, wo überwiegend Pädagogen, aber auch einige ehemalige Fans Mitglied sind. Es gibt auch Fan-Projekte, die als Träger das städtische Jugendamt oder Wohlfahrtsorganisationen haben.

die (bundesweit) verhinderte, dass auch die letzten Stehplätze in den Kurven in Sitzplätze umgewandelt wurden. Dies hätte zum einen eine immense Verteuerung der Eintrittspreise, aber auch das Ende einer lebendigen Fankultur bedeutet, die sich auf den bewegungsfreien Stehplätzen entwickelt hatte. Erreicht wurde dies vor allem durch eine im wahrsten Sinne des Wortes konstruktive Idee: den Bau eines fangerechten Stadions mittels eines Architekturmodells, das nicht nur ausreichend Stehplätze für Fußballfans vorsah, sondern auch Räumlichkeiten im Stadion in Form eines Fan-

pel geschlagen wurde. Doch lässt sich hier einwenden, dass es kein „Inter-Nationales Konzept Sport und Sicherheit“ gab, und die Fan-Projekte, die es immerhin auch in Holland gibt, nur eine mehr oder weniger marginale Rolle spielten. Ein anderer Tiefpunkt war das Spiel England gegen Deutschland bei der EM 2000 in Belgien. Hier taten sich vor allem die belgische Polizei und die internationalen Medien keinen Gefallen, als sie das Spiel zu einer Art Kriegsszenario aufbauschen und dabei erst das Ereignis auslösten, das sie zu verhindern suchten. So richtete die belgische Po-



Finanziert werden sie zu je einem Drittel von den Kommunen, vom Land und von der DFL (Fernsehgelder). Da die Fan-Projekte vor allem aufsuchende Einrichtungen (Streetwork) sind, gibt es keine konkreten Mitglieds- bzw. Teilnehmerzahlen. In Bremen gehen wir von einer Fanszene in der Größenordnung von 5.000 Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus, die wir ansprechen. Darüber hinaus gibt es auch gezielte Gruppenangebote.³

In Bremen wird dabei besonderer Wert auf die demokratische Beteiligung von jugendlichen Fußballfans gelegt. So entstand 1990 die Einmischungsinitiative „Sitzen ist für'n Arsch“,

zentriert, das sich direkt unter den Werder-Fans befinden sollte. Dieses Zentrum in der Fankurve des Weserstadions besteht mittlerweile seit über sieben Jahren und ist nach wie vor ein zum großen Teil selbst organisierter Treffpunkt der Werder-Fans und ihrer Gäste.

Aus heutiger Sicht lässt sich feststellen, dass die Arbeit der Fan-Projekte ihre Wirkung nicht verfehlt hat, auch wenn es im Laufe der Jahre immer wieder zu Rückschlägen kam, insbesondere bei Spielen auf europäischer Ebene wie beispielsweise in Lens 1998 bei der WM in Frankreich, wo ein französischer Polizeibeamter von deutschen Hooligans zum Krüp-

pel im Vorfeld des Spiels Gefängnisse für Massenunterbringungen ein, bestellte spezielle Aufstandbekämpfungsfahrzeuge aus Nordirland, fuhr Wasserwerfer und Hubschrauber auf, setzte Hunderte von behelmschten Polizeibeamten ein und rief die Parole: „Null Toleranz“ ausgerechnet bei einem Fußballspiel aus. Hinzu kam eine auf Krawall fixierte Berichterstattung, die die Maßnahmen der Polizei nicht hinterfragte, sondern diese zum Anlass nahm, über die bevorstehende Katastrophe zu spekulieren – die dann auf dem Marktplatz von Charleroi mit Dutzenden von Fotoapparaten und Kameras erwartet wurde.

Am Ende gab es zwar keine Krawalle, aber Hunderte, insbesondere Engländer, wurden in Gewahrsam genommen. Immerhin haben alle Beteiligten heute dazugelernt und auch auf die Stimmen der Fan-Projekte gehört, die seit ihrem Bestehen immer wieder betonen, dass Fußballfans nicht als Feinde, sondern als Teil des Spiels zu betrachten und auch so zu behandeln sind. So hat Portugal erfolgreich auf eine zurückhaltende Polizei und auf die Kraft seiner gastfreundlichen Menschen gesetzt, was für die Zukunft des Fußballs Positives erhoffen lässt.

beim Fußball zu sorgen. Auch die Medien können zu friedlichen Spielen beitragen, indem sie den Fans eine Stimme geben und ihre positiven Aktivitäten unterstützen. Bezogen auf die WM 2006 wird entscheidend sein, ob wir uns alle als gute Gastgeber erweisen und die Fußballanhänger als Gäste aus aller Welt willkommen heißen.

Thomas Hafke ist Diplom-Sozialwissenschaftler und seit 1988 im Fan-Projekt Bremen e. V. aktiv. Darüber hinaus arbeitet er als Lehrbeauftragter der Hochschule Bremen im Fachbereich Sozialwesen.

3

Siehe www.FanProjektBremen.de und www.kos-fanprojekte.de.

4

Siehe www.aktive-fans.de und www.profans.de.



Schließlich sind es auch die Fans selbst, die positive Zeichen setzen, sei es in Form von Selbstorganisationen wie „Pro Fans“, die die kommerziellen (z. B. Sonntags- und Montagspiele) oder repressiven (z. B. Stadionverbote, Polizeikessel) Auswüchse im Profifußball anprangern, oder „Baff“ (Bündnis aktiver Fußballfans), das beschlossen hat, die Fußballkurven nicht mehr den Rassisten zu überlassen.⁴

Hinzu kommt seit Ende der 90er Jahre eine neue Fanbewegung, die so genannten Ultras, die sich nach italienischem Vorbild vorgenommen haben, durch Gesänge und Stadionchoreographien für großartige Stimmung

Fans des SV Werder Bremen im Stadion und in dem von ihnen größtenteils selbst verwalteten Fanzentrum

KINDER SELBSTBEWUSST MACHEN

An Berliner Schulen gibt es zunehmend den Versuch, Konflikte zwischen den Schülern durch besonders trainierte Mitschüler lösen zu lassen. *tv diskurs* sprach mit Christiane Strack (Annedore-Leber-Grundschule, Tempelhof) und Sylvia-Sabine Streso (Paul-und-Charlotte-Kniese-Schule, Lichtenberg) über ihre Erfahrungen mit dem Einsatz von Streitschlichtern.

Welche Formen von Konfliktlösungsmodellen gibt es an Ihren Schulen?

Sylvia-Sabine Streso: Wir arbeiten nach dem Mediationskonzept in so genannten Konfliktlotsengruppen. Mediation heißt nichts anderes als Vermittlung in einem Konflikt. Es soll durch ganz bestimmte, erlernbare Gesprächstechniken geschafft werden, dass ein Mediator bzw. Streitschlichter – es gibt ganz verschiedene Namen dafür – allparteilich, also zu beiden Seiten hin, ein Gespräch führt. Dabei wird versucht, die Probleme, die zwei Streitende miteinander haben, und die zugehörigen Hintergründe herauszubekommen und die beiden dazu zu bringen, dass sie eine Lösung für ihr Problem finden.

Darüber hinaus gibt es an Ihren Schulen das so genannte Buddy-Projekt...

Christiane Strack: Das Buddy-Projekt ist im Grunde eine Möglichkeit niederschwelliger Konfliktlotsenarbeit. Kinder helfen anderen Kindern bei ganz unterschiedlichen Dingen. Zum Beispiel auf dem Hof, wenn Kinder immer wieder Streit haben. Dann bekommen sie zwei Buddys – manche nennen sie auch Bodyguards –, und diese Buddys spielen mit den Kindern oder sind einfach in ihrer Nähe. Auf jeden Fall sollen sie helfen, damit keine Streitigkeiten mehr anfangen. Wir sind ja eine Schule mit Behinderten und hatten gerade den Fall eines



Christiane Strack



Sylvia-Sabine Streso

mongoloiden Mädchens, dass in einen Jungen aus der zweiten Klasse verliebt war und ständig zu ihm hinrannte. Er fühlte sich deswegen schon verfolgt und erzählte das zu Hause. Die Mutter kam in die Schule und bekam einen Nervenzusammenbruch, weil wir ihr Kind nicht schützen, das war richtig dramatisch. Wir haben dann Buddys eingesetzt, dadurch gibt es nun eine Art Puffer zwischen den beiden.

Wie ist die Arbeit der Konfliktlotsen an den Schulen organisiert?

Streso: Einmal pro Woche treffen wir uns anderthalb Stunden. Wir, das sind sechzehn Schüler zwischen zwölf und siebzehn Jahren, die diesen Konfliktlotsenkurs bei mir belegen, sowie eine Erzieherkollegin und ich.

An jedem Tag sollen sich zwei Schüler richtig verantwortlich fühlen für Konflikte, die in der Schule entstehen. Sie sollen gerade in der großen Pause gezielt hingucken, was an Konflikten ansteht, eventuell Gespräche anbahnen, sich wirklich gezielt einmischen, auf die Schüler zugehen oder sich eventuell bei anderen Hilfe holen, aber nicht bei uns Lehrern. Das ist ein großes Anliegen der Konfliktlotsengruppe, dass sie ihre Konflikte ohne die Lehrer lösen. Es gibt Schüler, die kein Vertrauen zu den Konfliktlotsen haben, solange wir Lehrer uns noch zu viel einmischen.

Sind Sie grundsätzlich bereit, jeden Schüler, der Interesse hat, aufzunehmen – also auch solche, die eher „Kunden“ eines Konfliktlotsen wären, statt selbst einen Streit zu schlichten?

Strack: Natürlich haben wir auch schwierige Kinder bei den Konfliktlotsen. Die bekommen durch diese Konfliktlotsenarbeit ein erhöhtes Selbstwertgefühl, weil sie sich in einer bestimmten Funktion erfahren. So haben sie es nicht mehr nötig, Schwächere als „Tankstelle“ für ihr Selbstbewusstsein zu benutzen. Gerade für Jugendliche in der Pubertät ist das eine gute Sache – insbesondere dann, wenn sie keine Ansprechpartner in der Familie haben. Ich kenne den Fall eines straffällig gewordenen Jungen, der verordnet bekommen hat, Buddy zu werden, sozusagen als letzte Chance. Er hat gesagt, dass ihm das Buddy-Projekt geholfen hat, eine sinnvolle Lebensperspektive zu bekommen.

Streso: Die meisten, die auch „Kunden“ sein könnten, sind gleichzeitig auch sehr gute Konfliktlotsen, denn sie haben ja wirklich Ahnung von Konflikten. Die „Schäfchen“, die teilnehmen, weil sie den Lehrern gefallen wollen, gibt es auch, das sind eigentlich gar nicht die „richtigen“ Konfliktlotsen. Aber ich suche mir die Leute natürlich auch ein bisschen aus. Wenn ich merke, dass jemand absolut nicht geeignet ist, versuche ich es demjenigen auf ganz sachte Art und Weise klar zu machen. Das sind meistens Schüler, die zu lieb sind, die sich nicht durchsetzen können.

Festzuhalten ist, dass Streit wichtig ist, um Konflikte austragen zu können, die Frage ist nur: wie.

Streso: So ist es. Auf keinen Fall sollen Schüler Konflikte als etwas Schlechtes empfinden. Man muss ihnen klar machen, dass ein Konflikt an sich etwas Wichtiges ist in der Kommunikation. Aber genauso wichtig ist dabei, dass der Konflikt nicht endgültig gegeneinander geht, sondern dass man ihn miteinander austragen soll.

Können Sie uns Ausbildungsphasen und Übungsbeispiele nennen?

Streso: Unser Anliegen ist vor allem, den Jugendlichen bestimmte Gesprächstechniken beizubringen. Wir lehren sie unter anderem das aktive Zuhören: Eine Schülerin erzählte mir beispielsweise etwas, ich kramte derweil in meiner Tasche und rief jemandem etwas zu. Danach sollte sie ihre Gefühle schildern, die sie dabei empfunden hatte. Anschließend ließ ich das die Schüler zu zweit spielen, also auch zuerst dieses Negativbeispiel, damit alle diese Empfindungen nachvollziehen konnten. Der nächste Schritt ist das Spiegeln. Am Anfang übt man das wortwörtliche Wiederholen, weil das den Schülern unheimlich schwer fällt. Dann sollen sie versuchen, die Argumente mit eigenen Worten zu wiederholen oder Gefühle widerzuspiegeln, die der andere nicht ausgesprochen hat, die man aber im Gesicht sieht. Dieses Spiegeln ist wirklich mit die wichtigste Technik bei der Mediationsgesprächsführung. Außerdem arbeiten wir mit ihnen nach dem Eisbergmodell. Es bedeutet, dass man Menschen klar macht, dass bei vielen Problemen, die man miteinander hat, nur ein ganz kleiner Teil wie bei

einem Eisberg zu sehen ist. Der größte Teil ist verborgen, den sagen sich die Menschen gegenseitig nicht; gerade Gefühle, Missverständnisse, soziale Beziehungen und Werte bleiben unter der Oberfläche. Der Mediator muss versuchen, diese Dinge bei den Streitenden ans Tageslicht zu holen, um damit ein Aha-Erlebnis hervorzurufen. Der Mediator schafft also gegenseitiges Verständnis. Im Prinzip gibt es drei wichtige Regeln: das gegenseitige Ausredenlassen, keine Beleidigungen, jeder redet nur von sich selbst und ist dabei ganz ehrlich.

Dann geht es weiter mit dem Erkennen des Problems, wobei jeder aus seiner Sicht erzählt, was passiert ist. Da gibt es ganz bestimmte Fragetechniken, zum Beispiel versucht man immer, Warum-Fragen zu umschreiben, weil ein „Warum“ dem Gegenüber schon irgendwie das Gefühl gibt, er sei der Schuldige und müsse sich verteidigen. Schließlich kommt es zu einer so genannten Problemdefinition, der Mediator muss also genau erkennen, was das Problem beider Seiten ist. Bei der anschließenden Erhellung wird versucht, den verborgenen Teil des Eisbergs etwas anzuheben. Herauskommen soll eine Problemlösung, zum Beispiel in Form einer Vereinbarung.

Strack: Wichtig ist immer die folgende Frage an die Kontrahenten: „Was kannst du tun, dass sich die Situation ändert?“ Man muss also das Opfer genauso in die Verantwortung nehmen, denn das Opfer hat auch immer seinen Anteil an dem Ganzen. Wir geben den Kindern bei der Ausbildung genaue Sprachmuster vor. In diesem Zusammenhang haben wir das Eisbergmodell am Körper entlang verankert und bestimmte Fragen entwickelt. Oberhalb des Eisbergs ist das Gesicht: Was sehen wir, was hören wir? Weiter unten am Eisberg finden sich die Ziele, das sind die Hände: Was wolltest du erreichen? Dann kommt der Bauch: Wie hast du dich dabei gefühlt? Dann das Herz: Wie steht ihr zueinander? Die nächste Frage ist das rechte Bein: Was wünschst du dir von ihm? Weil man ja zwei Beine zum Stehen braucht, ist das linke Bein die Frage: Was willst du selbst dafür tun? Man kann sich also etwas wünschen, muss aber auch selbst etwas dafür tun.

Gibt es Schüler bei Ihnen an der Schule, die mit den Konfliktlotsen oder Buddys nichts zu tun haben wollen, wenn diese in einen Streit eingreifen möchten?

Strack: Ja, natürlich gibt es solche Schüler. Wir sagen den Lotsen oder Buddys in solchen Fällen immer, dass sie uns oder einen Lehrer, der gerade auf dem Schulhof ist, holen sollen. Wenn die beiden Kontrahenten sich aufgeputscht haben, trennt man sie erst einmal und lässt ein wenig Zeit vergehen, damit sie sich wieder beruhigen können. Diese Schüler sagen oft spontan: „Nein, ich will keine Mediation, was soll das denn?“ Gerade bei Jungen war der stete Spruch eine Zeit lang: „Quatsch, wir können unseren Streit alleine lösen.“ Jungen lassen sich weniger leicht helfen als Mädchen. Aber dadurch, dass das Programm jetzt schon so lange an der Schule verankert ist und die Kinder auch wissen, dass die Eltern das sehr gut finden, ist die Akzeptanz schon gewachsen.

Wie kommt man an die Schüler heran, wenn tatsächlich eine Situation auf dem Schulhof eskaliert?

Streso: Da gibt es so genannte Deeskalationsmaßnahmen: Die Konfliktlotsen sollen immer zu zweit an die Leute herangehen. Der eine nimmt einen weg und redet beruhigend auf ihn ein, ordnet Kleider, lenkt ihn ab, indem er ihn irgendetwas fragt. Der zweite nimmt den anderen weg, beseitigt den Blickkontakt zwischen den Kontrahenten und redet auf ihn ein, aber ohne auf den Konflikt einzugehen. Wenn sich beide dann einigermaßen beruhigt haben, wird ein Konfliktgespräch angeboten. Zwölfjährige können natürlich nicht mit Sechzehnjährigen ein Konfliktgespräch führen, selbst ältere Mädchen haben mit „Chaotenjungs“ ihre Schwierigkeiten. Deswegen fangen wir schon mit den zweiten und dritten Klassen an. Wir haben bei unseren allgemeinen Konfliktlotsentreffen gemerkt, dass gerade in den Haupt-, Real- oder Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe das Vorgehen sehr, sehr schwierig ist. Die Gymnasiasten sind einfach selbständiger, man muss ihnen nicht die Grundlagen der Kommunikation erklären, damit sie sich trauen, etwas zu sagen.

Strack: Je älter die Schüler sind, desto schwieriger ist es, dieses Modell zu verankern, weil sie es einfach nicht so leicht annehmen. Die Gymnasien zum Beispiel haben immer große Schwierigkeiten damit, an die Konflikte heranzukommen, denn die Hauptaggressionsart an Gymnasien ist das Mobbing – und Mobbing

findet ja immer unter der Oberfläche, irgendwo im Verborgenen statt. In diesem Zusammenhang hatte eine Kollegin ein Modell entwickelt, wonach die Konfliktlotsen an bestimmten Studientagen in die Klassen gehen und dann vor Ort mit den betroffenen Schülern arbeiten.

In welchem Maße erleben Sie körperliche Gewalt an Ihren Schulen?

Streso: Eigentlich gibt es die erstaunlich wenig an unserer Schule. Natürlich passiert das beim Sport häufiger nach einem Spiel. Der eine hat gewonnen, der andere verloren, der Sieger provoziert noch einmal ordentlich – und dann geht es los. Das bringen wir aber schnell auseinander.

Strack: Auf dem Spielplatz ergeben sich ständig Konflikte. Der eine rutscht, der andere schubst, dann fallen beide herunter. Beim Fußball gibt es auch häufiger Konflikte, weil die Kinder ganz unterschiedliche Regelauslegungen haben. Verbale Gewalt, die dann nicht selten eskaliert, kommt ebenfalls relativ oft vor.

Beobachten Sie, dass es in den letzten Jahren zu einer Zunahme oder einem anderen Maß an Gewalttaten in der Schule gekommen ist?

Strack: Heute ist man viel sensibler, was Gewalt in der Schule betrifft. Früher ist man einfach nicht so darauf eingegangen. Damals hatten die Lehrer in den Augen der Eltern immer Recht, die Konflikte der Schüler wurden eher untereinander ausgemacht. Auch in meiner Kindheit gab es eine Menge an gewalthaltigen Vorfällen, aber es hat sich keiner von den Erwachsenen darüber Gedanken gemacht. Dadurch, dass Eltern vermehrt an die Schule die Anforderung stellen, sich darum zu kümmern, kommt das Thema heutzutage zunehmend in den Blick.

Streso: Ich persönlich habe den Eindruck, dass dieses ständige Angsthaben vor Gewalt – bei dem geringsten Behaken und kleinen Kämpfen geht man ja schon dazwischen – gerade für Jungen nicht gut ist. Die brauchen das Kräfte-messen, der Überlegene oder der Unterlegene zu sein. Das können sie nur lernen, wenn sie auch miteinander kämpfen. Ich denke nicht, dass die Gewalt zugenommen hat, glaube

aber, dass sich das Wettkampferhalten, wenn es zu sehr unterdrückt wird, irgendwo anders entlädt.

Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach das Fernsehen auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen?

Strack: Über Lieblingsfernsehsendungen wird viel gesprochen. Wir stellen auch immer montags fest – besonders in der regnerischen Zeit, wenn sich die Kinder draußen nicht austoben können –, dass sie am Wochenende viel ferngesehen haben. Da herrscht schon eine kribbelige, aufgeladene Atmosphäre, wo es auch viel schneller zur Sache geht. Ich denke aber, das ist eine Mischung aus der individuellen Disposition – also: Wie schnell gehe ich „hoch“, wie sieht es in der Familie aus, gibt es da Frusterlebnisse – und ihrem Fernsehkonsum. Natürlich geht es dabei auch um Vorbilder, die sie im Fernsehen gesehen haben.

Viele Kinder, auch kleinere, haben schon einen eigenen Fernseher im Zimmer. Die Eltern sagen zwar, sie würden das genau kontrollieren, aber tatsächlich wissen sie zum Teil überhaupt nicht, was die Kinder sehen.

Sie haben also in Ihrer Mediatorentätigkeit auch wenig damit zu tun, dass jemand versucht, anhand der Medien eine Rolle zu imitieren?

Streso: Nein, wir hatten mit so etwas noch gar nichts zu tun. Wir sind an sich eine relativ gewaltlose Schule. Insbesondere die Methoden des Mobbing sind aber hinterhältiger und die Hemmschwelle ist niedriger geworden. Ich fürchte, das liegt daran, dass es zu viele Verlierer in dieser Gesellschaft gibt. Oft sind das schon die Kinder, die selbst die Looser sind, zu Hause überhaupt nicht zu Wort kommen, sich woanders Gehör verschaffen wollen – und irgendwo lassen sie ihren Ärger dann raus. Ich glaube, ein Mensch mit genügend Selbstbewusstsein, der im Leben glücklich ist und denkt, dass er etwas schafft oder erreicht hat, ärgert andere nicht. Man muss die Kinder einfach selbstbewusst machen.

Das Interview führten Leopold Grün und Christian Kitter.

„Fernsehen ist für SELBST

»Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.«

Kinder- und Jugendhilfegesetz, § 1, Absatz 1



Immer mehr in Deutschland lebende Kinder und Jugendliche – zum Teil auch deren Eltern und Familien – werden im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) von Jugendämtern in Zusammenarbeit mit freien Trägern betreut. Einerseits garantiert das Gesetz Kindern und Jugendlichen Schutz, aber auch Förderung in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung. Andererseits richtet es sich an die Eltern, denen es Beratung und Unterstützung bei der Erziehung zusichert. Umgesetzt wird beides durch Fachkräfte, die tagtäglich in den betroffenen Familien unterwegs sind. Eine von ihnen ist Anne Mensing, Pädagogin und Familientherapeutin, die in Berlin als Mitbegründerin des Vereins AMSOC¹ Einzelfall- und Familienhilfe praktiziert. *tv diskurs* sprach mit ihr über ihre Arbeit, über die Rolle des Fernsehens und anderer Medien in den von ihr betreuten Familien, aber auch über Gewalt bei Kindern und Jugendlichen.

Anmerkungen:

1
Ambulante Sozialpädagogik
Charlottenburg e. V.,
siehe <http://www.amsoc.de>

2
§ 30 KJHG

3
§ 31 KJHG

4
§ 35 KJHG

kein Ersatz ERLEBTES! “

Welche Klientel wird von Ihnen betreut?

Das ist ganz unterschiedlich. Das KJHG beschreibt verschiedene Hilfeformen und damit auch verschiedene Empfänger dieser Hilfe. Einerseits gibt es Erziehungsbeistand oder Betreuungshilfe, die sich auf ein einzelnes Kind beziehen.² Daneben existiert die Familienhilfe, bei der die Gesamtfamilie im Mittelpunkt steht und die Elternarbeit eine entscheidende Rolle spielt.³ Darüber hinaus gibt es noch eine intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung für Jugendliche, die oftmals den Bezug zum Elternhaus verloren haben. Sie sollen darin unterstützt werden, sich wieder in die Gesellschaft zu integrieren und eigenverantwortlich einen sicheren Lebensweg zu finden.⁴ Welche Unterstützung angemessen ist, entscheiden meine Kollegen und ich in Kooperation mit den Jugendämtern, die uns mit der Arbeit beauftragen.

In welchem Alter kann eine solche Betreuung beginnen, und wann endet sie?

Generell gilt, dass Kinder schon betreut werden können, bevor sie geboren worden sind. Das geschieht im Rahmen spezieller Projekte für werdende Mütter. Das Ende einer Betreuungs- oder Familienhilfe ist mit der Volljährigkeit erreicht. Doch sollte weitere Unterstützung nötig sein, kann die Einzelbetreuung von Jugendlichen einsetzen, die bis zum 21. Lebensjahr und in Ausnahmefällen auch darüber hinaus fortgeführt werden kann.

Wann wird eine Hilfe nach dem KJHG erforderlich?

Die Anlässe können sehr verschieden sein. Beispielsweise betreuen wir Familien, in denen ein Elternteil weggefallen ist, sei es durch Scheidung oder tragische Unfälle. Die dadurch entstehenden Situationen lassen sich oftmals von dem Erwachsenen, der zurückbleibt, nicht allein auffangen. Häufig jedoch arbeiten wir in Familien, in denen eine Grundversorgung der Kinder nicht mehr gewährleistet ist. Dort sind Arbeitslosigkeit, Probleme mit Alkohol, Verschuldung, Misshandlung, Missbrauch und andere Formen von Gewalt anzutreffen. Die Vernachlässigung kann so weit gehen, dass die Kinder ständig hungrig sind oder sich ihr Zimmer mit Krabbeltierchen teilen müssen.

In Familien mit speziellen Problemen übernehmen die Medien nicht selten spezielle Aufgaben...

Auf jeden Fall. In vielen Familien, die ich betreue, läuft der Fernseher von morgens früh bis in die Nacht. Das Programm bildet den Hintergrund für das gesamte familiäre Geschehen. Wenn ich ein Elterngespräch führen oder eine Familienkonferenz abhalten möchte und darum bitte, den Fernseher währenddessen abzuschalten, geschieht dies meistens nur widerwillig und mit hochgezogenen Augenbrauen. Als kürzlich einer Familie, die ich betreue, der Strom abgestellt wurde, brach im ersten Moment eine Welt zusammen. Um abends Licht zu haben, konnte man Kerzen anzünden, aber kein Fernsehen? Das war undenkbar! In den fernsehlosen Tagen ließ sich

dann deutlich beobachten, wie sich die familiären Alltagsstrukturen änderten. Die junge Mutter machte mit ihren Kleinkindern Spaziergänge, las ihnen vor und hielt gemeinsam mit ihnen Mittagsschlaf. In kürzester Zeit entspannte sich der familiäre Ablauf, weil es auf einmal Ruhepausen gab, die vorher keinem vergönnt gewesen waren. Die Familie machte neue Erfahrungen, weil der Fernseher als Organisator des Tagesprogramms ausfiel.



Könnten die Familien freiwillig auf das Fernsehen verzichten?

Nein, das halte ich für ausgeschlossen. Das laufende Fernsehgerät übernimmt in vielen Familien sozusagen eine eigene Aufgabe, eine positive Rolle, weil es verbindend wirkt. Häufig kennen die von mir betreuten Familien kein Miteinander. Sie haben so etwas wie gemeinsame Freizeitgestaltung nie gelernt, die Eltern sind gar nicht in der Lage, für ein angenehmes Klima, für Unterhaltung, Abwechslung oder Kommunikation zu sorgen. Selbst die einzelnen Familienmitglieder an den Tisch zu bitten, um gemeinsam die Mahlzeiten einzunehmen, entwickelt sich da zu einem großen Problem. Das, was die Eltern nicht schaffen, erledigt der Fernseher automatisch: Die Bilder, die er ins Wohnzimmer bringt, sind das Interessanteste, was im Raum stattfindet. Entsprechend liegt der Fokus auf dem Bildschirm, die Familie trifft sich also zwangsläufig vor dem Fernsehapparat. So gesehen ist der Fernseher ein Segen für viele Familien.

Wird in solchen Momenten ein bestimmtes Programm ausgewählt?

Sicherlich. Das Auswählen von Programmen ist wie ein Indikator, der viel über die Familienstrukturen verraten kann. Wer in der Familie das Sagen hat, sucht aus. Manchmal sind das die Kinder oder Jugendlichen, manchmal auch die Eltern. Es gibt allerdings auch Sendungen, die generationenübergreifend gerne geguckt werden, zum Beispiel Walt-Disney-Filme oder immer noch Daily Talks. In dem Moment, wo in einer Talkshow ein Thema behandelt wird wie: „Hilfe, meine Tochter ist 14 und kriegt ein Kind!“ oder: „Mein Sohn räumt sein Zimmer nicht auf!“, kann das für Eltern und Kinder interessant sein.

Findet während oder nach solchen Sendungen ein Gespräch oder eine Auseinandersetzung mit dem Thema statt?

Nicht unbedingt. Das Gespräch, das sich zu einem bestimmten Thema entwickeln mag, ist immer in Relation zu dem intellektuellen Niveau zu setzen, das vorhanden ist. Grundsätzlich bin ich im Hinblick auf die von mir betreuten Familien auch der Meinung, dass man bei der Beurteilung von dem Nutzen eines solchen gemeinsamen Fernsehnachmittags in ganz anderen Kategorien denken sollte. Schließlich findet sich in den Familien, in denen ich arbeite, häufig eine solche Armut an gemeinsamen Erlebnissen und Kommunikation, dass der zusammen mit der Mutter, dem Vater oder beiden erlebte Fernsehnachmittag für Kinder und auch für Jugendliche schon an sich einen besonderen Stellenwert, etwas durchaus Verbindendes haben kann. Fernsehen ist tatsächlich manchmal das Einzige, was eine Familie gemeinsam macht. Somit liefert es

in den anregungsarmen Umgebungen, in denen von mir betreute Kinder groß werden, gewissermaßen einen „Ausgleich“. Das Fernsehen ist kein Ersatz für Selbsterlebtes, für das Spiel oder den Spaziergang draußen, wo Kinder und Jugendliche mit allen Sinnen auf Entdeckungsreise gehen – doch auf jeden Fall ist es besser als gar nichts.



Sitzen Kinder auch allein vor dem Apparat?

Den Fernseher im Wohnzimmer nutzen viele Eltern als Babysitter. Sie setzen die Kinder vor das Gerät, um Ruhe vor ihnen zu haben. Abhängig vom Sozialstatus gibt es da allerdings große Unterschiede. In sozial schwachen Familien lassen die Eltern ihre Kinder mit dem Fernseher durchaus allein, zum Teil, weil sie darauf vertrauen, Kinderprogramm sei gleich Kinderprogramm, zum Teil aber auch deshalb, weil sie gar kein Interesse für ihre Kinder, die Sendungen oder für beides entwickeln können. In anderen Familien kann dagegen durchaus ein bewussterer Umgang mit dem Medium Fernsehen stattfinden. Da kontrollieren Eltern oder Elternteile schon eher, was die Kinder sehen und bleiben beim Fernsehgucken häufig auch dabei.

Wenn Kinder und Jugendliche eigene Fernsehapparate in ihren Zimmern stehen haben, wird oftmals bis spät in die Nacht ferngesehen und seitens der Eltern keine Kontrolle mehr ausgeübt.

Welche Rolle spielt das Fernsehen für die betreuten Kinder und Jugendlichen? Wie gehen Sie in Ihrer Arbeit damit um?

Alle Kinder und Jugendlichen, mit denen ich arbeite, finden Fernsehen höchst interessant. Es wird anderen Spielen vorgezogen, nach der Schule trägt es zur Zerstreuung bei und dient zum Relaxen. Natürlich bemühe ich mich, ihnen – je nach Altersstufe – Alternativen anzubieten, denn das Fernsehen haben sie ja sowieso. Ich versuche, ihnen die Natur näher zu bringen, fördere die Beweglichkeit, Körpererfahrung, das sinnliche Begreifen und ihre Wahrnehmung für das, was um sie herum geschieht. Wenn ich mit Kindern oder Jugendlichen Filme gucke, dann in der Regel im Kino – also verbunden mit einer Aktivität. Weil neben persönlichen Ängsten oftmals auch Geldmangel ein entscheidender Grund dafür ist, weshalb Familien am kulturellen Geschehen nicht teilnehmen, hat AMSOC eine eigene Initiative ins Leben gerufen. Unter dem Motto: „Kultur für arme Familien“ bemühen wir uns um gesponserte Eintrittskarten, Freikarten etc. zu kulturellen Veranstaltungen, die wir dann in den von uns betreuten Familien verteilen und gemeinsam mit ihnen besuchen. Grundsätzlich sehen wir unsere Aufgabe darin, den Erlebnismangel auszugleichen. Deshalb sind wir mit den Kindern und Jugendlichen immer viel unterwegs. Manchmal kommt es allerdings vor, dass Kinder zu Hause betreut werden müssen. Dann gilt es, das Fernsehverhalten zu steuern: Sendungen werden ausgesucht und Zeiten festgelegt, wo gemeinsam geguckt werden kann. Danach kann das Gesehene auch Anlass für Gespräche sein, zum Beispiel, weil die Kinder Angst hatten oder etwas nicht verstanden haben.

Wovor haben Kinder Angst, wenn sie fernsehen?

Angst vor Spannung, vor gruseligen Szenen, aber ganz wenig Angst vor Gewalt. Das überrascht mich manchmal, denn in verschiedenen Trickfilmen, die im Programm laufen und bei Kindern hoch im Kurs stehen, wird meiner Meinung nach sehr gewalttätig miteinander umgegangen. Doch Kinder

haben da inzwischen offenbar eigene Sehgewohnheiten entwickelt und schrecken nicht mehr zusammen: So ist die Handlung eben. Diese Comicsendungen werden übrigens von den Kindern nicht selten regelrecht in ihr Leben integriert. Natürlich ist die Versuchung auch groß, denn die Filme werden ja nicht nur im Fernsehen gezeigt, sondern in vielfacher Weise – von Stofftieren über Geschirr bis hin zu Tattoos und bedruckten Schulheften – vermarktet. Manchmal identifizieren sich Kinder so mit diesen Sendungen, dass sie eine zweite Wirklichkeit für sich entwickeln, die oftmals Trost bedeutet, Rückzugsmöglichkeiten bietet und als Ersatz für all das dient, was sie sonst nirgends finden können.

Welche Sendungen favorisieren die Jugendlichen?

Von mir betreute Jugendliche lieben Daily Talks – einerseits, weil sie von Problemen handeln, die die Jugendlichen aus ihrem Alltag kennen und deren Erörterung und „Lösung“ vor laufender Kamera ihr Interesse weckt. Andererseits vermitteln diese Sendungen den Eindruck, dass jeder ins Fernsehen kommen kann, vorausgesetzt, er hat ein interessantes Problem vorzuweisen. Diese Illusion, die da heißt: Jeder kann ein Star werden, spricht viele der von mir betreuten Jugendlichen an. Das hat mit einem Gefühl der Benachteiligung und einem daraus resultierenden schwachen Selbstbewusstsein und extremen Minderwertigkeitsgefühlen zu tun. Jugendliche, mit denen ich arbeite, träumen von schnellen Lösungen, um ihrer Umgebung, in der nur Mangel herrscht, zu entkommen. Da sind solche Sendungen scheinbar die Chance! Umso mehr identifizieren sie sich mit den Akteuren in den besagten Sendungen und wollen sein wie sie. Das führt manchmal zu Realitätsverschiebungen, denn der Traum, groß herauszukommen, erfüllt sich ja in Wahrheit nie...

Wir haben nun viel über das Fernsehen gesprochen. Kommen in den Familien, in denen Sie arbeiten, darüber hinaus auch andere Medien zum Einsatz?

Selbstverständlich! Videos, DVDs, Computerspiele, das Internet – egal, in welchen finanziellen Verhältnissen eine Familie sich befindet, gehört all das zu der familiären Grundausstattung und erregt bei Kindern und Jugendlichen größtes Interesse. Besonders Videos und DVDs sind bei den Eltern beliebt, um die Kinder ruhig zu stellen. Darüber hinaus bieten sie den Vorteil, dass man weiß, was die Kleinen tatsächlich gucken – vorausgesetzt natürlich, dass es einen interessiert. Nicht von der Hand zu weisen ist die Tatsache, dass die meistens gemeinsam getroffene Auswahl eines Films auch wieder etwas Verbindendes zwischen Eltern und Kindern erzeugen kann. Deshalb sehe ich in Bezug auf Videos und DVDs die größte Gefahr darin, dass die Eltern teilweise ihre Filme etc. nicht vor den Kindern sichern. Da fehlen häufig einfach die nötige Aufmerksamkeit und ein vorausschauendes Interesse.

Wie verhält es sich mit den Computerspielen und dem Internet?

Davon sind eher die Jugendlichen betroffen. Von Kollegen weiß ich, dass Jugendliche zum Teil deshalb betreut werden, weil sie im Hinblick auf Computerspiele eine solche Sucht entwickelt haben, dass sie sich kaum mehr anders beschäftigen können. Andere sind süchtig nach dem Chatten im Internet. Es ist heutzutage ein ganz übliches Mittel unter Jugendlichen, per Mail und Chat neue Leute kennen zu lernen. Man mailt ein paar Mal hin und her und dann trifft man sich – oder wird genauso schnell ausgemustert, weil man nicht interessant genug geantwortet hat.

Im Zusammenhang mit Medien fällt der Begriff „Gewalt“ immer wieder. Tragen Medien zu einem Gewaltpotential bei Kindern und Jugendlichen bei?

Ich glaube, dass Kinder und Jugendliche, die gewalttätig werden, ein gewisses Potential und die Bereitschaft zu Gewalt in sich tragen. Doch die wird nicht durch das Fernsehen erzeugt. Entsprechende Sendungen können höchstens dazu führen, dass das vorhandene Gewaltpotential in ein gewaltvolles Handeln umgesetzt wird.

