



BILDUNG + MEDIEN

AUCH DURCH
FERNSEHUNTERHALTUNG
KANN MAN LERNEN

Verdummung oder Wissenszuwachs?

DIE ROLLE DER MEDIEN IN DER ERZIEHUNG

Peter Winterhoff-Spurk, Professor für Medienpsychologie an der Universität Saarbrücken, sieht es ganz düster. In einem Interview mit dem „Spiegel“ vom 11. April 2005 (15/2005, S. 186f.) zu seinem soeben erschienenen Buch *Kalte Herzen. Wie das Fernsehen unseren Charakter formt* (Stuttgart 2005) vertritt er die Auffassung, das Fernsehen sei „der heimliche Erzieher unserer Gesellschaft“. Es präsentiere sich immer unterhaltsamer und greife dabei „bis hin zu Stilmitteln wie dem Einsatz von Musik in Nachrichtensendungen“. Außerdem verändere es den Sozialcharakter. Die Suche nach dem ständig steigenden Nervenkitzel versetze den Zuschauer in einen andauernden emotionalen Ausnahmezustand. Damit kämen nur die Klugen zurecht, wobei Arbeiterkinder doppelt so viel fernsehen wie Kinder aus intellektuellen Haushalten. Zu seinen Idealvorstellungen von Fernsehen befragt, antwortet er: „Bildungsprogramme, Dokumentationen, die meine Neugier anregen, *Tagesschau* und *Sportschau*.“

Winterhoff-Spurk vertritt damit den klassischen medienkritischen Standpunkt des Bildungsbürgers: Das Fernsehen raubt viel Zeit. Natürlich weist er darauf hin, dass Kinder mehr Zeit vor dem Fernseher verbringen als in den Klassenräumen; es bestehe nur aus Unterhaltung, Gefühlsfernsehen nehme immer mehr zu, ernsthafte Information immer mehr ab. Fazit: Alles wird schlimmer.

Gut, dass der Medienpsychologe keinen Fernseher mehr besitzt – wie in dem Interview erwähnt –, insofern vermag er den Medienwirkungen zu entgehen. Doch kann er auch wirklich beurteilen, ob das von ihm entworfene Szenario zutrifft?

Richtig ist, dass das Fernsehen einen Massengeschmack bedient, der nicht unbedingt bildungsbürgerlichen Erwartungen genügt. Aber die gebildeten Kreise schauen nicht nur anders fern, sie haben auch schon immer etwas anderes gelesen als die übrige Gesellschaft. Die Sensationsgier und der Klatsch sind keine Erfindung des Fernsehens. Die Grenzbereiche des Normalen haben immer schon mehr interessiert als das Normale, das naturgemäß zu langweilig ist, um darüber zu berichten. Anders und vielleicht schlimmer geworden ist die Veröffentlichung des Geschmacklosen und Intimen, jeder kann bei Situationen zuschauen, die man von Personen aus dem persönlichen Bekanntenkreis nicht kennt.

Nun kann man, wie Winterhoff-Spurk, die pessimistische Meinung vertreten, durch die Veröffentlichung des Geschmacklosen würden die im vergleichbaren Habitus agierenden Menschen quasi parasozial begleitet und in ihrem Verhalten bestärkt. So lässt sich beobachten, dass viele Sendungen entsprechende Menschen anziehen und deren Bedürfnis nach Kick oder Unterhaltung bedienen. Gleichzeitig findet jedoch in diesen Sendungen auch ein Moderieren und Bewerten statt. Die Moderatoren von Talkshows oder die Richter in den Gerichtsshow gießen nicht nur Öl ins Feuer, sondern sie schlichten, sie mahnen, sich zuzuhören, sie unterbinden Aggressivität und versuchen, Lösungen anzubieten. Bei anderen Formaten lassen sich ähnliche Reflexionen auf das Verhalten der zunächst wenig sozial agierenden Personen beobachten. Auch wenn uns solche Programme nicht gefallen, so könnte es trotzdem sein, dass sie Menschen auf der ihnen eigenen Ebene ansprechen und diese dann ein Stück weit bearbeiten. Im Gegensatz zu Bildungsprogrammen und Schule kommen sie eben nicht belehrend daher.

Die Medienwelt von heute – auch das Fernsehen – ist eine Realität, die wir akzeptieren müssen. Sie bietet ungeheure Möglichkeiten. Gerade weil die Medien an der Erziehung beteiligt sind, müssen wir uns fragen, wie wir ihre Attraktivität nutzen können, um Bildungs- und Ausbildungsprozesse zu unterstützen. Selbst intellektuelle Vorträge müssen nicht langweilen, auch sie können unterhalten.

Ihr Joachim von Gottberg





Titel *Bildung und Medien*

Gute Unterhaltung 16

Wie die Medien zur Bildung beitragen können

Joachim von Gottberg

Nicht ablehnen, sondern einbinden 20

Die Bedeutung der Medien im Ausbildungsprozess

Gespräch mit *Prof. Dr. Dieter Lenzen*

Wer wird Millionär? 26

Unterhaltungs- oder Wissenssendung?

Monika Taddicken

Ethisch in Ordnung, teilweise bildend und sehr erfolgreich 30

Das Geheimnis des Formats

Wer wird Millionär?

Gespräch mit *Günter Schröder*

Wissen, was der Zuschauer will 36

Unterhaltung und Bildung müssen sich nicht ausschließen

Gespräch mit *Matthias Alberti*

Die Zuschauer verstehen: 42

Abschied von der Informations-Unterhaltungsdichotomie

Dr. Ursula Dehm und Dieter Storll

„Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß!“ 46

Fernsehen, Wissen und soziale Differenzierung

Prof. Dr. Lothar Mikos

„Die Lehrer in der Schule, die pressen das in einen rein, aber im Fernsehen, da kann man schauen und lernen, wann man will 50

Britta Müller und Thorsten Ziebell

Thema *Fernsehen*

Fernsehen in Deutschland 2003 – 2004 54

Gespräch mit

Prof. Dr. Joachim Trebbe

Thema *Studie*

Das Weltbild des Fernsehens 60

Anmerkungen zu der Studie über Sendungsangebote öffentlich-rechtlicher und privater Sender in Deutschland, Teil 2

Prof. Dr. Michael Kunzlik

Editorial

Joachim von Gottberg 1

Thema *Europa*

Die geschützten Räume für 4

Heranwachsende lösen sich auf

Klaus-Dieter Felsmann

Jugendmedienschutz in Europa 8

Filmfreigaben im Vergleich

Thema *Komik und Gewalt*

Komik und Gewaltdarstellung 10

Distanzierende und dissonante Rezeptionsangebote

Dirk Gerbode

Thema	<i>Medienpädagogik</i>		
	Medieneinsatz als Instrument pädagogischer Arbeit mit Straßenkindern in Brasilien	68	
	<i>Michael Schwinger</i>		
	Filmverstehen als persönliche Konstruktion:	72	
	Rezeptionsweisen Jugendlicher aus konstruktivistischer Perspektive <i>Dr. Achim Hackenberg und Dr. Daniel Hajok</i>		
	Unsere Kinder sollen ohne Angst aufwachsen ...	78	
	Teil 2 <i>Prof. Dr. Wolfgang Michaelis</i>		
Service	<i>Literatur</i>		
	Literaturbesprechungen	84	
Service	<i>Rechtsreport</i>		
	Entscheidung	94	
	VG München, Urteil vom 4.11.2004, – M 17 K 02.5297 –.		
	Buchbesprechungen	100	
	Klaus Stern/Hanns Prütting (Hrsg.): Probleme des Zugangs zu den Medien und Telekommunikationseinrichtungen sowie Fragen der Zugangssicherung. Vortrags- veranstaltung des Instituts für Rundfunkrecht an der Universität zu Köln vom 9. Mai 2003 <i>Prof. Dr. Helmut Goerlich</i>		
	Frank Fechner: Medienrecht. Lehrbuch des gesamten Medienrechts unter besonderer Berück- sichtigung von Presse, Rundfunk und Multi- media <i>Prof. Dr. Helmut Goerlich</i>		
	Claudia Gotzmann: Die Staatsaufsicht über die öffentlich- rechtlichen Rundfunkanstalten unter besonderer Berücksichtigung ihrer Organisation als rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts <i>Prof. Dr. Christoph Degenhart</i>		
	Info		
	Ins Netz gegangen:	104	
	Chatten und Surfen – ohne Risiko? Zwei neue Ratgeber zur pädagogischen Orientierung im Internet <i>Dr. Ulrike Behrens, Andrea Kallweit und Friedemann Schindler</i>		
	Jugendliche Identitätsarbeit wird immer differenzierter	106	
	Ergebnisse der Tagung „Medien – Identität – Identifikationen“ an der Hochschule für Film und Fernsehen Potsdam-Babelsberg <i>Claudia Töpfer</i>		
	Materialien, Termine	108	
	Panorama	110	
	Das letzte Wort	112	
	Impressum, Abbildungsnachweis		

Klaus-Dieter Felsmann

DIE GESCHÜT FÜR HERAN LÖSEN SICH



„In unserer globalisierten Medienwelt leisten wir einen Beitrag zur Gegenöffentlichkeit. Ich möchte, dass das Festival deckungsgleich ist mit dieser Welt.“ Das sagte der Direktor der Berlinale, Dieter Kosslick, im Berliner „Tagespiegel“ am 8. Februar 2005 mit Blick auf die bevorstehenden Filmfestspiele.

Das Kinderfilmfest unter Einschluss der seit zwei Jahren etablierten Reihe „14plus“ hat gerade diesen Anspruch mit großer Konsequenz eingelöst. In der Summe entließen die Filme – ob der in ihnen erzählten ergreifenden Schicksale – das Publikum sehr nachdenklich in die verschneite Berliner Spätwinterlandschaft. Unsere Welt ist in keinem guten Zustand, geschützte Räume für die Heranwachsenden gibt es offenbar kaum noch. Zu sehen waren 14-jährige Huren und unfreiwillige Mütter, 9-jährige Mädchen, die für das Funktionieren der gesamten Familienstrukturen zuständig waren, 12-jährige Soldaten, 12-jährige Mörder und 6-Jährige, die sich allein in einer haltlosen Welt durchschlagen mussten. Was bedeuten unter solchen Umständen noch die Begriffe „Kindheit“ und „Jugendzeit“?

Wenn sich die Filme auch jeglichem geschönten Blick auf die Gesellschaft verweiger-

Der Italiener, Hayat, Die Farbe der Milch, Bluebird

ZITEN RÄUUME WACHSENDE AUF

ten, so wirkten sie selbst niemals deprimierend. Immer gab es kraftvolle junge Helden, die sich von ihrem Anspruch auf Selbstverwirklichung und Lebensglück nicht abbringen lassen wollten und so für den Zuschauer auf dessen eigener Suche nach Lebenshaltung ein hoffnungsvolles Signal setzten.

Im Kinderprogramm war es seit langem wieder einmal ein russischer Film, der aus dem auch filmästhetisch sehr beeindruckenden Angebot in besonderer Weise herausragte. Andrei Kravchuk erzählt in *Der Italiener* die Geschichte des 6-jährigen Vanya, der in einem verwahrlosten Waisenhaus aufwächst. Hier werden „geeignete“ Kinder in einem halb legalen Prozedere an adoptivwillige ausländische Ehepaare verkauft. Für Vanya winkt auf diese Weise eine scheinbar sorgenlose Zukunft in Italien. Doch dem Jungen kommen Zweifel. Was ist, wenn seine leibliche Mutter eines Tages doch noch nach ihm fragt? Er möchte das nicht dem Zufall überlassen und beginnt mit bemerkenswerter Energie auf eigene Verantwortung die Suche nach seinen Wurzeln. Am Ende wird Vanya mit einer großen Hoffnungsvision belohnt. Diese erscheint aber nicht konkret, sondern wird in die Phantasie des Zuschauers und

damit in dessen jeweilige eigene Lebensgeschichte verlagert. Kravchuk erzählt die ganz persönliche Geschichte seines Helden – gleichzeitig wirkt alles wie eine große Metapher für die Suche der heutigen russischen Gesellschaft nach Orientierung und Halt.

Ein entscheidendes Moment für das Funktionieren fast aller Beiträge des Kinderfilmfestes war der Umstand, dass sie sowohl ihre Protagonisten als auch das Publikum ernst nehmen. Dies wurde sowohl bei dem iranischen Film *Hayat* (Regie: Gholmreza Ramezani), in dem ein Mädchen mit großer Beharrlichkeit und trotz aller aufkommenden Probleme an ihrem, die Konventionen sprengenden Lebensziel festhält, als auch in der handwerklich hervorragend gemachten schwedisch-norwegischen Produktion *Die Farbe der Milch* von Torun Lian besonders sichtbar. Am deutlichsten haben sich aber die Berliner Kinder, allen voran die Jury, mit dem niederländischen Film *Bluebird* von Mijke de Jong identifiziert. Das hier angesprochene Thema „Mobbing“ haben sie als ein sie unmittelbar betreffendes Problem begriffen, und sie waren von dem sowohl spielerischen als auch sehr nachdenklichen Umgang mit dem Sachverhalt sehr angetan.

Die Reihe „14plus“ innerhalb des Kinderfilmfestes hat im zweiten Jahr ihres Bestehens deutlich an Profil und Ausstrahlung gewonnen. „Uns lief ein kalter Schauer über den Rücken, wir saßen da mit zugeschnürten Kehlen und wollten am liebsten nur nach Hause“, formulierte die Jugendjury in ihrer Begründung für die Vergabe des Gläsernen Bären an Luis Mandokis mexikanischen Wettbewerbsbeitrag *Innocent Voices*. Der Film führt in das vom Bürgerkrieg zerrissene El Salvador der 80er Jahre. Kleine Jungen, die gerade noch fröhlich am Rande des Dorfes gespielt haben, sind wenig später durch Zwangsrekrutierungen der Armee bedroht. Chava ist 11 Jahre alt und weiß, dass ihm nach seinem nächsten Geburtstag ebenfalls ein solches Schicksal droht. Der Junge möchte diesen Geburtstag am liebsten ausfallen lassen und beginnt gleichzeitig, schneller und intensiver zu leben. Doch auch Zivilisten sind vor den alltäglichen mörderischen Militäreinsätzen nicht geschützt. Wenn nachts Schüsse durch die Blechwände der Hütten schlagen und die Kinder sich gleichzeitig unter ihren Betten zu verstecken versuchen, dann sind dies Bilder und Töne, die sich beim Zuschauer nachhaltig einbrennen. Es ist



Die Djarn Djarns, Vent



grausam, wenn der Pfarrer als letzte moralische Instanz, die Zuflucht bieten konnte, körperlich und seelisch gebrochen wird – und es schnürt auch jedem Erwachsenen die Kehle zu, wenn 12-Jährige vor aller Augen hingerichtet werden. Mandokis Film bedient bewusst stilistische Elemente des publikumswirksamen Actionkinos. Doch hier sind es keine Außerirdischen oder gesichtslosen Pappkameraden eines karibischen Inseldiktators, die Opfer von Gewalt werden, sondern Kinder, wie sie der Idealvorstellung lifestyleorientierter Mitteleuropäer entsprechen. Genau dadurch macht *Innocent Voices* auch für ein medial abgehärtetes Publikum ein Wegsehen geradezu unmöglich. Der Film, der auf authentischen Erlebnissen seines Drehbuchautors Oscar Torres beruht, will jenes Publikum erreichen, das sich ansonsten medial abgeschirmt in den Wohnzimmern der Wohlstandsgesellschaften eingerichtet hat.

Ähnlich beeindruckend war die Begegnung mit Bahman Ghobadis Film *Auch Schildkröten können fliegen*. Der Regisseur führt den Zuschauer wie in *Zeit der trunkenen Pferde* im Jahr 2001 auch auf dem Kinderfilmfest erfolgreich gezeigt – erneut in die Bergwelt der kur-

dischen Siedlungsgebiete zwischen dem Iran und dem Irak. Wieder besticht die Authentizität der Bilder. In einer bizarren und faszinierenden Bergwelt scheint jede Lebensmöglichkeit durch die Anhäufung von unterschiedlichem Kriegsschrott erstickt. Aber auch hier wohnen Menschen wie der wunderbare „Satellit“, der als 15-Jähriger einer Gruppe von Waisenkinder Halt zu geben sucht. Sie verdienen ihren Lebensunterhalt durch das Bergen und den Verkauf von Landminen. Viele der Kinder sind verstümmelt, ängstlich lauschen sie auf die Nachrichten von den herannahenden Bombenangriffen des nächsten Krieges. In all dieser Trostlosigkeit hat „Satellit“ seinen Lebensmut nicht verloren. Doch der reicht nicht, um dem Dasein seiner Freundin Agrin nach den ihr zugefügten traumatischen Verletzungen wieder einen Sinn zu geben.

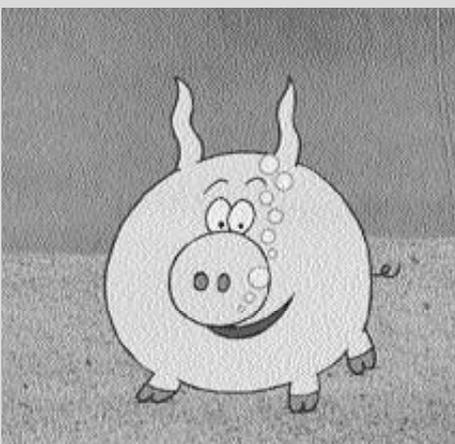
Donal aus Belfast hatte in *The Mighty Celt* von Pearse Elliott immerhin eine Chance, sich zwischen gewaltorientiertem und friedlichem Leben zu entscheiden. Der Albaner Saimir schafft es im gleichnamigen – im Stile des Neorealismus gedrehten – italienischen Film von Francesco Munzi, sich von den Machenschaf-

ten krimineller Menschenhändlerbanden zu lösen und sich für Zivilcourage und Menschenwürde zu entscheiden.

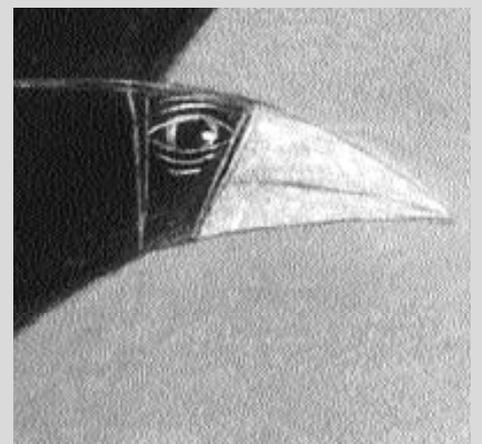
Die Suche von Kindern und Jugendlichen nach ein bisschen Lebensglück angesichts einer bedrückenden Welt zog sich wie ein Leitfaden durch das gesamte Programm des Kinderfilmfestes – auch dort, wo es nicht um Krieg und Gewalt ging. In einer Welt ohne Utopien und mit zunehmendem sozialem Druck ist es nicht leicht, aufzuwachsen. Verloren ist aber nur der, der sich aufgibt. Diese Botschaft wurde vom Berliner Publikum wohl verstanden.

Klaus-Dieter Felsmann lebt als freier Publizist, Medienberater und Moderator bei Berlin.

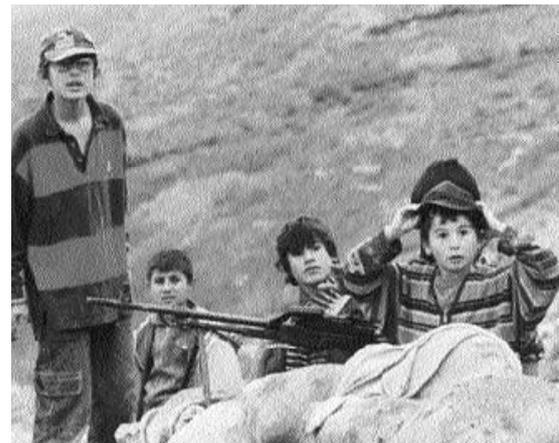
Er ist Prüfungsvorsitzender der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF).



Schweinchen fliegt, Die kleinen Dinge, Die Knochenfrau



Spielt Gott Fußball?, Innocent Voices, Auch Schildkröten können fliegen



Berlinale-Preise Kinderfilmfest

Gläserner Bär für den besten Spielfilm

Bluebird von Mijke de Jong (NLD 2004)

Lobende Erwähnung

Italianetz (Der Italiener) von Andrei Kravchuk (RUS 2005)

Ikken Naken (Die Farbe der Milch) von Torun Lian (NOR/SWE 2004)

Gläserner Bär für den besten Kurzfilm

The Djarn Djarns (Die Djarn Djarns) von Wayne Blair (AUS 2004)

Lobende Erwähnung

Does God Play Football (Spielt Gott Fußball?) von Michael Walker (GBR 2004)

Vent von Erik van Schaaik (NLD 2004)

Großer Preis des Deutschen Kinderhilfswerkes

Italianetz (Der Italiener) von Andrei Kravchuk (RUS 2005)

Lobende Erwähnung

Ikken Naken (Die Farbe der Milch) von Torun Lian (NOR/SWE 2004)

Spezialpreis des Deutschen Kinderhilfswerkes für den besten Kurzfilm

Lilla Grisen Flyger (Schweinchen fliegt) von Alicja Jaworski (SWE/DKN 2004)

Lobende Erwähnung

The Little Things (Die kleinen Dinge) von Reina Webster (NZL 2004)

Skeleton Woman (Die Knochenfrau) von Edith Pieperhoff (GBR/IRL 2004)

14plus

Gläserner Bär für den besten Spielfilm

Voces inocentes (Innocent Voices) von Luis Mandoki (MEX 2004)

Lobende Erwähnung

Lakposhta hâm parvaz mikonand (Auch Schildkröten können fliegen)
von Bahman Ghobadi (IRN/IRQ 2004)

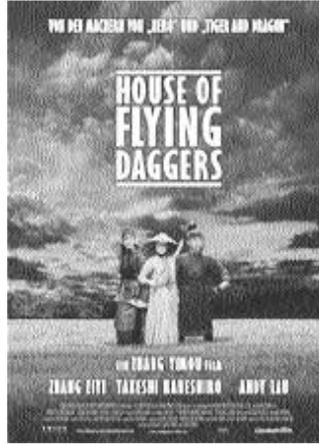
Friedensfilmpreis der Berlinale

Lakposhta hâm parvaz mikonand (Auch Schildkröten können fliegen)
von Bahman Ghobadi (IRN/IRQ 2004)

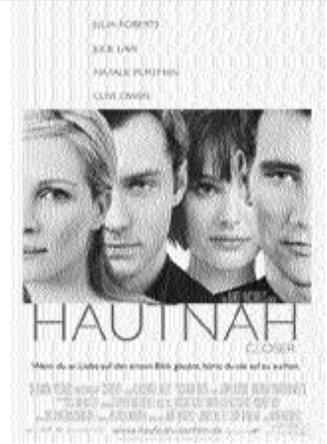
1



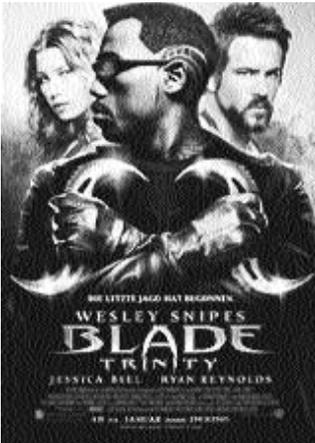
2



3



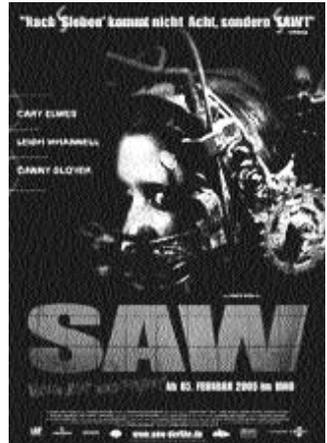
4



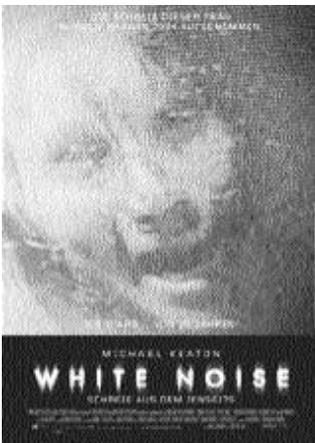
5



6



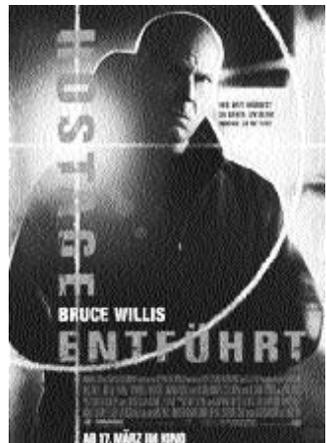
7



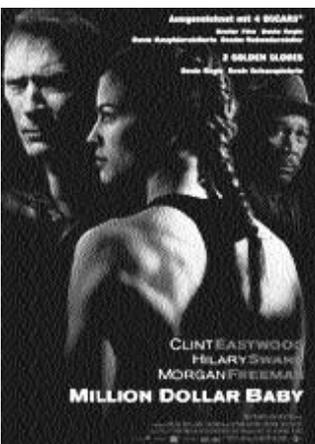
8



9



10



11



12



JUGENDMEDIENSCHUTZ IN EUROPA

FILMFREIGABEN IM VERGLEICH

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

o. A. = ohne Altersbeschränkung
— = ungeprüft bzw. Daten lagen bei Redaktionsschluss noch nicht vor
A = Accompanied/mit erwachsener Begleitung
m.S. = mit Schnitten

Titel	D	NL	A	GB	F	DK	S
1. Team America OT: Team America	16	12	—	15	o. A.	15	11
2. House of Flying Daggers OT: Shimian Maifu	12	16	12	15 m.S.	o. A.	15	11
3. Hautnah OT: Closer	12	12	16	15	o. A.	11	11
4. Blade Trinity OT: Blade Trinity	18	16	—	15	12	15	15
5. Mathilde – Eine große Liebe OT: Un long dimanche de fiancaille	12	16	12	15	o. A.	15	15
6. Saw OT: Saw	18	—	16	18	16	15	15
7. White Noise – Schreie aus dem Jenseits OT: White Noise	16	12	14	15	12	15	15
8. The Grudge – Der Fluch OT: The Grudge	16	16	14	15	12	15	15
9. Hostage – Entführt OT: Hostage	16	16	16	15	12	—	—
10. Million Dollar Baby OT: Million Dollar Baby	12	12	16	12A	o. A.	11	11
11. The Ring 2 OT: The Ring Two	16	16	16	12	o. A.	15	15
12. Final Call OT: Cellular	12	16	12	15	o. A.	11	—

Dirk Gerbode

KOMIK UND GEWALT

DISTANZIERENDE UND DISSONANTE REZEPTIONSANGEBOTE

Komik und Gewalt scheinen auf den ersten Blick zwei Phänomene zu sein, deren Verknüpfung ein Tabu berührt: Es mag äußerst unstimmig erscheinen, über ein Verhalten und dessen Folgen zu lachen, das eine so eklatante Verletzung von sozialen Werten und Normen darstellt. Dennoch gibt es eine lange Tradition komischer Gewaltdarstellung, quer durch die Geschichte unterschiedlicher Kulturen (vgl. Staveacre 1987, S. 9 ff.). So lässt sich beispielsweise die Tradition des „Slapsticks“, eines Knüppels oder Schlagstocks, mit dem groteske komische Figuren bewaffnet sind, bis in die römische Kultur im 4. Jahrhundert n. Chr. zurückverfolgen und zieht sich von da an durch die gesamte europäische Kulturgeschichte (ebd. S. 12 ff.). Auch die expliziten Gewaltdarstellungen des französischen „Théâtre du Grand Guignol“ im 19. Jahrhundert waren mit den komischen Strukturen der Farce gepaart (Paul 1994, S. 67).

Diese Traditionen setzen sich von Beginn an in der Geschichte der audiovisuellen Medien fort. Komische Gewaltdarstellung ist integraler Bestandteil der frühen Slapstickfilme von Mack Sennett (vgl. Vogel 2000, S. 64) und findet sich in den Werken der Komiker W. C. Fields, Laurel & Hardy, den Marx Brothers und den Three Stooges, um nur einige zu nennen. Auch in den Kino-Cartoons, z. B. von Tex Avery oder Chuck Jones, ist die Inszenierung komischer Gewalt zentral (vgl. von Hagen 2002, S. 127).

Mediale Gewaltdarstellung ist sowohl in öffentlichen und politischen Diskursen als auch in der Medien- und Kommunikationswissenschaft ein viel und kontrovers diskutiertes Thema. Häufig stehen dabei die möglichen Wirkungen der Gewaltdarstellung auf den Zuschauer im Vordergrund, während Analysen der zugrundeliegenden Textstrukturen vernachlässigt werden. Dabei wird übersehen, dass es sich bei den Me-

dientexten um ästhetische Produkte handelt, „die vielfältigste und unterschiedlichste Bedeutungsebenen in sich schließen und im Aneignungsprozess durch die Publika aktiv interpretiert werden müssen“ (Hausmanninger 2003, S. 20). Dies betrifft auch den Spezialfall komisch inszenierter Gewaltdarstellung. Die ästhetische Struktur der Medientexte ist von besonderer Bedeutung für den Rezeptionsprozess, da sie ein Bedeutungs- und Gefühlsangebot an die Zuschauer darstellt, an das diese auf unterschiedliche Weise anknüpfen können. Aus diesem Grund ist für eine Abschätzung möglicher negativer Folgen der Mediennutzung ein differenziertes Verständnis komisch inszenierter Gewaltdarstellung notwendig, denn es gibt sehr unterschiedliche Formen, die ebenso verschiedene Rezeptionsangebote darstellen.

Die verschiedenen Formen komischer Gewaltdarstellung – eine Analyse

In einer medienwissenschaftlichen Diplomarbeit, die an der Hochschule für Film und Fernsehen (HFF) »Konrad Wolf« in Potsdam-Babelsberg entstanden ist, wird eine Analyse von vier prototypischen Filmen¹ durchgeführt, die die verschiedenen Formen komischer Gewaltdarstellung herausarbeitet und ihre Einbettung in die Medientexte darlegt.

Komische Gewaltdarstellung in Medien bietet symbolisches Material für die Auseinandersetzung mit drei Themen: der Mensch als Bestie, die inhärente Absurdität der Welt und die Allgegenwart des Todes (Gehring 1996, S. 166). Diese lassen sich mit Überlegungen von Bachtin (1990) zur sozialen und kulturellen Funktion des Karnevals verknüpfen. Darstellungen des „grotesken Leibes“ und komisch verfremdeter Gewalt dienen der Überwindung der Furcht vor

Anmerkungen:

1

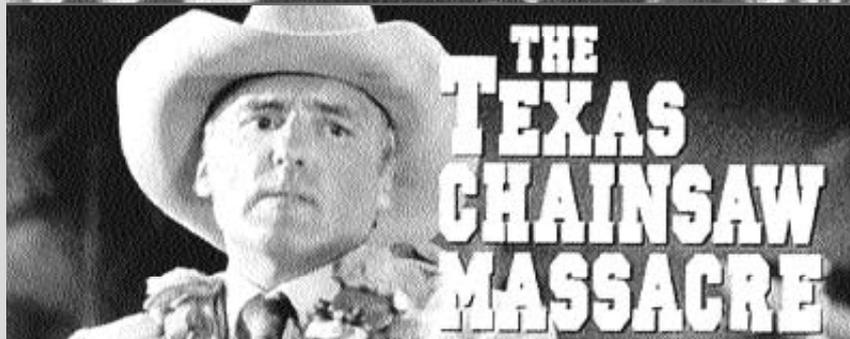
Es handelt sich um die Comicverfilmung *Clever & Smart* (Spanien 2003), die Splatterkomödie *Braindead* (Neuseeland 1992), den Horrorfilm *The Texas Chainsaw Massacre II* (USA 1986) und den postmodernen Gangsterfilm *Pulp Fiction* (USA 1994). Die Filme stellen ein möglichst weites Spektrum komischer Gewaltinszenierung dar und bieten damit ganz unterschiedliche Bedeutungs- und Gefühlsangebote für die Rezeption. Die Arbeit setzt sich mit den Fragen auseinander, wie diese Rezeptionsangebote beschaffen sind und wie die verschiedenen Textstrategien komischer Gewaltinszenierung mit den Bedingungen und Kontexten der Zuschauerseite korrespondieren.

ALTDARSTELLUNG

Tabus und dem Tod. Der komische Umgang mit diesen Themen erlaubt es, sie zu verarbeiten und mit ihren Implikationen zurechtzukommen. Grundsätzlich kann die Darstellung von Gewalt dabei als komisch erfahren werden, weil in komischen Strukturen immer ein Mechanismus der Distanzierung des Zuschauers von dem dargestellten Inhalt vorhanden ist (Mast 1979, S. 15). Durch die unterschiedlichen Balancen der Modalitäten von dramatischer Spannung, Nähe und Distanz, Realismus und grotesker Verzerrung in Filmtexten, die Gewalt komisch inszenieren, werden unterschiedliche Angebote für die Bedeutungsherstellung möglich: von dem Vergnügen an grotesker Verzerrung und der folgenlosen Überschreitung von Tabus (vgl. Rathmann 2004, S. 35) über die Erleichterung von dramatischer Spannung (vgl. King 2002, S. 172ff.) bis zu einer Kritik an realen Gewalt-handlungen (vgl. Brunette 1991).

Die Analyse der vier Filme zeigt diese Möglichkeiten vor allem im Hinblick auf die verschiedenen Distanzierungsmechanismen auf:

In *Clever & Smart* und *Braindead* werden eindeutige Angebote inszeniert. Beide Filme zeichnen sich dadurch aus, dass von Beginn an ein deutliches „komisches Klima“ (Mast 1979, S. 9ff.) etabliert wird und der komische Inszenierungsmodus durchgängig dominant bleibt. In *Clever & Smart* ist die ganze Diegese komisch verfremdet, von den Abläufen der Ereignisse, den dort geltenden physikalischen und biologischen Gesetzen über alle Figuren bis zu den Handlungsorten und Gegenständen. Entsprechend wird auf allen filmischen Ebenen Komik inszeniert. Gewalt ist ein fester Bestandteil der Cartoon-Welt des Films, aber sie ist komisch verfremdet und bleibt stets folgenlos. Auf diese Weise ist die Fiktionalität der Gewalt-handlungen stark betont, und es greifen bei der Gewaltdar-



Clever & Smart, Braindead, The Texas Chainsaw Massacre II, Pulp Fiction

stellung grundsätzlich Distanzierungsmechanismen der komischen Inszenierung.

In *Braindead* werden Gewaltfolgen zwar ausführlich dargestellt, diese werden jedoch komisch verfremdet, so dass es sich auch hier um eine Inszenierung handelt, die auf komische Distanz abzielt. In dem Film wird über die ästhetische Gestaltung Gewalt als übertriebener und unrealistischer Slapstick präsentiert und damit deren Fiktionalität betont. Ein großer Teil der komischen Gewalt kann als „expressive Gewalt“ (vgl. dazu Mikos 2001, S. 13) verstanden werden, die als Spektakel auf die Schaulust der Zuschauer abzielt und auch aus diesem Grund ein distanzierendes Rezeptionsangebot darstellt. Ein zentraler Punkt dabei ist der Umstand, dass kein realistisches Leiden der Gewaltopfer inszeniert wird. Gewalt trifft hier in erster Linie Zombies – und diese leiden nicht darunter, sondern agieren weiter, als wäre nichts geschehen.²

Im Gegensatz finden sich in *The Texas Chainsaw Massacre II* vor allem dissonante und ambivalente Bedeutungsstrukturen. Hier steht nicht der komische Inszenierungsmodus im Vordergrund, sondern filmische Angebote, die die Erzeugung von Bedrohung, Terror und Ekel vorstrukturieren. Dabei werden die Gewaltfolgen und das Leiden der Opfer realistisch dargestellt. Diese Angebote werden in unterschiedlichem Maße mit komischen Inszenierungsstrategien kombiniert, so dass ambivalente Bedeutungs- und Gefühlsangebote entstehen. Die Wahrnehmung von und der Umgang mit diesen Dissonanzen hängen stark von situativen und soziokulturellen Rezeptionskontexten sowie den Dispositionen der Zuschauer ab.

Auch in *Pulp Fiction* ist die Gewaltdarstellung nicht komisch verfremdet. Es werden sowohl Gewaltfolgen als auch die Leiden der Opfer inszeniert. Trotzdem bestehen in *Pulp Fiction* klare Distanzierungsmechanismen, vor allem durch die komplexe Erzählstruktur und das umfangreiche populärkulturelle Verweisuniversum, in das der Film eingebettet ist.

Die Komik entsteht vor allem durch die Inkongruenz zwischen den Gewalthandlungen und den beiläufigen Dialogen sowie den Alltagsbanalitäten, mit denen sich die Killer dabei beschäftigen. Durch die realistische Art der Gewaltdarstellung kann die Kombination mit komischen Strukturen in *Pulp Fiction* zwar als ambivalent angesehen werden. Durch die allgemeine Inszenierung, die Erzählstruktur und vor allem die Bedeutung von intertextuellen Ver-

weisen im Film wird dieser Umstand aber wieder relativiert. Denn neben den komischen Strukturen akzentuieren auch diese filmischen Angebote eine distanzierte Perspektive.

Das Humorverständnis des Rezipienten bestimmt die Rezeptionshaltung

Die Analysen zeigen, dass in den Filmen unterschiedliche komisch-distanzierende oder ambivalente und dissonante Bedeutungsangebote bestehen. Letztendlich realisiert sich Komik jedoch immer erst in der Rezeption. Sie ist zwar in den textuellen Strukturen angelegt, „sie muss sich aber im Zuschauer vollenden“ (Mikos 2003, S. 139). Das bedeutet, dass auch bei den eindeutigen Angeboten nicht festgelegt ist, wie und ob an die Komik der Gewaltdarstellung in der Interaktion zwischen Text und Zuschauer angeknüpft wird. Andererseits können auch ambivalente Angebote unter einer komischen Perspektive rezipiert werden. Eine entsprechende distanzierte Rezeptionshaltung kommt z. B. in Fankulturen vor, die sich besonders für Spezialeffekte interessieren und speziell damit auseinander setzen (vgl. Vogelsang 1991, S. 195 ff.). Das deutliche Fiktionsbewusstsein, das Voraussetzung für die distanzierte Wahrnehmung der Gewalt ist, kann bei einer dissonanten Darstellung damit in den Aneignungsstrategien der Rezipienten begründet sein.

Damit die Rezipienten an die komische Gewaltdarstellung anknüpfen können, muss also deren Fiktionalität exponiert sein (vgl. Mikos 2002, S. 17), entweder durch die Inszenierung im Filmtext oder aufgrund von Rezeptionshaltungen der Zuschauer. Durch die Fiktivität der Filmgewalt ist daher im Gegensatz zur alltäglichen Gewalt das Lachen über Täter und Opfer von Gewalthandlungen erlaubt (vgl. Hroß 2002, S. 145). Im Gegenzug wird in dem Fall, in dem das Bewusstsein über die Fiktion der Gewaltdarstellung in den Hintergrund rückt, ein Anknüpfen an die Komik der Gewalt nicht möglich sein.

Komik hat grundsätzlich ein subversives Element und unterläuft Normen und Konventionen (vgl. Neale/Krutnik 1990, S. 3). Das bedeutet, dass sie auch immer einen Tabubruch und eine Provokation darstellen kann, die nicht von jedem Rezipienten akzeptiert werden. Das trifft natürlich insbesondere auf die Verbindung von Komik und Gewaltdarstellung zu, denn gerade „bei sozialen Normen bedeutet der Einsatz von

2

Diese Inkongruenz zu Folgen, die bei entsprechenden Gewalteinwirkungen in der Realität zu erwarten wären, macht einen wesentlichen Anteil der Komik des Films aus.

Literatur:

Bachtin, M. M.:
Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. Frankfurt 1990.

Brunette, P.:
The Three Stooges. De(con)structive Comedy. In: A. Horton (Hrsg.): *Comedy/Cinema/Theory.* Berkeley/Los Angeles/Oxford 1991, S. 174–187.

Gehring, W. D.:
American Dark Comedy. Beyond Satire. Westport/London 1996.

Hagen, M. von:
Zeichentrick: „Doch nur Farb‘ und Pinselstrich...“. In: T. Hausmanning/T. Bohrmann (Hrsg.): *Mediale Gewalt. Interdisziplinäre und ethische Perspektiven.* München 2002, S. 126–135.

Hausmanning, T.:
Das Elend der Gewaltdebatte. Nachrichten aus einem Glaubenskrieg. In: *medien praktisch* 1/2003, S. 18–24.

Hroß, G.:
Die Funktion von Gewalt im Film. In: T. Hausmanning/T. Bohrmann (Hrsg.): *Mediale Gewalt. Interdisziplinäre und ethische Perspektiven.* München 2002, S. 136–145.

King, G.:
Film Comedy. London 2002.

Lambernd, J.:
Scherz ist Trumpf: Humor im Fernsehen. Eine empirische Analyse am Beispiel der Comedy-Show „RTL Samstag Nacht“. Aachen 1998.

Humor immer ein Spiel mit Grenzbereichen“ (Lambernd 1998, S. 49), und die Gewalttätigkeiten, die in den Filmen präsentiert werden, überschreiten gesellschaftliche Normen. Das bedeutet, dass sich die Zuschauer auf die Fiktionalität der Gewalt einlassen müssen, um die entsprechende Komik lustig zu finden, denn wer „versucht fiktionale Schädigungen an rationalen Kriterien und den eigenen moralischen Standards zu messen, wird über die entsprechenden Szenen nicht lachen können“ (Rathmann 2004, S. 34).

Maßgeblich für die Rezeptionshaltung ist deshalb das Humorverständnis der Rezipienten. Abhängig davon werden Zuschauer auch an eindeutige komische Angebote nicht unbedingt anknüpfen, wenn diese ihrem Humor nicht entsprechen – umso weniger an die ambivalente komische Darstellung von Gewalt. Sie werden in diesem Fall die Komik wahrnehmen, sie jedoch ablehnen. Die Resultate einer Studie zum Humor von Pre-Teens und Erwachsenen (Prommer/Mikos/Schäfer 2003) zeigen, dass es unter Erwachsenen sehr unterschiedliche Humorformen gibt, die sich wiederum von denen von Kindern unterscheiden. Zwei wichtige Ergebnisse sind, dass es erstens eine biographische Entwicklung des Humorverständnisses gibt, die zweitens darin resultiert, dass Erwachsene einen kognitiven Filter über ihr Humorverständnis legen. Da sie gesellschaftliche Normen und Werte internalisiert haben, wird Komik, die mit gesellschaftlichen Tabus spielt, häufig abgelehnt. Die soziale Erwünschtheit des Humors im Rahmen ihres unmittelbaren Lebensumfeldes spielt dabei eine große Rolle. Wenn sie trotzdem an entsprechende Komikangebote anknüpfen, sind sie sich des Tabubruchs sehr bewusst und grenzen sich über ihren Humor von anderen Menschen ab (ebd., S. 66). Gruppen mit entsprechenden Humorformen werden „in ihrem Gefüge gestärkt, d. h., sie besitzen eine besondere Identität, die sich von der anderer Gruppen abhebt“ (Lambernd 1998, S. 50).

Die Rezeption und Aneignung komischer Gewaltdarstellung hängt also von vielen Faktoren ab, vor allem von den soziokulturellen Kontexten der Rezipienten, ihrem Humorverständnis, ihren Normen und Werten, ihrer Mediensozialisation und der konkreten Rezeptionssituation. Ein Horrorfilm-Fan, der in einer Gruppe von Gleichgesinnten *The Texas Chainsaw Massacre II* ansieht, wird das dissonante Angebot an Komik und Gewalt anders wahrnehmen und damit

umgehen als jemand, der keine Erfahrung mit diesem Genre besitzt (vgl. Mikos 2003, S. 27). Ein Zuschauer, dessen Humorverständnis dem „politisch korrekten Humor“, nach dem andere nicht verletzt werden dürfen (vgl. dazu Prommer/Mikos/Schäfer 2003, S. 63), zuzurechnen ist, wird auch über das eindeutig fiktionalisierte und distanzierende Angebot an Cartoon-Gewalt in *Clever & Smart* nicht lachen.

Fazit

Wie sich gezeigt hat, gibt es sehr unterschiedliche Strategien für die komische Inszenierung von Gewaltdarstellungen und ihre Einbettung in Filmtexte. Komische Gewalt ist nicht gleich komische Gewalt. Wie die Zuschauer in der Rezeption daran anknüpfen und ob sich die Komik in der Interaktion zwischen Rezipient und Text realisiert, hängt zum einen von den Textstrukturen ab, die in differenter Weise komisch-distanzierende oder dissonante Gefühls- und Bedeutungsangebote vorstrukturieren und in verschiedenem Maße die Fiktionalität der Gewalthatlungen hervorheben. Zum anderen sind Kontexte und Bedingungen auf der Zuschauerseite bedeutsam, denn die Komik bezieht sich auf Wissen und Erwartungen der Zuschauer und vollendet sich nur in Bezug dazu. Außerdem sind bei einer Kombination von Komik und Gewaltdarstellung, die immer Werte und Tabus berührt, das Fiktionsbewusstsein, das Humorverständnis und die internalisierten sozialen Normen der Zuschauer für die Interaktion mit dem Text und dessen Aneignung relevant.

Dirk Gerbode ist Diplom-Medienwissenschaftler.

Er hat an der Hochschule für Film und Fernsehen (HFF)

»Konrad Wolf« in Potsdam-Babelsberg studiert.

Mast, G.:

The Comic Mind. Comedy and the Movies. Chicago / London 1979 (2. Auflage).

Mikos, L.:

Dynamik und Effekte für den Sinnenrausch. Ästhetik der Gewaltdarstellung im Action- und Science-Fiction-Film. In: tv diskurs, Ausgabe 17 [Juli 2001], S. 12–19.

Mikos, L.:

Kann Gewalt denn lustig sein? Ästhetik der Gewaltdarstellung in Cartoons und Komödien. In: tv diskurs, Ausgabe 22 [Oktober 2002], S. 12–17.

Mikos, L.:

Film- und Fernsehanalyse. Konstanz 2003.

Neale, S./Krutnik, F.:

Popular Film and Television Comedy. London / New York 1990.

Paul, W.:

Laughing Screaming. Modern Hollywood Horror and Comedy. New York 1994.

Prommer, E./Mikos, L./Schäfer, S.:

Pre-Teens und Erwachsene lachen anders. In: Televizion 16/1/2003, S. 58–67.

Rathmann, C.:

Was gibt's denn da zu lachen? Lustige Zeichentrickserien und ihre Rezeption durch Kinder unter besonderer Berücksichtigung der präsentierten Gewalt. München 2004.

Staveacre, T.:

Slapstick! The illustrated Story of Knockabout Comedy. London 1987.

Vogel, A.:

Film als subversive Kunst. Kino wider die Tabus – von Eisenstein bis Kubrick. Reinbek 2000.

Vogelsang, W.:

Jugendliche Video-Cliquen: Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur. Opladen 1991.

BILDUNG

AUCH DURCH FERNSEHUNTER



Jedes Kind weiß heute, wie die Silhouette von New York aussieht und würde diese aus vielen Bildern sofort herausfiltern können. Als Drehort für zahlreiche Filme der Unterhaltungsindustrie ist die Stadt auch denjenigen gut bekannt, die noch nie dort waren. Dieses kleine Beispiel zeigt: Auch wenn Filme und Fernsehserien nicht in erster Linie das Ziel verfolgen, dem Zuschauer etwas beizubringen, kann dieser trotzdem immer etwas lernen.

So erfährt der, der viel fernsieht, einiges über fremde Länder, über Kulturen, den Umgang der Menschen miteinander, über soziale oder moralische Konflikte, über Gewalt und deren Folgen, über Sturheit und Toleranz. Er kann nach Herzenslust einmal diese, einmal jene Perspektive einnehmen, manchmal sogar auch die moralisch böse, um seine eigene Haltung herauszufinden und zu festigen. Wie fast alles im Leben kann auch der Fernsehkonsum bei Übertreibung negative Folgen haben, beispielsweise wenn er den Eskapismus von jungen Menschen bedient, die mit ihrer Realität nicht zurechtkommen und ihre Bezugsgruppen lieber in der unverbindlichen Fiktion suchen. Sicher können auch Darstellungen oder Handlungen die Verstehensfähigkeit bestimmter Altersgruppen überfordern und sich negativ auf die Entwicklung auswirken. Dennoch: Sehr viel von dem, was wir wissen, fühlen, gut oder schlecht finden, verehren oder verachten, wird durch die Medien beeinflusst.

Allerdings haben die Medien – insbesondere das Fernsehen – im Hinblick auf Bildungsvermittlung eher einen schlechten Ruf. Es gehe ausschließlich um Unterhaltung, um Seichtes oder gar Geschmackloses, so die verbreitete Kritik. Die Wissenskluft-Theorie geht davon aus, dass Bildungsunterschiede eng an Fernsehgewohnheiten gebunden sind: Wer nicht gelernt hat, das Informationsangebot zu verstehen und zu nutzen, verfällt allein der Unterhaltung, wird gehindert, sich zu bilden und infolgedessen immer dümmer. Nur wer sich die positiven Angebote zunutze machen kann, profitiert.

Stimmen diese Vorurteile? Tragen die Medien zur Verdummung bei? Oder kann auch Unterhaltung Bildung fördern und – wenn ja – wie sollte sie gestaltet sein? *tv diskurs* greift dieses Thema auf. Dabei ist uns bewusst, dass unsere Position nicht der gängigen gesellschaftlichen Skepsis gegenüber den Medien entspricht.

+ MEDIEN

HALTUNG KANN MAN LERNEN

Joachim von Gottberg, Geschäftsführer der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF), fasst zusammen: Unterhaltung und Bildung müssen kein Widerspruch sein. Auch Bildung kann unterhaltsam präsentiert werden, sogar mit guter Quote.