Kinder und Jugendliche, die eine gesunde Entwicklung und Erziehung erlebt haben, kämen niemals auf die Idee, gewalttätig zu handeln, weil sie beispielsweise einen brutalen Film gesehen haben. Selbstschutz und eine moralische Erziehung sind wesentliche Komponenten, die sie davon abhalten.

Trotzdem kommt ausgeübte Gewalt bei Kindern und Jugendlichen vor...

Ja. Meiner Meinung nach kommt es zu gewalttätigen Handlungen von Kindern und Jugendlichen, weil eine psychische Beeinträchtigung vorliegt oder aber, weil sie Gewalt aus ihrem Lebensumfeld, aus ihrer Familie kennen – Gewalt, die sich gegen sie richtet oder gerichtet hat.

In den Familien, in denen ich arbeite, ist das eindeutig zu beobachten. Die Kinder und Jugendlichen, die ich betreue, haben häufig eine gewalttätige Erziehung hinter sich und selbst Gewalterfahrungen in ihrer Familie gemacht – je früher, desto größer ist die Gefahr von schwerwiegenden Folgen. Das sind Kinder, die misshandelt oder sexuell missbraucht wurden. Gewalterfahrungen, die nicht entsprechend verarbeitet werden, sowie das erlebte Missverhältnis von Macht beziehungsweise Ohnmacht werden in der Regel direkt weitergegeben. Das heißt, die Kinder mit Gewalterfahrungen üben selbst wieder Macht aus. Oder aber sie bleiben Opfer und lassen sich von anderen unterwerfen – manchmal ein Leben lang.



Wenn sie dann selbst Eltern sind...

... handeln sie so, wie sie es an sich erfahren haben. Genau das macht unsere Arbeit so schwierig. Denn nicht selten haben die Eltern in den Familien, die wir betreuen, als Kinder und Jugendliche selbst Gewalterfahrungen gemacht. Das zieht sich tatsächlich häufig über Generationen – und dann, irgendwann gibt es eine Unterbrechung. Im Prinzip arbeiten meine Kollegen und ich genau an dieser Zäsur. Die Eltern bringen oftmals nur sehr bedingte Voraussetzungen mit – in emotionaler wie intellektueller Hinsicht. Das muss man wissen, wenn man diese Arbeit übernimmt, weil es die realistischen Ziele, die man sich stecken kann, bestimmt. Diese Ziele zu erreichen, gelingt manchmal – und manchmal gelingt es nicht.

Das Interview führte Simone Neteler.

Lothar Mikos

„Oh mein Gott! Bin ich schön!“

SCHÖNHEIT, FERNSEHSHOWS UND MEDIENDISKURSE

Als am 21. Juli 2004 die Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) verkündete, dass Fernsehformate, „in denen Schönheitsoperationen zu Unterhaltungszwecken angeregt, durchgeführt und begleitet werden, grundsätzlich nicht vor 23.00 Uhr gezeigt werden“ dürften (KJM 2004a), folgte ein enormes Rauschen im öffentlichen Diskurswald. Die moralische Empörung über das vermeintlich verwerfliche Tun der Fernsehsender erreichte neue Höhepunkte, vor allem bei (selbst)ernannten Jugendschützern, Vertretern öffentlich-rechtlicher Sender und Politikern. Die Presse griff das Thema zwar auf, hielt sich aber mehrheitlich vornehm zurück – verständlich, lebt doch gerade die Boulevardpresse auch davon, über Schönheitsoperationen von Prominenten zu berichten. Diejenigen, die sich öffentlich zu Wort meldeten, benutzten einmal mehr das Argument des Jugendschutzes und der vermeintlich sozialetisch desorientierenden Wirkung von Shows und anderen Sendungen, die Schönheitsoperationen thematisierten, auf Kinder und Jugendliche, um Geschmacksfragen zu diskutieren.* Außerdem zeigte sich, dass viele, die sich zu Wort meldeten, die betreffen-

den Sendungen gar nicht gesehen hatten. Die moralische Brille verstellte den genauen Blick auf die betreffenden Formate, die teilweise in Deutschland ja noch gar nicht zu sehen waren. Wenn es allerdings wie im Jugendschutz darum geht, differenzierte Bewertungen zu neuen Show- und Reality-Formaten abzugeben (und keine pauschalen Abqualifizierungen), dann sollte die moralische Brille abgelegt und die Lese- bzw. Verständnisbrille aufgesetzt werden – denn: Sonst wird man weder den Formaten, den Kindern und Jugendlichen, noch dem notwendigen Diskurs über Normen und Werte einer freiheitlich orientierten, pluralen Gesellschaft gerecht.

Im Folgenden soll daher der Versuch unternommen werden, die betreffenden Shows in die Entwicklung von TV-Formaten und -Genres zu Beginn des 21. Jahrhunderts einzuordnen. Anschließend soll das Hybrid-Format *The Swan* näher betrachtet werden, bevor die Thematisierung von Schönheitsoperationen im Fernsehen in den Zusammenhang gesellschaftlicher Schönheitsideale gestellt wird. Abschließend spielt der Kontext der Wertediskussionen eine Rolle für den Umgang mit den

TV-Formaten. Daraus werden allgemeine Empfehlungen für die Prüfpraxis im Jugendschutz abgeleitet.

Schönheitsoperationen zwischen Information und Unterhaltung

Schönheitsoperationen sind bereits seit Jahren Thema im Fernsehen. Einerseits wurden seit den 90er Jahren in den täglichen Talkshows immer wieder auch operative Eingriffe in den Körper diskutiert, andererseits berichteten die Boulevardmagazine fast täglich über die gelifteten und umoperierten Körper der Stars und Sternchen, die zwischen Bolly- und Hollywood ebenso schnell aufflammen wie sie verglühen. Popmusiker wie Cher und Michael Jackson wurden aufgrund ihrer vielen (gesicherten und vermuteten) Schönheitsoperationen an Nase, Brust und/oder Po sowie Hautbleichungen auch schon manchmal als Wunderwerke der Medizin oder als Gesamtkunstwerk bezeichnet – ganz zu schweigen von den Silikonbrüsten einer Pamela Anderson, die als *Baywatch*-Nixe auch auf deutschen Bildschirmen zu bewundern war. Talkshows und Boulevardmagazine

Anmerkung:

*

Anfang August 2004 beanstandete die KJM zwei Folgen der Serie *I Want a Famous Face* (MTV) sowie eine Ausgabe der Reality-Show *Big Brother* (RTL II), in der ein plastischer Chirurg ein Informations- und Beratungsgespräch mit den Bewohnern des Hauses geführt hat (vgl. KJM 2004b).



Diese und die folgenden Abbildungen zeigen Impressionen aus der amerikanischen Show *The Swan*.



sind weder der Unterhaltung noch der Information, sondern dem Mischbereich des Infotainments zuzuordnen. Zum klassischen Informationsbereich gehören Politik- und Gesundheitsmagazine, die mit dem Anspruch der Aufklärung vor allem über Risiken und Gefahren von Schönheitsoperationen berichteten – und dies auch zeigten.

Die neuen Shows, die sich Schönheitsoperationen widmen, geraten in eine Zeit, in der es keine klare Trennung von Information und Unterhaltung sowie von Fakten und Fiktion im Fernsehen mehr gibt – im angloamerikanischen Raum wird daher auch von „Factual Television“ bzw. „Factual Entertainment“ gesprochen (vgl. Göttlich 2004 und den Beitrag von Annette Hill in diesem Heft, S. 4ff.). Es gibt immer mehr so genannte Hybrid-Formate, d. h. Sendungen, die sich aus Elementen verschiedener Genres zusammensetzen und dabei Fakten und Fiktion mischen. Dabei wird allerdings nur offensichtlich, dass Fakten schon immer inszeniert und medial bearbeitet waren, während fiktionalen Sendeformen schon immer auch informierend und orientierend gewesen sind. Seit der Vermischung von Fakten und fiktionalen

Inszenierungsweisen in den so genannten Doku-Soaps, die reale Ereignisse nach den Regeln von Daily Soaps inszenieren (vgl. Eggert 1999; Lücke 2002), kann fast jedes beliebige Thema Gegenstand von Formaten sein, die gemischte Wirklichkeiten präsentieren. Eine neue Qualität wurde im Jahr 2000 mit der ersten Real Life Soap bzw. Real Life Show *Big Brother* (RTL II) erreicht, in der Menschen nicht mehr wie noch bei den Doku-Soaps in ihrem privaten oder beruflichen Alltag gezeigt, sondern in ein künstlich, für die Medieninszenierung geschaffenes Setting gesteckt wurden, in das auch Bestandteile von Gameshows integriert waren (vgl. Mikos u. a. 2000). Es würde zu weit führen, hier alle neueren Entwicklungen im Unterhaltungsfernsehen aufzuzählen. Allerdings soll auf vier Trends hingewiesen werden, die auch für die mit Schönheitsoperationen verbundenen Shows von Bedeutung sind:

- 1) Im Mittelpunkt der meisten Shows stehen nicht Prominente, sondern Normalbürger.
- 2) Diese normalen Menschen sind zunehmend mit ihrem Privat- und Intimleben in den Formaten präsent.
- 3) Die Formate greifen Wünsche und Sehnsüchte der Normalbürger auf.
- 4) Auch ernste Themen werden zunehmend in Spielkontexten präsentiert.

Wenn wir uns den Shows um Schönheitsoperationen zuwenden, geht es im Wesentlichen um vier Sendungen, von denen zwei bereits im deutschen Fernsehen zu sehen waren. Bei den beiden Letzteren handelt es sich um *I Want a Famous Face* (seit Anfang Juli 2004 auf MTV) und *Schönheit um jeden Preis – Letzte Hoffnung Skalpell* (seit Mitte August auf RTL II). Beide Sendungen haben dokumentarischen Charakter, auch wenn sie – ganz in der Tradition

des Reality-TVs, wie wir es seit *Aktenzeichen XY ... ungelöst* (ZDF) kennen – teilweise mit nachgestellten Szenen arbeiten. Bei der RTL II-Sendung kann man sich streiten, ob es sich um eine Doku-Reihe oder eine Doku-Soap handelt, wie der Sender sie ankündigt. In ihr werden Personen begleitet, die sich unter das plastisch-chirurgische Messer legen. Dabei werden in der Inszenierung fiktionalisierende und emotionalisierende Elemente eingesetzt. Der dokumentarische Charakter steht jedoch eindeutig im Vordergrund. Etwas anders verhält es sich mit *I Want a Famous Face*, das von MTV als Show angekündigt wird – aber das macht MTV mit fast allen Sendungen, die nicht Musikclips aneinander reihen. In den sechs Ausgaben der Sendung wird gezeigt, wie junge Erwachsene ihren Körper mit Hilfe von Schönheitsoperationen so umformen lassen, dass sie ihrem Idol (manchmal mehr, manchmal weniger) ähnlich sehen. Da möchte eine 27-jährige Amateursängerin wie Britney Spears aussehen und lässt sich ihre Brüste vergrößern, eine 21-Jährige lässt sich Fett absaugen, um ihrem Idol Kate Winslet ähnlicher zu werden. Beliebt sind auch Brad Pitt, Elvis Presley und Pamela Anderson als Vorbilder. Ein Transsexueller, der generell eine Geschlechtsumwandlung anstrebt, lässt sich nach dem Vorbild von Jennifer Lopez gestalten. Bestandteile der Sendung sind Alltagsszenen aus dem Leben der jungen Menschen, die Operationen werden ästhetisch verfremdet (schnelle Schnitte, Musik) gezeigt, Partner und Freunde werden befragt. Grundsätzlich handelt es sich bei der Sendung nicht um eine Show, sondern der dokumentarische Charakter steht eindeutig im Vordergrund. Die Sendung stellt daher eine Doku-Reihe dar, in den einzelnen Folgen wird aber nach dem Muster von Doku-Soaps inszeniert.



Die beiden Sendungen, die bis zum Herbst 2004 noch nicht im deutschen Fernsehen zu sehen waren, aber im Vorfeld bereits diskutiert wurden, waren in den USA sehr erfolgreich. Es handelt sich um die Reality-Show *Extreme Makeover*, mit der der Sender ABC mehr als 10 Millionen Zuschauer erreichen konnte, und um die Casting-Show *The Swan*, mit dem Fox bis zu 15 Millionen Zuschauer erreichte. Die ABC-Show startet in Deutschland mit dem Titel *Alles ist möglich* bei RTL als Eigenproduktion. *The Swan* erlebt seinen deutschen Ableger bei ProSieben. Bei *Extreme Makeover* erhalten Kandidaten die Möglichkeit, ihren Stil und ihr Aussehen komplett überarbeiten zu lassen. Sie werden von einem Team aus Schönheitschirurgen, Hair-Stylisten, Make-up-Experten und persönlichen Trainern beraten. Jede Episode beobachtet zwei Kandidaten, die in einem Vorher-Nachher-Effekt gezeigt werden. Sie präsentieren sich dann ihren Familien und Freunden. Zusätzlich gibt es Styling- und Fitness-Tipps für die Zuschauer. Es handelt sich um eine Mischung aus Doku-Soap, Show und Lifestyle-Sendung. Damit verbinden sich Elemente des Boulevard-TV mit Unterhaltung und unterhaltender Dokumentation.

The Swan – ein Märchen als TV-Show

Die Grundidee von *Extreme Makeover* wird bei *The Swan* mit einer Casting-Show kombiniert. In einem Casting, bei dem sich mehr als 200.000 Amerikanerinnen bewarben, wurden 16 Kandidatinnen ausgewählt. Sie unterzogen sich einer so genannten „Overall Transformation“. Dazu zählen zahlreiche Schönheitsoperationen, Fitnessstraining, Diät, Psychotherapie und Coaching. In acht Folgen der Show treten jeweils zwei Frauen gegeneinander an, von de-

nen die Experten (plastische Chirurgen, kosmetische Zahnärzte, Fitnessstrainer, Therapeuten und der Swan-Coach) eine für das Finale auswählen. Im Finale wetteifern dann die acht Siegerinnen aus den Einzelepisoden und die beste Verliererin dank einer so genannten „Wild Card“ in einem klassischen Schönheitswettbewerb miteinander. Eine fünfköpfige Jury (Vertreter von Model-Agenturen, Presse, Modedefotografie usw.) bewerten die Kandidatinnen. Am Ende wird dann „der Schwan“ gekürt. Die glückliche Siegerin in den USA durfte zahlreiche Preise mit nach Hause nehmen, u. a. einen Vertrag mit einer Model-Agentur, ein Auto sowie 50.000 Dollar in bar plus ein Stipendium in Höhe von 50.000 Dollar an einer Universität. Soweit das Grundkonzept der Show, das dem Märchen von Hans Christian Andersen vom hässlichen Entlein, das sich in einen schönen Schwan verwandelt, nachempfunden ist.

Wenn von *The Swan* gesprochen wird, muss zwischen den acht Folgen, in denen jeweils zwei Kandidatinnen gegeneinander antreten, und dem Finale, das auch als „Schwan-Spektakel“ betitelt war, differenziert werden, denn sie zeigen unterschiedliche Strukturen. In den einzelnen Episoden werden zunächst die beiden Kandidatinnen vorgestellt, das Expertenteam gibt bekannt, welche Maßnahmen für die jeweilige Person geplant sind (vom Fettabsaugen über Brustvergrößerung, Zähnebleichen bis zum Diät- und Fitnessprogramm). In den Vorstellungsvideos erzählen die Frauen von ihrem bisherigen Leben und warum sie sich chirurgisch verschönern lassen wollen. Alle Kandidatinnen sind so genannte Durchschnittsfrauen – viele mit Familie und Kindern –, die arbeitslos sind oder als Büroangestellte, Stewardess oder Krankenschwester arbeiten. Die Kandidatinnen haben zum Zeitpunkt der Ausstrah-



lung bereits knapp drei Monate abgeschirmt von der Familie in einem Apartmentkomplex im kalifornischen Marina Del Rey verbracht. Dort waren alle Spiegel und spiegelnden Flächen entfernt, so dass sich die Frauen nicht vor ihrem Auftritt begutachten konnten. Sie nahmen ferner an wöchentlichen Therapiesitzungen teil und durften pro Woche zehn Minuten mit ihren Angehörigen telefonieren. In den Shows wird in einem etwa 15-minütigen Zusammenschnitt gezeigt, wie sie operiert und therapiert wurden, aber auch, wie sie damit zu recht gekommen sind. Schmerzen und Depressionen der Frauen werden dabei nicht ausgespart. Die zweite Hälfte der Episoden besteht aus dem Auftritt der „transformierten“ Frauen. Nun dürfen sie das erste Mal in einen Spiegel schauen. Dieser Moment ist sehr emotional inszeniert. Die Frauen müssen sich vor dem Spiegel aufbauen, der noch von einem roten Samtvorhang verdeckt ist. Beim Gang zum Spiegel beginnt die Kamera um sie zu kreisen und zeigt sie in Obersicht. Dadurch sehen sie sehr verloren und unsicher aus. Wenn sie vor dem Spiegel stehen, ist die Kamera nah bei ihnen. Kurze Einblendungen zeigen in Nahaufnahme, wie sie die Fäuste ballen bzw. sich selbst die Daumen drücken. Öffnet sich der Vorhang, sieht man die Frauen über eine Hinter-Spiegel-Kamera, die sie in wechselnden Einstellungen von Kopf bis Fuß zeigt, aber immer wieder nah an die Gesichter der Frauen geht, um auch keine Gefühlsregung zu verpassen. Die Reaktionen der Frauen ähneln sich: Fast alle sagen als Erstes „Oh mein Gott!“, um dann den Ausruf: „Bin ich schön!“ oder: „Ich sehe so schön aus!“ folgen zu lassen. Unterlegt sind diese Szenen mit zunächst dramatisierender und dann sehr emotionalisierender Musik. Ist dies bei beiden Kandidatinnen durchgespielt, kommt der ent-



scheidende Moment, in der die Moderatorin Amanda Byram die Entscheidung der Jury bekannt gibt. Die Siegerin darf sich ausruhen, die Verliererin darf sich von ihren Angehörigen und Freunden für ihr neues Aussehen bewundern lassen. In der achten Folge wurde die 31-jährige Kandidatin Tanya, die sich während der Behandlung als sehr depressiv entpuppt hatte, disqualifiziert, weil sie verbotenerweise einen Spiegel in ihrem Zimmer versteckt hatte. Die Struktur der Episoden zeigt, dass hier eine Showinszenierung für das Fernsehen vorliegt, bei der die Kandidatinnen bestimmte Regeln befolgen müssen. Der Spielcharakter tritt dadurch deutlich zutage.

Das große Finale folgt dem Muster klassischer Misswahlen mit einer Vorentscheidung, einem Halbfinale und dem Finale. Im Gegensatz zu den Episoden, die ca. 45 Minuten dauern, ist das Finale eine große Show vor Publikum mit einer Länge von zwei Stunden. Zunächst treten die neun Finalistinnen nacheinander im Abendkleid auf, nachdem per Spielfilm ein Rückblick auf das Vorher und die Prozeduren ihrer „Verwandlung“ gezeigt wurde. Ihr Auftritt wird von der Jury bewertet. In einer zweiten Runde treten sie im Bikini an. Danach werden die sechs Halbfinalistinnen ausgewählt. In der dritten Runde treten sie in Designerkleidern der Sponsorfirmer auf. In dieser Runde müssen sie den Jurymitgliedern und der Moderatorin Rede und Antwort stehen. Die Fragen drehen sich um die Veränderungen, die sie durchgemacht haben. Die vierte Runde besteht aus zwei Teilen: Die Frauen werden in Spielfilmen bei einem Foto-Shooting gezeigt, anschließend müssen sie noch einmal in Unterwäsche über den Laufsteg gehen. Danach verkündet die Moderatorin, wer die drei Finalistinnen sind. Diese haben in der letzten Run-

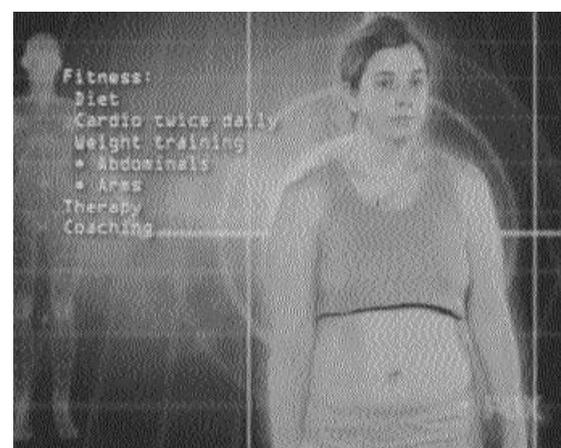
de 30 Sekunden Zeit, der Jury und dem Publikum mitzuteilen, warum ausgerechnet sie es verdient haben, der „Schwan“ zu werden. Anschließend wird ein großer Umschlag gezückt, und die Moderatorin verkündet zunächst die dritte, dann die zweite Siegerin und kürt damit automatisch den „Schwan“. In den USA gewann die 27-jährige Rachel Love-Fraser, deren Mann im Einführungsclip der ersten Episode gesagt hatte: „Sie ist ein wenig durchschnittlich.“ Die strahlende Siegerin wurde vom Publikum gefeiert und den Fernsehzuschauern mit zahlreichen Nahaufnahmen präsentiert.

Sowohl in den einzelnen Episoden als auch im Finale fällt auf, dass die Kandidatinnen sehr emotionalisierend in Szene gesetzt werden. Durch die Musik wird das noch unterstrichen. Bereits in den Einführungsclips erzählen fast alle von einem mehr oder weniger misslungenen Leben bzw. von schweren Schicksalsschlägen. Sie fühlen sich hässlich oder durchschnittlich, brechen in Tränen ob ihres schweren Lebens aus – und die Kamera ist immer nah dabei. Dadurch werden – mehr noch in den Episoden als im Finale – bewegende Momente für die Fernsehzuschauer geschaffen. Der Fokus liegt immer auf den Frauen selbst und ihrer Verwandlung. Dabei ist die Show bemüht, den Zuschauern immer wieder das Vorher und Nachher vor Augen zu führen. Auf die Spitze getrieben wird dies im Finale, wenn die Kandidatinnen in Unterwäsche posieren. Dann werden neben ihr aktuelles Bild Filmbilder von ihnen projiziert, in denen sie in grober, beigefarbener Unterwäsche vor der Verwandlung zu sehen sind. Die Verwandlung vom hässlichen Entlein zum Schwan bildet das Leitmotiv der Show, auf das nicht nur visuell immer wieder hingewiesen, sondern auch von der Moderatorin häufig erwähnt wird. Im großen Finale kündigt sie entsprechend die Kandidatinnen auch als Frauen an, die sich selbst als hässliche Entlein gesehen haben. Die Verwandlung zum Schwan sei ein Märchentraum aller Frauen.

Makeover-Shows im Kontext von Schönheitsidealen

„Schönheit hat von jeher eine magische Anziehungskraft“, so beginnt ein Artikel von Jochen Siemens (2004) im „Stern“, in dem er versucht, der „Macht der Schönheit“ auf die Spur zu kommen. Er schaut dabei bis in die Antike. Evolutionsbiologen gehen sogar noch weiter

zurück und geben als Grund die Suche nach dem „optimalen Fortpflanzungspartner“ (Siemens 2004) an oder bringen die Gene ins Spiel. Soziologen haben festgestellt, dass schöne Menschen im Leben erfolgreicher sind und sogar mehr verdienen. „Attraktivität wird mit Leistungsfähigkeit gleichgesetzt und gesellschaftliche Anerkennung mit Schönheit“ (Wolf 2004, S. 25) oder, um es philosophisch auszudrücken: „Das Ideal der Vollkommenheit setzt sich aus der Trias des Wahren, Schönen, Guten zusammen und enthält die Hoffnung, dass Schönheit gut ist und glücklich macht“ (Brückner 1992, S. 188). All das mag dazu beitragen, dass Schönheit an sich als Wert gilt. Daher haben Menschen in allen Kulturen und zu allen Zeiten immer Hilfsmittel eingesetzt, um dem gerade aktuellen Schönheitsideal zu entsprechen. Das verweist bereits auf einen entscheidenden Umstand: Schönheitsideale wandeln sich und sind in verschiedenen Kulturkreisen nicht identisch. Das zeigt sich auch bei Schönheitsoperationen. Während z. B. in den USA Brustvergrößerungen bei dem weiblichen Geschlecht sehr beliebt sind, lassen sich Frauen in Brasilien die Brust lieber verkleinern, weil dort „ein großer Busen mit der Zugehörigkeit zur schwarzen Bevölkerung verknüpft ist“ (Brückner 1992) und damit auch Armut symbolisiert. In den pluralen, westlichen Gesellschaften gibt es kaum noch allgemeine Schönheitsideale. Vielmehr sind sie an die vorherrschenden Werte in einzelnen Milieus und Szenen gebunden. Stehen bei Gothic-Anhängern schwarze Kleidung, schwarze Haare, bleiche Haut und zahlreiche Piercings hoch im Kurs, haben im traditionellen Arbeitermilieu braune Haut, zweckmäßige Kleidung und Tattoos Konjunktur. Piercings und Tattoos sind den Ritualen der Schönheit in den so genannten primitiven Gesellschaften nach-



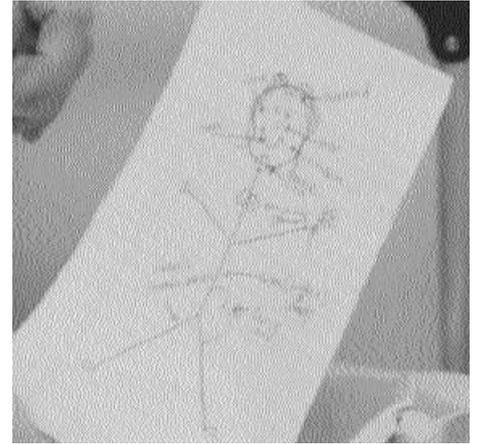
empfundene und haben sich zunächst in den Subkulturen der „modernen Primitiven“ durchgesetzt (vgl. Vale/Juno 1989). So genannte „Body Modifications“ begleiten die Gesellschaft seit Jahrhunderten. Neu ist, dass sie immer mehr auf medizinische Mittel zurückgreifen (vgl. Featherstone 2000; Pitts 2000 und 2003, S. 151 ff.). Die Haltungen dazu sind jedoch widersprüchlich. Während einige Frauen der Auffassung sind, dass plastische Chirurgie eine Kolonisation des Körpers von Frauen darstellt, sehen andere es als eine Technologie, die Frauen zu ihren eigenen Zielen und Zwecken benutzen können (vgl. Balsamo 1996, S. 78). Die meisten Frauen streben jedoch danach, aktuellen Idealen von Schönheit nachzueifern und werden so von Durchschnittsfrauen zu durchschnittlichen Schönheiten – abgesehen von Ausnahmen wie der Performer-Künstlerin Orlan, die mit Hilfe eines Computers das ideale Gesicht errechnen und sich danach in mehreren Operationen bzw. Performances modellieren ließ (vgl. Clarke 2000). Schönheitsoperationen sind mit dem Fortschritt der Medizin zu einem (fast) alltäglichen Phänomen geworden. In den USA haben sich im vergangenen Jahr 8,7 Millionen Menschen operieren lassen, in Deutschland waren es etwa 400.000. Hinter den Operationen stehen Wünsche und Sehnsüchte nach Schönheit. Diese Wünsche werden in den aktuellen Makeover-Shows auch vom Fernsehen aufgegriffen und entsprechend den aktuellen Formattrends aufbereitet.

Konkurrierende Wertediskurse

In der öffentlichen Diskussion um diese neuen Formate sind vor allem zwei Diskurse dominant: einerseits ein kritischer Diskurs zu Schön-

heitsoperationen und zur Schönheit, andererseits ein kritischer Diskurs über das Fernsehen. Das Ideal der Schönheit steht in diesen Diskursen in Frage, zumindest der Aspekt der äußeren Schönheit. Im Kontext des Jugendschutzes wird daraus eine sozioethische Desorientierung von Kindern und Jugendlichen abgeleitet, weil sie durch die Shows angeregt würden, einem falschen Schönheitsideal aufzusitzen. Um schön zu sein, nähmen sie gar Operationen in Kauf. Dazu verführt würden sie von den neuen Shows im Fernsehen, denen eine fast allmächtige Wirkkraft unterstellt wird. Diese kontroverse Diskussion wurde auch in den USA geführt. Dort fragte das Magazin „People“ schlicht: „Geht die TV-Schönheitschirurgie zu weit?“ (7. Juni 2004). Hinter der Frage steckt ein Diskurs darüber, was im Fernsehen gezeigt werden soll und was nicht. Doch diese Diskussion geht an der gesellschaftlichen Realität vorbei, weil sie die elementare Funktion des Fernsehens und der Medien auf ein einfaches „Gut-Böse-Muster“ reduziert. Die Medien – insbesondere das Fernsehen – haben u. a. die Aufgabe, Themen in die öffentliche Diskussion zu bringen. Das geht in der pluralen Gesellschaft umso besser, je mehr Aufmerksamkeit erregt wird. Dazu bieten sich dann vermeintliche oder echte Tabubrüche an.

Außerdem wird ein Diskurs in der Öffentlichkeit kaum geführt, denn die Menschen, die an den Shows teilnehmen, haben mit ihrer Sicht der Dinge im kritischen Diskurs keinen Platz. Das Beispiel *The Swan* zeigt, dass alle Teilnehmerinnen sich durchschnittlich oder gar hässlich fanden – durchaus nicht unüblich, denn allein in Deutschland leidet knapp eine Million Menschen an „eingebildeter Hässlichkeit“, Fachbegriff: Dysmorphophobie (von Bothmer 2004, S. 98). Die meisten Kandidatinnen hatten psychische Probleme, manche waren depressiv. Für die Show wurden sie nicht nur operiert, sondern auch trainiert, gecoacht und wichtiger noch: therapiert. In den Sendungen wurde auch immer wieder betont, dass nicht nur das Äußere bewertet werde, sondern die „gesamte Verwandlung“. So war für alle Teilnehmerinnen der wichtigste Aspekt, dass sie an Selbstbewusstsein gewonnen hatten. Die Kandidatin Kelly sagte bei der Entscheidung um die „Wild Card“ für das Finale: „Ich werde jetzt mehr an meiner inneren Schönheit arbeiten.“ Im Rahmen dieses Diskurses, bei dem es um eine Form der Selbstermächtigung nor-



malen Menschen geht, zeigt sich, dass das Fernsehen mit seinen Shows den so genannten Durchschnittsbürgern Möglichkeiten eröffnet, die ihnen im Alltag nicht zur Verfügung stehen. Dieser Aspekt hat zwei Seiten: Der kritische Diskurs beharrt darauf, dass darin eine Instrumentalisierung der Menschen für Unterhaltungs- oder Profitzwecke zu sehen ist; der Diskurs der Menschen beharrt seinerseits darauf, dass hier Chancen gewährt werden und die Möglichkeit gegeben ist, selbstbewusster zu werden.

Wichtig ist, den Diskurs der Menschen ernst zu nehmen, weil nur so ein Verständnis für deren Motive, Bedürfnisse, Wünsche und Sehnsüchte gelingen kann – und wichtiger noch: Respekt bekundet wird. Eine öffentliche Diskussion über Werte und Normen in der Gesellschaft wird so lange zu keinem Ergebnis führen, wie dieses Ernstnehmen und dieser Respekt nicht gewährleistet sind. In Bezug auf die Debatte um den Jugendschutz allgemein und die Fernsehfreigaben für Makeover-Shows im Besonderen sollte man nicht aufgrund einer ideologischen Brille den Blick für Bewertungsdifferenzen verlieren. In Bezug auf die Diskussionen um Gewalt in der Gesellschaft hat die Soziologin Gertrud Nunner-Winkler festgestellt: „Gewaltdefinitionen, bei denen die Verabscheuungswürdigkeit konstitutiver Bestandteil der Begriffsbedeutung ist, gelangen zu keiner überhistorisch, interkulturell, ja nicht einmal interindividuell identischen Gegenstandsabgrenzung, und das Phänomen der Bewertungsdifferenzen bleibt ihnen als Forschungsfrage verschlossen“ (Nunner-Winkler 2004, S. 55). Wer in der Diskussion und Bewertung von Makeover-Shows davon ausgeht, dass Fernsehen und Schönheitsoperationen an sich verabscheuungswürdig sind, wird nicht mehr in





der Lage sein, Differenzen zwischen verschiedenen TV-Shows auszumachen. Auch in der Diskussion um die Shows, die Schönheitsoperationen thematisieren, lohnt es sich, sich davon frei zu machen und den genauen Blick zu wagen. Denn noch gilt das Prinzip der Einzelfallbewertung – und da vernebeln Pauschalurteile nur den Blick. Eine sozialetische Desorientierung der Jugendlichen wird eher durch ideologische Diskussionen gefördert als durch TV-Shows, die im Kontext zahlreicher anderer Medien genutzt werden.

Prof. Dr. Lothar Mikos ist Professor für Fernsehwissenschaft an der Hochschule für Film und Fernsehen (HFF) »Konrad Wolf« in Potsdam-Babelsberg und Prüfer bei der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF).

Literatur:

Balsamo, A.:

Technologies of the Gendered Body. Reading Cyborg Women. Durham/London 1996.

Bothmer, E. v.:

Feind im Spiegel. In: Stern, 31, 21. Juli 2004, S. 98f.

Brückner, M.:

Schönheit und Vergänglichkeit. In: F. Akashe-Böhme (Hrsg.): *Reflexionen vor dem Spiegel.* Frankfurt am Main 1992, S. 175–213.

Clarke, J.:

The Sacrificial Body of Orlan. In: M. Featherstone (Hrsg.): *Body Modification.* London u. a. 2000, S. 185–207.

Eggert, J.:

Die Docusoap. Analyse eines neuen Fernsehgenres. Diplomarbeit an der Hochschule für Film und Fernsehen »Konrad Wolf«. Potsdam-Babelsberg 1999.

Featherstone, M.:

Body Modification. An Introduction. In: Ders. (Hrsg.): *Body Modification.* London u. a. 2000, S. 1–13.

Göttlich, U.:

Produzierte Wirklichkeiten. Zur Entwicklung der Fernsehproduktion am Beispiel von Factual Entertainment Angeboten. In: M. Friedrichsen/U. Göttlich (Hrsg.): *Diversifikation in der Unterhaltungsproduktion.* Köln 2004, S. 124–141.

KJM:

Schönheitsoperationen im Fernsehen nicht vor 23.00 Uhr. KJM fasst Grundsatzbeschluss. KJM-Pressemitteilung vom 21. Juli 2004 (2004a).

KJM:

KJM prüft drei Folgen von I Want a Famous Face und eine Big Brother-Folge: Jugendschutzverstöße festgestellt. KJM-Pressemitteilung vom 9. August 2004 (2004b).

Lücke, S.:

Real Life Soaps. Ein neues Genre des Reality-TV. Münster u. a. 2002.

Mikos, L./Feise, P./Herzog, K./Prommer, E./Veihl, V.:

Im Auge der Kamera. Das Fernsehereignis Big Brother. Berlin 2000.

Nunner-Winkler, G.:

Überlegungen zum Gewaltbegriff. In: W. Heitmeyer/H.-G. Soeffner (Hrsg.): *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme.* Frankfurt am Main 2004, S. 21–61.

Pitts, V.:

Body Modification, Self-Mutilation and Agency in Media Accounts of a Subculture. In: M. Featherstone (Hrsg.): *Body Modification.* London u. a. 2002, S. 291–315.

Pitts, V.:

In the Flesh. The Cultural Politics of Body Modification. New York/Basingstoke 2003.

Siemens, J.:

Die Macht der Schönheit. Siehe <http://www.stern.de/unterhaltung/buecher/index.html?id=529181> (Zugriff am 7. September 2004).

Vale, V./Juno, A. (Hrsg.): *Modern Primitives. An Investigation of Contemporary Adornment & Ritual.* San Francisco 1989.

Wolf, P.:

Schönheit, die von außen kommt. In: *Der Tagesspiegel* vom 28. August 2004, S. 25.



Alles ist möglich

MIT JUGENDSCHUTZ GEGEN DEN SCHÖNHEITSWAHN



Joachim von Gottberg

Das, was man von einem Menschen zuerst wahrnimmt, wenn man ihn nicht kennt, ist sein Aussehen. Unser Gehirn ist in der Lage, eine nahezu unbegrenzte Anzahl von Gesichtern und Körperformen abzuspeichern und Menschen in einem Bruchteil von Sekunden an ihrem Äußeren zu erkennen. Die Wirkung der äußerlichen Erscheinung auf andere entscheidet maßgeblich darüber, ob ein Mensch in einer sozialen Gruppe oder auch beim jeweils anderen Geschlecht positiv oder negativ angenommen wird. Hinzu kommen die Wirkung der Stimme, die Gestik und der Geruch.

Menschen, die schön sind, haben es zumindest in der Phase des ersten Kontakts leichter. Der Politologe Bernd Guggenberger nennt sein Buch, das sich mit der Rolle der Schönheit in der Gesellschaft befasst: *Einfach schön. Schönheit als soziale Macht*. Folgt man Guggenbergers These, Schönheit bedeute soziale Macht, muss man zu dem Ergebnis kommen, dass sie in einem krassen Widerspruch zu unserem Wunsch nach Gerechtigkeit steht. Kann der Mensch seine Persönlichkeit durch den Willen zumindest theoretisch noch beeinflussen, so ist das Aussehen weitgehend vorgegeben und nur sehr bedingt veränderbar. Man kann das Gewicht reduzieren, die picklige Haut durch Kosmetik glätten oder ins Solarium gehen – aber Größe, Körperbau oder die Gesichtsform sind nicht austauschbar. Deshalb versuchen einige, die Bedeutung der Schönheit herunterzuspielen, polemisieren gegen

Schönheitsideale, stellen den individuellen Geschmack und die Bedeutung der *inneren Werte* dagegen, bezeichnen die Überbetonung des Äußeren als *Schönheitswahn*. Doch das ändert nichts daran, dass es attraktive Menschen leichter haben, in sozialen Beziehungen erfolgreich zu sein.