Prof. Dr. Dieter Lenzen, Professor für Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin und deren Präsident, hat sich als Mitglied im Beirat von KIDZ (Kindergarten der Zukunft in Bayern) mit der Frage beschäftigt, welche Konsequenzen wir aus den für Deutschland negativen Ergebnissen der PISA-Studie ziehen müssen. Er plädiert in einem Gespräch dafür, Medien konstruktiv in den Bildungsprozess zu integrieren und sie nicht pauschal zu verteufeln.

Diplom-Sozialwirtin Monika Taddicken, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bamberg, geht der Frage nach, ob das beliebte Quizformat *Wer wird Millionär?* eher der Unterhaltung dient oder das Wissen erweitert.

Günter Schröder, Geschäftsführer der Firma *mind the company*, die Quizfragen – u. a. für *Wer wird Millionär?* – zusammenstellt, denkt darüber nach, unter welchen Voraussetzungen die unterhaltsame Vermittlung von Bildung erfolgreich sein kann.

Wie die Programmacher selbst Unterhaltung sehen, beantwortet Matthias Alberti, Unterhaltungschef bei dem Fernsehsender Sat.1.

Ursula Dehm, Mitarbeiterin der ZDF-Medienforschung, und Dieter Storll, Geschäftsführer des forsa-Instituts, haben im Rahmen einer Studie herausgefunden, dass die Zuschauer das Fernsehprogramm ganzheitlich wahrnehmen. Unterhaltung und Information schließen sich für die befragten Rezipienten nicht prinzipiell aus.

Prof. Dr. Lothar Mikos, Professor für Fernsehwissenschaft an der Hochschule für Film und Fernsehen (HFF) »Konrad Wolf« in Potsdam-Babelsberg, geht der Frage nach, welche Bedeutung die Wissenskluft-These heute noch hat.

Die Medienpädagogin Britta Müller und der FSF-Praktikant Thorsten Ziebell sprachen mit Schülerinnen und Schülern über deren Sichtweisen zu dem Verhältnis von Bildung und Medien.

Joachim von Gottberg

Gute Unterhalt

WIE DIE MEDIEN ZUR BILDUNG

Was man braucht, um ein gebildeter Mensch zu sein, wusste der Soziologe Dietrich Schwanitz. Er gab unter dem Titel *Bildung. Alles, was man wissen muss* einen Bestseller heraus, und wer zu faul ist, das verhältnismäßig dicke Buch zu lesen, der kann sich die Höredition mit 12 CDs und ca. 850 Minuten gesprochenem Text besorgen. Viele, die sich nicht sicher waren, ob sie tatsächlich gebildet sind, haben sich dieses Buch vorsichtshalber besorgt und gelesen.

Wie viel und vor allem welche Bildung brauchen wir, um glückliche und gesellschaftlich geachtete Menschen zu sein? In welchem Verhältnis steht die Bildung zu anwendungsfähigen Kenntnissen, die uns befähigen, Geld zu verdienen, die aber auch der Gesellschaft Nutzen bringen? Macht es Sinn, einen Katalog von Büchern aufzustellen, die man als gebildeter Mensch gelesen haben sollte, oder eine bestimmte Anzahl geschichtlicher Daten zusammenzutragen, ohne deren Kenntnis man als ungebildet dasteht? Ist nicht das, was jemand wissen und verstehen muss, um erfolgreich und glücklich sein Leben zu meistern, sehr stark von seiner persönlichen Situation abhängig?

Auf der anderen Seite gibt es Grundkenntnisse und Fertigkeiten, die in so gut wie allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens beherrscht werden müssen, um sich zurechtzufinden. Dazu gehören der möglichst kompetente Umgang mit Sprache und Schrift, die Beherrschung der Grundbegriffe des Rechnens und – in den letzten Jahren immer dringlicher – brauchbare Fremdsprachenkenntnisse. Eine wichtige Frage ist aber auch, ob wir Wissen und Regeln nur reproduzieren oder lösungs- und

ergebnisorientiert damit umgehen können. Folgt man der PISA-Studie, so offenbart sich, dass gerade im Hinblick auf die notwendigen Grundkenntnisse der Durchschnitt der deutschen Schüler im Vergleich zu denen anderer Länder nicht an Spitzenplätzen, sondern eher im Mittelfeld anzutreffen ist. Das schreckt die Nation auf, weil Deutschland als Konsequenz aus der nun erkannten Bildungsmisere wirtschaftlich noch weiter zurückzufallen droht. Aufgrund des hohen Lohnniveaus in Deutschland werden wir in der Produktion immer weniger konkurrenzfähig sein. Nur wenn wir im Bereich Forschung und Entwicklung besser und innovativer sind als andere, werden wir unseren Lebensstandard halten bzw. verbessern können. Dazu braucht es anwendungsorientierte Bildung.

Die Gründe für die deutsche Bildungsmisere sind weitgehend bekannt, doch das Bildungssystem ist sehr schwerfällig – und es ist ungewiss, ob die notwendigen strukturellen Maßnahmen in den nächsten Jahren tatsächlich umgesetzt werden. Ein entscheidender Gesichtspunkt scheint dabei zu sein, dass die hohen kognitiven Aufnahmefähigkeiten von Kindern im Alter von 3 bis 5 Jahren in Deutschland in keiner Weise gefördert und genutzt werden. Der Kindergarten, so monieren Bildungsexperten, sei nicht mehr als professionalisiertes Babysitten. Bildungsangebote für das Erlernen des Schreibens, der Grundrechenarten oder gar einer Fremdsprache würden nicht gemacht, das Fachpersonal werde dafür nicht qualifiziert.

**»Bildung muss nicht langweilig,
Unterhaltung nicht inhaltsleer sein.«**

Anmerkung:

1

Zur sogenannten „Medienverwahrlosung“ vgl. www.kfn.de/profdrpfeiffer.shtml

tung

BEITRAGEN KÖNNEN

Gerade in diesem Alter jedoch lernen Kinder quasi im Verlauf, durch Begegnung – eine Fähigkeit, die im Laufe des fünften Lebensjahres verloren geht. Aber flächendeckend eine vernünftige Vorschule einzuführen, die darüber hinaus kostenfrei sein müsste, ist in Zeiten knapper Haushaltskassen kaum realistisch. Ein weiteres Problem liegt in der Überalterung der Lehrerschaft. Wenn das Durchschnittsalter der Lehrer in den meisten Bundesländern inzwischen über 53 Jahre ist, so heißt das zum einen, dass das aktuelle Wissen der Universitätsausbildungen kaum noch oder zumindest erst sehr spät in die Schule hineingetragen wird. Zum anderen bedeutet dies, dass ein großer Teil des Lehrpersonals in wenigen Jahren in Pension geht, so dass dann wahrscheinlich erheblicher Lehrermangel herrschen wird.

»Letztlich gelten für das Fernsehen die gleichen Prämissen wie für einen erfolgreichen und didaktisch gut aufbereiteten Unterricht.«

Schule und Medien

Die Schule ist als gesellschaftliche Institution der Bildungs- und Kulturvermittlung nur zu einem Teil dafür verantwortlich, ob und in welchem Umfang es gelingt, innerhalb des Erziehungsprozesses die notwendigen Fertigkeiten und das Wissen der jeweils älteren Generation an Kinder und Jugendliche weiterzugeben. Neben der sehr individuellen Prägung des Elternhauses und der

Familie werden die Medien, speziell das Fernsehen, immer stärker nicht nur zu einem Erziehungs-, sondern auch zu einem Bildungsfaktor.

Dabei ist das Medium Fernsehen, insbesondere das kommerzielle Fernsehen, bei den meisten Bildungsexperten in der Regel nicht sonderlich beliebt. Zunächst einmal beanstandet man, dass die meisten Grundschüler mehr Zeit vor der Flimmerkiste verbringen als in ihren Klassenräumen. Damit, so die Befürchtung, werde den Heranwachsenden sehr viel Zeit genommen, die sie zum Lernen und Vertiefen dessen brauchten, was sie in der Schule lernten. Der Kriminologe und ehemalige niedersächsische Justizminister Christian Pfeiffer geht sogar so weit, den Medienkonsum für die zunehmenden Erziehungsprobleme bei männlichen Jugendlichen verantwortlich zu machen.¹ In der Tat ist seit einigen Jahren zu beobachten, dass Jungen häufiger die Schule schwänzen oder sogar abbrechen als Mädchen. Das, so Pfeiffer, hänge mit deren Vorliebe für Horrorfilme zusammen. Er beruft sich auf den Hirnforscher Gerhard Roth, der etwas herausgefunden hat, was jeder normale Mensch schon immer vermutete: Starke emotionale Eindrücke (man denke beispielsweise an unmedialen Liebeskummer) behindern den Übergang erlernter Informationen vom Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis. Da Jungen im Gegensatz zu Mädchen, so Pfeiffer, gerne Horrorfilme sähen und dieser Leidenschaft vorwiegend nachmittags nachgingen, könnten sie das, was sie morgens in der Schule gelernt haben, nicht am Nachmittag ins Langzeitgedächtnis übernehmen. Die durch den medialen Horror hervorgerufenen Emotionen verhinderten dies.

Nun die Frage: Hätten wir tatsächlich das gegenwärtige Problem mit männlichen Jugendlichen nicht, wenn man all diese Filme aus den Videotheken herausnähme? Würden die Jungen nicht vielmehr, die Richtigkeit von Pfeiffers Grundüberlegung vorausgesetzt, versuchen, ihre Bedürfnisse nach emotionalen Reizen anderweitig zu bedienen – beispielsweise durch üble Streiche, die jedem erwachsenen Mann, der an seine Jugend zurückdenkt, sofort einfallen?

Unterhaltung als bevorzugtes Format

Inhaltlich wird dem Fernsehen vorgeworfen, dass der Programmanteil von Informationen, Politik und Bildung immer mehr abnimmt, während der Anteil von Unterhaltungsprogrammen stetig steigt. Niemand, der sich mit dem Fernsehen auskennt, wollte bestreiten, dass diese Beobachtung richtig ist. Richtig ist auch, dass beispielsweise im Bereich der Nachrichten oder anderer Informationssendungen der Anteil von Beiträgen, die sich mit persönlichen Schicksalen von Menschen beschäftigen (Emotionalisierung), gegenüber solchen, die einen (rein) gesellschaftlichen Informationswert haben, bei dem pri-

vaten als auch dem öffentlich-rechtlichen Fernsehen zunimmt. Bestes Beispiel dafür ist die Berichterstattung zum Tod des Papstes. Dabei ging es kaum um die Frage, was dies für die Kirche, die Welt oder den Frieden bedeutet, sondern fast ausschließlich um Gefühle, die verschiedenste wichtige oder unwichtige Menschen zu seinem Tod und seiner Person äußerten. Ist das nun Berichterstattung oder Unterhaltung?

Vielleicht sollte man sich von diesen scheinbaren Gegensätzen – Unterhaltung versus Information, Berichterstattung oder Kultur – verabschieden. Was den Zuschauer emotional anspricht, was er amüsant, interessant oder einfach lebensnah empfindet, ist für ihn auch dann unterhaltend, wenn er viel dabei lernt. Die Mitarbeiterin der ZDF-Medienforschung, Ursula Dehm, hat schon 1984 als Ergebnis einer Zuschaueruntersuchung zusammengefasst: Es gibt *unterhaltende* und *langweilige* Programme. Ansprechende Berichterstattung kann eben auch unterhalten (siehe Media Perspektiven 8/1984, S. 630 ff.).

Gerade zum Tod des Papstes fiel auf, dass die Leser des Unterhaltungsbestsellers *Illuminati* des Amerikaners Dan Brown über alle Einzelheiten im Zusammenhang mit dem Vatikan bestens informiert waren. Auch den innerkirchlichen Kampf um Tradition und Offenheit hat dieses Buch eindringlich, nachvollziehbar und sehr unterhaltsam klar gemacht. Dan Brown zeigt einen Weg, den wir in Zukunft mehr beachten sollten: Bildung muss nicht langweilig, Unterhaltung nicht inhaltsleer sein.

Ob die Dominanz der Unterhaltung automatisch dazu führt, dass die Bedeutung des Fernsehens als Informations- und Bildungsfaktor reduziert wird, ist bisher nie wirklich systematisch untersucht worden. Vielmehr wird allgemein von der mechanischen Überlegung ausgegangen, dass ein Programm dann besonders bildend und informativ ist, wenn es sehr viel Information und Inhalte aus dem Bildungsbereich enthält. So einfach ist das jedoch nicht.

Letztlich gelten für das Fernsehen die gleichen Prämissen wie für einen erfolgreichen und didaktisch gut aufgearbeiteten Unterricht. Ein guter Lehrer überlegt sich zunächst einmal, bei welchem Vorwissen und Interesse er bezüglich des Lehrstoffs, den er vermitteln will, anknüpfen kann. Er wird den Stoff dann so portionieren, dass die Schüler mit den einzelnen Lernschritten nicht überfordert sind. Er wird auch darauf achten, dass nach schwierigen und anstrengenden Lernphasen Momente der Erholung – möglichst kombiniert mit Witz und Spaß – vorhanden sind. Ein Lehrer, der sich auf einige wesentliche Inhalte und Lernziele beschränkt, diese aber nachhaltig vermittelt, ist letztlich erfolgreicher als der, der mit guten Vorsätzen zu viel Stoff und zu viele Lernziele in eine Unterrichtsstunde packt und die Lernfähigkeit und Lerngeschwindigkeit der Schüler überschätzt. Überfor-

»Im Gegensatz zum Fernsehen hat die Schule den Vorteil, dass sich die Schüler dem Unterricht kaum entziehen können – auch wegzappen ist nicht möglich.«

derung führt zu Frustration und diese zu Unlust gegenüber den Inhalten.

Im Gegensatz zum Fernsehen hat die Schule (für den Lehrer) den Vorteil, dass sich die Schüler dem Unterricht kaum entziehen können – auch wegzappen ist nicht möglich. Ein Lehrer, der mit seinem Unterricht gegen andere Lehrer konkurrieren müsste, würde auf die Lernvoraussetzungen seiner Schüler sehr viel mehr Rücksicht nehmen, denn ein überforderter Schüler könnte leicht zu einem Lehrer wechseln, dem er intellektuell besser folgen kann. Der Lehrer würde sich auch bemühen, seinen Unterricht witziger und unterhaltsamer zu gestalten, weil den Schülern das Lernen dann leichter fällt. Was würde es ihm nutzen, einen gehaltvollen Unterricht anzubieten, der sich puristisch auf die Vermittlung von Inhalten und Lernzielen bezieht, jedoch die Schüler so überfordert oder langweilt, dass er letztlich allein dasäße?

Unterhaltung sollte intelligenter werden

Aber nicht nur Überforderung, sondern auch Unterforderung kann zum Desinteresse am Unterricht führen. Das Verstehen von Lerninhalten und das intellektuelle Bewältigen von Aufgaben macht Schülern Spaß, und so wollen sie möglichst viele Lernerfolge erzielen. Hält sich der Lehrer zu lange mit Stoffen auf, die zumindest ein Teil seiner Schüler längst verstanden hat, führt diese Unterforderung ebenso zu Lernverweigerung wie eine Überforderung.

Dass die Schüler praktisch zu ihrem Programmangebot *Unterricht* gezwungen werden, ist richtig und notwendig, denn die von der Schule vermittelte Bildung ist eine Grundvoraussetzung für das Gelingen des Erziehungsprozesses und der Kulturübertragung. Diese sehr stark durch Unterrichtspläne vorstrukturierte und durch verschiedene Kontrollinstanzen regulierte Form der Bildungsvermittlung ist allerdings kein Garant dafür, dass die einmal definierten Lerninhalte auch tatsächlich vermittelt, verstanden und behalten werden.

Die Medien, insbesondere das Fernsehen und mehr und mehr auch das Internet, bieten hier eine sehr wichtige Ergänzung, die in ihrer Bedeutung von Pädagogen häufig unterschätzt wird. Dabei ist unser Fernsehprogramm im Spektrum von Arte bis 9Live sehr differenziert und bietet verschiedenen Zielgruppen mit jeweils individuellen Lernvoraussetzungen ein passendes Angebot. Die unterschiedlichen Sender leben davon, dass sie ihre Zielgruppe kennen, dass sie sich über ihre Interessen und Verstehensfähigkeiten Gedanken machen und genau dar-

auf ausgerichtet bestimmte Inhalte anbieten. Wer sich dabei irrt und ein Programm anbietet, das die Interessen oder die Verstehensfähigkeiten des Zuschauers nicht anspricht, wird es mangels Nachfrage und Quote wieder einstellen. Die Quote als Beurteilungsinstrument soll hier keineswegs verherrlicht werden, ihre Schattenseiten sind hinlänglich bekannt. Ließe man das Programm aber von wohlmeinenden Bildungsbürgern bestimmen – als besonders abschreckende Alternative –, hätte man ein allgemein geachtetes Programm ohne Zuschauer.

Die Quote wird oft als Hauptgrund für eine schlechende Qualitätsverschlechterung des Fernsehens gesehen. Kurzfristig mag es in der Tat gelingen, durch schlechten Geschmack oder Überschreiten des gesellschaftlichen Anstands einen Anstieg des Zuschauerinteresses für sich zu verzeichnen. Vieles spricht aber dafür, dass die einfache Formel, man müsse Gewalt mit Sex mischen oder möglichst viele gesellschaftliche Tabus überschreiten, um die Zuschauer zu erreichen, langfristig nicht funktionieren wird. Wer ständig auf extreme Reize setzt, indem er spektakulär den Tabubruch inszeniert, wird irgendwann an die Grenze geraten, wo keine Steigerung mehr möglich ist oder das Interesse an zusätzlichen Reizen verblasst. Betrachtet man die Diskussion um den Jugendschutz im Zusammenhang mit sogenannten neuen Fernsehformaten, fallen regelmäßig Begriffe wie Tabubruch oder Menschenwürde, und jedes Mal wird prophzeit, das gegenwärtig diskutierte Problem sei nur der

»So ist zu beobachten, dass sich auch im kommerziellen Fernsehen Sendeformate erfolgreich etablieren, die nicht allein auf seichte Unterhaltung setzen, sondern in unterhaltsamer Weise informieren und Wissen vermitteln.«

Anfang, es käme alles noch schlimmer. Manche Formate sind wahrscheinlich nur deshalb so erfolgreich, weil Politiker oder andere Personen des öffentlichen Lebens reflexartig und endgültig den Bruch mit allen Tabus konstatieren und die Zuschauer entsprechend wissen wollen, ob die Talkshows, *Big Brother*, Dschungel-TV oder die Schönheitsoperationen wirklich das halten, was die Kritiker prognostiziert haben. Dies hängt in Deutschland sicherlich auch damit zusammen, dass durch die Jugendschutzgesetze und die sie kontrollierenden Institutionen das, was hinsichtlich des Tabubruchs möglich ist, auf ein Maß reduziert wird, wodurch sich echte Provokationen dann doch eher in Grenzen halten.

Folgt man aber der Überlegung, dass ein Fernsehsender seine Zuschauer – ähnlich wie ein Lehrer seine Klasse – weder über- noch unterfordern darf, könnte man mittelfristig daran zweifeln, ob der Spruch: „Im Seichten

kann man nicht ertrinken!“ als Erfolgsrezept für kommerzielles Fernsehen dienen kann. So ist seit einiger Zeit tatsächlich zu beobachten, dass sich auch im kommerziellen Fernsehen Sendeformate erfolgreich etablieren, die nicht allein auf seichte Unterhaltung setzen, sondern in unterhaltsamer Weise informieren und Wissen vermitteln.

RTL hat mit seiner Sendung *Wer wird Millionär?* ein Format etabliert, das zwar nicht, wie manche meinen, wichtige Informationen und Bildung vermittelt, das aber der Bildungsidee insofern zugute kommt, weil es klar formuliert: Bildung ist wichtig, ist ein Wert, der Achtung verschafft und wirtschaftlichen Erfolg bringt. Gleichzeitig simuliert die Spielshow eine Reihe von Situationen, die dem täglichen Umgang mit Wissen oder Nichtwissen entsprechen. Die Aufregtheit und die dadurch bedingte Blockade, der Ärger, ausgerechnet diese Frage nicht beantworten zu können, der Versuch, bei Nichtwissen über verschiedenste Techniken und Tricks auf das richtige Ergebnis zu kommen, die Bereitschaft, alles auf eine Karte zu setzen und die Spekulation zu riskieren – all dies wird in dieser Show spielerisch vermittelt.

Die Fertigkeiten, die diese Sendung transportiert, sind wichtig für die Lebensgestaltung, sie helfen, mit Wissen erfolgreicher umzugehen – aber sie werden nicht durch PISA erfasst. Das ist typisch für Fernsehunterhaltung. Sie zeigt unterschiedliche Lebensformen, verschiedene Kulturen, unterschiedliche soziale Schichten und vermittelt einen Eindruck, wie man sich in anderen Milieus verhält. Spielfilme und Serien schaffen Perspektiven und ermöglichen Empathie, also die Fähigkeit, sich in andere Menschen und Lebenssituationen hineinzusetzen. Durch die Mediengewohnheiten heutiger Kinder und Jugendlicher kommen Filme mit immer weniger Bildern und Informationen aus, ihre Schnitte werden immer rasanter. So werden aktuelle Filme von älteren Menschen oft nicht mehr verstanden. Kinder können so ihre Wahrnehmung und Informationsverarbeitung trainieren, an deren Geschwindigkeit und Flexibilität die moderne Gesellschaft immer höhere Ansprüche stellt.

Das Fernsehen ist gut beraten, bei der Entwicklung zukünftiger Unterhaltungsformate auch Lern-, Lebenshilfe- und Wissensaspekte zu berücksichtigen und diese zu bedienen. Verschiedene Erfolge – von *Wer wird Millionär?* über *Galileo* oder *Die Super Nanny* – zeigen die Möglichkeiten, Unterhaltung mit praktischer Bildung zu verknüpfen und damit erfolgreich zu sein.

So muss das Fazit lauten: Wir brauchen nicht weniger, sondern gute Unterhaltung.

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

Nicht ablehnen, sondern einbinden

DIE BEDEUTUNG DER MEDIEN IM AUSBILDUNGSPROZESS



Es gehört zu den reflexartigen Attitüden des Bildungsbürgers, in den Medien – insbesondere im privaten Fernsehen – eine Banalisierung der Kultur zu entdecken. Mit sorgenvollen Gesichtern verkünden Kommunikationswissenschaftler, dass der Anteil an politischen oder kulturellen Sendungen mit Informationsgehalt immer weiter durch Unterhaltung verdrängt wird. Was aber bedeutet der Umgang von Jugendlichen mit Medien tatsächlich für die Bildung und Ausbildung, für das Wissen über Welt und die Einschätzung von Lebenssituationen? tv diskurs sprach darüber mit Prof. Dr. Dieter Lenzen, Präsident und Professor für Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin und Mitglied im Beirat von KIDZ (Kindergarten der Zukunft in Bayern).

Die PISA-Studie zeigt uns, dass Deutschland, was die schulische Bildung angeht, bestenfalls im Mittelfeld liegt, zumindest nicht so weit vorne, wie wir es uns wünschen. Wie aussagekräftig ist PISA eigentlich?

Die PISA-Untersuchung ist das Beste, was es an internationalen Vergleichsstudien je gegeben hat. Alle Bedingungen, die an solche Studien zu stellen sind – Reliabilität, Qualität und Objektivität – sind erfüllt. Das heißt, hier hat ein internationales Konsortium zusammen mit den besten Wissenschaftlern der jeweiligen Länder Aufgaben entwickelt und Testverfahren durchgeführt, die an Präzision nichts zu wünschen übrig lassen. Gemessen wurden mehrere Dinge: Zum einen das Leseverstehen – ein wichtiger Punkt, bei dem Deutschland auch besonders schlecht abgeschnitten hat. Zum nächsten die mathematische Modellierungsfähigkeit – ein weiterer wichtiger Punkt, weil es auch die Schlüsselfähigkeit für bestimmte Fächer ist. Dann die sogenannte IT-Kompetenz, dies ist im weitesten Sinne die Kompetenz im Umgang mit Medien, vor allem mit dem Computer. Als Letztes wurden die natur-

wissenschaftlichen Kompetenzen und Englisch gemessen. Das sind die fünf Bereiche, auf die es für die 15-jährigen Schüler ankam, die für den Test nach ihrem Alter und nicht nach ihrer Schulstufe gewählt worden waren. Man erkennt sofort, wo die Schwachstellen der deutschen Schüler liegen.

Es geht demnach nicht nur um Information und Bildung, sondern auch um Anwendung von Wissen.

Ja, es geht gar nicht so sehr um Wissen, sondern in der Tat um Kompetenzmessung. Das, was wir inzwischen wissen, ist, dass wir uns nicht so sehr um abfragbares Wissen kümmern müssen, sondern eher um Kompetenzzuwächse, die anhand der Unterrichtsqualität messbar sind. Unterrichtsqualität ist die Qualität des Lehrers, das heißt, er setzt seine Kompetenz so ein, dass ein Kompetenzzuwachs bei den Schülern in einer Zeitreihe messbar wird. PISA arbeitet mit einer Querschnittsanalyse, deren Ergebnis war, dass sich Deutschland mit seinen Leistungen am unteren Ende des zweiten Drittels befindet. Das ist für eine Wirtschaftsnation natürlich katastrophal.

Die USA, als führende Wirtschaftsmacht, liegen auch nicht gerade sehr weit vorne...

Zum einen lagen die USA im Test hinter Deutschland. Zum anderen sei gesagt, dass es in Amerika einen signifikanten Unterschied gibt zwischen staatlichen Highschools, die ziemlich schlecht, und privaten Highschools, die vorzüglich sind. Gemessen wurden allerdings die staatlichen Schulen. Für die privaten Schulen zahlt man sehr viel Geld und bekommt dafür eine erstklassige Ausbildung. Was man dort zum Beispiel für Möglichkeiten hat, um naturwissenschaftliche Experimente in Laboren durchzuführen, findet man so wohl nirgendwo in ganz Deutschland.

Auch bei uns denkt man ja über sogenannte Eliteuniversitäten nach. Hängen die Ausbildungsmöglichkeiten zukünftig ausschließlich vom finanziellen Budget der Eltern ab?

Geld ist zweifellos ein wichtiger Punkt. Im deutschen Bildungssystem befindet sich eindeutig zu wenig Geld. Im OECD-Ranking befindet sich Deutschland auf dem 18. Platz von 26, was die Finanzierung des Bildungssystems angeht. Das heißt, es fehlen pro Jahr rund 30 Milliarden Euro. Wenn man die zusätzlich in den Topf geben würde, wären wir auf dem dritten Platz, was die Finanzierung angeht. Finanzierung heißt hier, Anteil der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt. Sicher gibt es auch effizientere Möglichkeiten, das Geld einzusetzen. Keine Frage: Wir bezahlen unsere Lehrer so gut wie kein anderes Land in der Welt. Da kann man sicher etwas einsparen – zugunsten der Ausstattung der Schulen, angefangen von den Toiletten bis hin zu den Laboreinrichtungen. Das ist das eine. Das zweite ist die Unterrichtsqualität, die im Vergleich nicht mithalten kann. PISA hat auch vergleichende Unterrichtsuntersuchungen gemacht und festgestellt, dass der deutsche Unterricht vor allem auf abfragbares und weniger auf ein durchdringendes Stoffwissen abhebt, das in anderen Ländern als wichtiger erachtet wird. Kinder müssen zum Beispiel nach der Lösung von Problemen suchen. Es gibt dabei keine vorgegebenen Lösungswege, die man auswendig gelernt haben muss, um sie dann zu reproduzieren, sondern man muss

diese selbst herausfinden. Die Japaner machen es so, dass sie ein Buch in der Schule haben, wo Kinder das eintragen, was sie neu entdeckt haben. Sie sind sozusagen also immer in einem Entdeckungssupermarkt. Das ist bei uns nicht so, sondern ein Idealbild der japanischen Schule.

Unsere Unterrichtsqualität ist schlecht, was wiederum verschiedene Gründe hat. Einerseits sind unsere Lehrer nicht adäquat ausgebildet. Sie sind vergleichsweise sehr gut in ihren jeweiligen Unterrichtsfächern ausgebildet, haben darin eine wissenschaftliche Ausbildung, mit der sie auch Assistenten an der Hochschule werden könnten. Wir brauchen allerdings eine stärkere Berufsorientierung, die auf den Beruf des Lehrers und nicht auf den des Wissenschaftlers abzielt. Das ist in Deutschland in den letzten Jahren nicht gelungen, weil auch Machtverhältnisse eine Rolle spielen. Die Fächer sind in der Auseinandersetzung einfach mächtiger – und die Politik hat die Universitäten mit dieser Frage im Grunde allein gelassen. Wenn man daran nichts ändert, wird sich die Qualifikation auch nicht ändern. Andererseits darf in Deutschland jeder Lehrer werden, sobald er das Abitur und die nötigen Abschlüsse hat. Das ist in Finnland zum Beispiel nicht so, dort müssen die Kandidaten ein Assessment-Center durchlaufen, bevor sie das Studium anfangen können. So werden die herausgefiltert, die nicht geeignet sind, die etwa eine falsche Motivation für ihren Beruf haben. Auch das ist eine notwendige Maßnahme, will man etwas ändern.

Sicher wäre es auch sinnvoll, die Verbindung zwischen Studium und Praxis früher zu beginnen...

Meine Option ist eindeutig die, das Referendariat zugunsten einer einphasigen Ausbildung abzuschaffen, die sehr früh eine verantwortliche Tätigkeit in der Schule vorsieht, so dass der betreffende Student früh genug bemerken kann, ob der Beruf für ihn der richtige ist oder nicht. Genau diese Möglichkeit gibt es bei uns noch nicht.

Das sind Ideen, die verhältnismäßig kostenneutral zu realisieren wären. Andere wichtige Forderungen sind in ihrer Umsetzung teurer.

Die kostenintensiven Bereiche, die wir haben, lassen sich genau beschreiben: Wir brauchen eine bessere Qualifizierung des Personals für den Vorschulbereich, das heißt, Erzieher sollten Abitur und Hochschulabschluss haben, so wie es in anderen Ländern auch ist. Außerdem benötigen wir die Ganztagschule, die natürlich Geld kostet, weil man eine neue Art von Personal dafür braucht.

Warum ist die Vorschulausbildung so wichtig? Es geht ja nicht nur um den Zeitfaktor, sondern auch um die speziellen Fähigkeiten, die Kinder in diesem Alter haben.

Die Vorschulerziehung ist deshalb so wichtig, weil wir neuropsychologisch wissen, dass es so etwas wie ein erstes Lernfenster gibt, in dem zwischen dem dritten und dem fünften Lebensjahr die wichtigsten Dinge passieren und welches sich etwa mit 5 1/2 Jahren schließt. Es handelt sich also um eine Phase, in der Fremdsprachen, Leseverstehen, Mathematik und andere Kompetenzen nicht kognitiv erworben werden müssen – in dem Sinne, dass sie vermittelt und dann auswendig gelernt werden –, sondern Sie werden im Vollzug erworben, wie Laufen lernen etwa. Lernen durch Machen. Später geht diese Fähigkeit verloren, und man muss es ihnen erklären. Sie können also bis zu dem besagten Alter Englisch lernen, ohne über Grammatik zu reden. Steigen sie aber später ein, müssen sie aus der deutschen Grammatik heraus eine Fremdsprache entwickeln. Das ist natürlich viel, viel aufwendiger.

Der erste Schritt hieße also: weg mit dem Kindergarten, hin zu einer Vorschule mit vernünftigen Lerninhalten – und das kostenfrei.

Unser Vorschlag geht dahin, eine Einschulungsmöglichkeit differenziert nach dem Entwicklungsstand zu schaffen. Es gibt Kinder, denen man das mit 4 Jahren nicht zumuten kann, die Entwicklungsdefizite haben, bei denen die Vorschule eher zu einer Verschärfung der Situation führen würde. Wir wissen, dass das Lernalter ungefähr über 4 Jahre variiert. Das heißt, es gibt 8-Jährige, die die

Kompetenzen von 4-Jährigen haben und umgekehrt. Wir müssen das durch ein Testing identifizieren.

Auch um zu vermeiden, dass dabei der Fokus zu sehr auf das Kognitive gelegt wird und das Kind dabei seine spielerische und emotionale Entwicklung verliert?

Ja, das ist auf der einen Seite zwar richtig, aber auf der anderen Seite ist mit diesem Argument in Deutschland auch die Vorstellung von einer Art Idylle und Romantik verbunden: Die Mutter steht am Herd, die Kinder halten sich an der Schürze fest und lernen dabei alles. Das geht auf Comenius zurück, der von der Mutterschule gesprochen hat, die übrigens auch nur bis zum fünften Lebensjahr ging und an die sich die Muttersprachschule anschloss. Wir sehen daran, dass sich das Bildungsideal in Deutschland im Grunde sehr stark an den Möglichkeiten der bürgerlichen Familie des 19. Jahrhunderts orientiert hat. Das war natürlich sehr sinnvoll: Der Mann hat darauf geachtet, dass die Frau nicht aus dem Haus ging, damit sie nicht abhanden kam. Zum anderen standen die Kinder unter Bewachung, so dass sie sich nicht mit Kindern aus Unterschichten vermischen konnten. Daraus resultiert diese biedermeierliche Familienvorstellung und transportiert sich über 200 Jahre weiter, nur dass sie jetzt nicht mehr in die Verhältnisse passt: Weder ist die Öffentlichkeit so, dass man die Kinder vor ihr schützen muss, noch können die Frauen hinterm Herd gehalten werden. Das heißt, das Schulwesen hat die Weiterentwicklung der Familie, des Industriegewesens gar nicht mitgemacht und steckt in wesentlichen Punkten immer noch in den Gesellschaftsvorstellungen des 19. Jahrhunderts.

Was den Unterricht selbst betrifft, denke ich besonders an den 45-Minuten-Rhythmus.

Warum ist das so? Das liegt daran, dass in der Klosterschule alle 45 Minuten die Gebete stattfinden, so dass man 15 Minuten Zeit hat, um in die Kapelle zu gehen und zu beten, und dann wieder die nächste Dreiviertelstunde kommt. Sonst gibt es dafür keinen vernünftigen Grund. Kein Mensch arbeitet im 45-Minuten-Rhythmus.

Warum ist es so schwierig, dieses System zu verändern?

Dieses System war im 19. Jahrhundert sehr erfolgreich. Es ist eigentlich eine Erfolgsgeschichte gewesen, nur Deutschland hat zu spät gemerkt, dass es heute nicht mehr erfolgreich ist. Es war erfolgreich als eine Organisationsform für die Aufklärung. Im 18. Jahrhundert entdeckten die Menschen, dass der bloße Glaube an die Welt nicht ausreicht, sondern dass man auch Wissen braucht. Es entwickelte sich für die Schulen und Universitäten eine Form der Wissensgenerierung und -vermittlung, die zu diesem Zeitpunkt sehr erfolgreich war, sich aber auf eine obere Mittelschicht bezog, die versuchte, mit Hilfe der Bildung ein Gegengewicht zum Adel zu bilden und diesen abzulösen. Die Franzosen haben den Adel umgebracht und das Problem auf diese Weise gelöst. Manchmal hat man eine Kompromissform gefunden wie in England, wo man sich auf eine konstitutionelle Monarchie einigte, was schon seit 450 Jahren gut funktionierte. In Deutschland hat man versucht, etwas dagegenzuhalten, was bedeutsamer ist als die Herkunft, nämlich die Bildung. Das ist das Spezielle in Deutschland, während der Adel in anderen Ländern nicht diese Rolle gespielt hat. Der damalige Erfolg des Bildungssystems in Deutschland war ein Erfolg für die ganze Gesellschaft, nicht nur, um den Adel abzulösen, sondern eben auch für die 1860/70 beginnende Industrialisierung. Sie sehen aber, wenn Sie sich die Diskussion genauer anschauen, dass unser Bildungsideal immer ein humanistisches ist. Faktisch wurde aber in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das humanistische Gymnasium um die obere Realschule ergänzt, mit der man auch ein Abitur bekommen konnte. Die obere Realschule war mit diesem neusprachlichen und naturwissenschaftlichen Abitur darauf ausgerichtet, Ingenieurnachwuchs vorzubereiten. Darüber ist nie viel diskutiert worden, obwohl dort bald die Mehrheit der Schüler ausgebildet wurde. In den 20er Jahren hat man dann von sogenannten Wanderringen gesprochen, die der Inbegriff des Gelehrtentums waren. Aber das Geld haben immer andere verdient. Man hat sich diese Enklave sozusagen gegönnt. Es ist gelungen, Bildung als einen Adelsersatz so auszulegen, dass man sie unbedingt haben musste. In den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts gab es eine sehr starke sozialistische Bewegung unter dem Titel ‚Bildung ist Macht‘, die abbildete und proklamierte, dass sich die industriell Erfolgreichen ihren Stand durch Bildung erworben haben und die Arbeiter selbiges auch wollen. Dieses setzte sich bis auf die unterste Schicht fort – immer wieder mit einem Idealbild, das

man eigentlich gar nicht mehr greifen kann. Sie sehen das bis heute, zum Beispiel in den Debatten über die Hochschulstruktur, wo man die Geisteswissenschaften schützen will, um eine solide Bildung zu sichern. Wenn man allerdings fragt, wer das Geld verdient, wird eingeräumt, dass man auch die Physik bräuchte. Aber schauen Sie sich diese Universität an: zwei Drittel Geisteswissenschaften, ein Drittel Naturwissenschaften. Da gibt es einen Strukturkampf, der sich bis in den tertiären Bereich hinein wiederholt, so dass Physiker schräg angeschaut werden, obwohl sie die Lebensgrundlagen der Gesellschaft schaffen.

Besonders vorausschauend scheint die Bildungspolitik nicht zu sein. Wir haben eine extrem überalterte Lehrerschaft. Das Durchschnittsalter liegt bei über 50 Jahren, viele Lehrer gehen auf die 60 oder 65 zu...

Nein, die gibt es nicht wirklich, weil nur 4 Prozent der Lehrer bis zur Pensionsgrenze arbeiten. Das bedeutet, dass in den nächsten Jahren 60 Prozent des gesamten Personals ausgetauscht werden. Darauf allerdings sind wir nicht vorbereitet, das heißt, es entsteht ein erheblicher Weiterbildungsbedarf für die Schulen. Man wird sich etwas einfallen lassen müssen, um den Nachwuchs zu sichern. Einige Bundesländer haben schon sehr viel früher angefangen, intensiv um Absolventen von Hochschulen zu werben, was in Nordrhein-Westfalen so weit ging, dass jeder, der sich bewarb, einen Laptop geschenkt bekam.

Ein weiteres Problem ist die relativ lange Zeit zwischen Ausbildung, Referendariat und Einstellung in den Schuldienst. Das heißt, das Wissen, welches die angehenden Lehrer aktuell an der Universität erworben haben, ist schon wieder veraltet, wenn sie an die Schule kommen. Das ist ein Problem, was etwa das Thema ‚Medien‘ angeht. Schüler gehen selbstverständlich mit Computer und Internet um, während die Lehrer dagegen teilweise Aversionen entwickeln.

Man muss sich darüber klar werden, warum das in Deutschland so merkwürdig ist. Vor zwei Wochen war CNN bei mir, die eine Sendung für die USA machten. Ich wurde gefragt, warum es in Deutschland diese Aversion gegenüber Computerspielen und überhaupt

dem Computer gebe. Dazu habe ich eine kulturhistorische Antwort, die nur religiös verständlich ist. Der deutsche Lehrer ist so sozialisiert, dass er auf eine pädagogische Begegnung abzielt, eine direkte Begegnung zwischen Lehrer und Schüler. Diese Direktheit darf nicht unterbrochen werden, es darf nichts dazwischenkommen, insbesondere keine Medien. Wir müssen einfach einsehen, dass die Lehrer noch am Ende des 19. Jahrhunderts dagegen zu Felde gezogen sind, dass die Schüler Bücher lesen. Heute machen sie das Gegenteil. Aber damals hat man versucht, gegen die Lesesucht vorzugehen, weil die Kinder spannende Geschichten lasen, statt die Bibel zu studieren. Der Lehrer hatte immer die Angst, dass sich zwischen ihn und das Kind etwas schieben könnte, was dort nicht hingehört.

Woher kommt diese Angst? Sie kommt letztlich aus dem Bildungsberuf selbst, denn das Wort Bildung enthält das Wort Bild. Das gibt es nur hier in Deutschland. Dieser Bildbegriff wurde aus der biblischen Vorstellung abgeleitet, der Mensch sei das Bild Gottes. So muss er sich bilden, damit er auch zu diesem Bild Gottes wird, denn es ist eigentlich seine Lebensaufgabe, diesen Heilsweg zu gehen. Das ist in den deutschen mittelalterlichen Klosterschulen die Hauptbotschaft gewesen. Doch dann gab es auf einmal die unterschiedlichsten Medien, beginnend mit Gutenberg bis hin zu Computerspielen. Die Lehrer haben sich immer schwer getan, diese zu nutzen, erst nach einiger Zeit gewöhnten sie sich daran. Inzwischen stört sich kein Lehrer mehr daran, wenn Kinder lesen, ganz im Gegenteil. Dieses Medium, das im 19. Jahrhundert denselben Status hatte wie heute Computer, Fernsehen und Filme, ist plötzlich erlaubt, der Lehrer ist in der Lage, das Buch als Medium im Unterricht einzusetzen. Noch im 18. Jahrhundert war es verboten, irgendwelche Bücher einzusetzen, weil der Fürst nicht wusste, was darin stand. Wenn sie erlaubt wurden, mussten sie vorher zur Kontrolle vorgelegt werden. Was wir jetzt brauchen, ist im Grunde ein Modernisierungsschub, der eine Computerliterateität gewährleistet. Lehrer müssen für sich selbst ein positives Verhältnis zu den Medien entwickeln, um dann zu entdecken, dass die Medien nicht etwas sind, was zwischen ihnen und den Schülern steht und die direkte Begegnung verhindert, sondern im Gegenteil, ein Instrument dieser

Begegnung sind. Sie sind ein Instrument, das die Kinder verstehen, also kann man sich als Lehrer dem nicht verweigern.

Praktisch bedeutet das, dass wir die Lehrer in adäquater Weise ausbilden müssen. Wir etwa haben ein breites Ausbildungsangebot für das Land Berlin entwickelt, aber so etwas muss natürlich überall gemacht werden. Es bedeutet nicht nur, mit den Jugendlichen ein bisschen im Internet zu surfen, das Medium gibt einfach viel mehr her. Wir hatten gerade den Fall eines Schülers, der im Praktikum nicht fähig war, eine Excel-Datei zu erstellen. Die Firma setzte dies voraus, aber in Berlin werden Sie keine Schule finden, in denen Excel-Dateien erstellt werden. Daran sieht man, dass dadurch auch ein Qualifikationshindernis entsteht. Es ist heute selbstverständlich, dass jemand präsentieren können muss, jedenfalls in mittleren Berufen. Wenn das nun ohne Power Point geschieht, wundert man sich schon.

Wesentliche Fähigkeiten, die man braucht, sind aber das Schreiben und das Lesen. Audiovisuelle Medien werden unmittelbar verstanden. Führt deren Flut nicht dazu, dass die Lese- und Schreibfähigkeit vernachlässigt wird?

Das ist in Bezug auf Computer sowieso Unsinn, weil es dort erhebliche Schriftanteile gibt und man bei Kindern auch sehen kann – sobald sie 12, 13, 14 Jahre alt sind –, dass sie sich zu LAN-Partys treffen und rund um die Welt kommunizieren und wie die Weltmeister in die Tastaturen tippen. Sie machen das natürlich schriftlich, weil sie nicht anders miteinander kommunizieren können. Was Fernsehen und Film angeht, ist der Fernsehkonsum erheblich niedriger als zum Beispiel in den USA. Das muss man nicht begrüßen oder bedauern. Aber wenn wir die Fähigkeiten gegenüberstellen, lesen und schreiben zu lernen oder Bilder zu lernen, müssen wir uns zunächst die Frage stellen, wie in 20 Jahren die Zukunft für unsere Kinder aussehen wird. Welchen Anteil wird die Buchstaben-im Verhältnis zur Pixelverarbeitung haben? Es nützt nichts, sie gegeneinander auszuspielen. Wir brauchen beides, keine Frage. Wir müssen ein vernünftiges Verhältnis entwickeln. Allein der Zeitverbrauch, der die Kinder beim Umgang mit Fernsehen daran hindert, Literarität zu entwickeln, ist zu kritisieren. Wir würden es genauso falsch finden, wenn sie sich den ganzen Tag an der Litfasssäule trafen und mit ihren Kumpeln Zigaretten rauchten. Die Art, mit Bildern umzugehen, verhindert nicht das Lesen, sondern der Zeitverbrauch verhindert

das Lesen. Außerdem scheint die Bildkommunikation auf den ersten Blick bequemer zu sein. Die Botschaft müsste heißen: Man nutze die Bildmedien als Instrumente und setze sie nicht in Gegensatz zur Schriftkommunikation, sondern weise ihnen das zu, was sie jeweils am besten können.

Wie schätzen Sie insgesamt den Anteil der Medien als Lernfaktor ein? Es wird immer wieder kritisiert, dass der Anteil der Fernsehzeit bei Heranwachsenden genauso groß oder größer sei als die Schulzeit.

Ich kann Ihnen, was die genauen Zeiten angeht, keine Daten nennen, aber ich denke, ein ausgewogenes Verhältnis herzustellen, ist nicht nur eine Frage des Zeitverbrauchs, sondern auch des adäquaten Einsatzes. Meiner Meinung nach ist die Frage am wichtigsten: Wodurch lernt man am meisten? Es gibt eine schöne Berechnung der Behaltensfaktoren, wenn Sie einen Vortrag halten bis hin zu einer kompletten Multimediapräsentation. Die Differenz verläuft zwischen 5 und 80 Prozent. Daran wird gezeigt, dass Vorträge mit Medienunterstützung besser behalten werden, wobei die besten Medien jene sind, in denen man interaktiv kommunizieren kann, weil das Auditorium mit in den Habitus hineingenommen wird. Sie sind deshalb nicht so leicht wieder löscher, während von einem reinen Vortrag nur 5 Prozent in Erinnerung bleiben.

Es geht also eher darum, Medien konstruktiv einzusetzen.

Man braucht die richtigen Medien, das heißt, es wird darauf ankommen, dass man in stärkerem Maße geeignete Software entwickelt. Der Markt beginnt zu boomen. Es gibt einige Verlage, in Deutschland beispielsweise Cornelsen, die Materialien für den Schulbereich entwickeln. Für den Hochschulbereich haben wir eine Multimedia-GmbH gegründet, die Software produziert. Allerdings ist das sehr kostenintensiv. Eine einzige Einheit kostet in ihrer Herstellung 120.000 Euro, aber die ist dann auch wirklich gut. Sie können das mit Inhalten machen, die einen hohen Standardisierungsgrad haben und sich nicht so häufig ändern. Für den Schulbereich gibt es hinreichende Software, was die Qualität angeht. Damit macht das Lernen wirklich Spaß.

Auch das Fernsehen zeigt Formate, in denen es um Bildung und Wissen geht. Wer wird Millionär? ist sehr erfolgreich, und man kann etwas dabei lernen...

Das hat ja mit Wissen nichts zu tun, das ist Halbwissen. Positiv daran ist, dass Menschen überhaupt wieder dazu bereit sind, sich auf so etwas einzulassen. Doch der entscheidende Punkt ist, dass die Zusammenhänge gar nicht thematisiert werden, denn das wäre für eine solche Sendung viel zu komplex. Das ist es, was wir erwarten müssen. Wenn etwas in der Welt passiert, muss ich eine Hypothese darüber haben, was das wohl bedeuten kann. Welche sozialen Folgen hat ein Tsunami? – Das etwa kann man nicht abfragen, sondern dafür muss man etwas über die betroffenen Länder wissen, welche Lebensformen und Ressourcen sie haben usw. Da bietet das Fernsehen zum Teil hinreißende Formate: Infotainment – eine Form, die sehr gelungen ist und die die Jugendlichen gerne schauen, wenn sie beispielsweise an Galileo denken. Ein Lehrer kann so etwas natürlich nicht bieten, sondern es nur vertiefend diskutieren.

Wie sehen Sie das Verhältnis von Bildung, Unterricht und Unterhaltung?

Das ist nur ein scheinbarer Gegensatz, weil Wissen und Bildung auch Unterhaltung sein sollten. Umgekehrt kann ich durch Unterhaltung auch etwas lernen oder vermitteln. Wir müssen diese Grenze auflösen und die Chancen, die in beiden Teilen stecken, wechselseitig nutzen. Ich kann zum Beispiel durch einen Spielfilm sehr viel Wissen mitlaufen lassen. Wenn ich Out of Africa anschau, lerne ich ungeheuer viel über das koloniale Afrika – da muss man nicht mit einer belehrenden Attitüde einsteigen, sondern das Lernen vollzieht sich unvermeidlich. Das ist das Schöne am menschlichen Organismus. Aber es ist nicht so, dass Lernen immer in der optimalen Weise stattfindet. Es kommt für uns darauf an – und dies ist die Einsicht aus dem Konstruktivismus –, dass wir lernen, Umwelten zu schaffen, in denen das lernende Gehirn sich seine Wirklichkeit ergreift. Und dazu gehören auch Film, Fernsehen und Computerspiele, die man natürlich gut oder schlecht machen kann.

Das Interview führte Joachim von Gottberg.

Monika Taddicken

Wer wird Millionär?

UNTERHALTUNGS- ODER WISSENSSENDUNG?

Die Quizshow *Wer wird Millionär?*, eine Adaption des englischen Originals *Who Wants To Be A Millionaire?*, wurde erstmals 1999 auf RTL ausgestrahlt und löste in Deutschland eine regelrechte Quizeuphorie aus. *Wer wird Millionär?* wurde zur Vorlage für zahlreiche ähnliche Quizshowformate. Trotz der derzeit vielbesagten Quizmüdigkeit des deutschen Publikums verzeichnet die Show noch immer regelmäßig Marktanteile von 20–25 % (vgl. <http://dwdl.de>). Dieser große Erfolg von *Wer wird Millionär?* erschien zunächst jedoch überraschend, weil das Konzept der Sendung eine Abkehr von aktuellen Trends des Genres, nämlich ein „back to the roots“ bedeutete.