In den 60er Jahren begann die Psychologie, sich mit Attraktivitätsforschung zu beschäftigen. Die dazu geführten Studien zeigen, dass das Aussehen das wichtigste Motiv ist, sich mit einem Menschen näher zu beschäftigen. Allerdings ist Attraktivität nicht gleichzusetzen mit Schönheit. Symmetrie und Proportionen machen wohl in allen Kulturen Schönheit aus. Neben diesen Konstanten gibt es aber kultur- und zeitabhängige Variablen. Letztlich ist für die Attraktivität neben der Schönheit entscheidend, dass über das Aussehen ein Eindruck von dem Typus des Menschen vermittelt wird: Ist er einfühlend oder egoistisch, humorvoll oder langweilig, ein Softie oder ein Macho, jugendlich oder verbraucht?

Die Bedeutung der Attraktivität in der modernen Gesellschaft

Die Verbreitung und Veränderung von Schönheitsidealen wird durch die modernen audiovisuellen Medien massiv beeinflusst und extrem beschleunigt. Während sich in früheren Gesellschaften Schönheitsvorstellungen

durch die soziale Gruppe – die sich in der Regel aus der unmittelbaren (dörflichen) Gemeinschaft, in der man lebte, zusammensetzte – entwickelten und verbreiteten, steht der Einzelne im Zeitalter der Massenmedien praktisch in Konkurrenz zu der ganzen Welt. Aber auch im Bereich der Partnerschaft sowie im beruflichen Umfeld spielt das Aussehen eine immer größere Rolle:

Die neu gewonnenen Freiheiten im Zusammenleben führen dazu, dass die Beziehungsstrukturen der Menschen unsicherer geworden sind. Je öfter im Laufe eines Lebens die Beziehung zu einem anderen Partner scheitert, desto häufiger muss man um einen neuen Partner werben und sich damit der Konkurrenz stellen. Durch die zunehmend steigende Lebenserwartung wird dieser Prozess des Werbens um einen neuen Partner entsprechend verlängert.

Auch auf dem Arbeitsmarkt entstehen immer mehr Konkurrenzsituationen: Je mehr Menschen mit gleicher Qualifikation sich auf eine Stelle bewerben, desto mehr spielt das Aussehen und die Attraktivität für den Erfolg eine Rolle. Insgesamt ist es wohl so, dass die äußere Attraktivität an Bedeutung zunimmt, je weniger Zeit wir haben, uns auf einen Menschen einzulassen.

Wer nicht schön ist, hat eben Pech

Es ist also nicht verwunderlich, dass die Beschäftigung mit dem eigenen Aussehen und der Wunsch, dieses unter Umständen zu verändern, immer mehr zunimmt. Frauenzeitschriften und Modemagazine geben seit Jahrzehnten Tipps, wie sich durch Kosmetik und Kleidung das Aussehen verbessern lässt. Gleichzeitig werden Fotomodelle präsentiert, die erfolgreich davon leben, Gesicht und Körper zu vermarkten. Das Aussehen wird somit immer mehr mit sozialer Akzeptanz und wirtschaftlichem Wohlstand verbunden.

Durch die Möglichkeit der Operation wurde das Aussehen immer weniger etwas völlig Unabänderliches, mit dem man sich einfach abfinden muss. Brüste lassen sich vergrößern oder verkleinern, abstehende Ohren anlegen, lästiges Fett lässt sich absaugen, faltige Haut straffen, die hässliche Nase nach Belieben modellieren – alles scheint möglich. Wer nicht zu den glücklichen Menschen gehört, die mit ihrem Äußeren zufrieden sind, für den ist der Gang zum Schönheitschirurgen inzwischen zumindest eine Option. Um für sich selbst zu klären, ob man sich tatsächlich zu einem chirurgischen Eingriff entschließt, sucht man zunächst Informationen darüber, was der Gang zum Schönheitschirurgen tatsächlich bedeutet und ob er erfolgversprechend wäre.

Schönheitsoperationen als Thema neuer TV-Formate

In diesem Jahr erscheinen gleich bei mehreren Sendern verschiedene neue Formate, die sich mit dem Thema „Schönheitsoperation“ beschäftigen. Dabei handelt es sich nicht um reine Reportagen, sondern meistens um Mischformen verschiedener Genres. In fast allen dieser Formate werden Eingriffe thematisiert, in denen Menschen ihre „Problemzonen“ umoperieren lassen.

Bei *I Want a Famous Face*, einem Format des Musiksenders MTV, geht es gleich ums Ganze: Junge Menschen verwenden die Schönheitschirurgie, um ihrem Star ähnlicher zu sehen. Die erste Folge handelt von Zwillingen, die aussehen wollen wie Brad Pitt. Sie werden in der Sendung kurz vorgestellt und sprechen über ihre Motive. Einer der beiden verehrt eine junge Dame, die zu den Fans von Brad Pitt gehört. Es ist daher eines seiner Hauptmotive, für dieses Mädchen attraktiver zu werden. Begleitet werden die beiden jungen Männer bei ihren vorbereitenden Besuchen in einer Praxis für Schönheitschirurgie, gezeigt werden die Gespräche mit dem Arzt und die Vorbereitungen für den Eingriff. In kurzen, aber drastischen Bildern wird über die Operation selbst berichtet, anschließend wird gezeigt, wie lange es dauert, bis Verbände und Narben verschwunden sind und das Ergebnis sichtbar wird. Eingespielt wird ein Gespräch mit einem anderen jungen Mann, bei dem die Operation missglückt ist. Als Grund gibt er an, dass er sich aus dem Branchenverzeichnis wohl einen unfähigen Arzt herausgesucht habe. Später kehren die Zwillinge in ihren Freundeskreis zurück, zusätzlich zur Schönheitsoperation haben sie sich einer kosmetischen Behandlung und einem Friseurbesuch unterzogen. Die Freunde attestieren, dass die beiden nun wirklich Brad Pitt ähnlich sehen. Allerdings fällt dem fachkundigen Zuschauer sofort auf, dass es zwischen den beiden Operierten und Brad Pitt doch noch erhebliche Unterschiede gibt. Auch das von einem der beiden verehrte Mädchen lässt sich durch den Erfolg der Operation nicht beeindrucken.

Letzte Hoffnung Skalpell (RTL II) berichtet dagegen von Menschen, die seit Jahren subjektiv empfundene Probleme in bestimmten Bereichen ihres Aussehens haben und nun den Weg zum Schönheitschirurgen suchen. Es wird über ihre Motivationslage gesprochen, verschiedene Aspekte rund um das Thema „Schönheitschirurgie“ werden aufgegriffen, beispielsweise der Versuch, durch den Besuch von Kliniken in Osteuropa den Eingriff preiswerter zu gestalten. Die Sendung begleitet dabei Menschen, die sich selbst und ohne Zutun des Senders zu einer schönheitschirurgischen Operation bereit erklärt haben.

In einer Mischung aus Dokumentation und Show inszeniert RTL *Alles ist möglich* und ProSieben das in den USA erfolgreich gelaufene Format *The Swan*. In beiden



Sendungen werden Operationswillige aufgefordert, sich beim Sender zu melden. Aus den Kandidaten werden dann durch ein Team von Ärzten und Psychologen die Teilnehmer an der Sendung ausgewählt. *Alles ist möglich* stellt drei Kandidaten vor. Es wird über ihre Motive berichtet, sich einer Schönheitsoperation unterziehen zu wollen. Dabei geht es um Menschen, die von Kindheit an unter ihrer Nase, ihren schiefen Zähnen oder einem unförmigen Kinn leiden. Andere haben das Problem, zu früh zu alt auszusehen – sie wollen ihre Tränensäcke oder Falten entfernen lassen. Gezeigt werden der Besuch bei einem vom Sender gestellten Chirurgen sowie einige kurze Szenen aus der Operation. Anders als bei *I Want a Famous Face* wird auf drastische Bilder, die den Weg des Messers in das Fleisch darstellen, sowie auf Szenen, in denen die Patienten schmerz erfüllt gezeigt werden, verzichtet. Zum Ende der Sendung werden die Teilnehmer auf einer kleinen Party von ihren Freunden und Bekannten empfangen und die Ergebnisse bestaunt.

Schönheitswahn und Jugendschutz

In einer Pressemitteilung vom 21. Juli 2004 informierte die Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) über einen intern gefassten Grundsatzbeschluss, dass Sendungen, die Schönheitsoperationen zu Unterhaltungszwecken zeigen, als entwicklungsbeeinträchtigend angesehen und erst nach 23.00 Uhr ausgestrahlt werden dürfen. Als Begründung dafür wird Folgendes angegeben: „In der wichtigen Phase der Identitätsfindung“, so der KJM-Vorsitzende, Prof. Dr. Wolf-Dieter Ring, „wird jungen Zuschauern suggeriert, es komme nur auf das Äußere an, und dieses sei beliebig formbar. Sie könnten den Eindruck gewinnen, dass sich Probleme der Selbstakzeptanz durch Wegschneiden, beliebiges Verkleinern oder Vergrößern von Körperteilen, Absaugen oder Einspritzen lösen lassen.“ Gleichzeitig wurde angekündigt, die sechs Folgen von *I Want a Famous Face* im Eilverfahren zu prüfen.

Drei Folgen dieser Sendung waren von der FSF für das Tagesprogramm freigegeben worden. Das Prüfgutachten kam zu dem Ergebnis, dass die Sendungen sowohl über Risiken von Schönheitsoperationen als auch über die nicht unerheblichen Schmerzen bei und nach der Operation berichteten. Auch würde nicht verschwiegen, dass Operationen auch schief gehen könnten. Der Ausschuss sah jedenfalls in den Sendungen keine werbende Botschaft, sondern attestierte ihnen eher eine abschreckende Wirkung.

In einer weiteren Pressemitteilung vom 9. August 2004 informierte die KJM darüber, dass inzwischen drei Folgen von ihr geprüft worden seien und diese von nun an erst ab 22.00 bzw. 23.00 Uhr ausgestrahlt werden dürften. Die FSF habe mit der Freigabe für das Tagesprogramm ihren Beurteilungsspielraum überschritten.

Im Bescheid vom 17. August 2004 begründet die Bayerische Anstalt für neue Medien (BLM) den Beschluss der KJM wie folgt: Es gehöre zu den Aufgaben des Jugendalters, eine eigene, stabile Identität und Selbstakzeptanz zu entwickeln. Dazu gehöre auch, sein Äußeres zu akzeptieren, so wie es nun einmal sei. Durch die vorliegenden Sendungen würden diese Entwicklungsprozesse beeinträchtigt, da in ihnen das Äußere eine überproportional große Rolle spiele. Statt zu lernen, sein Äußeres zu akzeptieren, würde der Eindruck vermittelt, es ließe sich unproblematisch durch chirurgische Eingriffe optimieren, es sei sogar möglich, das Aussehen eines Idols anzunehmen. Die Risiken von Schönheitsoperationen würden heruntergespielt, auch der junge Mann, der von seiner schief gegangenen Schönheitsoperation berichte, würde dieses Risiko auf die richtige Arztwahl reduzieren. Das Operationsergebnis sei für die beiden Zwillinge jedenfalls positiv verlaufen und dadurch, dass sie zur Vervollständigung der Ähnlichkeit mit Brad Pitt anschließend ein Kosmetikstudio sowie einen Friseur besucht hätten, würde der Gang zum Schönheitschirurgen mit einem Kosmetikstudio- bzw. Friseurbesuch gleichgesetzt und damit verharmlost. Außerdem sei zu befürchten, dass – in Anlehnung an die



Kultivierungshypothese George Gerbners – durch solche Sendungen allmählich die Akzeptanz von Schönheitsoperationen in der Gesellschaft zunehmen werde.

Die Position der FSF

Die FSF-Geschäftsstelle entwickelte in Zusammenarbeit mit den Prüfern sowie einigen Mitgliedern des Kuratoriums einen internen Kriterienkatalog, der inzwischen durch schriftliche Umlaufverfahren und eine Arbeitsgruppe des Kuratoriums zum Thema „Neue Fernsehformate“ überarbeitet wurde (siehe www.fsf.de).

Zwar gibt es auch innerhalb der Gremien der FSF keine völlig einheitliche Auffassung zu diesem Thema. Insgesamt jedoch setzt sich die Auffassung durch, dass solche Sendungen den Schönheitswahn in der Gesellschaft nicht hervorrufen, sondern eher eine Folge davon sind. Weitgehende Übereinstimmung herrscht auch dahingehend, dass gerade das Format *I Want a Famous Face* durch seine Gesamtgestaltung eher eine abschreckende Wirkung auf Jugendliche haben dürfte. Das Phänomen, dass junge Menschen ihrem Star ähnlich sein wollen, existiert spätestens, seitdem es Jugendzeitschriften wie „Bravo“ gibt. Es wird auch von Jugendlichen als Ausnahmephänomen erkannt, es besteht keine Gefahr, dass sie ein solches Verhalten als vorbildhaft für sich selbst übernehmen. Bei genauer Betrachtung der Folge von *I Want a Famous Face* mit den beiden Zwillingen wird darüber hinaus deutlich, dass das Verhalten der Protagonisten eher ironisiert wird.

Eingriff in die Schöpfung oder Korrektur biologischer Ungerechtigkeit?

Insbesondere von den Kirchen wird die Auffassung geäußert, der Mensch sei eine Schöpfung Gottes und das Aussehen ein Teil der unverwechselbaren Persönlichkeit, die zur Schöpfung gehöre. In diese dürfe der Mensch nicht nach Belieben eingreifen. Dies ist ein ernst zu nehmender ethischer Standpunkt, der Ähnlichkeiten

zu den Themen aufzeigt, die gegenwärtig die Ethikkommission im Rahmen des Embryonenschutzgesetzes diskutiert: Der Mensch kann inzwischen in die Schöpfung eingreifen, doch darüber, ob das ethisch verantwortbar ist, gibt es in der Gesellschaft keinen Konsens. Vermutlich wird sich die normative Kraft des Faktischen durchsetzen. Was in anderen Staaten erlaubt ist, können wir nicht langfristig verbieten.

Verbreitet ist der Standpunkt, den eine Frau vertrat, die in der RTL II-Sendung *Letzte Hoffnung Skalpell* ihre Entscheidung, sich operieren zu lassen, sinngemäß wie folgt begründete: Bisher mussten sich die Menschen mit ihrem Äußeren ohne Wenn und Aber abfinden. Die Schönheitschirurgie gibt nun die Möglichkeit, sich zumindest in einigen Bereichen verschönern zu lassen. Das sollte man nutzen.

Die Frage, ob Unterhaltungssendungen, die Schönheitsoperationen thematisieren, entwicklungsbeeinträchtigend sind, ist nicht zu trennen von diesen hier beschriebenen Grundpositionen: Wer Veränderungen am Körper als unerlaubten Eingriff in die Schöpfung betrachtet, muss befürchten, dass der Gang zum Chirurgen durch solche Formate zumindest ein Stück weit Normalität wird. Wer darin eine hilfreiche Möglichkeit sieht, die Ungerechtigkeit der Natur zu korrigieren, wird überhaupt nicht verstehen, was an solchen Sendungen jugendschutzrelevant ist. Nach bisher bekannten Umfragen finden sich beide Standpunkte in der Gesellschaft etwa gleich häufig, eine leichte Mehrheit spricht sich für die Akzeptanz von Schönheitsoperationen aus.

Wirklich verändern wird die Schönheitschirurgie die Schöpfung wohl nicht. Man kann letztlich nur ein bisschen korrigieren, wirklich neu schöpfen kann der Mensch den Menschen noch nicht. Und das Aussehen ist – Guggenberger zum Trotz – eben nur *ein* Teil der Persönlichkeit. So respektierte die Angebotete, zu der der junge Mann aus *I Want a Famous Face* nach seiner Operation erwartungsvoll zurückkehrte, höflich zwar die Mühe und das Ergebnis. Doch genutzt hatte es nichts: Nicht besonders differenziert, aber ziemlich klar brachte sie es auf den Punkt: Brad Pitt ist nun einmal Brad Pitt.

Joachim von Gottberg ist Geschäftsführer der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF).

Claudia Töpfer

Erzählte Wirklichkeiten*

BEOBSACHTUNGEN UND ÜBERLEGUNGEN ZU DOKUMENTARISCHEN FERNSEHFORMEN FÜR KINDER

Dokumentarische Elemente in Kindersendungen werden vor allem zur Wissensvermittlung eingesetzt. Dabei wird, neben den Eltern und der Schule, dem Fernsehen eine wichtige Rolle als Vermittler von Wissen zugeschrieben. Kinderfernsehen soll möglichst aktuelle und pädagogisch aufbereitete Informationen und Dokumentationen mit dem Ziel der Wissensvermittlung bereitstellen. Hier ergeben sich jedoch zwei Fragen: Wie sind diese Programmangebote gestaltet und – vor allem – wie gehen die kindlichen Rezipienten damit um?

Der wissenschaftliche Erkenntnisstand über dokumentarische Fernsehformen für Kinder ist gering. Nutzung, Akzeptanz und Wirkungen sind noch unzureichend empirisch belegt, einheitliche Definitionen fehlen. Es scheint, als ob sich das Genre gegen Definitionen sperrt und vielmehr das ist, wozu Pädagogen, Filmemacher, Produzenten und Kritiker es erklären, jeder aus seinem Interesse heraus. Daher scheint es sinnvoll, eine vorläufige Definition zu finden, die versucht zu klären, was genau darunter verstanden werden kann.

Dokumentarische Fernsehformen für Kinder – eine Begriffsbestimmung

Dokumentarische Fernsehformen für Kinder lassen sich textextern – als Gattungserwartung – oder textintern – über das Zusammenspiel von Bild, Wort und Ton – definieren. Darüber hinaus kann der institutionelle Rahmen miteinbezogen werden. Daraus ergibt sich eine Betrachtungsweise aus drei verschiedenen Blickwinkeln: institutionell, textuell und zuschauerbezogen.

Institutionell wird als dokumentarisch bezeichnet, was Filmemacher oder Sendeanstalten im Programm als solches betiteln. Die wenigsten im Programm gezeigten dokumentarischen Formen für Kinder werden jedoch als solche bezeichnet. Aufgrund der vielen Mischformen, die von Produzenten und Sendeanstalten unterschiedlich beschrieben werden, und der Tatsache, dass dokumentarische Beiträge auch in Spielshows, Club- oder Magazin-Sendungen auftauchen, sollte die Definition aus institutioneller Perspek-

Anmerkung:

*

Der vorliegende Aufsatz stellt zusammenfassend einige Ergebnisse der Diplomarbeit der Autorin vor, die unter dem Titel *Dokumentarische Fernsehformate für Kinder. Genre-theoretische Einordnungen dokumentarischer Fernsehformate für Kinder unter besonderer Berücksichtigung der Narration und Rezeption* im Jahr 2003 an der Hochschule für Film und Fernsehen »Konrad Wolf« in Potsdam-Babelsberg entstanden ist.

tive daher Sendungen umfassen, die im Kinderprogramm gezeigt werden.

Aus Sicht der Produzenten formen und transformieren Filmemacher im Dialog mit anderen Praktikern die traditionellen dokumentarischen Formen und tragen somit zu einer Definition des „Dokumentarischen“ bei. Dieser dynamische Wechsel wird durch die Praktiker, durch ihre Zusammenarbeit mit Institutionen, Kritikern und Zuschauern generiert und äußert sich in unterschiedlichen Darstellungs- und Anspracheformen dokumentarischer Sendungen.

Eine weitere Möglichkeit der Definition dokumentarischer Filme eröffnet sich über die Filme, die die dokumentarische Tradition prägen. Hierbei helfen filmische Normen und Konventionen, wie z. B. ein auktorial-allwissender Kommentar, Interviews, soziale Akteure, natürlicher Ton, logische Schnittfolgen oder die Darstellung von Menschen im Alltag.

Rezipientenorientiert können dokumentarische Fernsehformen für Kinder als ein Wechselspiel zwischen Gestaltungskonventionen und Rezeptionserwartungen beschrieben werden (vgl. Schändlinger 1998, S. 392). Die Zuschauer – in diesem Fall die Kinder – bilden Annahmen und Erwartungen, die die Rezeption der Sendung als dokumentarisch steuern.

Für den Umgang mit dem Begriff lässt sich demnach folgende vorläufige Definition feststellen:

Als dokumentarische Fernsehformen für Kinder sollen Sendungen betrachtet werden, die speziell für Kinder produziert wurden, eine dokumentarische Lesart durch textimmanente Anweisungen ermöglichen und von den Kindern als dokumentarisch wahrgenommen werden. Sie beziehen sich aus ihrer Perspektive auf real erfahrbare Ereignisse und versuchen diese so zu thematisieren, dass sie für Kinder verständlich sind.

Mit Hilfe dieser vorläufigen Definition lassen sich nun dokumentarische Kindersendungen gegenüber anderen Formen abgrenzen und genretheoretisch einteilen. Die Klassifizierung ist dabei jedoch zunächst nur aus der institutionellen und der textuellen Perspektive zu leisten. Inwieweit

Kinder (Zuschauerperspektive) diesen Textkorpus ebenfalls als dokumentarisch erkennen und welche filmischen Elemente in den verschiedenen Altersstufen darüber entscheiden, ob dem Film ein dokumentarischer Status zugestanden wird oder nicht, gilt es noch eingehender zu untersuchen.

Unterschiedliche Wirklichkeiten durch verschiedene Rahmungen

Dokumentarische Fernsehformen für Kinder finden sich am häufigsten in Magazin-Sendungen. Die dokumentarischen Einspieler sind dann zwischen einer und zehn Minuten lang, während die Sendungen an sich bis zu 90 Minuten dauern können. Daneben gibt es Reihen- oder Serien-Formate mit einer Länge von fünf, 15 oder 60 Minuten. In der Regel sind diese Sendungen jedoch 25 oder 30 Minuten lang.

Innerhalb der Sendungen, in denen dokumentarische Formen eingesetzt werden, stehen diese selten für sich, sondern sind in eine Rahmenhandlung eingebettet. Diese Rahmungen kennzeichnen sich durch das wechselseitige Durchdringen der fiktionalen und der nichtfiktionalen Beiträge und implizieren oftmals einen Erzähler.

Die Durchmischung fiktionaler und nichtfiktionaler Darstellungsformen in dokumentarischen Kindersendungen lässt sich anhand einer Skala aufzeigen (siehe Tabelle). Diese stellt einen Versuch dar, die Bandbreite der Mischformen und ihrer Rahmungen zu veranschaulichen. Zwischen den beiden Polen „dokumentarisch“ und „fiktional“ wird unterschieden in: Tätigkeit der Zuschauer, Produktion, Art der Rahmung und einzelne Sendungen als Beispiele.

Keine Rahmung:

Darunter werden Sendungen verstanden, die ohne eine Rahmenhandlung auskommen. Der auktoriale Erzähler erzählt eine Geschichte, in der er nicht vorkommt. Er kommentiert diese Geschichte.

SENDUNG (Produktion)				
dokumentarisch				fiktional
Rahmung	Keine Rahmenhandlung	Situative Rahmenhandlung	Moderation	Fiktionale Spielhandlung
Text/Sendung	Kleine Geschichten von wilden Tieren Schwarzwaldleben Mikrokosmos	Fabeltiere Was ist was TV Die Sendung mit der Maus Mörmel TV Bravo TV Zapp Zarapp Felix und die wilden Tiere Willi wills wissen Sesamstraße	Fortsetzung folgt Reläxx Olis wilde Welt Noahs Kids logo! Trickboxx Wissen macht Ah! Quasselcaspers (Talkshow) Tabaluga tivi Kikania Toggo TV Tigerentenclub	Teletubbies Siebenstein Pur Politibongo Löwenzahn Anja und Anton
Erkennen		ZUSCHAUER		
		Vorstellen		

Tabelle: Skala der Mischformen dokumentarischer Kindersendungen (eigene Darstellung)



Die Sendung mit der Maus
Sesamstraße

Politibongo

Situative Rahmenhandlung:

Magazin-Sendungen, deren einzelne Elemente durch kurze Animationen verbunden sind, die die Überleitungen zu den verschiedenen Beiträgen gestalten.

Moderation:

Sendungen, häufig auch Spielshows, die durch einen Moderator präsentiert werden. Die Moderation kann innerhalb oder außerhalb eines Studios stattfinden. In manchen Fällen moderieren Puppenfiguren – so z. B. in *Tabaluga tivi* oder *Olis wilde Welt*.

Fiktionale Spielhandlung:

Die dokumentarischen Elemente sind in die fiktionale Geschichte eingebettet. Dabei wird der Unterschied zwischen dokumentarischen und fiktionalen Darstellungen nicht immer deutlich erkennbar gemacht. Dokumentarische Beiträge in *Löwenzahn* beispielsweise sind von der Spielhandlung getrennt wahrnehmbar, indem dies auf der Tonebene deutlich gemacht wird. Andere Sendungen wiederum, wie z. B. *Anja und Anton* oder *Politibongo*, integrieren dokumentarische Elemente durch Point-of-View-Einstellungen fast untrennbar in die Spielhandlung.

Insbesondere dokumentarische Sendungen mit einer Spielhandlung zeichnen sich durch unterschiedliche Rahmungen aus. Die Figuren werden zu Erzählern der dokumentarischen Beiträge und dadurch zur Vermittlungsinstanz. Der dokumentarische Beitrag selbst ist dabei eine Erzählung in der Erzählung.





logo!

Das Kategoriensystem

Dabei ergaben sich sechs, im Folgenden beschriebene Kategorien. Diese Typologisierung sollte jedoch möglichst flexibel, als offenes System mit fließenden Grenzen verstanden werden, da theoretische Systematisierungen immer zur Reduktion der eigentlichen Vielfalt und Komplexität neigen.

Der beschreibende Modus

Der *beschreibende Modus* zeichnete sich durch einen auktorial-allwissenden Kommentar aus, der argumentativ die Deutungsmöglichkeiten vorgibt. Der Erzähler erscheint nie im Bild, ist aber für den Zuschauer durch seine expressive Art spürbar. Seine Funktion besteht im Veranschaulichen durch Beschreibungen und Erklärungen. Die Aussage der Bilder wird durch den Kommentar bestätigt oder umgekehrt. Diese wechselseitigen Versicherungen bestärken den Eindruck des Wahrheitsgehalts der Aussagen. Der Kommentar bietet immer alle nötigen Erklärungen der Bildebene, so dass die Kinder lediglich der Argumentation folgen brauchen. Sendungen dieser Art sind beispielsweise *Wissen macht Ah!*, *Die Sendung mit der Maus*, *logo!* oder *Fortsetzung folgt*. Die kindlichen Zuschauer werden in diesen Sendungen eher als distanzierte Betrachter positioniert, wobei in manchen Fällen versucht wird, diese Distanz durch Fokussierung oder eine direkte Ansprache zu überbrücken.

Der fiktionale Modus

Während der Kommentar in diesem Modus das Wissen durch seine Abwesenheit im Bild allwissend und „scheinbar“ objektiv vermittelt, werden die Inhalte im *fiktionalen Modus* anhand der Figuren konkret und veräußert beschrieben (z. B. *Anja und Anton*, *Löwenzahn*, *Siebenstein*, *Teletubbies*). Stellvertretend für die Kinder erleben sie die Ereignisse. Dadurch entsteht eine größere (identifikatorische) Nähe zu den Figuren. Die Sendungen betonen das Ausprobieren und Erlebarmachen. Die authentischen Darstellungen sind teilweise nahezu unerkennbar in die fiktionale Spielhandlung eingebettet. Die starke Durchmischung dokumentarischer und fiktionaler Darstellungsweisen schafft Spannung und Aufmerksamkeit.

Die Sendungen sind zu unterscheiden in solche, die einen direkten, und solche, die einen indirekten Erzähler implizieren. In den Letzteren werden die dokumentarischen Einspieler fast untrennbar in die fiktive Rahmenhandlung eingebettet. Erzählt wird über die Perspektivierung mittels Kamera und Montage, die die Illusion erzeugen, dass die jeweiligen Figuren im Augenblick der Erzählung die authentischen Bilder sehen (z. B. *Anja und Anton*, *Politibongo*). Sendungen mit einem direkten Erzähler wiederum rahmen die dokumentarischen Sequenzen ein. Diese werden

Unterschiedliche Erzählweisen als Grundlage für eine Genreinteilung

Die Sendungen favorisieren zwar bestimmte Rahmen, jedoch entscheidet der Zuschauer, welche er als sinnstiftend anerkennt. Bedeutend für die Rezeption der Sendungen als dokumentarisch oder fiktional ist also auch besonders die Vermittlungsinstanz. Dies wirft die Frage nach der Art und Weise der Adressierung der Sendungen auf. Welche Erzählweisen werden genutzt, um argumentative und logische Beweise der Authentizität zu verteilen?

Da die Qualität der dokumentarischen Kindersendungen weniger als eine Funktion des Inhalts, sondern der besonderen Darstellung des Dokumentarischen betrachtet wird, wurde versucht, die Sendungen anhand ihrer unterschiedlichen Appellfunktionen und Erzählweisen genre-theoretisch einzuteilen.

Ausgehend von den von Bill Nichols entwickelten Ansprachemodi des Dokumentarfilms (vgl. Nichols 2001, S. 101ff.) wurden Kategorien erstellt, die die dokumentarischen Kindersendungen beschreiben. Da Nichols die Genreinteilung für Dokumentarfilme mit einem erwachsenen Publikum entwickelt hat, wurde sie nicht einfach übertragen, sondern modifiziert und hinsichtlich der Narration spezifiziert.

Die Sendungen wurden dabei als erzählerischer Text aufgefasst, basierend auf der Grundannahme, dass jede mediale Konstruktion einen ästhetisch gestalteten Zusammenhang bildet (vgl. Hickethier 2001, S. 24f.). Der Textbegriff erwies sich insbesondere bei dokumentarischen Sendungen als produktiv, da auf diese Weise die filmische Darstellung nicht als Abbild der Wirklichkeit konstituiert wird, sondern nach der Art des Verweises auf die Realität.



Fortsetzung folgt



Wissen macht Ah!
Teletubbies

durch einen fiktionalisierten Erzähler, der eine Rolle einnimmt, erzählt. Er stellt seine eigene Geschichte dar. So „erzählt“ beispielsweise Peter Lustig aus der Sendung *Löwenzahn* innerhalb einer Geschichte die dokumentarischen Beiträge.

Die in beiden Fällen erzielte verinnerlichte und lebendige persönliche Perspektive spricht die kindlichen Zuschauer emotional an. Dabei weicht die referentielle Qualität der dokumentarischen Aufnahmen, die im beschreibenden Modus eher vorherrschend ist, einer expressiven Qualität.

Der interaktive Modus

Im *interaktiven Modus* – vertreten durch Sendungen wie *Felix und die wilden Tiere*, *Tigerentenclub* oder *Tabaluga tivi* – nimmt der Erzähler oder Moderator die Rolle des sozialen Akteurs ein. Die Aussagen des Films entstehen durch das Zusammentreffen des Erzählers mit seinem Objekt. Der Reporter-Erzähler (vgl. Kiener 1999, S. 243ff.) tritt als Figur vor die Kamera und ist als eine ganz bestimmte Person identifizierbar. Er begibt sich an den Ort des Geschehens, nimmt aber an diesem selbst nicht unmittelbar teil, sondern tritt als Interview- und Gesprächspartner auf, fungiert also als verbindendes Element zwischen den Interviewpartnern und/oder dokumentarischen Einspielern. Dabei wendet er sich an die Figuren im Bild und adressiert die Zuschauer direkt. Er berichtet in einer scheinbar objektiven Form von den Ereignissen. Hierarchisch steht die Reporter-Figur über den am Geschehen beteiligten Figuren. Sie behält das letzte Wort.

Viele der Magazin-Sendungen beinhalten sowohl beschreibende als auch interaktive Einspieler, die von einem Reporter-Erzähler dargestellt werden. Im *Tigerentenclub* gibt es beispielsweise neben Dokumentationen des beschreibenden Modus auch immer wieder Ausschnitte, in denen die beiden Moderatoren oder die so genannten „Clubtigerenten“ als Reporter unterwegs sind. Auch in der Sendung *Wissen macht Ah!* haben die beiden Moderatoren Shary und Ralph manchmal einen „Reportageauftrag“, während die Mehrzahl der Beiträge dem beschreibenden Modus zuzuordnen ist.

Der Einsatz dieser beiden unterschiedlichen Modi scheint der Abwechslung zwischen einer eher distanzierteren Darstellungsweise des beschreibenden Modus und einer stärkeren Beteiligung der Zuschauer zu dienen. Die Anspracheform des interaktiven Modus macht die dargestellten Ereignisse indirekt erlebbar. Dabei wird der Zuschauer jedoch eher als teilnehmender Beobachter statt als Teilnehmer positioniert.

Der partizipierende Modus

Dies wiederum ist eher der Fall in Sendungen des *partizipierenden Modus* wie beispielsweise *Willi wills wissen* oder *Toggo TV*. Der Protagonisten-Erzähler (vgl. Kiener 1999, S. 254ff.) nimmt direkt an den Ereignissen teil, macht sie für die Zuschauer erfahrbar und spricht den Rezipienten als Teilnehmer an. Während Felix, der Reporter-Erzähler aus *Felix und die wilden Tiere*, in seinen Geschichten keine gleichwertige Rolle neben den Handelnden einnimmt, erlebt Willi Weitzel aus der Sendung *Willi wills wissen* – als Beispiel des Protagonisten-Erzählers – seine Geschichten. Er ist die Hauptfigur auf der Narrationsebene. Seine Wahrnehmung wird betont, er erzählt durchgängig in der „Ich-Form“. Die Kinder erleben die Ereignisse aus der Perspektive der Figur. Die Darstellung der Ängste und Bedenken dieser Figur, ihr Nachfragen bei Dingen, die sie angeblich nicht versteht, machen die Ereignisse für die kindlichen Zuschauer auf eine direktere und emotionalere Art und Weise erlebbar, als dies dem expressiven oder Reporter-Erzähler möglich ist. Die Kinder werden dadurch nicht als Beobachter oder Betrachter, sondern als Teilnehmer positioniert. Die Erzählung aus der Innenperspektive schafft Sympathie und regt die Einfühlung in das Denken und Erleben anderer Menschen an.

Informationen oder Argumentationen werden in dieser Form dokumentarischer Kindersendungen nicht durch Beschreibungen vermittelt, sondern durch das sinnliche Erfahrbarmachen in Form von Gesprächen und Erlebnissen des Protagonisten. Die kindlichen Zuschauer nehmen durch die Erzählerfiguren an den Ereignissen teil.



Löwenzahn
Tabaluga tivi

Toggo TV



Der betrachtende Modus

Der *betrachtende Modus* (z. B. Beiträge aus der *Sesamstraße*, *Schwarzwaldleben 1902*) ist häufig gekennzeichnet durch die Darstellung eines Ausschnitts aus dem (Alltags-) Leben der Akteure. Filme dieser Art versuchen die Menschen und Ereignisse so darzustellen, wie sie im Moment der Aufnahme erscheinen. Dies ermöglicht Nähe und Unmittelbarkeit zum Geschehen. Die sozialen Akteure agieren miteinander und die entstehenden Szenen scheinen die Aspekte der Charaktere und ihre Individualität zu enthüllen. Wie der fiktionale Modus lehnt sich diese Form an Verfahren des fiktionalen realistischen Films an. Dies betrifft vor allem den Einsatz von musikalischen Untermalungen. Der Kommentar ist hier zwar nicht so präsent wie beispielsweise im beschreibenden Modus, aber er erleichtert das Verständnis durch zusammenfassende oder erklärende Texte. Der eher nüchtern zu nennende Kommentar zeichnet sich durch eine sachliche und distanzierte Beschreibungsart aus, er erscheint objektiv und neutral. Der Erzähler taucht weder im Bild auf, noch äußert er sich mit filmischen Mitteln. Indem der nüchterne Erzähler (vgl. Kiener 1999, S. 239ff.) eher unpersönlich erscheint, wird auch der Rezipient nur indirekt angesprochen. Die kindlichen Zuschauer können aus dem Verhalten der Akteure Schlussfolgerungen ziehen und sich ihre eigene Meinung bilden. Dabei bleibt der lediglich für Zusammenfassungen oder Erklärungen notwendige Kommentar im Hintergrund. Die Kinder nehmen somit eine aktivere Rolle in der Interpretation des Gezeigten ein, werden allerdings auch nicht direkt adressiert.

Der poetische Modus

Am seltensten im Programm vertreten ist der *poetische Modus*. Filme dieser Art betonen die visuelle Assoziation und kommen ohne Kommentar aus. Der poetische Modus bemüht sich, real erfahrbaren Ereignissen einen eigenen Ausdruck zu verleihen. Durch den Verzicht auf einen Kommentar müssen sich die Rezipienten ohne vorgegebene Deutungsangebote mit dem Gesehenen auseinandersetzen.



Tigerentenclub

Anja und Anton



Zusammenfassung und Fazit

Zusammenfassend lassen sich also zwei genretypische Feststellungen über dokumentarische Kindersendungen treffen. Zum einen werden unterschiedliche „Wirklichkeiten“ dargestellt, indem die Sendungen sich durch verschiedene Rahmungen kennzeichnen. Meistens wird die primär geltende „Wirklichkeit“ als der dominante Rahmen kenntlich gemacht. Magazin-Sendungen sind die Rahmungen, innerhalb derer am häufigsten dokumentarische Einspieler gezeigt werden. Daneben sind dokumentarische Fernsehformen für Kinder häufig serieller Art.

Zum anderen sind die Sendungen meistens dem beschreibenden oder dem fiktionalen Modus zuzuordnen. Die Narration dient in beiden Fällen vor allem dem Argumentationsaufbau. Während im beschreibenden Modus die Aussage des Kommentars dominiert, übernehmen im fiktionalen Modus die Erzählerfiguren die Interpretation der Ereignisse. Scheinbar sollen die dokumentarischen Aussagen so von den kindlichen Zuschauern besser eingepreßt und überzeugender wahrgenommen werden (vgl. Kilborn/Izod 1997, S. 127). Außerdem dient die Simulation einer direkten Ansprache der Erzeugung von emotionaler Nähe. Dabei stellt insbesondere die Anwesenheit von Erzählerfiguren eine Form der unmittelbaren Kommunikation her. Fehlt die Erzählerfigur, ist die starke Präsenz einer Kommentarstimme kennzeichnend.

Insbesondere für Kinder unter 10 Jahren scheint diese zur Orientierung wichtig zu sein. Sie finden sich zwar einigermaßen in der Realitätsmischung dokumentarischer und fiktionaler Formen zurecht, brauchen jedoch anscheinend eine (Autoritäts-) Figur, die sie an die Hand nimmt und leitet, so dass sie wissen, wie sie die Sendung zu verstehen haben und was genau sie daraus lernen können. Ältere Kinder jedoch, die bereits ein relativ konstantes Genrewissen ausgebildet haben, können durch den vom Kommentar vorgegebenen Deutungsrahmen keine besonders aktive Rolle in der Interpretation des Geschehens einnehmen. Sendungen des fiktionalen Modus bieten zwar durch die potentiell angelegten unterschiedlichen Wirklichkeitsrahmen größere Interpretationsspielräume. Diese sind jedoch auch immer noch vorgegeben durch den Deutungsrahmen, den die Figuren durch die Perspektivierung festlegen. Wenig vertretene Anspracheformen wie der betrachtende oder der poetische Modus lassen den Kindern zwar mehr Raum für eigene Deutungen, zeichnen sich jedoch auch durch eine indirekte Adressierung der Zuschauer aus.

Da dokumentarische Kindersendungen immer auch als Anregung dienen, sich mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen, und Wirklichkeitserfahrungen heute vor allem auch über das Medium Fernsehen erworben werden, wäre es überlegenswert, stärker Formen zu entwickeln, die einen freieren Umgang mit Deutungsspielräumen erlauben und so eigene Rückschlüsse der Kinder erfordern und fördern. Insbesondere reflexive dokumentarische Formen für ältere Kinder könnten hinsichtlich der Entwicklung von Medienkompetenz dazu beitragen, dass sie sich zwischen den medialen Angeboten besser zurechtfinden. Die Entblößung der filmischen Strategien könnte die Fiktionalisierungsstrategien sichtbar machen, was wiederum zur Aufklärung über die Eigenarten des Genres und die Machart der jeweiligen Sendungen beitragen würde.

Claudia Töpfer, Diplom-Medienwissenschaftlerin, ist zur Zeit wissenschaftliche Hilfskraft im Studiengang „Europäische Medienwissenschaften“ an der Universität Potsdam.



Olis wilde Welt



Siebenstein

Felix und die wilden Tiere



Literatur:

Hickethier, K.:

Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart/Weimar 2001, 3. Aufl.

Kiener, W.:

Die Kunst des Erzählens. Narrativität in dokumentarischen und ethnographischen Filmen. Konstanz 1999.

Kilborn, R./Izod, J.:

An Introduction to Television Documentary. Confronting Reality. Manchester/New York 1997.

Nichols, B.:

Introduction to Documentary. Bloomington/Indianapolis 2001.

Schändlinger, R.:

Erfahrungsbilder. Visuelle Soziologie und dokumentarischer Film. Konstanz 1998.

Birgit Goehlnich und Petra Schwarzweiler

„Medienkompetenz und Jugendschutz – Wie wirken Kinofilme auf Kinder?“

EINBLICKE IN EIN INNOVATIVES MEDIENPROJEKT

Über das Projekt

Projektpartner sind das Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, die Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest, die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft GmbH (FSK) und die Ständigen Vertreter der Obersten Landesjugendbehörden bei der FSK. Im Rahmen von 20 Filmveranstaltungen beteiligten sich etwa 650 Mädchen und Jungen aus Kindergärten, Vorschulgruppen, Grundschulen und 6. bis 8. Klassen unterschiedlicher Schultypen aus Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg.

In der einen Hand ein buntes Sitzkissen, in der anderen das geliebte Kuscheltier: 20 vierjährige Mädchen und Jungen aus Rheinland-Pfalz bahnen sich einen Weg durch die Gruppe von Prüferinnen und Prüfern in der FSK, die auf ihren Einsatz im Arbeitsausschuss warten. Auf einem Decken- und Kissenlager richten sich die quirligen Kinder ein und erwarten in gespannter Neugier den Film, den sie im Rahmen des Projekts sehen dürfen. Der Raum verdunkelt sich, und die kindlichen Zuschauer begleiten von nun an den Film mit allen Sinnen: völlig relaxtes Liegen auf dem Bauch bis hin zu angespannter, aufrechter Sitzhaltung und Drücken des mitgebrachten Kuscheltiers, begeistertes Beifallklatschen und Anfeuern der agierenden Filmfiguren sowie Augen- und Ohrenzuhalten, Beraten mit den Sitznachbarn oder gar stiller Rückzug vom Leinwandgeschehen. Nach dem Filmabspann finden sich die Kleinen zum Reden über das im Film Erlebte im Sitzkreis mit dem Moderator ein. Die Entscheidung, ob der Film gefallen hat oder nicht, treffen die Kinder, indem sie Smileys auf ein Plakat kleben. Die Annäherung an die Filmgeschichte, Haupt- und Nebenfiguren, wichtigste Szenen, Farb- und Formgestaltung, Musik und Vertonung vollzieht

sich in einem auf die Ausdrucks- und Verstehensfähigkeit der Kinder zugeschnittenen Gespräch. Die Eindrücke der Kinder werden mit Unterstützung von großformatigen Fotos von Filmfiguren und -szenen zusammengetragen, ergänzt, wiederholt und vertieft. Im Verlauf des Filmgesprächs äußern die Kinder zunehmend ihre Gefühle und Empfindungen zum Gesehenen. In bemerkenswerter Weise beziehen auch schon die Vierjährigen Stellung zur Altersfreigabe des Films.

Zwei Wochen später erobern Kindergartenkinder aus Baden-Württemberg die komfortablen Sessel in einem Kino vor Ort, um dem großen Leinwanderleben entgegenzufiebern. Nach dem Film gibt es eine ausgedehnte Bewegungspause. Auch hier finden die Kindersitzkissen ihre Verwendung: Auf dem Kinopodest richtet sich die lebhafteste Gruppe mit dem Moderator gemütlich zum Austausch über das Gesehene ein. Ein Highlight des Kinobesuchs ist der Moment, in dem der Besitzer den Vorführraum für die neugierigen Kinderaugen öffnet. Mädchen und Jungen richten ihren Blick auf den „Kinomenschen“, der ihnen die Technik und den Umgang damit demonstriert. Die Kinder werden Besitzer eines außergewöhnlichen Ge-

schenks: Jeder erhält einen etwa 10 cm langen Filmstreifen, abgeschnitten von einer Original-Filmrolle.

Im Mittelpunkt des Projekts stehen Filme mit den Altersfreigaben „ohne Altersbeschränkung“, „freigegeben ab 6 Jahren“ und „freigegeben ab 12 Jahren“: Zeichentrick- und Animationsfilme wie *Lilo und Stitch*, *Findet Nemo*, *Der kleine Eisbär*, *Till Eulenspiegel* und *Der Schatzplanet*, Spielfilme wie *Hodder rettet die Welt*, *Whale Rider*, *Kletter-Ida*, *Science Fiction*, *Führer Ex*, *8 Mile* und *Elefantenherz* sowie Actionfilme wie *X-Men 2* und *Daredevil*. Denn gerade die



Kinderfreigaben fordern von den Siebenköpfigen Ausschüssen größte Aufmerksamkeit und Sorgfalt. Wie wirken Filme auf die kindlichen Rezipienten in den unterschiedlichen Entwicklungsphasen? Beispielsweise, wenn sie sich noch ganz im Familienleben orientieren, wenn sie erste Freundschaftsbeziehungen aufbauen oder sich allmählich von der elterlichen Fürsorge lösen und in Peergroups ihren Platz suchen. Welche Themen sind dann für sie wichtig, welche Inhalte und welche Art der Aufbereitung unterstützen und fördern oder hemmen und blockieren die eigene Entwicklung? Was für ein Wissen haben Kinder über formale Filmgestaltung und ihre Wirkung, über Genres, Inszenierungsstile, Dramaturgie, Schnitt, Kameraarbeit, Farben und Formen, Vertonung und Musik?

Mit den Mädchen und Jungen ab 6 und 12 Jahren konnten filmanalytische Aspekte mit vortrefflichem Wissen und Sprachvermögen erarbeitet werden. Der Zusammenhang zwischen Machart des Films und der erzielten Wirkung wurde von den zwölfjährigen Mädchen und Jungen in Einzelinterviews gekonnt beschrieben. Die zentrale Frage im Medienprojekt umspannte die Bedeutsamkeit von filmisch aufbe-

reiteten Themen, die für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder eine Rolle spielen: Familienbilder, traditionell oder gegenwärtig, unterschiedlichste Entwürfe von Freund- und Partnerschaften, Geschlechterrollen und Heldengeschichten, Darstellungen von Bedrohung und Gewalt.

Zentrale Ergebnisse der Filmgespräche mit Kindern

Die Auswahl der Filme und der Verlauf der Filmgespräche mit den Kindergartengruppen und

Schulklassen orientierte sich vor allem an den oben genannten spezifischen Themenkomplexen, die für Kinder unterschiedlicher Altersgruppen aufgrund ihrer Nähe zum eigenen Alltagserleben besondere Relevanz und Orientierungsfunktion besitzen. Außerdem wurde aus ästhetischer Sicht die Differenz von Zeichentrick- versus Realfilmen diskutiert, die gerade in der Rezeption der kleinsten Zuschauer besonders zentral ist. Überraschenderweise zeigte sich, dass bereits Kindergartenkinder Filme kreativ bewerten und der eigenen aktuellen Bedürfnislage entsprechend nutzen können. So waren vielen der befragten Vorschulkinder die grundlegenden Genrelemente und zentralen Elemente der Figurencharakterisierung bereits vertraut. Kinder einer Kindergartengruppe beschrieben etwa kompetent bestimmte physiologische Merkmale wie „böse, kleine, enge Augen“ oder „schöne Haare und eine hohe Stimme“, aufgrund derer im Zeichentrickfilm die Figuren eindeutig in „gut“ und „böse“ unterschieden werden können. Auch die Merkmale, die einen Zeichentrickfilm von einem Realfilm unterscheiden, wurden von den Kleinsten erkannt. Größere Schwierigkeiten hatten die Kinder allerdings bei der Unterscheidung zwischen

Realfilm und Computeranimation, da hier ästhetische Grenzen häufig verschwimmen. Es wurde deutlich, dass Kinder unter 6 Jahren in der Lage sein können, einer durchgehenden Filmhandlung zu folgen und diese nachzuzählen. Auch Abstraktionsvermögen im Hinblick auf zentrale Filmbotschaften zeigte sich bereits in dieser Altersgruppe – schon Vierjährige erkannten z. B., dass sich *Lilo und Stitch* thematisch mit der Definition von Familie beschäftigt und konnten diese Erkenntnis auch verbalisieren und in Bezug zu ihrer eigenen Lebenssituation setzen. Ist die Filmhandlung al-



lerdings sehr komplex gestaltet und zusätzlich mit diversen Nebenhandlungen ausgestattet, tendiert die Rezeption der Jüngsten hin zu eher szenenbezogener, episodischer Wahrnehmung, so dass sich für sie die Handlung kaum als kohärentes Ganzes erschließt. Dabei wurden im anschließenden Filmgespräch von den Kindern – unabhängig von der Länge und der Relevanz für die Dramaturgie des Films – am besten solche Szenen erinnert, die sie unmittelbar mit ihrer Alltagswelt, aber auch ihren Urängsten in Verbindung bringen konnten. Das galt z. B. für die nur wenige Sekunden dauernde Anfangsszene aus *Findet Nemo*, in der Nemos Mutter und die 99 Geschwister gefressen werden. Potentiell belastende oder Angst erregende Szenen wurden von den Kindergartenkindern dann gut verkraftet, wenn sie mit humorigen Einlagen durchsetzt waren, wie z. B. die Begegnung der Protagonisten in *Till Eulenspiegel* mit einer Armee von Skeletten, die von Spaßmacher Till kurzerhand durch einen Aerobic-Kurs unschädlich gemacht wird. In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, dass die komischen Elemente solcher Szenen besser erinnert und häufiger genannt wurden als die Angst erregenden, was darauf hinweist, dass Komik für

kleinere Kinder in spannenden Situationen eine Distanzierungsmöglichkeit vom potentiell beängstigenden Geschehen eröffnen kann.

Ein wichtiger Themenbereich für die Kinder war die Präsentation unterschiedlicher Familienkonzepte im Film. In Filmen wie *Lilo und Stitch*, *Kletter-Ida*, aber auch *X-Men* sind die Eltern tot, krank oder haben wenig Verständnis für die Bedürfnisse ihrer Kinder, so dass die Kernfunktionen der Familie zunehmend auf den Freundeskreis verlagert werden. Als zentrale Elemente einer Familie nannten die Kinder Werte und Funktionen wie Zusammenhalt und

gegenseitige Hilfe, wobei bei ihnen Filme besonders beliebt waren, in denen die Kinder eine aktive Rolle am Geschehen übernehmen und nicht nur passive Konsumenten elterlicher Zuwendung sind. Auch für die Jüngsten war dabei unwichtig, ob das präsentierte Familienbild ein traditionelles war oder eher das einer modernen Patchworkfamilie wie in *Lilo und Stitch*, wo die Lücke, die sich durch die verstorbenen Eltern gebildet hat, problemlos mit Geschwistern, Freunden oder außerirdischen Monstern gefüllt wird. Je älter die Kinder in den Filmgruppen waren, desto eher hatten sie das Bedürfnis, sich im Film auch mit problematischen und konfliktbeladenen Familienstrukturen auseinander zu setzen, die sie als besonders authentisch empfanden und die ihnen Anregungen für die Lösung eigener Konflikte geben konnten. Krisen wurden dabei in den Filmdiskussionen als durchaus positiv gesehen, da man an ihnen wachsen kann und gestärkt aus ihnen hervorgeht.

Das Thema „Freundschaft im Film“ wurde von den Kindern aufgrund der großen Nähe zu der eigenen Lebenswelt mit hoher Aufmerksamkeit verfolgt. Je nachdem, wie alt die Kinder waren, bewerteten sie die in den Filmen ge-

zeigten Freundschaften in den Filmdiskussionen unterschiedlich. Gerade Kindergartenkinder bauten eine quasi parasoziale Beziehung zu ihren Filmhelden auf und sprachen über die Figuren, als handele es sich um persönliche Freunde, mit denen sie interagieren können. Identifikationsfiguren wurden in dieser Altersgruppe unabhängig von der Relevanz einer Figur im Filmgeschehen größtenteils geschlechtsspezifisch gewählt – war der Protagonist männlich, suchten sich die Mädchen eher eine weibliche Nebenfigur, als sich mit der männlichen Hauptfigur zu identifizieren. Vorschulkinder definierten Freundschaften zwischen Figuren vor allem über deren gemeinsame Aktivitäten und das Erleben von Abenteuern. Für ältere Kinder waren Freunde wichtig, da hier Zusammenhalt sowie gegenseitige Rücksichtnahme geübt und die Erkenntnis gewonnen werden kann, dass sich in einem Freundeskreis jeder mit seinen individuellen Fähigkeiten einbringen kann. Die mit zunehmendem Alter immer wichtiger werdende Abgrenzung von den Eltern lässt sich ebenfalls mit der Hilfe von Freunden leisten und wird im Film häufig durch eine symbolische Schwächung der Eltern (z. B. durch Krankheit oder Tod) umgesetzt.



Heldenfiguren sind das konstituierende Element in fast jedem Spielfilm und erfüllen für Kinder verschiedener Altersgruppen unterschiedliche Funktionen im Prozess ihrer Entwicklung. Weibliche und männliche Heldenfiguren, die durchaus nicht immer perfekt sind, helfen Kindern und Jugendlichen über psychische Entwicklungssprünge hinweg und liefern Orientierungsmodelle auf dem Weg zum Erwachsenwerden. In den Filmdiskussionen zeigten sich deutlich altersbedingte Unterschiede in der Verarbeitung und Akzeptanz verschiedener Heldenfiguren. So legten Vorschulkinder besonderen Wert auf freche und lustige Helden, wie z. B. Till Eulenspiegel, die, ähnlich wie sie selbst, Grenzen gegenüber Obrigkeiten ausloten wollen. Gleichzeitig zeigte sich aber bei ihnen bereits ein Verständnis für die soziale Verantwortung gegenüber anderen, die der Held zu erfüllen hat. Für die Grundschul Kinder war zentral, dass Helden sich ohne Rücksicht auf eigene Belange für andere einsetzen, was ihrer eigenen allmählichen Integration in die Gemeinschaft entspricht. Für die Gruppe der 12- bis 14-Jährigen waren insbesondere gebrochene Heldenfiguren wie der blinde Daredevil wichtig, da sie deren Kampf gegen eigene Unzulänglich-

keiten, körperliche und psychische Defekte in Bezug zu ihren eigenen, häufig pubertätsbedingten Schwächen setzten und sich so Unterstützung für deren Bewältigung erhofften.

Gewaltdarstellungen im Film sind seit jeher ein zentrales Thema des Jugendmedienschutzes, und Gewalt ist auch ein omnipräsentes Motiv in Kinder- und Jugendfilmen. Deutlich wurde in den Diskussionen mit Kindern unterschiedlicher Altersgruppen, dass die gezeigten Gewaltmodelle keineswegs – wie häufig befürchtet wird – als faszinierend erlebt und unkritisch übernommen werden, sondern vielmehr kritisch reflektiert und oft auch abgelehnt wurden. Einige jüngere Kinder gaben an, bei Gewalt- und Actionszenen wie z. B. im *Schatzplanet* kurzfristig Angst gehabt zu haben, die sie aber in der Gewissheit, dass alles gut ausgehe, ertragen konnten. Mit den älteren Kindern wurden Themen wie rechtsradikale Gewalt und Selbstjustiz diskutiert, wie sie z. B. in *Führer EX* problematisiert werden. In den Diskussionen wurde deutlich, dass die jugendlichen Rezipienten diesen Formen von Gewalt überwiegend ablehnend gegenüberstanden und sich empathisch auf die Seite der Opfer schlugen.

Insgesamt verdeutlichte das Projekt, dass Kinder und Jugendliche keine passiven Konsumenten medialer Inhalte sind, sondern dass überraschenderweise bereits viele Vorschulkinder Filme aktiv und ihren Bedürfnissen entsprechend nutzen, mit dem Gesehenen in einen kreativen Dialog treten und je nach individueller Sozialisation ein gezeigtes Verhalten unterschiedlich bewerten. Gezeigte Handlungsmodelle werden im Wesentlichen kritisch geprüft und können positiv bewertet, aber auch abgelehnt werden. Je älter die Kinder waren, desto eher hatten sie auch das Bedürfnis, sich in Filmen mit Problemen und Konflikten auseinander zu setzen, die sie mit ihrer eigenen Situation in Beziehung setzen können und die ihnen möglicherweise Hilfestellung bei der Bearbeitung eigener Konflikte leisten.

*Birgit Goelnich ist Ständige Vertreterin der
Obersten Landesjugendbehörden bei der Freiwilligen
Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK).*

*Petra Schwarzweiler ist Prüferin bei der Freiwilligen
Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK).*

Eine Projektdokumentation,
Broschüre und DVD erhalten Sie
bei Frau Kempenich,
Telefon 06 11 / 7 78 91-36,
E-Mail: kempenich@spio-fsk.de

Britta Müller

Tat-Ort Schule

MÖGLICHKEITEN PRAKTISCHER MEDIENARBEIT IN DER SCHULISCHEN AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM THEMA „GEWALT“

Anmerkungen:

1

www.iea-dpc.de/Home/Studien/PISA/pisa.html.

2

www.iea-dpc.de/Home/Studien/IGLU/iglu.html.

Zahlreiche curriculare Änderungen treten mit dem neuen Schuljahr 2004/2005 an den Grundschulen in Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen in Kraft. Die neuen Vorgaben, welche von den vier Bundesländern gemeinsam erarbeitet wurden, verstehen sich als Antwort auf das durchschnittliche Abschneiden deutscher Schüler in Vergleichsstudien wie „Pisa“ (Programme for International Student Assessment)¹ oder „Iglu“ (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)². Neue Rahmenpläne für die Sonderschule, Sekundarstufe I und die gymnasiale Oberstufe sind ebenfalls in Arbeit. Ähnliche Schulreformen gibt es auch in den übrigen deutschen Bundesländern. In den Grundschulen der vier oben genannten Länder soll sich mit diesem Schuljahr vor allem die Unterrichtsgestaltung verändern. Selbst gesteuertes, kooperatives und systematisches Lernen, die stärkere Einbeziehung von Erfahrungen und Lernvoraussetzungen der Schüler, der Erwerb von Lernstrategien und die Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen sollen zukünftig größere Bedeutung bekommen. Damit dies auch umgesetzt werden kann, erhalten die Schulen mehr Selbständigkeit und die Möglichkeit, die Stundentafel und das Curriculum freier zu gestalten. Projektarbeit, fächerübergreifender Unterricht und Themen, die die Schüler besonders interessieren oder die aus anderen Gründen für sie von Bedeutung sind, sollen künftig stärker in den Unterricht einbezogen werden können. Dies gilt auch für die unterschiedlichen Medien, die als Arbeitsmittel oder Gegenstand des Unterrichts Bestandteil aller Schulfächer sein sollen.

Mit Medien lernen

Die genannten Veränderungen verbessern die Möglichkeiten, in der Schule Medienerziehung in Form von Projektarbeit durchzuführen. Bislang konnte die praktische Medienarbeit aufgrund der starren 45-Minuten-Regel und der geringen Flexibilität vieler Schulen nur bedingt im Rahmen des normalen Unterrichts realisiert werden. Schwierig gestaltete sich unter den bisherigen Voraussetzungen auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen medienpädagogischen Einrichtungen. Bei der Medienerziehung überwog daher an vielen Schulen der kognitiv ausgerichtete *medienkundliche* Unterricht. Diese Form der Medienerziehung birgt jedoch die Gefahr, dass die Schüler das im Unterricht erlernte Wissen nicht auf ihre eigene Mediennutzung übertragen. Die *handlungsorientierte* Medienerziehung in Form von praktischer Medienarbeit ist hier um einiges erfolgversprechender, da die Schüler – ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen – eigenständig und aktiv ein Thema bearbeiten. Diese Form der Medienerziehung erfordert aber einen bedeutend höheren Zeit- und Organisationsaufwand, vor allem für Lehrer, die zunächst oft nicht über ausreichende Kenntnisse und Erfahrung im Umgang mit Medien verfügen.

Die Diskussion um die Form der Medienerziehung in der Schule erlangt besondere Bedeutung bei den Themen „Gewalt in den Medien“ und „Gewalt in der Schule“. Hier stellen sich u. a. folgende Fragen: Kann schulische Medienerziehung dazu beitragen, die Mediennutzung von Schülern dahin gehend zu verändern, mediale Gewalt distanzierter und reflektierter zu betrachten und ihre Medienauswahl bewusster zu vollziehen? Wie muss Medienunterricht konzipiert sein, um dieses Ziel zu erreichen?



Allgemein lässt sich feststellen, dass qualifizierte Medienarbeit eine gute Möglichkeit bietet, die Lebenswirklichkeit und Erfahrungen der Schüler in den Unterricht einzubeziehen, ohne eine Abwehrhaltung bei den Schülern hervorzurufen. Denn oft verweigern sich diese der üblichen kognitiven Bearbeitung bei Themen, die sie persönlich betreffen. Diese Abwehrhaltung kann verstärkt werden, wenn die Schüler das Gefühl haben, dass im Unterricht direkter Einfluss auf ihr Verhalten ausgeübt werden soll – beispielsweise bei der Auswahl von Filmen. Die praktische medienpädagogische Arbeit hat hier den Vorteil, dass die Schüler durch ihre hohe Affinität zu Medien eine große Motivation haben, bei schulischen Medienprojekten mitzuwirken. Außerdem stellt sich bei den Schülern nicht das Gefühl ein, bevormundet zu werden – auch bei Themen, die einen Bezug zu ihrer Mediennutzung haben. Stattdessen werden sie zu einer eigenen Stellungnahme und aktiven Auseinandersetzung angeregt, in einer Form, die ihnen Spaß macht, ihre Kreativität anspricht, ihre Fähigkeiten im Umgang mit Medien auf breiter Basis erweitert und darüber hinaus auch ihre sozialen und persönlichen Kompetenzen fordert und fördert.

Handlungsleitlinien für die schulische Praxis

Kinder und Jugendliche lernen Medien schon früh als geeignetes Mittel kennen und schätzen, um sich Unterhaltung, Spannung und emotionales Erleben zu verschaffen. Will man erreichen, dass sie die im Rahmen des Medienunterrichts erworbenen Kompetenzen auch auf ihre alltägliche Mediennutzung übertragen, ist es erforderlich, dass der schulische Medienumgang sich der Art und Weise annähert, wie Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag Medien erleben und nutzen. Dies kann sowohl durch den Einsatz von Musik und Filmen erfolgen, die die Heranwachsenden favorisieren, als auch durch ihnen unbekanntere Filme und Hörspiele, die sie ansprechen und deren Rezeption ihnen Spaß macht. Die Beschäftigung mit Medien sollte nicht als verordnete Aufgabe empfunden werden, sondern die Lust der Heranwachsenden wecken, etwas über Medien zu erfahren. Auch die Gestaltung der jeweiligen Projektstunde hat einen großen Einfluss darauf. Wichtig sind Aufgabenstellungen, die die Schüler nicht unterfordern, aber auch ein lebendiger und abwechslungsreicher

Aufbau der Stunde, bei der verschiedene Sinne angesprochen werden und die Schüler die Möglichkeit haben, sich selbst auszuprobieren.

Damit die Schüler bei schulischen Medienprojekten ihre Erfahrungen und Ideen einbringen und ihre vorhandenen Kompetenzen erweitern können, ist es also notwendig, dass sie die einzelnen Projektschritte selbständig planen und Aufgaben und Arbeitsprozesse nach eigenen Vorstellungen bearbeiten. Steht das genaue Thema, die Umsetzung und das Ergebnis von Anfang an fest, sind die Schüler nicht gefordert, Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln. Spontane Einfälle können nicht berücksichtigt werden, sie haben nicht die Möglichkeit, aus eigenen Fehlern beim Ausprobieren zu lernen. Lösungswege, die die Schüler selbständig gefunden haben, treffen bei ihnen auch auf eine höhere Akzeptanz. Eine offene Projektgestaltung setzt von dem Pädagogen voraus, dass er in die Kompetenzen, das Verantwortungsbewusstsein sowie in die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen vertraut. Seine Aufgabe sollte er in erster Linie darin sehen, die Heranwachsenden anzuregen, Ideen zu entwickeln und sie bei deren Umsetzung zu unterstützen.

Ein Projekt zu schulischer Medienarbeit besteht in der Regel aus zwei Phasen: zum einen aus der Analyse und Dekonstruktion von bestehenden Medientexten, zum anderen aus der anschließenden Gestaltung eines eigenen Medienprodukts, wobei die Erfahrungen des ersten Teils einfließen und zu praktischer Anwendung kommen.

Bei einem Projekt zum Thema „Gewalt“ kann die erste Phase zur Sensibilisierung für mediale Gewaltdarstellungen und zur Schulung der Wahrnehmung genutzt werden. Dabei sollte man nicht versuchen, den Schülern eine bestimmte Wahrnehmungsweise zu vermitteln, sondern die selbständige Erweiterung ihres Wissens und die Entwicklung eigener Sichtweisen fördern. Dies kann erreicht werden, indem man sie anregt, von ihnen favorisierte Filme in die Schulstunde mitzubringen, die dann z. B. im Hinblick auf ihre technischen und formalen Gestaltungselemente, ihre Wirkung oder ihren Bezug zur Realität analysiert werden können. Durch qualitativ hochwertige Filme können die Schüler angeregt werden, ihnen in ihrer Machart vertraute, aber sehr schlecht produzierte Medienangebote bewusster und differenzierter wahrzunehmen und

ihre medial erworbenen Vorstellungen zu reflektieren. Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Vergegenwärtigung der eigenen Mediengewohnheiten und der unbewussten Rezeption von Gewalt. Hierzu können die Schüler z. B. eine Woche lang ein Medientagebuch führen. Zu einer veränderten Perspektive und Rezeptionsweise tragen auch Hintergrundinformationen bei, durch die die Schüler ein Verständnis medialer Strukturen und Prozesse erlangen. Dies kann etwa durch Einblicke in die Organisationsstruktur und Produktion von Medienangeboten bewirkt werden oder durch die Erläuterung des Zusammenhangs zwischen der Werbefinanzierung des Fernsehens und der zielgruppenspezifischen Ausrichtung des Programms etc.

In der ersten Phase des Projekts kann der Pädagoge sehr viel über die alltägliche Mediennutzung und die Motive der Schüler, gewalthaltige Medien zu rezipieren, erfahren. Er kann erkennen, ob sie diese vor allem zur Entwicklung ihres Selbstkonzepts, zur Selbstinszenierung oder als Rollenmodell nutzen, um sich von Problemen abzulenken, um sich von Erwachsenen abzugrenzen und Gemeinsamkeiten mit anderen Jugendlichen herzustellen oder aber, um sich einfach nur Nervenkitzel zu verschaffen und sich zu unterhalten. Abhängig von den dominierenden Motiven werden die Schwerpunkte für den weiteren Projektverlauf bestimmt.

In der zweiten Phase besteht dann für die Schüler die Möglichkeit, die Wirkung der einzelnen Zeichen, Stilmittel und Techniken bei der Produktion eines eigenen Beitrags selbst auszuprobieren und diese für die Konstruktion eigener Aussagen und Erkenntnisse zu nutzen. Das zuvor angeeignete Wissen können sie nun praktisch umsetzen. Bedingung hierfür ist, dass sie lernen, mit den technischen Geräten umzugehen, die sie für die Produktion eines eigenen Beitrags benötigen. Eine Einführung hierzu sollte so gestaltet werden, dass die Schüler ihre bereits vorhandenen Kompetenzen einbringen können und die Möglichkeit haben, ihre Kenntnisse weitgehend selbstständig zu erweitern und zu entfalten. Ein Beispiel hierfür wäre, dass die Schüler sich mit Hilfe von Karteikarten, auf denen die wichtigsten technischen Funktionen vermerkt sind, eigenständig mit der Bedienungsweise der Geräte vertraut machen.



Ein von Schülern produzierter Medienbeitrag kann einen spannenden Einblick in ihre Lebens- und Vorstellungswelt geben. Um dies zu erzielen, sollte das Medienprojekt an die konkrete Lebenssituation und das alltägliche Medienhandeln der Heranwachsenden anschließen und ihnen die Möglichkeit geben, etwas von sich auszudrücken. Im Rahmen eines Projekts kann z. B. nach Handlungsalternativen zu gewalttätigen Auseinandersetzungen oder nach Lösungsmöglichkeiten für aktuelle Konflikte der Schüler gesucht werden. Denkbar sind auch dokumentarische Berichte über Filmhelden, Gewaltdarstellungen in Computerspielen oder ein Zusammenschnitt verschiedener Interviews, bei denen die Schüler ihre Fragen an Politiker, Passanten, Eltern oder Mitschüler richten.

Soziales Lernen im Projekt

Neben der Förderung von Medienkompetenz im Umgang mit gewalthaltigen Medien kann die Medienarbeit auch die soziale und personale Kompetenz der Schüler stärken und so zur Vermeidung von Gewalt beitragen, neigen doch gerade Jugendliche ohne stabiles Selbst-

konzept und mit niedriger sozialer Kompetenz zu Gewaltausübung. Ein gemeinsames Medienprojekt erfordert in vielfältiger Form kooperatives Handeln, etwa beim Festlegen des Themas, beim Verteilen der einzelnen Aufgaben oder bei der Abstimmung des genauen Vorgehens. Soziale Fähigkeiten wie Kompromissbereitschaft, Rücksichtnahme, Toleranzfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein sind dazu notwendig. Die im Laufe des Projekts auftretenden Probleme üben die Schüler zusätzlich darin, Konflikte nicht aggressiv und gewalttätig zu lösen, sondern in Form von argumentativer Auseinandersetzung. Das Entwickeln einer eigenen Geschichte und deren Inszenierung können darüber hinaus die Fähigkeit unterstützen, sich in andere einzufühlen.

Nicht nur durch die Gestaltung eigener Beiträge, sondern auch durch deren Präsentation in der Öffentlichkeit kann das Selbstbewusstsein der Schüler gestärkt werden. Im Idealfall bekommen sie Anerkennung durch ihre Mitschüler, Lehrer und Eltern, erleben also, dass sie ihren eigenen Fähigkeiten vertrauen können und dass es sich lohnt, Eigeninitiative zu entwickeln. Indem sie ihre Beiträge veröffentlichen, erfahren sie auch ihre individuelle Wirk-



samkeit und ihre Möglichkeit, Einfluss auf ihre Umwelt zu nehmen. Zur Stärkung ihrer Persönlichkeit können auch Situationen beitragen, die von den Schülern zunächst negativ aufgenommen werden, wie das Aushalten von Konflikten oder von Kritik an ihrer Person.

Resümee

Die vorgestellten Aspekte sollten aufzeigen, wie schulische Medienarbeit im Umgang mit dem Thema „Gewalt“ eingesetzt werden kann. Zwei Wirkungsbereiche wurden ausgeführt: Schulische Medienprojekte können zum einen einen wichtigen Anstoß zur Reflexion und Wahrnehmungsveränderung geben und die Heranwachsenden z. B. für die Gewalt in den Medien sensibilisieren. Zum anderen können sie durch die Stärkung der personalen und sozialen Kompetenzen der Schüler einen Beitrag leisten zur Vermeidung schulischer Gewalt. Um wirkungsvoll gegen Gewalt vorzugehen, müssen jedoch weitere Maßnahmen hinzukommen. Möglichkeiten sind Konfliktlotsengruppen und Mediationsprogramme in der Schule sowie Familien- und Freizeitprogramme. Dies ist von besonderer Bedeutung für sozial benachtei-

ligte Jugendliche, die häufiger von Gewalterfahrungen betroffen sind und für die daher mediale Gewalt eine stärkere Gefährdung darstellt.

Die jüngste Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), „Bildung auf einen Blick“ (2004), hat erneut gezeigt, dass sich an deutschen Schulen grundlegend etwas verändern muss, wenn der Bildungsstandard verbessert werden soll. Die Studie hat ergeben, dass sowohl bei den Ausgaben für die Bildung als auch bei dem Betreuungsverhältnis – in Deutschland kommt im Schnitt im Kindergarten und in der Grundschule eine Lehrerin bzw. ein Lehrer auf 24 Kinder, der Mittelwert liegt bei 15 Kindern pro Lehrkraft – Deutschland unter dem Durchschnitt der übrigen 30 OECD-Länder liegt. Die als Konsequenz aus der „Pisa“-Debatte initiierten Veränderungen gehen zwar in die richtige Richtung, aber noch nicht weit genug. Auch müssen die Chancen, die etwa mit den Rahmenplanänderungen verbunden sind, von den Lehrern angenommen werden. Dies gilt für die schulische Medienarbeit ebenso wie für viele andere Bereiche.

Britta Müller, Diplom-Medienberaterin, begleitet u. a. schulische Medienprojekte des Offenen Kanals Berlin und des Instituts Jugend Film Fernsehen Berlin-Brandenburg. 2001 hat sie ein Medienprojekt im Rahmen des Aktionsprogramms „Medienarbeit gegen Gewalt“ durchgeführt.

Eine Dokumentation des Projekts findet sich unter: <http://www.jffbb.de> unter Projekte/Hörspiel.

Tilman P. Gangloff

Fehler im System

ZWEIERLEI MASS? JUGENDSCHUTZ BEI ARD UND ZDF

ARD 

Städte wie Konstanz, Münster oder Bremen sind viel zu beschaulich für abscheuliche Gewalttaten. Trotzdem wird hier regelmäßig gemordet; wenn auch nur im Fernsehen. In Bremen ist die Fallhöhe anscheinend besonders hoch, denn mit seinen Beiträgen zur Krimireihe *Tatort* ist der kleine ARD-Sender wiederholt ins Gerede gekommen. Vor allem *Abschaum*, ausgestrahlt am 4. April 2004, entfachte heftige Diskussionen: Der Tod einer sexuell missbrauchten Zwölfjährigen führte die Kommissare ins satanistische Milieu. Der Film endet mit einem Massaker, bei dem 14 Menschen sterben.