Die Quizshow bildet den „Urtyp“ des Genres der Spielshows. Sie zählt bereits seit Beginn des deutschen Fernsehens zu den festen Programmbestandteilen. Zum einen hatte sich die Quizshow schon im Hörfunk bewährt. Zum anderen legitimierte sich nach Meinung der Programmverantwortlichen das neue Medium Fernsehen vor allem dadurch, dass es die Funktion der Volksbildung erfüllte. Die Quizshow wurde diesem Anspruch gerecht. Ein ihr typisches Element zu dieser Zeit war daher die „Ernsthaftigkeit des Spiels“. Das Quiz sollte eine Art Abendschule sein, wo dem Publikum die Gelegenheit gegeben wurde, sein Wissen und seine Bildung nicht nur zu testen, sondern auch zu verbessern (vgl. Hallenberger 1994, S. 34, 45). Das klassische Unterhaltungsgenre der Spielshows hat demnach einen bildungsorientierten Ursprung.

Dieser Anspruch rückte jedoch im Laufe der Zeit in den Hintergrund. Das Fernsehpublikum wollte unterhalten werden, und die Programmverantwortlichen erfüllten diesen Wunsch mehr und mehr. Der spielerische Aspekt der Quizshows wurde immer mehr zum Mittelpunkt. Die „Bildungsabsicht“ und damit die Ernsthaftigkeit der Shows nahmen dementsprechend ab. Es entstanden weitere Formen von Spielshows: Fernseh-Gesellschaftsspiele, bei denen nicht Wissen, sondern Denkleistungen gefragt waren, handlungsorientierte Gameshows, in deren Mittelpunkt Aktionsspiele standen, und spezielle Gameshows für Kinder und Jugendliche (vgl. Mun-

tean/Silverman 1987, S. 59–70; Hallenberger/Foltin 1990, S.117 ff.). Begleitet wurde diese Ausgestaltung der Spielshows durch einen Trend zu immer aktionsreicheren Spielen und aufwendigen Bühnendekorationen.

Bei *Wer wird Millionär?* dagegen steht vor allem das Spielkonzept, Wissen auf unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen abzufragen, im Mittelpunkt. Es gibt keine zusätzlichen Spielelemente. *Wer wird Millionär?* mutet insofern wie eine Quizshow längst vergangener Zeiten an.

Ob die Quizshow damit auch zu ihrer ursprünglichen Ernsthaftigkeit des Spiels zurückkehrt, ist in diesem Zusammenhang eine interessante Frage. Vermittelt *Wer wird Millionär?* Wissen, so wie es einst von einer Quizshow verlangt wurde? Ist aus einer Unterhaltungssendung (wieder) eine Wissenssendung geworden? Entscheidend für eine Antwort erscheinen vor allem folgende Fragen: In welcher Qualität bietet *Wer wird Millionär?* Wissen an? Und wie nutzen die Rezipienten dieses Angebot?

Wissen bei *Wer wird Millionär?*

Eine eindeutige Definition des Begriffs „Wissen“ scheint schwierig. Etymologisch meint Wissen Informationen, die „gewiss“ sind (vgl. Merten 1990, S. 25). Inhaltlich lassen sich zahlreiche verschiedene Aspekte und Funktionen von Wissen unterscheiden. Da an dieser Stelle besonders interessiert, ob *Wer wird Millionär?* die Funktion einer „Abendschule im heimischen Wohnzimmer“ erfüllen kann, erscheint eine Differenzierung zwischen erlerntem und intuitivem Wissen hilfreich. Würde bei *Wer wird Millionär?* hauptsächlich intuitives Wissen abgefragt werden, wäre die oben genannte Funktion kaum anzunehmen. Deshalb soll auf die Theorie der Wissenshierarchie von Fiske (1987, S. 266 ff.) zurückgegriffen werden. Nach dieser unterscheidet Fiske das erlernte „Faktenwissen“ („factual knowledge“) und die intuitive „Menschenkenntnis“ („human knowledge“). Das Faktenwissen kann dabei unterteilt werden in akademisches Wissen („academic knowledge“) und alltägliches Wissen („everyday knowledge“). Unter akademischem Wissen

versteht Fiske empirisch basiertes Wissen, das sich z. B. in Enzyklopädien oder Wörterbüchern nachschlagen lässt. Alltägliches Wissen beinhaltet dagegen Wissen, das durch soziale Erfahrungen und Interaktionen gesammelt wird.

Die Menschenkenntnis bildet eine eigene Wissensart, die ausschließlich auf menschlichem respektive sozialem Wissen beruht. Damit meint Fiske die Fähigkeit, in Menschen „hineinzusehen“, sie zu verstehen. Zu differenzieren ist zwischen dem Wissen über Menschen im Allgemeinen („knowledge of people in general“) und im Speziellen („knowledge of specific individual“).¹

Für eine Analyse der Quizshow *Wer wird Millionär?* ist die Kategorie des Faktenwissens heranzuziehen. Die Differenzierung, die Fiske hier trifft, ist jedoch relativ grob. Zuordnungen einzelner Wissensfragen erscheinen schwierig. Beispielsweise wollen Fragen nach Politik oder aktuellem Zeitgeschehen nicht recht in dieses Schema passen. Fiske selbst merkt diese Zuordnungsschwäche an und trennt zwischen dem „academic or specialist knowledge“ und einem „academic knowledge with a more popular inflection in general knowledge“ (vgl. Fiske 1987, S. 269). Eine dritte Kategorie des „general knowledge“, also des Allgemeinwissens, erscheint sinnvoll.²

Anmerkungen:

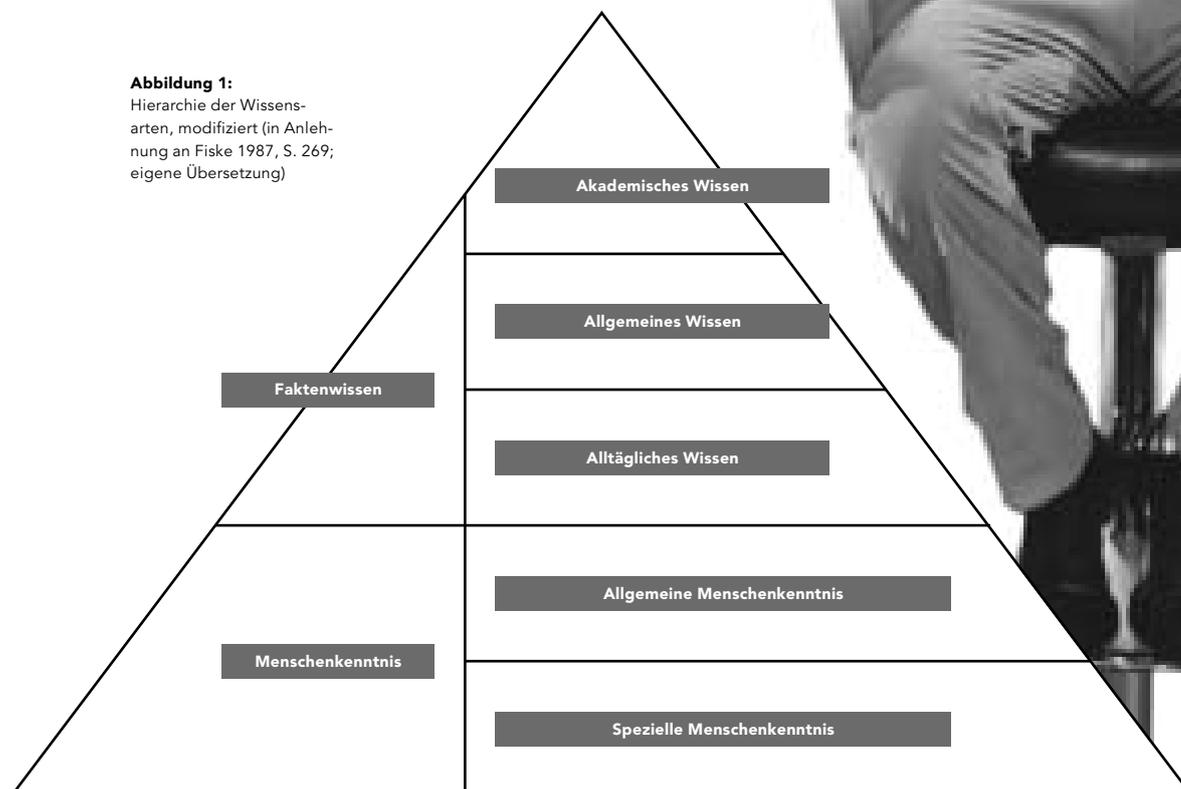
1 Seine hierarchische Anordnung der Wissensarten begründet Fiske mit ihrem jeweiligen demokratischen Aspekt. Das Faktenwissen, insbesondere das akademische Wissen ist elitär, während die Menschenkenntnis im täglichen Umgang erworben wird und demnach demokratischer ist.

2 Allerdings schließt sich mit der Einführung dieser neuen Differenzierung die Frage an, was heutzutage eigentlich unter Allgemeinwissen zu verstehen ist. Insbesondere die neuen Medien sorgen für ein Informationsüberangebot. Gebildet scheint heute danach der, der kunstvoll aus der Reichhaltigkeit an Informationen auswählt.



Abbildung 1:

Hierarchie der Wissensarten, modifiziert (in Anlehnung an Fiske 1987, S. 269; eigene Übersetzung)



3

Es wurden lediglich die Fragen der Hauptrunde analysiert. Die Auswahlfragen, die zur Besetzung des Kandidatenstuhls dienen, wurden nicht gewertet.

4

Dabei wird auf Fragen aus tatsächlich ausgestrahlten Shows zurückgegriffen, weil die Anzahl der gestellten Fragen je nach Folge unterschiedlich ist, ebenso wie deren Verteilung auf die einzelnen Wertungsstufen (50 bis 1.000.000 Euro).

Die modifizierte Wissenshierarchie bildet die Grundlage für eine empirische Inhaltsanalyse von 329 Wissensfragen aus *Wer wird Millionär?* (13 Folgen, 9. November bis 22. Dezember 2001).³ Diese soll zeigen, welchen Hierarchieebenen das abgefragte Wissen entstammt.⁴

Für eine übersichtliche Darstellung sind die Fragen in verschiedene Gruppen aufgeteilt. Die Aufteilung orientiert sich an den beiden Sicherheitsstufen, die im Spiel von *Wer wird Millionär?* vorhanden sind (500 und 16.000 Euro). Danach gibt es drei Gruppen: leichte Fragen (50 bis 500 Euro), mittlere (1.000 bis 16.000 Euro) und schwere Fragen (32.000 bis 1.000.000 Euro) (vgl. dazu auch Kiel u. a. 2004, S. 57).

Fragegruppe \ Wissenshierarchieebene	leichte Fragen	mittlere Fragen	schwere Fragen	Σ
akademisches Wissen	0,9 %	10,6 %	6,4 %	17,9 %
allgemeines Wissen	9,7 %	11,9 %	6,1 %	27,7 %
alltägliches Wissen	40,7 %	12,8 %	0,9 %	54,4 %
Σ	51,4 %	35,3 %	13,4 %	100 %

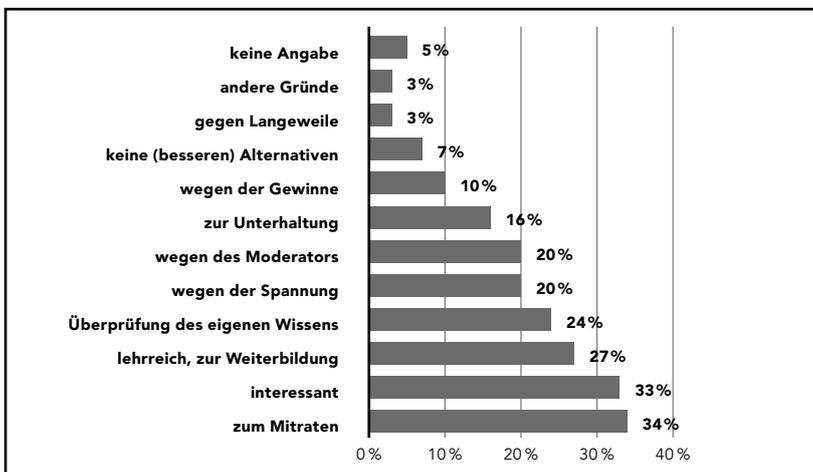
Tabelle 1:

Anteil der Fragen an Wissenshierarchieebenen (n = 329; in %)

Die Tabelle verdeutlicht, dass etwas mehr als die Hälfte aller Fragen den leichten zuzuordnen ist. Fragen niedrigerer Geldstufen werden wesentlich häufiger gestellt, weil die Kandidaten in der Regel durch falsch beantwortete Fragen vorzeitig ausscheiden oder von sich aus nicht weiterspielen möchten. Aus diesem Grund ist auch nur etwa jede achte Frage den schweren zuzuordnen.

Abbildung 2:

„Aus welchen Gründen sehen Sie *Wer wird Millionär?* an?“ (n = 92; Mehrfachantworten möglich)



Die Verteilungen der Wissenshierarchieebenen innerhalb der Gruppen spiegeln den ansteigenden Schwierigkeitsgrad wider. Leichte Fragen beinhalten vor allem alltägliches Wissen. Bei den mittleren Fragen sind alle Hierarchieebenen ungefähr gleich häufig vertreten. Interessant ist jedoch, dass sich die schweren Fragen aufteilen in akademisches und allgemeines Wissen. Eine deutliche Dominanz des akademischen Wissens innerhalb dieser Gruppe wäre zu erwarten gewesen.

Somit zeigt sich, dass bei *Wer wird Millionär?* mehr als jede zweite Frage aus dem Bereich des Alltagswissens stammt. Diese Fragen bestehen zu einem Großteil aus sprachlichen Fragestellungen, z. B. Sprichwörter, Wortverwicklungen oder Begriffskreationen. Hier kann kaum von einem Wissensangebot für den Rezipienten gesprochen werden. Der semantische Spaß steht im Vordergrund.

Dem Allgemeinwissen ist etwas mehr als jede vierte Frage zuzuordnen, und nicht einmal jede fünfte gestellte Frage beruht auf akademischem Wissen. Insgesamt aber basiert annähernd die Hälfte aller Fragen auf Wissen, das als Allgemeinwissen oder als darüber hinausgehend bezeichnet werden kann. Informationen über literarische Werke, Persönlichkeiten der Historie, geographische Orte oder naturwissenschaftliche Zusammenhänge zählen zu diesen Kategorien (vgl. zur Verteilung der Wissensfragen auf inhaltliche Kategorien Tad-dicken 2003; Kiel u. a. 2004). Mit diesen Fragen bietet *Wer wird Millionär?* Schulwissen im klassischen Sinne an. Insofern erscheint nachvollziehbar, warum z. B. in Ägypten *Wer wird Millionär?* nach der dortigen Einführung als wertvoll für die Volksbildung eingestuft wurde (vgl. „Rheinische Post“ vom 26. Oktober 2001).

Nutzung der Rezipienten

Als zweite entscheidende Frage ist zu klären, wie die Rezipienten das (Wissens-)Angebot von *Wer wird Millionär?* nutzen. Was sind die Gründe für Millionen von Zuschauern, *Wer wird Millionär?* einzuschalten? Um dieser Frage nachzugehen, wurden 123 Personen unterschiedlichster Bildungsstufen schriftlich befragt. 92 Personen gaben an, sich *Wer wird Millionär?* im Fernsehen anzuschauen. Diese wurden weiterhin gebeten, unge-stützt die Gründe dafür zu nennen.

Demnach ist das Mitraten, was wohl die richtige Antwort auf die gestellte Wissensfrage sein möge, der wichtigste Rezeptionsgrund. In diesem Zusammenhang wird auch ein gravierender Unterschied zu den frühen Quizshows deutlich. Dort gab es keine Antwortvorgaben, aus denen nach dem Multiple-Choice-Prinzip ausgewählt werden konnte. Das Wissen musste zu der Zeit aktiv präsent sein.

Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass der Wissensaspekt der Show eine wichtige Rolle bei den Rezipienten spielt. So wird von einem Drittel der Befragten angegeben, dass sie die Inhalte der Quizshow interessant finden. Auch ist für die Befragten wichtig, dass *Wer wird Millionär?* lehrreich ist und Möglichkeiten zur Weiterbildung anbietet. Schließlich ist das Überprüfen des eigenen Wissensstandes ein wichtiger Grund, *Wer wird Millionär?* zu rezipieren. Das Einordnen des eigenen Bildungsgrades kann anhand der jeweils angegebenen Gewinnstufen, aber auch nach dem Kenntnisstand der Kandidaten respektive des Moderators oder des Präsenzpublikums erfolgen. Zur reinen Unterhaltung wird *Wer wird Millionär?* weniger genutzt. Dies wurde von den befragten Personen ausnahmslos lediglich als zusätzliche Funktion angegeben.

Fazit

Wer wird Millionär? bedeutete eine Trendwende im Genre der Spielshows. Das Spielkonzept kehrt bei diesem Format zurück zu einer höheren Gewichtung der Wissensfragen. Dies drückt sich ebenfalls in der hohen Gewinnchance von 1.000.000 Euro aus. Vor allem im Vergleich zu früheren Spielshows, aber auch zu den aktuellen Formaten erscheint diese Summe hoch. Insofern erfährt der Wissensaspekt in dieser Show eine höhere Betonung, als es der inhaltliche Anspruch der Wissensfragen vermuten lassen würde. So wurde gezeigt, dass sich das über die Fragen offerierte Wissen etwa zur Hälfte aufteilt in einerseits alltägliches Wissen und andererseits allgemeines und akademisches Wissen. Vor allem letzteres bietet dem Zuschauer die Möglichkeit, das abgefragte Wissen aufzunehmen, zu verarbeiten und zu speichern, also zu lernen.

Interessant scheint ferner, dass trotz des einheitlichen Erscheinungsbildes von *Wer wird Millionär?*, das bereits in über 100 Ländern der Welt ausgestrahlt wurde, über die Wissensfragen nationale Anpassungen erfolgen.⁵ So konnte in einem inhaltsanalytischen Vergleich zwischen den Fragen des englischen Originals und der deutschen sowie der irischen Adaption herausgearbeitet werden, dass jeweils mindestens jede vierte Frage auf national verankertem Wissen basiert (vgl. Taddicken 2003, S. 106 ff.). Es kann daher angenommen werden, dass der Inhalt der Wissensfragen an nationale Differenzen bei der Bewertung von Informationen angepasst ist.

Allerdings handelt es sich bei *Wer wird Millionär?* keinesfalls um ein Bildungsformat. Größter Kritikpunkt am Wissensangebot einer Quizshow ist die Isoliertheit der einzelnen Informationen, die ohne Einordnung nebeneinander stehen. So kritisiert Whannel wie folgt:

„It is necessary not only to be in possession of as many facts as possible, but to be able to produce them instantly. In effect the skill most required and celebrated by this type of quiz is the ability to recall, at high speed, single discrete units of factual knowledge. This is, of course, the one function of the brain more efficiently performed by computers. It is ironic that we should, in a cultural form, choose to celebrate this rather than the ability to reason or analyse“ (Whannel 1992, S. 188).

Wer wird Millionär? hebt sich jedoch insofern positiv von dieser Kritik ab, als dass die Kandidaten nicht unter (akutem) Zeitdruck stehen. Zudem können sie oftmals durch logisches Denken Alternativen ausschließen oder direkt auf die richtige Antwort schließen. An einigen Stellen gibt der deutsche Moderator Günther Jauch auch kurze Hintergrundinformationen.

Deshalb ist erneut die Frage zu stellen, was *Wer wird Millionär?* eigentlich ist: Unterhaltungs- oder Wissenssendung? Die vorgestellten Befragungsergebnisse zeigen, dass die Rezipienten der Show auf beides Wert legen, vor allem aber auf den Wissensaspekt. So wird einmal mehr deutlich, dass die Dualität – die Trennung von Information und Unterhaltung – von Wissensvermittlung und Spaß längst überholt ist.⁶ Zahlreiche Genre-mischungen, von denen „Infotainment“ nur ein Beispiel ist, bezeugen dies. Was aus Sicht der Programmierer entweder als Informationssendung oder als Unterhaltungsprogramm konzipiert wurde, kann für den Rezipienten ein Vielfaches an Funktionen erfüllen. Für ihn gibt es keine singuläre und ausschließliche Funktionsbestimmung eines Medieninhalts (vgl. Merten 1990, S. 31). Aus diesem Grund kann die Quizshow *Wer wird Millionär?* als ein hybrides Format eingestuft werden. Es vereint Unterhaltung durch Spiel und Spannung mit Information durch Mitratemöglichkeiten und einem qualitativen Wissensangebot in Form von Wissensfragen. *Wer wird Millionär?* ist deshalb Unterhaltungs- und Wissenssendung.

Diplom-Sozialwirtin Monika Taddicken studierte an der Georg-August-Universität Göttingen und der National University of Ireland, Galway, Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Medienwissenschaften. Sie ist heute wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

5 Bei *Wer wird Millionär?* handelt es sich um ein Format, für dessen Sendungsidee und -konzept im globalen Formathandel Lizenzen verkauft werden. Fester Bestandteil ist u. a. die sogenannte „Format-Bibel“, die einen weltweit einheitlichen Auftritt gewährleistet, um dadurch den globalen Erfolg zu sichern.

6 Einen Überblick bietet: Klaus 1996.

Literatur:

Fiske, J.:

Television Culture. London 1987.

Hallenberger, G.:

Vom Quiz zur Game Show: Geschichte und Entwicklung der Wettbewerbspiele des bundesrepublikanischen Fernsehens. In: H. Kreuzer/C. Thomsen (Hrsg.): *Geschichte des Fernsehens in der Bundesrepublik Deutschland* (Band 4: Unterhaltung, Werbung und Zielgruppenprogramme). München 1994, S. 25–66.

Hallenberger, G./

Foltin, H.-F.:

Unterhaltung durch Spiel: die Quizsendungen und Game Shows des deutschen Fernsehens. Berlin 1990. <http://dwdl.de> (4. März 2005).

Kiel, E./Grabowski, J./

Meyer, S.:

Die Quizshow als Kulturphänomen. Zur Dialektik von populärer und nicht populärer Kultur. In: *tv diskurs* 1/2005, S. 54–59.

Klaus, E.:

Der Gegensatz von Information ist Desinformation, der Gegensatz von Unterhaltung ist Langeweile. In: *Rundfunk und Fernsehen* 3/1996, S. 402–417.

Merten, K.:

Wissensveränderung durch Medien – Aufriss und Kritik. In: K. Böhme-Dürr (Hrsg.): *Wissensveränderung durch Medien.* München 1990, S. 21–39.

Muntean, G./

Silverman, G.:

How to become a Game Show Contestant: An Insider's Guide. New York 1987.

N. N.:

Der Weg ist das Ziel. In: *Rheinische Post* vom 26. Oktober 2001, S. 12.

Taddicken, M.:

Fernsehformate im interkulturellen Vergleich. ‚Wer wird Millionär?‘ in Deutschland und ‚Who Wants To Be A Millionaire?‘ in England/Irland. Berlin 2003.

Whannel, G.:

The Price is Right but the Moments are Sticky. Television, Quiz and Game Shows, and Popular Culture. In: D. Strinati/S. Wagg: *Come on Down? Popular Media Culture in Post-War Britain.* London 1992, S. 179–201.

Ethisch in Ordnung, teilweise bildend und sehr erfolgreich

DAS GEHEIMNIS DES FORMATS WER WIRD MILLIONÄR?

Man kann darüber streiten, ob man bei der Sendung wirklich etwas lernt. Dennoch vermittelt *Wer wird Millionär?* den Eindruck, dass Bildung wichtig ist, dass sie Anerkennung und letztlich auch wirtschaftlichen Erfolg bringt. Das hört man gerne in einer Zeit, in der PISA-Studien den Eindruck erwecken, die Deutschen seien wenig wissbegierig. Was macht diese Sendung so populär? Kann man Wissen in Zukunft mit erfolgreicher Unterhaltung verbinden? *tv diskurs* sprach darüber mit Günter Schröder, der mit seiner Firma *mind the company* die Fragen für das Erfolgsformat entwickelt.

Herr Schröder, Sie sind darauf spezialisiert, Fragen für Quizsendungen zu entwickeln. Wie kam es dazu?

Ich habe zuerst als Producer beim Fernsehen gearbeitet. In dieser Funktion war ich für die Sendung verantwortlich, gewissermaßen wie ein Redaktionsleiter. Wenn sich der Sender entschließt, ein Format zu kaufen, wird der Producer beauftragt, geeignetes Personal für die Redaktion zu suchen. Es ist selbstverständlich nicht immer leicht, in drei bis sechs Wochen das optimale Personal, zum Beispiel gute Autoren, zusammenzustellen. Außerdem ist man für die Koordination der redaktionellen Abläufe verantwortlich, man braucht Computer, eine Software, eine Graphik, die Anbindung an die Studioteknik. All das sind Prozesse, für die eine gewisse Vorlaufzeit nötig ist. Eines Tages habe ich mir gedacht, man könnte den inhaltlichen Teil dieses Jobs als externe Dienstleistung anbieten, machte mich dann mit einigen Leuten, mittlerweile sind es zehn, selbständig und gründete diese Firma. Wir konzipieren im Bereich ‚Rätsel‘ oder ‚Quiz‘ die Fragen für konkrete Fern-



sehsendungen, daneben arbeiten wir auch an kleineren Aufträgen, beispielsweise für Werbeagenturen. Wir entwickeln Spiel-formate, betreuen die Merchandising-Produkte wie DVDs oder Lexika. Wir arbeiten also im Grunde in einer Nische für den Bereich ‚Quiz und Game‘.

Sie scheinen den richtigen Zeitpunkt erwischt zu haben. Das Quizformat hat durch Wer wird Millionär? eine Art Renaissance erlebt.

Es hat eigentlich, so lange es Fernsehen gibt, immer Quiz gegeben, manchmal mehr, manchmal weniger. Als Günther Jauch damit anfang, war die Kurve eher unten, da war kaum etwas Neues on air, und die älteren Geschichten schienen alle abgespielt zu sein. Wer wird Millionär? ist das beste Beispiel dafür, wie man mit dem richtigen Format, dem richtigen Moderator zum richtigen Zeitpunkt seinen Platz im Unterhaltungfernsehen einnehmen kann.

War der Erfolg abzusehen oder waren Sie überrascht?

Als am 3. September 1999 das erste Mal Wer wird Millionär? über den Bildschirm lief, haben gerade einmal 3,6 Millionen Menschen zugesehen. Am nächsten Tag fragte die ‚Bild-Zeitung‘: Wie kann ein Kaliber wie Günther Jauch so ein langweiliges, altbackenes Quiz moderieren, ohne Show-Acts, ohne Stars, wie in den 60er Jahren. Aber, wie wir nun wissen, wurde es ein großer Erfolg. Sehr schnell kamen Nachfolge-Formate auf den Markt, die zumeist aber wieder eingegangen sind, bis auf Jörg Pilawas Quiz in der ARD. In veränderter Form hat sich die Quizwelle im Strom der Test-Formate fortgesetzt: der IQ-Test, der PISA-Test, der Bibel-Test etc.

Was haben Sie persönlich gedacht?

Ich hatte schon aufgehört, bei Endemol zu arbeiten, als ich das Band der englischen Produktion zu sehen bekam. Wenn man Redaktionsleiter ist, sieht man eine Menge neuer Formate, und meist geht der Eindruck, den man davon hat, nicht über ein: ‚Na ja, könnte was werden!‘ hinaus. Aber bei Wer wird Millionär? hatte ich sofort das Gefühl, dass das ganz groß wird, und ich fing wieder bei Endemol an.

Welche Quizsendungen haben Sie zuvor, als angestellter Producer, betreut?

In den 90ern habe ich für Jeopardy! gearbeitet, ein RTL-Quiz mit Frank Elstner, das täglich um 17.00 Uhr lief – und zwar über vier Jahre sehr erfolgreich. Unmittelbar vor Wer wird Millionär? war ich unter anderem Producer von Risiko, das werktäglich nachmittags mit Kai Böcking vom ZDF ausgestrahlt wurde. Beide Sendungen hatten aber schon wegen ihres Sendeplatzes natürlich nicht die Breitenwirkung wie Wer wird Millionär?

Was ist das Besondere an Wer wird Millionär?

Was es bisher in dieser Stringenz nicht gab, ist das Multiple-Choice-Prinzip. Bei fast allen Formaten, die davor produziert wurden, musste man die Antwort aktiv wissen. Das hat zur Folge, dass man eine relativ große Schicht von Zuschauern ausschließt, weil sie die Antwort schlicht nicht kennt. In dem Moment aber, in dem man vier Alternativen vorgegeben bekommt, fängt jeder sofort an, mitzuraten, auch wenn er keine Ahnung hat.

Dieses Multiple-Choice-Verfahren wirkt auch sehr vertraut, denn es ist in weite Teile der Gesellschaft eingedrungen. Wir haben Multiple-Choice-Verfahren beim Führerschein, in der Schule, an der Uni, in vielen Zeitschriften, bei Psychotests – das Prinzip ist dem Zuschauer sehr bekannt. Und es funktioniert schlüsselreizartig. Sobald man die vier Alternativen sieht, beginnt man mitzuraten.

Wie wichtig ist die Moderation von Günther Jauch?

Sehr wichtig. Günther Jauch ist sicher ein Hauptgrund dafür, weshalb Wer wird Millionär? in Deutschland erfolgreicher und länger als in vielen anderen Ländern läuft. Die Bedeutung des Moderators hängt damit zusammen, dass die Sendung ja nicht nur aus Rätselfragen besteht, sondern zur Hälfte auch aus dem Gespräch zwischen Moderator und Gast. Sie brauchen also einen Menschen, der mit jedem Typ aus jeder Schicht jeden Alters eine angenehme Form der Kommunikation finden kann. Und das kann Günther Jauch! Er besitzt die nötige Offenheit und Sympathie, er weiß, was ein halbes Pfund Butter kostet oder welche Angebote es im Supermarkt gibt. Er kann sich aber auch mit einem Universitätsprofessor über die Hochschulmisere unterhalten. Wenn er zu den Fragen übergeht, vermittelt er das Gefühl, vieles selbst zu wissen.

Ohne überheblich zu wirken ...

Ja. Außerdem kokettiert er auch damit, sich in manchen Bereichen nicht auszukennen. Zum Beispiel zu den Themen ‚Film‘ oder ‚Astronomie‘. Aber die Eckpfeiler hat er drauf. Diese Kompetenz ist ganz wichtig. Er vertritt den Wert der Bildung, um den es in dieser Sendung geht.

Und noch etwas fällt mir ein – es geht ja in der Sendung um viel Geld. Günther Jauch vertraut man auch in wirtschaftlicher Hinsicht. Obwohl er ungleich mehr verdient als der durchschnittliche Kandidat gewinnt, traut man ihm zu, unterschiedliche wirtschaftliche Verhältnisse einschätzen zu können.

Ich habe den Eindruck, dass er sich bei seinen Hilfestellungen einen kleinen Sympathiespielraum leistet.

Erstens bleibt er dadurch unberechenbar. Er hilft nicht immer. Und zweitens ist das ja auch psychologisch geschickt. Günther Jauch hat ein gutes Gespür dafür, wer auf die Zuschauer eher sympathisch wirkt und wer eher einen unsympathischen, überheblichen Eindruck hinterlässt. Positiv bewertete Eigenschaften bekommen ein positives Feedback.

Auffällig ist auch, dass Wer wird Millionär? ein vergleichsweise unspektakuläres Design besitzt.

Ich glaube, dass diese Simplizität sehr gut ankommt. Wer wird Millionär? könnte ja fast als Hörspiel laufen und hebt sich damit klar von vielen anderen Formaten im Privatfernsehen ab, die möglichst laut, grell und aufwendig gestaltet sind. Wer wird Millionär? ist eine Ausnahme. Einfach gestaltet, klar und gut strukturiert. Man sieht es sich zwei Minuten an und versteht, worum es geht. Dadurch spricht das Format diese große Zahl von Zuschauern an und ist von relativ hoher Haltbarkeit. Durch die simple Gestaltung wird es nicht so schnell altmodisch wirken und nutzt sich inhaltlich wenig ab. Man kann die Sendung vielleicht nicht immer ansehen, aber immer mal wieder. Wir haben jetzt schon fast 500 Sendungen, das ist extrem viel – speziell für eine Sendung zur Hauptsendezeit.

Kann man Wer wird Millionär? auch symptomatisch betrachten dafür, dass sich das Publikum nach intelligenter Unterhaltung sehnt?

Das ist ja auch der Grund, weshalb das Buch von Dietrich Schwanitz Bildung. Alles, was man wissen muss so ein Megaseller wurde. Außerdem glaube ich, dass dieser Erfolg von Wissensshows dem Leistungsprinzip folgt und dadurch auch der deutschen Mentalität entspricht. Wir finden es gut, wenn jemand viel weiß und dafür Geld bekommt. Wir machen zum Beispiel auch die Fragen für die 5-Millionen-SKL-Show. Dabei ist das Prinzip insofern anders, als dass die Kandidaten die Fragen nicht selbst beantworten müssen, sondern fünf Prominente hinter sich haben, von denen einer nach dem Zufallsprinzip ausgelost wird und die Frage beantwortet. Obwohl die Sendung auch mit Günther Jauch ist und man dafürhalten könnte, dass dieses Format zusätzlich zum

Rätselspaß auch Prominente bietet, läuft die Show nicht ganz so gut wie Wer wird Millionär? Ich glaube, das hängt damit zusammen, dass es nicht so attraktiv erscheint, wenn jemand 5 Millionen Euro bekommt, obwohl er selbst nichts gewusst hat. Wenn im Gegensatz dazu eine Hausfrau das Geld durch ihr eigenes Wissen erspielt, finden das die Zuschauer bewundernswert. Außerdem ist auch von Bedeutung, dass sich die Zuschauer mit der Hausfrau aus der gleichen Bildungsschicht besser identifizieren können.

Gibt es bestimmte Zuschauergruppen, bei denen Jauch besonders beliebt ist?

Interessanterweise ist Günther Jauch sehr populär bei kleinen Kindern. 6-Jährige, die von 100 Fragen vielleicht eine beantworten können, stehen total auf ihn. Ebenso Jugendliche. Seine Ausstrahlung als netter, jung gebliebener Onkel wirkt offensichtlich auf alle Altersgruppen. Und wenn auch jeder in der Familie vielleicht lieber etwas anderes gucken würde, so ist Wer wird Millionär? die Sendung, auf die sich wahrscheinlich alle einigen können.

Wer wird Millionär? ist als ethisch einwandfreies Programm, bei dem man vielleicht noch etwas lernen kann, erfolgreich geworden. Andere Programme setzen dagegen mehr auf Krawall und Tabubrüche...

Es gibt einen sehr schönen Spruch des Ex-Chefs von RTL. Helmut Thoma hat – auf das Programm bezogen – gesagt: Der Köder muss dem Fisch schmecken und nicht dem Angler. Und lange Zeit war das auch so. Man dachte, es käme nur darauf an, dass ein Format beim Publikum erfolgreich sei, die Inhalte seien sekundär, Hauptsache, es funktioniert. Nun haben die Privatsender aber das Problem, dass die Einschaltquote allein nicht reicht, sondern dass die Werbeträger ein für ihr Produkt geeignetes Umfeld wünschen. Die Dschungelshow Ich bin ein Star – Holt mich hier raus! hatte sehr gute Quoten, doch der Anreiz, für ein seriöses Produkt davor und danach zu werben, wenn in der Sendung Kakerlaken die Hauptrolle spielen, ist nicht besonders hoch. Ich glaube, um

ehrlich zu sein, dass die Werbewirtschaft ein wesentlicher Grund dafür ist, dass bei den Privaten diese in letzter Zeit propagierte ‚neue Ernsthaftigkeit‘ Einzug hält und man häufiger mit seriösen, gediegenen, eigentlich den öffentlich-rechtlichen Sendern zugeschriebenen Inhalten operiert. Nur so kann man dem Werbekunden vermitteln, dass seine Produkte im Umfeld der privaten Sender gut aufgehoben sind.

Außerdem glaube ich, dass das Brechen von Tabus weitgehend ausgereizt ist und sich die Zuschauer nicht mehr für die kleinen Skandale im Privatfernsehen interessieren. Als die erste Staffel von Big Brother über den Bildschirm ging, war der Medienaufschrei gigantisch. Heute ist man so weit, eine Endlosschleife zu produzieren, bei der sogar Kinder im Big Brother-Dorf geboren werden können, aber das interessiert keinen mehr. Mit den Kakerlaken ist das genauso. Mit solchen Reizen können Sie einmal Aufsehen erregen, aber danach verpufft der Effekt. Und wie viele Tabus sind in der Gesellschaft noch übrig? Sex und Ekel sind ausgetestet. Wenn man jetzt noch weiter geht, wird es rechtlich problematisch. Ob das die Zuschauer wollen, ist die große Frage.

Was, glauben Sie, will der Zuschauer?

Man kann nicht mehr von dem Zuschauer sprechen. Es wird immer schwieriger, die großen Massen zu erreichen. Die Zeiten, in denen es die Formate gab, die 20 und mehr Millionen Zuschauer hatten, sind vorbei. Selbst Wetten, dass ...? hat nicht mehr so viele Zuschauer. Es sind immer noch 13 oder 14 Millionen, aber eben nicht mehr. Die Zersplitterung der Gesellschaft, die unterschiedlichen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, die unterschiedlichen Interessengruppen, die Vervielfältigung der Milieus bedeuten, dass auch das Fernsehen nicht mehr mit der Masse rechnen kann. Nur mit Fußball bekommt man das Haus noch voll, aber auch nur dann, wenn es wirklich um etwas geht und die Deutschen beteiligt sind. Einen Grundkonsens darüber, was unterhaltsam ist und was nicht, den gibt es nicht mehr.

Die Resonanz beim Publikum ist heute weniger kalkulierbar als früher?!

Die Sender können nur im Trüben fischen. Die aktuelle Serie Kanzleramt im ZDF wurde ganz groß beworben. Aber auf das Riesengetöse im Vorfeld und die ganze Presse folgte eine erste Sendung mit 4,5 Millionen Zuschauern, das war schon schlecht – und in der zweiten Folge hat sich die Zuschauerzahl noch einmal ungefähr halbiert. Das läuft also überhaupt nicht. Dabei hätte man denken können, dass diese Mischung aus Machtspiegel und persönlichen Geschichten gut funktioniert. Die Macher tapen im Augenblick wirklich im Dunkeln auf der Suche nach der Lösung der Frage: Was kommt an? In diesem Zusammenhang passt der alte Spruch: Wenn Erfolg planbar wäre, hätte ihn jeder.

Wie sehen Sie die Zukunft des Fernsehens? Düster?

Das nicht. Eine gewisse Qualität wird sich halten. Es ist die Frage, ob Sender wie 3sat oder Arte bleiben werden, ob man es sich auch in Zukunft leisten kann, beispielsweise am Samstagabend eine Zauberflöte aus Zürich zu übertragen. Das Literarische Quartett hat man abgesetzt und als Nachfolger Lesen mit der sehr beliebten Elke Heidenreich gestartet. Das ist aber von der Quote her auch nicht der Renner, und leider schielen die Öffentlich-Rechtlichen mittlerweile ebenfalls zunehmend auf die heilige Quoten-Kuh. Aber sobald eine Sendung eher in der intellektuellen Sphäre zu verorten ist, wird es mit der Quote eben schwierig. 100.000 Zuschauer, die man mit einer Opernübertragung aus Zürich erreicht, werden irgendwann zu wenig sein, um hochsubventionierte Sender wie Arte oder 3sat noch zu rechtfertigen.

Bedeutet das, dass sich die Öffentlich-Rechtlichen den Privaten immer mehr annähern werden?

Das Interessante ist, dass eine Annäherung von beiden Seiten stattfindet. Die öffentlich-rechtlichen Sender nähern sich den privaten an. Und die privaten nähern sich den öffentlich-rechtlichen Sendern an. Ich war zum Beispiel völlig erstaunt, dass RTL während des Formel 1-Spektakels in Bahrain zwischendurch immer wieder nach Rom schaltete, um über den Tod des Papstes zu berichten. Wir bewegen uns auf eine imaginäre Mitte zu.

Ich sehe es auch bei uns – an der Art, wie wir die Fragen diskutieren. Gestern haben wir entschieden, dass Adalbert Stifters Nachsommer für die Germanisten unter uns wichtig ist, aber für Wer wird Millionär? kein geeignetes Thema darstellt. Wir würden aber jetzt auch nicht fragen, welcher Semiprominente mit wem in flagranti in einem Hotelzimmer erwischt wurde. Goethe ist in Ordnung, Thomas Mann auch, Gerhart Hauptmann gerade noch, aber Stifter ist nicht im Spektrum.

Wie entwickeln Sie die Fragen?

Das ist meist ein spontaner Prozess. Es bringt recht wenig, sich an den Computer zu setzen und über Themen nachzudenken. Die Themen kommen im Alltag, beim Autofahren und Einkaufen. Ich habe meistens einen Stift dabei und notiere mögliche Themen.

Haben sich die Fragen verändert? Wie unterschiedlich sind die Schwierigkeitsgrade?

Früher war es so, dass die ersten Fragen möglichst lustig sein mussten. Mittlerweile darf auch bei den ersten drei, vier, fünf Fragen eine dabei sein, die der Kandidat möglicherweise nicht beantworten kann und die Günther Jauch einen gewissen Spielraum einräumt. Wie erwähnt, kann er dem Kandidaten helfen, ihn vorführen oder verunsichern. Dennoch versuchen wir natürlich, mit den ersten fünf Fragen eine gewisse Lockerheit herzustellen. Dann kommt ein mittlerer Bereich, in dem oft aktuelle Politik, Popmusik, Königshäuser, Kino abgefragt werden – also Dinge, die jeder wissen kann, aber nicht wissen muss. Ab Frage 11 wird es dann schwieriger, bleibt aber immer noch lösbar. Bis einschließlich der Frage 15 befinden sich alle Fragen im Rahmen einer sehr guten Allgemeinbildung. Nur die Wahrscheinlichkeit, dass man alles weiß, ist eben gering. Die höheren Fragen betreffen also eher klassische, grundsätzliche Themen oder große Ereignisse.

Welche Rolle spielt die Auswahl der Fragen für eine Quizsendung?

Ich würde jetzt nicht so weit gehen und sagen, dass die Fragen entscheidend sind, sozusagen das zentrale Puzzleteil darstellen. Lassen Sie es mich einmal so formulieren: Sie können mit schlechten Fragen ein gutes Format beschädigen. Umgekehrt können Sie mit sehr guten Fragen ein nicht funktionierendes Format kaum retten. Ich denke aber schon, dass wir einen guten Stil gefunden und entwickelt haben, der unsere Arbeit auszeichnet.

Was bedeutet für Sie der Begriff ‚Bildung‘?

Bildung ist so ein großes Wort. Wenn ich Bildung von Bild ableite, dann ist das, was wir machen, ein Abbild der Gesellschaft. Wir versuchen, abzubilden, was in irgendeiner Form Relevanz erhalten hat. Das kann immer noch Goethe sein oder auch Cäsar. Aber das können eben auch Phänomene sein, die jetzt gerade interessant sind. Daniel Küblböck kam vor zwei Jahren sicher ein paar Mal in unserer Sendung vor, jetzt wahrscheinlich nicht mehr. Aber als Küblböck seinen Verkehrsunfall hatte, wurde sogar in der Tagesschau darüber berichtet. Das fand ich sehr signifikant. Bildung meint nicht mehr nur das klassische Repertoire, sondern ist ein flexibler Begriff, der alles umfasst, was die gegenwärtige Gesellschaft in irgendeiner Form bewegt.

Das Interview führte Joachim von Gottberg.



Wissen, was der Zuschauer will

UNTERHALTUNG UND BILDUNG MÜSSEN SICH NICHT AUSSCHLIESSEN

In der Öffentlichkeit wird das Fernsehen immer wieder kritisiert, weil die Unterhaltung Sendungen mit informativen oder kulturellen Inhalten zurückdrängt. Damit wird automatisch unterstellt, durch die Dominanz der Unterhaltung würde die Bedeutung des Fernsehens als Informations- und Bildungsmedium abnehmen. Nach welchen Gesichtspunkten planen die Sender ihr Programm, wie richten sie die Unterhaltung aus, welche Rolle spielt dabei die Qualität und die Programmethik? *tv diskurs* sprach darüber mit Matthias Alberti, Unterhaltungschef bei Sat.1.

Was ist für Sie Unterhaltung?

Unterhaltung bedeutet für mich, Menschen von ihrem Alltag abzulenken und eine entspannende Atmosphäre zu schaffen, in der sie sich wohl fühlen und reflektieren können. Wenn sie nach Hause kommen, sollen sie ihren elektronischen Kamin anschalten können, die Gäste empfangen, die sie gerne empfangen möchten und sich mit ihrem eigenen Leben auseinandersetzen, um es besser meistern zu können.

Sie bedienen mit der Unterhaltung in erster Linie den Wunsch nach Wohlfühlen...

Gegen den Zuschauer kann man kein Fernsehen machen, wir machen ein Fernsehen für den Zuschauer. Die Bedürfnisse, die der Zuschauer via Fernbedienung artikuliert, erfüllen wir auch dementsprechend. Wir haben einen Großteil von Programmen, die eskapistische Seh motive durch eine Art Wohlfühlfernsehen bedienen. Man kann bei diesen Programmen sehr leicht nachvollziehen, welche Stimmungen im Zuschauer

ausgelöst werden, beispielsweise wenn ein Film nach dem Strickmuster des Aschenputtelmärchens erzählt wird. Wenn jemand von unten nach oben kommt – dann ist das einfach eine Story, die man gerne sieht.

Welche anderen Unterhaltungsmotive gibt es?

Wir zeigen Programme, wie zum Beispiel die Schillerstraße, die bei Jugendlichen gut ankommen, weil Erwachsene einander auf die Schippe nehmen. Wir zeigen Programme in der Daytime, die für manche Zuschauer ein Stück Lebenshilfe bedeuten. Für andere hingegen ist es reine Unterhaltung, wenn sie sehen, wie Gerichtsshow ablaufen und wie sich die Darsteller darin benehmen. Wir haben Programme, die spannend sind, wie beispielsweise ein guter Krimi. Und wir haben Programme, bei denen die Zuschauer etwas dazulernen können wie beispielsweise in Genial daneben. Was sie hier lernen, können sie auch in der Straßenbahn wiedergeben, indem sie ihr neues Wissen oder die unterhaltenden Gags, die die Sendung ausmachen, zum Besten geben.



Wie kommen Sie zu Ihren Ideen?

Wir gehen mehrere Wege. Auf jeden Fall laufen wir nie gegen den Trend. Wir versuchen herauszufinden, wie die Gesellschaft zurzeit lebt und was ihre Bedürfnisse sind, was sich in ihr gerade entwickelt. Wir wollen den Leuten zeigen, was sie mögen. Und daraus entwickeln wir eine Unterhaltung, die sehr nahe an der Seele der Zuschauer ist. Und dieses Wir bezieht sich komplett auf das Privatfernsehen. Daher stehen wir auch in diesem starken Wettbewerb, mit der RTL Group beispielsweise. Wir achten alle darauf, was die Menschen zu Hause sehen möchten, dementsprechend sind wir auch in ähnlichen Welten unterwegs.

Das private Fernsehen wurde von Anfang an als das dümmere Fernsehen, das nur die niederen Instinkte bediene, abqualifiziert. Damit ist auch gemeint, man würde die Menschen hindern, sich sinnvoll in ihrer Freizeit zu beschäftigen.

Die Theorien kenne ich. Die praktischen Beweise sind die Kollegen bisher schuldig geblieben. Ich glaube nicht, dass sich jemand tatsächlich vor der Alternative stehen sieht, eine Sendung wie Genial daneben zu schauen oder alternativ Die Räuber zu lesen, wenn die Sendung nicht angeboten würde. Ich glaube nicht, dass es miteinander korreliert. Ich habe großen Respekt vor unseren Zuschauern. Die sind mündig! Sie dürfen mit der Fernbedienung wählen und machen das, sie entscheiden, was sie sehen wollen. Privatfernsehen muss erfolgreich sein. Erfolg heißt: Zustimmung beim Zuschauer. Der Zuschauer muss sich also mit dem Fernsehen identifizieren, denn sonst kommt er nicht wieder. Das ist unsere Vorgabe, und das ist unsere Messgröße. Wenn etwas von den Menschen nicht akzeptiert wird, bieten wir ihnen etwas anderes an.

Nehmen wir ein konkretes Beispiel: In Die Burg wurde dadurch unterhalten, dass jemand ins Bad pinkelte, in dem andere Menschen baden mussten. Ist das der Geschmack, mit dem die Leute bedient werden wollen?

Ich empfinde es persönlich als nicht besonders geschmackvoll, wenn so etwas passiert. Das stand aber auch nicht im Drehbuch, sondern hat sich entwickelt. Das liegt also in der Verantwortung der Charaktere, die dort spielen. Es ist auch nur einmal vorgekommen, Sie sehen also, dass die Kollegen von ProSieben Maßnahmen gegen eine Wiederholung unternommen haben. Natürlich ist, wenn so etwas passiert, die Quote am höchsten. Da schauen die Leute dann bewusst rein. Diese Motivation, eine Schadenfreude oder sei es auch nur ein pennälerhaftes Verhalten, muss man einfach akzeptieren. Trotzdem gibt es da gewisse Grenzen. Aber eigentlich sollte es in der Sendung um etwas anderes gehen. In der Vorbereitung der Burg wurden aus 17 Museen originalgetreue Kostüme und Requisiten besorgt, weil man durch authen-

tischen Look dazu beitragen wollte, den Menschen das Leben im Mittelalter näher zu bringen. Es ging durchaus darum, den Menschen Eindrücke zu vermitteln, die man sonst nur in Museumsdörfern erhält. Es wurde versucht, diese Welt zu skizzieren. Dass dies nicht gelungen ist, wissen alle, die es gesehen haben. Aber der Ansatz war da.

Die Quote war also nur nach der Pinkelszene besonders hoch. Wie weit würde ein Sender gehen, um der Quote zu genügen?

Ich glaube, es gibt Regulierungen und Mechanismen, die außerhalb unserer Kontrollfunktionen liegen, so dass es keine ernsthaften groben Geschmacksausfälle gibt. Ich betrachte auch Die Burg nicht als große Entgleisung. Man muss natürlich aufpassen, dass man nicht in Bereiche geht, die die Würde des Menschen antasten. Bei allem, was ethische Grundprinzipien verletzt, würde ich sofort die Reißleine ziehen.

Gibt es von den Sendern eine formulierte ethische Grenze?

Es gibt Leitlinien, die man befolgt. Bei uns spielt das Thema ‚Fairness‘ eine große Rolle, wir wollen eine faire Berichterstattung liefern. Bei uns und bei anderen Privatsendern sind Menschen am Werke, die sich ihrer Verantwortung bewusst sind und auch eine gewisse Reife haben.

Macht man vielleicht auch die Erfahrung, dass manche Entgleisungen zwar die Quoten kurz in die Höhe treiben, aber beim Zuschauer einen schlechten Eindruck erwecken und auf längere Zeit einen Imageschaden hinterlassen – auch in der Beziehung zum Werbekunden?

Wenn man, bildlich gesprochen, diese Programme zu sehr ins Schaufenster stellt, kann es schon sein, dass man gewisse Kunden verliert und neue Kunden dazugewinnt, die nur kurzfristig wegen des Effekts interessiert sind. Ich denke, es ist wichtiger, den Stammkunden zu bedienen. Ab und zu kann man sich schon einen kleinen Aufreger leisten. Aber man sollte das nicht grundsätzlich als Politik verfolgen.

Mir scheint, früher wurden viel mehr eigene Fernsehfilme und Serien produziert. Wie sehen Sie die Entwicklung? Ist das eigenproduzierte Fiction-Programm abgeschrieben?

Ich glaube, man muss das in Zyklen betrachten. Es gibt Phasen, da ist Fiction weiter vorne und wird mehr produziert. Es gibt aber auch immer wieder Phasen, da ist es umgekehrt. Die sogenannte ‚Quizwelle‘ – die meines Erachtens gar keine Welle war – hat viele Fiction-Plätze besetzt und dadurch hat sich das nonfiktionale Programm in der Produktion in den Vordergrund geschoben. Das war aber auch eine Zeit, in der sich die Fiction weiterentwickelt hat. Und dementsprechend wird jetzt wieder mehr fiktionales Programm kommen. Ich sehe beispielsweise auch den Erfolg von Verliebt in Berlin auf dem 19.15-Uhr-Platz, der bisher fiktional überhaupt nicht besetzt war, aber nun einen großen Zuspruch bekommt. Wie eine Fieberkurve sind die Einschaltquoten in die Höhe gestiegen! Insofern glaube ich, dass der Zyklus wieder bei einem fiktionalen Schwerpunkt angekommen ist.

Natürlich sind genau das Sendungen, die den Eskapismus bedienen. Wir leben in einer Zeit, in der das Leben wirtschaftlich nicht einfach ist und die Menschen auch privat belastet sind und Hilfe suchen. Beratungsformate haben deshalb einen großen Zuspruch. Man erwartet Lebenshilfe und Ratschläge. Die Menschen nutzen diese Sendungen sogar, um den Nachbarn zu beraten. Für den fiktionalen Bereich bedeutet das, dass man mehr auf die leichte Unterhaltung setzen muss. Die Leute sind ohnehin mit Problemen beladen und wollen sich abends vor den Fernseher zurückziehen, um unterhalten zu werden, und nicht, um ein weiteres Problem zu vertiefen. Zum Beispiel zeigen wir nach Schillerstraße am Donnerstag um 21.15 Uhr die Krankenhausserie Für alle Fälle Stefanie. Das ist leichtes Entertainment, supergut gespielt, eine reale Sitcom, wunderbar gemacht – ich bin sehr stolz auf das Programm. Man könnte stattdessen keine problembeladene Krankenhausserie zeigen. Das machen die Zuschauer nicht mit, da gehen sie raus. Sie haben zu Hause genug Probleme.

Die Abendunterhaltung stellt also immer ein gewisses Kontrastprogramm zu den realen Lebensverhältnissen dar. Wer arm ist, will reicher sein. Wer sich unzufrieden und gelangweilt fühlt, erlebt sich in einer spannenderen Rolle.

Viele wollen einfach nur eine Ablenkung erfahren, zurückgelehnt auf dem Sofa sitzen, sich wegträumen und sich nicht schon wieder mit Problemen beschäftigen. Das kann sich aber im Laufe des Abends auch verändern. Gegen 22.00 Uhr ist man vielleicht wieder offen, mit anderen Themen zu tun zu haben, wenn man noch nicht zu Bett gegangen ist. Aber vorher ist dieses Entspannungsmoment das wichtigste, alles andere ist nicht so gefragt.

Man könnte auch sagen, das Fernsehen muss die Menschen ernst nehmen in ihren Problemen, diese reflektieren und ihnen helfen, anders damit umzugehen ...

Ich zahle gerne meine Gebühren und bin der Meinung, dass es ein klares öffentlich-rechtliches Fernsehen geben muss. Ich bin aber auch ein Anhänger des englischen Modells, also dass es öffentlich-rechtliche Sender geben muss, die sich mit ihrer Rolle auseinandersetzen, sie wahrnehmen und Kultur- und Bildungsprogramme machen. Genauso hat auch das Privatfernsehen seine Daseinsberechtigung. Es bringt uns nichts, wenn wir die öffentlich-rechtlichen Sender nachbauen, wir haben ein anderes Modell – auch ein anderes Geschäftsmodell –, aber ich finde, die Öffentlich-Rechtlichen sollten uns auch nicht kopieren. Das duale System in der Form ist aber absolut richtig und wichtig.

Welche Rolle spielt Gewalt in der Auswahl der Filme oder Serien?

Auf dem Sendeplatz um 18.00 Uhr haben wir zum Beispiel Lenßen und Partner, eine Serie, in der immer wieder Gewalt in Form von Verfolgungen und Entführungen vorkommt. Aber im ZDF läuft um diese Zeit eine SoKo oder ein anderer Krimi. Insofern sehe ich die Differenzierung gar nicht so. Vielmehr sind die Leute mündig genug, um zu wissen, wie sie mit dem Programm umgehen sollen. Diese Programme haben etwas mit Mitraten zu tun: Wer ist der Täter? Diese Programme haben etwas mit Lebenshilfe zu tun: Wie schütze ich mich? Die Leute nehmen also auch etwas mit. Ansonsten gibt es ganz klare Einordnungen. Wir spielen Filme nach 22.00 Uhr, die nach 22.00 Uhr gesendet gehören, und wir spielen um 20.15 Uhr Filme, die man zu dieser Zeit zeigen kann. Wir haben klare selbstauferlegte Kontrollen, die auch greifen.

**Verlangt das normale Publikum nach
Gewaltdarstellungen oder richten sich
kontextlose, exzessive Gewaltdarstellungen
an ein spezielles Publikumssegment?**

Bei Sat.1 kann man die Leute damit nicht erreichen. Filme wie Starship Troopers, die in Amerika produziert wurden, oder vergleichbare heimische Produktionen werden zu Recht nur in der Nacht gezeigt, denn es gibt nur ein sehr kleines Publikum dafür. Was sind denn die Erfolgssendungen bei Sat.1? – Die Erfolge haben nichts mit Gewalt zu tun. Das sind Comedy und heitere Geschichten. Das Gewaltthema ist für Sat.1 nicht wirklich relevant.

**In der Anfangsphase hatte man bei Sat.1,
aber auch bei anderen privaten Sendern
einen relativ festen Platz für Erotikfilme.
Die werden heute nicht mehr ausge-
strahlt. Warum?**

So lange bin ich noch nicht hier. Ich arbeite erst seit zwei Jahren bei Sat.1. Aber ich glaube, es ist zu Recht so, dass diese Filmwaren zu den Topsellern der Videotheken gehören und nicht im Fernsehprogramm angeboten werden. Es gibt noch den einen oder anderen Erotikfilm bei VOX. Aber insgesamt ist das eine klare Sache: Der Zuschauerzuspruch ist zu gering und das Werbeaufkommen nicht überzeugend.

**„Sex sells“ gilt also nicht für das private
Fernsehen...**

Man sieht sich ja schon gerne schöne Frauen und schöne Männer im Fernsehen an. Das hat natürlich auch etwas mit Erotik zu tun. Ich würde eher formulieren: Ästhetik sells.

**Wie sehen Sie das in Bezug auf die
Boulevardmagazine, die gerne sexuell
bezogene Themen behandeln?**

Ich bin zwar nicht verantwortlich für diese Magazine, aber ich sehe auch hier mehr die Themen ‚Schönheit‘ und ‚Styling‘ im Zentrum, die mit Ausflügen in die Welt der Prominenten oder Semiprominenten bebildert werden. Die Quoten bestätigen diese Themen.

**Sie haben oben schon einmal über
Quizshows gesprochen. Seit Wer wird
Millionär? findet das Rätselraten auf allen
Kanälen statt. Worin liegt der Erfolg der
Sendung?**

Der Erfolg von Wer wird Millionär? hat viel mit der Besetzung durch Günther Jauch zu tun. Mit ihm ist einer der besten Männer für diese Sendung am Werk. In Amerika läuft das Format schon längere Zeit nicht mehr in der Prime Time. Es kommt also nicht nur auf das Format selbst an, sondern auch auf den Moderator und wie dieser mit den Menschen umgeht. Man kann es auch so formulieren: Die Symbiose zwischen Format und Moderator ist bei RTL extrem hoch. Ich glaube also generell, dass die Quizwelle nicht so stark ist, wie das durch die Ausnahmesendung Wer wird Millionär? aussieht, und dass die Quizformate wieder in die Daytime zurückkehren.

**Bei Jauch weiß man sofort, wen er mag
und wen nicht. Manchmal hilft er, manch-
mal führt er in die Irre...**

Das Interessante ist, in welcher Situation sich der Moderator bei Wer wird Millionär? befindet. Er weiß nämlich selbst bis zum Einloggen der Antwort des Kandidaten nicht, was die richtige Lösung ist. Er kann es nur aus seinem eigenen Bildungshintergrund abrufen. Es gibt keinen Hinweis aus der Graphik. Das heißt, das, was Günther Jauch den Kandidaten an Hilfen und Hinweisen anbietet oder vermeintlich anbietet, obliegt einzig und allein seiner persönlichen Einschätzung. Er weiß die Antworten auch erst, wenn der Kandidat gesetzt hat. Das ist ein wichtiges Moment. Das gibt ihm die Freiheit, mitzuspekulieren.

Ähnlich der Entwicklung der Quizsendungen kann man auch bei anderen Formaten beobachten, dass die Sender Formate voneinander imitieren. Verkürzt das nicht letztlich deren Lebensdauer?

Das können Sie in allen Industrien, in denen Firmen um dieselben Kunden kämpfen, beobachten. Man sieht das immer sehr eng, aber ich denke, es gibt marktinterne Mechanismen gegen eine Gleichschaltung. Auf eines muss man natürlich aufpassen: Klauen geht schon rein rechtlich nicht. Ich habe großen Respekt vor den Entwicklern von Fernsehideen – und diese Ideen unterliegen völlig zu Recht einem Urheberschutz.

Aber es halten sich nicht immer alle an den Ideenschutz...

Nein, das ist ein weltweites Problem. In Amerika zum Beispiel wurde Die Super Nanny von einem Sender gekauft, und ein anderer Sender hat kurz vor dem Sendestart ein ähnliches Format mit dem Titel Nanny 9/11 herausgebracht. Man darf aber nicht immer einen Ideenklau annehmen. Es ist ganz klar, dass wir – wenn wir alle von den Befindlichkeiten unserer Gesellschaft ausgehen – auch zu ähnlichen Ergebnissen kommen müssen.

Formate wie Die Abschlussklasse mit Arabella Kiesbauer spielen damit, die Grenzen zwischen Realität und Fiktion zu verwischen, indem sie fiktionale Geschichten so erzählen, als ob sie dokumentarisch wären. Ist den Zuschauern immer klar, wovon da erzählt wird?

Für den Zuschauer gibt es ja einen Indikator – im Abspann steht: Alles ist frei erfunden. Außerdem glaube ich, dass nicht jeder Zuschauer da unterscheiden will. Man kann auch mit dem Ansatz fernsehen, dass man sich einfach unterhalten und bestimmte Seh motive finden möchte, egal ob fiktional

oder real. Ich denke, wir haben im Jahr 2005 Seh motive auf dem Bildschirm, die schon in Wolfgang Menges Millionenspiel gezeigt wurden. Zu der damaligen Zeit wussten sicher auch viele Zuschauer nicht, wie dieses Format hergestellt wurde. Das war ein toller Mix aus Game, Reality und Fiction – und zu Recht ein großer Erfolg. Einzelne dieser Seh motive finden sich jetzt bei Lenßen und Partner wieder.

Wie schätzen Sie die Chancen von Wissensformaten im Rahmen der kommerziell finanzierten Sender ein?

Sendungen wie Welt der Wunder, Genial daneben oder Galileo sind Programme, die absolut zuschauer tauglich sind, weil sie so etwas wie die Die Sendung mit der Maus für Erwachsene bedeuten. Die sind clever und unterhaltsam. Man kann lachen dabei, das Herz geht auf – und dadurch ist die Aufnahme des Wissens auch sehr hoch.

Das heißt, zwischen Bildung und Unterhaltung liegt kein Widerspruch, sondern sie sind im besten Falle miteinander verbunden.

Wir kennen das ja aus der Schule. Wir haben unsere Lehrer differenziert danach, ob es Spaß macht bei ihnen oder nicht. Der Unterschied bei Spaß am Unterricht lag nicht allein im Fach oder im Stoff, sondern auch in der Verpackung. Ich stehe morgens nicht auf und überlege, wie ich das Bildungsniveau erhöhen kann. Ich will Unterhaltung fernsehen mit einem Mehrwert machen. Und wenn der Mehrwert Wissen ist – dann ist das wunderbar.

Welche Rolle spielt Qualität?

Mir ist der ‚production value‘ sehr wichtig. Das bedeutet: Wir brauchen tolle Farben, tolle Moderatoren, sympathische Menschen und eine tolle Dekoration. Gute Sendungen bieten außerdem sprachliche und ethische Qualität und Verlässlichkeit. Qualität bedeutet also, hohen Ansprüchen im technischen und inhaltlichen Bereich sowie in der Performance zu genügen.

Das Interview führte Joachim von Gottberg.

Ursula Dehm
Dieter Storll

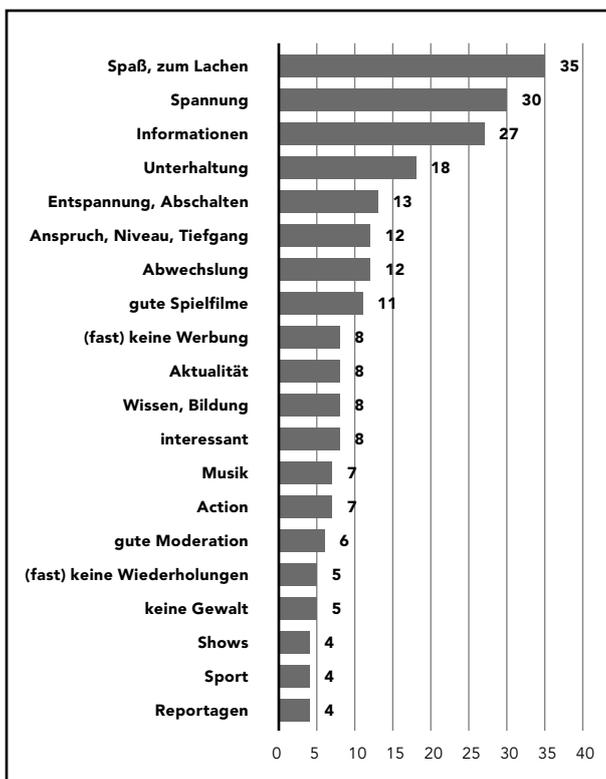
Die Zuschauer verstehen:

ABSCHIED VON DER INFORMATIONSM-UNTERHALTUNGSDICHOTOMIE

Gute Fernsehunterhaltung „macht Spaß“ (35 %), ist „spannend, fesselnd“ (30 %), „informativ“ (27 %), dient der „Entspannung“ (13 %), hat „Anspruch, Niveau“ (12 %), bedeutet „Abwechslung“ (12 %), ist „aktuell“ (8 %) oder „bildend“ (8 %): Für die Fernsehzuschauer sind Unterhaltung und Information kein Gegensatz, das Publikum vollzieht die kommunikatororientierte Trennung von Unterhaltung und Information nicht nach.

Viele Aspekte, die seitens der Wissenschaft der Dimension „Information“ zugeordnet werden, sind für das TV-Publikum generelle Elemente eines positiven Fernseherlebens.

Abbildung 1:
Erwartungen an gute Fernsehunterhaltung



Auf die offene Frage, was alles zu guter Fernsehunterhaltung gehört, haben 873 repräsentativ ausgewählte Befragte 2.725 Einzelantworten gegeben, die zusammengefasst in Kategorien (siehe Abb. 1) die Heterogenität des Fernseherlebens zeigen.¹

Im *Fischer Lexikon Publizistik/Massenkommunikation* (2002) werden den beiden Begriffen „Unterhaltung“ und „Information“ unterschiedliche Bedürfnisse der Rezipienten zugeordnet: Das Informationsbedürfnis beinhaltet nach dem dort zitierten McQuail die Suche nach Orientierung, Ratsuche, Befriedigung von Neugier, Lernen etc. (McQuail 1983). Dem Unterhaltungsbedürfnis wird ebenfalls nach McQuail Wirklichkeitsflucht, Entspannung, kulturelle Erbauung oder emotionale Entlastung zugeordnet. Zwar wird angemerkt, dass auch politische Nachrichten durchaus nicht nur der Unterrichtung, sondern auch der Unterhaltung dienen können, beiden Begriffen wird jedoch eine Gegensätzlichkeit unterstellt, die das Fernsehpublikum nicht nachvollzieht.² Das hat Geschichte – wurde doch auch in der Germanistik zwischen Hochliteratur und Trivalliteratur unterschieden. Das Gute, Edle, die Information wird bedient durch Nachrichtensendungen, politische Magazine oder Dokumentationen. Das Tolerierte, weil vom Publikum mit hohen Einschaltungen belohnt, das, was Spaß macht, nicht so ernst, sondern leicht ist, manchmal auch verwerflich, durchaus aber in Glücksfällen auch hochwertig, ist die Unterhaltung, bedient durch Show, Fiktion oder Comedy.

Information und Unterhaltung sind nur scheinbar gegensätzlich

Auch für die empirische Forschung, die das Erleben der TV-Zuschauer erfassen möchte, galt, dass Information und Unterhaltung getrennt untersucht werden. Es blieb relativ unbeachtet, dass es sich aus Rezipientensicht um einen Scheingegensatz handelt: „Der Gegensatz von Information ist Desinformation, der Gegensatz von Unterhaltung ist Langeweile.“³

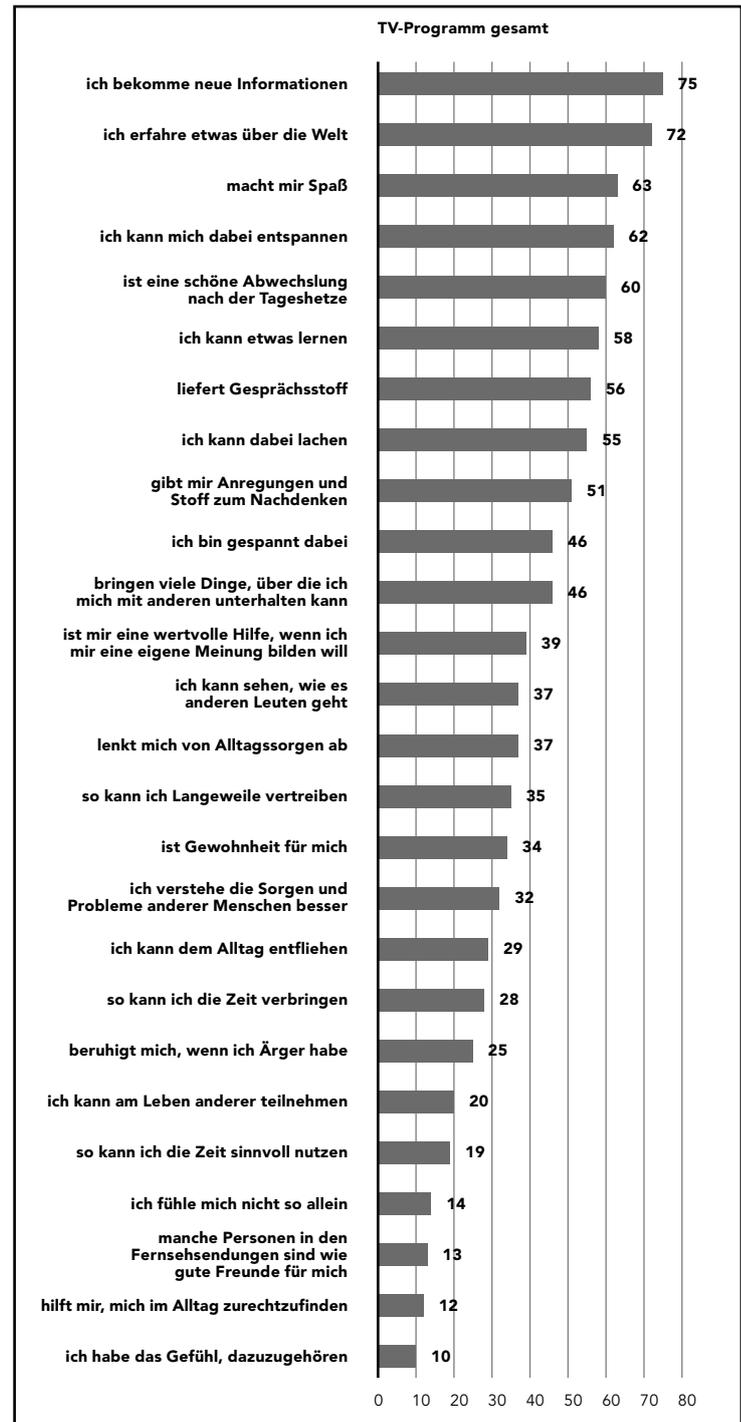
Abbildung 2:
Erlebnisangebot Fernsehen:
 Gratifikationserwartungen der Nutzer*

Nimmt man Forschungsergebnisse ernst, drängt sich jedoch der Verdacht auf, dass der Unterhaltungsbegriff, der in der Alltagssprache für Vielfältiges benutzt wird und auch als Genrebegriff zur rein formalen Klassifizierung von TV-Sendungen durchaus geeignet sein kann, für die Wissenschaft untauglich ist, weil es sich nur um unterstellte Erlebnisweisen des Publikums handelt. Die empirische Forschung zeigt, dass das Publikum sein Fernseherleben nicht in Unterhaltung einerseits und Information andererseits unterteilt, sondern Fernsehen ganzheitlich erlebt. Dabei finden viele unterschiedliche Erlebnisweisen gleichzeitig und miteinander verknüpft statt. Folgerichtig sagt Lothar Mikos: „Die theoretische und empirische Suche nach dem Unterhaltungserleben ist meines Erachtens daher sinnlos, da das Erlebnis selbst noch nicht Unterhaltung ist, sondern erst durch eine positive Bewertung und eine Diskursivierung im Rahmen von kommunikativen Konstellationen zur Unterhaltung wird. In diesem Sinn handelt es sich bei Unterhaltung bzw. Unterhaltungserleben um ein kommunikativ hergestelltes Konstrukt, um einem positiven Rezeptionserlebnis im diskursiven Feld der Gesellschaft Sinn zu verleihen.“⁴

Ausgehend von der anfangs dargestellten ersten qualitativen Untersuchung zum Thema zeigen weitere Studien zu den Erlebnisweisen des TV-Publikums, dass die Zuschauer Fernsehen ganzheitlich erleben. Information und Unterhaltung sind untauglich, das Zuschauererleben beim Fernsehen ganzheitlich zu erfassen. Vielmehr gibt es „im Publikum viele verschiedene Erlebnisweisen des Fernsehens [...], die – abhängig von den Erwartungen der Zuschauer – unterschiedlichen Formaten aus allen Genres zugeschrieben werden können“⁵. Schon Anfang der 80er Jahre zeigte eine empirische Untersuchung, dass die Dimensionen des Unterhaltungsbegriffs vielfältig sind und vom Publikum keineswegs als Gegensatz zu Information verstanden werden.⁶

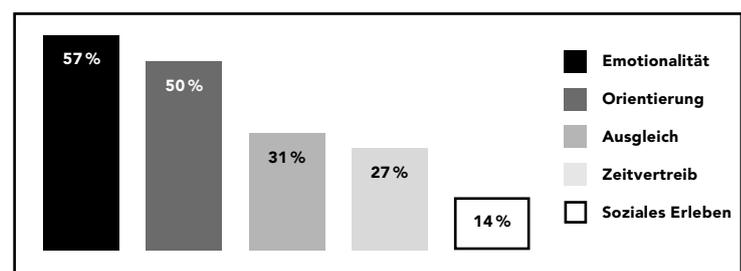
Fünf TV-Erlebnisfaktoren: Emotionalität, Orientierung, Ausgleich, Zeitvertreib, soziales Erleben

Ausgehend von den Ergebnissen der explorativen Studie wurden in einer Repräsentativbefragung in drei unabhängigen repräsentativen Stichproben 26 Items aus dem Uses-and-Gratifications-Ansatz abgefragt, inwieweit sie auf Fernsehsendungen, bei denen man sich gut unterhalten, gut informiert fühlt bzw. auf Fernsehsendungen, die gut gefallen, zutreffen. Für jede Stichprobe wurde getrennt eine Faktorenanalyse durchgeführt. Trotz der unterschiedlichen Stimuli (gut unterhalten fühlen, gut informiert fühlen, gut gefallen) konnten die gleichen fünf Erlebnisfaktoren identifiziert werden: Emotionalität, Orientierung, Ausgleich, Zeitvertreib und soziales Erleben. Stichprobenübergreifend konnten die 26 Items entsprechend ihrer Korrelationen und Faktorladungen auf 20 reduziert werden (siehe Abb. 2 + Abb. 3).⁷



* trifft (voll und ganz) zu, 5er-Skala, Angaben in Prozent
 Basis: Jeweils Befragte (14+)
 Quelle: forsa/ZDF-Medienforschung, Mai 2003

Abbildung 3:
TV-Erlebnisfaktoren

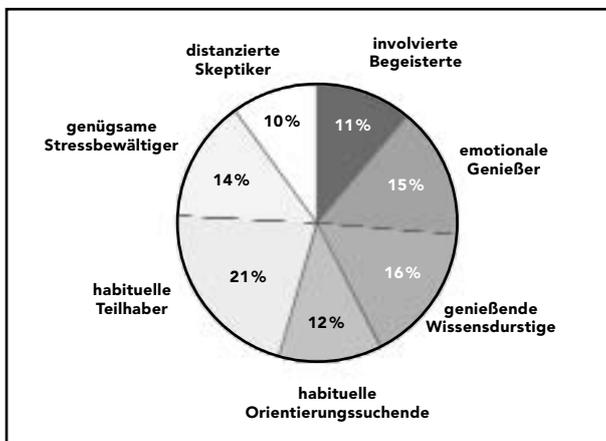


Spaß, Entspannung, aber auch Spannung und erlebte Abwechslung bestimmen den Faktor „Emotionalität“. Anregungen zum Nachdenken, zur Meinungsbildung, neue Informationen, Möglichkeiten zu lernen und Lieferung von Gesprächsstoff liegen der Dimension „Orientierung“ zugrunde. Der Faktor „Ausgleich“ beinhaltet beruhigende und ablenkende TV-Erlebnismöglichkeiten. Der Faktor „Zeitvertreib“ bezieht sich auf Fernsehen aus Gewohnheit und Vertreibung von Langeweile. Zugehörigkeitsgefühle und Teilhabemöglichkeiten gehören zum Faktor „Soziales Erleben“. Diese Faktoren oder TV-Ergebnisdimensionen sind in ihrer Dimensionierung unabhängig von der Heterogenität des Publikums und der Heterogenität der TV-Sendungen und -Genres. Deutlich wird vor allem eins: Fernsehen ist in erster Linie emotionales Erleben, und dieses ist erwartungsgemäß bei Fernsehsendungen, von denen man sich gut unterhalten fühlt (63 %), höher als bei Fernsehsendungen, durch die man sich gut informiert fühlt (45 %). Umgekehrt ist die insgesamt nahezu gleichwertige Erlebnisdimension „Orientierung“ bei TV-Sendungen, durch die man sich gut informiert fühlt, höher (61 %) als bei TV-Sendungen, von denen man sich unterhalten fühlt (42 %). Festzuhalten bleibt aber: Beide Dimensionen spielen bei beiden Genres, „Unterhaltung“ und „Information“, eine große Rolle, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung.

Die TV-Erlebnistypologie

Die Relevanz aller fünf TV-Ergebnisdimensionen ist in verschiedenen Publikumssegmenten – abhängig von personenindividuellen Bedürfnissen und Erwartungen – unterschiedlich. Auf Basis der ermittelten TV-Ergebnisfaktoren konnten mit einer Clusteranalyse sieben möglichst homogene und voneinander getrennte TV-Erlebnistypen identifiziert werden (siehe Abb. 4).

Abbildung 4:
TV-Erlebnistypologie*



* an 100 % fehlende Angaben: Rundungsdifferenz
Basis: 2.193 Befragte
Quelle: forsa/ZDF-Medienforschung, Februar 2004

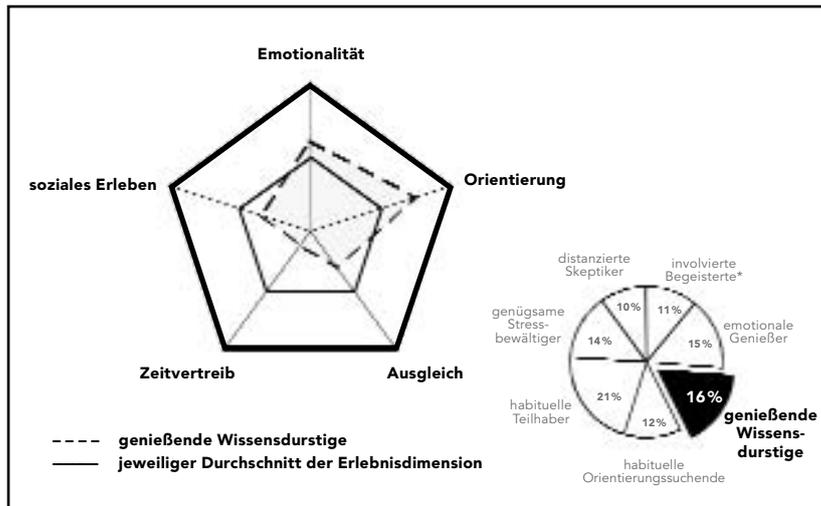
Ohne die TV-Erlebnistypen hier im Einzelnen vorzustellen, zeigt sich bei allen sieben Typen, dass – mit unterschiedlicher Akzentuierung – alle TV-Ergebnisfaktoren eine Rolle spielen. Das heißt, dass z. B. die „genießenden Wissensdurstigen“ überdurchschnittlich häufig Orientierung und Emotionalität beim Fernsehen erleben oder die „habituellen Orientierungssuchenden“ sowohl Orientierung als auch Zeitvertreib überdurchschnittlich beim Fernsehen erleben (siehe Abb. 5 + 6).

Der Zuschauer erlebt Fernsehen ganzheitlich

Dass das Fernseherleben der Zuschauer ein ganzheitliches Erlebnis mit unterschiedlicher Akzentuierung einzelner Erlebnisweisen ist, zeigt sich am deutlichsten darin, dass TV-Sendungen, die eindeutig dem Genre „Unterhaltung“ oder dem Genre „Information“ zugeordnet werden, vielfältige Erlebnisdimensionen haben – also keineswegs nach der kommunikatororientierten Sichtweise entweder Unterhaltung oder Information leisten. Untersucht wurden 46 aktuelle TV-Formate aus verschiedenen Genres und verschiedener Sender mit den Items der fünf TV-Ergebnisfaktoren. Die Notwendigkeit der Auflösung der Unterhaltungs-Informationsdichotomie lässt sich an folgenden ausgewählten Sendungen exemplarisch verdeutlichen:⁸

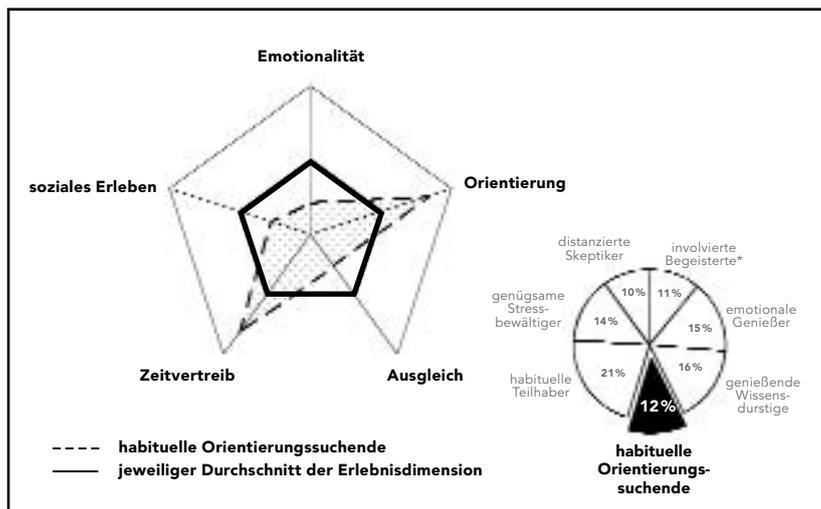
- „Macht mir Spaß“ (Faktor „Emotionalität“) sagen jeweils 69 % der *Wetten, dass...?*- und *Wunderbare Welt*-Zuschauer und jeweils gut ein Drittel der *Brisant*- und *Frontal 21*-Zuschauer.
- „Ich bin gespannt dabei“ (Faktor „Emotionalität“) sagen jeweils knapp die Hälfte der *Tagesschau*-, *Do it yourself*-, *Richter Alexander Holt*- und der *Harald Schmidt Show*-Zuschauer.
- „Ich kann dabei etwas lernen“ (Faktor „Orientierung“) sagen 73 % der *Genial daneben*- und 69 % der *Frontal 21*-Zuschauer.
- „Ist mir eine wertvolle Hilfe, wenn ich mir eine eigene Meinung bilden will“ (Faktor „Orientierung“) sagen ähnlich viele Zuschauer bei *Richter Alexander Holt* (27 %), *Brisant* (22 %), *Do it yourself* (21 %) und *Wer wird Millionär?* (21 %).
- „Ich verstehe die Sorgen und Probleme anderer Menschen besser“ (Faktor „Orientierung“), sagen 29 % der *Richter Alexander Holt*-, 28 % der *Tagesschau*- und 22 % der *Brisant*-Zuschauer.
- „So kann ich die Zeit sinnvoll nutzen“ (Faktor „Zeitvertreib“) sagen jeweils zwei Fünftel der *Tagesschau*- und *Wer wird Millionär?*-Zuschauer.
- „So kann ich Zeit verbringen“ (Faktor „Ausgleich“) sagt jeweils ein Fünftel der *Tagesschau*-, *Brisant*- und *Frontal 21*-Zuschauer.
- „Ich kann am Leben anderer Menschen teilnehmen“ (Faktor „Soziales Erleben“) sagt rund jeder vierte

Abbildung 5:
Genießende Wissensdurstige



* an 100% fehlende Angaben: Rundungsdifferenz
Basis: 2.193 Befragte
Quelle: forsa/ZDF-Medienforschung, Februar 2004

Abbildung 6:
Habituelle Orientierungssuchende



* an 100% fehlende Angaben: Rundungsdifferenz
Basis: 2.193 Befragte
Quelle: forsa/ZDF-Medienforschung, Februar 2004

Zuschauer bei *Tagesschau*, *Brisant*, *Gute Zeiten, schlechte Zeiten*, *Richter Alexander Holt* und *Frontal 21*.

— „Ich habe das Gefühl, dazuzugehören“ (Faktor „Soziales Erleben“) sagt rund jeder sechste Zuschauer von *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* und der *Harald Schmidt-Show*.

Will empirische Forschung das Fernsehpublikum verstehen, muss sie die vielfältigen Erlebnisweisen einzelner Publikumssegmente und einzelner Formate zum Untersuchungsgegenstand machen. Nur Forschung, die nicht vom Scheingegenstand der Unterhaltungs-Informationsdichotomie ausgeht, sondern die Erlebnisweisen des Fernsehpublikums zum Ausgangspunkt wählt, kann Hilfestellungen für Programmplanung und Programmarbeit geben.

Dr. Ursula Dehm ist Mitarbeiterin
der ZDF-Medienforschung.

Dieter Storll ist Leiter der Medienforschung
des forsa-Instituts, Berlin.

Anmerkungen:

1
Vgl. Dehm, U./Storll, D.: *Spaß oder Anspruch: Was erwarten die Zuschauer von guter Fernsehunterhaltung?* In: *planung & analyse* 5/2002, S. 16–20.

2
Noelle-Neumann, E./Schulz, W./Wilke, J. (Hrsg.): *Fischer Lexikon Publizistik/Massenkommunikation*. Frankfurt 2002.
McQuail, D.: *Mass Communication Theory. An Introduction*. London 1983.

3
Klaus, E.: *Der Gegensatz von Information ist Desinformation, der Gegensatz von Unterhaltung ist Langeweile*. In: *Rundfunk und Fernsehen* 44/3/1996, S. 402–417.

4
Mikos, L.: *„Unterhält Unterhaltung?“* (Vortrag, gehalten auf der Tagung „Unterhaltung durch Medien“ der FG „Rezeptionsforschung“ in der DGPK in Zürich am 28. Januar 2005).

5
Vgl. Dehm, U./Storll, D.: *TV-Erlebnisfaktoren*. In: *Media Perspektiven* 9/2003, S. 425.

6
Vgl. Dehm, U.: *Fernseh-Unterhaltung aus der Sicht der Zuschauer*. In: *Media Perspektiven* 8/1984, S. 630–643.

7
Empirische Grundlage ist eine im Mai 2003 durchgeführte bevölkerungsrepräsentative Befragung mit 2.193 Interviews im Rahmen des forsa.omninet-Panels. Vgl. Anm. 1.

Zum forsa.omninet-Erhebungsverfahren im Vergleich mit herkömmlichen Onlinebefragungen vgl. Güllner, M./Schmitt, L. H.: *Innovation in der Markt- und Sozialforschung: das forsa.omninet-Panel*. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB)* 1/2004, S. 11–22.

8
Vgl. Dehm, U./Storll, D.: *Die Erlebnisqualität von Fernsehsendungen. Eine Anwendung der TV-Erlebnisfaktoren*. In: *Media Perspektiven* 2/2005, S. 50–60.

Lothar Mikos

„Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß!“

FERNSEHEN, WISSEN UND SOZIALE DIFFERENZIERUNG

In Zeiten von PISA einerseits und einer wachsenden Unterhaltungs- und Freizeitkultur andererseits haben gewisse Theorien wieder Konjunktur, die vermeintlich gesellschaftliche Phänomene erklären. Dazu gehört ohne Zweifel die Theorie der sogenannten „Wissensluft“, die in Bezug auf die neuen Informations- und Kommunikationstheorien auch in abgewandelter Form unter dem Stichwort „Digital Divide“ fröhliche Urständ feiert. Sie spielt vor allem in politischen Diskussionen eine Rolle, denn es geht schließlich darum, durch den Zugang zu Medientechnologien und Informationen die Staatsbürger mündig zu machen, damit sie kompetent demokratische Entscheidungen mittragen können. Zugleich dient die Theorie dazu, die unterhaltungsorientierten Fernsehzuschauer abzuwerten, weil diese offenbar durch das Fernsehen auf bestimmte Vorlieben festgelegt werden, die sie scheinbar ihrer Mündigkeit berauben. An dieser Stelle ist zu fragen, ob eine Sendung wie *Sabine Christiansen* durch Information zur politischen Willensbildung beiträgt oder eine Unterhaltungssendung ist, die eher die Politikver-

drossenheit der fernsehenden Bürger fördert. Im Ausspielen der informationsorientierten gegen die unterhaltungsorientierten Zuschauer wird gern übersehen, dass zum einen Unterhaltung und Information kein Gegensatz sein müssen (vgl. Dehm/Storll in diesem Heft, S. 42 ff.) und dass zum anderen Information ebenso nutzlos wie Unterhaltung informierend sein kann. Letzteres spielt gerade in der aktuellen Debatte in Großbritannien eine Rolle, wo u. a. in Bezug auf Reality-Shows wie *Big Brother* oder *Pop Idol* und die zahlreichen Lifestyle-Formate diskutiert wird, was Zuschauer aus diesen Sendungen lernen können (vgl. Hill 2004, S. 7 f.; Hill 2005, S. 79 ff.). Die Beispiele zeigen bereits, dass die sogenannte „Wissensluft-Perspektive“ (Bonfadelli 2002, S. 568) einige Fragen aufwirft und mit einigen Problemen behaftet ist. Im Folgenden soll kurz das Konzept der Wissensluft-These und des „Digital Divide“ dargestellt werden, bevor ausführlicher auf Probleme und Fragen eingegangen wird, die sich im Zusammenhang mit der Nutzung der Medien, insbesondere des Fernsehens ergeben.



Wissenskluft und „Digital Divide“

Die Formulierung der Wissenskluft-Hypothese in der Kommunikationswissenschaft steht in engem Zusammenhang mit der Funktion der Massenmedien in der Demokratie. Durch die Herstellung von Öffentlichkeit sollen die Medien zur politischen Willensbildung beitragen, damit der als Idealtyp gesetzte mündige Bürger aktives Mitglied der demokratischen Gesellschaft ist. Der mündige Bürger „informiert sich zum Zwecke begründeter Urteilsbildung umfassend und leistet dadurch seinen Beitrag zum Fortbestand einer informierten Öffentlichkeit“ (Jäckel 2002, S. 294). Die Wissenskluft-Hypothese geht nun von einer wachsenden Kluft zwischen informierten und nicht informierten Bürgern aus. Die im Jahre 1970 von der Forschergruppe um Phillip J. Tichenor formulierte Hypothese lautet: „Wenn der Informationszufluss von Massenmedien in ein Sozialsystem wächst, tendieren die Bevölkerungssegmente mit höherem sozioökonomischem Status zu einer rascheren Aneignung dieser Information als die statusniedrigeren Segmente, so dass die Wissenskluft zwischen diesen Segmenten tendenziell zu- statt abnimmt“ (Tichenor u. a. 1970, S. 159, zitiert bei Bonfadelli 2002, S. 568). Das heißt nicht, dass die Information bei den statusniedrigeren Mediennutzern nicht ankommt, sondern dass diese die Information langsamer aneignen als die anderen, so dass der Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen größer wird. Dabei muss festgehalten werden, „dass die Hypothese der wachsenden Wissenskluft hauptsächlich auf politische Probleme des öffentlichen Lebens [...] und Berichte aus der Wissenschaft zutrifft und nicht notwendigerweise auf andere Sachverhalte wie Softnews über Unglücksfälle, Nachrichten, Kuriositäten, Vermischtes oder stärker rezipientenbezogene Themen aus den Bereichen Sport und Hobbys“ (ebd., S. 569).

Hier zeigt sich bereits, dass es vorwiegend um bestimmte – politische – Themen geht und eigentlich nicht um Wissen, sondern um Information. Empirische Studien zeigen, dass sich die Wissenskluft-Effekte vor allem bei Zeitungslesern zeigen,

bei Fernsehzuschauern hingegen, die das Medium als hauptsächliche Informationsquelle nutzen, ist auch bei den niedrigeren Schichten eine erhöhte Informiertheit festzustellen (vgl. ebd., S. 596f.). In der Theorie ist die Bedeutung politischer Information für alle Bürger gesetzt. Ob sich die Bürger überhaupt für bestimmte politische Informationen interessieren, spielt keine Rolle. Dabei haben verschiedene Studien gezeigt, dass gerade die persönliche individuelle Betroffenheit durch Probleme auch zu einer erhöhten Aufmerksamkeit und selektiven Wahrnehmung entsprechender Informationen beiträgt.

Daher wurde die Ursprungshypothese, die von einem Defizit der nicht informierten Bürger ausgeht, später von James S. Ettema und Gerald F. Kline (1977, S. 188) umformuliert: „Wenn der Informationszufluss von Massenmedien in ein Sozialsystem wächst, tendieren die Bevölkerungssegmente, die zum Wissenserwerb motiviert sind und/oder für welche die Information funktional ist, zu einer rascheren Aneignung dieser Information als jene, die nicht motiviert sind oder für die sie nicht funktional ist, so dass die Wissenskluft zwischen diesen Segmenten tendenziell zu- statt abnimmt.“ Diese Autoren interpretieren Wissenskluft nicht als Defizit, sondern als Differenz. Die Auswirkungen bleiben aber gleich, denn Wissenskluft verstärken bestehende Machtverhältnisse.

Das ist auch die Befürchtung derjenigen, die angesichts neuer Informations- und Kommunikationstechnologien, vor allem dem Internet, von einem „Digital Divide“ sprechen (vgl. Scheule u. a. 2004). Sie gehen davon aus, dass nur der freie Zugang zum Internet die Möglichkeit der demokratischen Teilhabe und die Erreichbarkeit von Wissen sichert. Der Informationswissenschaftler Rafael Capurro hat das Phänomen jüngst folgendermaßen beschrieben: „Jede Erfindung erzeugt eine Differenz. Im Falle des Internets, bei dem es um menschliche Kommunikation [...] geht, erzeugen die Erfindungen das Paradoxon der *vernetzten Spaltung*, die eine digitale Kommunikationsspaltung ist. Das digitale Netz spaltet in einem doppelten Sinne, zum einen, indem es alles, was nicht digitalisierbar ist, aus-

schließt, und zum anderen, indem es diejenigen, die nicht digital vernetzt sind, von der Kommunikation ausschließt“ (Capurro u. a. 2004, S. 15, H. i. O.). Diese Feststellungen können jedoch nicht nur für das Internet getroffen werden, sondern bereits für die Schrift. Sie schließt aus, was nicht schriftsprachlich darstellbar ist, und sie schließt diejenigen aus, die nicht schreiben und lesen können bzw. keine Möglichkeit haben, dies zu lernen. Die Macht der Klöster gründete sich in der Vergangenheit u. a. darauf, dass die Mönche im Gegensatz zum „einfachen Volk“ auch sogenannte „Schriftgelehrte“ waren, die das überlieferte Wissen hüteten. Umberto Eco populärer Roman *Der Name der Rose* widmet sich diesem Thema.

Die digitale Spaltung bezieht sich sowohl lokal auf einzelne Gesellschaften, in der dann zwischen den On- und Off-Linern unterschieden wird, als auch auf die globale Weltgesellschaft, in der bestimmte Regionen – wie weite Teile Afrikas – keinen Zugang zum World Wide Web haben. Die Vertreter der „Digital Divide“-Theorie gehen davon aus, dass diese Ungleichheiten zu beheben sind. Allerdings wird dabei vom Ideal einer technisch vernetzten Welt, an der alle teilhaben, ausgegangen, ohne zu berücksichtigen, ob diese Teilhabe angesichts der nach wie vor vorhandenen sozialen, ökonomischen und kulturellen Differenzierung überhaupt für spezifische Regionen angemessen ist. Ob dem Nomadenmädchen aus der Sahelzone der Zugang über das Internet zum Wissen in der Library of Congress in Washington nutzt, darf bezweifelt werden, da der weitaus größte Teil des dort gespeicherten Wissens für sie und ihr Leben irrelevant ist. Das Beispiel macht deutlich, dass es eben nicht nur um Informiertheit geht, wie es die Wissenskluft-Perspektive unterstellt, und nicht nur um den technisch möglichen Zugang zu Wissen, wie es die These von der digitalen Spaltung unterstellt, sondern es geht um die situations- und alltagsbezogene Relevanz von Wissen (vgl. Schütz/Luckmann 1979, S. 224ff.; Schütz 1982). Die zeigt sich u. a. in der Relevanz verschiedener Wissensbereiche oder -gebiete sowie in der Fähigkeit, Wissen auch anzuwenden.



Wissen und Fernsehen

Zunächst einmal muss festgestellt werden, dass die gesamte Wissensklufft-Forschung mit einem undifferenzierten Wissensbegriff arbeitet und es ihr eigentlich nicht um Wissen, sondern um politische Informiertheit geht. Information ist aber noch nicht Wissen, denn Wissen entsteht „durch Verarbeitung von Information in (zunehmend technisch vermittelter) Kommunikation“ (Degele 2000, S. 46). Was aber ist Wissen? Die Soziologie hat da klare Vorstellungen: „Wissen ist die Gesamtheit von Fakten, Annahmen und praktischen Fähigkeiten, die Menschen im Laufe ihres Lebens sammeln. Es enthält Informationen darüber, wie etwas zu machen ist (Prozeduren), etwa, wie ein Auto zu fahren oder ein Computer zu bedienen ist. Ebenso schließt Wissen Kenntnisse über räumliche Gegebenheiten, andere Menschen oder bestimmte Ereignisse ein: Wer ist Fußballweltmeister? Wer war der erste Bundespräsident? Was geschieht, wenn ein Bier gezapft wird?“ (Rehberg 2001, S. 80). Daraus folgt zweierlei:

- 1) Es lassen sich verschiedene Wissensformen unterscheiden.
- 2) Wissen ist in einer Gesellschaft ungleich verteilt, weil bestimmtes Wissen nicht für alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen relevant ist.