Fast reflexhaft gab es die üblichen Reaktionen. „Bild am Sonntag“ zitierte Peter Gauweiler (CSU), den stellvertretenden Vorsitzenden des Bundestagsausschusses für Kultur und Medien: „Es ist ein Skandal, dass im staatlich unterstützten Fernsehen gezeigt werden kann, was im Privatfernsehen verboten wäre. Jugendschutz wird hier mit zweierlei Maß gemessen.“

Andere sehen das genauso. „Jugendschutz ist unteilbar“: für Jürgen Doetz und Wolf-Dieter Ring fast eine Art Mantra. Seit Jahren wiederholen sie diesen Satz, wann immer die Rede auf den Jugendschutz bei ARD und ZDF kommt: der eine als Präsident des Privatsenderverbands

VPRT, der andere als Präsident der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM) und seit dem Frühjahr 2003 auch als Vorsitzender der Kommission für Jugendmedienschutz (KJM). Öffentlich-rechtliche Sender, kritisiert Ring, könnten um 20.15 Uhr ungestraft Filme zeigen, „die nicht mal die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen für diese Uhrzeit freigeben würde“. Und Doetz ergänzt: „Die Öffentlich-Rechtlichen betonen gern ihre Vorbildfunktion. Wenn ich mir die Gewaltszenen im *Tatort* anschau und die so genannte Erotik auf Arte, die man uns Privatsendern gleich als Pornographie vorwerfen würde, dann ist das ein Vorbild, auf das die Gebührenzahler mit Sicherheit verzichten können.“

Tatsächlich nimmt man es gerade bei Arte mit dem Jugendschutz nicht besonders genau. Kein Wunder: Kinder und Jugendliche haben den deutsch-französischen Kulturkanal kaum auf ihrer Rechnung. Gerade sie aber schalten sich am liebsten quer durch die Programme. Ein Film wie *Hotte im Paradies* von Dominik Graf dürfte inhaltlich zwar kaum auf ihr Interesse stoßen, doch dank diverser Freizügigkeiten und einer permanent latent aggressiven Atmosphäre hätte der Film von der FSF womöglich keine Freigabe für einen frühen Sendetermin bekom-

men; Arte zeigte ihn im September 2004 um 20.40 Uhr (die ARD strahlte ihn kurz darauf erst um 23.00 Uhr aus). Auch diverse Dokumentationen des Kulturprogramms, etwa ein Film über Folter und Mord in Algerien und Südamerika (*Todesschwadronen*), sind gerade für kleinere Kinder alles andere als geeignet; Arte aber pflegt selbst die zu einem späten Zeitpunkt ausgestrahlten Dokumentarfilme an einem der folgenden Nachmittage (in diesem konkreten Fall um 16.45 Uhr) zu wiederholen.

Gemeinsame Aufsicht für alle deutschen TV-Programme

Anlässlich des zehnjährigen Bestehens der FSF im Sommer 2004 stellten sich neutrale Beobachter wieder einmal die Frage, warum ARD und ZDF nicht auch längst Mitglied geworden sind. Doetz und Ring plädieren immer wieder dafür. Selbst Medienpolitiker sind mittlerweile auf die Problematik aufmerksam geworden. Der Bundestagsabgeordnete Bernd Neumann (CDU/CSU), Mitglied im Rundfunkrat des Senders von Bremen, kritisierte nach dem Frühjahrs-*Tatort* seines Senders die Ungleichbehandlung von privaten und öffentlich-rechtlichen Programmen: „Bei der Novellierung des neuen Jugendmedienschutzgesetzes gab es den Vorschlag, ARD und ZDF einer zentralen Instanz wie der FSF zu unterstellen, die über den Jugendschutz aller Sender wacht. Das ist am massiven Widerstand der beiden Sendeanstalten gescheitert.“

Kurt Beck hingegen scheint die Idee zu gefallen. Ausgerechnet im Rahmen der Feierlichkeiten zum 20-jährigen Bestehen der Privatsender forderte der Ministerpräsident von Rheinland-Pfalz, der auch Vorsitzender der Rundfunkkommission und des ZDF-Verwaltungsrates ist, eine gemeinsame Aufsicht für alle deutschen TV-Programme. Prompt war man beim ZDF auf Beck, der sonst stets seine schützende Hand über den Sender hält, erst einmal nicht gut zu sprechen. Der Vorsitzende des ZDF-Fernseh Rates, Ruprecht Polenz, wandte sich vehement gegen diesen Versuch, die Kontrollfunktion seines Gremiums „auszuhöhlen“. Weiter weg vom Mainzer Lerchenberg hat man die eher beiläufig geäußerte Idee hingegen sehr genau zur Kenntnis genommen. Norbert Schneider, Direktor der Düsseldorfer Landesanstalt für Medien (LfM), sprach gar von einem „zweiten Urknall“, den es zumindest „ansatzweise“ gegeben habe.

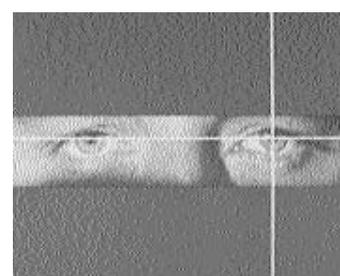
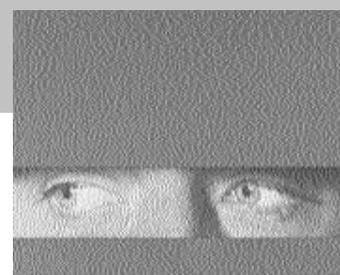
Jugendschutz bei ARD und ZDF

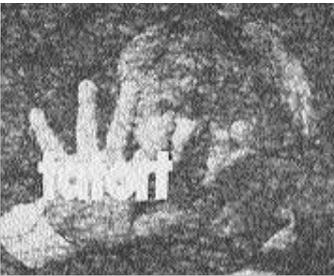
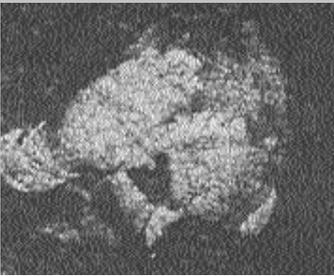
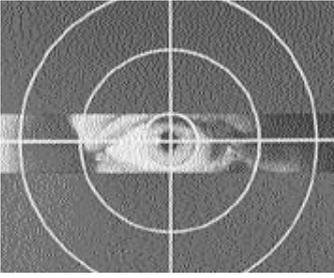
Formal sind die Zuständigkeiten bei ARD und ZDF genauestens geregelt: hier eine „Ständige Fernsehprogrammkonferenz“, an der die Fernsehdirektoren sowie ARD-Programmdirektor Günter Struve teilnehmen; dort besagter Fernseherrat. Die ARD-Konferenz nimmt eigenproduzierte Filme (und natürlich auch Shows, Serien etc.) zwar in erster Linie nach qualitativen Gesichtspunkten unter die Lupe, achtet aber in einem Aufwasch auch auf Aspekte des Jugendschutzes. Das letzte Wort hat bei der ARD der Rundfunkrat, der allerdings in der Regel ebenso wie der ZDF-Fernseherrat erst nach der Ausstrahlung einer Sendung aktiv wird.

Im Fernseherrat jedoch werden offenbar vor allem Geschmacksfragen diskutiert. Weil das Programm des Senders so gut wie nie gegen die Jugendschutzbestimmungen verstößt, gibt es in dem Gremium auch kaum Sensibilität für das Thema. Die Machart der Sendung *Aktenzeichen XY* z. B. kann auf Kinder eine durchaus ängstigende Wirkung haben; der Fernseherrat hat darüber zwar auf Anregung eines Mitglieds diskutiert, sieht das aber anders.

Nicht unbedingt glücklich ist auch die im Staatsvertrag vorgesehene Sonderregelung für das ZDF, Filme mit einer Kinofreigabe ab 12 Jahren ohne weiteres bereits tagsüber zeigen zu können; Privatsender müssen in solchen Fällen Ausnahmegenehmigungen beantragen. Deshalb konnte das ZDF einen Film wie *Es geschah am helllichten Tag* an einem Sonntagmittag ausstrahlen. In dem intensiven, packenden Film mit Gert Fröbe und Heinz Rühmann benutzt ein Kommissar ein kleines Mädchen als Lockvogel, um einen Kindermörder zu fassen. Auch in diesem Fall hat man beim ZDF keine Relevanz im Sinne des Jugendschutzes feststellen können.

Neben den beiden Gremien haben das ZDF und jeder ARD-Sender – wie es der Staatsvertrag vorschreibt – Jugendschutzbeauftragte. Beim ZDF ist das Gunnar Krone, im ZDF-Justitiariat hauptberuflich für den Bereich „Rundfunkverfassungsrecht und neue Medien“ zuständig. Die Forderung, Jugendschutz müsse unteilbar sein, sei „im Grunde“ nicht falsch, so Krone, man müsse es nur differenzierter sehen: „Es kann in der Tat nicht sein, dass ein privater Sender andere Kriterien hat als die öffentlich-rechtlichen. Was hingegen medienpolitisch kontrovers diskutiert wird, ist die formale Umsetzung: Wer kontrolliert die Einhaltung der Vorschriften?“





ARD-Repräsentantin in Sachen Jugendschutz ist Inge Mohr (RBB); sie ist Vorsitzende eines Arbeitskreises der Jugendschutzbeauftragten bei öffentlich-rechtlichen Sendern. Dank der diversen Gremien sieht sie „absolut keine Notwendigkeit für einen Beitritt zur FSF“. Wichtigstes Gegenargument: „Dann würde man den Jugendschutz auslagern“. Diese Verantwortung aber könne und dürfe nicht delegiert werden. Da Inge Mohr vor ihrem Wechsel zum damaligen SFB auch im selben Bereich bei einer Landesmedienanstalt beschäftigt war, kann sie die eigene Tätigkeit gut mit der Kontrolle des privaten Fernsehens vergleichen. Ihre heutigen Kollegen, so ihre Einschätzung, „sind dichter am Programm und können schneller und effektiver einwirken, als dies die Landesmedienanstalten oder andere Einrichtungen tun können“. Und nicht nur das: Jeder Jugendschutzbeauftragte kann auch von sich aus „initiativ werden und so präventiv wirken“.

Keine Akzeptanz der FSF bei ARD und ZDF

Trotzdem ist für Außenstehende die hartnäckige Weigerung von ARD und ZDF, der FSF beizutreten, kaum nachzuvollziehen. In Kreisen der Privatsender raunt man: Wenn sie das täten, wäre das ja ein Eingeständnis, dass sie es nötig hätten. Im Bericht der Jugendschutzbeauftragten von ARD und ZDF heißt es zu dem Thema: Man wolle „diese Einrichtung“ [die FSF], die auf eine „bloße Abwägung zwischen finanziellem Gewinn und möglichen Konsequenzen“ hinauslaufe, nicht durch eine Beteiligung aufwerten.

Bei ARD und ZDF überwiegen offenbar die Zweifel daran, dass die FSF tatsächlich unabhängig und autonom entscheiden kann. Es überrascht nicht, dass auch Polenz überhaupt nichts von der Beitrittsidee hält: „Wer Dirty Talks am Nachmittag, wirtschaftlich kalkulierte Tabubrüche und würdeloses Ekel-TV zur besten Sendezeit sowie pornographische Werbung für Telefonsex als unproblematisch durchgehen lässt oder freiwilliger Selbstkontrolle unterstellt, kann aus meiner Sicht nicht die Aufsicht über ein der Gesellschaft verpflichtetes Fernsehangebot führen.“

Tatsächlich scheinen Welten zwischen den Öffentlich-Rechtlichen und der FSF zu liegen; vor allem im Hinblick auf das jeweilige Selbstverständnis. Aus Mohrs Perspektive ist Jugendschutz für die Privatsender offenbar nur not-

wendiges Übel, „ein Faktor in der Abwägung zwischen dem Streben nach potentielltem Quotenerfolg und möglichen Schäden entweder für das Image oder aber in wirtschaftlicher oder medienpolitischer Hinsicht“.

Öffentlich-rechtliches Fernsehen: Fehler im System?

Diese Haltung scheint unter den Jugendschutzbeauftragten von ARD und ZDF verbreitet zu sein. Im Jugendschutzbericht wird den Privatsendern vorgeworfen, sie brächten die angebliche *Tatort*-Gewalt immer dann ins Spiel, wenn sie die ARD entweder diskreditieren oder zur gleichen Sendezeit „noch härtere oder schärfere Szenen rechtfertigen wollten“. Natürlich verstoßen ARD und ZDF nicht Abend für Abend gegen die Jugendschutzaufgaben, doch gerade in der Reihe *Tatort* gibt es zumindest immer wieder Grenzfälle; da *Tatort* regelmäßig ein Publikum von mindestens 7 Millionen Zuschauern hat, werden die Grenzüberschreitungen auch stärker wahrgenommen, zumal man von öffentlich-rechtlichen Sendern ohnehin eine größere Sensibilität erwartet. Gleiches gilt – wenn auch in deutlich abgeschwächtem Maß – für die Krimi-Wiederholungen des ZDF am Vorabend (*Ein Fall für zwei*, *Der Alte*). Die Serien waren ursprünglich für das Abendprogramm produziert. Die Bilder sind zwar selten plakativer Art, doch oftmals wirken Rahmenhandlungen gerade auf Kinder ja viel stärker. Krone betont jedoch: „Wir zeigen um 18.00 Uhr keine Krimis, die in jugendgefährdender Art und Weise Gewalt darstellen oder gar verherrlichen. Es handelt sich um Krimis, die mehr mit Psychologie arbeiten und nicht auf Action ausgerichtet sind. Die einzelnen Folgen sind handverlesen.“

Größtes Manko des Jugendschutzes bei ARD und ZDF sind womöglich gar nicht die gelegentlichen Ausreißer, sondern die Bescheidenheit: Die Beauftragten wirken eher im Stillen. Im Gegensatz zur Praxis der Privatsender, die die FSF einen Film gern auch manchmal so lange beschneiden lassen, bis er sendefähig ist, hat man bei ARD und ZDF offenbar einen größeren Respekt vor dem Kunstcharakter des Fernsehens. Jedenfalls bei Eigenproduktionen: Weil man bestimmte Szenen eines Films aus der angesehenen Krimireihe *Bella Block* (ZDF) als grenzwertig empfand, wurden sie nicht etwa gekürzt; man zeigte den Film zu einer späteren Uhrzeit.*

Anmerkung:

* Leider hat man eine andere Folge, *Die Freiheit der Wölfe*, am 9. Oktober 2004 trotz problematischer Szenen wieder um 20.15 Uhr gesendet.

Beim *Tatort* hingegen nimmt die ARD anscheinend in Kauf, immer wieder Gegenstand der öffentlichen Diskussion zu sein. Immerhin will FSF-Geschäftsführer Joachim von Gottberg nicht ausschließen, dass auch die Freiwillige Selbstkontrolle der Privatsender umstrittene *Tatort*-Filme wie *Abschaum* für den Sendetermin um 20.15 Uhr freigegeben hätte. Da eine FSF-Mitgliedschaft von ARD und ZDF wohl nicht in Frage komme, wünscht sich von Gottberg bei den beiden Sendern zumindest ein vergleichbares Gremium, das „in gutachterlicher Weise Sendungen sichtet, die für den Jugendschutz möglicherweise relevant sind“. Auch dies dürfte ein frommer Wunsch bleiben. Innerhalb der beiden öffentlich-rechtlichen Systeme gibt es vor allem deshalb keine Zweifel an der Tauglichkeit der internen Aufsicht, weil es an Beispielen mangelt, die den Fehler im System belegen. Beim Thema „Werbung“ oder „Kooperation mit Dritten“ aber sieht die Sache anders aus. Im Frühjahr entdeckte der Fachdienst „epd medien“ in gleich zwei ZDF-Serien (*Mit Samt und Seide*, *Sabine!*) mehrere Fälle von bezahlter Reklame. Viele Mitglieder des Fernsehrates, verrät ein Insider, hätten die Serien jedoch überhaupt nicht gekannt und sich auch keine Kassetten ziehen lassen; „ein klares Zeichen für mangelnde Fachkompetenz und Desinteresse“, moniert der Kritiker. Der Fernsehrat identifiziere sich viel zu sehr mit dem Sender („Wir beim ZDF“), um unabhängige Entscheidungen treffen zu können; man sei stets auf der Seite von Intendant, Justitiar und Chefredakteur.

Es überrascht daher nicht weiter, dass Becks Idee von der unabhängigen Aufsicht Anklang findet. Es sei schon hilfreich, meinen Experten, wenn von außen Druck aufgebaut werde, damit der Fernsehrat die Problematik beim Jugendschutz wie auch bei der Trennung von Werbung und Programm stärker verinnerliche. Während Privatsender bereits für schlichte Schleichwerbung zur Kasse gebeten werden, hielt der Fernsehrat die permanente Präsenz des VW-Beetle-Cabrios in *Sabine!* nicht einmal für einen Verstoß; es erfolgte bloß die Aufforderung an das ZDF, derlei künftig zu unterlassen.

Nur hinter vorgehaltener Hand räumen ZDF-Mitarbeiter ein, die Rundfunkaufsicht wäre womöglich tatsächlich effektiver und gerechter, wenn eine Instanz für beide Seiten des dualen Rundfunksystems zuständig wäre. LfM-Direktor Norbert Schneider ist zudem überzeugt, dass dieser vermeintliche „Systembruch“

bei „empörungsfreier Betrachtung“ in Wirklichkeit das duale System stärke. Der Status quo, wie Schneider ihn schildert, scheint ohnehin kaum haltbar. Am Beispiel der „Kooperationen mit Dritten“ kritisiert Schneider, das ZDF mache „mit sich selbst aus, was Recht ist. Der Fernsehrat tritt erst in Erscheinung, wenn er von Dritten dazu genötigt wird oder wenn er ein Regelsystem, das wiederum von den Hausjuristen ausgedacht wurde, bestätigen soll.“ Eine externe Kontrolle würde dem Modell seine „Versuchlichkeit“ nehmen, die immer dann existiere, „wenn man faktisch über sich selbst entscheidet“.

Bei ARD und ZDF beißen Schneider und seine Mitstreiter jedoch auf Granit. In einem Beitrag für „epd medien“ kritisiert NDR-Justitiar Werner Hahn, hier werde „gleich Hand an die Grundfesten des dualen Rundfunks“ gelegt und den Rundfunk- und Fernsehräten „pauschal Inkompetenz oder gar eine mit vorauseilendem Gehorsam verbundene Kumpanei mit den Intendanten“ unterstellt. Für Hahn vergleichen die Kritiker Äpfel mit Birnen: Ein Privatsender habe allein den Zweck, das Kapital seiner Gesellschafter zu mehren. Daher bedürfe es in der Tat einer externen Aufsicht. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk sei demgegenüber „nicht seinen Gesellschaftern, sondern allein der Gesellschaft verpflichtet“. Dass die Aufsichtsgremien durchaus handlungsfähig seien, zeige z. B. „das schärfste Schwert“ des Rundfunkrates: die Möglichkeit, einen Intendanten abzuwählen. Wozu, fragt Hahn rhetorisch, „sollte es hier noch einer publizistisch externen Kontrolle bedürfen? Das hätte was vom Heizer auf der E-Lok“.

Tilmann P. Gangloff lebt und arbeitet als freiberuflicher Medienfachjournalist in Allensbach am Bodensee.

Literaturbesprechungen – Inhalt:

Helga Theunert/Ulrike Wagner: Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung. Eine Fachdiskussion veranstaltet von BLM und ZDF	88
Ulrike Wagner/Helga Theunert/Christa Gebel/Achim Lauber: Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn – Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender <i>Dr. Norbert Neuß</i>	
Martin Lindstrom mit Patricia B. Seybold: Marken-Kids. Neues über die Erlebniswelt und das Markenbewusstsein der 8- bis 14-Jährigen <i>Prof. Dr. Lothar Mikos</i>	90
Gerard Jones: Kinder brauchen Monster. Vom Umgang mit Gewaltphantasien <i>Prof. Dr. Christian Büttner</i>	92
Hubert Kleber: Reale Gewalt – Mediale Gewalt, Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung <i>Klaus-Dieter Felsmann</i>	94
Ulrich F. Schneider: Der Januskopf der Prominenz. Zum ambivalenten Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit <i>Dr. Wolfgang Wunden</i>	95
Frank Zervos: Digitales Fernsehen in Deutschland. Medienpolitische und medienwirtschaftliche Herausforderungen des zukünftigen Fernsehens	96
Andrea Gourd: Öffentlichkeit und digitales Fernsehen <i>Prof. Dr. Lothar Mikos</i>	
Ronald Hitzler/Jo Reichertz (Hrsg.): Irritierte Ordnung. Die gesellschaftliche Verarbeitung von Terror <i>Prof. Dr. Lothar Mikos</i>	97

Medienkonvergenz

Vor einiger Zeit wurde vom Medienpädagogischen Forschungsverband Süd-West in der KIM-Studie festgestellt, dass Kinder im Internet vor allem Webseiten von Fernsehsendungen und -sendern, Spieleanbietern und populären Zeitschriften aufsuchen. Insofern verwundert nicht, dass entsprechend ihrer Beliebtheit als Sender auch die Internetseiten von Ki.Ka und Super RTL (www.kika.de und www.toggo.de) von Kindern favorisiert werden. Dies ist nun nur ein Phänomen, das man dem Thema „Medienkonvergenz“ zurechnen würde. Dabei handelt es sich um das Zusammenwachsen von bisher getrennten Übertragungswegen und Darbietungsformen auf gemeinsamen Endgeräten. In den letzten Jahren bildete die Digitalisierung der Informationen und ihre Verbreitung über den Computer den Motor für „Medienkonvergenz“. Weil diese Entwicklung aber bisher nur von der technischen Seite als „Gerätekonvergenz“ in den Blick genommen worden ist, widmen sich nun der „Medienkonvergenz“ zwei Bücher, die beide in der BLM-Schriftenreihe erschienen sind. Das ältere Buch wurde bereits im Jahre 2002 von Helga Theunert und Ulrike Wagner herausgegeben. Es fasst die Ergebnisse der Explorationsstudie „Nutzung fernsehkongruenter Internetangebote durch Kinder und Jugendliche“ zusammen, die 2001 vom JFF im Auftrag des ZDF, der BLM und des IZI durchgeführt wurde. Ziel der Explorationsstudie war es, „das Spektrum fernsehkongruenter Internetauftritte zu erkunden und somit Ergebnisse darüber zu erhalten, welche Angebotsformen zu Fernseh-

sendungen im Internet zu finden und wie diese beschaffen sind“ (S. 16). Dazu wurden 28 Internetauftritte zu Sendungen aus dem Kinder- und Erwachsenenprogramm insbesondere unter dem Aspekt des Fernseh-Internet-Zusammenhangs analysiert. Außerdem wurden in einer qualitativen Nutzungsuntersuchung 28 Heranwachsende im Alter von 6 bis 14 Jahren hinsichtlich der Nutzung fernsehkongruenter Internetangebote untersucht, die mit Hilfe von kurzen Fallportraits dargestellt werden. Als ein Ergebnis dieser aufschlussreichen Studie fasst die Autorin Ulrike Wagner drei Hürden bezüglich der Internetnutzung von jüngeren Kindern zusammen: „Die mangelnde Transparenz der Angebots- und Internetstruktur, die Textlastigkeit vieler Angebote und die teilweise schwer zu verstehenden und umzusetzenden Handlungsoptionen“ (S. 67). Neben der Darstellung der Explorationsstudie enthält dieses fast 300 Seiten starke Buch weitere Fachbeiträge zum Thema, die die verschiedenen Dimensionen von „Medienkonvergenz“ verdeutlichen sollen. Dazu gehören die Beschreibung von Computer- und Internetaktivitäten Heranwachsender, die Darstellung verschiedener Forschungskonzepte, die Marktstrategien und Akzeptanzbedingungen, die gesellschaftspolitischen Handlungsoptionen und die exemplarische Darstellung von Akzeptanz und Angebotsstrukturen in Bezug auf das ZDF-Internetangebot www.tivi.de. Die Diskussionsbeiträge dieses Bandes haben wohl auch dazu beigetragen, dass das JFF mit der Durchführung eines dreijährigen Forschungsprojekts zum „Umgang Heranwachsender mit Konvergenz im Medien-

ensemble“ beauftragt wurde. Das im Jahre 2004 erschienene Buch mit dem Titel *Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn – Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender* fasst nun die Ergebnisse des ersten Untersuchungsabschnitts zusammen. Die Autorinnen und der Autor sehen angesichts des Themas folgende Fragestellung als bedeutsam an: „Wie gehen Heranwachsende damit um, dass ihnen in ihrem Alltag eine ganze Palette von – teilweise verknüpften – Medienangeboten zur Verfügung steht, auf die sie nach ihren Bedürfnissen zugehen können“ (S. 27f.). Dabei interessieren sich die Autoren besonders für „medienübergreifende Aneignungsprozesse“. Methodologisch begegnen sie dieser Fragestellung mit dem „Konzept des kontextuellen Verstehens der Medienaneignung“ und den sozialwissenschaftlichen Methoden der Befragung und Beobachtung. Als Beobachtungsinstrumente wurden die computerunterstützte Prozessbeobachtung der Internetnutzung und die videounterstützte Prozessbeobachtung der Fernsehnutzung eingesetzt. Problematisch muss wohl erscheinen, dass mit Hilfe der Beobachtung „nichtverbalisierte Denkstrukturen erfasst werden“ (S. 29) sollen. Innerhalb des ersten Untersuchungsabschnitts wurden in einer Face-to-Face-Befragung 573 Heranwachsende im Alter von 9 bis 19 Jahren untersucht. Dabei wurden die „Nutzung und der Stellenwert von Einzelmedien“, die „Interessen von Heranwachsenden“ und die „Nutzung konvergenter Angebote“ quantitativ analysiert. Und, wer hätte es gedacht: Das Alter, das Geschlecht und der Bildungshintergrund üben einen

Einfluss auf die verschiedenen Medienpräferenzen aus. Interessant wird die Untersuchung, wo die Mediennutzer in schmal-, normal- und breitnutzende Rezipienten kategorisiert werden. Allerdings legt die Kategorisierung nahe, dass „Schmalnutzer“, die sich durch die Nutzung von nicht mehr als zwei Medien auszeichnen, auch wenig intensive Mediennutzer seien. Auch wenn sich nun die „Schmalnutzer“ zu 63 % aus Heranwachsenden mit einem niedrigen Bildungshintergrund zusammensetzen, sagt dies über die Intensität der Mediennutzung noch nichts aus.

Interessant ist weiterhin die Verteilung der Nutzungstendenzen am Computer in spiel-, rezeptions-, wissens- und kommunikationsbezogene Nutzung. Die Autoren fanden heraus, dass männliche Nutzer eher rezeptions- und spielbezogen agieren, während die weiblichen Nutzer mit einer deutlich schwächeren, aber wahrnehmbaren Tendenz eher wissens- und kommunikationsbezogene Nutzungsprioritäten aufweisen. Weiterhin liefert die Studie zahlreiche Informationen über mediale Nutzungs- und Interessenpräferenzen von Heranwachsenden. Es werden bevorzugte Inhalte aus Computerspielen, Filmen und Fernsehsendungen vorgestellt, und auch das Thema „Radio und Musikstars“ wird gestreift. Auf eine Zusammenschau der zahlreichen Ergebnisse oder ihrer theoretischen Einordnung warten die Leser jedoch vergebens. Stattdessen wird festgestellt: „Eine breite Mediennutzung befördert eine konvergenzbezogene Nutzung. Die zentralen Medien dafür sind Computer und Internet“ (S. 86). Ist es aber wirklich überraschend, dass ein Medium,



Helga Theunert/Ulrike Wagner:

Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung. Eine Fachdiskussion veranstaltet von BLM und ZDF (BLM-Schriftenreihe, Band 70). München 2002: Verlag Reinhard Fischer. 20,00 Euro, 230 Seiten.

Ulrike Wagner/Helga Theunert/Christa Gebel/Achim Lauber:

Zwischen Vereinnahmung und Eigensinn – Konvergenz im Medienalltag Heranwachsender (BLM-Schriftenreihe, Band 74). München 2004: kopaed. 15,00 Euro, 118 Seiten.

das sich durch die Vereinigung von Übertragungswegen und Darbietungsformen besonders hervorhebt, nun auch dementsprechend konvergent genutzt wird?

Insgesamt wird durch die Studie verdeutlicht, dass in der Medienpädagogik nicht einzelne Medien getrennt voneinander zu betrachten sind. Das Thema „Medienkonvergenz“ stellt eine Forschungsperspektive in den Vordergrund, die bereits mit Begrifflichkeiten wie Medienensemble, Crossmedia, Medienökologie, mediale Lebenswelten oder Medienverbund bezeichnet worden ist. Allerdings bleibt schwer erkennbar, welche neue Erkenntnisdimension mit dieser Forschung betreten wird. Worin besteht die Problemlage, oder was ist die vermutete Problemlage? Gibt es eine medienpädagogische oder eine medien-erzieherische Handlungsnotwendigkeit? In der Zusammenfassung der Studie wird eine regelmäßig vorgebrachte Begründungslinie erkennbar. Dort wird gefragt, „wie mit dem Tatbestand umzugehen ist, dass Computerspiele, die als Offline-medien reguliert werden, im Internet online verfügbar sind und unter Umgehung der festgesetzten Altersfreigaben gespielt werden können“ (S. 105). Diese Frage betrifft aber alle jugendgefährdenden Inhalte, die über das Internet verbreitet werden. Sie tangiert daher nur scheinbar den gesetzlichen Jugendschutz und betrifft als Aufgabe in erster Linie den erzieherischen Jugendschutz und die Medienpädagogik.

Norbert Neuß

Marken-Kids

Es ist bekannt, dass Kinder über ein relativ großes Budget verfügen und außerdem die Kaufentscheidungen der Eltern nicht unwesentlich mit beeinflussen. Für Werbung, Industrie und Medien stellen sie eine relevante Zielgruppe dar. Die Frage ist nur: Welche charakteristischen Einstellungen, Normen, Werte und welche Aktivitäten zeichnen diese Gruppe der 8- bis 14-Jährigen aus, die in einer globalen Medienwelt leben? In der vorliegenden Studie wurden dazu weltweit (in Brasilien, China, Deutschland, Indien, Japan, Spanien und den USA) Kinder und Jugendliche aus städtischem Umfeld befragt und andere Studien ausgewertet. Außerdem wurden Materialien aus Australien, Dänemark, Großbritannien, Italien, Schweden, Singapur und der Türkei ausgewertet. Die Darstellung der Ergebnisse im Buch gibt nur mittelbar Einblick in die kindlichen Erlebnis- und Lebenswelten. Im Mittelpunkt stehen die Konsequenzen für das Marketing und die Werbung. So liest sich das Buch als eine Anleitung, wie man die selbstbewussten Marken-Kids doch noch zum Konsum bestimmter Waren und Konsumgüter „verführen“ kann. Die Kinder und Jugendlichen von heute werden als eine Generation der Komprimierung gesehen: „Ihr Alltag unterscheidet sich in sämtlichen Aspekten von dem vorangegangener Generationen. Sie werden schneller erwachsen, verfügen über mehr Verbindungen zur Außenwelt und sind besser und direkter informiert. Sie genießen mehr Einfluss und mehr Aufmerksamkeit und haben mehr Geld als ihre Vorgänger“ (S. 25f.). Diese Kids wachsen

ganz selbstverständlich auf mit den Möglichkeiten der elektronischen Kommunikation – vom Fernsehen bis zum Internet – und zeigen Konsequenzen: „Die interaktive Generation ist daran gewöhnt, dass alles sofort passiert. Und mithin wachsen hier Menschen heran, die die direkte Befriedigung suchen und entsprechend fordernd sind“ (S. 28). Kinder und Jugendliche lassen sich nach Auffassung der Autoren in vier Gruppen unterteilen: 1) in Aufrührer oder junge Wilde, die ungewollt zu Trendsettern werden; 2) in Überzeuger, stilbewusste und beliebte „Leithammel“, die dem Mainstream nahe sind; 3) in Anhänger, die sich an den Überzeugern orientieren und den Mainstream bilden, und 4) in Nachdenkliche, die eher zurückgezogen leben und ein geringes Selbstwertgefühl haben. Innerhalb dieser Gruppen gibt es zahlreiche Untergruppen. Aus Sicht der Marketing-Schaffenden ist es wichtig, die sozialen Hierarchien zwischen den Gruppen zu verstehen. Mit Marken sollen dann Trends gesetzt werden. In diesem Prozess sind die Überzeuger wichtig. „Trends werden ausnahmslos in den Medien gesetzt. Peergroups lernen neue Trends durch ihre Anführer kennen. Anführer erfahren von ihnen aus Zeitschriften. Trends werden zwar häufig auf der Straße geboren, doch erst wenn die Magazine und das Fernsehen sie aufgreifen, werden sie einem größeren Publikum bekannt. Dann werden sie genauer unter die Lupe genommen und zum Gesprächsstoff auf Partys, wo die neuesten Trends und Moden diskutiert werden“ (S. 41). Diese Aussage zeigt, wie sehr mediale und direkte, persönliche Kommunikation ineinander greifen,

vor allem in den Peergroups, die einen immer größeren Einfluss auf die Kids haben. Ein Beispiel hierfür ist das Marketing für *Pokémon* (vgl. S. 180ff.). In der Studie werden schließlich zehn Faktoren bestimmt, die das „überaus kritische Publikum“ der Kids-Generation „so einzigartig machen“ (S. 286ff.): 1) Kids lassen sich von ihren Gefühlen leiten; 2) In einer immer unsicherer werdenden Welt suchen die Kids nach stabilen Bindungen, nach Dingen, „auf die sie sich verlassen und denen sie vertrauen können“ (S. 289); 3) Kids sind offen für Neues – neue Medien, neue Produkte, neue Freunde; 4) Kids kaufen nach „Kundenwert – das heißt nach der Relation von Kundenvorteil und Preis“ (S. 292); 5) Kids sind nicht an Produkten, sondern an Markenlösungen interessiert; 6) Kids nutzen sämtliche medialen und nichtmedialen Kommunikationskanäle; 7) Kids bilden eigene Erwartungen aus; 8) Kids sind flexibel, so dass Prognosen über ihre Vorlieben und ihr Konsumverhalten kaum möglich sind; 9) „Kids, und bis zu einem gewissen Grade auch deren Eltern, sind aktive, fordernde, kritische und bewusste Konsumenten und sie erwarten von den Marken absolute Transparenz“ (S. 301); 10) Kids orientieren sich an den beliebten Anführern. Die Konsequenzen, die daraus für das Marketing gezogen werden, lauten: „In Kampagnen, die sich an die Zielgruppe der Kids richten, sind interaktive Komponenten unentbehrlich. Planung und Durchführung müssen auf dem allerneuesten Stand sein. [...] In der Praxis sieht das so aus, dass es keinen fixen Marketingplan mehr gibt, sondern einen prozessualen, der beständig revidiert und dem

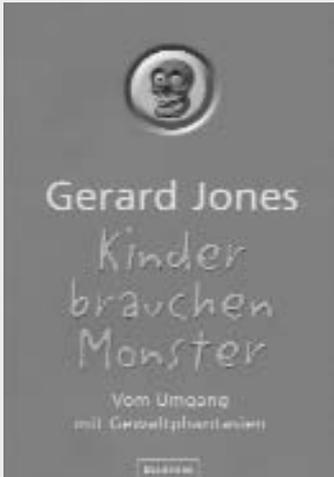
Markt angepasst wird – während und nach der Markteinführung“ (S. 331). Die Studie hat zwar weltweit verschiedene Länder einbezogen, doch lediglich deshalb, um die gemeinsamen Vorlieben und Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen herauszufinden. Welche Unterschiede die verschiedenen Kulturen produzieren, bleibt ebenso unberücksichtigt wie Geschlechterdifferenzen. Die Darstellung im Buch zielt darauf ab, Empfehlungen für Marketingmaßnahmen zu geben. Angereichert wird dies durch zahlreiche Beispiele über erfolgreiche oder missglückte Markeneinführungen nicht nur bei Kids. Der kritische Pädagoge wird das Buch als einen Einblick in Feindesland lesen und sich allzu schnell in seiner Ablehnung der Waren- und Konsumwelt bestätigt sehen. Doch Vorsicht: So einfach ist das nicht! Man erfährt schon einiges über die veränderten Erlebnis- und Lebenswelten der Kids, ihre medialen Vorlieben und ihre Konsumorientierungen. Daher sollten sich die kritischen Pädagogen fragen, ob sie nicht einer anderen Generation angehören, die z. B. den Umgang mit elektronischen Medien mühsam lernen musste, während die Kids von heute wie selbstverständlich, aber deshalb nicht unbedingt unkritischer damit umgehen. Die Autoren stellen dazu fest: „Wir Älteren hingegen sind diesbezüglich weit weniger gebildet“ (S. 30). Das mag zwar so pauschal etwas übertrieben sein, doch sollten Pädagogen in vielen Situationen ihren Blick für das kritische Bewusstsein von Kids schärfen und auch mit sich selbst viel kritischer umgehen. Außerdem können gerade Pädagogen aus den Konsequenzen für Marketing und Werbung

viel lernen, geht es ihnen doch auch darum, die Kids von ihren Ideen, von ihrer Moral, von ihren Normen und Werten zu überzeugen: Lehren und Lernen nicht nach Lehrplan, sondern in einem flexiblen Prozess des interaktiven Dialogs. Der sprunghafte Stil des Buches ist etwas gewöhnungsbedürftig. Wer nach der Einleitung erwartet, in seriöser Form Ergebnisse einer weltweiten Studie dargeboten zu bekommen, wird enttäuscht. Wer die Lektüre dennoch nicht aufgibt, wird mit Einblicken in die Welt der Kids ebenso wie in die Welt des Marketings und des Markenkonsums belohnt, die teils anekdotischen, teils eher journalistischen Charakter haben. Für Pädagogen dürften beides weitgehend fremde Welten sein. Daher sei ihnen die Lektüre besonders nahe gelegt.

Lothar Mikos



Martin Lindstrom mit Patricia B. Seybold: *Marken-Kids. Neues über die Erlebniswelt und das Markenbewusstsein der 8- bis 14-Jährigen.* Frankfurt 2003: Verlag Moderne Industrie & Ueberreuter. 49,90 Euro, 350 Seiten m. Abb. u. Tab.



Gerard Jones:
Kinder brauchen Monster. Vom Umgang mit Gewaltphantasien. München 2003: Ullstein-Verlag. 22,00 Euro, 367 Seiten.

Brauchen Kinder wirklich Monster?

Titel und Aufmachung des Buches erwecken die Vorstellung, es handele sich um ein qualifiziertes und wissenschaftlich gestütztes Plädoyer wie das des Psychologen Bruno Bettelheim: „Kinder brauchen Märchen“. Das ist ein wenig unredlich, weil der Text keineswegs aufgrund eines theoretischen Konzepts wie etwa der Psychoanalyse oder von einem Pädagogen oder Therapeuten vom Schlage Bettelheims geschrieben wurde, sondern von einem an Superhelden interessierten Comiczeichner, der seine Erfahrungen in Workshops für Eltern und Pädagogen weitergibt („Gerard Jones hat als Comiczeichner und Drehbuchautor u. a. für Batman, Spider-Man und Pokémon gearbeitet“, so der Klappentext). Man muss allerdings zugestehen, dass der amerikanische Originaltitel (*Killing Monsters*) keine Assoziation dieser Art zu erwecken versucht.

Jones bezieht sich natürlich auch auf Bettelheim und sein Märchenbuch, wobei er allerdings dessen Kritik an den Massenunterhaltungsmedien seinerseits kritisiert (S. 20). Vielmehr bezieht er seine Hauptthese, dass Kindern Brutalität und Horror in Comics, im Fernsehen und in den Computerspielen nicht vorenthalten werden dürfen, aus seinen beruflichen Erfahrungen. Die Darstellung von Brutalität habe die Funktion, den Kindern in der Phantasie Gefühle von Macht und destruktiver Aggression zu ermöglichen, die sie selbst in der Realität nicht anwenden wollten. Diese Funktion ermögliche ihnen zugleich eine Kompensation eigener Erfahrungen von realer Ohnmacht,

und zwar ohne dass diese Kompensation wirklich gefährlich sei. Die Welt bringe Gefahren mit sich, die man nur mit Stärke und konstruktiver Aggression bewältigen könne. Mit entsprechenden Gefühlen zu spielen, verkleinere die wirkliche Gefahr, verringere die Furcht der Kinder und gebe ihnen das Gefühl von Kontrolle über ihre Angst- und Machtphantasien.

In diesem Zusammenhang wirkt das Beispiel, das der Autor gibt, aus der Perspektive der Diskussionen, die hierzulande über Kinder- und Jugendgewalt geführt werden, befremdlich: „Oft kommen Eltern zu mir und fragen mich wegen der Aggressionen ihrer Kinder um Rat [...], und ich sage ihnen dann, wenn ein Kind nicht wenigstens einmal während des Vorschuljahrs ein anderes Kind auf den Kopf haut, dann würde ich anfangen, mir Sorgen zu machen“ (S. 108). Auch wenn Jones sich bemüht, Phantasie und Realität ebenso auseinander zu halten, wie es Kinder und Jugendliche seiner Überzeugung nach tun und er es selbst immer wieder proklamiert, geht doch auch bei ihm vieles durcheinander. In seinen Ausführungen fehlt jegliche theoretische Überlegung zur Entwicklung der Unterscheidung von Phantasie und Realität. Eine solche Unterscheidungsfähigkeit kann nach hiesigen wissenschaftlichen Argumentationen in der frühen Kindheit gefördert oder behindert werden und die Entwicklung von Phantasie und sozialem Verhalten – einschließlich des gekonnten Umgangs mit Aggression – verstehbar und damit auch weitgehend ohne Monsterfilme handhabbar machen. Jones unterscheidet nicht zwischen Kindern und Jugendlichen verschiedenen

Alters. Seine Ausführungen zur Bedeutung der Phantasie bei Mädchen sind aufgrund dieser Fehlstellen mehr als fragwürdig. Deshalb bleiben seine Thesen durchgängig oberflächlich. Das bedeutet allerdings nicht, dass seine Beobachtungen und Beschreibungen nicht weitgehend überzeugend klingen, (ich finde z. B. seine Unterscheidung zwischen Aggression und Wut sehr hilfreich, siehe S. 109), aber es drängt sich das Gefühl auf, es mit einem sehr oberflächlichen Plädoyer zu tun zu haben, das der Feder eines missionarisch angehauchten Kinder- und Jugendadvokaten entstammt, der mit seinem Klientel die Begeisterung für die Massenunterhaltungsmedien und ihre Horror- und Gewaltthemen teilt. Und das ist nicht gerade eine seriöse „Adresse“ für eine ernsthafte Jugendmedienschutzdebatte in Deutschland bzw. Europa. Da hilft es auch nicht, dass der Autor unzählige Fachleute, Eltern und sonstige Menschen (Prof. Dr. X., Psychotherapeutin Y., Philip oder Emily) zitiert, die sich in Amerika irgendwie zum Thema „Gewalt in den Medien“ geäußert haben (die meisten davon waren mir unbekannt, ich sehe keine Möglichkeit, die Aussagen zu überprüfen). Und auch die persönlichen Erlebnisse (die manchmal den Duktus einer „Erleuchtung“ haben, die über den Autor gekommen ist) helfen nicht viel weiter als: Das habe ich auch schon mal von irgendjemandem gehört. Ich stimme der Begründung zu, die der Autor – leider erst irgendwann im hinteren Teil des Buches – für eine ernsthafte Beschäftigung mit dem Thema „Kinder und Monster“ angesichts der Tatsache gibt, dass „ein – von besorgten Erwachse-

nen verurteiltes – Unterhaltungsspiel Millionen gut angepasster, verhaltensunauffälliger junger Leute begeistert, die solche Spiele nicht nur für unschädlich halten, sondern als Bereicherung ansehen [...]“ (S. 250). Ich stimme auch seiner Kritik an den zahlreichen Medienforschungen und -experimenten, die mit Kindern und Jugendlichen gemacht wurden, zu (2. Kapitel). Wenn Jones aber Seiten später mit Untersuchungen argumentiert, die seine eigenen Thesen belegen (z. B. S. 157), ist das widersprüchlich, solange er nicht darlegt, warum diese wissenschaftlich plausibler sind als diejenigen, die er kritisiert. Zu den weiteren Unklarheiten und Fragen, die aus wissenschaftlicher Perspektive bleiben, gehören: Worin liegen eigentlich die Unterschiede zwischen Bluttaten im Computerspiel, Fernsehmonstern oder Comicsuperhelden? Gibt es sie überhaupt? Welche Unterschiede im Hinblick auf pädagogische, therapeutische und politische Perspektiven auf das Thema müssten gemacht werden? Welche Erklärungen bzw. Empfehlungen zu Gewalt bei Kindern und Jugendlichen sind zu geben, wenn die These nicht stimmt, dass diese (auch) mit den medialen Darstellungen von Gewalt in einem kausalen Zusammenhang stehen? Von seiner Gliederung her verspricht das Buch eine nachvollziehbare Argumentationsfolge. Es ist für mich jedoch in keinem Kapitel ein roter Faden zu erkennen – weder im Hinblick auf die logische Aneinanderreihung von Gedanken noch im Hinblick auf die einer fachlichen Diskussion angemessenen Mittel (Untersuchungsergebnisse, Fallschilderungen, Erlebnisberichte etc.). Der Text schwankt ständig

zwischen der Schilderung hin und her, wie der Autor zu welcher eigenen Erkenntnis gelangt ist, wer was Schlaues zu irgendeinem Aspekt des Themas gesagt hat, welches Kind sein Verhalten wie und wem erklärt, welche Forscher was – und was nicht – gemacht haben. Mich hat deshalb die Aufgabe, das Buch für eine Rezension genau zu lesen, sehr ermüdet und schließlich nach zahllosen Schwenks zu immer wieder neuen Varianten der Darstellung gelangweilt. Schließlich ist ja schon nach wenigen Seiten klar, was der Autor sagen möchte. Selbst im letzten Kapitel, in dem er sich mit konkreten Empfehlungen an Eltern und Erzieher wendet – was zumindest die Zwischenüberschriften signalisieren –, fällt er in seinen gewohnten anekdotischen Stil zurück. Wohlgemerkt: Die Grundthese des Autors, dass es eher die Erwachsenen sind, die Realität und Phantasie bei der Wahrnehmung ihrer Kinder kaum auseinander halten können (z. B. S. 91, S. 156, S. 178), kann nicht oft genug wiederholt werden. Auch hierzulande werden – sogar von höchster Regierungsstelle – Gewalt in Computerspielen und Amoklauf in einen Zusammenhang gebracht, der jeder Plausibilität entbehrt. Für eine seriöse Debatte zu dem Thema scheint mir jedoch das Buch von Gerard Jones wenig geeignet. Dies nicht zuletzt deshalb, weil – um auf den Titel zurückzukommen – Kinder keine Monster brauchen, sondern Menschen, die sie in ihren Ängsten, ihrer Wut und ihren Sehnsüchten verstehen. Diese aber sind – um noch einmal auf Bruno Bettelheim zu kommen – nicht etwas, was eine Unterhaltungsindustrie ihnen als Symbol, Story oder Inszenierung

vorgibt, sondern Bilder, Gedanken und Gefühle, die in ihnen selbst entstehen. So betrachtet ist die Attraktion der produzierten Monster eher ein Armutszeugnis dafür, dass Kindern heute in Gesellschaften mit großem Reichtum weniger denn je die Produktion eigener, innerer Bilder ermöglicht wird.

Christian Büttner



Hubert Kleber:
*Reale Gewalt – Mediale Gewalt. Förderung der
 Konfliktlösungsfähigkeit
 von Schülern im Rahmen
 der moralischen Erziehung.*
 Herbolzheim 2003:
 Centaurus Verlag.
 27,90 Euro, 430 Seiten.

Förderung der Konflikt- lösungsfähigkeit von Schülern

*„Wenn der Frieden menschen-
 würdig sein soll, muß die
 Anstrengung moralisch sein.“*
 (Carl Friedrich von Weizsäcker)

Der Autor, Hubert Kleber, schließt seine Dissertation mit diesem Zitat ab und fasst damit seine eigene höchst ehrenwerte Intention bei der Erarbeitung eines schulischen Interventionsprogramms zur gewaltfreien Konfliktlösung zusammen. Ihm geht es um eine „adressatengerechte Förderung der konsensualen, gerechten Konfliktlösungsfähigkeit“ und die Förderung der sozialmoralischen Entwicklung. Unter diesem Gesichtspunkt ist es fast bedauerlich, dass er seine Bemühungen auf den Personenkreis der Sekundarstufe I deutscher Hauptschulen begrenzt und nicht weltweit Seminare für Politiker aller Couleur anbietet. Man muss aber leider davon ausgehen, dass sich diese Leute gegenüber den Deeskalationsstrategien der pädagogischen Wissenschaft als beratungsresistent erweisen würden. Gewaltphänomene in dieser Welt sind weit vielschichtiger determiniert, als dass man ihnen mit einem rein moralisch intendierten Ansatz beikommen könnte. Kleber beschränkt sich aber auf einen solch begrenzten Blickwinkel. Er schafft sich eine Laborsituation und fokussiert hier – entgegen der im Titel der Publikation suggerierten Dualität von realer und medialer Gewalt – seine Aufmerksamkeit fast ausschließlich auf die fiktiven Herausforderungen seitens der Medien. Bereits die Karikatur auf dem Einband des Buches macht das deutlich: Da verführt via Fernbedienung der Teufel

einen Jungen zu Gewaltkonsum im Fernsehen. Solche Zeichen polarisieren und können damit durchaus die Neugier auf das vorliegende Werk bei einem Teil der potentiellen Leser empfindlich reduzieren. Das wäre aber allein schon deswegen schade, weil Kleber in einem sehr umfangreichen theoretischen Exkurs um die Klärung der Begriffe „Gewalt“ und „Konflikt“ bemüht ist und ausführlich unterschiedliche Theorien der Gewaltprävention referiert. Dies schafft beim Leser eine weitreichende Sensibilisierung beim Gebrauch der zur Diskussion stehenden Kategorien. Bei der allgemeinen Betrachtung von Gewaltbeziehungen geht der Autor durchaus von differenzierten Kontextbeziehungen aus. Er verweist auf Bezüge zu sozialen Lebensräumen, zu Persönlichkeitsmerkmalen und zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Dies tritt dann aber alles mit Blick auf mediale Herausforderungen – und hier speziell solcher des Fernsehens – in den Hintergrund. Moderne Medien wie Computerspiele und insbesondere Impulse aus dem Internet werden gar nicht beachtet. Die Auseinandersetzung mit der Literatur zur Medienwirkungsforschung endet Mitte der 90er Jahre. Bei der Auswertung der diversen Forschungsvorgaben tendiert Kleber eher zu einer Präferenz an mahnende Aussagen, wie sie z. B. J. Groebel und U. Gleich 1993 in einer Studie formuliert hatten, als etwa zu den später weitaus differenzierter formulierten Standpunkten von Jürgen Grimm. Entsprechend ist dann auch das sehr ausführlich dokumentierte Modellprojekt zur Gewaltprävention in einer Hauptschulklasse angelegt. Schüler der fünften und sechsten Jahr-

gangsstufe wurden nach ihren Fernsehfavoriten befragt. Es ist mit Blick auf den Untersuchungszeitraum kaum überraschend, dass hier Actionhelden wie James Bond oder MacGyver eine herausragende Rolle spielten. Deren mit Gewalt verbundene Konfliktlösungsangebote wurden von den Schülern zunächst positiv wahrgenommen. Dann begann Hubert Kleber mit seinem Interventionsprogramm. Die Kinder sollten sich ihrer realen und medialen Gewalterfahrung bewusst werden, und sie sollten die Konfliktlösungsmuster der Idole analysieren sowie bewerten. Anschließend wurden in Rollenspielen und Gesprächsübungen Konfliktlösungsstrategien erarbeitet und schließlich durch aktives Medienhandeln der bewusste Umgang mit Konfliktsituationen herausgefordert. Im Ergebnis des Projekts sahen die Probanden das Verhalten der Filmidole wesentlich kritischer. Damit sei die moralische Entwicklung der Schüler in positiver Weise beeinflusst worden. Es bleibt zu hoffen, dass die gute Entwicklung von nachhaltiger Wirkung ist. Weil aber der Ausgangspunkt des Experiments in einem fiktiven Bereich lag, den die jugendlichen Rezipienten außerhalb ihrer realen Lebenserfahrung sehen, erscheint die Hoffnung letztendlich aber doch recht ungewiss.

Klaus-Dieter Felsmann

Der Januskopf der Prominenz

Was verbindet Harald Schmidt, Caroline von Monaco und Michael Moore? Prominent sind sie, und das hat – vor allem – mit deren Medienpräsenz zu tun. Mit der Mainzer Dissertation liegt eine interessante Studie zu einem zentralen Phänomen der modernen Medienkultur vor.

Der Autor fasst dies unter eine ganzheitliche Perspektive. Er betrachtet Prominenz als ein System von Personen, die ein öffentliches Leben im Licht der Medien führen. Damit wird als Ausgangspunkt für eine Erforschung der Prominenz die Präsenz einer Person in den Medien formuliert. Dieser formale Prominenzbegriff lässt zunächst die vielfältigen Gründe für die Medienpräsenz offen und unterscheidet sich auf diese Weise von den meist normativen Prominenzbegriffen einschlägiger sozialwissenschaftlicher oder medienkultureller Studien.

Die Arbeit am Begriff und am begrifflichen Umfeld leistet der Autor, nach einer Einführung (1. Kapitel), im 2. Kapitel des Buches unter dem Titel „Begriffe des personalisierten Erfolgs“. Im 3. Kapitel „Prominentenstatus – Entstehung und Nachweis“ untersucht er kritisch unterschiedliche Hypothesen und Messmethoden, die zugrunde gelegt bzw. angewandt werden, um Prominenz festzustellen und zu messen.

Mit dem 4. Kapitel wendet sich der Autor der „Personality-Gesellschaft“ zu, die dadurch definiert ist, dass Medienprominente darin eine herausragende Rolle spielen: eine Gesellschaft, die sich durch ichzentrierte Weltbilder und Privatisierung der Lebenswelten auszeichnet.

Öffentlich festgestellte Auffälligkeit verdrängt sozialen Stand und materiellen Reichtum von ihren angestammten Plätzen bei der Verleihung des Sozialstatus; Medien- und Selbstinszenierungskompetenz werden zu einer wichtigen Voraussetzung für jede Karriere. Mit den Öffentlichkeiten, die dabei ins Spiel kommen, taucht zugleich notwendig Privatheit als korrelativer Begriff auf; den versucht der Autor sehr konkret an Beispielen zu bestimmen, etwa am Verhalten Guido Westerwelles. Das modische „Outing“ privater Lebensumstände ist hier ebenso zu diskutieren wie es – in einem Exkurs in die 70er Jahre – diverse Fälle veröffentlichter Homosexualität in einem homosexuellen-feindlichen gesellschaftlichen Klima sind. Image, Klatsch, Gerüchte – all diesen Phänomenen schenkt der Autor Aufmerksamkeit. Auch auf die Medien-Bühnen für Nichtprominente (wie *Big Brother* oder Casting-Shows) fällt Licht. Spricht man heute über Medien, dann geht es auch um Kommerz: Um Methoden und Akteure der Kommerzialisierung der Prominenz geht es im 5. Kapitel. Es ist eine reiche Fundgrube bei der Suche nach einschlägigen Vorgängen in allen Medien. Prominente sind aufgrund der ihnen massenhaft gespendeten Aufmerksamkeit eine immaterielle Handelsware von beträchtlichem ökonomischem Wert. Man kann sogar breitenwirksame Sendungen des Fernsehens nach ihrer Funktionskraft für den Prominenzfaktor sortieren (siehe Tabelle, S. 313). Die so genannte „Qualitätspresse“ ist inzwischen der Wucht der Personality-Themen erlegen. Dass Prominente gelernt haben, mit den Medien zu spielen (6. Kapitel), bezeichnet Schneider

als „faustischen Pakt“ und als „gefährliches Spiel“ – liefern sie sich doch auf Gedeih und Verderb den Medien aus, die sie nutzen. So kommt der Kernsatz der kritischen Betrachtung nicht von ungefähr: „Die Wahrung der Würde des Prominenten beginnt folglich mit dessen eigenem Verhalten im öffentlichen Raum“ (S. 395). In diesem Zusammenhang finden sich auch die relativ knappen Äußerungen zu juristischen Aspekten des Themas und zu Fragen der Presseselbstkontrolle. Wer sich künftig als Kulturkritiker, Medienwissenschaftler oder Jurist mit dem Thema „Prominenz“ auseinander setzt, wird an dem Buch nicht vorbeigehen. Kritisch sind etliche Druckfehler zu vermerken (dies ist heute auch bei prominenten Verlagen der Fall), man vermisst die Zitierung des einen oder anderen Autors (z. B. Sarcinelli, Schicha), gern würde man auf manche Anmerkung verzichten (eine Krankheit bei Dissertationen, der man vor Drucklegung zu Leibe rücken sollte), ein Stichwortverzeichnis wäre hilfreich. Insgesamt aber ein interessant geschriebener, lebhaft präsentierter, mit vielen anschaulichen Beispielen dokumentierender, zupackend argumentierender Text.

Wolfgang Wunden



Ulrich F. Schneider:
Der Januskopf der Prominenz. Zum ambivalenten Verhältnis von Privatheit und Öffentlichkeit. Wiesbaden 2004: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 39,90 Euro, 473 Seiten.

**Frank Zervos:**

Digitales Fernsehen in Deutschland. Medienpolitische und medienwirtschaftliche Herausforderungen des zukünftigen Fernsehens. Opladen 2003: Westdeutscher Verlag. 22,90 Euro, 215 Seiten m. Tab.

Andrea Gourd:

Öffentlichkeit und digitales Fernsehen. Opladen 2002: Westdeutscher Verlag. 29,90 Euro, 320 Seiten.

Digitales Fernsehen

Die beiden vorliegenden Bücher reflektieren einen Entwicklungsstand, bei dem die Insolvenz von Kirch Media nur eine geringe bis gar keine Rolle spielte und die DVBT-Umstellung noch nicht vollzogen war. Der Band von Frank Zervos befasst sich vor allem deskriptiv mit dem digitalen Fernsehen in Deutschland. Der Autor hat u. a. den Rundfunkbeauftragten der Länder, Kurt Beck, den Direktor der MABB, Hans Hege, und VPRT-Präsident Jürgen Doetz zu den Chancen und der Akzeptanz dieser Technik befragt. Sein Werk endet mit neun Thesen, die sich teilweise in Allgemeinplätzen ergehen. Als Beispiel sei hier seine zweite These zitiert: „Nur preisgünstige und einfach zu bedienende Set-Top-Boxen schaffen einen massenattraktiven Markt“ (S. 123). Letztendlich geht es ihm – darauf zielen auch die weiteren Thesen ab – um eine massenhafte Durchsetzung des digitalen Fernsehens, wobei unklar bleibt, ob er damit nur die Verbreitungswege meint oder auch das Angebot digitaler Dienste. Eine Chronik, die im Februar 1994 beginnt und im März 2003 endet, zeigt noch einmal die Irrungen und Wirrungen des digitalen Fernsehens in Deutschland. Das Buch hat mehr dokumentarischen Wert. Wer Reflexion, Vision und Pragmatik erwartet, wird eher enttäuscht. Von anderem Kaliber ist da die Arbeit von Andrea Gourd. Sie geht der Frage nach, ob die Digitalisierung zu einem Strukturwandel der Öffentlichkeit führt, der Folgen für die demokratischen Prozesse in der Gesellschaft hätte. Als wesentliches Prinzip der Öffentlichkeit macht sie den freien Zugang

aus, der zumindest idealerweise vorhanden sein sollte. Durch Konzentrationsprozesse und technische Entwicklungen, die mit inhaltlichen Angeboten verzahnt sind, sieht sie die Offenheit des digitalen Fernsehens eingeschränkt. Als Beispiel führt sie u. a. Navigationssysteme wie die Elektronischen Programmführer (EPG) an. Daraus ergibt sich für die Autorin die Konsequenz: „Die Verhinderung manipulativen Technikeinsatzes ist nicht nur Bedingung für einen chancengleichen und diskriminierungsfreien Zugang aller Programmanbieter zur Öffentlichkeit, sondern gleichzeitig ein Gebot der Chancengerechtigkeit für die Nutzer bezüglich des Zugriffs auf das gesamte digitale Angebot“ (S. 159). Damit das Ideal der Chancengleichheit und -gerechtigkeit auch im Zeitalter des digitalen Fernsehens aufrechterhalten werden kann, schlägt sie teilweise unkonventionelle Maßnahmen vor:

„Durch die Stärkung unabhängiger, nicht kommerziell orientierter Anbieter und die gezielte Förderung solcher Medienprodukte, die publizistisch relevant, aber nicht marktgängig sind, wären hier positive Impulse zu setzen. Solche Kommunikationsinhalte könnten im Wege einer Fondsfinanzierung unterstützt werden, die sich aus Beiträgen der kommerziellen Rundfunkanbieter speist, die unter Vernachlässigung des gemeinwohlorientierten Vielfaltsgebots allein auf ein finanziell einträgliches Angebot setzen“ (S. 289). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lektüre des Buches zahlreiche Anregungen bietet, sich mit den Risiken und Chancen des digitalen Fernsehens in einer demokratischen Gesellschaft auseinander zu setzen.

Lothar Mikos

Der 11. September und die (medialen) Folgen

Durch die terroristischen Angriffe auf das World Trade Center ist der 11. September 2001 ein markantes Datum geworden, nicht nur der Welt-, sondern auch der Mediengeschichte. Den Einschlag des zweiten Flugzeugs konnten Millionen Menschen weltweit bereits im Fernsehen verfolgen. Der mediale Notstand führte zu einer ständigen Wiederholung der gleichen Bilder, die jedoch nicht zur Verarbeitung des Ereignisses beitrugen. Stattdessen wurde die Unfassbarkeit umso bewusster. Der von den Soziologen Ronald Hitzler und Jo Reichertz herausgegebene Band versammelt fünfzehn Essays, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven der „gesellschaftlichen Verarbeitung von Terror“ – wie es im Vorwort heißt – nähern. Drei Beiträge befassen sich mit dem Zusammenhang von Terror und Gewalt. Für die geneigte Leserschaft hält der Text von Hans-Georg Soeffner eine Überraschung bereit: Der Autor zeigt, dass Terror auch als eine Form faszinierender Gewalt begriffen werden kann. Doch hat Soeffner auch etwas Trost parat: „Die Faszination des Irrationalen in der Gewalt zu erkennen heißt jedoch nicht, davor zu kapitulieren [...]. Es kommt vielmehr darauf an, Gewalt in ihrem Anspruch und in ihrer Irrationalität als etwas zu begreifen, gegenüber dem sich soziale Ordnungen, Verträge und Regeln nicht nur zu bewähren haben, sondern auch als eben jene Kraft, die uns zwingt, solche sozialen Ordnungen zu errichten und fortwährend zu verbessern“ (S. 65f.). Michael Schwab-Trapp nimmt sich in seinem Beitrag

den Artikel von Ulrich Wickert vor, in dem er George W. Bush mit Osama Bin Laden verglichen hat. Der Autor zeigt, wie sich in der Reaktion auf diesen Text, die Normierung des öffentlichen Diskurses zeigt, „die die Diskursteilnehmer in die Konsenspflicht nimmt“ (S. 140). Im Rahmen dieses Konsenses, in dem auch schnell die Rede vom Kampf gegen den Terror die Runde macht, müssen sich alle Deutungsversuche der Ereignisse vom 11. September 2001 bewegen. Der Rolle des Fernsehens und der Bedeutung medialer Bilder aus Hollywood für die Bearbeitung des Terroraktes geht die Medienwissenschaftlerin Joan Kristin Bleicher in ihrem Beitrag nach. Sie zeigt, dass die Terroristen „mit der Planung und Inszenierung ihres Anschlags auch aktuellen filmischen Entwicklungen der Genremischung“ entsprachen. „Sie kombinierten grundlegende Darstellungskonventionen des Actionthrillers mit denen des Katastrophenfilms der 70er Jahre“ (S. 162). Die These, dass dies von den Terroristen intendiert war, mag man allerdings auch ins Reich der Verschwörungstheorien verweisen. Aufgrund der von der Autorin beschriebenen Wahrnehmungsmuster ist ihr aber zuzustimmen, wenn sie schreibt, dass die Berichterstattung die aktuelle Wechselwirkung von Fakten und Fiktion aufweist und zur Medialität des kollektiven Gedächtnisses beiträgt: „Die Moderation der Live-Berichterstattung und die Beschreibungen der Augenzeugen zeigten, dass nicht nur die Erinnerung, sondern auch die direkte Wahrnehmung der Ereignisse durch vorgegebene mediale Erzähl- und mit ihnen verknüpfte Erfahrungsmuster

strukturiert ist“ (ebd.). Neu ist diese Erkenntnis allerdings nicht. Der Sammelband von Hitzler und Reichertz ist gerade wegen der Vielfalt der Perspektiven in den einzelnen Aufsätzen unbedingt zur Lektüre zu empfehlen. Sie laden zur Erinnerung und zur Reflexion ein – und können so die Verarbeitung befördern.

Lothar Mikos



**Ronald Hitzler/
Jo Reichertz (Hrsg.):**
Irritierte Ordnung. Die gesellschaftliche Verarbeitung von Terror. Konstanz 2003: UVK. 29,00 Euro, 304 Seiten m. Abb.

Heribert Schumann*

Aufsatz

Indexbetroffene Angebote im Rundfunk und in Telemedien: Eine Zensur findet statt.

I. Einleitung

Seit dem 1.4.2003 ist der Jugendmedienschutz in Deutschland durch das Jugendschutzgesetz des Bundes (JuSchG) und den Jugendmedienschutz-Staatsvertrag der Länder (JMStV)¹ neu geregelt. Beide Gesetze geben in sprachlicher, gesetzgebungstechnischer, rechtlicher und auch verfassungsrechtlicher Hinsicht vielfach Anlass zu Kritik.² Dies gilt auch und insbesondere für die Bestimmungen des JMStV zu den Folgen, die die Indizierung eines Mediums, also seine Aufnahme in die Liste jugendgefährdender Medien, für inhaltsgleiche Rundfunksendungen und indizierte oder inhaltsgleiche Angebote in Telemedien (so genannte indexbetroffene Sendungen) hat.

Deutschland ist wohl das einzige Land, das Jugendschutz mit Hilfe der Indizierung von Medien und daran geknüpfte Verbreitungs- und Werbebeschränkungen für die betroffenen Medien zu gewährleisten sucht. Dieses System stammt aus einer Zeit,³ in der auf einem überschaubaren Medienmarkt Schriften im herkömmlichen Sinne angeboten wurden. Zu Recht sind Bund und Länder daher der Ansicht, dass im Zuge der Evaluierung des JuSchG und des JMStV zu klären ist, ob das Verfahren der Indizierung als Mittel zum Umgang mit jugendgefährdenden Inhalten noch zeitgemäß ist oder ob ein anderes Vorgehen zum Schutz vor Jugendgefährdungen angezeigt ist.⁴ Gleichwohl haben sie das System der Indizierung und ihrer Folgen im JuSchG und in den hier erörterten Regelungen des JMStV über indexbetroffene Sendungen zunächst in einer nach Perfektion strebenden, aber in mancher Hinsicht fehlerhaften und z. T. verfassungswidrigen Weise ausgebaut.

II. Gesetzesentwicklung bis zum JMStV

Nach der ursprünglichen Fassung des § 3 Abs. 3 RStV waren Sendungen, die mit einer in die Liste gem. § 1 GjS aufgenommenen

Fußnoten:

*

Prof. Dr. H. Schumann, M. C. L., ist Inhaber des Lehrstuhls für Strafrecht, Wirtschaftsstraf- und Jugendschutzrecht und Direktor des Instituts für Jugendschutzrecht und Strafrecht der Medien an der Juristenfakultät der Universität Leipzig. Der Beitrag ist in geringfügig veränderter Fassung in der Zeitschrift für Urheber- und Medienrecht, Heft 10, 2004, erschienen.

1

§§ ohne Gesetzesangabe sind im Folgenden – auch in den Literaturangaben – solche des JMStV. Die amtliche Begründung zum JMStV, auf die mehrfach verwiesen wird, findet sich z. B. in Drs. 13/1551 des Landtags von Baden-Württemberg sowie in Drs. 14/10246 des Bayerischen Landtags. Sie ist ferner abgedruckt bei *Hartstein/Ring/Kreile/Dörr/Stettner*, JMStV (Ordner III des Kommentars zum RStV, Stand: Okt. 2003), C 1.3.

2

S. dazu *Schumann*, tv diskurs, Ausgabe 24 (Juli 2003), S. 97 ff. S. ferner auch § 21 Abs. 8 Nr. 1 JuSchG: „Die Entscheidungen (sc. der Bundesprüfstelle) sind 1. bei Trägermedien [...] dem Urheber sowie [...] dem Inhaber der Nutzungsrechte zuzustellen. Sie hat (!) die sich aus der Entscheidung ergebenden Verbreitungs- und Werbebeschränkungen im Einzelnen aufzuführen.“ Nach § 27 Abs. 1 Nr. 5 JuSchG ist strafbar, wer „einer vollziehbaren Entscheidung nach § 21 Abs. 8 Satz 1 Nr. 1 zuwiderhandelt.“ Damit sollen die Fälle erfasst werden, in denen die Indizierung eines Trägermediums gem. § 23 Abs. 3 S. 2 JuSchG nicht im Bundesanzeiger bekannt gemacht wird und die Beschränkungen des § 15 Abs. 1 JuSchG daher nicht kraft Gesetzes für jedermann gelten. Die Gesetzesbegründung (BT Drs. 14/9013, S. 29) erklärt dazu: „In diesen Fällen erlangen aber die am Indizierungsverfahren Beteiligten (§ 21 Abs. 8 Nr. 1) von der Listenaufnahme und von den sich aus der Entscheidung ergebenden Verbreitungs- und Werbebeschränkungen (§ 21 Abs. 8 S. 2) Kenntnis. Das heißt, die Verbreitungsbeschränkungen können nur für diese Personen gelten. Zugleich müssen sie jedoch für diese gelten, ansonsten entstünde die nicht hinnehmbare Situation, dass diese Personen von der Listenaufnahme wissen, die Medien aber entgegen der Zielrichtung des § 15 uneingeschränkt verbreiten könnten.“ Die Begründung geht also davon aus, dass schon die Kenntnis der Indizierung pflichtbegründend wirke und ein belastender Verwaltungsakt keiner gesetzlichen Ermächtigungsgrundlage bedürfe. Dementsprechend enthält das JuSchG auch keine solche, so dass sich „aus der Entscheidung“ in den hier fraglichen Fällen keine Beschränkungen ergeben können. Zudem ist es offensichtlich unsinnig, dem Autor oder Verleger z. B. den Kioskhandel mit und die Werbung für ein nichtöffentlich indiziertes Buch zu untersagen, während jeder andere es uneingeschränkt verbreiten oder dafür werben darf. *Liesching* (*Scholz/Liesching*, Jugendschutzrecht, 4. Aufl. 2004, § 27 JuSchG Rdn. 4, *Nikles/Roll/Spürck/Umbach*, Jugendschutzrecht, 2003, § 27 JuSchG Rdn. 9 und *Ukrow*, Jugendschutzrecht, 2004, Rdn. 396, übernehmen die Argumentation der amtlichen Begründung.

3

Es wurde eingeführt durch das Gesetz zur Bewahrung der Jugend vor Schund- und Schmutzschriften von 1926.

4

Protokollerklärung der Länder zum JMStV, z. B. in: Landtag von Baden-Württemberg, Drs. 13/1551, S. 17, abgedruckt auch bei *Hartstein/Ring/Kreile/Dörr/Stettner* (Fn. 1), C 1.2, *Nikles/Roll/Spürck/Umbach* (Fn. 2), S. 266.

5

Zu den Telemedien gehören auch die Onlineangebote des Internets. Sind die unter einer Internetadresse abrufbaren Angebote jugendgefährdend, so indiziert die Bundesprüfstelle diese Adresse, behandelt sie trotz des ständigen Wechsels des Inhalts also wie Printmedien, Filme oder Videokassetten, bei denen durch Aufnahme des Titels usw. der Inhalt, der Grund für die Indizierung war, fixiert ist. Zu den Konsequenzen s. unten III. 2. Eine andere Frage ist, ob deutsches Recht ein taugliches Mittel zur Bekämpfung jugendgefährdender Angebote im World Wide Web ist (dazu Waldenberger, MMR 2002, 413 f.).

Schrift ganz oder im Wesentlichen inhaltsgleich waren, zwischen 23.00 und 6.00 Uhr, also zur Zeit des „Erwachsenenprogramms“ zulässig, sofern die mögliche sittliche Gefährdung von Kindern oder Jugendlichen nicht als schwer angesehen werden konnte. Dies galt, bis der am 1.4.2000 in Kraft getretene 4. RÄStV für indexbetroffene Sendungen ein Verbot mit Erlaubnisvorbehalt für indexbetroffene Programme einführte. Sie wurden für unzulässig erklärt. Jedoch konnten die zuständigen Organe der öffentlich-rechtlichen Rundfunkveranstalter auf Antrag des Intendanten und die Landesmedienanstalten den privaten Rundfunkveranstaltern auf deren Antrag hin die Ausstrahlung zwischen 23.00 und 6.00 Uhr gestatten. Voraussetzung der Erlaubnis war – wie zuvor –, dass die mögliche Gefährdung nicht als schwer angesehen werden konnte.

In Telediensten (§ 2 TDG) war gem. § 3 Abs. 1 Nr. 4, Abs. 2 S. 2 i. V. m. §§ 6 und 18 Abs. 1 S. 1 des früheren GjS die Verbreitung indizierter, mit ihnen ganz oder im Wesentlichen inhaltsgleicher sowie offensichtlich schwer jugendgefährdender Schriften zulässig, wenn durch technische Maßnahmen Vorsorge dafür getroffen war, dass das Angebot oder seine Verbreitung im Inland auf volljährige Benutzer beschränkt werden konnte. Demgegenüber enthielt die für den Jugendschutz in Mediendiensten (§ 2 MDStV) geltende Vorschrift des § 12 MDStV a. F. keine spezielle Regelung für indexbetroffene Angebote.

III. Die Regelung des JMStV

An die Stelle dieser Bestimmungen sind seit dem 1.3.2003 die des JuSchG und des JMStV getreten. Der JMStV regelt den Jugendschutz für den Bereich des Rundfunks und der jetzt – für das Gebiet des Jugendmedienschutzes – unter der Bezeichnung „Telemedien“ zusammengefassten Tele- und Mediendienste (§ 2 Abs. 3 JuSchG, § 2 Abs. 2 Nr. 1). Das JuSchG beschränkt sich grundsätzlich auf die Jugendschutzregelungen für so genannte Trägermedien (§ 2 Abs. 2 JuSchG, z. B. Printmedien, Filme, Videokassetten, DVDs). Jedoch gelten seine Vorschriften über die Voraussetzungen und das Verfahren der Indizierung (§§ 18 ff. JuSchG) auch für Telemedien⁵. Die Rechtsfolgen der

Indizierung bestimmt das JuSchG dagegen wieder nur in Bezug auf Trägermedien (§§ 15, 27, 28 Abs. 1 Nr. 20 JuSchG). Die Regelungen der Konsequenzen, die Indizierungen für den Bereich des Rundfunks und der Telemedien haben, bleiben dagegen dem JMStV überlassen (s. dazu auch § 16 JuSchG).

Sieht man von der hier nicht zu erörternden Werbebeschränkung des § 6 Abs. 1 ab, so finden sich diese Bestimmungen in § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11, Abs. 2 S. 1 Nr. 2 S. 2 und Abs. 3 sowie in den Bußgeldtatbeständen des § 24 Abs. 1 Nr. 1 lit. k, Nr. 3. Dabei knüpft der JMStV an § 18 Abs. 2 JuSchG an, wonach die Liste der jugendgefährdenden Medien in vier Teilen (A – D) zu führen ist.

Grund für diese Aufteilung der – unter der Geltung des GjS einheitlich geführten – Liste ist zum einen die Vorschrift des § 24 Abs. 3 JuSchG, nach dem die Indizierung von Telemedien (§ 1 Abs. 3 JuSchG) nicht im Bundesanzeiger bekannt gemacht wird und auch von der grundsätzlich vorgesehenen Bekanntmachung der Indizierung von Trägermedien abzusehen ist, wenn sie lediglich durch Telemedien verbreitet werden oder wenn anzunehmen ist, dass die Bekanntmachung den Belangen des Jugendschutzes schaden würde. Solche nicht bekannt gemachten Indizierungen werden in die nicht-öffentlichen Listen C und D aufgenommen. Ein zweiter Grund liegt darin, dass im Fall der Indizierung von Medien mit den in §§ 86, 130, 130a, 131, 184a oder 184b StGB genannten Inhalten durch Aufnahme in die Listenteile B und D, die Listen für Medien „mit absolutem Verbreitungsverbot“, darauf aufmerksam gemacht werden soll, dass in Bezug auf sie nach den genannten Vorschriften des StGB ein Verbreitungsverbot gilt.