Beides lässt sich wunderbar bei der populärsten Quizshow im deutschen Fernsehen, *Wer wird Millionär?* (RTL), beobachten. Wer in der Sendung bestehen will, muss verschiedene Wissensformen einsetzen: Neben dem reinen Faktenwissen ist auch das Prozesswissen gefragt. So muss eine Kandidatin bzw. ein Kandidat wissen, dass, wenn sie bzw. er faktisch nicht

die richtige Antwort auf eine Frage weiß, durch das Ausschlussprinzip falscher Antworten ein Weiterkommen möglich ist. Strategisches Wissen ist notwendig, um beispielsweise die Joker an der richtigen Stelle einzusetzen. Die Fragen kommen aus verschiedenen Wissensgebieten von Geschichte über Politik, Literatur, Natur und Biologie, Film und Fernsehen bis hin zu Geographie, Prominenten, Popmusik und Klatschgeschichten. Die Fragen lassen sich in Allgemeinwissen, das sich im Wesentlichen auf die deutsche Sprache und Kultur bezieht, und Spezialwissen aus den genannten Wissensgebieten unterscheiden. Die ungleiche Verteilung von Wissen zeigt sich darin, dass manche Kandidaten zugeben, sich z. B. in Literatur oder Biologie nicht gut auszukennen. Die Fragen, die sich auf Sprichwörter oder Sprachspiele in der deutschen Sprache beziehen, schließen z. B. Menschen als Kandidaten aus, die nicht in Deutschland sozialisiert wurden. Zudem zeigen sich auf diesem Gebiet oft regionale Unterschiede. So sind z. B. Sprachspiele aus Norddeutschland süddeutschen Kandidaten manchmal unbekannt und umgekehrt.

Generell lassen sich eine soziale, eine zeitliche und eine sachliche Dimension des Wissens unterscheiden (vgl. Degele 2000, S. 48). Die soziale Dimension umfasst Wissen als Handlungskompetenz. Das Individuum weiß, wie es in einer Situation zu handeln hat. Hier ist auch das Wissen zu finden, das Medienkompetenz ausmacht. Die Nutzer müssen wissen, zu welchen Zwecken sie in bestimmten Situationen welche Medien nutzen. Die zeitliche Dimension umfasst Wissen als Prozess, also die Möglichkeit der Vermehrung oder Qualifizierung von Wissen (Lernen und Weiterbildung). Die sachliche Dimension umfasst Wissen in Aktion, d. h., die Anwendung von

Wissen bewirkt etwas in der Welt und wirkt so auf die Realität ein.

Wesentlich ist auch die Unterscheidung von theoretischem und praktischem Wissen. Das praktische Wissen, in dem auch emotionale Erfahrungen aufgehoben sind, ist „eine Art ‚implizites Wissen‘ von der Relevanz, Bedeutung und Geeignetheit bestimmter Handlungsweisen, das sich im Akteur durch soziale Einübung und Erfahrung im fortlaufenden Handlungsvollzug eingelebt hat“ (Hörning 2001, S. 162). Zum praktischen Wissen gehört z. B. die Erkenntnis, dass man sich vom Fernsehen gut unterhalten lassen und dabei Spaß haben kann. Außerdem besteht es aus bestimmten Routinen und eingeübten Handlungen. Das sogenannte Medialitätsbewusstsein, mit dem zwischen Fiktion bzw. Medialität und Realität unterschieden werden kann (vgl. Groeben 2002, S. 166), ist ein praktisches Wissen, das erlernt werden muss und im Kopf mitläuft, wenn beispielsweise die Zuschauerin ein TV-Movie nach Rosamunde Pilcher sieht. Beim Wissen um die Strukturen des Mediensystems, die Regelungen des Jugendschutzes oder die Besitzverhältnisse im Bereich des Privatfernsehens dagegen handelt es sich um theoretisches Wissen.

Die ungleiche Verteilung von praktischem und theoretischem bzw. abstraktem Medienwissen ist z. B. für die Medienkompetenzbildung bedeutsam. In einer im Auftrag der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) durchgeführten Studie zur Rezeption der Fernsehshow *Ich bin ein Star – Holt mich hier raus!* durch Kinder und Jugendliche konnten in dieser Hinsicht deutliche Unterschiede herausgearbeitet werden (vgl. Mikos u. a. 2004, S. 154 ff.). So zeigte sich, dass die besser gebildeten Jugendlichen zwar ein größeres abstraktes Me-



Ich bin ein Star – Holt mich hier raus!: ungleiche Verteilung von praktischem und theoretischem bzw. abstraktem Medienwissen bei Kindern und Jugendlichen

dienwissen hatten, welches aber teilweise gewissermaßen im luftleeren Raum schwebte, weil ihnen praktische Seherfahrungen fehlten. Auf der anderen Seite hatten die weniger gebildeten Kinder und Jugendlichen ein geringeres abstraktes Medienwissen, konnten dafür aber mit viel praktischem Wissen aufwarten, das aus ihrem umfangreichen Medienkonsum resultierte. Während eine Studentin zwar sehr reflektiert mit der Show *Ich bin ein Star – Holt mich hier raus!* umging, ihr abstraktes Medienwissen aber nicht mit ihrer konkreten Seherfahrung in Einklang bringen konnte und so den spielerischen Charakter der Show nicht erkannte, hatten fast alle anderen Befragten den spielerischen Charakter erkannt und benutzten den Spielrahmen als wesentliches Interpretationsraster, um mit der Sendung umzugehen. Andererseits fehlte den geringer Gebildeten weitgehend das abstrakte Medienwissen im oben beschriebenen Sinn, um mit ihren praktischen Erfahrungen und ihrem praktischen Wissen reflexiv umzugehen und das Gesehene in gesellschaftliche, soziale oder kulturelle Kontexte zu stellen. Medienkompetenz müsste demnach ein ausgewogenes Verhältnis von praktischem und theoretischem Medienwissen umfassen.

In einer ausdifferenzierten Gesellschaft wird mehr als deutlich, dass in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen auch nur bestimmtes Wissen gefragt ist. Das Fernsehen kann letztlich mit all seinen Programmen (auch den unterhaltenden, die teilweise als Trash-TV bezeichnet werden) als eine umfangreiche Informationsmaschine angesehen werden. Ob aus den vielfältigen Informationen, die das Medium bereithält, dann für die verschiedenen Gruppen der fernsehenden Bevölkerung auch relevantes praktisches oder theoretisches Wissen

wird, hängt von deren Bedürfnissen, Interessen und Motivationen ab. Letztlich ist entscheidend, was die Menschen mit den Informationen in ihrem Alltag anfangen können. Die umfangreiche Nutzung des Fernsehens zeigt, dass dieses Medium offenbar vielfältige Bedürfnisse befriedigt. Um den Zusammenhang zwischen Fernsehen und Wissen der Menschen genauer zu beleuchten, muss man einerseits weit über die Annahmen der Wissenskluft-Perspektive hinausgehen und sich andererseits von traditionellen Unterscheidungen wie der zwischen Information und Unterhaltung trennen. Es ist bedeutsam zu erforschen, anhand welcher Fernsehformate die Zuschauer welche Form von Wissen entwickeln, oder anders ausgedrückt, wie das Fernsehen als alltagstaugliche Lernmaschine funktioniert.

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:

Bonfadelli, H.: *Die Wissenskluft-Perspektive. Theoretische Perspektive, methodische Umsetzung, empirischer Ertrag.* In: M. Schenk: *Medienwirkungsforschung.* Tübingen 2002, S. 568 – 601.

Capurro, R./Hausmanninger, T./Scheule, R. M.: *Vernetzt gespalten. Ein Trialog.* In: R. M. Scheule/R. Capurro/T. Hausmanninger (Hrsg.): *Vernetzt gespalten. Der Digital Divide in ethischer Perspektive.* München 2004, S. 15 – 34.

Degele, N.: *Informiertes Wissen. Eine Wissenssoziologie der computerisierten Gesellschaft.* Frankfurt/New York 2000.

Ettema, J. S./Kline, G. F.: *Deficits, Differences, and Ceilings: Contingent Conditions for Understanding the Knowledge Gap.* In: *Communication Research* 4/1977, S. 179 – 202.

Groeben, N.: *Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte.* In: N. Groeben/B. Hurrelmann (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen.* Weinheim/München 2002, S. 160 – 197.

Hill, A.: *Fernsehzuschauer und Factual-TV in Großbritannien.* In: *tv diskurs* 4/2004, S. 4 – 9.

Hill, A.: *Reality TV. Audiences and Popular Factual Television.* London/New York 2005.

Hörning, K. H.: *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens.* Weilerswist 2001.

Jäckel, M.: *Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung.* Wiesbaden 2002 (2. Auflage).

Mikos, L./Bergmann, A./Gerbode, D./Schäfer, S./Töpfer, C.: *Die Show Ich bin ein Star – Holt mich hier raus! und ihre jugendlichen Zuschauer. Inszenierungsstrategien und Rezeptionsmuster.* Berlin 2004 (Unveröffentlichter Forschungsbericht, FSF).

Rehberg, K. S.: *Kultur.* In: H. Joas (Hrsg.): *Lehrbuch der Soziologie.* Frankfurt/New York 2001, S. 63 – 92.

Scheule, R. M./Capurro, R./Hausmanninger, T. (Hrsg.): *Vernetzt gespalten. Der Digital Divide in ethischer Perspektive.* München 2004.

Schütz, A.: *Das Problem der Relevanz.* Frankfurt 1982.

Schütz, A./Luckmann, T.: *Strukturen der Lebenswelt (Band 1).* Frankfurt 1979.

Tichenor, P. J./Donohue, G. A./Olien, C. N.: *Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge.* In: *Public Opinion Quarterly* 34/1970, S. 159 – 170.



Dirk Bach und Sonja Zietlow – das Moderatorenteam von *Ich bin ein Star – Holt mich hier raus!*

„Die Lehrer in die aber im Fern da kann man schauen

Wie beurteilen Kinder die Medien, insbesondere unter der Fragestellung, ob man beim Lesen, Schauen, Hören und Spielen auch etwas lernen kann? tv *diskurs* befragte zu dieser Thematik insgesamt 31 Kinder zwischen 9 und 13 Jahren von vier Berliner Grundschulen.¹

Anmerkung:

1

Wir danken den Schülerinnen und Schülern der Otto-Wels-Grundschule in Kreuzberg, der Hermann-Gmeiner-Grundschule in Lichtenberg, der Schätzelberg-Grundschule in Tempelhof und der Joan-Miró-Grundschule in Charlottenburg.

Weißt du, was Medien sind?

„Nicht ganz, ich hab das Wort schon mal gehört, aber hm...?“ (Vincent, 10 J.)

„Ich glaube, Medien sind so was wie Nachrichten?“ (Anica, 9 J.)

„Medien – das sind Radio, Fernsehen, Zeitschriften und so!“ (Denise, 11 J.)

Denise ist die Einzige der insgesamt 31 befragten Kinder, die genau weiß, was Medien sind. Allen befragten Kindern sehr vertraut sind Medien jedoch von der täglichen Nutzung. Als ihr bevorzugtes Medium geben die meisten *Fernsehen* an. Dies ist auch bei den Kindern der Fall, deren Fernsehkonsum durch die Eltern stark begrenzt wird. So erzählt die 9-jährige Anica: „Am liebsten schaue ich fern, aber am meisten höre ich Radio.“ Als zweites Lieblingsmedium werden häufig der Computer und in Verbindung damit das Internet genannt, bei wenigen Kindern sind es Bücher und das Radio.

Da das Fernsehen in der Gunst der Kinder eindeutig Platz eins belegt, beziehen sie viele der folgenden Interviewfragen auch hauptsächlich auf das Fernsehen.

Wie viel Zeit verbringst du vor dem Fernseher?

Auf die Frage, wie viele Fernsehsendungen sie am Tag sehen, antworten die meisten: zwischen zwei und sechs. Im Durchschnitt dürfen die Kinder aus den Bezirken Lichtenberg und Kreuzberg mehr und länger fernsehen als die aus den einkommensstärkeren Bezirken Tempelhof und Charlottenburg.

Die Uhrzeit, bis zu der die befragten Schüler am Abend fernsehen, liegt je nach Kind zwischen 19.00 und 23.30 Uhr. Die Einstellungen der Eltern zum Fernsehkonsum ihrer Kinder gehen entsprechend weit auseinander und bewegen sich zwischen den beiden Extrempositionen, die im Folgenden zum Ausdruck kommen: „Ich kann so lange wach bleiben und schauen wie ich möchte, meine Mutter sagt, das ist mein Problem, wenn ich in der Schule einschlafe“ (Melanie, 11 J.) und: „Ich darf nur am Wochenende fernsehen, da schau ich dann etwa zwei Stunden“ (Daniel, 10 J.).

Warum schaust du Fernsehen?

Auf die Frage: „Warum schaust du Fernsehen?“ antwortet die 11-jährige Melanie: „Damit ich mich erst mal entspannen kann, also ein bisschen Ruhe habe, und damit es auch nicht so langweilig zu Hause ist.“ Die 12-jährige Esra hingegen findet beim Fernsehen gut, dass es „manchmal komisch ist und man viel lachen muss“. Für Denise (11 J.) liegt der Vorteil vor allem darin, dass fernsehen „leichter ist als zu lesen und interessanter: Es passiert immer was, und man will wissen, was als Nächstes geschieht.“



der Schule, pressen das in einen rein, sehen, und lernen, wann man will.“

Britta Müller und Thorsten Ziebell

Kann man beim Fernsehen auch etwas lernen?

Bohan (12 J.) findet das Fernsehen vor allem gut, weil man da etwas Neues erfahren kann: „Bei *Willi will's wissen*, da haben die gezeigt, wie Frachtschiffe gebaut werden und vor längerer Zeit mal, wie das mit den Autos funktioniert, also mit dem Motor und dem Zylinder, das habe ich mir bis heute gemerkt.“

Mit dem Lernen im Fernsehen bringen die befragten Kinder vor allem Wissenssendungen und Wissenschaftsmagazine wie *Wissen macht Ah!*, *WOW – Die Entdeckerzone*, *Willi will's wissen*, *Welt der Wunder* oder *Galileo* in Verbindung, aber auch Quizshows wie *Wer wird Millionär?*, Tiersendungen wie *Killer Instinct* oder Kunst- und Bastelungen wie *Art Attack* und *Finger Tips*. „Bei *Art Attack* zeigen sie, wie man z. B. Gesichter besser malen kann oder wie man Grußkarten macht, das habe ich dann auch selbst ausprobiert“ (Yasmin, 12 J.).

„Man kann auch viel aus den Nachrichten lernen“, findet der 10-jährige Daniel, ebenso wie Alisia (10 J.), die besonders gern *logo!* schaut, weil dort Kompliziertes für Kinder verständlich erklärt wird: „Die zeigen da z. B., wie das in der Realität mit den Politikern ist und wie das mit den Wahlen geht.“

Wie ist das bei Filmen, Serien und Talkshows, lernt man da auch was?

„Ich finde, man kann bei allem was lernen, man muss bloß richtig gut aufpassen“, meint Winni (12 J.). Auch die 10-jährige Vanessa findet, dass man etwas aus Filmen lernen kann, selbst wenn das nur gespielt ist: „Einmal kam ein Film, da kamen Streitschlichter vor, da habe ich gesehen, wie man das macht, einen Streit zu schlichten, indem man sich nicht aufregt und den anderen aussprechen lässt. Bei Serien kann man auch was lernen, finde ich, z. B., wie der Alltag von Erwachsenen abläuft. Man kann sehen, wie das ist, wenn man arbeitet oder wenn die Kinder haben, wie die mit den Kindern umgehen.“

Die überwiegende Mehrheit der befragten Kinder glaubt, dass die fiktiven Programmformate des Fernsehens viel mit dem richtigen Leben zu tun haben, nur wenige fanden, dass diese z. T. ein verzerrtes Bild der Wirklichkeit wiedergeben: „Die spielen doch nur, deswegen kann man das doch nicht so ernst nehmen. Ich finde, man lernt am meisten im Umgang mit Freunden“ (Vincent, 10 J.).

Wofür benutzt du den Computer und das Internet?

Für viele der befragten Kinder ist das Fernsehen ein Begleitmedium, das sie jeden Tag nutzen, ohne sich vorher in der Programmzeitschrift zu informieren: „Ich schalte einfach ein und zappe weiter, wenn es nervt oder Werbung kommt“ (Jessica, 10 J.). Bei Computer und Internet schätzen sie hingegen vor allem die Möglichkeit, sich neben dem Spielen und Chatten auch gezielt informieren zu können und zu lernen. So findet es Yasmin (12 J.) gut, „dass man bei Google eingeben kann, was man lernen möchte, z. B. das Wort „Palme“, und dann kommen Seiten über Palmen, auf denen man sich informieren kann“. Und Kasim (13 J.) berichtet stolz: „Wir haben in der Schule Subjektiv, Objekt und Adjektiv gelernt, das habe ich nicht so ganz verstanden und bin ins Internet rein, da habe ich dann eine Tabelle gefunden, wo das alles erklärt wurde.“

Nadine (11 J.) lernt besonders gern Mathematik am Computer, weil man da einen Fehler machen kann, ohne dass das andere mitbekommen und man ausgelacht wird: „Beim Computer kommt dann nur, dass das falsch ist, und dann rechnet man das halt noch mal, das finde ich gut.“

Kasim kann sich auch gut vorstellen, den Computer viel mehr im Unterricht einzusetzen, „wenn ich z. B. mal ein Wort nicht verstehe oder nicht weiß, wie man das schreibt, da könnte ich das dann nachschauen“.



Wissen macht Ah!



Gibt es einen Unterschied zwischen dem, was man in der Schule lernt, und dem, was man in den Medien lernt?

Der vorrangige Stellenwert der Schule kommt bei den Antworten zwar zum Ausdruck, jedoch deckt sich dieser nicht immer mit den aktuellen Interessen der Kinder. Daniel (10 J.) glaubt: „Im Vergleich zur Schule ist das in den Medien nicht gleich wichtig, das ist eher unwichtiger, und man lernt es eher aus Neugier, weil es für einen interessant ist.“ Für Selim (12 J.) besteht der Unterschied zwischen dem Lernen in den Medien und in der Schule vor allem darin, dass man in der Schule eher etwas für später lernt und in den Medien vor allem erfährt, was auf der Welt gerade so alles passiert. Es werden aber auch Überschneidungen erkannt: „Das kommt zwar selten vor, aber bei Tiersendungen konnte ich auch schon mal was in der Schule darüber erzählen“ (Melanie, 11 J.).



Ist das Lernen mit Medien bzw. dem Fernsehen mit dem in der Schule zu vergleichen?

Mit und durch Medien etwas zu lernen, das macht mehr Spaß, darüber waren sich fast alle einig: „Ich mag es vor allem, im Fernsehen etwas zu lernen, weil man da nicht die ganze Zeit lesen muss“, sagt Daniel (11 J.). Auch die 9-jährige Anica bevorzugt das Lernen durch das Fernsehen: „Da kann ich sitzen und muss nicht antworten und kann dabei essen und trinken. In der Schule, da muss man gerade sitzen und muss sich melden und bekommt auch noch Zensuren dafür, ob man aufpasst.“

Für Kasim (13 J.) ist das Lernen in der Schule etwas ganz anderes als in den Medien: „In der Schule muss man lernen, beim Fernsehen oder im Internet, da ist das freiwillig und man hat Spaß dabei.“ Für Tim (9 J.) ist denn auch „das Gute dabei, dass man immer aufhören kann, wenn man genug hat“.

Viele der befragten Kinder finden auch, dass das Lernen in den Medien oft interessanter ist als in der Schule: „In der Schule, da erzählen die das immer nur, aber im Radio und Fernsehen, da gehen die ja direkt hin und machen Interviews“ (Esi, 11 J.). Melinda glaubt, dass sie deswegen Dinge oft besser versteht, „weil man da auch Bilder dazu sieht und nicht nur gesprochen wird“. Das kennt auch Michele (11 J.): „Das war in Erdkunde so. Da ging es um Erdbeben, da habe ich aber auch was bei Wissen macht Ah! gesehen, und da haben die das besser beschrieben mit mehr Erklärungen und Bildern.“

Christina (11 J.) findet, es sollte auch im Unterricht mehr mit Medien gearbeitet werden, dann könnte man sich das bildlicher vorstellen: „Ich habe mir z. B. das mit Anne Frank sehr lange und sehr genau gemerkt, weil wir das erst in der Schule hatten, da wurde es aber nur erzählt. Im Fernsehen habe ich dann die Serie dazu gesehen, da hat man alles genau gesehen, und ich wusste dann besser, wie das in Wirklichkeit war.“



Gibt es auch Vorteile beim schulischen Lernen?

Trotz ihrer Begeisterung für das Lernen in den Medien ist jedoch den meisten Kindern klar, dass es im Vergleich zur Schule auch Nachteile gibt: „Ich kann mir Dinge in der Schule länger merken. Die ganzen Sendungen im Fernsehen laufen ja jeden Tag, und man vergisst sehr schnell wieder, was man gesehen hat. Außerdem kann man da den Lehrer ja auch nicht fragen, wenn man mal was nicht verstanden hat“, gibt Vanessa (11 J.) zu bedenken.

„In der Schule lernt man besser“, denkt Bohan (11 J.), „weil man da Aufgaben bekommt, darüber schreibt, dazu bastelt oder Partnerarbeit macht. Im Fernsehen, da erklären die das nur, und man muss es sich einfach so merken, wie die das sagen.“

Gefragt nach der Qualität des Lernens, unterschieden manche Kinder zwischen Computer und Fernsehen: „Beim Computer lernt man anders als im Fernsehen“, findet Nadine, „weil man da was macht, während man beim Fernsehen nur guckt.“ Das meint auch Stefan: „Ich habe z. B. das Computerspiel zu *Wer wird Millionär?*, da lernt man viel mehr als bei der Sendung, weil man selbst entscheiden muss. Im Fernsehen hört man das ja nur einmal, und es gibt keine Wiederholung.“





Konntest du das, was du in den Medien gesehen hast, schon mal in der Schule anwenden?

„Wenn es eine Fernsehsendung zu einem Thema gab, das wir in der Schule haben, dann fällt mir da viel mehr dazu ein“, erzählt Steven (12 J.). Das kennt auch Ekin (12 J.): „Man kann mehr darüber reden, wenn man was schon aus den Medien kennt.“ Auch Esra (12 J.) berichtet: „Ich hab bei *Killer Instinct* eine Sendung über Wale gesehen, danach habe ich mich dann auch viel mehr für das Thema in der Schule interessiert.“

Von sich aus schauen allerdings die wenigsten der befragten Kinder gezielt nach Sendungen zu Themen in der Schule. Selim (12 J.) erzählt, dass ihre Eltern das manchmal für sie tun: „Mein Eltern wissen, welche Themen ich in der Schule habe und weisen mich dann auch immer darauf hin, wenn sie was dazu im Fernsehen entdecken. Wir hatten z.B. das Thema ‚Kartoffel‘ in der Schule, und da kam eine Sendung dazu im Fernsehen, die habe ich mir dann angeschaut. In einem anderen Fach haben wir jetzt gerade das Thema ‚Ausländer‘, da würde ich gern auch mehr dazu wissen, aber ich kenne keine Fernsehsendungen darüber.“



Wie fändet ihr das, wenn euch Lehrer auf Sendungen und Internetseiten zu Themen in der Schule hinweisen würden?

Viele Kinder würden es befürworten, wenn die Lehrer ihnen auch (Fernseh-)Sendungen oder Internetseiten zu Unterrichtsthemen vorschlägen. „Unsere Lehrerin hat das schon mit Büchern gemacht“, berichtet Maria (13 J.). „Da sollten wir in die Bibliothek gehen und Bücher zu dem Thema anschauen. Mit Fernsehsendungen aber noch nie so.“ Auch Daniel (10 J.) glaubt, dass das eine gute Idee wäre: „Wenn die Lehrer das machen, würden sie uns bestimmt keine Zeichentricksendungen empfehlen, aber Wissenssendungen. Das fände ich gut, weil wir dann vielleicht, wenn wir das schauen, auch mehr wissen würden, wenn wir was darüber schreiben.“

Fazit

Kinder schätzen das Lernen in und mit den Medien aufgrund von Anschaulichkeit und Spaß, der damit verbunden ist. Anders als beim Lernen in der Schule empfinden sie dabei keinen Druck, sondern schauen und lernen aus Neugier, selbst (oder gerade) dann, wenn es sich nicht um ausgesprochene Bildungssendungen handelt. Fast allen Kindern ist aber bewusst, dass man sich Dinge, wenn man sie nur einmal hört oder sieht, oft nicht sehr lange merken kann und auch nicht in ihrem ganzen Zusammenhang versteht. Mediale Veranschaulichungen zusammen mit schulischer Aufbereitung stellen für viele der befragten Kinder daher eine ideale Kombination dar.

Fast alle Schüler bestätigten jedoch, dass Lehrer sie nie auf Fernseh- oder auch Radio-sendungen zu Themen im Unterricht aufmerksam machen. Ausschließlich auf Bücher und Internetseiten würde in Verbindung mit Hausaufgaben gelegentlich verwiesen. Wie man den Äußerungen der Schülerinnen und Schüler aber entnehmen kann, gibt es sehr wohl Sendeformate, die den Anforderungen der Kinder an ein medial unterstütztes Lernen entsprechen und die die Arbeit im Unterricht unterstützen können. Da Kinder meist nicht gezielt nach entsprechenden Sendungen in Programminformationen suchen, könnten Lehrer auch die Bildungsangebote des Fernsehens ernst nehmen und Schüler vermehrt zumindest auf Wissenssendungen hinweisen.

Die Interviews führten Britta Müller und Thorsten Ziebell.



welt der wunder



FERNSEHEN IN 2003

Seit 1998 werden die acht deutschen Fernsehvollprogramme zweimal jährlich von der GöfaK Medienforschung¹ beobachtet und die Entwicklungen der Programmstrukturen in einem Bericht festgehalten.

tv diskurs sprach mit Prof. Dr. Joachim Trebbe, Assoziierter Professor für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Fribourg/Schweiz, über die aktuelle Studie *Fernsehen in Deutschland 2003 – 2004*².

Anmerkungen:

1
GöfaK: Göttinger Institut für angewandte Kommunikationsforschung (mit neuem Sitz in Potsdam).

2
Joachim Trebbe (Hrsg.): *Fernsehen in Deutschland 2003 – 2004. Programmstrukturen, Programminhalte, Programmentwicklungen.* (Schriftenreihe der Landesmedienanstalten, Band 31). Berlin 2004.



Wer gab die vorliegende Studie in Auftrag und was bezweckt sie?

Die Studie wird von der Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten (ALM) in Auftrag gegeben und seit 1998 kontinuierlich fortgeschrieben. Das Ziel der Studie ist es, die Strukturen, Inhalte und Entwicklungen in den deutschen Fernsehvollprogrammen aus einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive zu analysieren und zu beschreiben. Man kann auch sagen: Wir versuchen, zuverlässige und vergleichbare Daten über den Programmalltag im deutschen Fernsehen zu erheben. Aus einer normativ-analytischen Perspektive sind dabei programmrechtliche Kategorien wie Information und Unterhaltung von besonderem Interesse.

DEUTSCHLAND – 2004

Bitte stellen Sie kurz Ihr Vorgehen im vorliegenden Forschungsbericht und seine Vorzüge gegenüber anderen Programmstudien dar.

Zweimal jährlich werden die Programme von ARD, ZDF, RTL, Sat. 1, ProSieben, VOX, RTL II und kabel eins aufgezeichnet und inhaltsanalytisch untersucht. Dafür werden jeweils eine Woche im Frühjahr und im Herbst ausgewählt. Mit 24 Programmstunden pro Tag sind das insgesamt rund 1.344 Stunden Sendezeit für die genannten Programme.

Die Analyse erfolgt im Wesentlichen in zwei Schritten. Im ersten Schritt werden die Programme in ihre Basiskategorien zerlegt. Basiskategorien im Sinne der Studie sind fiktionale Unterhaltungssendungen, also Filme und Serien, nonfiktionale Unterhaltungssendungen wie Spiele und Shows und fernsehpublizistische Sendungen, das heißt Sendungen mit einer Chance für journalistische Berichterstattung. Außerdem werden in diesem Schritt werbliche und der Programmpromotion dienende Programmelemente von nicht werblichen, redaktionellen Inhalten getrennt.

Und nun kommt eine Besonderheit unseres Vorgehens in dieser Studie: In einem zweiten Schritt werden die Programmelemente, die im ersten Schritt als fernsehpublizistisch identifiziert wurden, einer Themenanalyse auf Beitragsebene unterzogen. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass eine Sendung nicht von vornherein, also aufgrund ihres Formats, als Informations- oder Unterhaltungssendung kategorisiert wird, sondern vielmehr aufgrund der tatsächlichen Themen, die in der Sendung behandelt werden, beschrieben werden kann. So werden Talkshows im Sinne der Studie zunächst als fernsehpublizistisch eingestuft, ganz gleich, ob es sich um Christiansen (ARD) oder die Oliver Geissen Show (RTL) handelt. Beide Sendungen sind formatspezifisch das Gleiche: Ein Moderator spricht mit Gästen vor Publikum zu vorher durch eine Redaktion festgelegten Themen. Erst im zweiten Schritt wird eine differenzierte Analyse auf der Basis der behandelten Themen vorgenommen, etwa die Visa-Affäre im ersten und Ehebruch im zweiten Fall.

Welche Unterschiede bzw. Schwankungen gibt es in den Ergebnissen zwischen den Studien von 2000/01 und 2003/04?

Dafür haben Sie eine eigene Systematik entwickelt?

So ist es. Für ein solches Vorgehen braucht man eine Themensystematik. Diese Themensystematik besteht im Wesentlichen aus vier unterschiedlich relevanten Themenbereichen. An erster Stelle stehen Themen, die politisch oder gesellschaftlich kontrovers sind, gefolgt von gesellschaftlichen Themen zum Beispiel aus Kirche, Wissenschaft oder Medien, die – noch – nicht öffentlich kontrovers diskutiert werden. Diese beiden Themenblöcke sind vor allem für die gesellschaftliche Willens- und Meinungsbildung wichtig. An dritter Stelle der Systematik stehen Themen aus der Alltags- und Lebenswelt der Zuschauer, also etwa Hobby, Freizeit und Urlaub, und an vierter Stelle schließlich rangieren Human-Touch-Themen wie Katastrophen, Kriminalität und Prominente. Diese letzte Themengruppe wird in der Studie auch als Unterhaltungspublizistik bezeichnet, weil die die geringste Relevanz im Sinne der Themensystematik aufweist. Sie steht für die Grenzwanderung des Fernsehjournalismus zwischen Information und Unterhaltung.

Dazu vielleicht ganz kurz drei wesentliche Befunde.

Erstens: Filme und vor allem Serien bestimmen in allen Programmen den größten Teil der Sendezeit. Besonders in der Prime Time zwischen 18.00 und 23.00 Uhr setzen alle Programme auf fiktionale Inhalte, um Zuschauer anzuziehen und zu binden. In dieser Hinsicht gibt es schon lange keine Systemunterschiede mehr zwischen öffentlich-rechtlichen und privaten Programmen. Zweitens: Innerhalb der Fernsehpublizistik ist der Anteil der erwähnten Unterhaltungspublizistik, also Human-Touch-Themen, weiter gestiegen. Bei RTL und Sat. 1 sind das inzwischen mehr als 20 Prozent oder fünf Stunden an einem durchschnittlichen Sendetag, an dem über Sex and Crime, Stars und Sternchen informiert wird. Dazu kommen vor allem seit dem Jahr 2004 verstärkt Reportagen und Dokumentationen zu Sach- und Lebensweltthemen, also beispielsweise Sozialamts-, Gerichtsvollzieher- oder Verkehrsreportagen. Politische Themen finden vor allem in den kleineren Programmen RTL II und kabel eins kaum noch Raum. Ihr Anteil liegt unter einem Prozent der Gesamtsendezeit eines 24-Stunden-Tages. Drittens: Die Rollenverteilung zwischen den Programmen in den Senderfamilien wird stärker. Zum Beispiel bei der ProSiebenSat. 1 Media AG: Sat. 1 ist im Vergleich der drei Vollprogramme Sat. 1, ProSieben und kabel eins das Programm in Erststellung mit vergleichsweise größeren fernsehpublizistischen Anteilen und einem höheren Anteil an neuen fiktionalen Eigen- und Auftragsproduktionen. ProSieben wird stärker im Bereich Shows und Alltagsreportagen profiliert, kabel eins schließlich ist der Film- und Serienabspielender dieser Gruppe. Für die RTL Group mit RTL, VOX und RTL II kann man ganz ähnliche Profile identifizieren.

Ist es nicht durch die verschiedenen wirtschaftlichen Strukturen vorgegeben, dass es grundsätzliche Unterschiede im Programmaufbau der öffentlich-rechtlichen Sender und der wirtschaftlich viel stärker auf Werbesendungen basierenden Privatsender geben muss, die die Vergleichbarkeit der Sender schon im Ansatz sehr schwierig machen? Und ist es in der Folge dieser strukturellen Unterschiede nicht eigentlich klar, dass nur die öffentlich-rechtlichen Sender dem Anspruch nach § 2 Rundfunk-Staatsvertrag, ein Vollprogramm³ anzubieten, in einer relativ ausgeglichener Form nachkommen können?

Bei der ersten Feststellung kann ich auf der Basis unserer Daten ohne weiteres zustimmen. Die Privaten ‚verbrauchen‘ aufgrund ihrer auf Werbung basierenden Finanzierungsgrundlage bis zu einem Viertel ihrer täglichen Sendezeit, während bei ARD und ZDF nur etwa 10 Prozent des durchschnittlichen Sendetages für werbliche Inhalte aufgewendet werden.

Bei der zweiten Feststellung verhält es sich anders. Auch die privaten Programme von RTL, Sat.1, ProSieben, VOX, RTL II und kabel eins sind durch die Landesmedienanstalten als Vollprogramme lizenziert und unterliegen damit den gleichen Anforderungen wie die öffentlich-rechtlichen Programme, wenn auch mit einer gewissen ‚Rabattierung‘ durch die Urteile des Bundesverfassungsgerichts zum Grundversorgungsauftrag von ARD und ZDF.

3

Auszug § 2 RStV: Im Sinne dieses Staatsvertrags ist Vollprogramm

1. ein Rundfunkprogramm mit vielfältigen Inhalten, in welchem Information, Bildung, Beratung und Unterhaltung einen wesentlichen Teil des Gesamtprogramms bilden [...].

Ist das Festhalten an der Definition von Vollprogrammen, die auch Ihrer Studie zugrunde liegt, denn überhaupt noch zeitgemäß, wenn die Entwicklung bei den Sendern bzw. Senderfamilien in Richtung Spartenprogramme geht, etwa im Bereich Information oder auch Sport und Shopping?

Was die Programmfamilien angeht, stellen wir eine stärkere Profilierung der Programme auch innerhalb der jeweiligen Gruppe fest. Dabei haben die Programme in Erststellung wie RTL und Sat.1, die um die Marktführerschaft konkurrieren, die größte Programmvielheit zu bieten, während Programme wie kabel eins und ProSieben als Spielfilm- und Serienserender vermarktet werden. Im Fall der RTL Group ist RTL II die Versuchsplattform für nonfiktionale Reality-Formate und Shows, während VOX durch die Kooperation mit dctp stärker auf Reportagen und Dokumentationen setzt. Mit Blick auf die Programmpraxis wird der Begriff des Vollprogramms durch die Programmierer sehr großzügig interpretiert. Ich bin nicht sicher, ob eine Abschaffung oder Neuformulierung des Begriffs die Fernsehlandschaft nachhaltig beeinflussen könnte. Eine Neuformulierung würde eine neue Grenzziehung – einen neuen Rahmen – für die Programme bedeuten, aber nicht zwingend auch eine Veränderung der Programmpraxis zur Folge haben. Vielmehr würden die gesetzlichen Vorgaben den Gegebenheiten angepasst. Für uns stellt sich aber in der Tat die Frage, ob ein Programm mit weniger als einem Prozent Sendezeit für politische Inhalte – wie etwa kabel eins und RTL II – noch als Vollprogramm bezeichnet werden kann oder sollte. Aber das ist Sache des Gesetzgebers bzw. der aufsichtführenden Landesmedienanstalten. Eine Möglichkeit wäre sicher, die betroffenen Programme als Spartenprogramme zu lizenzieren, aber da spielen dann die Privilegien für Vollprogramme, wie zum Beispiel die Priorität bei der Kabelbelegung, auch für die Veranstalter eine Rolle.

Im Printbereich ist es ja beispielsweise so, dass aufgrund der hohen Kosten für eine komplette Redaktion mit Korrespondentennetz viele Redaktionen auf Agenturmeldungen setzen. Übertragen auf das Fernsehen kann man sich die Frage stellen, ob es nicht besser ist, dass es im Fernsehen eine geringere Anzahl professioneller und gut ausgestatteter Nachrichtenredaktionen gibt als eine Vielzahl qualitativ schlechtgestellter Anbieter?

Ich glaube, die von Ihnen beschriebene Situation auf dem Zeitungsmarkt zeichnet sich auch auf dem Fernsehmarkt ab. Zum Beispiel wird die Nachrichtenproduktion von N24 ja längst auch für die Programme von Sat.1 und ProSieben genutzt. Vielleicht sollte man den Begriff ‚Vollprogramm‘ als Qualitätssiegel auffassen und denjenigen Programmen ‚verleihen‘, die einen entsprechenden Aufwand betreiben, um unabhängige, qualitativ hochwertige Berichterstattung zu gewährleisten.

Müssten nicht auch die dritten Programme, die bisher in der Untersuchung ausgeblendet werden, die aber über Kabelverbreitung und von ihrer Anlage her auch zu Vollprogrammen tendieren, mit in Ihre Studie einbezogen werden?

Die dritten Programme der ARD sind – abgesehen von der regionalen Verbreitung – sicher interessante Kandidaten für unser Untersuchungsmodell. Allerdings müsste ein solcher Vergleich die relativ hohen Überschneidungen zwischen den einzelnen dritten Programmen der regionalen Funkhäuser berücksichtigen.

Wenn im Bereich der Fernsehpublizistik insbesondere die Unterhaltungspublizistik zunimmt, was bedeutet dies für die tatsächliche Vermittlung von Information?

Natürlich ist – prinzipiell gesehen – die Nachricht über eine weitere Prominentenschwangerschaft oder Trennung zweier Filmstars eine Neuigkeit und damit eine Information, ebenso wie ein Staatsbesuch des Außenministers in den Vereinigten Staaten. In unserem Untersuchungsmodell versuchen wir, Information nach Relevanzkriterien zu gewichten. Politische Informationen sind danach für den gesellschaftlichen Funktionsauftrag wichtiger als Promi-News. Eine Ausweitung der Unterhaltungspublizistik kann insofern zwar eine Ausweitung der journalistischen Berichterstattung bedeuten, aber nicht unbedingt auch ein Mehr an politischer, öffentlich relevanter Information.

Die Unterscheidung öffentliche Information versus private Information ist meiner Ansicht nach im aktuellen Bericht zurückhaltender formuliert als noch im Vorgängerbericht aus 2000/01. Ist dies eine Reaktion darauf, dass die mitschwingende Wertung problematisch erscheint, da etwa auch eine sogenannte private Information kontrovers diskutiert werden und auf den öffentlichen Raum zurückwirken kann?

Nein, das wäre ein Missverständnis. Die Operationalisierung der Studie wurde aus einem normativen Verständnis von Fernsehinformation entwickelt und hat sich nicht verändert. Die Art der Thematisierung innerhalb der Fernsehbeiträge ist entscheidend. Sobald diese Rückwirkung auf den öffentlichen Raum im Programm sichtbar wird, etwa bei privaten Affären von Politikern, wird das Thema auch entsprechend kategorisiert. Ein anderes Beispiel: Die Tsunami-Katastrophe kann unterhaltungspublizistisch, also als sensationelle Katastrophe, als privat relevant in Verbindung mit einem Urlaubsratgeber, als Sachthema im Zusammenhang mit den Folgen für die Tourismusbranche oder als politisches Thema, etwa zum Umgang mit Spenden, aufbereitet werden.

Welche Rolle spielt das Themenfeld Bildung – neben Information, Beratung und Unterhaltung ein zentraler Begriff bei der Definition von Vollprogrammen – in Ihrer Studie?

Die Frage ist gleichzeitig leicht und schwierig zu beantworten. Klassische, primäre Bildungsprogramme wie Schulfernsehen oder Telekollegs gibt es in keinem der untersuchten Programme. Hier wäre der Blick in die dritten Programme aufschlussreich. Sekundäre, auf wissenschaftliche, technische und gesellschaftliche Zusammenhänge ausgerichtete Informationsangebote können wir mit unserer Themensystematik aufspüren. Sie sind Teil der gesellschaftlichen Sachthemen – meist ohne aktuellen, politischen Bezug.

Gibt es im deutschen Fernsehen einen Mangel an Information oder einen Mangel an Bildungsangeboten bzw. sind solche Unterscheidungen bei zunehmenden Hybrid-Formaten überhaupt noch aussagekräftig? Ist es nicht eher so, dass auch in Ihrer Untersuchung Hybrid-Formate in Zukunft eine größere, noch genau zu erforschende Rolle spielen werden?

Aus der normativ-analytischen Perspektive der Studie kann man nicht von einem Mangel sprechen. Das Untersuchungsmodell der Studie versucht, die Programme vergleichbar abzubilden und mit den normativen Vorgaben zu konfrontieren. Ob 20 Minuten politische Information für ein Vollprogramm ausreichen, ist die Sache derjenigen, die diese Vorgaben formulieren. Die Hybrid-Formen machen uns natürlich bei der Kategorisierung zu schaffen. Unsere Gegenstrategie ist differenziertes Analysieren. Je stärker die Vermischung von Information und Unterhaltung in einer Sendung, desto kleiner werden unsere Analyseeinheiten. Eine ganze Sendung dem einen oder anderen Inhaltstyp zuzuordnen, geht heute kaum noch – der einzelne Beitrag, gegebenenfalls sogar das einzelne Thema einer Sendung, muss gesondert betrachtet werden. Dadurch erhöht sich natürlich der Analyseaufwand beträchtlich, dies wird die kommenden Studien in Zukunft sicherlich stark mitbestimmen.

Das Interview führte Olaf Selg.

DAS WELTBILD DES FERNEN

Michael Kunczik

Anmerkungen zu der Studie über Sendungsangebote öffentlich-rechtlicher

Teil 1 der Auseinandersetzung mit der Studie *Das Weltbild des Fernsehens* von Helmut Lukesch u. a. erschien in *tv diskurs* 31.



Helmut Lukesch/Christoph Bauer/Rüdiger Eisenhauer/Iris Schneider:
Das Weltbild des Fernsehens. Eine Untersuchung der Sendungsangebote öffentlich-rechtlicher und privater Sender in Deutschland. Ergebnisse der Inhaltsanalyse zum Weltbild des Fernsehens (Zusammenfassung). Expertise über die Gewaltwirkungen des Fernsehens und von Computerspielen. Regensburg 2004: S. Roderer Verlag. 36,00 Euro, 319 Seiten.



Helmut Lukesch/Christoph Bauer/Rüdiger Eisenhauer/Iris Schneider:
Das Weltbild des Fernsehens. Eine Untersuchung der Sendungsangebote öffentlich-rechtlicher und privater Sender in Deutschland. Theorie - Methode - Ergebnisse. Eine inhaltsanalytische Studie über die Sendungsangebote öffentlich-rechtlicher und privater Sender in Deutschland. Regensburg 2004: S. Roderer Verlag. 48,00 Euro, 657 Seiten.

Doch nun zu anderen Aspekten der Expertise, die unter dem Motto steht, der Wert einer wissenschaftlichen Abhandlung bemesse sich danach, inwieweit durch das Lesen dieser Schrift das Studium früherer Publikationen überflüssig wird (vgl. S. 111). Legt man diesen Maßstab an, dann müssen die Leser von Lukesch u. a. noch sehr viel Zeit in Bibliotheken verbringen. Lukesch u. a. gehen auch auf die öffentliche Kontroverse über Mediengewalt und ihre Wirkungen ein. Dabei ignorieren sie u. a. die zentralen Befunde von Klaus Merten (1999), der das Problem „Mediengewalt im öffentlichen Diskurs“ untersuchte. Aufgrund einer Inhaltsanalyse (1999, S. 182f.) der Beiträge zur Darstellung von Gewalt im Fernsehen in der „Frankfurter Rundschau“, die zwischen dem 1. September 1991 und dem 31. Oktober 1995 erschienen sind (N = 1.151), resümiert Merten (1999, S. 228), dass die „Frankfurter Rundschau“ als maßgeblicher Kritiker wirke und so eine Wirklichkeit erzeuge, „die viel bedrohlicher erscheint [...] als die, die auf der Basis wissenschaftlicher Befunde zur Mediengewaltforschung gezeichnet werden könnte“ (zwar taucht Merten im Literaturverzeichnis auf, aber die Befunde werden nicht rezipiert. Mit anderen Worten: Man muss Merten

BILD SEHENS

und privater Sender in Deutschland

TEIL 2

im Original lesen, um auf den aktuellen Stand der Forschung zu kommen). Nicht berücksichtigt wird die Studie von Jessica Eisermann (2001), die das Mediengewaltproblem als Dauerbrenner auf der öffentlichen Agenda charakterisiert. Hinsichtlich der Regulation von Mediengewalt in Deutschland resümiert Eisermann (2001, S. 235): „Die Lösung des Mediengewaltproblems wird vorrangig in Zensurmaßnahmen gesehen, in Sendeverböten, -beschränkungen und Schnittauflagen.“ Lukesch u. a. kennen auch nicht die Studie von Claudia Mast (1999) *Programmpolitik zwischen Markt und Moral*, die erstmals die Entscheidungsprozesse über das Ausstrahlen von Gewalt im deutschen Fernsehen untersucht.

Auch bei der Darstellung des Falls der Mörderpuppe „Chucky“, die nach Lukesch u. a. angeblich in Liverpool einen Mord stimuliert haben soll, fehlt zentrale Literatur (S. 129). Im Zusammenhang mit der weltweit Aufsehen erregenden Ermordung des kleinen James Bulger durch zwei 10-jährige Jungen wurde ebenfalls die

Schuld bei den Medien gesucht, denn der Vater eines der verurteilten Jungen hatte vor der Tat ein Horrorvideo ausgeliehen. Martin Barker (1997, S. 13; 2001, S. 28) betont in *Ill Effects*, dass der angebliche Kausalnexus lediglich auf der Basis von „common sense“ behauptet wurde: „[...] it soon became clear that, despite police efforts, there was not a scrap of evidence that the boys had watched the films.“ Davon aber ließen sich die Anhänger der These der Kausalverursachung nach Barker nicht im geringsten beeinflussen.¹

Bei den Ausführungen zum „Third Person Effect“ ist die Liste der zur Gewaltthematik nicht berücksichtigten Studien lang. Nur einige Beispiele: Helga Theunert und Bernd Schorb (2001, S. 295) konstatierten in einer Untersuchung zur Akzeptanz des Jugendmedienschutzes, dass die große Mehrheit der Bevölkerung Jugendmedienschutz befürwortet, dabei gilt: „Selbst diejenigen, die ihn für die eigene Familie als unnötig erachten, halten ihn im Hinblick auf andere Familien für unverzichtbar.“ Ami I. Nathanson

Anmerkung:

¹ Dabei bezieht sich Barker vor allem auf den sogenannten *Newson-Report* aus dem Jahr 1994. Dieser Report war von derart schlechter wissenschaftlicher Qualität, dass Martin Barker und Julian Petley den (Lukesch u. a. unbekannt) inzwischen in 2. Auflage (2001) erschienenen *Reader Ill Effects* herausgegeben haben, der das Ziel hatte (1997, S. 3): „[...] to try to put in the public sphere the evidence and arguments that are so obvious to us [die Wissenschaftler, Anm. d. Autors], but which elsewhere tend to hit the stone-wall of incomprehension.“

»Bei den Ausführungen zum ›Third Person Effect‹ ist die Liste der zur Gewaltthematik nicht berücksichtigten Studien lang.«

»Insgesamt gesehen ist der Ertrag, den Metaanalysen im Bereich der Medien- und Gewaltforschung erbracht haben – im Gegensatz zur Meinung von Lukesch u. a. –, nicht sonderlich groß.«

u. a. (2002) stellen bei Erziehungsberechtigten von Grundschulkindern fest, dass sie der Meinung waren, andere Kinder wären im Vergleich zu ihren Kindern wesentlich stärker durch Mediengewalt (und sexuelle Inhalte) gefährdet. Götz und Ensinger (2003, S. 33 f.) können aufzeigen, dass ältere Kinder die Serie *Dragon Ball* als für sich selbst nicht problematisch einschätzten, jüngere Kinder aber als gefährdet ansahen. Die Liste der nicht beachteten Studien ließe sich ohne Probleme fortsetzen (vgl. z. B. Kunczik, M./Zipfel, A.: *Gewalt und Medien*, 5. Auflage im Druck).

Lukesch u. a. (S. 181 f.) diskutieren auch die Befunde von Metaanalysen, die durch Aggregation und Verarbeitung empirisch gewonnener Daten Informationen auf einem höheren Abstraktionsniveau erhalten wollen. Allerdings werden dabei häufig die im Design einzelner Studien liegenden Probleme nicht berücksichtigt. So entspricht z. B. die von Lukesch u. a. ausführlich und unkritisch (S. 190 f.) dargestellte, von Haejung Paik und George Comstock (1994) durchgeführte „Metaanalyse“ nicht den an eine Metaanalyse gestellten Anforderungen, denn methodische Kritik wird nicht geübt (es sei nur verwiesen auf das Feldexperiment zur „cognitive support hypothesis“ von Feshbach und Singer, auf die absolut unbegründete Überinterpretation älterer lerntheoretischer Studien von Bandura, Ross und Ross sowie die Datenfehlerinterpretationen im Rahmen der Langzeitstudie von Lefkowitz u. a.). Insgesamt gesehen ist der Ertrag, den Metaanalysen im Bereich der Medien- und Gewaltforschung erbracht haben – im Gegensatz zur Meinung von Lukesch u. a. –, nicht sonderlich groß. Dabei haben Lukesch u. a. die Studie von Matthew Hogben (1998) übersehen, der Untersuchungen zum Konsum von Fernsehgewalt unter natürlichen Bedingungen berücksichtigt.