In Teil A der Liste (Öffentliche Liste der Trägermedien) werden demnach die Trägermedien aufgenommen, bei denen die Voraussetzungen für die Aufnahme in andere Listenteile nicht erfüllt sind. Das sind die Trägermedien, die einfach oder (offensichtlich) schwer jugendgefährdend sind, aber keinem der erwähnten strafrechtlichen Verbreitungsverbote unterliegen und deren Indizierung bekannt zu machen ist. In Teil B (Öffentliche Liste der Trägermedien mit absolu-

tem Verbreitungsverbot) werden die Trägermedien aufgenommen, für die ein solches Verbreitungsverbot gilt und deren Indizierung bekannt gemacht wird. In Teil C (Nicht-öffentliche Liste der Medien) sind die Trägermedien aufzunehmen, die keinem solchen Verbreitungsverbot unterliegen, deren Indizierung jedoch nicht bekannt zu machen ist, sowie die Telemedien, die nicht von den erwähnten Strafvorschriften erfasst sind. In Teil D (Nichtöffentliche Liste der Medien mit absolutem Verbreitungsverbot) werden schließlich diejenigen mit strafrechtlichem Verbreitungsverbot belegten Trägermedien aufgenommen, deren Indizierung nicht bekannt zu machen ist, sowie die Telemedien mit strafrechtlichem Verbreitungsverbot.

1. Absolute und begrenzte Unzulässigkeit gem. § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11, Abs. 2 S. 1 Nr. 2 S. 2

Der JMStV greift bei seiner Regelung auf die Aufteilung der Liste in die Teile (B und D) zurück, in die Medien „mit absolutem Verbreitungsverbot“ eingetragen werden, und solche (A und C), in die die sonstigen einfach oder (offensichtlich) schwer jugendgefährdenden Medien aufzunehmen sind. Gem. § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11 sind Angebote, d. h. Rundfunksendungen und Inhalte von Telemedien (§ 3 Abs. 2 Nr. 2) unzulässig, wenn sie in die Teile B oder⁶ D der Liste aufgenommen oder mit einem in diese Listenteile aufgenommenen Medium ganz oder im Wesentlichen inhaltsgleich sind. Dasselbe gilt gem. Abs. 2 S. 1 Nr. 2 für Angebote, die in die Teile A oder C der Liste aufgenommen sind oder deren Inhalt ganz oder im Wesentlichen mit Werken übereinstimmt, die in diese Teile der Liste aufgenommen sind. Jedoch sind solche Angebote in Telemedien zulässig, wenn durch Einrichtung einer geschlossenen Benutzergruppe sichergestellt ist, dass sie nur Erwachsenen zugänglich gemacht werden. Im Rundfunk sind dagegen auch diese Angebote, selbst wenn sie wegen lediglich einfach jugendgefährdenden Inhalts indiziert sind, ausnahmslos unzulässig.⁷

Auffällig an diesen Bestimmungen ist zunächst, dass die Unzulässigkeit eines Angebots nur durch Indizierungen in den Teilen A bis D „der Liste nach § 18 des Jugendschutz-

gesetzes“ ausgelöst wird, also nur durch Listenaufnahmen, die seit dem 1.4.2003 vorgenommen worden sind. Eine Regelung für Angebote, die vor diesem Tag in die Liste nach § 1 GjS aufgenommen worden sind, findet sich weder in § 4 noch an einer anderen Stelle des JMStV. Sofern sie nicht einen anderen Unzulässigkeitstatbestand des § 4 Abs. 1 oder 2 JMStV erfüllen, sind sie daher zulässig. Da auch die amtliche Begründung des JMStV die Indizierungen nach dem GjS nicht erwähnt, bleibt unklar, warum eine diesbezügliche Regelung fehlt. Zwar wird man annehmen dürfen, dass diese Lücke nicht den Intentionen des Gesetzgebers entspricht, sondern auf einem Versehen beruht. Angesichts des insoweit eindeutigen Wortlauts des § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11, Abs. 2 S. 1 Nr. 2 ist sie jedoch geltendes Recht.

Nach der amtlichen Begründung zu der Bußgeldvorschrift des § 24 Abs. 1 Nr. 1 ist zwischen Taten gemäß Nr. 1 lit. a bis j, d. h. Verstößen gegen die Verbote des § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 1 bis 10, und solchen gem. Nr. 1 lit. k, d. h. Verstößen gegen das durch Indizierungen in den Listenteilen B oder D ausgelöste Verbot des § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11, „real eine Konkurrenz möglich, da es sich bei Verstößen nach dem Katalog des § 4 Abs. 1 in der Regel um indizierte Angebote handelt.“ Der Verweis auf die Liste erleichtert allerdings den Nachweis der Unzulässigkeit.⁸ Die amtliche Begründung geht also davon aus, dass die durch § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11 untersagten Angebote, die durch Indizierungen in den Listenteilen B oder D betroffen sind, ohnehin schon gem. Nr. 1 bis 10 unzulässig sind. Der wesentliche rechtliche Unterschied zwischen der Unzulässigkeit gemäß Nr. 1 bis 10 und der gemäß Nr. 11 bestünde dann nur darin, dass im letztgenannten Fall § 4 Abs. 3 gilt (dazu unten III. 2.). Die Ansicht der amtlichen Begründung trifft jedoch schon deshalb nicht zu, weil gemäß § 18 Abs. 2 Nr. 2 und 4 JuSchG in die Listenteile B und D nur Medien aufgenommen werden, die den in §§ 86, 130, 130a, 131, 184a oder 184b StGB bezeichneten Inhalt haben. Medien mit den in § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 2 (Kennzeichen verfassungswidriger Organisationen i. S. d. § 86a StGB), Nr. 7 (Kriegsverherrlichung), Nr. 8 (Verstoß gegen die Menschenwürde) und Nr. 9 (Kinder oder Jugendliche in unnatürlich

6

Im Gesetz heißt es stattdessen jeweils „und“. Indizierungen in zwei Teilen der Liste sind nach § 18 JuSchG jedoch ausgeschlossen.

7

§ 4 Abs. 1 S. 2 erklärt zwar in den Fällen der Unzulässigkeit gem. S. 1 Nr. 1 bis 4 und 6 die Sozialadäquanzklausel des § 86 Abs. 3 StGB und in denen der Nr. 5 das Berichterstatteprivileg des § 131 Abs. 3 StGB für entsprechend anwendbar. Für Angebote, die von Indizierungen in den Listenteilen B oder D betroffen sind, fehlt dagegen eine solche Vorschrift. Sie erübrigt sich auch nicht etwa deshalb, weil Medien, die den in §§ 86 Abs. 3, 131 Abs. 3 StGB genannten Zwecken dienen, durch die Tendenzschutzklausel des § 18 Abs. 3 Nr. 2, 3 JuSchG von der Indizierung ausgenommen sein dürften. Von Bedeutung kann die entsprechende Anwendung der §§ 86 Abs. 3, 131 Abs. 3 StGB nämlich sein, wenn die Handlung, das Zugänglichmachen oder Verbreiten, diesen Zwecken dient. Warum sie dadurch, dass z. B. ein gewaltverherrlichendes Angebot in den Teil D der Liste aufgenommen ist, ausgeschlossen sein soll, ist nicht einzusehen. Wenig einleuchtend ist es ferner auch, dass die §§ 86 Abs. 3, 131 Abs. 3 StGB nur für die in § 4 Abs. 1 S. 2 genannten (ansonsten) absolut unzulässigen Angebote entsprechend gelten sollen, nicht dagegen für die als weniger gravierend und daher nur begrenzt unzulässigen des Abs. 2. – Auch § 15 JuSchG sieht keine entsprechende Anwendung der §§ 86 Abs. 3, 131 Abs. 3 StGB vor.

8

Ebenso Liesching (Fn. 2), § 24 Rdn. 9.

9

S. dazu die z. T. sprachlich missglückte und unverständliche amtliche Begründung.

10

In der Literatur zum JMStV wird dieser Unterschied zu § 130 Abs. 3 StGB übersehen, s. *Hartstein/Ring/Kreile/Dörr/Stettner* (Fn. 1), § 4 Rdn. 23, *Landmann* in: *Eberle/Rudolf/Wasserburg*, *Mainzer Rechtshandbuch der neuen Medien*, 2003, S. 267, *Liesching* (Fn. 2), § 4 Rdn. 7, *Nikles/Roll/Spürck/Umbach* (Fn. 2), § 4 Rdn. 18, *Ukrow* (Fn. 2), Rdn. 412.

11

Dem Schutzzweck der Bestimmung entsprechend muss es sich bei Darstellungen sexuellen Missbrauchs Jugendlicher um solche von Taten gemäß § 182 StGB handeln, so dass als dargestellte Opfer nur Jugendliche unter 16 Jahren in Betracht kommen; and. *Liesching* (Fn. 2), § 4 Rdn. 23, der den Begriff des Jugendlichen i. S. v. § 3 Abs. 1 versteht. *Landmann* (Fn. 10), S. 273 erläutert den Begriff des sexuellen Missbrauchs Jugendlicher nicht. *Hartstein/Ring/Kreile/Dörr/Stettner* (Fn. 1), § 4 Rdn. 48, *Nikles/Roll/Spürck/Umbach* (Fn. 2), § 4 Rdn. 24 und *Ukrow* (Fn. 2), Rdn. 421 übersehen die Ausweitung des § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 10.

12

(Fn. 2) Rdn. 413, 439.

13

(Fn. 2) § 4 Rdn. 19. *Kreile/Diesbach*, ZUM 2002, 849, 850 halten die Verbote auch virtueller Darstellungen für eine „wesentliche Neuerung“.

14

BT-Drs. VI/3521, S. 4 ff.; 7/514, S. 3 f.; 10/2546, S. 21 ff.

15

Zum Beispiel *Lackner/Kühl*, StGB, 24. Aufl. 2001, § 131 Rdn. 5.

16

Zum Beispiel *BVerfGE* 87, 209 (Horrorfilm *Tanz der Teufel*), *BGHR* StGB § 131, Gewalttätigkeit 1 (Buch *Ranxeron*, in dem Gewalttätigkeiten von einem menschenähnlichen Roboter begangen werden). Nach der Entscheidung folgt aus § 131 StGB nicht, „dass lediglich solche Schilderungen in Betracht kommen, die tatsächlich oder zumindest denkbar in der Realität vorkommende Vorgänge zum Gegenstand haben.“

geschlechtsbetonter Körperhaltung) genannten Inhalten gehören dazu nicht. Trägermedien der in Nr. 7, 8 und 9 genannten Art werden zwar – mit z. T. abweichender Definition des Inhalts – in § 15 Abs. 2 Nr. 2 bis 4 JuSchG zu den offensichtlich schwer jugendgefährdenden gerechnet, sind aber in die Listenteile A oder C aufzunehmen. Im Fall der Ausstrahlung einer Fernsehsendung, die mit einem wegen Verstoßes gegen die Menschenwürde indizierten Trägermedium inhaltsgleich ist, kommt es also nicht zu einer „Konkurrenz“ zwischen einer Ordnungswidrigkeit gemäß § 24 Abs. 1 Nr. 1 lit. h und einer gemäß lit. k; vielmehr ist zugleich mit dem Tatbestand der Nr. 1 lit. h der der Nr. 3 erfüllt, die Verstöße gegen § 4 Abs. 2 S. 1 Nr. 2 erfasst.

Unterschiede zwischen den Inhalten, die zur Indizierung in den Listenteilen B oder D führen, und den nach § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 1 bis 10 unzulässigen ergeben sich ferner auch daraus, dass § 18 Abs. 2 Nr. 2 und 4 JuSchG auf den in den zuvor erwähnten Straftatbeständen „bezeichneten Inhalt“ verweist, § 4 Abs. 1 S. 1 die verbotenen Inhalte dagegen selbst und z. T. abweichend vom StGB bestimmt. Dass Abs. 1 S. 1 Nr. 6 im Fall der Anleitung zu Straftaten, statt den Text des § 130a StGB zu wiederholen, Angebote (ex post) für unzulässig erklärt, wenn sie (bereits) als Anleitung zu einer in § 126 Abs. 1 StGB genannten Tat „dienen“, wird man, da § 130a StGB übernommen werden sollte,⁹ noch im Wege der Auslegung korrigieren können. Dagegen geht Nr. 4 bewusst, aber ohne dass die amtliche Begründung einen Grund dafür nennt, über § 130 Abs. 3 StGB hinaus: Angebote dürfen nicht nur unter dem NS-Regime begangene Taten der in § 1 Abs. 1 VStGB (Völkermord), sondern auch solche der in § 7 Abs. 1 VStGB (Verbrechen gegen die Menschlichkeit) genannten Art nicht leugnen oder verharmlosen. Andererseits haben die Gesetzesverfasser beim Abschreiben des § 130 Abs. 3 StGB offenbar übersehen, dass dort neben dem Leugnen und dem Verharmlosen auch das Billigen der fraglichen Taten unter Strafe gestellt ist und es in Nr. 4 nicht aufgenommen.¹⁰ Hinzu kommt, dass Nr. 10 entgegen der amtlichen Begründung, nach der hier pornographische Inhalte i. S. d. § 184 Abs. 3 StGB a. F. (jetzt §§ 184a, 184b Abs. 1 StGB) erfasst werden

sollten, über das StGB hinausgeht und nicht nur Pornographie nennt, die den sexuellen Missbrauch von Kindern darstellt, sondern auch solche, die sexuellen Missbrauch von Jugendlichen zum Gegenstand hat.¹¹

Zu den Merkwürdigkeiten des § 4 Abs. 1 S. 1 gehört es ferner, dass die Verbote, die sich auf Gewaltdarstellungen i. S. d. § 131 StGB a. F. (Nr. 5), auf Darstellungen von Minderjährigen in unnatürlich geschlechtsbetonter Körperhaltung (Nr. 9) und auf Gewalt-, Kinder-, Jugend- und sodomitische Pornographie (Nr. 10) beziehen – anders als die Vorschrift über einfache Pornographie (Abs. 2 S. 1 Nr. 1) – den Zusatz enthalten, dass sie auch für „virtuelle Darstellungen“ gelten. Die amtliche Begründung zu Nr. 5 meint, hervorheben zu sollen, dass „nunmehr ausdrücklich geregelt“ sei, dass der Tatbestand auch durch elektronisch simulierte Gewaltdarstellungen verwirklicht werden könne, und begründet diese Regelung damit, dass es infolge der fortschreitenden Technik immer schwieriger werde, Abbildungen realer Gewalt von virtuellen Darstellungen zu unterscheiden. Da die Auswirkungen auf den Zuschauer in beiden Fällen aber gleich seien, sei es gerechtfertigt, virtuelle Darstellungen der Wiedergabe eines realen Geschehens gleichzustellen. Ein Teil der Literatur schließt sich dem an. *Ukrow* übernimmt die Argumentation der amtlichen Begründung wörtlich und stellt einen Wertungswiderspruch zwischen dem JMStV und dem JuSchG (und damit auch dem StGB) fest, da das JuSchG, indem es seine Bestimmungen nicht auf virtuelle Darstellungen erstreckt, der fortschreitenden Technik nicht in vollem Umfang gerecht werde.¹² Nach *Nikles/Roll/Spürck/Umbach* verhindert die Einbeziehung virtueller Darstellungen in der Vergangenheit diskutierte Strafbarkeitslücken.¹³ Nimmt man das Gesetz, die amtliche Begründung und die genannte Literatur beim Wort, so hat dies zur Folge, dass z. B. § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 5 nur Darstellungen realer und als real erscheinender, nicht dagegen die fiktiver Gewalt in Spielfilmen erfasst. Dass dies als Fortschritt dargestellt wird, beruht allerdings auf rechtlichen Fehlvorstellungen. Denn ein Blick in die Materialien zu § 131 StGB,¹⁴ in eine Kommentierung der Bestimmung¹⁵ oder in die Rechtsprechung dazu¹⁶ genügt, um festzustellen,

dass § 131 StGB seit seinem In-Kraft-Treten nicht auf die Darstellung tatsächlicher Gewalttätigkeiten beschränkt ist, sondern – unabhängig davon, ob sie als solche erkennbar sind – auch Schilderungen fiktiver Geschehnisse erfasst. Entsprechendes gilt für § 184 Abs. 3 StGB (jetzt §§ 184a, 184b Abs. 1 StGB).¹⁷ Schließlich gibt es auch keinen Grund, unter dem – auch in § 131 StGB verwendeten – Begriff der Darstellung in § 15 Abs. 2 Nr. 4 JuSchG, § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 9 nur die Wiedergabe von Realität zu verstehen.

Bemerkenswert ist schließlich, dass die Unzulässigkeitstatbestände des § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11, Abs. 2 S. 1 Nr. 2 auch an Indizierungen durch Aufnahme in die nichtöffentlichen Listenteile C und D anknüpfen, ohne dass gesetzlich sichergestellt ist, dass sie auch beachtet werden können. Wird die Aufnahme eines Mediums gem. § 24 Abs. 3 JuSchG nicht bekannt gemacht, so wird die Indizierungsentscheidung zwar bei Trägermedien dem Urheber und dem Inhaber der Nutzungsrechte und bei Telemedien dem Urheber und dem Anbieter des Telemediums zugestellt (§ 21 Abs. 8 S. 1 Nr. 1, 2 JuSchG), so dass diese Personen die Sendeverbote einhalten können.¹⁸ Überträgt ein Inhaber von Nutzungsrechten oder der Anbieter das Senderecht an einem in die nichtöffentlichen Teile der Liste aufgenommenen Medium jedoch auf einen anderen, so ist er durch keine Vorschrift des JuSchG oder des JMStV verpflichtet, den Erwerber auf die Indizierung hinzuweisen. Eine dem § 15 Abs. 4 JuSchG¹⁹ entsprechende Vorschrift fehlt. Da das JuSchG ferner auch niemandem einen Anspruch auf Auskunft über nichtöffentliche Indizierungen einräumt, ist der Erwerber des Senderechts an einem in Teil C oder D der Liste aufgenommenen Medium darauf angewiesen, dass der Veräußerer, der von der Indizierung weiß, ihn aus zivilrechtlichen Gründen darüber informiert.

Gem. § 4 Abs. 2 S. 1 Nr. 2 sind, wie bereits erwähnt, im Rundfunk auch solche Sendungen unzulässig, die ganz oder im Wesentlichen mit Medien inhaltsgleich sind, die in die Listenteile A oder C aufgenommen sind. Da dadurch auch einfach jugendgefährdende Sendungen untersagt werden, steht die Bestimmung in einem Wertungswiderspruch zu der

des § 5, der den Jugendschutz durch technische Vorkehrungen oder Sendezeitgrenzen regelt. Zwar bezieht § 5 sich auf Angebote, die geeignet sind, die Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen zu „beeinträchtigen“. Auch soll nach der amtlichen Begründung zu dieser Bestimmung die Eignung zur Entwicklungsbeeinträchtigung ein Minus gegenüber der Eignung zur Entwicklungsgefährdung sein. Da im Katalog der gem. § 4 unzulässigen Sendungen aber nicht die einfach, sondern nur die offensichtlich schwer gefährdenden Angebote aufgeführt sind (Abs. 2 S. 1 Nr. 3), vermag die Beschränkung des § 5 auf potentiell entwicklungsbeeinträchtigende Angebote nichts daran zu ändern, dass einfach gefährdende Sendungen wie bisher (§ 3 Abs. 2 RStV a. F.) im Free-TV zwischen 23.00 und 6.00 Uhr zulässig sind (§ 5 Abs. 4 S. 1). Derselbe Gefährdungsgrad führt aber zur Unzulässigkeit gem. § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 2, wenn die Sendung mit einem indizierten Medium inhaltsgleich ist. Folge ist z. B., dass eine Sendung, die zwischen 23.00 und 6.00 Uhr zulässigerweise ausgestrahlt worden ist, nicht wiederholt werden darf, wenn sie als Videokassette oder DVD auf den Markt gebracht und dann indiziert worden ist.²⁰ Eine weitere Konsequenz ist, dass ein Kinofilm, der wegen einfacher Jugendgefährdung gem. § 14 Abs. 2 Nr. 5 JuSchG die Kennzeichnung „Keine Jugendfreigabe“ erhalten hat (und daher nicht indiziert werden kann [§ 18 Abs. 8 S. 1 JuSchG]), zwischen 23.00 und 6.00 Uhr im Free-TV gesendet werden darf (§ 5 Abs. 2 S. 1, Abs. 4 S. 1).²¹ Wird dieser Film jedoch als Videokassette vertrieben, so darf er, weil er die Voraussetzungen für eine Aufnahme in die Liste erfüllt, gem. § 14 Abs. 4 S. 2 JuSchG keine Kennzeichnung erhalten und kann indiziert werden. Geschieht dies, so wird der einfach jugendgefährdende Film im Fernsehen wegen Inhaltsgleichheit mit der indizierten Videokassette gem. § 4 Abs. 2 S. 1 Nr. 2 unzulässig und dadurch auf eine Stufe z. B. mit Gewaltdarstellungen i. S. d. § 131 StGB a. F. oder qualifizierter Pornographie i. S. d. §§ 184a, 184b Abs. 1 StGB und Jugendpornographie (vgl. § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 5 und 10) gestellt.

Der entscheidende Einwand gegen § 4 Abs. 2 S. 1 Nr. 2 ist freilich, dass die Bestimmung, indem sie an Indizierungen in den Listenteilen

17

S. dazu BGH NStZ 2000, 307, 309. – Liesching (Fn. 2), § 4 Rdn. 8 erklärt daher die Erstreckung der Verbote auf virtuelle Darstellungen in § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 5 und 10 für bedeutungslos. Bei Landmann (Fn. 11), S. 267 ff. und Hartstein/Ring/Kreile/Dörr/Stettner (Fn. 1), § 4 Rdn. 25 ff. werden die virtuellen Darstellungen nicht erwähnt.

18

Nach dem Gesetzeswortlaut wird die Unzulässigkeit indexbetroffener Angebote allerdings schon durch die Listenaufnahme und nicht erst durch die Zustellung der Entscheidung ausgelöst.

19

Danach müssen Gewerbetreibende, die indizierte Trägermedien an Händler liefern, diese zuvor auf die Beschränkungen des § 15 Abs. 1 Nr. 1 bis 6 JuSchG hinweisen.

20

Bornemann, NJW 2003, 787, 789 will diesen Widerspruch durch ein Totalverbot einfach jugendgefährdender Sendungen auflösen. Dazu unten bei Fn. 22.

21

Dies übersieht Bornemann (Fn. 20), der meint, einfach jugendgefährdende Sendungen seien nur zulässig, wenn es sich um ausschließlich für den Rundfunk produzierte Programme, also um nicht indizierbare Rundfunksendungen handele.

22

So auch *Liesching* (Fn. 2), § 4 Rdn. 31; s. ferner *Degenhart* in: *Bonner Kommentar zum GG* (Stand: Februar 2001), Art. 5 Abs. 1 u. 2 Rdn. 378 f.

23

Isensee/Axer, *Jugendschutz im Fernsehen*, 1998, S. 79 ff., 85. Misst man das durch den 4. RÄStV eingeführte Verbot mit Erlaubnisvorbehalt für indexbetroffene Rundfunksendungen an den Maßstäben dieses Gutachtens (S. 82, 85 f.), so war schon diese Bestimmung unverhältnismäßig. Denn auch hier hat die amtliche Begründung keinerlei Nachweis dafür erbracht, dass sie zwecktauglich und erforderlich war, den Jugendschutz wirkungsvoller zu gestalten als die vorherige Regelung.

24

Da, wie zuvor gezeigt, einfach jugendgefährdende Sendungen im Free-TV zwischen 23.00 und 6.00 Uhr zulässig sind und nur eine Indizierung ihre Unzulässigkeit begründen kann, ist ein solcher Nachweis auch nicht zu erbringen.

25

Dies gilt auch für den überwiegenden Teil der Literatur zum JMStV; s. *Hartstein/Ring/Kreile/Dörr/Stettner* (Fn. 1), § 4 Rdn. 63, *Landmann* (Fn. 11), S. 275, *Nikles/Roll/Spürck/Umbach* (Fn. 2), § 4 Rdn. 30, *Ukrow* (Fn. 2), S. 222. – Im Übrigen ist dieses Totalverbot unverhältnismäßig und verstößt gegen den Gleichbehandlungsgrundsatz des Art. 3 GG. Denn die Ausnahme, die § 4 Abs. 2 S. 2 für Angebote in geschlossenen Benutzergruppen vorsieht, gilt nur für Telemedien und nicht auch für Rundfunk, obwohl solche Gruppen auch für Rundfunksendungen geschaffen werden können (s. dazu auch *Kreile/Diesbach*, ZUM 2002, 849, 850 f.). Dafür, dass die in § 4 Abs. 2 S. 1 Nr. 1 und 3 genannten pornographischen und offensichtlich schwer jugendgefährdenden Sendungen im Rundfunk ausnahmslos verboten, in Telemedien dagegen in geschlossenen Benutzergruppen zulässig sind, kann sich der Gesetzgeber hinsichtlich des Verbots im Fernsehen zwar darauf berufen, dass Art. 22 EG-Fernsehrichtlinie es verlangt. Allerdings ist die Fernsehrichtlinie angesichts der heutigen technischen Möglichkeiten des Jugendschutzes insoweit ihrerseits unverhältnismäßig.

26

Die Bestimmung ist im Gegensatz zu den Verboten des § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11 und Abs. 2 S. 1 Nr. 2 nicht bußgeldbewehrt (and. *Liesching* [Fn. 2], § 4 Rdn. 44). Ein eigener Tatbestand, der Verstöße gegen § 4 Abs. 3 erfasst, findet sich in § 24 nicht. Sie unterfallen auch nicht etwa den an die Bestimmungen des § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11, Abs. 2 S. 1 Nr. 2 S. 2 anknüpfenden Tatbeständen des § 24 Abs. 1 Nr. 1 lit. k, Nr. 2. Denn diese erfassen nur die Fälle, in denen entgegen den genannten Vorschriften Angebote verbreitet oder zugänglich gemacht werden, die in die Liste aufgenommen oder mit einem in die Liste aufgenommenen Werk ganz oder im Wesentlichen inhaltsgleich sind. Dieser Wortlaut schließt es aus, mit diesen Tatbeständen Angebote zu erfassen, die wegen vorgenommener Änderungen mit indizierten Werken nicht mehr wesentlich inhaltsgleich sind. Ebenso wenig können ihnen Angebote (d. h. Telemedien) unterfallen, deren Titel (z. B. der eines in einem Mediendienst gezeigten Films) oder Internetadresse indiziert sind, die aber wegen inhaltlicher Änderungen nicht mehr das indizierte Angebot darstellen. Auch sie unterfallen – wie sich aus § 4 Abs. 3 ergibt – den Tatbeständen des § 24 Abs. 1 Nr. 1 lit. k, Nr. 2 nur, wenn sie trotz der Änderungen mit einem indizierten Werk – seiner in die Liste aufgenommenen Fassung – noch im Wesentlichen inhaltsgleich sind. Hiervon geht ersichtlich auch die amtliche Begründung zu § 24 Abs. 1 Nr. 2 aus.

27

Unklar dazu *Ukrow* (Fn. 2) S. 226 m. Fn. 71. Entgegen *Ukrow* handelt es sich bei der in Abs. 3 verlangten Entscheidung auch nicht um eine Deindizierung.

28

So *Liesching* (Fn. 2) § 4 Rdn. 44. Von *Hartstein/Ring/Kreile/Dörr/Stettner* (Fn. 1), § 4 Rdn. 66 f.; *Landmann* (Fn. 10), S. 275, *Nikles/Roll/Spürck/Umbach* (Fn. 2), § 4 Rdn. 38 f. wird der Begriff des Angebots in § 4 Abs. 3 nicht erläutert.

29

LT BW Drs. 13/1551, S. 26. Mit in der Sache übereinstimmender Begründung hat v. *Heyl* (tv diskurs, Ausgabe 11 [Januar 2000], S. 98 [106]) für das Internet bereits 1999 eine dem § 4 Abs. 3 entsprechende Regelung vorgeschlagen. Wenn ständig wechselnde Inhalte von Webseiten eine solche Bestimmung notwendig machen, hätte dies allerdings Anlass zu der Frage sein sollen, ob das Instrument der Indizierung nicht Medien mit stabilen Inhalten voraussetzt.

A und C anknüpft und damit auch einfach jugendgefährdende Sendungen untersagt, einen unverhältnismäßigen Eingriff in die Rundfunkfreiheit (Art. 5 Abs. 1 S. 2 GG) darstellt und damit verfassungswidrig ist.²² Schon 1998 haben *Isensee/Axer* in einem im Auftrag der bayerischen Staatskanzlei und des Staatsministeriums Baden-Württemberg erstatteten Gutachten dargelegt, dass ein generelles Verbot indexbetroffener (einfach jugendgefährdender) Sendungen verfassungsrechtlich nur als Ultima Ratio zu rechtfertigen sei. Dazu müsse in rational nachvollziehbarer, vertretbarer Prognose der Nachweis erbracht werden, dass durch weniger einschneidende Regelungen (z. B. durch die oben erwähnte bis zum 4. RÄStV geltende Bestimmung oder ein Verbot mit Erlaubnisvorbehalt) ein effektiver Kinder- und Jugendschutz nicht möglich sei.²³ Die amtliche Begründung zu § 4 enthält jedoch weder einen solchen Nachweis der Erforderlichkeit des Totalverbots indexbetroffener einfach jugendgefährdender Rundfunksendungen,²⁴ noch verliert sie überhaupt ein Wort zu seiner (verfassungsrechtlichen) Rechtfertigung.²⁵

2. Das erweiterte Verbot des § 4 Abs. 3

§ 4 Abs. 3 sieht vor, dass nach Aufnahme eines „Angebotes“ in die Liste nach § 18 JuSchG die Verbote des Abs. 1 S. 1 Nr. 11 und des Abs. 2 S. 1 Nr. 2 auch nach wesentlichen inhaltlichen Änderungen bis zu einer Entscheidung durch die Bundesprüfstelle fortgelten.²⁶ Ausweislich der amtlichen Begründung soll mit der Bestimmung erreicht werden, dass nicht Rundfunkveranstalter und Anbieter von Telemedien in eigener Verantwortung, sondern nur die Bundesprüfstelle darüber entscheidet, ob ein Angebot mit einem von ihr indizierten Medium ganz oder im Wesentlichen inhaltsgleich ist und daher den Unzulässigkeitstatbeständen des § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11 oder Abs. 2 S. 1 Nr. 2 unterfällt. Um dieses Entscheidungsmonopol abzusichern, sollen diese Tatbestände durch ein Verbot mit Erlaubnisvorbehalt ergänzt werden. Angebote, die mit indizierten Medien inhaltsgleich waren, sollen auch nach wesentlichen inhaltlichen Veränderungen unzulässig sein, bis die Bundesprüfstelle die Wesentlichkeit der Inhaltsänderung bestätigt hat.

Ob § 4 Abs. 3 diesen vom Gesetzgeber beabsichtigten Regelungsgehalt hat und generell „veränderte Fassungen eines indizierten Werkes“, also z. B. auch die von einem Fernsehveranstalter hergestellte Schnittfassung eines indizierten Videofilms, unter Verbot mit Erlaubnisvorbehalt stellt, erscheint jedoch durchaus fraglich. Denn die Bestimmung setzt voraus, dass ein „Angebot“ indiziert worden ist. Nach der Legaldefinition des § 3 Abs. 2 Nr. 2 JMStV sind „Angebote“ nur Rundfunksendungen und Inhalte von Telemedien. Gemäß § 18 Abs. 1 JuSchG können aber nur Tele- und Trägermedien, nicht jedoch Rundfunksendungen (und das dazu verwendete Sendeband) indiziert werden. § 4 Abs. 3 erfasst daher nur veränderte Fassungen eines indizierten Telemediums, nicht dagegen solche, die von einem indizierten Trägermedium, z. B. einem Videofilm, hergestellt werden.²⁷ Ob man den weitergehenden Intentionen des Gesetzgebers mit der Erwägung zur Geltung verhelfen kann, der Sinn des Wortes „Angebot“ erfasse auch Trägermedien,²⁸ erscheint zweifelhaft. Denn der Gesetzgeber hat die Bedeutung dieses Wortes durch die Begriffsbestimmung in § 3 Abs. 2 Nr. 2 selbst anders definiert.

Die amtliche Begründung zu § 4 Abs. 3 wirft aber auch in anderer Hinsicht Fragen auf. Denn die in § 4 Abs. 3 angeordnete Weitergeltung der für indexbetroffene Angebote geltenden Verbote des Abs. 1 S. 1 Nr. 11 und Abs. 2 S. 2 Nr. 2 wird für Telemedien deshalb für erforderlich erklärt, „weil die Menschenwürde verletzende, rassenhetzerische, gewaltverherrlichende oder pornographische Angebote mit ständig wechselnden Bildern und Texten dargeboten werden [...], ohne dass sich der Gesamtcharakter des Angebots dadurch ändert.“²⁹ Anders als bei Trägermedien gehe es bei Telemedien „also oft nicht um die Beurteilung von Schnitten an indizierten Fassungen, sondern um in rascher Zeitfolge wechselnde Inhalte bei gleich bleibendem jugendgefährdendem Gesamtcharakter.“ Offen bleibt jedoch die Frage, wie die Bundesprüfstelle nach der Vorstellung des Gesetzgebers entscheiden soll, wenn ein Anbieter, dessen Internetadresse sie wegen volksverhetzender Bilder und Texte indiziert hat, ihr vor der Veröffentlichung neue Bilder und Texte vorlegt, die sie ebenfalls für volks-

verhetzend hält.³⁰ Soll sie die „Freigabe“ wegen des gleich gebliebenen Gesamtcharakters verweigern? Dann käme es für die Entscheidung über die „wesentliche Inhaltsgleichheit“ eines Angebots mit einem indizierten Medium – anders als nach dem bisherigen Verständnis dieses Begriffs – nicht mehr darauf an, ob und inwieweit es Text- oder Bildelemente, die Anlass für die Indizierung waren, übernimmt. Inhaltsgleichheit wäre vielmehr i. S. v. Tendenzgleichheit zu verstehen.³¹ Eine andere Vorgehensweise, die der Gesetzgeber sich möglicherweise vorgestellt hat, besteht darin, dass die Bundesprüfstelle das vorgelegte neue Angebot zwar für nicht inhaltsgleich erklärt, es jedoch sogleich seinerseits indiziert. Abgesehen davon, dass es zur Indizierung eines Antrags einer antragsberechtigten oder einer Anregung einer sonstigen Behörde oder eines anerkannten Trägers der Jugendhilfe bedürfte, kommt eine Listenaufnahme aber schon deshalb nicht in Betracht, weil das erst beabsichtigte, neue Angebot, das noch nicht in Tele- oder Mediendiensten bereitgehalten wird, noch kein Telemedium i. S. d. § 1 Abs. 3 JuSchG ist. Im Übrigen würde die Indizierung erst geplanter und wegen § 4 Abs. 3 der Bundesprüfstelle vorgelegter Inhalte deren Erstveröffentlichung unterdrücken und daher gegen das Zensurverbot des Art. 5 Abs. 1 S. 3 GG verstoßen.

Wie der Begriff des Angebots in § 4 Abs. 3 zu verstehen ist und wie die Bundesprüfstelle nach Indizierung einer Internetadresse mit geplanten und vorgelegten, aber mit den früheren Angeboten tendenzgleichen Inhalten verfahren soll, kann jedoch dahingestellt bleiben. Denn § 4 Abs. 3 nimmt für den Rundfunk jede Indizierung (eines Angebots oder „Werkes“) gem. § 18 JuSchG und für Telemedien Indizierungen in den Listenteilen B und D zum Anlass, auch solche Angebote, die gegenüber dem indizierten Medium inhaltlich verändert oder gar wesentlich, z. B. durch Entfernen der die Indizierung begründenden Texte oder Bilder, verändert worden sind, gänzlich zu verbieten³², und macht ihre Zulässigkeit von dem Attest der Bundesprüfstelle abhängig, dass sie mit dem indizierten Medium nicht mehr wesentlich inhaltsgleich sind, also nicht den Verboten des § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11, Abs. 2 S. 2 Nr. 2 un-

terfallen. Damit reguliert die Bestimmung nicht lediglich den Zugang auf dem Medienmarkt bereits vorhandener Medieninhalte zu den Verbreitungsformen Rundfunk und Telemedien, sondern unterwirft die Erstveröffentlichung inhaltlich anderer Werke einem präventiven Verbot mit Erlaubnisvorbehalt.³³ Sie stellt daher geradezu einen Modellfall³⁴ der durch Art. 5 Abs. 1 S. 3 GG verbotenen Vorzensur dar.³⁵

Bericht

EU: Generalanwältin hält deutsches Verbot von *Laserdrom* für gerechtfertigt

In ihren am 18.3.2004 in der Rechtssache C-36/02, *OMEGA Spielhallen GmbH/Bonn* präsentierten Schlussanträgen (abrufbar unter: <http://www.curia.eu.int>) befasst sich die Generalanwältin am EuGH, Frau *Christine Stix-Hackl*, mit Einschränkungen der Dienstleistungsfreiheit, die aus Gründen des Schutzes der Menschenwürde von den Mitgliedstaaten festgelegt werden.

Die Klägerin des Ausgangsverfahrens, das der Vorlage des BVerwG im Vorabentscheidungsverfahren gem. Art. 234 EGV zugrunde liegt, ist eine Gesellschaft deutschen Rechts. Diese betrieb in Bonn eine als *Laserdrom* bezeichnete Einrichtung, die in Form eines weitläufigen Labyrinths aufgebaut war. Die „Spieler“ konnten dort mittels Laserwaffen auf in der Halle fest installierte Sensorenempfänger schießen; das Angebot umfasste aber auch die Simulation des Kampfes in Form der Abgabe von Schüssen auf „Mitspieler“ bzw. die von diesen getragenen, ebenfalls mit Sensortechnik versehenen Stoffwesten. Im September 1994 untersagte die Ordnungsbehörde, die Oberbürgermeisterin der Bundesstadt Bonn, der Klägerin, „in ihrer [...] Betriebsstätte Spielabläufe zu ermöglichen bzw. zu dulden, die ein gezieltes Beschießen von Menschen mittels Laserstrahl oder sonstiger technischer Einrichtungen (wie z. B. Infrarot), also aufgrund einer Trefferregistrierung ein so genanntes ‚spielerisches Töten‘ von Menschen zum Gegenstand haben“.

30

Auch die Literatur zum JMStV behandelt diese Frage nicht. S. *Liesching* (Fn. 2), § 4 Rdn. 42 ff. sowie die in Fn. 28 Genannten jeweils aaO.

31

So v. *Heyl* (Fn. 29). Die Konsequenz wäre, dass jedes Angebot, das dieselbe (pornographische, gewaltverherrlichende usw.) Tendenz wie ein bereits indiziertes Medium aufweist, unter § 4 Abs. 1 S. 1 Nr. 11, Abs. 2 S. 1 Nr. 2 fallen würde. Im Übrigen würde sich die Frage stellen, ob Tendenzgleichheit wegen gleich bleibender Jugendgefährdung auch dann anzunehmen sein soll, wenn unter einer wegen Pornographie indizierten Internetadresse nunmehr gewaltverherrlichende Inhalte angeboten werden sollen. Von der herkömmlichen Definition der wesentlichen Inhaltsgleichheit geht dagegen die amtliche Begründung zu dem an § 4 Abs. 2 Nr. 2 S. 2 anknüpfenden Bußgeldtatbestand des § 24 Abs. 1 Nr. 3 aus.

32

Besonders deutlich zeigt dies die oben zitierte amtliche Begründung zu § 4 Abs. 3, nach der z. B. im Fall einer in die Teile B oder D der Liste aufgenommenen Internetadresse auch neue Bilder und Texte unter die Bestimmung fallen und der Bundesprüfstelle vorzulegen sind. Das bedeutet z. B., dass unter einer wegen Volksverhetzung indizierten Internetadresse keinerlei Inhalte mehr ohne Erlaubnis der Bundesprüfstelle angeboten werden dürfen, also der inzwischen geläuterte Anbieter unter der indizierten Adresse auch nicht für Völkerverständigung und Pazifismus werben darf.

33

Dies gilt nicht bei Änderungen von Telemedienangeboten, die durch Indizierungen in den Listenteilen A oder C betroffen sind (§ 4 Abs. 2 S. 1 Nr. 1). Sie sind gem. Abs. 2 S. 2 in geschlossenen Benutzergruppen Erwachsener zulässig. Einer Freigabe durch die Bundesprüfstelle bedürfen sie gem. Abs. 3 jedoch, wenn sie allgemein, also auch Minderjährigen, zugänglich gemacht werden sollen. Die darin liegende Jugendzensur, wie §§ 11f., 14 JuSchG sie u. a. für Kinofilme vorsieht, hält die h. M. (s. z. B. *BVerfGE* 87, 209, 230; *Degenhart* [Fn. 22], *Starck* in: v. *Mangoldt/Klein/Starck*, GG, 4. Aufl. 1999, Art. 5 Rdn. 160) zwar für zulässig. Jedoch dürfte sich dies nur als Nachwirkung des Art. 118 WRV erklären lassen, der für Filme einen Zensurvorbereitung enthält. Die h. M. würde sich wohl ändern, wenn unter Berufung auf sie auch Printmedien der Jugendzensur unterworfen würden (s. dazu *Fiedler*, Die formale Seite der Äußerungsfreiheit, 1999, S. 495; *Scheffold*, ZRP 1984, 127, 130). Da der Jugendzensur, zu der § 4 Abs. 3 in den hier fraglichen Fällen führt, auch Angebote unterliegen, die nach wesentlicher Änderung nicht mehr jugendgefährdend sind, stellt sich im Übrigen die Frage ihrer Verhältnismäßigkeit. § 14 Abs. 7 JuSchG hat immerhin bestimmte Filme usw., die offensichtlich nicht jugendbeeinträchtigend sind, von der Jugendzensur ausgenommen.

34

Vgl. *BVerfGE* 33, 52, 72; 87, 209, 230.

35

Dass dem nicht entgegengehalten werden kann, der Rundfunkveranstalter sei durch § 4 Abs. 3 JMStV nicht gehindert, die Schnittfassung eines indizierten Films als Videokassette zu veröffentlichen, dürfte offensichtlich sein. Ebenso wenig kann aber auch die Betroffenheit des Anbieters einer in Teil B oder D der Liste indizierten Internetadresse mit der Begründung bestritten werden, er könne neue Inhalte zensurfrei unter einer anderen Adresse anbieten. Denn auch wenn die Äußerungen einzelner Personen oder die Nutzung einzelner Publikationswege (z. B. eine bestimmte Zeitschrift) unter Erlaubnisvorbehalt gestellt werden, verstößt dies gegen Art. 5 Abs. 1 S. 3 GG (s. dazu *Fiedler* [Fn. 33], S. 171 ff.). – Weder die amtliche Begründung zu § 4 Abs. 3 noch die Literatur zum JMStV (Fn. 30) gehen auf die Frage der Vereinbarkeit des § 4 Abs. 3 mit Art. 5 Abs. 1 S. 3 GG ein.

Nach den von der *Generalanwältin* wiedergegebenen Ausführungen kam das BVerwG zu folgender Ansicht: Die Menschenwürde sei ein Verfassungsgrundsatz, der durch eine – im vorliegenden Fall nicht gegebene – entwürdigende Behandlung eines Gegners oder durch die Erzeugung oder Verstärkung einer Einstellung beim Spielteilnehmer, die den fundamentalen Wert- und Achtungsanspruch jedes Menschen leugne, wie im vorliegenden Fall die Darstellung fiktiver Gewaltakte zu Spielzwecken, verletzt werden könne. Ein Höchstwert der Verfassung wie die Menschenwürde könne nicht im Rahmen eines Unterhaltungsspiels abbedungen werden. Die von *Omega* geltend gemachten Grundrechte könnten im Hinblick auf das nationale Recht an dieser Bewertung nichts ändern.

Vorliegend, so die *Generalanwältin*, sei eine Berührung der Dienstleistungsfreiheit gemäß Art. 49 und 50 EGV gegeben. Die zugrunde liegende Geschäftsbeziehung zwischen der Kl. und der im Vereinigten Königreich ansässigen Lieferantin der für das „Spiel“ notwendigen Ausrüstungsgegenstände sei vorliegend dadurch geprägt, dass eine Franchise-Vereinbarung bestehe. Die damit verbundenen Pflichten der Vertragspartnerin im VK gingen über die Lieferung der Waren deutlich hinaus und ließen diesen Aspekt der Beziehungen in den Hintergrund treten.

Zur Frage der Rechtfertigung führt sie bereits einleitend aus, dass dem Gerichtshof ein Fall zur Entscheidung vorgelegt werde, in dem zu klären ist, welche Anforderungen an das Vorliegen von zwingenden Gründen des Allgemeininteresses – als ungeschriebener Rechtfertigungsgrund – zu stellen sind. Insbesondere müsse sich damit auseinander gesetzt werden, ob aus dem nationalen Verfassungsrecht abgeleitete Befugnisse eines Mitgliedstaats in diesem Sinne beachtlich sind, wenn andere Mitgliedstaaten in vergleichbaren Fällen keine Beeinträchtigung wesentlicher Grundwerte, wie sie zur Konkretisierung des Begriffs der öffentlichen Sicherheit und Ordnung jeweils entwickelt werden mögen, feststellen. Ist mithin eine gemeinsame Rechtsauffassung aller Mitgliedstaaten erforderlich, um ein solches Allgemeininteresse annehmen zu können?

Die *Generalanwältin* weitet den Bezugsrahmen des vom BVerwG angesprochenen Problems aus und wendet sich dem Umstand zu, dass der Grundrechtsschutz auf der Ebene des Gemeinschaftsrechts durch die Anerkennung von allgemeinen Rechtsgrundsätzen, die – insbesondere – aus gemeinsamen Verfassungsüberlieferungen der Mitgliedstaaten gewonnen werden, gewährleistet wird. Hieraus sei „im Hinblick auf die Vorlagefrage zu schließen, dass die Annahme der Notwendigkeit einer gemeinsamen Rechtsauffassung aller Mitgliedstaaten betreffend die im Einzelfall fragliche grundrechtliche Wertentscheidung zugleich das Vorliegen – auf der Ebene des Gemeinschaftsrechts – einer unmittelbaren Kollision zwischen Grundfreiheiten, wie etwa hier dem freien Dienstleistungsverkehr, und den vom Gemeinschaftsrecht anerkannten Grundrechten, indiziert.“ Das Vorliegen einer derartigen Kollision werfe grundlegende Fragen im Hinblick auf die Systematik der Grundfreiheiten auf.

Nach einer umfassenden und instruktiven Darstellung zum Grundrechtsschutz im Gemeinschaftsrecht, insbesondere zum Stellenwert der Grundrechte als allgemeine Grundsätze des Gemeinschaftsrechts, zu ihren Funktionen in der EG-Rechtsordnung und dem Verhältnis von innerstaatlichem und gemeinschaftlichem Grundrechtsschutz (Rdn. 46ff.), wendet sie sich der Konturierung des Schutzes der Menschenwürde im Gemeinschaftsrecht zu. Dort (Rdn. 74) heißt es dann einleitend wörtlich: „Kaum ein Rechtsbegriff ist wohl juristisch schwieriger zu erfassen als jener der Menschenwürde.“

Behandelt wird sodann die Menschenwürde als Rechtsnorm und ihr Schutz im Gemeinschaftsrecht. Interessant ist der Hinweis darauf, dass der Rechtsbegriff der Menschenwürde Eingang in Sekundärrechtsakte der Gemeinschaft gefunden habe, wie z. B. in die Bestimmungen der Fernsehrichtlinie. Die *Generalanwältin* zitiert die Rechtsprechung des EuGH, der zufolge es ihm obliege, „im Rahmen der Kontrolle der Übereinstimmung der Handlungen der Organe mit den allgemeinen Grundsätzen des Gemeinschaftsrechts die Beachtung der Menschenwürde und des Grundrechts auf Unversehrtheit der

Person sicherzustellen“. Hervorgehoben wird, dass die Auslegung der Rechtsprechung ihrer Ansicht nach ergibt, dass der EuGH die Menschenwürde als Grundrecht anerkenne, sie folglich nicht (lediglich) Auslegungsmaßstab oder zugrunde liegender (Verfassungs-)Wert der EG-Rechtsordnung sei. Eine unmittelbare Gleichsetzung des Inhalts dieses gemeinschaftlichen Grundrechts mit der Verbürgung der Menschenwürde in Art. 1 GG lehnt sie vorliegend ab.

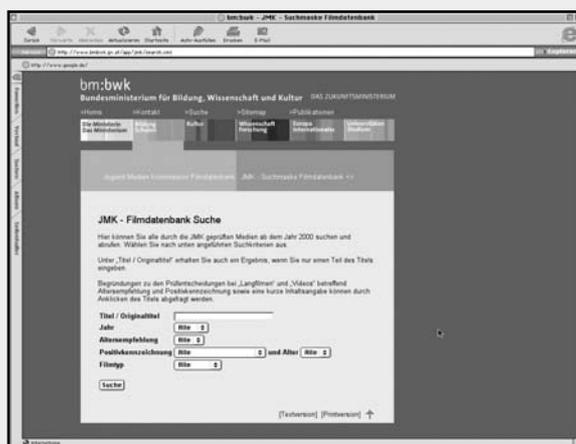
Damit wird die Prüfung des Rechtfertigungsgrunds „öffentliche Ordnung“ eingeleitet, entsprechend der Bedeutung und der Tragweite der Menschenwürde in der Gemeinschaftsrechtsordnung (Rdn. 92ff.).

Anschließend wird geprüft, ob die streitgegenständliche Verfügung der Ordnungsbehörde auf dem Vorliegen einer hinreichend schweren Gefährdung (der öffentlichen Ordnung) im konkreten Fall basiert (Rdn. 100ff.). Hierzu vertritt die *Generalanwältin* die Ansicht, dass in Anbetracht des Ermessensspielraums, den der EuGH den Mitgliedstaaten im Grundsatz zuerkennt, einzelstaatliche Wertungen durchaus ihre Berechtigung haben, es damit – in Bezug auf die eingangs genannte Fragestellung – nicht entscheidend darauf ankommen kann, dass der Schutz des Rechtsguts in allen Mitgliedstaaten durch vergleichbare Maßnahmen und Wertungen eine konkretisierende Ausgestaltung erfährt. Entscheidend sei, dass es die „grundsätzliche Werteübereinstimmung im Hinblick auf den Stellenwert der Menschenwürde im betreffenden nationalen Recht und im Gemeinschaftsrecht“ gebe.

Zum Schluss wendet sich die *Generalanwältin* der Prüfung der Verhältnismäßigkeit im weiteren Sinne in Bezug auf die Untersagungsverfügung zu. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die Maßnahme gerechtfertigt ist.

Alexander Scheuer
EMR, Saarbrücken/Brüssel

gv.at/jmk-db



* Zur Organisation des Jugendmedienschutzes in Österreich siehe *tv diskurs*, Ausgabe 17 (Juli 2001).

nisse der JMK übernehmen (was sie in den meisten Fällen auch tun), sie sind gesetzlich allerdings nicht dazu verpflichtet.*

Die aktuellen Prüfergebnisse werden bereits am Folgetag der Filmprüfung in die Datenbank eingegeben und können daher rasch, unbürokratisch und immer auf dem neuesten Stand eingesehen werden. Die ausführlichen Texte der Begründungen werden eingearbeitet, sobald sie in Form von Prüfprotokollen vorliegen. Verfasst werden die Protokolle von den jeweiligen Vorsitzenden der prüfenden Kommission.

Durch Anklicken des Titels erhält man weitere Detailinformationen zu den geprüften Medien, beispielsweise solche zu Herstellungsjahr und -land, Regie und Darstellern. Alle Prüfprotokolle, die seit dem 1. Januar 2003 erstellt worden sind, sind dreigeteilt und umfassen eine kurze Inhaltsangabe, die Altersempfehlung und die Positivkennzeichnung. Prüfprotokolle aus den Jahren vor 2003 sind nicht unterteilt.

Um den Zugang zu der Datenbank zu erleichtern, wurde auf der umfangreichen Seite des Ministeriums ein Kurz-URL installiert: <http://www.bmbwk.gv.at/jmk-db>.

Über diese Internetadresse ist die Startseite zur Datenbank direkt aufrufbar. Dort finden sich die zwei weiterführenden Links:

- Unter „Filmprüfergebnisse der letzten 30 Tage“ lassen sich die aktuellen Prüfergebnisse in alphabetischer Reihenfolge abrufen. Die Artikel werden dabei nicht unterdrückt.
- Unter „JMK- Filmdatenbank Suche“ kann man Medien älteren Prüfdatums finden und abrufen.

Alle gebotenen Informationen können durch Anklicken der im untersten Bereich des jeweiligen Prüfprotokolls zu findenden Buttons („Textversion“ bzw. „Printversion“) in ansprechender Form aufgerufen und ausgedruckt werden.

Die Freigaben des Wiener Filmbeirates, der Prüfkommision für das Bundesland Wien, sind nur teilweise im Netz abrufbar (z. B. www.mediawien.at – Kioecke).

Die Prüfergebnisse für das Bundesland Steiermark, die meistens nicht von jenen der JMK abweichen, sind unter http://www.verwaltung.steiermark.at/cms/beitrag/100_20438/87263/ zu finden.

Ansprechpartner für nähere Informationen zur JMK:

Amtsleiter Michael Kluger
Bundesministerium für Bildung,
Wissenschaft und Kultur
Abteilung Z/11
Medienpädagogik – Bildungsmedien –
Medienservice

Telefon: +43 (1) 53 120 - 48 35

Telefax: +43 (1) 53 120 - 48 48

E-Mail: michael.kluger@bmbwk.gv.at

*Kludia Kremser
in Zusammenarbeit mit Michael Kluger*

Holzwege und Wurzeln

Die 8. Buckower Mediengespräche suchten nach dem Selbstverständnis der Medienpädagogik

Der Weg von Berlin nach Buckow führt durch flaches Weideland. Erst in der Zielregion wird es bergiger, waldiger, unübersichtlicher und interessanter. Nur das Nahe liegende ist dann noch zu erkennen – und das wegen des Nebels oft nicht einmal scharf. Der Weg durch das Programm der 8. Buckower Mediengespräche verlief ähnlich. Erst am zweiten Tag wurde das Thema, das der Tagungsleiter Klaus-Dieter Felsmann wieder sehr großzügig gesteckt hatte, dichter, konkreter – und relevanter. „Der Mensch in und vor den Medien – Aufklärung im Zeitalter der virtuellen Netze“ führte – ganz kantisch – zu einer Kritik des professionellen Selbstverständnisses der Medienpädagogien.

Fragen, die sich in den insgesamt neun Impulsreferaten, den visuellen Beiträgen und der anschließenden Diskussion als zentral herausstellten, waren: Was kann die Medienpädagogik leisten? Wie weit reicht die Bedeutung der Medien im Sozialisationsgeflecht? Überschätzen wir die Möglichkeiten der eigenen Arbeit? Unterschätzen wir die Medienkompetenz der Jugendlichen? Wie geht der Medienpädagoge mit der Tatsache um, dass er eigentlich in einem jugendlichen Rückzugsraum ackert? Letzteres wurde im Beitrag von Dr. Claudia Wegener (Universität Bielefeld) konkret behandelt. „Jugendliche wollen ein Feld haben, in dem sie nicht verstanden werden“, sagte Wegener in ihrem Vortrag am Samstagvormittag. Sie stellte eine Studie aus dem Jahr 2002 vor, die aus der Befragung von 4.000 Jugendlichen die Bedeutung medialer Vorbilder herausarbeitete. Ein Drittel der Jugendlichen gab an, ein solches Vorbild zu haben. Erstaunlich dabei

war, dass dieses Drittel mehrheitlich unter den sozial gut eingebundenen Jugendlichen gefunden wurde, vor allem unter Gymnasiasten und weniger unter Hauptschülern. Offenbar die Suche nach einem Vorbild also eher eine Auseinandersetzung und Kompetenz anstatt passive Rezeption? Sind Vorbilder in höherem Maße als früher eine Art Accessoire des zeitgeistigen Jugendlichen? Das würde auch erklären, weshalb das Spektrum der genannten Vorbilder so breit ist („vom Politiker bis zu Bart Simpson“). Die allzu große Angst der Erwachsenen vor reflexionsloser Orientierung an Idolen scheint jedenfalls nicht begründet. Die latent fatalistische Grundeinstellung, mit der viele Erwachsene den bei Jugendlichen beliebten Sendungen begegnen, zeigte sich bereits am Freitagnachmittag in einem Videobeitrag. Leopold Grün und Christian Kitter (FSF) hatten Menschen auf der Straße zu einer Kritik der medialen Verunft aufgefordert. Eine Frau kritisierte, dass Sendungen wie *Deutschland sucht den Superstar* eine falsche Wirklichkeit vorgaukelten, in der ohne Leistung Ruhm erlangt werden könne. „Jugendliche hingegen sehen in dieser Sendung eher einen Ansporn zu persönlicher Leistung und Engagement“, sagte Wegener über diese Art medialer Vorbilder.

„Es kommt mir so vor, als wäre die Medienpädagogik nur dazu da, uns die Angst zu nehmen, dass wir die Medien nicht mehr regulieren können. Die Medienpädagogik ist wie ein Ast, den wir uns selbst in die Luft gehängt haben“, so der Publizist Rainer Fischbach in einem seiner überspitzten, aber wertvollen Kommentare.

In der gewohnt eleganten Moderation von Klaus-Dieter Felsmann kam deshalb häufiger das aufklärerische Wort „Mut“ vor. Gemeint war der Mut, Beurteilungskompetenzen der Kinder anzuerkennen und ihre Bereiche zu akzeptieren, keine Angst vor der Technik zu haben und offen mit eventuellem Mehrwissen der Kinder umzugehen. Als sich in diesem Sinne – und zeitgleich auch vor dem Fenster und über dem Buckower See – der Nebel gelichtet hatte, öffnete sich am Ende der Tagung ein ganz anderes Themengebiet der Medienrezeptionsforschung.

Der Historiker Christoph Hamann vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin veranschaulichte in seinem Referat „Von der Wirkungsmächtigkeit der Bilder – Das Foto vom Torhaus Auschwitz-Birkenau 1945“ die Wahrnehmung jugendlicher und erwachsener Rezipienten von Dokumentarfotos.

Alle Impulsreferate werden in der Publikation zu den 8. Buckower Mediengesprächen, die Anfang nächsten Jahres im Scriptum Verlag erscheinen wird, nachzulesen sein.

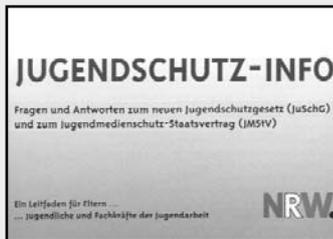
Julia Engelmayr

Jugendschutz-Info

Der Leitfaden für Eltern, Jugendliche und Fachkräfte der Jugendarbeit stellt Fragen und gibt zugleich Antworten zum neuen Jugendschutzrecht.

Infos und Bestellung unter:

Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS)
Landesstelle Nordrhein-Westfalen e. V.
Poststraße 15 – 23
50676 Köln
Telefon 02 21 / 9 21 39 20
Telefax 02 21 / 9 21 13 92 20
E-Mail: info@mail.ajs.nrw.de
www.ajs.nrw.de

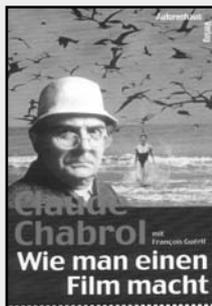


Sicheres Internet für Kinder

Die CD-ROM soll Eltern, Lehrern und Erziehern in dieser Thematik Orientierungshilfen geben und den Internetzugang für Kinder sicherer machen. Praktische Hinweise, wie Filter und Schutzprogramme installiert werden oder zum Einrichten kindgerechter Einstiegsseiten, erleichtern den Umgang mit dem Internet in Familie, Kindergarten und Schule.

Infos und Bestellung unter:

Evangelisches Medienhaus
Augustenstraße 124
70197 Stuttgart
E-Mail: schubert.emh@elk-wue.de



Wie man einen Film macht

Der bekannte französische Filmregisseur Claude Chabrol behauptet, dass man innerhalb von vier Stunden lernen kann, wie ein Spielfilm inszeniert wird. Gerade einmal 94 Seiten sollen genügen, um über den ersten Drehbuchentwurf, die Finanzierung bis hin zu den konkreten Dreharbeiten aufgeklärt zu werden. Chabrol entwickelt dabei eine warmherzige und ironische Vision seines Berufs.

Infos und Bestellung unter:

E-Mail: bookshop@autorenhaus.de
www.autorenhaus-bookshop.de

15. Kinderfilmfest CINEPÄNZ

vom 20. bis 27. November 2004 in Köln

Zu den mehr als 80 Filmvorführungen in Kölner Kinos und Jugendeinrichtungen gibt es ein umfangreiches Begleitprogramm mit medienpädagogischen Aktionen. Hinzu kommen Workshops, in denen Kinder Videos drehen und Filmkritiken schreiben können. Sie dürfen auch in der Festivaljury mitentscheiden.

Anmeldung und Infos unter:

JFC Medienzentrum Köln
Telefon 02 21 / 13 05 61 50
E-Mail: cinepaenz@jfc.info
www.cinepaenz.de

Medienpädagogisch durchs Kita-Jahr

Viele Anregungen für medienpädagogische Aktivitäten im Vorschulbereich bietet der praktische Wandkalender „Mit Medienpädagogik durchs Kita-Jahr“, der als Gemeinschaftsprojekt von der Landesanstalt für Medien NRW (LfM), dem Ministerium für Schule, Jugend und Kinder NRW (MSJK) und der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) entstanden ist. Für jeden Monat gibt der Kalender Tipps, wie Medien aktiv in den Alltag von Kindertagesstätten einbezogen werden können. Informationen in Form von Literaturhinweisen und Internetlinks stellen nützliche Ergänzungen dar.

Infos und Bestellung unter:

GMK-Geschäftsstelle
Körnerstraße 3
33602 Bielefeld
Telefon 05 21 / 6 77 88
Telefax 05 21 / 6 77 27
E-Mail: gmk@medienpaed.de
www.gmk-net.de

GMK Forum: Schöne neue Medien

Unter dem Titel: „Schöne neue Medienwelten? Konzepte und Visionen für die Medienpädagogik der Zukunft“ findet das diesjährige Forum der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur vom 19. bis 21. November 2004 in Bielefeld statt. Die Zusammenarbeit mit der FSF dokumentiert sich in diesem Jahr u. a. in einem Workshop zum Thema: „Werbung oder Abschreckung? Schönheitsoperationen in Unterhaltungsformaten des Fernsehens“.

Am 19. November 2004 wird im Rahmen eines Empfangs der von GMK und FSF gestiftete *Medienpädagogische Nachwuchspreis für wissenschaftlich außergewöhnliche Leistungen (WAL)* verliehen. Die Veranstaltung beginnt um 19.00 Uhr in der Ravensburger Spinnerei, Ravensburger Park 1, Bielefeld.

Anmeldung und Infos unter:

GMK-Geschäftsstelle
Körnerstraße 3
33602 Bielefeld
Telefon 05 21 / 6 77 88
Telefax 05 21 / 6 77 27
E-Mail: gmk@medienpaed.de
www.gmk-net.de

C h h r r o m i n n k i i k k

2006

Juni

Eine Studie des Bonner Instituts „Medien Tenor“ kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche in den Medien hauptsächlich im Zusammenhang mit Gewalt, Mord und sexuellem Missbrauch auftauchen. Speziell in der *Tagesschau* stehe die Jugend besonders in der Kritik; positiv werde sie gar nicht registriert. Analysiert wurden TV-Berichte und Artikel in überregionalen Tageszeitungen und Magazinen.

Die aktuelle Studie „Kinder und Medien“ von ARD, ZDF und Ki.Ka weist nach, dass Kinder ihr grundlegendes Bedürfnis, neues Wissen zu erwerben, auch an das Fernsehen herantragen. So erwarten 80 % der 6- bis 13-Jährigen, Dinge erklärt zu bekommen, die sie noch nicht wissen. Außerdem möchten 66 % der Kinder erfahren, was in der Welt passiert.

0407

03.07.

In München findet vom 26. Juni bis 3. Juli das 22. Kinderfilmfest statt. Klasse statt Masse ist dabei das Credo der Organisatoren. Dass der poetische Zeichentrickfilm *Die Prophezeiung der Frösche* eine FSK12er-Freigabe erhalten hat, bereitet dem Gremium besonderes Kopfzerbrechen. Gewinner in der Publikumsgunst ist Günter Meyers Film *Der Dolch des Batu Khan*.

21.07.

Die KJM vermeldet per Pressemeldung einen „Grundsatzbeschluss“ zu Schönheitsoperationen. Einerseits dürfen nun „TV-Formate, in denen Schönheitsoperationen zu Unterhaltungszwecken angeregt, durchgeführt oder begleitet werden, grundsätzlich nicht vor 23.00 Uhr gezeigt werden“. Andererseits „geht die KJM davon aus, dass geplante Formate dieser Machart künftig möglichst umfassend der FSF vor der Ausstrahlung zur Prüfung vorgelegt werden“.

24.07.

Gegen eine pauschale Verurteilung von unterhaltenden Fernsehsendungen zum Thema „Schönheitsoperation“ spricht sich der Geschäftsführer der FSF, Joachim von Gottberg, aus. Den Grundsatzbeschluss der KJM bezeichnet er als „wenig hilfreich“. Auch Jürgen Doetz, Präsident des Verbandes privater Rundfunk und Telekommunikation (VPRT) kritisiert die „pauschale Vorverurteilung bestimmter Formate“ durch die Landesmedienanstalten. Durch Streitfälle, die letztlich auf unterschiedlichen Einschätzungen in Geschmacksfragen beruhen, dürfe die Meinungs- und Rundfunkfreiheit nicht angetastet werden.

08

04.08.

Die Referenten der Tagung „Alles nur Spiel? Computerspiele – Jungen – Gewalt“ der Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg in Stuttgart bezeichnen das neue Jugendschutzgesetz als kontraproduktiv. Sie konkretisieren dabei das Problem, dass man sich strafbar mache, wenn man etwa in einem Jugendhaus ein indiziertes Spiel mit dem Ziel der späteren Reflexion spielt. Um der mangelnden Auseinandersetzung mit Gewalt in den Medien bei Jugendlichen entgegenzusteuern, fordern die Medienpädagogen mehr Dialog und aktive Medienarbeit von Eltern, Schulen und Jugendhäusern.

04.08.

Da in Russland die Zahl kindlicher Alkoholiker in den letzten 10 Jahren von 6.300 auf 22.000 gestiegen ist, will das russische Parlament die Fernsehwerbung für Bier zwischen 7.00 Uhr und 22.00 Uhr verbieten. Nach Ansicht der Parlamentarier habe die aggressive und zugleich attraktive Werbung der Brauereien mit dazu beigetragen, dass immer mehr Kinder und Jugendliche zur Flasche greifen.

DOMINIK

09.08.

Zeitgleich mit einem Artikel im „Focus“ verkündet die KJM wiederum per Pressemitteilung, dass die FSF bei der Beurteilung einer Folge der Serie *I Want a Famous Face* (MTV) mit der Freigabe im Tagesprogramm ihren Beurteilungsspielraum überschritten habe. Sie legt eine Ausstrahlung u. a. zwischen 22.00 und 6.00 Uhr fest und geht damit nicht konform mit ihrem „Grundsatzbeschluss“ (vgl. 21.07.).

28.08.

Wenzel Media plant, den Pornosender 6 Plus im Fernsehen zu etablieren. Medienrechtlich ist der Sender aber noch nicht endgültig zugelassen. 6 Plus soll durch technische Vorkehrungen nur für eine geschlossene Benutzergruppe – ohne Zugang für Minderjährige – empfangbar sein und wurde daher von der DLM als Mediendienst eingestuft. Die KJM überprüft derzeit die Verlässlichkeit der Jugendschutzvorkehrungen des Senders.

06.09.

Laut einer Studie der belgischen Universität Löwen orientieren sich junge Menschen bei ihrer Berufswahl stark an Vorbildern aus Fernsehserien. Die Kommunikationswissenschaftlerin Kathleen Beullens hatte 350 Schüler aus Flandern zu Berufswünschen und Fernsehgewohnheiten befragt. Belgische Fernsehserien über Tierärzte oder Geburtshelfer hätten bei vielen Jugendlichen entsprechende Berufswünsche geweckt. Doku-Soaps nähmen dabei einen stärkeren Einfluss als fiktive Serien.

15.09.

Die Landesmedienanstalten fordern wiederholt eine gemeinsame Aufsicht der öffentlich-rechtlichen und privaten Fernsehsender für Werbung und Jugendschutz. Nach Meinung der ARD wäre dies ein klarer Verstoß gegen den Grundsatz der Autonomie des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Auch das ZDF wehrt sich gegen eine „Aushöhlung“ von außen und verweist auf die eigenen Jugendschutzrichtlinien.

15.09.

Die Sender der ProSiebenSat.1 Media AG testen seit dem 6. September neue Möglichkeiten des interaktiven Fernsehens. Derzeit nehmen 1.000 Personen an einem Feldtest teil. Die Fernsehhaushalte wurden mit einer neuartigen Fernbedienung ausgerüstet, mit der es möglich sein soll, auf Sendungen direkt zu reagieren und auch Kaufbefehle zu geben.

16.09.

Die erste Schönheitsoperation, die im deutschen Fernsehen live übertragen wurde, führt zu unterschiedlichen Reaktionen. Ein Großteil der 2,47 Mio. vornehmlich jüngeren Zuschauer habe positiv auf die Sendung reagiert, so eine RTL-Sprecherin. Während die zuständige Niedersächsische Landesmedienanstalt für privaten Rundfunk Bestimmungen zum Jugendschutz und zum Schutz der Menschenwürde nicht verletzt sah, erntete RTL Kritik von Vertretern aus der Politik und von den Kirchen.

21.09.

Gleich drei TV-Sendungen zum Thema „Schönheitsoperationen“ starten im deutschen Fernsehen: RTL macht mit den vierteiligen Serien *Beauty Queen* und *Alles ist möglich* den Anfang, ProSieben sendet um 20.15 Uhr einen einführenden Bericht zu *The Swan*.

25.09.

Unter dem Motto: „Erlaubt ist, was gefällt!“ findet ein „Zuschauerparlament“ der Landesanstalt für Medien in Nordrhein-Westfalen statt. Fernsehzuschauer können dort mit Medienexperten über TV-Formate diskutieren. Dabei geht es auch um die Frage, ob Schönheitsoperationen zum Thema von Unterhaltungsshows gemacht werden sollen.

Das letzte Wort

Experten sagen aus:



Wir befragten Schülerinnen und Schüler der Konfliktlotsengruppe in der Paul-und-Charlotte-Kniese-Schule über ihre Tätigkeit und die Erfahrungen bezüglich Gewalt an ihrer Schule.

Kim: Ich bin schon länger in der Gruppe und mache mit, weil ich gerne anderen helfen will, die Probleme haben. Und auch für mich selbst ist das besser, denn ich habe nicht mehr so viele Streitereien, kann mich aber gut in andere hineinversetzen, die sich streiten. Früher habe ich ab und zu mal gleich zugeschlagen, was jetzt nicht mehr der Fall ist.



Kathrin: Hier an der Schule gibt es häufiger „Zickenterror“. Bei uns in der Klasse zum Beispiel sind drei Mädchen befreundet, eine davon ist Romy. Irgendwann hat eine sich ausgeschlossen gefühlt und ange-

fangen, die anderen beiden gegeneinander aufzuhetzen. Und das alles nur wegen einer Stulpe, die plötzlich weg war. Im Moment sind wir dabei, diesen Konflikt zu lösen.

Romy: Heute haben schon zwei Personen miteinander geredet, und jetzt ist es zwischen den beiden geklärt. Ich stehe aber noch außen vor, weil mit mir keiner ein klärendes Gespräch führen will. Es geht dabei sicher auch nicht nur um die Stulpe, sondern darum, dass man bei dreien immer eine Freundin für sich alleine haben will, ohne sie mit einer anderen zu teilen.

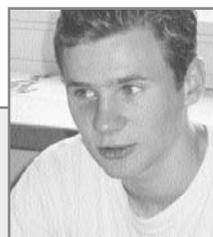


Christoph: Es gibt ja auch ganz andere Konflikte. Wenn man zum Beispiel in der Pause beim Fußball mal gefoult wird, gibt es gleich ein riesiges Aneinandergerempel; viele wollen sich dann gleich schlagen. Das ist auch nicht gerade der normale Weg, das zu lösen. Aber bei uns geht immer schnell einer dazwischen, und dann wird der Konflikt geklärt.



Nikola: In der Cafeteria habe ich erlebt, wie ein älterer einen jüngeren Schüler geschlagen hat, weil dieser sich vorgedrängelt hat. Ich habe dann falsch reagiert, denn ich bin alleine dazwischengegangen. Das dürfen wir eigentlich nicht, denn wenn man alleine ist, könnte man selbst verletzt werden. Eigentlich sollten das immer zwei Streitschlichter sein.

Nikola: Ich hatte früher auch Konflikte, als ich nach Deutschland gekommen bin, weil viele gesagt haben: Du bist ein Russe. Ich habe mich dann häufiger geprügelt mit den Älteren. Und seit ich zu den Streitschlichtern gekommen bin, reagiere ich überhaupt nicht mehr auf Provokationen. Ich finde das besser, es macht mich ruhiger. Jetzt überlege ich, wie ich reagieren kann, früher habe ich einfach zugeschlagen. Es hat aber ein paar Monate gedauert, bis ich mich so verändert habe.



Mandy: Bei mir ist es ähnlich wie bei Kim. Ich weiß jetzt selbst, wann ich aufhören muss bei einem Streit. Oder ich höre gar nicht mehr auf den anderen und gehe gleich weg. Ich habe aber noch ein bisschen Schwierigkeiten damit und würde gerne lernen, wie man das besser macht.

Caroline: Wenn ich mich mit meiner Schwester streite, dann gehe ich jetzt auch einfach weg und lasse sie in Ruhe – und sie mich. Das habe ich hier schon mal gelernt. Letztes Jahr habe ich mich selbst geprügelt, das wurde dann mit einer Lehrerin geklärt. Wir haben dann ein Prügelverbot gekriegt und nicht mehr miteinander geredet.

Kathrin: Ich bin der Meinung, dass es schon viel Gewalt an der Schule gibt, aber es wird nicht immer so gesehen. Manchmal denkt sich jemand vielleicht, dass er besser nichts sagt, weil er sonst wieder eine abkriegt.

Romy: Ich denke, dass bei uns an der Schule nicht Gewalt im Vordergrund steht, sondern eher die verbale Auseinandersetzung. Gewalt gibt es zwar schnell bei Schülern, die sowieso immer aggressiv sind, aber es wird probiert, das gar nicht erst so weit kommen zu lassen. Man geht aber nicht immer gleich dazwischen, sondern schaut erst mal, wie die beiden miteinander umgehen. Und wenn es dann an der Grenze ist und die Fäuste fliegen, greifen wir ein.

Verantwortlich für Das letzte Wort sind
Leopold Grün und Christian Kitter.