Ärgerlich ist das arrogante Wegwischen von differenzierten Gegenmeinungen. So wird z. B. Klaus Merten (S. 196 f.), ohne jeden Zweifel ein ausgewiesener Publizistikwissenschaftler, vorgeworfen, „seinen Lesern nur einen völlig un-

zureichenden Einblick in die Forschung“ zu geben. Merten habe behauptet, „dass die empirische Forschung eben keine vorhersehbaren Wirkungen aufgewiesen habe.“ Obwohl ich mir nicht anmaßen darf, für Merten zu sprechen, wage ich doch die Aussage, dass dieser Autor kaum der These der Wirkungslosigkeit anhängen dürfte, sondern, wie das Zitat auf S. 196 deutlich zeigt, wesentlich differenzierter argumentiert als das Scheuklappenteam aus Regensburg. Auch Jan-Uwe Rogge (S. 203) wird abgestraft und u. a. auf die Studien von Eron u. a. (1972) sowie von Joy u. a. bzw. Williams (1986) verwiesen. Na ja, was soll es. Es ermüdet immer aufs Neue, rechthaberische, aber vollkommen unbegründete Attacken lesen zu müssen. Es kommt beim Rezensenten zur Habitualisierung. Was soll es, wenn Helga Theunert (S. 209) attackiert wird, weil sie treffend darauf hinweist, dass mit Kleinkindern gewonnene Befunde nicht auf andere Altersgruppen übertragbar sind. In Regensburg sieht man das anders. Nachdem Helga Theunert attackiert worden ist, werden Bandura, Ross und Ross ohne jede Kritik (S. 212) als Heilsbringer („Klassiker der Medienwirkungsforschung“ – was sie gerade nicht sind) dargestellt.

Auch bei den Comics (S. 208 f.) der schon ermüdende Hinweis: Lukesch u. a. kennen z. B. nicht die Studie von Stefan Aufenanger u. a. (1996), die das Verwechslungsrisiko realer und inszenierter Gewalt untersuchten. Die Diskussion geschlechtsspezifischer Wirkungen möchte ich nicht mehr kommentieren, da Lukesch u. a. die Studie von Grimm nicht kennen. Lukesch u. a. ignorieren auch einen ganzen, meines Erachtens sehr wichtigen Forschungsbereich, nämlich den der Erforschung der Wirksamkeit medienpädagogischer Interventionsstrategien (keine der Studien von Amy I. Nathanson wird zitiert!). Da fällt es schon gar nicht mehr ins Gewicht, wenn (Bd. 2, S. 10) behauptet wird, für die deutsche Fernsehlandschaft seien Inhaltsanalysen erst in den 90er Jahren vorgelegt worden. Welche Schlampigkeit der Recherche: 1971 wurde in Hamburg mit einer Inhaltsanalyse über Kriminalfernsehfilme pro-

moviert (U. D. Gerhardt: *Der Kriminalfilm im Fernsehen: Eine systematische Inhaltsanalyse von 50 Kriminalfernsehfilmen im Zweiten Deutschen Fernsehen während der Zeit vom 12. August bis zum 23. Oktober 1968*). Alphons Silbermann u. a. haben 1973 mit *Brutalität und Gewalt im Fernsehen* eine qualitativ deutlich bessere Inhaltsanalyse zur Mediengewalt im Auftrag der DFG vorgelegt als Lukesch u. a. und dabei übrigens auch (im Gegensatz zu Lukesch u. a.) strukturelle Gewalt berücksichtigt. 1977 wurde von H.-J. Schneider *Kriminalitätsdarstellungen im Fernsehen und kriminelle Wirklichkeit* publiziert. Im selben Jahr erschien *Kriminalität im Fernsehen* von M. Stein-Hilbers.

Zur Qualität der Inhaltsanalyse von Lukesch u. a. sei nochmals festgehalten, dass die Autoren die Studie von Früh (2001) und damit neue Entwicklungen der Methode nicht kennen. Aufgezeichnet wurde zwischen dem 18. März und dem 5. April 2002. Das innovative Team hat zwar nicht gut recherchiert, aber 491,1 Stunden Fernsehprogramm aufgenommen (um die „Werbeausstrahlungen bereinigt“ [weshalb eigentlich? – Auch dort kann es transsexuelle Extrembarträger weiblichen Geschlechts im Alter bis zu 3 Jahren geben; siehe unten], verblieben 438,2 Fernsehstunden bzw. 712 einzelne Sendungen). In die Stichprobe einbezogen wurden: ARD, ZDF, BR3, 3sat, Arte, Ki.Ka, RTL, Sat.1, ProSieben, RTL II, VOX, kabel eins, Super RTL, Viva und DSF. Die Zeit lag zwischen 05.30 Uhr morgens und 02.00 Uhr nachts. Das Kategoriensystem wurde unterteilt in zeitabhängige (z. B. Dauer der Aggression; leider wird nicht mitgeteilt, wie operationalisiert wurde, wann ein aggressiver Akt beginnt und endet) und zeitunabhängige (z. B. Anzahl der Personen) Kategorien. Die Darstellung der Ergebnisse beginnt mit dem verblüffenden Hinweis (S. 27), es „sollte nicht übersehen werden, dass das Fernsehen auch Inhalte transportiert, welche gesellschaftlich durchaus erwünscht sind und auch allgemein als Ausdruck von Humanität gelten“. Potz Blitz! Darauf ist bislang noch niemand gekommen. Der sensationelle Befund (S. 27): „[...] so findet man Aggression in 78,7 % der Sendungen angesprochen, Prosozialität kommt aber immerhin auch in 73,3 % der Sendungen vor.“ Bei den Fernsehformaten kommt Gewalt am

häufigsten in der fiktionalen Unterhaltung vor, gefolgt von Kindersendungen (was „wesentlich“ auf Cartoons zurückgeführt wird) und Informationssendungen (S. 29).

Aggressions- und Schadensdarstellungen werden unterschieden nach narrativer, szenischer und kombinierter szenisch-narrativer Erzählweise (S. 31). In den Nachrichtensendungen nehmen Aggressions- und Schadensdarstellungen 10,6 % der Sendezeit ein (private 13,5 %, öffentlich-rechtliche 9,1 %) (S. 34). Die Autoren argumentieren (S. 39), sie hätten „zwar keine ‚Leichen gezählt‘“, aber aggressive Akte nochmals nach ihrer Tragweite ausgezählt und senderspezifisch bewertet. Es dominieren demnach schwere (N = 2.160) und schwerste (N = 1.742) Formen gewalttätigen Verhaltens über die leichteren.

Zur Prosozialität wird festgestellt, man finde diese in fiktionaler Unterhaltung (99,5 %) und Kindersendungen (96,8 %), wohingegen in den Sportsendungen der Anteil der Sendungen mit Prosozialität am geringsten sei (30 %). Aber es kommt noch schlimmer: „Sportprosozialität, also Prosozialität in einem sportlichen Kontext, kommt in 13,3 % aller Sportsendungen vor.“ Dieser Befund ist ein Hinweis auf eine medienpolitische Katastrophe. Ich fordere mehr sportprosoziale Sendungen. Insgesamt resümieren die Autoren (S. 45): „Unerwartet [warum denn, liebe Forscher? War es die Scheuklappe?] bei der vorliegenden Auswertung war die hohe Repräsentanz prosozialer Thematiken im Fernsehangebot.“

Untersucht wurde auch das Frauen- und Männerbild im Fernsehen, wobei eine „deutliche Unterrepräsentation von Frauen im Vergleich zu den Männern“ sichtbar wird (S. 47). Frauen sind jünger, schlanker, gepflegter und attraktiver als Männer (S. 48). Als bemerkenswert wird bezeichnet, dass ein „deutlich wahrnehmbarer Teil der Frauen als nicht traditionellen Klischeevorstellungen entsprechend“ dargestellt wird. Auch scheint eine Partnerbeziehung als Attribut für eine Frau wichtiger zu sein als für einen Mann.

Wohl eher als slapstickhaft sind die Befunde zu „Erotik und Sexualität“ zu sehen (S. 50f.): „Homosexualität wird bei Männern öfter in Szene gesetzt als bei Frauen (Männer 2,5 % vs. 0,6 %

»Ärgerlich ist das arrogante Wegwischen von differenzierten Gegenmeinungen.«

Literatur:**Aufenanger, S. u. a.:**

Lustige Gewalt? Zum Verwechslungsrisiko realer und inszenierter Fernsehgewalt bei Kindern durch humorvolle Programmkontexte. München 1996.

Barker, M./Petley, J. (Hrsg.):

Ill effects. The media/violence debate. London 1997; London/New York 2001 (2. Auflage).

Brosius, H. B./Esser, F.:

Eskalation durch Berichterstattung? Massenmedien und fremdenfeindliche Gewalt. Opladen 1995.

Bushman, B. J./Anderson, C. A.:

Media violence and the American public. In: *American Psychologist* 56/2001, S. 477–489.

Eisermann, J.:

Mediengewalt. Die gesellschaftliche Kontrolle von Gewaltdarstellungen im Fernsehen. Wiesbaden 2001.

Eron, L. D./Huesmann, L. R./Lefkowitz, M. M./Walder, L. O. u. a.:

Does television violence cause aggression? In: *American Psychologist* 27/1972, S. 253–263.

Eron, L. D./Huesmann, L. R.:

Sohn Should Let Sleeping Doubts Lie. In: *American Psychologist* 36/1981, S. 231–233.

Fowles, J.:

The Case for Television Violence. Thousand Oakes, Cal. 1999.

Früh, W.:

Gewaltpotentiale des Fernsehangebots. Programmangebot und zielgruppenspezifische Interpretation. Wiesbaden 2001.

Gerhardt, U. D.:

Der Kriminalfilm im Fernsehen. Eine systematische Inhaltsanalyse von 50 Kriminalfernsehfilmen im Zweiten Deutschen Fernsehen während der Zeit vom 12. August bis zum 23. Oktober 1968 [unv. Dissertation]. Hamburg 1971.

Frauen), Frauen erscheinen hingegen häufiger als Männer bisexuell (Männer 0,2 %, Frauen 1,1 %). „Was für eine wichtige Erkenntnis. Aber es geht noch mehr ins fast schon skandalöse Detail: „Bei den privaten Sendern werden homosexuelle Orientierungen nicht wesentlich häufiger ins Bild gesetzt als bei den öffentlich-rechtlichen, nur bisexuelle Orientierungen sind bei den privaten öfter erkennbar (Männer 0,3 %, Frauen 1,4 %; bei den öffentlich-rechtlichen: Männer 0,0 %, Frauen 0,6 %).“ Ei der Daus! Was wollen uns die Meister der Inhaltsanalyse damit sagen? Ich habe des Rätsels Lösung nicht gefunden. Insgesamt, so die Autoren, sei das Bild der schüchternen Frau nicht mehr aufrechtzuhalten.

Hinsichtlich der Aggressionsdauer überwiegen Männer gegenüber Frauen, wobei Aggression zumeist keine oder keine erkennbare Konsequenz für den Täter hat. Allerdings zeigt sich bezüglich der Aggressivität der Protagonisten eine Angleichung zwischen den Geschlechtern: 44,4 % aller Männer und 37,5 % aller Frauen verhalten sich aggressiv.

Untersucht wurde auch das Kinder- und Jugendbild im Fernsehen (u. a. Partner- und Familienbeziehungen, äußeres Erscheinungsbild, soziale Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale, Konflikte und Delinquenz). Auch hier seien einige wohl eher als remot einzustufende Befunde erwähnt, wie z. B., dass Stottern, Lispeln, Poltern, Stigmatisierung (?) sich ausgesprochen selten finden lassen. Kinder und Jugendliche wurden als Aggressoren und als Opfer aggressiver Handlungen erfasst, wobei insgesamt „das Ausblenden der Konsequenzen“ aggressiver Handlungen dominiert. Auch „Erotik und Sexualität“ wurde wieder erfasst: Von den 18- bis 21-jährigen männlichen Jugendlichen waren 4,4 % Homosexuelle und unter den jungen Frauen 2,4 % Bisexuelle. Auch das Bild der Kinder und Jugendlichen im Kontext von Tod und Sterben wurde erfasst. Dies gilt auch für die Seniorendarstellung (65 und älter). Mit Spannung erwartete Befunde über bisexuelle weibliche Senioren werden aber bedauerlicherweise ebenso wenig präsentiert wie Daten über homosexuelle männliche Senioren.

Beim Bild der Familie im Fernsehen konnten keine Unterschiede zwischen privaten und öffentlich-rechtlichen Sendern aufgefunden werden. Gesucht wurde mit Hilfe „sehr heterogener Kategorien“ (ohne Musik- und Sportsendungen) nach den dominanten Themenstrukturen und

Werten im Fernsehen. Zum wichtigsten Bereich gehört der Beruf (72,2 %) und „damit eventuell in Zusammenhang stehend“ Stress erleben (60,6 %), emotionale Belastung (60 %) und Stress bewältigen (56 %). Lukesch u. a. (S. 80) konstatieren: „Eine quasi Stand-alone-Thematik [Denglish?, Anm. d. Autors] bezieht sich auf den Bereich Freizeit und Sport (57,7%) [...]“ Delinquenz (53,0 %) und die Thematisierung von Tod (44,7 %), Liebe (46,1 %) und Liebeskummer (22,6 %) sind weitere Themen, wobei für 91,5 % der Männer und 88,9 % der Frauen nach Lukesch u. a. eine Form des Konflikts typisch ist. Die Wertthematiken des Fernsehens werden nach privaten und öffentlich-rechtlichen Anstalten getrennt dargestellt (S. 82f.). Es folgt der „Tod im Fernsehen“, dem man nicht entgegen könne: „In 46,5 % aller Fernsehsendungen sind Sterben und Tod in Szene gesetzt.“ Der tageszeitliche Verlauf des Anteils der Todesdarstellungen wird sogar getrennt nach öffentlich-rechtlichen und privaten Sendeanstalten dargestellt. Insgesamt gilt: „Von der gesamten ausgewerteten Sendezeit entfallen 1,5 % auf Todesdarstellungen, auf Mord- und Totschlagszenen 0,7 %, auf Unfälle 0,2 %, auf Suizide 0,1 % und auf Tod durch Kriegsereignisse 0,04 %. Dieser auf den ersten Blick geringe Zeitanteil bedeutet dennoch, dass jede sechsundsechzigste Minute im Fernsehen mit Todesdarstellungen ausgefüllt ist und den Mord- und Totschlagszenen jede 144. Minute gewidmet wird.“ Leider geben die Autoren nicht an, wie viele der Kriegstoten bisexuell orientiert sind (das hätte schon was gebracht), obwohl auch die Darstellung der Sexualität diskutiert wird (am häufigsten bei Musiksendungen in Videoclips der Privaten – wer hätte das auch vom *Musikantenstadel* erwartet?). Sensationell auch der Befund, dass Transsexualität nur 0,1 % einnimmt. Ferner gilt: „Von den Privaten werden die Themen der Homosexualität (7,4 %) und Bisexualität (1,5 %) wesentlich länger dargestellt als von den öffentlich-rechtlichen (Homosexualität: 0,1 %, Bisexualität 0,5 %).“ Was für medienpolitische Konsequenzen sind aus diesem zentralen Ergebnis zu ziehen?

Schließlich wird auch die Darstellung legaler (Alkohol und Tabak) und illegaler Drogen analysiert. Auch hier wird der tageszeitliche Verlauf des Anteils drogenrelevanter Inhalte getrennt nach öffentlich-rechtlichen und privaten Anstalten dargestellt (übrigens häufiger bei den öffentlich-rechtlichen Anstalten). Die Darstel-

lung von Ausländern wurde für 204 Sendungen untersucht, wobei – auch dies ist eine echte Sensation – Australier selten sind (Männer 0,7 %, Frauen 1,5 % – dieser dramatische geschlechtsspezifische Unterschied wird leider nicht erläutert; auch sind Australier nach Tabelle 3.62 nur bei den Privaten zu finden). Ein weiteres wichtiges Resultat sei zitiert: „Als ausländische Arbeitnehmer werden zumeist Künstler gezeigt (0,8 %), gefolgt von Sportlern (0,7 %). Ausländische Wissenschaftler ließen sich in den Sendungen so gut wie nicht finden.“ Das gibt zu denken!

Berücksichtigt wurde auch das Thema des Jugendschutzes. Zum einen wurden für die Spielfilme die offiziellen FSK-Freigaben erhoben. Zum anderen mussten die Codierer „FKS-analoge“ (kein Tippfehler!) bzw. BPjM-gemäße Bewertungen abgeben. Das Resümee der Autoren ist, „dass durchaus problematische Inhalte in das Programm hineinkommen.“ Wer hätte das vermutet?

Während die Lektüre von Forschungsberichten normalerweise eher langweilig ist, bieten Lukesch u. a. doch manch bemerkenswerte und durchaus erbauliche Überraschung. Dass man in der Literatur „bisweilen“ den Begriff „strukturelle Gewalt“ findet, ist schon eine ers-

Tod.“ Das gibt schon Denkanstöße. Lukesch u. a. argumentieren weiter: „Mit dem Atemstopp setzen in der Konsequenz weitere Körperfunktionen aus, was letztendlich zum Tod führt. Verschiedene Techniken (Mund-zu-Mund-Beatmung, Sauerstoffzufuhr, Elektroschock etc.) haben dazu geführt, diese letztliche Konsequenz zu überwinden oder zumindest hinauszuschieben. Menschen können dabei für Jahre an künstliche Beatmungsgeräte angeschlossen sein und somit überleben.“ Eine echte wissenschaftliche Sensation aber ist folgende Erkenntnis: „Grundsätzlich sterben innerhalb einer Gesellschaft [wie ist es außerhalb?; Anm. d. Autors] mehr ältere Menschen als junge. Die Sterberate ist mit zunehmendem Alter ansteigend. Je älter ein Mensch ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass altersbedingte Krankheiten, Unfälle oder der natürliche Tod als Ursache für das Dahinscheiden eines Menschen verantwortlich sind. Statistiken in diesem Zusammenhang zeigen diese Kausalitäten auf.“ Der Rezensent staunt – und schlägt vor, dieses Buch unbedingt Medizinern zugänglich zu machen. Die Informationsflut aber geht weiter: „Eine hohe Kriminalitätsrate oder Kriegszustände vergrößern die Wahrscheinlichkeit, durch Gewalteinwirkung eines Todes zu sterben, über alle Schichten und Altersstufen

»Bei der Diskussion der Möglichkeit der Wirkung der Berichterstattung über ausländerfeindliche Gewalt wird nur eine ältere Studie herangezogen. Die neueren Publikationen werden ignoriert.«

te kleine Surprise und zugleich Indikator für Literaturkenntnis. Bei der Diskussion der Möglichkeit der Wirkung der Berichterstattung über ausländerfeindliche Gewalt wird nur eine ältere Studie (Brosius/Esser 1995) herangezogen. Die neueren Publikationen von Brosius u. a. werden ignoriert. Bei der theoretischen Grundlegung des Todes (1.3.2.5 Tod; S. 65 f.) werden allerdings bemerkenswerte Erkenntnisse vermittelt: „Der Mensch besitzt eine maximale Lebensspanne.“ Um das zu erkennen, muss man wohl Inhaltsanalyse betreiben. Es geht aber weiter: „Innerhalb der persönlichen Lebensspanne sieht sich [...] jedes Individuum der Bewältigung derselben Entwicklungsaufgabe gegenüber, dem

hinweg.“ Das Leben ist schon hart, aber die Sitten verfallen, wie Lukesch u. a. eindrucksvoll dokumentieren: „So ruft die Darstellung sexuell motivierter Zärtlichkeiten zwischen den homosexuellen Paaren Dr. Carsten Flöter und Georg ‚Käthe‘ Eschweiler sowie von Tanja Schildknecht und ihrer Freundin Franziska Brenner in der Fernsehserie *Lindenstraße* zur besten familienberechtigten Sendezeit (sonntags um 18.40 Uhr) keine wahrnehmbare öffentliche Empörung mehr hervor.“

Glücklicherweise gehen die Forscher sehr akribisch zu Werk. Hierfür nur einige Belege: Man erfährt z. B., wie viele Konsumenten von Drogen der Altersstufe 0–3 angehören (Tabelle

Götz, M./Ensinger, C.:
Faszination Dragon Ball (Z): Zwischen starken inneren Bildern und Aggressionsbereitschaft. Eine qualitative Studie zur Bedeutung von Dragon Ball Z für Kinder und Pre-Teens (6 bis 15 Jahre).
http://www.br-online.de/jugend/izi/forschung/dragonball_klein.pdf
(18. Juli 2003).

Grimm, J.:
Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität, Erregungsverläufe, Sozialer Effekt. Zur Begründung und praktischen Anwendung eines kognitiv-physiologischen Ansatzes zur Medienwirkung am Beispiel von Gewaltdarstellungen.
Opladen/Wiesbaden 1999.

Groebel, J./Gleich, U.:
Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms. Eine Analyse des Angebots privater und öffentlich-rechtlicher Sender.
Opladen 1993.

Hogben, M.:
Factors Moderating the Effect of Televised Aggression on Viewer Behavior. In: *Communication Research* 25/1998.

Joy, L. A./Kimball, M. M./Zabrack, M. L.:
Television and children's aggressive behaviour. In: T. M. Williams (Hrsg.): *The impact of television. A natural experiment in three communities.* Orlando, FL. 1986, S. 303–360.

Kaplan, R. M.:
TV Violence and Aggression Revisited Again. In: *American Psychologist* 37/1982, S. 589.

Kenny, D. A.:
Threats to the Internal Validity of Cross-lagged Panel Inference, as Related to „Television Violence and Child Aggression: A Follow up Study“. In: *Television and Social Behavior* (U. S. Department of Health, Education, and Welfare), Vol. III. Washington D. C. 1972, S. 136–140.

Kenny, D. A.:
Cross-lagged panel correlation: A test for spuriousness. In: *Psychological Bulletin* 82/1975, S. 887–903.

Kunczik, M.:
Wirkungen von Gewaltdarstellungen. Zum aktuellen Stand der Diskussion. In: G. Kofler/G. Graf (Hrsg.): *Sündenbock Fernsehen?*
Berlin 1995.

Kunczik, M.:

Gewalt und Fernsehen.
Köln/Weimar/Wien 1998
(4. Auflage).

Kunczik, M./Zipfel, A.:

Gewalt und Fernsehen. In: Bildung und Erziehung
49/1996, S. 419–437.

Kunczik M./Zipfel, A.:

Medien und Gewalt: Zum Forschungsstand. In: BPJS-Aktuell 4/2002, S. 3–13.

Lefkowitz, M. M./Eron, L. D./Walder, L. O./Huesmann, L. R.:

Television violence and child aggression: A follow up study. In: *Television and social behavior* (U. S. Department of Health, Education, and Welfare), Vol. III. *Television and Adolescent Aggressiveness.* Washington D. C. 1972, S. 35–135.

Mast, C.:

Programmpolitik zwischen Markt und Moral. Entscheidungsprozesse über Gewalt im Deutschen Fernsehen. Eine explorative Studie. Opladen/Wiesbaden 1999.

Merten, K.:

Gewalt durch Gewalt im Fernsehen? Opladen/Wiesbaden 1999.

Nathanson, A. I. u. a.:

Perceived media influence and efficacy as predictors of care-givers' protective behaviors. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 46/2002, S. 385–410.

National Television Violence Study, Vol. I. Thousand Oaks, Cal. [u. a.] 1996.

National Television Violence Study, Vol. II. Thousand Oaks, Cal. [u. a.] 1997.

National Television Violence Study, Vol. III. Thousand Oaks, Cal. [u. a.] 1998.

Paik, H./Comstock, G.:

The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. In: *Communication Research* 21/1994, S. 516–546.

Schneider, H. J.:

Kriminalitätsdarstellung im Fernsehen und kriminelle Wirklichkeit. Opladen 1977.

Silbermann, A. u. a.:

Brutalität und Gewalt im Fernsehen – Inhaltsanalytische Untersuchung [unv. Forschungsbericht]. Universität Köln 1973.

3.71). Auch über das Vorkommen von Sexualität wird berichtet, wobei allerdings die Kategorientrennung bei der „Anzahl der sexuell Handelnden“ nicht überzeugt (vgl. Tabelle 3.92): „Mehrere (3–10); Großgruppe (11–49); Masse (ab 50)“. Hier zeigt sich sittliche Verwahrlosung: 5,8 % der von den öffentlich-rechtlichen Anbietern gezeigten Sexualität wird in „Masse“ betrieben (Private: 0,4 %; hier gibt es ferner keine sexuell handelnde Großgruppe). Glücklicherweise werden in diesem Kontext die „Rassen“ „Indianer“ und „Fiktive“ nicht gezeigt. Bei der „Art der Akteure“ sind „Animationsfigur“ und „Puppe“ nur bei den Privaten aufzufinden. „Tiere“ treten nur mit 0,0 % auf, was auf S. 304 auch noch sehr eindrucksvoll in graphischer Form demonstriert wird. Die Autoren resümieren auf S. 303: „Das Geschlecht der Akteure besteht zu gleichen Teilen aus Männern und Frauen bzw. da es sich meist um Paare handelt, aus einem Mann und einer Frau.“ Heißt dies: Das Geschlecht der Akteure besteht zu gleichen Teilen aus einem Mann und einer Frau? Tabelle 3.93 belegt den moralischen Verfall durch die Privaten: „Streicheln Geschl.teile“ kommt bei den Öffentlich-Rechtlichen nicht vor, sondern nur bei den Privaten; auch „Küssen Geschl.teile“ erfolgt nahezu ausschließlich bei den Privaten. Sensationell ist auch, dass in Tabelle 3.94 in der Abteilung „Darstellung von Geschlechtsteilen“ überraschenderweise das „Gesäß“ zum Geschlechtsteil erklärt wird (na ja, in Regensburg ist halt alles anders). Beruhigend ist die Erkenntnis, dass in Kindersendungen niemand in „Dessous/Reizwäsche“ herumläuft und keine „Weibl. Scham“, kein „Penis“ und kein „Geschl.verkehr“ gezeigt wird. Wichtig ist auch der Befund, dass bei Musiksendungen hinsichtlich der sexuellen Aktivitäten „die meiste Zeit auf den (Zungen-) Kuß mit 0,3 % Anteil an der Gesamtsendezeit“ entfällt.

Tabelle 3.98 „Klischee fiktionale Personen“ ist vom Ertrag her medienpolitisch hoch brisant. In der Kategorie „Extrembart“ sind überraschenderweise nur Männer vertreten – und dies auch noch häufiger bei den Öffentlich-Rechtlichen als bei den Privaten. Für die Emanzipation sorgen die Privaten, da gibt es – politisch korrekt (?) – auch Frauen mit Bart (0,4 %). Sensationell auch die Befunde zur Kategorie „Sonnenbrille/Gagb.“ Endlich wissen wir aus Tabelle 3.104, dass in der Kategorie „Zuhälter/Puffmutter“ nur Männer zu finden sind (leider wird nicht erklärt, wie die männliche Puffmutter aus-

sieht; vielleicht hat sie einen Extrembart?). Die Kategorie „Vamp“ ist nur zu 0,1 % männlich – wo bleibt die Emanzipation? Beim „Typ ‚tuntenhafter Schwuler‘“ sind erstaunlicherweise nur Männer aufzufinden. Politisch korrekt ist der „Typ ‚militante Lesbe‘“ den Frauen vorbehalten. Tabelle 3.128 informiert über „Allgemeine Beschreibungen der ModeratorInnen“ (wieder kein Australier dabei; auch Indianer fehlen – was für ein Skandal!). Dabei lernen wir Wesentliches: 0,0 % der Moderatorinnen und Moderatoren fallen in die Altersstufe „0–3 Jahre“, auch die „4–10 Jahre“-Kategorie wird mit 0,0 % ausgewiesen. Zum äußeren Erscheinungsbild der Moderatorinnen und Moderatoren erfahren wir in Tabelle 3.129, dass der „Extrembart“ nur bei Männern in Privatsendern aufzufinden ist (1,0 %). Auch der „Bart“ ist glücklicherweise auf Männer beschränkt (ich stelle mir gerade eine 0- bis 3-jährige Moderatorin mit Extrembart vor). Wichtig auch folgender Befund (S. 392): Bei den öffentlich-rechtlichen Sendern gibt es unter den Moderatoren „sehr viel mehr Brillenträger“ (37,0 %) im Vergleich zu ihren Kollegen der Privatprogramme (11,5 %). Als auffallend wird herausgestellt, dass nur 2,0 % der weiblichen Moderatoren Brillenträger sind. Hier muss zweifellos etwas geschehen. Gesteigert wird der Fluss an absolut unsinniger Information in Tabelle 3.138: Die Kategorie „Extrembart“ und „Bart“ ist bei „0–10 Jahre“ weder bei Jungen noch bei Mädchen (!) vertreten (0,0 %). Dies gilt übrigens auch für die weiblichen Personen der Kategorie „18–21 Jahre“. Diese Befunde geben zu denken – was ist eigentlich Wissenschaft? Die sexuelle Ausrichtung von Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden wird in Tabelle 3.142 dargestellt. Das Ergebnis beruhigt: In der Kategorie „0–10 Jahre“ ist sowohl bei männlichen als auch bei weiblichen Protagonisten kein Homosexueller, Bisexueller oder Transsexueller aufgefunden worden. Tabelle 3.143 belegt nochmals, dass „Extrembart“ bei 0- bis 10-jährigen Protagonisten nicht ermittelt werden konnte (auch keine „Sonnenbrille/Gagb.“, kein „Bart“, kein „Extremschmuck“ usw.). Auf Kinder und Jugendliche im Kontext von Sexualität [vgl. Tabelle 3.157: In der Kohorte der 0- bis 10-Jährigen konnte keine (!) (0,0 %) „SM-Praktik“ aufgefunden werden] möchte ich nicht näher eingehen. Viel zentraler ist folgender Befund zu „Kinder und Jugendliche im Kontext von Tod“ (Tabelle 3.158): In der Kategorie „0–10“ (aber auch „11–17“ sowie „18–21“) stirbt kein Kind

»Lukesch u. a. haben eine Inhaltsanalyse nach der Methode ›uralt‹ vorgelegt und dabei dieses seriöse Instrument der Sozialforschung in die Ebene des Slapsticks transformiert.«

an der Todesursache „Alter“ (0,0%). Das verblüfft. Diese wissenschaftliche Sensation wird auch noch graphisch dargestellt. Wer es nicht glaubt, sehe bitte auf S. 448 dieser Slapstickstudie nach. Auf die Darstellung der Befunde über Senioren (über 65 Jahre) möchte ich verzichten, nachdem ich in Tabelle 3.159 festgestellt habe, dass 0,0% mit ihrem „Elternteil“ zusammenleben. Auch taucht die Kategorie „Extrembart“, die doch so herrlich zur Charakterisierung 0- bis 10-jähriger Mädchen geeignet war, bei den Senioren nicht mehr auf. Dies ist schon eine herbe Enttäuschung; auch transsexuelle, Extremschmuck tragende Senioren fehlen. Allerdings gibt es für extrembarträchtig gewordene Leser ein Trostpflaster in Tabelle 3.166: Bei den Musikinterpreten gibt es insgesamt 1,8% Extrembartrträger – aber nur bei Männern, die dafür pummeliger sind als Frauen (vor allem bei den Öffentlich-Rechtlichen).

Bleibt als Resümee: Lukesch u. a. haben eine Inhaltsanalyse nach der Methode „uralt“ vorgelegt und dabei dieses seriöse Instrument der Sozialforschung in die Ebene des Slapsticks transformiert. Die Literaturdiskussion der Expertise berücksichtigt die wichtigste deutsche Untersuchung nicht. Die Literaturrecherche genügt den eigenen Ansprüchen nicht. Insgesamt eine vollkommen überflüssige Publikation. Der Leser fühlt sich, um ein sächsisches Wort zu benutzen, das dem „Werk“ am gerechtesten wird, schlichtweg „verhonepiepelt“.

Prof. Dr. Michael Kunczik ist Professor für Kommunikationswissenschaften an der Universität Mainz.

Sohn, D.:
Television Violence and Aggression Revisited. In: *American Psychologist* 36/1981, S. 229–231.

Sohn, D.:
On Eron on Television Violence and Aggression. In: *American Psychologist* 37/1982, S. 1292f.

Stein-Hilbers, M.:
Kriminalität im Fernsehen. Stuttgart 1977.

Television and growing up. The impact of televised violence. Report to the Surgeon General. Washington D. C. 1972.

Theunert, H./Schorb, B.:
Praxis und Akzeptanz des Jugendmedienschutzes. Eine Untersuchung aus der Sicht der Bevölkerung und der Abonnenten des digitalen Fernsehens. In: *Medien und Erziehung* 45/2001, S. 293–301.

Michael Schwinger

MEDIENEINSATZ ALS INSTRUMENT PÄDAGOGISCHER ARBEIT MIT STRASSENKINDERN IN BRASILien

Zum 8. Mal haben die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) in diesem Jahr den Medien-WAL, einen Medienpädagogischen Preis für Wissenschaftlich Außergewöhnliche Leistungen, vergeben. Im Rahmen des Forums Kommunikationskultur der GMK wurde die Arbeit *Medieneinsatz als Instrument pädagogischer Arbeit mit Straßenkindern in Brasilien* von Michael Schwinger mit dem ersten Preis ausgezeichnet. Der Preisträger stellt auf den folgenden Seiten die wichtigsten Ergebnisse seiner Arbeit vor.

Die Idee zu dieser Arbeit entstand während eines Workcamps der *Solidaritätsjugend Karlsruhe*¹ im Jahr 2000 im Gespräch mit Erziehern des Straßenkinder-Projekts *Grupo Ruas e Praças*² in Recife. Sie äußerten dabei den Wunsch, den betreuten Kindern und Jugendlichen einen „Computerkurs“ anbieten zu können. Bald wurde klar, dass es nicht um einen reinen Kurs mit dem Ziel gehen konnte, eng umfasste technische Kenntnisse zu erwerben, sondern der Kurs einem umfassenderen, tiefergreifenden Bildungsbegriff folgen sollte. Ermöglicht wurde die Verwirklichung dieses Wunsches durch den Verein *Rua – Hilfe für Straßenkinder*³, der die Mittel zur Anschaffung des nötigen Materials zur Verfügung stellte.

Anmerkungen:

¹
www.ag-recife.de

²
Dtsch.: Gruppe Straßen und Plätze

³
www.rua-ev.de

Straßenkinder-Welten – Medienwelten?

Doch zunächst stellte sich die Frage nach dem Sinn, Straßenkindern ein solches Angebot zu machen. Straßenkinder-Welten sind Medienwelten. Der Sozialraum Straße ist vielfach medial geprägt. Straßenkinder machen vielfältige mediale Erfahrungen. Sie hören Musik aus den Lautsprechern der Verkäufer schwarzgebrannter CDs, bestaunen die Zeitschriften am Kiosk, sehen als Zaungäste vor Kneipen fern und geben ihr wenig Geld an Videospieleautomaten aus. Sie berichten von medial erfahrenen Ereignissen, haben Lieblingssendungen im Fernsehen und malen Figuren aus Zeichentrickserien. Was ihnen fehlt, ist ein aktiv gestalterischer Zugang zu den Medien.

Bei den Kindern und Jugendlichen, mit denen ich in den beschriebenen Projekten arbeitete, handelt es sich überwiegend um *Kinder der Straße*⁴ zwischen 8 und 18 Jahren, die den ganzen Tag auf der Straße leben und auch dort schlafen. Sie überleben durch Gelegenheitsarbeiten, Betteln, Diebstähle, Prostitution und als Drogenkuriere. Die meisten sind Drogennutzer, zumeist Leimschnüffler. Diese Lebensweise führt immer wieder zu Konflikten mit Drogendealern, Sicherheitsdiensten und der Polizei. Sie leben zumeist in losen Gruppen, in denen wiederum Gewalt (auch sexuelle) an der Tagesordnung ist. Das Straßenleben bewegt sich ständig in der Ambivalenz von totaler Freiheit und Bedrohung. Das Straßenkinder-Projekt *Grupo Ruas e Praças* arbeitet nun schon seit 1987 auf den Straßen der Millionenstadt Recife, gelegen in Brasiliens armem Nordosten. Ausgangspunkt des pädagogischen Prozesses mit dem Ziel, dass die betreuten Kinder und Jugendlichen neue Lebensperspektiven entwickeln, ist die tägliche niederschwellige Arbeit auf der Straße. Daran schließen sich Beratungs- und Vermittlungsangebote, Familienhilfe, Kultur- und Basisgruppenarbeit, politische Lobbyarbeit und der Kinderhof *Centro Educacional Vida Nova*⁵ an. Das medienpädagogische Angebot sollte in diese bestehenden Angebote integriert werden.

Zur medienpädagogischen Diskussion in Brasilien

Bei meinen Recherchen zur medienpädagogischen Diskussion in Brasilien stellte ich bald fest, dass sich der Großteil der Literatur auf die Schul- und Hochschulpädagogik beschränkte und dabei häufig auf Technikvermittlung und Didaktik. Trotzdem behandelten einige Autoren die Frage, wie gerade Kinder und Jugendliche aus benachteiligten gesellschaftlichen Schichten zum „kompetenten Bürger“ (Belloni 2001, S. 10) gebildet werden können, um Medieninhalte kritisch zu hinterfragen, schöpferisch tätig zu werden und sich auszudrücken. Ziel ist die Bildung von Bewusstsein im Gegensatz zur bloßen Informationsvermittlung. Moran (2002) beschäftigt sich mit Lernmöglichkeiten, die durch Nutzung neuer Medien eröffnet werden. In unserem Kontext erscheint seine Beschreibung eines multimedialen Lerntyps, bei dem Bewusstsein/Wissen nicht ausschließlich kognitiv, sondern intersensuell erarbeitet wird, bedeutsam. Im Lernprozess werden dabei Bestandteile verschiedener

Texte zu einem Informationsmosaik zusammengeführt. Kombinationen entstehen schnell und vielfältig, geleitet von der individuellen Wahrnehmung des Einzelnen. Besondere Bedeutung für die Arbeit mit Straßenkindern gewinnt dies, wenn Moran (ebd., S. 21) konstatiert: „Die Schnelligkeit, mit polyvalenten Situationen umgehen zu können, wie wir ihnen in den Großstädten gegenüberstehen, ist eine Qualität, die uns hilft, multiple Antworten auf multiple unvorhersehbare Situationen, die uns ständig begegnen, zu geben.“ Vor dieser Herausforderung stehen Straßenkinder ständig, wenn sie ihre Umgebung nach Chancen und Risiken untersuchen, die im Extremfall über Leben und Tod entscheiden.

Viele Autoren untersuchen Medien im pädagogischen Kontext hinsichtlich der Chancen und Risiken für arme Bevölkerungsschichten bezüglich der Zugangsvoraussetzungen zu Informationen und damit zu Macht (vgl. Castells 1999). Zwar hat nur ein geringer Anteil der armen Brasilianer Zugang zu Computern etc., 90 % aller Haushalte verfügten aber im Jahr 2001 über ein Fernsehgerät (Ibge 2003). Laut Lamb (1999, S. 196) teilt sich in ärmeren Ländern eine größere Zahl von Personen ein Fernsehgerät. So ist zu vermuten, dass fast alle Brasilianer (zumindest im urbanen Raum) in irgendeiner Form Zugang zum Fernsehen haben.⁶ Während also einerseits die Möglichkeit zur Medienrezeption weit verbreitet ist, haben die Armen kaum eine Möglichkeit zur Medienproduktion. Sie sind damit benachteiligt im Kampf um Bedeutungshoheiten, um symbolische Macht in Form medialer Inhalte (Bueno Fischer 1999, S. 20). Hiermit stellt sich die Aufgabe an die Medienpädagogik, auch diesen Teilen der Bevölkerung Zugang zur Schaffung medialer Inhalte zu ermöglichen und sie teilhaben zu lassen an der Konstruktion dieser symbolischen Macht. Über die medienpädagogische Diskussion hinaus interessierte mich die Frage, welchen Beitrag die dialogische Pädagogik des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire⁷ zu unserem Projekt leisten konnte, denn, so Flecha (1999, S. 72) bezugnehmend auf Freire: „The communicative perspective identifies the need for critical transformative interventions that develop communicative theories and practices aimed at overcoming the inequalities created by the dual model of the information society“.⁸

4 Port.: Meninos de Rua

5 Etwa: Pädagogisches Zentrum Neues Leben

6 Der Strom dazu wird häufig illegal von Oberleitungen abgezapft, so dass auch die Armenviertel „Favelas“ über elektrischen Strom verfügen.

7 * 19. September 1921, Recife
† 2. Mai 1997, Recife

8 Castells spricht von dieser Dualisierung der Gesellschaft, in der Wissensreiche an der globalisierten Wirtschaft teilhaben, während Wissensarme in marginale Randpositionen gedrängt werden. Siehe: Castells, M.: A. a. O. 1999, S. 56.

9

Die Frage nach der Demokratisierung spielt eine zentrale Rolle in Freires Werk, der nach dem Militärputsch 1964 zunächst 70 Tage in Haft verbrachte und dann 16 Jahre lang im Exil lebte.

10

„Fofura“ wurde mit 17 Jahren im Rio Capibaribe, einem der Flüsse, die in Recife ins Meer münden, tot aufgefunden. Ob er durch einen Unfall, Selbstmord oder Mord ums Leben kam, konnte nie geklärt werden.

11

Kurz nach Abschluss des Projekts fand dieses Motiv seine traurige Bestätigung, als zwei der Jungen, die offensichtlich in Autoeinbrüche verwickelt waren, erschossen in einem Fluss gefunden wurden.

Literatur:

Belloni, M. L.:

O que é Mídia-Educação. Campinas 2001.

Bueno Fischer, R. M.:

Identidade, Cultura e Mídia. A complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: L. H. da Silva (Hrsg.): *Século XXI. Qual Conhecimento? Qual Currículo?* Petrópolis 1999, S. 18–32.

Castells, M.:

Flows, Networks and Identities. A Critical Theory Of The Informational Society. In: M. Castells/R. Flecha/P. Freire u. a.: *Critical Education in the new information age.* Lanham/Oxford 1999, S. 37–64.

Flecha, R.:

New Educational Inequalities. In: M. Castells/R. Flecha/P. Freire u. a.: *Critical Education in the new Information Age.* Lanham/Oxford 1994, S. 65–82.

Freire, P.:

Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo 1980.

Freire, P.:

Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro 1987 (18. Auflage).

Freire, P.:

A Importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. São Paulo 1989 (23. Auflage).

Paulo Freires Beitrag zur Medienpädagogik

Im Mittelpunkt der Pädagogik von Paulo Freire steht die Bewusstseinsbildung (Freire 1980, S. 26) durch die „Lektüre der Welt“ (Freire 1989, S. 11). In einem dialektischen Prozess, dem „Akt Handeln – Reflexion“ überwindet der Mensch seine unmittelbare Wahrnehmung der Realität. Er interpretiert diese und erkennt sie als Objekt seiner Wahrnehmung und Deutung. Damit wird es ihm möglich, sich als „Mensch als Subjekt“ (Freire 1987, S. 36) über die gegebenen Umstände zu erheben. Wichtig ist der Dialog, denn der Mensch befreit sich in der Interaktion mit anderen. Für den Pädagogen ergibt sich dabei eine Rolle als Fragesteller, als „Problematisierer“ (Freire 1994, S. 70), der die gestalterische Macht seiner Schüler weckt. Ziel pädagogischen Handelns muss laut Freire sein, die Autonomie des Einzelnen zu fördern, denn „Unterrichten ist nicht Wissen transferieren, sondern die Möglichkeit zu seiner Produktion oder zu seiner Konstruktion zu schaffen“ (Freire 2001b, S. 65f.). Im Sinne dieses Empowerments (Macedo 1990) soll der Lehr-Lernprozess geleitet werden von der intrinsischen Neugier des Schülers (Freire 2001b, S. 94 ff.). Dem Lehrer kommt die Aufgabe zu, diese Neugier zu wecken. Neue Medien können dazu beitragen, diese Neugier zu stimulieren (ebd., S. 98). Freire behandelt audiovisuelle Medien sowohl als Studienobjekt als auch bezüglich ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis. Er kritisiert den antidialogischen Charakter der Massenmedien, der den Menschen von Entscheidungsprozessen ausschließt, einen Menschen, der von den Medien informiert und damit gelenkt werde, bis er nichts mehr glaube, was er nicht in Zeitung, Radio oder Fernsehen erfahren habe. Er werde entwirrt und finde seine Identifikation in medialen Mythen anstatt in einer bewusst-reflexiv erarbeiteten Identität (Freire 1994, S. 90f.). Er fordert Partizipationsmöglichkeiten, die das demokratisierende Potential der Medien freisetzen können.⁹ Gleichzeitig sieht er die Chance, durch Einsatz von Medien einen dialogischen Lehr-Lernprozess zu beginnen. So werden Bilder gezeigt, diskutiert und decodiert. Medien werden zu Mediatoren der Kommunikation (vgl. Freire 2001a, S. 67f.). In der Diskussion individueller und kollektiver Bedeutungsinhalte wird die Lektüre des Bildes zur Lektüre der Welt. Gesehenes wird in den Kontext der eigenen Lebenswelt gesetzt, es entsteht Bewusstsein über die eigene Realität.

Medienpädagogische Projekte bei Grupo Ruas e Praças

Bei der Vorbereitung der geplanten Projekte stellten wir fest, dass in der Praxis von *Grupo Ruas e Praças* Medieneinsatz längst zum Alltag gehörte. Bei Workshops auf dem Kinderhof und in den Basisgruppen wurden Musik und Liedtexte als Reflexionsgrundlage verwendet. Zur HIV-Prävention standen Videos zur Verfügung. Seit es auf dem Hof Strom gibt, gehört Fernsehen (und Diskussionen über das Fernsehprogramm) zum Alltag. Durch Besucher waren die Kinder mit Fotografie (als deren Objekte) vertraut, und viele hüteten Fotos wie einen Schatz. Neu war die bewusste methodische Einbindung visueller und digitaler Ausdrucksmöglichkeiten in die pädagogische Praxis.

Fotoprojekt

Im ersten Projekt bekamen die Kinder und Jugendlichen an den Treffpunkten auf der Straße Einwegkameras in die Hand gedrückt mit der Einladung, zu fotografieren. Es gab keine inhaltlichen Vorgaben. Sie konnten ihre Motive (und Motivation) frei wählen. Später besprachen wir gemeinsam ihre Werke. Bald zeigte sich, dass es kein vorherrschendes Muster gab, nach dem fotografiert wurde. Motivwahl und Motivation waren für jedes Straßenkind subjektiv. Auch erfahrene Streetworker lagen oft in der Einschätzung der Bilder falsch. So herrschte beispielsweise Konsens, dass das Foto eines vorübergehenden Polizisten ein anonymes Symbol für die stetige Bedrohung durch die Polizei sei. Die Fotografin berichtete jedoch, sie habe das Bild zum Dank gemacht, da sie den Mann kenne und er ihnen oft Essen mitbringe. Dank war eine verbreitete Motivation, zu fotografieren. Viele Kinder fotografierten Personen, die ihnen halfen: Straßenhändler, Anwohner und die Projektmitarbeiter. Häufig zeigten sie ihren Dank, indem sie die Bilder an diese Personen weitergaben.



Ein vorübergehender Polizist wurde fotografiert, weil er nett war und Essen brachte.

Tiere, nachgestellte Prügeldzenen, das erträumte Motorrad – Motive der fotografierenden Straßenkinder.

Weitere Bildinhalte zeigen Tiere (Hunde, Pferde) mit der Begründung, es gefalle ihnen, sich um die Tiere zu sorgen und Verantwortung für sie zu übernehmen. Häufig wurden Bilder inszeniert. Eine Hündin wurde mit einer Leimflasche abgebildet, zwei Jungen zeigten sich bei einer gestellten Prügelei. Ein Junge setzte sich auf ein Motorrad und realisierte fotografisch seinen Traum: „Hier bin ich mit meinem Motorrad! Mein Motorrad, das ich gekauft habe. Ich habe es fotografiert, um zu zeigen, dass es meins ist... Wer möchte nicht so ein Motorrad?“ Eine junge Frau, die mittlerweile eine Hütte in einem der Elendsviertel besitzt, aber trotzdem als Anführerin einer Straßenkinder-Clique auf der Straße lebt, thematisierte ihre ambivalente Situation, die sie mit einer Stickvorlage illustrierte: „Ich habe inzwischen zu Hause Kinder, und um sie durchzubringen, gehe ich hier immer noch auf den Strich und verkaufe Drogen... Es ist scheiße! Ich kann sogar sticken. Wenn mich jemand ließe, würde ich gerne sticken oder nähen.“

Immer wieder tauchten Gruppenfotos von Freunden auf. So berichtet ein Junge: „Hier bin ich mit meinen Kollegen. Weil, wenn der, wie war noch sein Name? ... Fofura ... noch leben würde. Der, der in der Flut gestorben ist, wenn der noch leben würde, hätte ich ein Foto von ihm gemacht als Erinnerung. Es tut mir leid, dass er gestorben ist. Und das hier, das ist das Gleiche für uns, Erinnerung. Das hier hat mein Leben geprägt.“¹⁰ Im Bewusstsein der latenten Gefährdung fotografierten sie gegen die Todesgefahr an, in der sie und ihre Freunde leben.¹¹



Ein Mädchen dokumentiert ihre ambivalente Situation mit einer Stickvorlage. Immer wieder tauchten Gruppenfotos mit Freunden auf.

Computerprojekt

Das zweite Projekt wurde auf dem Kinderhof der Einrichtung realisiert. Dort hatten die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, mit Digitalfotografie, Text- und Bildbearbeitungsprogrammen ihre Lebenswelt darzustellen. Daneben standen ihnen verschiedene Computerspiele zur Verfügung, in denen schulische Kenntnisse vor allem aus dem Mathematik- und Portugiesischunterricht spielerisch vertieft, wiederholt und erweitert werden konnten. Die hohe Akzeptanz des Lernmediums Computer zeigte sich uns schon bald, als zwei Jungen, die auf dem Hof lebten, abends in den Computerraum einbrachen, um weiterspielen zu können.

Auffällig in diesem Projekt war vor allem die hohe Attraktivität der Textverarbeitung. Die ehemaligen Straßenkinder zeigten ihre Kompetenz, indem sie am Computer schrieben. Sie zeigten dadurch, dass sie „jemand sind“, dass sie das Straßenleben hinter sich gelassen hatten, dass sie „dazugehörten“. Sie erweiterten ihre Möglichkeiten zur Lebensweltreflexion durch die Darstellung ihrer Realität in Text und Bild, andererseits erwarben sie technische Kompetenzen, die auch auf dem brasilianischen Arbeitsmarkt von wachsender Bedeutung sind.

Beim Betrachten der eigenen Bilder und Texte decodierten sie nicht nur deren Inhalte und reflektierten sie kritisch, sondern erlebten gleichzeitig ihre eigene schöpferische Rolle. Medienpädagogik, verstanden als Instrument kreativen Handelns, kann also einen Beitrag leisten zu dem, was Freire als „Praxis Humana“ bezeichnet – der Einheit aus Reflexion und Handeln. Im Prozess des medialen Erschaffens konnten sie ihre Freiheit als kulturschaffende Subjekte erleben. In der Interaktion mit anderen Subjekten über ihre Produkte und die Produktion an sich machten sie sich ihr Handeln und ihre Lebenswelt bewusst und erlebten ihre Autonomie.

Die Pädagogik Paulo Freires – erwachsen aus der Erfahrung der Armut in Brasiliens Nordosten in einer Zeit mit wesentlich beschränkteren medialen Ausdrucks- und Produktionsmöglichkeiten – kann nicht nur einen Beitrag leisten zur Arbeit mit Straßenkindern in seiner Heimat Brasilien, sondern auch zur Diskussion um die Positionierung der Medienpädagogik insgesamt.

Michael Schwinger studierte Sozialpädagogik an der Fachhochschule Darmstadt.

Freire, P.:
Pedagogia do Oprimido.
Rio de Janeiro 1994
(23. Auflage).

Freire, P.:
Extensão ou Comunicação.
Rio de Janeiro 2001a
(11. Auflage).

Freire, P.:
Pedagogia da Autonomia.
Saberes necessários à
prática educativa. São Paulo
2001b (18. Auflage).

ibge:
Brasil em síntese. Brasília:
Instituto Brasileiro de
Geografia e Estatística.
Unter: http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm (7. August 2003).

Lamb, R.:
A Paisagem da Mídia
Audi visual no Globo. In:
U. Carlsson/C. von Feilitzen:
A Criança e a violência na
mídia. São Paulo/Brasília:
UNESCO 1999, S. 293–305.

Macedo, D.:
Alfabetização e pedagogia
crítica. In: P. Freire/
D. Macedo: *Alfabetização.*
Leitura do mundo. Leitura
da palavra. São Paulo 1990
(2. Auflage), S. 89–107.

Moran, J. M.:
Ensino e aprendizagem
inovadores com tecnologias
audiovisuais e telemáticas.
In: J. M. Moran/M. T. Mas-
setto/M. A. Behrens:
Novas tecnologias e
mediação pedagógica.
Campinas 2002 (5. Auflage).

FILMVERSTEHEN ALS PERSÖNLICHE KONSTRUKTION: REZEPTIONSWEISEN JUGENDLICHER AUS KONSTRUKTIVISTISCHER PERSPEKTIVE



Achim Hackenberg und Daniel Hajok

Die heute unstrittige Feststellung, dass der Filmzuschauer bei der Rezeption eine aktive Rolle übernimmt und einem Film nicht hilflos ausgeliefert ist, führt zu der Notwendigkeit, das Individuelle bzw. Persönliche des Rezeptionsprozesses ins Zentrum des wissenschaftlichen Interesses zu rücken. Eine Perspektive, in der Filmverstehen als eine persönliche Konstruktion von Filmbedeutungen und der Rezeptionsprozess als eine Film-Zuschauer-Interaktion konzipiert wird, kann dazu beitragen, den Umgang Jugendlicher mit Filmen zu verstehen und spezifische Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen zu identifizieren, die für eine Bewertung von Fernseh- und Kinofilmen im Sinne des Jugendmedienschutzes relevant sind.

Zur konstruktivistischen Perspektive in der Medienrezeptionsforschung

In den letzten Jahren hat sich eine Forschungsrichtung etabliert, in der der Umgang der Menschen mit den Medien aus einer konstruktivistischen bzw. systemtheoretischen Perspektive heraus betrachtet wird. In den unterschiedlichen Arbeiten ist man hier zum übereinstimmenden Ergebnis gekommen, dass der Rezipient medialer Angebote aktive individuelle Leistungen erbringen muss, um diese verstehen zu können (vgl. z. B. Drinck u. a. 2001; Hackenberg 2004). Der in der öffentlichen Diskussion zum Jugendmedienschutz noch immer anzutreffende Annahme direkter und absehbarer Medienwirkungen wird entgegengehalten, dass mediale Inhalte und Darstellungen Rezeptionsangebote sind, die nicht auf die Rezipienten einwirken, sondern lediglich die persönliche und aktive Rezeption anleiten: Die Medien treten als „Instruktionsmuster“ der Rezeption in Erscheinung (vgl. Hackenberg 2004).

Vor diesem Hintergrund ist es eine zentrale Aufgabe der empirischen Medienrezeptionsforschung, nach dem „eigentlichen“ rezeptiven Instruktionscharakter medialer Angebote zu fragen. Da aktives Verstehen die Möglichkeit des individuell-differenten Verstehens impliziert (jeder kann das mediale Angebot „anders aktiv“ verstehen), ist das persönliche Verstehen von medialen Inhalten und Darstellungen dabei nicht als direkte oder lineare Bedingung des Medienangebots zu betrachten, vielmehr sind *relationale* (gemeinsame) Bedingungsfaktoren sowohl seitens der Rezipienten als auch der Rezeptionsangebote zu untersuchen. Für den Bereich der Filmrezeption interessiert dann vor allem ein Bedingungsgeflecht, das als „Film-Zuschauer-Interaktion“ konzipiert werden kann (ebd.).

Filmverstehen als persönliche Konstruktion

Konstruktivismus und Systemtheorie gehen vom erkenntnistheoretischen Paradigma des „aktiven Verstehens“ im Sinne eines „aktiven Konstruierens von Wirklichkeit“ aus. Das, was allgemein als menschliches Denken und Fühlen aufgefasst wird, ist in dieser Perspektive das Ergebnis interner Operationen des Bewusstseinsystems, und hierfür lässt sich auch eine neurowissenschaftliche Fundierung finden (vgl. Maturana 1987; Roth 2001; Calvin 1995). Bewusstseinsvorgänge werden dabei auf biologische Vorgänge des menschlichen Nervensystems zurückgeführt. Das Nervensystem wiederum wird als ein operational geschlossenes und selbstreferentielles Organ aufgefasst, ist vereinfacht gesagt nach „außen“ hin „abgeschlossen“ (bis auf Reizeinflüsse durch Sinnesorgane) und muss daher seine neuronalen Operationen „intern“, also selbstbezüglich organisieren und steuern (vgl. Maturana 1987). Da alle menschlichen Bewusstseinsvorgänge durch die Anatomie des Nervensystems vorstrukturiert sind, ist das Bewusstseinsystem ebenfalls als ein solches operational geschlossenes und selbstreferentielles System zu verstehen.¹

Aufgrund dieser biologischen Voraussetzungen sind alle Bewusstseinsvorgänge eines Menschen – also auch die, die notwendig sind, um Umwelt (also auch einen Film als Teil dieser Umwelt) wahrnehmen und verarbeiten zu können – nicht einfach eins zu eins Abbildungen dessen, was durch Sinnesorgane an Umweltreizen gesehen und gehört wird, sondern sie sind persönliche und individuell differente Konstruktionen auf der Grundlage „eigener“ (systemimmanenter) Ressourcen. Filme sind also zunächst „nur“ bedeutungslose Umwelter-

Anmerkungen:

1

Den Zusammenhang zwischen Nervensystem und Bewusstseinsystem kann man sich als eine Art „strukturelle Kopplung“ vorstellen (vgl. Luhmann 1997). Die biochemischen und bioelektrischen Prozesse sind zwar für unsere Bewusstseinsvorgänge verantwortlich, es lassen sich aber keine linearen Zusammenhänge zwischen einem Denkprozess und einem (konkret dazugehörigen) neuronalen Aktionspotential herstellen. Das komplexe Zusammenspiel aller neuronalen Vorgänge ergibt in Summe eine Art „Symphonie des Denkens“ (vgl. Calvin 1995 und Hackenberg 2004).



eignisse, welche als Irritationen von „außen“ ein Bewusstseinsystem zur persönlichen Konstruktion möglicher Bedeutungen darüber anleiten können (vgl. Hackenberg 2004).

Durch Sozialisation und Erziehung, also infolge langwieriger Kommunikationsprozesse, entwickeln wir gemeinsame bzw. nahezu identische Bedeutungen über die „Dinge“ unserer gemeinsamen Umwelt. Jedoch können wir allenfalls über die Kommunikation eine Art Validierung und Evaluation, also ein Aushandeln und Bewerten dieser Bedeutungen vornehmen. Über die persönlichen Konstruktionsleistungen, die diesen Bedeutungen zugrunde liegen, zu kommunizieren, ist uns kaum möglich. Denn selbst uns als „Konstrukteur“ bleibt ein Großteil der Operationen, die unserem Denken zugrunde liegen, verborgen (vgl. Kelly 1986; Luhmann 1997; Roth 2001; Hackenberg 2004).

Der Psychologe G. A. Kelly geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass wir uns als Menschen (in einer gemeinsamen sozialen Gruppe) vor allem durch unsere „Konstrukte über die Umwelt“ ähnlich sein können. Die Art und Weise der dahinter liegenden persönlichen Konstruktionsleistungen ist hingegen als „hochgradig individuell-different“ zu bewerten (vgl. Kelly 1986; Bannister/Fransella 1981; Hackenberg 2004). Die Menschen unterscheiden sich also weit weniger, als man annehmen mag, in den Bedeutungen, die sie konstruieren und kommunizieren, sondern vielmehr in den persönlichen Konstruktionsweisen.²

2 Die konkrete Konstruktion von Bedeutungen folgt einer Art Differenzierungslogik. Vereinfacht gesagt kommen Bedeutungen dadurch zustande, dass ein Bewusstseinsystem durch seine Operationen Unterscheidungen trifft, also aktiv etwas von etwas unterscheidet.

3 Es geht hier nicht darum, den Film normativ als starres und eindimensionales Rezeptionsangebot zu verorten, vielmehr soll sein parallel- und mehrfachcodierter Charakter analysiert werden, indem man eine Art Modell des Films gewinnt, das die Angebotsvielfalt, aber auch die Grenzen der „semantischen Konzeptionierung“ etwa eines bestimmten Themas beschreiben kann.

4 Einblick in Bedeutung, Theorie und Empirie des Konstruktivismus in der Kommunikations- und Medienwissenschaft bietet z. B. der Sammelband von Scholl 2002.

5 Das Forschungsprojekt wurde an der Freien Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, unter Leitung von Univ.-Prof. Dr. Dieter Lenzen durchgeführt (Kurzinformatio unter: <http://www.dfg.de/gepris/nachweise/230243.html>).

Die Film-Zuschauer-Interaktion

Wie unsere persönlichen Konstruktionsweisen organisiert sind, d. h., nach welchen „eigenen“ Regeln wir „aktiv“ Bedeutungen konstruieren, entscheidet darüber, wie wir etwas persönlich verstehen. Die Betrachtung dessen, wie wir einen Film verstehen, ist bei der Beurteilung einer möglichen Gefährdung Jugendlicher durch die Rezeption von Filmen ein wesentlicher Aspekt. Denn auch wenn wir meinen, das Gleiche in einem Film zu sehen, so liegen den dabei konstruierten Bedeutungen doch individuell differente Konstruktionsweisen zugrunde. Dabei kann man die persönliche Organisationsweise dieser Konstruktionsweisen als „persönliche Konzepte“ beschreiben. Sie charakterisieren die persönlichen Konstruktionsweisen und somit auch Rezeptionsweisen eines Films (vgl. Drinck u. a. 2001; Hackenberg 2004).

Allgemein wird die Filmrezeption durch den „internen Kontext“ des Rezipienten, „externe Kontexte“ wie situative und soziale Parameter sowie durch das Medienangebot selbst bedingt (vgl. Merten 1995). Im Sinne der Film-Zuschauer-Interaktion lassen sich die Bedingungsfaktoren, die der Filmzuschauer (relational!) in den Rezeptionsprozess einbringt, in erster Linie durch strukturelle und inhaltliche Merkmale der persönlichen und individuell differenten Konzepte beschreiben.

Die Bedingungsfaktoren, die der Film als Rezeptionsangebot in die Film-Zuschauer-Interaktion einbringt, müssen nun aus erkenntnistheoretischer Perspektive vergleichbar zu denen der Rezipienten sein. Eine Film-Zuschauer-Interaktion kann also nur dann empirisch beschrieben werden, wenn man den persönlichen Konzepten ein adäquates filmisches „Instruktionsmuster“ in der Art eines „filmischen Konzeptes“ gegenüberstellen kann (vgl. Hackenberg 2004). Dazu müssen vor allem strukturelle und inhaltliche Merkmale analysiert werden, welche vergleichbar mit den persönlichen Konzepten als filmische Konzeptionierung(en) der Bedeutung(en) (der Gegenstände, Ereignisse oder Themen eines Films etc.) rekonstruiert werden.³

Die Relation der Bedingungsfaktoren aus Film und Zuschauer stellt nun die Film-Zuschauer-Interaktion dar. Der Interaktionshorizont von persönlichen und filmischen Konzeptionierungen z. B. eines gemeinsamen Themas

erlaubt es dann, Filmrezeptionstypen zu rekonstruieren. Sichtbar werden dadurch nicht nur individuell unterschiedliche Resultate der Rezeption z. B. eines bestimmten Themas, sondern auch Verständnis- und Verarbeitungsschwierigkeiten bei der Filmrezeption. Individuell differente Rezeptionsweisen lassen sich dann etwa dahin gehend erklären, dass durch die „Interaktion“ der Konzeptionierungen eines bestimmten Themas (Tod, Gewalt, Liebe, Sexualität etc.) strukturelle oder inhaltliche Merkmale der Konzepte von Film und Zuschauer ähnlich oder unterschiedlich sind.

Zur Rezeption filmischer Darstellungen von Tod und Sterben

Die konstruktivistische Betrachtung von Rezeptionsprozessen hat längst die Ebene der bloßen theoretischen Reflexion verlassen und ist mittlerweile auch im Bereich der empirischen Medienrezeptionsforschung als Ausgangspunkt und konzeptionelle Rahmung einzelner Untersuchungen anzutreffen.⁴ In den sehr verschiedenen Arbeiten finden sich u. a. solche, die für ein grundlegendes Verständnis individueller Rezeptionsweisen bedeutsam sind. Konkret zum Filmverstehen Jugendlicher lassen sich einige bemerkenswerte Ergebnisse einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Untersuchung zu medialen Kommunikatbildungsprozessen bei 18-jährigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten entnehmen.⁵

Im Zentrum der Studie stand die Frage, inwieweit persönliche lebensgeschichtliche Erfahrungen und Konzepte Implikationen für die individuelle Wahrnehmung und Verarbeitung von medialen Darstellungen haben. Der Fokus richtete sich dabei inhaltlich auf die anthropologisch elementare Tatsache „Tod“, da diese eine der „Daseinsthematiken“ ist, die als „handlungsleitende Themen“ bei der Entwicklung im Jugendalter bedeutungsvoll sind (vgl. Charlton/Neumann 1986; Drinck u. a. 2001), medial aber (noch immer) stärker tabuisiert wird als andere anthropologische Elementaria wie etwa Sexualität. Ausgehend von der Annahme, dass die bei der Rezeption eines Medienangebots zur Todesthematik ablaufenden Konstruktionsprozesse maßgeblich durch die individuellen Konzepte und Erfahrungen mit Tod und Sterben bedingt sind, ging es im Projekt um die Erfassung und Beschreibung der persönli-

chen und individuell differenten Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen und die Benennung zentraler Bedingungsfaktoren.

Mit einem mehrstufigen Untersuchungsdesign, bei dem qualitative und quantitative Erhebungs- und Analysemethoden zur Anwendung kamen, wurden beide Seiten, die der jugendlichen Rezipienten (deren Erfahrungen mit und Konzepte von Tod sowie deren Lebens- und Mediennutzungskontexte) und die des Mediums (filmische Darstellungen von Tod und Sterben) systematisch betrachtet.⁶ Als Medienangebot, mit dem die Jugendlichen konfrontiert wurden und das von den Forschern und externen Experten im Vorfeld einer differenzierten Analyse unterzogen wurde, wählten die Verantwortlichen den populären amerikanischen Spielfilm *Ghost – Nachricht von Sam* (USA 1990) exemplarisch aus, da in diesem Tod ein zentrales Thema ist und spezifische Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod aufgegriffen werden.⁷

Die im Forschungsprojekt erbrachten Ergebnisse lassen Zusammenhänge der Film-Zuschauer-Interaktion in einigen Punkten klarer werden und machen eines sehr deutlich: Ein und derselbe Film wird von Jugendlichen sehr unterschiedlich rezipiert. Dies zeigt sich sowohl in Art und Weise der Wahrnehmung und Verarbeitung des filmischen Geschehens (Wie wird der Film rezipiert?) als auch hinsichtlich der persönlichen und individuell differenten Konstruktionen des Gesehenen (Welcher Film entsteht im Kopf?), was im Folgenden anhand einiger ausgewählter Ergebnisse veranschaulicht werden soll.

Spezifische Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen

Sieht man sich zunächst an, wie die filmischen Darstellungen zu Tod und Sterben rezipiert, an welchen Punkten spezifische und individuell differente Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen deutlich werden, dann zeigt sich z. B., dass die Jugendlichen bei der Rezeption von Tod und Sterben im Film zwar häufig mehrere Akteure in den Blick nehmen, aber nicht zwangsläufig auch deren Perspektive übernehmen. Zwei grundsätzliche Rezeptionsweisen lassen sich hier erkennen: Bei der einen fokussieren die Jugendlichen auf einen Akteur und konstruieren die Filmhandlung aus dessen Perspektive, bei der anderen berücksichtigen sie auch das Denken, Fühlen und Handeln anderer Akteure und konstruieren das Filmgeschehen aus der Perspektive mehrerer.

Dass die Wahrnehmung und Verarbeitung filmischer Darstellungen von Tod und Sterben individuell und insgesamt betrachtet recht differenziert ist, wird insofern noch klarer, dass die Jugendlichen bei der Rezeption in aller Regel mehrere Beobachtungsebenen einnehmen. Sie bleiben während der Reflexion und Verarbeitung des Gesehenen nicht nur rein deskriptiv der Ebene der Filmnarration verhaftet, sondern bewerten häufig das Gesehene, nehmen Bezug auf die spezifische filmische Darstellungsweise oder – wenn auch deutlich seltener – auf die eigene Rezeption, was gerade dann zu beobachten ist, wenn das Gesehene zu Irritationen und Verarbeitungsschwierigkeiten führt.

Neben individuell differenten Rezeptionsweisen werden auch einige Gemeinsamkeiten deutlich, die darauf verweisen, dass ein Film, oder besser: das Instruktionsmuster eines Films spezifische Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen anregt. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass bestimmte semantische Elemente des Films (etwa die Darstellungen von Himmel und Hölle, von Geistern und der „Zwischenwelt“, in der Sam lebt) bei der Rezeption quasi automatisch mit den persönlichen Vorerfahrungen und Vorstellungen verknüpft werden. Wie das auf Individuenebene dann inhaltlich konkret ausgestaltet und mit was für Konzepten und Begrifflichkeiten es dann verbunden wird, ist wieder eine ganz andere Frage.

In den Köpfen entstehen unterschiedliche Filme

Sieht man sich an, was die Jugendlichen auf inhaltlicher Ebene mit dem Gesehenen anfangen, welche Filminhalte sie konstruieren, dann wird eindrucksvoll deutlich, dass „in den Köpfen“ der Heranwachsenden ein ganz persönlicher, von Person zu Person unterscheidbarer Film „entsteht“, was nicht zuletzt in der Interaktion von unterschiedlichen persönlichen Konzepten und filmischen Instruktionsmustern begründet liegt. Hierfür stehen z. B. die persönlichen Konstruktionen, die sich auf den Todeszeitpunkt der im Film sterbenden Akteure beziehen und den Tod an unterschiedlichen Kriterien festmachen.

Bezogen auf die Schlüsselszene des Films, in der der Hauptdarsteller Sam im Kampf erschossen wird, wird der Tod von den einen Jugendlichen anhand *physischer Merkmale* bestimmt („Man sieht noch, dass der Körper dann kurz zittert, und das ist wohl dann der Moment des eigentlichen Todes“), von anderen anhand *sozial-emotionaler Kriterien* („Molly schluchzt verzweifelt, und da wird klar, dass Sam entweder schon tot ist oder gerade im Sterben liegt“) und von wieder anderen anhand eines *sachlogischen Verstehens* des Geschehens („Er verstirbt eigentlich im Krankenhaus, weil sie reanimieren ihn immer noch auf der Straße, aber irgendwie scheint der Körper ja noch zu funktionieren, sonst hätten sie ihn nicht mit 'nem Notarztwagen abgeholt“).

Ein weiteres Beispiel für inhaltliche Differenzen bei der Wahrnehmung und Verarbeitung des Films sind die persönlichen Konstruktionen der weiblichen und männlichen Akteure, in denen nur teilweise gängige Geschlechtsstereotype aufgegriffen werden. Der Protagonist Sam etwa wird mit seinem Handeln nicht nur als dominanter Part in der Beziehung mit Beschützerinstinkt, draufgängerischer Held oder aggressiv und aufbrausend konstruiert, sondern auch als emotionaler und einfühlsamer Partner. Die Protagonistin Molly wird beschrieben als depressive, schwache Frau, die nach dem Tod ihres Partners Sam mit dem Leben nicht mehr klar kommt, bis hin zu einer kreativen, starken Frau, die mit ungebrochener Liebe zu Sam nach vorn schaut. An dieser Stelle greift das persönliche Selbstkonzept „Geschlecht/Geschlechterrolle(n)“ in die Film-Zuschauer-Interaktion ein.

⁶ Nach einer telefonischen Kurzbefragung von 100 Gymnasiasten aus Berlin und Brandenburg wurden mit 20 Mädchen und 20 Jungen aus dem Sample Leitfadeninterviews zu deren Erfahrungs-, Lebens- und Mediennutzungskontexten geführt. Einige Wochen später folgte eine Filmexposition, in deren Anschluss die ausgewählten Jugendlichen eine schriftliche Nacherzählung des vorgeführten Films verfassten. Vertiefende Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen rundeten das Untersuchungsdesign ab. Eine ausführliche Darstellung des methodischen Vorgehens findet sich bei Hajok/Richter 2005; vgl. die Graphik am Ende des Artikels.

⁷ Tod und Sterben wird im Film explizit in vier Szenen dargestellt. In einer Szene stirbt eine nicht weiter eingeführte Nebenfigur im Krankenhaus, in den anderen drei Szenen sterben der Hauptakteur Sam und seine Gegenspieler Willy und Carl. Nach den Ereignissen werden die toten bzw. sterbenden Protagonisten über weite Strecken der Filmhandlung hinweg (Sam) oder nur für kurze Zeit nach dem Ereignis (Carl und Willy) als in einer Art „Zwischenwelt“ existierende Geister dargestellt. In der Schlusszene des Films verlässt Sam die Erde und geht ins Licht/in den Himmel.

Empathie, Moral, Sachlogik leiten die Rezeption

Schon die wenigen vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass bereits Jugendliche aus einer Altersgruppe (die 18-Jährigen) und mit gleicher formaler Bildung (Besuch des Gymnasiums bzw. der Oberschule) die filmischen Darstellungen von Tod und Sterben verschieden wahrnehmen und verarbeiten. Nicht nur in ihrer Art vergleichbare Inhalte, sogar dieselben Filmsequenzen des Tötens bzw. Sterbens werden individuell rezipiert. Einheitliche und allgemeingültig formulierbare Rezeptionsweisen derart, dass sich aus ihnen Interventionsnotwendigkeiten im Sinne des Jugendmedienschutzes ergeben, die in der Konsequenz auf alle Jugendlichen anzuwenden sind, lassen sich nicht identifizieren. Zu unterschiedlich ist die Art und Weise, wie sich die Jugendlichen einem Film annähern und was sie während und nach der Rezeption dann aus ihm machen.

Immerhin lassen sich aus den erhobenen Daten drei grundsätzliche Rezeptionstypen extrahieren, die auf Individuenebene freilich nicht immer exklusiv und trennscharf von den anderen abgrenzbar aufzufinden sind: Zu nennen sind erstens die „empathischen Zuschauer“, welche sich in die Lage der beteiligten Protagonisten (nicht nur der sterbenden oder durch äußere Umstände zu Tode kommenden) hineinversetzen und mit ihnen mitfühlen, zweitens die „ethisch-moralischen Zuschauer“, die eine normative Wertung des Gesehenen vornehmen, meist auf der Grundlage bestehender gesellschaftlicher Normen und Werte, oft auch unter Berücksichtigung der Vorgeschichte und Genese des Todes und Sterbens der Akteure im Film, und drittens die „sachlogischen Zuschauer“, die die Todesdarstellungen oder die jeweilige Szene als notwendigen Bestandteil des Filmplots werten oder die Ereignisse nüchtern in ein Ursache-Folge-Prinzip einordnen.

Persönliche Konzepte und Lebenskontexte als Rezeptionsbedingungen

Mit Blick auf mögliche Bedingungsfaktoren der Rezeption wird klar: Es besteht ein Zusammenhang zwischen den persönlichen Konzepten zu Tod und Sterben und der Rezeption von Tod und Sterben im Film. Die persönlichen Konzepte erweisen sich als relativ stabile Orientierungen, die die Wahrnehmung und Verarbeitung der filmischen Darstellungen anleiten. Deutlich wird dies in der jeweiligen Selektion, Verknüpfung und Bedeutungszuweisung der Filmelemente durch die Jugendlichen. In ihren Konstruktionen lassen sich strukturelle und inhaltliche Muster auffinden, welche auf die persönlichen Todeskonzepte rückführbar sind.

Widersprechen etwa inhaltliche oder strukturelle Merkmale, mit der das Bewusstseinssystem eine Unterscheidung von Tod/Leben vornimmt (anhand physischer, sozial-emotionaler oder sachlogischer Merkmale), der durch das Instruktionsmuster des Films *Ghost* angelegten Differenzierung (Fokussierung auf sozial-emotionale Merkmale), kommt es bei der Wahrnehmung und Verarbeitung des Gesehenen häufig zu Irritationen, die dann insofern aufgelöst werden (müssen), dass entweder der Film als „unwahre“ Fiktion abgestuft oder aber die persönlichen Konzepte in Frage gestellt und gegebenenfalls abgeändert werden.⁸

Neben den persönlichen Konzepten der Jugendlichen sind auch Persönlichkeitsmerkmale und soziale Kategorien wesentliche Bedingungsfaktoren. So werden bezogen auf Einzelaspekte der Rezeption von Tod und Sterben im Film spezifische Wahrnehmungs- und Bearbeitungsweisen der Geschlechter deutlich. Zwei Aspekte sind hier besonders interessant: Zum einen ist die Perspektivübernahme der Jugendlichen, insbesondere wenn es um die Rolle und das Handeln der weiblichen Akteure geht, häufig an das Geschlecht der Rezipienten gebunden: Die befragten Mädchen übernehmen nicht ganz so häufig wie die Jungen die Perspektive der männlichen Protagonisten, viel häufiger hingegen die der weiblichen. Anders ausgedrückt heißt das auch, dass die Mädchen häufiger als die Jungen Akteure beider Geschlechter im Fokus ihrer Aufmerksamkeit haben. Zum anderen wird deutlich, dass die weiblichen Jugendlichen einen differenzierteren Blick auf die Eigenschaften der Protagonisten haben als die männlichen: Sie legen

ihren Fokus häufiger nicht nur auf das Handeln, sondern auch auf das Wahrnehmen und Fühlen der Akteure.

Auf inhaltlicher Ebene wird z. B. deutlich, dass einige Heranwachsende die Protagonisten als Vertreter ihres Geschlechts wahrnehmen und bei ihnen stereotype Handlungsweisen identifizieren. Dafür stehen sowohl Mädchen („Molly möchte eigentlich bloß nach Hause und, äh, Sam als Kerl muss den noch zur Rede stellen und will zurückgehen, und da steht er aber schon mit gezückter Waffe hinter ihm und es kommt zum Handgemenge“) als auch Jungen („Und er will 'n bisschen den Helden vor seiner Freundin spielen und fängt mit ihm 'n Gespräch an, 'n Streitgespräch, dann streiten sie sich, dann wird's handgreiflich und er zückt dann 'ne Waffe und dann kommt's zum Handgemenge“).

Nicht zuletzt zeigt sich in den erhobenen Daten, dass auch die soziokulturellen Lebenskontexte, insbesondere der Zugang der Jugendlichen zu spezifischen gesellschaftlichen Bereichen und ihnen zugrundeliegenden Strukturen und Prinzipien, die Rezeption medialer Darstellungen von Tod und Sterben leiten. Exemplarisch hierfür steht ein 18-Jähriger, der durch die Profession seiner Eltern Zugang zur juristischen Denk- und Argumentationslogik hat. Er deutet die filmischen Darstellungen aus seinem Rechtsverständnis heraus und verarbeitet die Filmhandlung vor allem hinsichtlich der Dimensionen Recht und Unrecht, Schuldfähigkeit, gerechte Strafe. Generell wurde auch deutlich, dass das Handeln der Protagonisten des Films von den Rezipienten nicht selten aus einer ihrem sozialen Habitus entsprechenden Perspektive gedeutet wird (z. B. Sensibilität für soziale Ungleichheiten vs. sozioökonomischer Status über alles).

8

Mit Bezug auf ein bereits in den 50er Jahren entwickeltes psychologisches Konzept kann in diesem Zusammenhang auch von der Vermeidung kognitiver Dissonanzen gesprochen werden (vgl. Festinger 1978).

Letztlich zeigen die Ergebnisse ein weiteres Mal, dass die Wahrnehmung und Verarbeitung von Filmen individuell verschieden und von vielen Faktoren bedingt ist. Wie Jugendliche filmische Darstellungen von Tod und Sterben rezipieren und welche Bilder dabei in ihren Köpfen entstehen, dies lässt sich als ein relationales Produkt der Film-Zuschauer-Interaktion auffassen, bei der persönliche Einstellungen und Konzepte, individuelle Erfahrungs- und Lebenskontexte sowie filmische Instruktionmuster zentrale Faktoren sind.

Dr. phil. Achim Hackenberg, M. A. ist Wissenschaftlicher Assistent an der Freien Universität Berlin und beschäftigt sich u. a. im Rahmen eines eigenen DFG-Projekts mit der empirischen Erforschung der Medienrezeption bei Jugendlichen.

Dr. phil. Daniel Hajok, M. A. ist Kommunikations- und Medienwissenschaftler. Nach mehrjähriger wissenschaftlicher Tätigkeit an der Universität Leipzig und der Freien Universität Berlin arbeitet er heute als freier Autor, Dozent und Empiriker.

Literatur:

Bannister, D./Fransella, F.: *Der Mensch als Forscher (Inquiring Man). Die Psychologie der persönlichen Konstrukte.* Münster 1981.

Calvin, W. H.: *Die Symphonie des Denkens. Wie Bewusstsein entsteht.* München 1995.

Charlton, M./Neumann, K.: *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie.* München 1986.

Drinck, B./Ehrenspeck, Y./Hackenberg, A./Hedenigg, S./Lenzen, D.: *Von der Medienwirkungsbehauptung zur erziehungswissenschaftlichen Medienrezeptionsforschung – Ein Vorschlag zur Analyse von Filmkommunikaten.* In: *Medienpädagogik – Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 1. Zürich 2001 [<http://www.medienpaed.com/01-1/drinck1.pdf>].

Festinger, L.: *Theorie der kognitiven Dissonanz.* Bern 1978.

Hackenberg, A.: *Filmverstehen als kognitiv-emotionaler Prozess. Zum Instruktionsscharakter filmischer Darstellungen und dessen Bedeutung für die Medienrezeptionsforschung.* Berlin 2004.

Hajok, D./Richter, A.: *Medienrezeption als Kommunikationsbildungsprozess. Ein Forschungsprojekt zur individuellen Rezeption von Tod im Film.* In: V. Gehrau u. a. (Hrsg.): *Rezeptionsstrategien und Rezeptionsmodalitäten.* München 2005, S. 197–213.

Kelly, G. A.: *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte.* Paderborn 1986.

Luhmann, N.: *Die Kunst der Gesellschaft.* Frankfurt 1997.

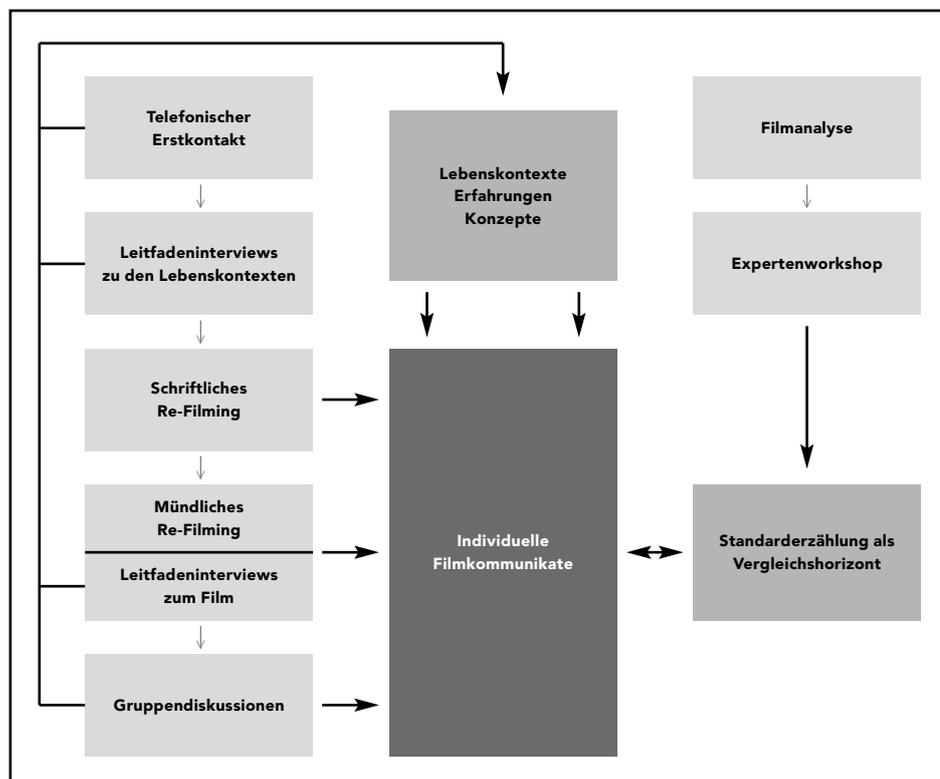
Maturana, H.: *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens.* Bern/München 1987.

Merten, K.: *Konstruktivismus in der Wirkungsforschung.* In: S. J. Schmidt u. a. (Hrsg.): *Empirische Literatur- und Medienforschung. Beobachtet aus Anlass des 10-jährigen Bestehens des LUMIS-Instituts 1994* [LUMIS-Schriften Sonderreihe]. Siegen 1995, S. 72–86.

Roth, G.: *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert.* Frankfurt 2001.

Scholl, A.: *Systemtheorie und Konstruktivismus in der Kommunikationswissenschaft.* Konstanz 2002.

Untersuchungsdesign



UNSERE KINDER SOLLEN OHNE ANGST AUFWACHSEN... TEIL 2

Wolfgang Michaelis

Teil 1 des Artikels *Unsere Kinder sollen ohne Angst aufwachsen ...* erschien in *tv diskurs* 31.

3. Emotionale Kompetenz

Eine Katze „kann“ das Mäusen – und muss es doch lernen; ein Paradox nur infolge der ungenauen Betrachtung des Alltags. Genetisch mitgegeben sind viele kleine Bausteine (z. B. feines Gehör, starke Sprunggelenke in den Hinterläufen), die durch spielerische Übung zu Fähigkeiten integriert werden (Ansprechen der Aufmerksamkeit auf Bewegung, das geduldige Lauern statt des Hetzens, der Beutesprung etc.), die ihrerseits durch Probieren zur Handlung „Mäusen“ zusammengefügt werden, zunächst nur im vorbereitenden Spiel mit der Garnrolle oder dem Blatt im Winde. Nämliches gilt für Emotionen, doch erscheint hier die Paradoxie erheblicher, „tun“ wir doch gar nichts zur Auslösung von Angst, können uns gegen die Empfindung nicht einmal wehren. Die naive Betrachtung

verschleiert, dass bei der Emotion der Entwicklungs- und Lernanteil so hoch ist, dass sich für die ontogenetische *Formung der emotionalen Kompetenz* seit 20 Jahren ein *eigenes Forschungsfeld* gebildet hat, in dem erst relativ wenige empirische Ergebnisse vorliegen.

Dass in der Öffentlichkeit dieses Neuland unter dem Begriff der *Emotionalen Intelligenz* schnell bekannt geworden ist (hohe Zahl populärer Publikationen), spricht für ein schlummerndes Klärungsbedürfnis. Der Begriff wurde 1990 eingeführt (Salovey/Mayer) und 1995 (Goleman) popularisiert (Klappentext): „Wer Erfolg im Leben haben will, muss klug mit seinen Gefühlen umgehen können und das emotionale Alphabet beherrschen.“ In stärkerem Maße als die intellektuelle Leistungsfähigkeit

sei die emotionale Kompetenz erlernbar und förderbar. Das Konzept selbst geht zurück auf Gardner (1983) *Multiple Intelligenzen*: Zusätzlich zu der – kaum ein Jahrhundert alten – kognitiven Intelligenz postulierte er sechs weitere „Intelligenzen“; darunter die *Interpersonale Intelligenz* (Fähigkeit, Menschen zu verstehen, in der Philosophie als *Hermeneutik* gepflegt) und die *Intrapersonale Intelligenz* (Fähigkeit, ein wahrheitsgetreues Modell von sich zu bilden und damit das Leben zu meistern, der *Selbstwirksamkeit* der Fachpsychologie ähnlich). Salovey und Mayer fassten beide Kompetenzen griffig zusammen (instruktive Graphik bei Salisch 2002, S. 34). In Anlehnung an den populären Intelligenzquotienten (IQ) hat sich für diese inzwischen in Fachkreisen nicht minder wichtig eingeschätzte Kompetenz (Lewis 1998) der Terminus EQ eingebürgert. Der Begriff IQ hatte sich innerhalb weniger Jahrzehnte so fest im internationalen Sprachgebrauch verankert, dass er beibehalten wurde, obwohl bereits seit rund 70 Jahren ein auf der Normalverteilung basierendes *völlig anderes* Maß verwendet wird.

Emotionale Kompetenz umfasst fünf Segmente:

1. Emotionswissen (Emotionsverständnis),
2. Emotionsregulation (Management, Kontrolle, Bewältigung, Coping),
3. Interpersonaler Einsatz der Emotion (Kommunikation, Bindung, Durchsetzung etc.),
4. Intrapersonale Wirkung auf die psychische Gesundheit,
5. Intrapersonale Wirkung im intellektuellen Bereich.

Wichtige Komponenten des – am besten erforschten – Segments „Emotionswissen“ sind (Schultz u. a. 2001; tabellarisch Janke 2002, S. 10):

- Erkennen des Emotionsausdrucks bei anderen,
- Benennen der Ausdruckssignale bei anderen,
- Identifikation der Auslöser eigener Emotionen,
- Identifikation der Auslöser von Emotionen bei anderen,
- Erkennen/Benennen eigener Emotionen in unterschiedlichen Situationen,
- Relation von Emotion, Motivation und Verhalten,
- Verstehen kultureller und familiärer Normen für verbalen/nonverbalen Emotionsausdruck,
- Wissen über die Möglichkeit der Emotionsmaskierung,
- Verstehen des Vorhandenseins multipler Emotionen (Ambivalenz).

Neugeborene haben ein rudimentäres Wissen über eigene Emotionen, sie können Lust und Unlust unterscheiden. Dies ist die (offensichtlich genetische) Basis für die spätere Vielfalt an Emotionen. Säuglinge vermögen einige wenige Emotionen im mimischen und vokalen Ausdruck der Beziehungspersonen zu trennen. Angst wird später erkannt als viele andere Emotionen, erst mit 12 Monaten wird auf den stimmlichen Ausdruck von Angst reagiert. Auch bei der Zuordnung des Begriffs zu einer gezeigten Emotion schneidet Angst schlecht ab (kurz hinter Ekel); nur 20 % der 5-Jährigen können Angst als Begriff benennen. Wählt man statt der Benennung die kognitiv anspruchslosere Zuordnungsmethode, können 40 % der 4-Jährigen bei Nennung des Begriffs auf die Angstbilder zeigen, der schlechteste Wert unter allen Emotionen (Michaelson/Lewis 1985). Die Unsicherheit des Wissens bleibt ins-

»Neugeborene haben ein rudimentäres Wissen über eigene Emotionen, sie können Lust und Unlust unterscheiden. Dies ist die (offensichtlich genetische) Basis für die spätere Vielfalt an Emotionen.«

»Wie gut es gelingt, emotionale Erregung zu regulieren, hängt nicht nur von den beherrschten Strategien, sondern auch von der Art der Emotion ab. Angst ist besonders schwer in den Griff zu bekommen, schwerer als Ärger.«

besondere bei negativen Emotionen lange erhalten, bis hinein ins Erwachsenenalter, so dass hier ein *hoher „pädagogischer“ Bedarf* unterstellt werden kann.

Damit die anderen Bestandteile der emotionalen Kompetenz (Regulation, Kreativität, instrumenteller Einsatz) in Angriff genommen werden können, muss das Emotionswissen auf höhere Ebenen transponiert werden. Um Emotionen regulieren zu können, müssen Kinder verstehen, dass Emotionen nicht mit deren Expression identisch sind, sondern es sich um *eigenständige* interne Zustände handelt. Solches Wissen ist Teil eines komplexeren psychischen Konstrukts (*theory of mind*), das als naives Konzept von der Psyche des Menschen aufgefasst werden kann. Würden Kinder annehmen, dass allein die Situation die Emotion bestimmt, hätten sie Schwierigkeiten, mehrdeutige Situationen einzuordnen. Für den instrumentellen Einsatz etwa (z. B. Kommunikation) muss klar sein, dass Emotionen in der Expression unterdrückt werden, aber auch vorgetäuscht werden können. Es reicht gerade in der Kommunikation auch nicht das Wissen über jede einzelne Emotion aus, sondern die Emotionen müssen harmonisiert werden, so dass „Zwischentöne“ gespielt werden können (Marks/Nesse 1994).

Für die Emotionsregulation in der Kindheit existieren Phasenmodelle (Friedlmeier 1999; Tabelle: Petermann/Wiedebusch 2003, S. 68). Kinder haben ein erstes Regulationsinventar bereits bis zum Grundschulalter erworben, jedoch dauert die Entwicklung der Kompetenz mindestens bis zum 12. Lebensjahr (Posner/Rothbart 2000); während dieser Zeit nimmt die negative Emotionalität beständig ab. Terwogt und Stegge (1998) postulieren aufgrund ihrer Untersuchungen eine Schrittfolge:

1. Annahme, dass die aktionale Meidung einer unangenehmen Situation zur Verbesserung des eigenen Zustands führt.
2. Mentale Meidung (Ablenkung etc.) wird als Möglichkeit begriffen.
3. Erst dann verstehen Kinder, dass die Konfrontation mit Erinnerungen zu einer Verschlechterung führt; das eröffnet die Möglichkeit, bestimmte Gedanken und Situationen zu meiden.
4. Verstehen, dass die auslösende Situation umbewertet werden kann (Regulation an der Wurzel). Doch selbst unter den 15-Jährigen begreift nur die Hälfte, dass auch negative Emotionen reguliert werden können.

Insgesamt erfolgt im Laufe der Entwicklung ein Wechsel von *aktionaler* (Flucht, Ersatzbefriedigung, Suche nach Hilfe, Entspannungstechniken etc.) zu *mentaler* Kontrolle (defensiv, positiv umwertend [hoffen, Sinnggebung], selbstabwertend). Manchmal (und kontrovers) wird neben diesen beiden Formen auch die *Emotionsexpression* als Bewältigungsform gesehen (Laux/Weber 1990).

Für die einzelnen Emotionen werden *spezifische, passgenaue* Strategien gebildet (*Operante Konditionierung*, vulgo Erfolgslernen). Zwischen 6 und 12 Jahren fand Saarni (1999) kaum noch Altersunterschiede in deren Bevorzugung: Problemlösendes Verhalten bei Scham und Ärger (entgegen dem volkstümlichen Klischee weder Aggression noch Gewalt), Suche nach sozialer Unterstützung bei Traurigkeit, beides gleich häufig bei Angst. Allerdings sind die Forschungsergebnisse in diesem jungen Feld noch nicht einheitlich; so fand Janke (2002) keinen Unterschied zwischen Ärger und Traurigkeit. Wie gut es gelingt, emotionale Erregung zu regulieren, hängt nicht nur von den beherrschten Strategien, sondern auch von der Art der Emotion ab. Angst ist besonders schwer in den

Griff zu bekommen, schwerer als Ärger (Buss/Goldsmith 1998). Kaum untersucht worden sind bisher interindividuelle Differenzen (Persönlichkeitsunterschiede).

Für emotionale Gelassenheit sind mindestens zweierlei Erklärungen möglich:

1. Geringe „Sensibilität“, d. h. eine hohe physiologische Erregbarkeitsschwelle (Stressanfälligkeit). Diese „Stumpfheit“ zeigt sich bereits in frühester Kindheit und gilt als biologisch oder genetisch bedingt (Petermann/Wiedebusch 2003).
2. Verfügung über genügend emotionale Kompetenz. Je sensibler ein Kind ist, desto wichtiger ist eine sachangemessene Unterstützung bei deren Ausbildung.

Die menschliche Alltagslogik (unberechtigt mit Humanität verwechselt) glaubt, emotional leicht erregbaren Kindern dadurch helfen zu können, dass sie in einem Schonraum aufwachsen. Sie werden dadurch zwar *aktuell* vor starken und unangenehmen Gefühlen bewahrt (*Bewahrpädagogik*), die sie noch nicht (optimal) regulieren können, zugleich wird aber die Entwicklung der Regulationsfähigkeit gehemmt oder bleibt unvollendet – ein Bärendienst für die Lebensstüchtigkeit (Zillmann 1998).

Stärker als bei Salovey und Mayer und bei Goleman wird in den Konzeptionen von Saarni (1999) und Rose-Krasnor (1997) der *soziale* Aspekt emotionaler Kompetenz betont, früher in verengter Weise des Situationsverständnisses und der Schlaueit oft als „soziale Intelligenz“ bezeichnet. Halberstadt, Denham und Dunsmore (2001) sprechen direkt von *affektiv-sozialer Kompetenz*, deren Fokus im Senden, Empfangen und Erleben von Gefühlen liegt. Innerhalb jeder dieser Komponenten unterscheiden sie vier Fertigkeiten, die sich im Laufe des Lebens in dieser Reihenfolge entwickeln und verfeinern:

1. Sich klar sein über die Notwendigkeit, Gefühle zu senden, zu empfangen, zu erleben,
2. Identifizierung der Emotionen,
3. Abstimmung mit dem sozialen Kontext,
4. Management: Fähigkeit, klare und normativ angemessene Emotionen zu beachten, irreführende Zeichen zu ignorieren, sich auf selbst empfundene, relevante Emotionssignale zu konzentrieren.

Eng im Zusammenhang mit der *Wirkung emotionaler Inkompetenz* im sozialen Kontext wird die *Entstehung psychischer Störungen* gesehen (MacLeod 1999; Zeman u. a. 2002). Als besonders gefährdet gelten Kinder, wenn sie entweder über keine genügende emotionale Kompetenz verfügen oder wenn sie – möglicherweise als direkte Folge der Inkompetenz – die Expression ihrer Gefühle unterdrücken (Petermann/Wiedebusch 2003).

Am wenigsten einleuchten mag Laien der Zusammenhang zwischen emotionaler Kompetenz und intellektueller Leistung. Evaluationsstudien für Lernprogramme zeigen, dass nicht nur die emotionale Selbstwahrnehmung, der Umgang mit Emotionen und mit sozialen Beziehungen, das Verständnis für die Gefühle anderer, die Fähigkeit, Emotionen produktiv einzusetzen, verbessert werden, sondern auch der intellektuelle Lernerfolg und die Schulleistung (Hänze 2000). Dabei ist zweierlei Begünstigung zu unterscheiden:

1. direkter Einfluss der Emotionskompetenz auf die Motivation und die Aufmerksamkeitssteuerung,
2. indirekte Wirkung auf Denken, Problemlösen und intellektuelles Planen.

Die letztgenannte Wirkung stellt sich nicht automatisch ein, sondern *bedarfeines separaten Lernschrittes*, in dem eigene und Fremdemotionen als kalkulierbare Größen in den gesamten Geschehensablauf integriert werden.

Einen Schritt weiter geht Averill (1999), wenn er auf das kreative Potential von Emotionen aufmerksam macht, gipfelnd in der Behauptung, dass kreative Lösungen (Erfindungen) ohne „gekonnte“ (nicht disruptive) emotionale Beteiligung nicht möglich seien. Bereits seit der älteren deutschen Denkpsychologie war bekannt, dass sehr hohe Intelligenz allein keine Vorhersage über Kreativlösungen erlaubt, sondern erst die Bereitschaft und Freiheit, sich auf „krumme“ Wege einzulassen, zum Erfolg führen kann. Averill betont die Wichtigkeit „authentischer“ Emotionen, in denen sich die Wertannahmen und der Glaube der Person reflektieren und die nicht einfach die Erwartungen der Kultur und anderer Personen erfüllen: „In this way, emotional syndromes are personalized and made subject to individual innovation and change“ (a. a. O., S. 767).

»Bereits seit der älteren deutschen Denkpsychologie war bekannt, dass sehr hohe Intelligenz allein keine Vorhersage über Kreativlösungen erlaubt, sondern erst die Bereitschaft und Freiheit, sich auf ›krumme‹ Wege einzulassen, zum Erfolg führen kann.«

Anmerkungen:

1 Argumentation, die sich der Näherungslogik bedient, damit im Durchschnitt der Fälle erfolgreich ist und daher konventionalisiert wird, jedoch versagt, wenn „hintergründige“ Verhältnisse gegeben sind.

2 Hirnanatomisch unter Umgehung der Hippocampus-Region (LeDoux 1996).

3 Davon zu unterscheiden sind Pseudo-Kurzschluss-handlungen (z. B. Gewalt), die nicht emotional gesteuert sind, sondern auf Gewohnheitsbildung beruhen und dann den Charakter eines Quasi-Reflexes annehmen.

4. Arbeitsweise des Emotionssystems

Dass das Emotionssystem seinen biologischen, psychologischen und sozialen Zweck erfüllt und dieser Zweck durch das kognitive System nicht (besser) erfüllt werden kann, erlaubt zwar die Aussage, dass es effektiv (*it works*) und notwendig ist, impliziert aber nicht, dass es sich um ein besonders effizientes und unverzichtbares Biosystem handelt. Die Frage, ob es ein Verhaltensregulationssystem mit höherem Wirkungsgrad und weniger Nachteilen geben könnte, ist aus erkenntnismethodologischen Begrenzungen nicht direkt beantwortbar. Simulationsexperimente (Dörner u. a. 1988) lassen den Schluss zu, dass es jedenfalls *vorläufig* unverzichtbar ist, weil eine rein rationale Handlungskontrolle schlechtere Ergebnisse zeitigt als eine um Emotionen ergänzte Kontrolle. Dies trifft gerade für Handlungen in einem *komplexen* Umfeld zu.

Ein *teilweise* emotionsgesteuertes Verhalten hat mehrere Vorteile, die in der Arbeitsweise des Systems liegen. Der sicher bedeutsamste Vorteil erscheint in der Alltagsargumentation¹ als der eklatanteste Nachteil: Emotionen *unterbrechen* laufende Handlungen, darunter auch kognitive Informationsverarbeitung, wenn *basale biologische Bedürfnisse* zu befriedigen sind (Oatley/Johnson-Laird 1987), die keinen Aufschub dulden oder deren Vernachlässigung mit hohen Kosten verbunden ist oder zu irreversiblen Schäden führt: „Kurzschlüssiges“² Verhalten *kann retten*. Dass ein solcher Handlungsstopp ein Nachteil sein kann, wird deutlich, wenn ruhiges, sequentielles Denken erfolglos bleibt und wir ohne biologische Not, aus bloßer Ungeduld „kurzen Prozess“ machen.³

Ein zweiter Vorteil liegt in der *blitzschnellen Ansprechbarkeit* des Emotionssystems, optimiert für Gefahren, die von Beutejägern, Naturkatastrophen etc. ausgehen (Öhman 1999).

Das System ist gekoppelt mit Wahrnehmungsmechanismen, die die Lebenswelt ständig automatisch nach Gefahrensignalen abtasten. Bei Entdeckung solcher Signale wird das Handlungssystem sofort aktiviert. Dabei muss der auslösende Reiz nicht voll analysiert werden, es reicht eine grobe Einschätzung. Weil es riskanter (kostspieliger) ist, nicht zu reagieren, obwohl es notwendig gewesen wäre, als überflüssigerweise zu reagieren, obwohl es nicht notwendig war, wird ohne ausreichende Analyse gehandelt (vorsorgliche Notfallhandlung). Eine überflüssigerweise in Gang gesetzte Handlung kann bei weiterer Analyse immer noch gestoppt werden, falsche Nichthandlung aber wäre letal. Emotionen sind „part of the biological solution to the problem of how to plan and to carry out action aimed at satisfying multiple goals in environments which are not perfectly predictable“ (Oatley/Johnson-Laird 1987, S. 35).

Mit dem zweiten Vorteil verbunden ist jedoch ein deutlicher Nachteil des Systems: Die Gefahren, auf die heute schnell und ohne Überlegung reagiert werden muss, sind – zumindest teilweise – andere, als sie in der Menschheitsgeschichte auftraten. Dieser Nachteil lässt sich nicht durch Analogieschlüsse von der Art *ehemaliger Beutejäger = heutiger Raubüberfall* überbrücken, da die Einschaltung eines entsprechenden kognitiven Aktes die Auslösung der Reaktion verzögern würde. Ein zweiter Nachteil liegt in der Unzugänglichkeit des Emotionssystems durch die Vernunft: Das System wird voll aktiviert, auch wenn die betroffene Person sich darüber im Klaren ist, dass es sich bei dem furchtauslösenden Objekt lediglich um eine harmlose Blindschleiche oder Ringelnatter handelt. Die Unzugänglichkeit des Systems lässt sich experimentell belegen: Öhman und Soares

(1994) boten Phobikern furchtauslösende Reize so kurzzeitig dar (30 ms), dass sie unterhalb der Wahrnehmungsschwelle blieben (*subliminale Perzeption*) und daher nicht erkannt wurden. Dennoch kam es zu klaren *physiologischen* Abwehrreaktionen.

Der dritte Vorteil des emotionalen Handlungssystems hat bisher wenig Beachtung gefunden. Die noch vor genauer Analyse blitzartig ausgelösten unwillkürlichen Reaktionen (körperlichere Reaktionen, Ausdrucksverhalten) werden *ihrerseits* vom Organismus registriert. Dies bedeutet eine Quasi-Reduplikation des Auslöseereignisses: Dort das äußere Geschehen, hier das körperliche – nicht mental, sondern *physisch* repräsentierte – Doppel (Michaelis 1975). Dass dieses Duplikat den Auslösereiz in seiner Wirkung übertreibt (Augmentierungsthese), lässt sich aus der Forschungslage zur Expression schließen (Euler 2000): In der Regel intensiviert die Expression die Emotion, die Unterdrückung schwächt sie ab (positive Rückkopplung) – eine Umdeutung der in Teil 1 erwähnten *James-Lange-Theorie*. Gleichzeitig dient das körpereigene Duplikat des Auslösereizes als kurzfristiger Speicher (*buffer* oder Proto-Gedächtnis), das in seiner Funktion dem mentalen Kurzzeitgedächtnis an die Seite gestellt werden kann, welches registrierte Information im Sekundenbereich bewahrt. In beiden Fällen handelt es sich um eine *Zwischenablage*, die physisch länger erhalten bleibt als das registrierte Ereignis selbst und damit die nächsten Arbeitsschritte erleichtert oder erst möglich macht: Beim mentalen Gedächtnis ist das die Langfristspeicherung in einem semantischen Netzwerk, beim emotionalen Proto-Gedächtnis ist es die genauere Analyse des Ereignisses und eine entsprechende Anpassung der Sofort-Handlung. Eine weitere Parallele: So wie das „Gefühl“ erst im Gefolge der körperlichen Aktivierung eintreten kann, gibt es ohne mentale Kurzzeitgedächtnis kein Bewusstsein.

Prof. Dr. Wolfgang Michaelis war bis 2004 Universitätsprofessor für Psychologie mit Schwerpunkt Lernen/kognitive Prozesse. Er ist Mitglied im Kuratorium der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF).

Kontakt: w.michaelis@michaelisw.de

Teil 3 des Artikels *Unsere Kinder sollen ohne Angst aufwachsen...* erscheint in *tv diskurs* 33.

Literatur:

- Averill, J. R.:** *Creativity in the domain of emotion.* In: T. Dalgleish/ M. Power (Hrsg.): *Handbook of cognition and emotion.* Chichester 1999, S. 765–782.
- Buss, K. A./ Goldsmith, H. H.:** *Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression.* In: *Child Development* 69/1998, S. 359–374.
- Dörner, D./Schaub, H./ Stäudel, T.:** *Ein System zur Handlungsregulation oder die Interaktion von Emotion, Kognition und Motivation.* In: *Sprache und Kognition* 7/1988, S. 217–232.
- Euler, H.:** *Evolutionstheoretische Ansätze.* In: J. H. Otto/H. A. Euler/H. Mandl (Hrsg.): *Emotionspsychologie.* Ein Handbuch. Weinheim 2000, S. 45–63.
- Friedlmeier, W.:** *Emotionsregulation in der Kindheit.* In: W. Friedlmeier/M. Holodynski (Hrsg.): *Emotionale Entwicklung.* Heidelberg 1999, S. 197–218.
- Gardner, H.:** *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York 1983.
- Goleman, D.:** *Emotional intelligence.* New York 1995 [deutsch: München 1995].
- Hänze, M.:** *Schulisches Lernen und Emotion.* In: J. H. Otto/ H. A. Euler/H. Mandl (Hrsg.): *Emotionspsychologie.* Ein Handbuch. Weinheim 2000, S. 586–594.
- Halberstadt, A./Denham, S./Dunsmore, J.:** *Affective social competence.* In: *Social Development* 10/2001, S. 87–119.
- Janke, B.:** *Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern.* Göttingen 2002.
- Laux, L./Weber, H.:** *Bewältigung von Emotionen.* In: K. R. Scherer (Hrsg.): *Psychologie der Emotion* [Enzyklopädie der Psychologie, C, IV, Band 3]. Göttingen 1990, S. 560–629.
- LeDoux, J.:** *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life.* New York 1996.
- Lewis, M.:** *Emotional competence and development.* In: D. Pushkar/W. M. Bukowski/ A. E. Schwartzman/D. M. Stack/D. R. White (Hrsg.): *Improving competence across the lifespan: Building interventions based on theory and research.* New York 1998, S. 27–36.
- MacLeod, C.:** *Anxiety and anxiety disorders.* In: T. Dalgleish/ M. Power (Hrsg.): *Handbook of cognition and emotion.* Chichester 1999, S. 447–477.
- Marks, I. M./Nesse, R. M.:** *Fear and fitness: An evolutionary analysis of anxiety disorders.* In: *Ethology and Sociobiology* 15/1994, S. 247–261.
- Michaelis, W.:** *Differentielle Effekte emotionaler Reaktionstendenzen auf die Lernleistung.* In: W. H. Tack (Hrsg.): *Bericht über den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Salzburg 1974.* Göttingen 1975, S. 65f.
- Michaelson, L./Lewis, M.:** *What do children know about emotions and when do they know it.* In: M. Lewis/C. Saarni (Hrsg.): *The socialization of emotions.* New York 1985, S. 117–139.
- Oatley, K./Johnson-Laird, P. N.:** *Towards a cognitive theory of emotions.* In: *Cognition and Emotion* 1/1987, S. 29–50.
- Öhman, A.:** *Distinguishing unconscious from conscious emotional processes: Methodological considerations and theoretical implications.* In: T. Dalgleish/M. Power (Hrsg.): *Handbook of cognition and emotion.* Chichester 1999, S. 321–352.
- Öhman, A./Soares, J. J. F.:** *Unconscious anxiety: Phobic responses to masked stimuli.* In: *Journal of Abnormal Psychology* 103/1994, S. 231–240.
- Petermann, F./ Wiedebusch, S.:** *Emotionale Kompetenz bei Kindern.* Göttingen 2003.
- Posner, M. I./Rothbart, M. K.:** *Developing mechanisms of self-regulation.* In: *Development and Psychopathology* 12/2000, S. 427–441.
- Rose-Krasnor, L.:** *The nature of social competence: A theoretical review.* In: *Social Development* 6/1997, S. 111–135.
- Saarni, C.:** *Anxiety and development of emotional competence.* New York 1999.
- Salisch, M. von:** *Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Modellvergleich und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung.* In: M. von Salisch (Hrsg.): *Emotionale Kompetenz entwickeln.* Stuttgart 2002, S. 31–49.
- Salovey, P./Mayer, J. D.:** *Emotional intelligence.* In: *Imagination, cognition, and personality* 9/1990, S. 185–211.
- Schultz, D./Izard, C. E./ Ackerman, B. P./ Youngstrom, E. A.:** *Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal.* In: *Development and Psychopathology* 13/2001, S. 53–67.
- Terwogt, M. M./ Stegge, H.:** *Children's perspective on the emotional process.* In: A. Campbell/S. Muncer (Hrsg.): *The social child.* Hove 1998, S. 249–269.
- Zeman, J./Shipman, K./ Suveg, C.:** *Anger and sadness regulation: Prediction to internalizing and externalizing symptoms in children.* In: *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 31/2002, S. 312–324.
- Zillmann, D.:** *The psychology of the appeal of portrayals of violence.* In: J. H. Goldstein (Hrsg.): *Why we watch. The attractions of violent entertainment.* New York 1998, S. 179–211.

Literaturbesprechungen – Inhalt:

Marco Ennemoser:
Der Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Lesekompetenzen. Eine Längsschnittstudie vom Vorschulalter bis zur dritten Klasse 84
 Kathrin Schiffer:
Fernsehen und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen. Eine Längsschnittstudie unter Berücksichtigung des familiären Hintergrundes
Prof. Dr. Lothar Mikos

Beatrice Hungerland/Bernd Overwien (Hrsg.):
Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? 86
Klaus-Dieter Felsmann

Jeannine Simon:
Wirkungen von Daily Soaps auf Jugendliche 87
Claudia Töpfer

Claudia Rathmann:
Was gibt's denn da zu lachen? Lustige Zeichentrickserien und ihre Rezeption durch Kinder unter besonderer Berücksichtigung der präsentierten Gewalt 88
Dr. Elizabeth Prommer

Adel Theodor Khoury/Ekkehard Grundmann/Hans-Peter Müller (Hrsg.):
Krieg und Gewalt in den Weltreligionen. Fakten und Hintergründe 90
Prof. Dr. Matthias Rath

Marcus Maurer/Carsten Reinemann:
Schröder gegen Stoiber. Nutzung, Wahrnehmung und Wirkung der TV-Duelle 91
Dr. Elizabeth Prommer

Manfred L. Pirner/Matthias Rath (Hrsg.):
Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien 92
Susanne Bergmann

Otto Altendorfer:
Das Mediensystem der Bundesrepublik Deutschland. Band 1 und 2 93
Prof. Dr. Lothar Mikos

Fernsehen und Lesekompetenzen

Bei den beiden vorliegenden Büchern handelt es sich um Dissertationen, die aus einem größeren Forschungszusammenhang entstanden sind. Unter Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Schneider wurde an der Universität Würzburg ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördertes Projekt durchgeführt, in dem der „Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung der Sprach- und Lesekompetenzen“ psychologisch untersucht wurde. Ennemoser stellt fest, dass die Ergebnisse bisheriger Forschung „insgesamt für einen geringen negativen Zusammenhang zwischen Fernsehkonsum und Lesekompetenz [sprechen]. Dabei bleibt ungeklärt, inwiefern diesem Zusammenhang wirklich ein kausaler Einfluss des Fernsehens auf die Kompetenzen von Kindern zugrunde liegt“ (S. 56). Der Autor fasst die Ergebnisse weiterer Studien zusammen und stellt die Hypothesen über mögliche „Wirkmechanismen“ dar. Hemmungshypothesen gehen davon aus, dass Fernsehkonsum die Entwicklung von Lesekompetenz behindert, während Förderungshypothesen die Lesekompetenz durch Fernsehkonsum eher gefördert sehen. Ennemoser integriert außerdem die Erkenntnisse der Lese-Recht-schreibforschung in seinen Ansatz. Daraus leitet er ab, „dass den Vorgängen im Vorschulbereich besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist“ (S. 141), denn da seien Kinder noch beeinflussbar. Daher konzentriert sich der Autor in seiner Studie auf diese Altersgruppe. Grundsätzlich unterscheidet sich die Studie von Ennemoser von

anderen Arbeiten dadurch, dass er nicht von vornherein von einer linearen Wirkung des Fernsehens auf das Lesen bzw. die Lesekompetenz ausgeht, sondern einen wechselseitigen Zusammenhang annimmt, d. h., Lesekompetenz wirkt auch auf den Fernsehkonsum. Der Vorteil von Längsschnittstudien liegt darin, den Verlauf der Entwicklung von Kompetenzen nachzeichnen zu können. Daraus resultieren einige interessante Ergebnisse. Es konnte gezeigt werden, dass in vielsehenden Familien weniger vorgelesen wird. Allerdings: „Entgegen den Erwartungen erwies sich dieser Verdrängungseffekt jedoch als bedeutungslos, da die tägliche Vorlesedauer keinerlei positive Effekte auf sprachliche bzw. schriftsprachliche Kompetenzen zu haben schien“ (S. 250). Insgesamt zeigt sich ein eher moderater Einfluss des Fernsehkonsums auf Lesekompetenzen. So konnten z. B. „keinerlei Hinweise auf eine kausale Beziehung zwischen Fernsehkonsum und der Einstellung zum Lesen gefunden werden. [...] Kinder entwickeln deshalb eine gute Einstellung zum Lesen, weil sie gut lesen können“ (S. 259). Doch zeitigt die Menge des Fernsehkonsums im Vorschulalter durchaus Auswirkungen. So konnte Ennemoser „negative Effekte der Fernsehmenge auf Lesekompetenzen im Verlauf der Grundschulzeit“ bestätigen: „Kinder, die bereits im Vorschulalter mehr fernsehen, weisen im Bereich der Lesekompetenzen in der dritten Klasse gewisse Nachteile gegenüber anderen Kindern auf. Diese Nachteile sind jedoch in den Anfängen des Leseerwerbs [...] noch nicht nachweisbar“ (S. 211). Der Autor erklärt dies damit, dass es möglicherweise kumulative Effekte

gebe, deren Ergebnis sich eben erst später in der dritten Klasse zeigt. Immerhin scheinen Kinder, die im Vorschulalter viel fernsehen, später zu Leistungseinbußen zu neigen. Allerdings „ergaben sich keinerlei Hinweise auf eine wechselseitige Beziehung, da der Fernsehkonsum der Kinder einzig von der sozialen Schicht beeinflusst wurde“ (ebd.). Die Bedeutung der sozialen Schicht und des familiären Hintergrundes der Kinder bildet den Schwerpunkt der Arbeit von Schiffer. Sie untersuchte nur Grundschul Kinder. Außerdem ging sie nicht nur von einem Einfluss der Menge des Fernsehkonsums auf die Kinder aus, sondern von einem Einfluss bestimmter Programminhalte. Sie kommt in einigen Punkten zu ähnlichen Ergebnissen wie Ennemoser, in anderen Punkten liefert sie wichtige weitergehende Erkenntnisse. So konnte Schiffer feststellen, dass die Nutzung altersgemäßer Informationssendungen wie *Logo* (ZDF) am Ende der Grundschulzeit noch positive Effekte „auf die sprachlichen Leistungen in der fünften Klasse“ hat (S. 193). Hier zeigt sich bereits ein Einfluss des Elternhauses, denn Kinder aus einer anregenden Familie bevorzugen Programme dieser Art, wenn sie fernsehen. Die Autorin stellt entsprechend in Bezug auf den Einfluss der Familie fest, „dass sowohl der Fernsehkonsum als auch die Sprach- und Lesekompetenzen der Kinder durch ihren familiären Kontext beeinflusst werden. Darüber hinaus konnten jedoch keinerlei eigenständige Effekte des Fernsehens auf die späteren Leistungen mehr beobachtet werden“ (S. 221). Es zeigt sich, „dass sich die schwächeren Leistungen der

Vielseher durch den Einfluss der Intelligenz und des familiären Kontextes vollständig erklären lassen“ (ebd.).

Insgesamt bringen die beiden Bücher frischen Wind in die Diskussion um einen möglichen Einfluss des Fernsehens auf die Lesekompetenz von Kindern. Dem Vorschulalter kommt eine entscheidende prägende Bedeutung zu, dabei spielt jedoch das Anregungsmilieu der Familie eine wichtige Rolle. Je älter die Kinder sind, umso mehr nehmen die beobachtbaren Effekte ab. Ennemoser weist daher ausdrücklich darauf hin, „dass die vorliegenden Ergebnisse nicht ohne weiteres auf ältere Kinder und Jugendliche verallgemeinert werden können“ (S. 258). Die Studien zeigen, dass eine Begrenzung des Fernsehkonsums im Vorschulalter sinnvoll ist. Viel wichtiger für die Kinder ist jedoch ein materielles und soziales Anregungsmilieu in den Familien – und das hängt oft genug von der Bildung der Eltern ab.

Lothar Mikos



Marco Ennemoser:

Der Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Lesekompetenzen. Eine Längsschnittstudie vom Vorschulalter bis zur dritten Klasse. Hamburg 2003: Verlag Dr. Kovač. 89,00 Euro, 297 Seiten m. Abb. u. Tab.

Kathrin Schiffer:

Fernsehen und die Entwicklung von Sprach- und Lesekompetenzen. Eine Längsschnittstudie unter Berücksichtigung des familiären Hintergrundes. Hamburg 2003: Verlag Dr. Kovač. 85,00 Euro, 260 Seiten m. Abb. u. Tab.



**Beatrice Hungerland/
Bernd Overwien (Hrsg.):**
*Kompetenzentwicklung im
Wandel. Auf dem Weg zu
einer informellen Lern-
kultur?* Wiesbaden 2004:
VS Verlag für Sozialwissen-
schaften. 24,90 Euro,
255 Seiten

Plädoyer für einen Paradigmenwechsel

Der vorliegende Band macht auf zwei wichtige Aspekte aufmerksam, die in der gegenwärtigen Debatte um eine Bildungsreform noch eine viel zu geringe Rolle spielen, die aber nichts weniger als der wesentliche Impuls für eine nachhaltige Qualifizierung hiesiger Bildungsstrukturen sein könnten. Es geht auf der einen Seite um eine sinnfällige Verknüpfung von formalen und informellen Lernprozessen und auf der anderen Seite um die Abwendung vom heute noch vielfach praktizierten „Vorratslernen“ hin zu einem anwendungsorientierten Lernen.

Mit dem damit zusammenhängenden Paradigmenwechsel muss ja nicht gleich die komplette Abschaffung der „staatlichen Regelschule“ verbunden sein, wie dies Ulrich Klemm in seinem Aufsatz (S. 241 ff.) nahe legt. Doch mit einem Infragestellen einer aus dem 19. Jahrhundert stammenden traditionellen Schulstruktur, die in erster Linie auf Belehrung ausgerichtet ist, sollten Reformansätze schon etwas zu tun haben.

Claus J. Tully begründet die Notwendigkeit für die Entwicklung einer neuen Lernkultur sehr einleuchtend aus den einschneidenden gesellschaftlichen – und hier vor allem technisch bedingten – Veränderungen der letzten 20 Jahre. Während in der Industriegesellschaft noch ein „hohes Maß an institutioneller Regelung“ (S. 33) möglich und durchaus auch notwendig war, sind angesichts der neuen Informationstechnologien „notwendige Fähigkeiten und Fertigkeiten [...] nur schwer antizipierbar und in noch viel geringerem Maße

planbar, um im Kanon des geordneten Schulwesens vermittelt zu werden“ (S. 36).

Nach Beobachtungen von Jens Lipski reagiert die augenblickliche Bildungspolitik auf die modernen Herausforderungen aber völlig kontraproduktiv. „Mittels zentral festgelegter Bildungsstandards will man in Zukunft genau vorschreiben, was Kinder und Jugendliche zu welchen Zeitpunkten jeweils gelernt haben sollten“ (S. 271). Bei einer solchen Sichtweise wird das Lernen innerhalb des sonstigen sozialen Lebenskontextes, also außerhalb formalisierter Bezüge, völlig ausgeklammert. Da es aber künftig keinen überwiegend voraussehbaren biographischen Bogen für den Einzelnen geben wird, ist auch das punktuelle Lernen auf „Vorrat“ nicht mehr brauchbar. Vielmehr geht es, wie es in der Zusammenfassung von Lipskis Gedanken in der Einführung des Bandes heißt, um „die Fähigkeit des Einzelnen zur eigenverantwortlichen permanenten Qualifizierung und deren Vermarktung“.

Nach den Worten der Herausgeber versteht sich die vorliegende Aufsatzsammlung bewusst als Anregung zur Klärung offener Probleme. Der Schwerpunkt bezieht sich dabei auf die Frage, „ob ein wesentlich durch das Individuum und seine Einbindung in konkrete Praktiken bestimmtes Lernen im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, im Gemeindekontext oder mittels Internetressourcen nicht auch wesentlicher Bestandteil von Lernbiographien sei“ (S. 8).

Eine solche Schwerpunktsetzung musste sich für die Autoren mehr oder weniger zwangsläufig ergeben, da sie ihre Gedanken im Rahmen des rela-

tiv randständigen Themas „Kinder und Arbeit“ für eine Ringvorlesung an der TU Berlin entwickelten. Für den interessierten Leser enthält die Publikation davon ausgehend zahlreiche interessante Fallstudien, die Kinderarbeit als solche der oftmals negativen öffentlichen Stigmatisierung entziehen. Für die weiterreichende gesamtgesellschaftliche Bildungsdebatte stellen aber die aus den konkreten Forschungsfeldern abgeleiteten Verallgemeinerungen die eigentliche Bedeutung der Publikation dar.

Dies trifft gewiss auch auf die gegenwärtige Diskussion um eine notwendige Medienbildung zu. Ist nicht gerade dies ein bedeutendes Feld informeller Lernprozesse? Das sollte zumindest eine interessante Frage für all jene sein, die sich hier um formalisierte Bildungsstrukturen bemühen.

Abschließend bleibt zu hoffen, dass eine Abschaffung der staatlichen Schule – bei aller Notwendigkeit von einschneidenden Reformen – künftig nicht allzu leichtfertig gefordert wird. Es könnte sein, man schützt das Kind mit dem Bade aus, denn mit dem Ruf nach Effizienz sucht mancher nur zu gern nach Argumenten, um einst öffentliche Aufgaben ins Private abzuschieben.

Klaus-Dieter Felsmann

Jugendliche und Daily Soaps

Im fiktionalen Programm des deutschen Fernsehens nehmen Daily Soaps insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene eine bedeutende Stellung ein. Dies spiegelt sich nicht nur in den Zuschauerzahlen und den jungen Protagonisten der Serien wider, sondern auch in der Inszenierung von Modetrends und Musik. Dadurch bieten Daily Soaps eine attraktive Plattform für Werbung.

Wie wichtig diese wechselseitigen Mechanismen zwischen dem fiktionalen Fernsehformat an sich und den Sendungen als crossmedial vermarktbareren Produkten für die Wirkungen der Daily Soaps auf Jugendliche sind, zeigt Jeannine Simon in der vorliegenden Dissertation. Daily Soaps müssen laut Simon auch aus ökonomischer Sicht beurteilt werden, da „Produkte und Konsumweisen [...] in engen Bezug zu den Serieninhalten gesetzt und teilweise sogar im Rahmen der Serien inszeniert [werden], was ohne Zweifel im Interesse der werbetreibenden Industrie liegt. Die eingesetzten Strategien bewirken eine neuartige, intensive Verbindung zwischen Serie und Zuschauer. Das Spektrum möglicher Wirkungen auf Jugendliche ist breit, die Stärke der Wirkungen potentiell hoch“ (S. 72). In einer schriftlichen Befragung von 423 Jugendlichen hat Simon untersucht, inwieweit Daily Soaps einerseits bedürfnisbefriedigend und andererseits bedürfnisweckend wirken. Ausgehend vom Uses-and-Gratifications-Approach kommt sie zu dem Ergebnis, dass emotionale Bedürfnisse bei den befragten Jugendlichen an vorderer Stelle stehen. „Der Neugier, wie die Geschichten der Daily

Soap sich weiterentwickeln, kommt eine herausragende Bedeutung als Nutzungsmotiv zu. Auch das Gefühl der Spannung weist eine hohe Zustimmungquote auf“ (S. 180). Hinzu kommen die Bedürfnisse nach Unterhaltung und Belustigung. Zeitbezogene Bedürfnisse wie Gewohnheit oder die Bekämpfung von Langeweile sind ebenfalls bedeutend. Eine im Vergleich weniger wichtige Rolle spielen kognitive Nutzungsmotive und die sozial-interaktive Bedürfnisbefriedigung. Letztere wird eher durch die Nutzung der senderbezogenen Internetseiten zu den Daily Soaps erreicht. Laut Simon reflektiert dies „[...] den Netzwerkcharakter des Mediums Internet, den das Fernsehen als ‚Kommunikations-Einbahnstraße‘ heute nicht mehr bieten kann“ (S. 256). Da Wirkungen jedoch nicht einzeln auftreten, wurden komplementär direkte und indirekte Wirkungen anhand einer Kausalanalyse untersucht. Dabei konzentriert sich Simon auf die Untersuchung von Bedürfnisweckung und Konsum durch die Daily Soaps.

Die insgesamt stärkste direkte Wirkung geht dabei von der Kontaktintensität aus. Sie verstärkt das modellbezogene Involvement, die Bedürfnisweckung sowie den unmittelbar (Merchandising- und Licensing-Produkte zu den Daily Soaps) und mittelbar soapbezogenen Konsum (Produkte, deren Kauf und Verbrauch durch die Daily Soaps beeinflusst werden). Bedürfnisse werden vor allem durch das modellbezogene Involvement und die Kontaktintensität geweckt. Die Bedürfnisweckung hat ihrerseits eine starke Wirkung auf den Kauf von Konsumgütern, die von den Schauspielern getragen oder

genutzt werden, also den mittelbar soapbezogenen Konsum. Ob der Rezipient Merchandising- oder Licensing-Produkte zu den Daily Soaps erwirbt, ist dagegen abhängig vom Involvement.

Mit diesen Ergebnissen kann Simon in ihrer Studie belegen, dass bei der Rezeption von Daily Soaps neben den narrativen Strukturen auch die ökonomischen Hintergründe eine wichtige Rolle spielen. Ihre Befunde verdeutlichen, dass aus Kontaktintensität, Involvement und Bedürfnisweckung Konsumaktivitäten resultieren und Daily Soaps tatsächlich Werbewirkungen entfalten. Dabei bleibt jedoch offen, in welchem Maß die Daily Soaps konsumanregend sind. Neben der Rolle des Werbeumfelds, welches nicht untersucht wurde, dürften medienexterne Kriterien, wie das Lebensumfeld und subjektive Einstellungen der Rezipienten, zusätzlich eine Rolle spielen.

Die Bestimmung des spezifischen Beitrags der Daily Soaps zu den Wirkungen auf die Bedürfnisweckung und den Konsum der Zuschauer dürfte demnach etwas schwieriger sein, als es nach Simon den Anschein hat.

Auch wenn viele der Ergebnisse ihrer Studie in Kontinuität zu früheren Arbeiten stehen, kann Simon nichtsdestotrotz erstmals derartige (Werbe-)Wirkungen von Daily Soaps belegen. Diese sind in der bisherigen Forschung eher unberücksichtigt geblieben und erst recht nicht quantifiziert worden.

Claudia Töpfer



Jeannine Simon:
Wirkungen von Daily Soaps auf Jugendliche. München 2004: Verlag Reinhard Fischer. 22,00 Euro, 294 Seiten m. Anhang



Claudia Rathmann:
Was gibt's denn da zu lachen? Lustige Zeichentrickserien und ihre Rezeption durch Kinder unter besonderer Berücksichtigung der präsentierten Gewalt. München 2004: Verlag Reinhard Fischer. 20,00 Euro, 201 Seiten

Was gibt's denn da zu lachen?

Das Phänomen ist jedem Erwachsenen bekannt: Kinder kringeln sich über Verfolgungsjagden, beispielsweise bei *Tom & Jerry*, während Erwachsene sich über die Brutalität wundern. Für Rathmann bildet diese Beobachtung die Ausgangsfrage für ihre Studie: „Was finden Kinder attraktiv an lustigen Cartoons und worüber lachen sie, insbesondere dann, wenn Gewalt zum Auslöser von Komik wird?“ (S. 157).

Zunächst liefert die Autorin einen Überblick über die Entstehung von Komik. Der Fokus ihrer Darstellung liegt dabei in der Humor-Entwicklung von Kindern und in der deutschsprachigen Literatur zu Humor und Komik. Um dem strukturanalytischen Ansatz gerecht zu werden, verknüpft Rathmann in ihrer Studie die Produktanalyse mit einer Rezeptionsanalyse. Sie berücksichtigt damit sowohl die Text- als auch die Rezipientenseite.

Ausgangspunkt der Produktanalyse ist die Frage, inwiefern lustige Cartoons durch ihre narrative Struktur sowie die spezifische Darstellung von Komik und Gewalt das Rezeptionserlebnis für die Zuschauer vorstrukturieren (vgl. S. 47). Wichtig sind dabei die Analyse des Komischen und die Generierung verschiedener Komiktypen. Als Analysematerial dienten 30 Cartoons aus dem Wochenendkinderprogramm von ARD, RTL, ProSieben, kabel eins und Sat. 1, die im Zeitraum Juni bis September 1994 gesendet worden waren. Aus diesen Sendungen wählte Rathmann zwei Serien pro Sender aus, aus denen wiederum abgeschlossene Einzelfolgen ausgewählt wurden. Zu den analysierten Serien gehör-

ten *Darkwin Duck*, *Disney Club*, *Popeye*, *Heathcliff*, *Yogi Bear*, *Drei kleine Geister*, *Bugs Bunny* und *Slimer & the real Ghostbusters*. Die Autorin untersuchte die Serien mittels einer strukturierten Inhaltsanalyse.

Die Themen der untersuchten Cartoons sind weit gestreut, wobei diese weit vom Alltag der Kinder entfernt sind. Die Komik entwickelt sich vor allem aus den Figuren heraus. So sind die Helden der Geschichten häufig „anthropomorphisierte Tiere oder Phantasiegestalten“ (S. 62), die zwar sympathisch, aber keineswegs perfekt sind. Komisch sind die Helden auch aufgrund ihrer Körpergestalt mit grotesken Gesichtszügen und ungewöhnlichen Proportionen. Rathmann geht davon aus, dass dies eine distanzierte Rezeptionsweise nahe legt. So würde sich kaum ein Kind mit den Figuren identifizieren wollen, vorstellbar wäre aber, so eine Figur als Freund zu haben. Dies weist auf die Bedeutung von parasozialen Beziehungen hin (vgl. S. 66). Folgende Typen hat Rathmann unter den komischen Figuren gefunden: den „Ewig-Erfolglosen“, den „siegessicheren Verlierer“, den „kindlichen Erwachsenen“, den „Chaoten“, den „Außergewöhnlichen“, die „missglückte Imitation“ sowie das „komische Paar“ (S. 72 ff.). Zentral für die Generierung von Komik ist neben den Figuren und Situationen, in die diese geraten, auch der Sprachwitz. Über Reime, Wortschöpfungen und dem Spiel mit Doppeldeutigkeiten stellt sich ein Rezeptionsvergnügen her. Gewalt spielt in allen lustigen Cartoons eine entscheidende Rolle. So weisen knapp zwei Drittel der Cartoons in jeder zweiten codierten Sequenz aggressive Inhalte auf (S. 82).

Als Gewalt definiert die Autorin alle Verhaltensweisen und (auch unbeabsichtigte) Ereignisse, durch die andere verletzt, zerstört oder beeinträchtigt werden. Fast immer ist die Gewalt mit komischen Elementen verbunden. Rathmann stellt fest, dass die Kombination von Gewalt und Komik ein wesentliches Merkmal der untersuchten Cartoons ist.

Für die Rezeptionsanalyse wählte die Autorin einen qualitativen Forschungsansatz. Zunächst führte sie Gruppendiskussionen jeweils mit Kindern und Eltern durch. Dann wurden zu einem späteren Zeitpunkt die Kinder mit einem Elternteil intensiv befragt. Sie interviewte fünf Jungen und vier Mädchen im Alter von 9 bis 10 Jahren, da diese Altersgruppe Cartoons besonders häufig rezipiert. Für die Gruppendiskussionen entwickelte die Autorin einen Leitfaden, an dem sich das Gespräch orientierte. Den Kindern wurden vor dem Gespräch zwei Cartoons gezeigt. Interessant war die unterschiedliche Beurteilung der Cartoons von Eltern und Kindern bezüglich Komik und Gewalt. Am interessantesten und am schlüssigsten interpretiert wurden von Rathmann die Gruppengespräche. Die einzelnen Leitfadenterviews wurden in Fallbeispielen dargestellt, eine Zusammenfassung fand hier nicht statt. Dies beeinträchtigt die Lesbarkeit der betreffenden Passagen deutlich. Es zeigten sich völlig unterschiedliche Rezeptionsmuster bei den Kindern und den Erwachsenen. Das Gespräch mit den Kindern entwickelte sich über „weite Strecken wie ein Expertengespräch“ (S. 92). Die befragten 9- und 10-Jährigen konnten Erzählstrukturen in den Cartoons aufdecken und waren

genrekompetent. So waren für Rathmann die Kinder wesentlich medienkompetenter als die Erwachsenen. Während diese fürchteten, dass die Kinder Realität und Fiktion nicht auseinander halten könnten, und deshalb die Gewalt in den Cartoons stark ablehnten, waren die Kinder sich sehr wohl bewusst, dass es sich um fiktionale Cartoons handelte. Für die Kinder gehören die gezeichnete Gewalt und die damit verbundene Komik zu den Spielregeln und Gesetzen des Genres „Cartoon“. Sie können die Gewaltdarstellungen eindeutig dem Bereich der Fiktion zuordnen und sind sogar „genervt“ davon, dass ihre Eltern dies offensichtlich häufig thematisieren und nicht verstehen. Für Kinder herrschen in Cartoonwelten andere Gesetze als in der Realität. Sie schließen eine Verwechslung von Fiktion und Realität für ihre Altersgruppe explizit aus (S. 99) und halten die emphatischen Reaktionen von Erwachsenen für nicht angemessen. Dabei sind sich die Kinder sogar bewusst, dass die Komik durch die Gewalt erzeugt wird. So formulierte eine Befragte: „Was da weh tut oder so was, das is' g'rad immer so das Witzige da dran“ (S. 99).

Die befragten Erwachsenen waren nicht cartoonkompetent. In der Regel kannten sie nur sehr wenige Cartoons und beschäftigten sich nicht wirklich mit diesen beliebten Sendungen ihrer Kinder. In der Diskussion nahm das Thema „Gewalt“ einen breiten Raum ein. Besonders häufig fürchteten die Mütter, dass die Kinder nicht über ausreichende Kompetenz zur Unterscheidung von Realität und Fiktion verfügen würden (S. 111). Außerdem betrachteten sie die Cartoons aus „medien-

pädagogischer“ Perspektive eher mit Sorge, da sie meinten, einen unkritischen und massenhaften Rezeptionsstil bei ihren Kindern zu beobachten (S. 122). Es zeigte sich, dass die Erwachsenen weder inhaltlich noch dramaturgisch durch die Cartoons angesprochen wurden und dass sie mit der sehr plakativen Komik nichts anfangen konnten. Rathmann kommt so zu einem wichtigen Ergebnis: Komik wird von Kindern und Erwachsenen anders wahrgenommen. Außerdem sind die Kinder wesentlich medienkompetenter, als die Erwachsenen annehmen. Was Erwachsene als unkritischen, unreflektierten und oberflächlichen Medienkonsum kritisieren, erweist sich bei genauer Betrachtung als genrespezifisches Rezeptionsmuster, „bei dem kointentionale Rezeptionsformen flexibel eingesetzt werden, um die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse zu garantieren“ (S. 157). Kinder rezipieren Zeichentrickaggressionen stets in ihrer genrespezifisch intendierten Weise. Sie steuern mit hoher Bewusstheit die durch das Genre erreichbaren Entlastungseffekte (S. 159) an. Bedenklich findet die Autorin jedoch, dass in Cartoons kaum handlungsleitende Themen der Heranwachsenden behandelt werden. Dies zeigte sich auch in der Befragung. Dort wurde deutlich, dass sich die schon etwas reiferen und vorpubertären Mädchen allmählich von den Cartoons abwenden, da sie nun an anderen Themen interessiert sind.

Die gut lesbare und übersichtlich strukturierte Studie ist sowohl für die Medienpraxis als auch für die Medienwissenschaft von Interesse.

Elizabeth Prommer



**Adel Theodor Khoury/
Ekkehard Grundmann/
Hans-Peter Müller (Hrsg.):**
*Krieg und Gewalt in den
Weltreligionen. Fakten und
Hintergründe.* Freiburg/
Basel/Wien 2003: Herder.
12,90 Euro, 140 Seiten

Krieg und Gewalt in den Weltreligionen

Die Frage religiös motivierter Gewalt hat den Fokus medialer Berichterstattung nie wirklich verlassen. Ob Terror herrscht zwischen Protestanten und Katholiken in Nordirland, ob im Norden Indiens von fanatisierten Hindus eine islamische Moschee geschliffen wird oder ob der heilige Krieg Tod und Zerstörung auch in westliche Regionen der Welt trägt – vor allem der Anschlag vom 11. September 2001 hat dieses Thema zur Definitionsmacht der aktuellen politischen Diskussion gemacht.

Das bedeutet für die mediale Auseinandersetzung, dass die Journalistinnen und Journalisten wissen sollten, worüber sie sprechen. Die Überzeugung, die fanatisierte Gewalt im religiösen Gewande könne nur als kulturelles Defizit oder als Verdeckung letztlich doch sozioökonomischer Konflikte verstanden werden, greift zu kurz. Der vorliegende Band nimmt sich vor – auch und gerade im Lichte von 9/11 – theologisch und religionswissenschaftlich differenzierte und für Nichtfachleute dennoch nachvollziehbare Aufklärung in Sachen Religion und Gewalt zu geben.

Eine knappe Einführung von Ekkehard Grundmann macht die Fragestellungen deutlich: Es geht nicht nur darum, welche Legitimationen innerreligiös für Krieg und Gewalt zu finden sind, sondern auch um die Fragen, wo Religionen faktisch zum Politikum wurden, weil sie realer, z. B. kolonialer Gewalt Widerstand bieten konnten und können, und welche Folgen dies auf die Legitimationsansprüche von Religionen haben kann, den Weg der Gewalt zu beschreiten.

Hans-Peter Müller entfaltet das Thema für das antike Israel und legt damit die Verständnislösungsgrundlage des modernen Judentums und des Christentums. Bei ihm wird bereits ein Grundmoment deutlich: Der kognitive Absolutheitsanspruch des israelitischen Monotheismus (und aller Weltreligionen) erhöht die relative Kriegsbereitschaft – weil der Gläubige ja „weiß“, was wahr ist. Allerdings, und auch das wird bei Müller deutlich, ist die anonyme, vielfältige Frontstellung moderner Kriegführung für religiöse Kategorien nicht mehr durchdringbar, insofern ist die Rede vom gerechten Krieg hier schon aus praktischen Gründen obsolet.

Thomas Hoppe geht dem Thema für das Christentum nach, wobei er letztlich auch zu dem Ergebnis kommt, dass die Eskalationsstufen moderner Kriege, selbst wenn man den Gedanken gottgefälliger Gewalt akzeptiert, religiös motivierte Gewalt ausschließen. Adel Theodor Khourys Beitrag zum Islam ist natürlich aus nachvollziehbaren Gründen hochaktuell. Verdienstvoll ist die explizite Trennung von islamischer Tradition und Islamismus. (Zum Teil berechnete) Kritik am „Westen“ verbindet sich mit vereinfachender Denkweise und militanter Ungeduld zu jener Gemengelage, die 9/11 hervorbrachte. Argumente für den Frieden sind dann zwar bedenkenswert, aber dringen kaum in das abgekapselte und simplifizierte Weltbild des Islamismus vor.

Konrad Meisigs Text zum Hinduismus und Lambert Schmithausens Beitrag zum Buddhismus machen deutlich, dass es noch andere, für die drei abrahamitischen Religionen insgesamt schwer konzeptionalisierbare Religionen gibt, die sich ange-

sichts globaler Gewalt in die Konkurrenz um die wahre Religion einzumischen vermögen. Der Abschlusstext von Ulrich H. J. Körtner kehrt zum theologischen Gespräch zurück. Innerreligiöser Dialog gelingt nur mit einem Toleranzbegriff, der auch das Unverständliche zulässt. Diese Quintessenz wird jeder unterschreiben, ob sie allerdings den religiös motivierten Kernbestand des internationalen Terrors trifft, muss bezweifelt werden.

Allerdings sollte man den Band nicht an Unmöglichem messen. Die religiös-politischen Führer des Terrors brauchen Gefolgschaft. Wenn es gelingt, aus den Religionen heraus und unter dem gemeinsamen Bewusstsein religiöser Verwurzelung den vielen jungen, für Verblendung anfälligen Menschen dieses Toleranzprinzip zu vermitteln, kann der „Sumpf“ des terroristischen Nachwuchses zumindest teilweise austrocknen. Wenn das Wissen um die Friedens- und Toleranzlehren der großen Religionen zum Kernbestand auch medialer Berichterstattung wird, dann kann damit die Gefahr dumpfer Unterstellungen aus der tiefen Schublade religiöser Ressentiments gebannt werden. Das Buch ist somit ein kluger und lesenswerter Einstieg in die Recherche zum Thema religiös motivierter Gewalt.

Matthias Rath

TV-Duelle im Wahlkampf

Mit einem Novum im bundesdeutschen Wahlkampf beschäftigten sich die Autoren Maurer und Reinemann. Sie wollen wissen, inwiefern die TV-Duelle die Bundestagswahl 2002 mit entschieden haben. Für ihre Studie konzentrieren sie sich auf das zweite Duell, welches in ARD und ZDF ausgestrahlt und von Sabine Christiansen und Maybritt Illgner moderiert wurde. Kern der Arbeit ist eine Rezeptionsuntersuchung während der Ausstrahlung der TV-Duelle. Dazu wurde eine Realtime-Response-Messung mit 75 Probanden aller Alters- und Bildungsgruppen durchgeführt. Mit diesem Verfahren wurden während der Debatte kontinuierlich unmittelbare Reaktionen der Zuschauer auf die Kandidaten erfasst. Die Zuschauer sollten angeben, ob sie Schröder bzw. Stoiber positiv oder negativ beurteilten. Die konkrete Frage lautete: „Im Augenblick ist mein Eindruck von der Debatte: Schröder ist gut/Stoiber ist schlecht oder Schröder ist schlecht/Stoiber ist gut“ (S. 59). Die Probanden sollten einen Regler bedienen, der eine siebenfache Abstufung zwischen den Polen ermöglichte. Das bedeutet, dass die Versuchspersonen nicht nur dem TV-Duell folgen, sondern konstant ein Urteil bilden mussten. Um festzustellen, ob die TV-Duelle zu einer Meinungsänderung führten, wurden die Versuchspersonen kurz vor dem Duell, im Anschluss an das Duell und fünf Tage später nochmals befragt. Eine Kontrollgruppe wurde nur vorher und nachher befragt und nahm nicht an der Realtime-Response-Messung teil. Die Ergebnisse der Zuschauer wurden mit einer

quantitativen Inhaltsanalyse der Duelle sowie der begleitenden Berichterstattung kombiniert. In der Vorher-Nachher-Untersuchung wurden u. a. die Ansichten der Wähler, wer das Duell gewonnen habe, die Wahlabsichten, ihre Meinung über die Kandidaten und deren Persönlichkeit erhoben. Theoretische Grundlage bildete ein Prozessmodell der Wahlentscheidung, welches langfristige Parteibindungen, die Vorstellung von Kandidaten und die Vorstellung von Parteien mit einbezieht (S. 20). Dieses Modell erscheint sinnvoll, vor allem im Hinblick auf den Aspekt, dass mehr als ein Drittel der Wählerschaft angibt, keine feste Bindung an eine Partei zu haben (S. 18). Sie könnten also durch ein TV-Duell beeinflusst werden. Zwar sind repräsentative Schlüsse aufgrund der Stichprobenqualität nicht möglich, dennoch können die Autoren für ihre Befragten Aussagen treffen und Veränderungen durch die TV-Duelle feststellen. Die Kandidaten konnten am besten überzeugen, wenn sie eher allgemeine Aussagen personalisierend oder emotional verpackten. Interessanterweise handelte es sich bei den beeindruckenden Aussagen häufig um Allgemeinplätze, die nicht unbedingt kandidaten-spezifische Themen oder Haltungen ausdrückten, wie beispielsweise das Eintreten für gleiche Bildungschancen. Schröder wurde nach dem Duell deutlich positiver wahrgenommen als vor dem Duell. Er verbesserte die Wahrnehmung seiner Persönlichkeit und seiner Sachkompetenz. Stoiber verbesserte zwar auch die Wahrnehmung seiner Sachkompetenz, aber seine Persönlichkeit wurde negativer beurteilt. Die Beurteilungskriterien

verschoben sich: Nach den Duellen wurden die Kandidaten fast nur noch danach beurteilt, ob sie „sympathisch“ wirkten. Dies war vor allem für Schröder von Vorteil.

Die Versuchspersonen erklärten denjenigen zum Sieger des Duells, den sie persönlich positiver wahrgenommen hatten. Dieses Urteil änderten jedoch einige der Befragten innerhalb der folgenden Woche zugunsten von Schröder. Die Autoren führen dies auf die begleitende Medienberichterstattung zurück, die Schröder ebenfalls als den Sieger sah. Bei den meisten Befragten hielt die Wahrnehmung der Kandidaten während des Duells auch langfristig an. Die Autoren gehen davon aus, dass vieles dafür spricht, dass das Duell eine Meinungsänderung bewirkt hat, die bis zum Wahltag erhalten blieb (S. 221). Diese Aussage kann jedoch letztlich nicht überprüft werden, da die Probanden nicht nochmals nach der Wahl gefragt wurden, wen sie tatsächlich gewählt hatten.

Maurer und Reinemann haben eine insgesamt interessante Studie durchgeführt. Für Medienpraktiker sind auch die Diskussionsanregungen für zukünftige TV-Duelle inspirierend. Wenn Kritik anzubringen wäre, dann als grundsätzliche Methodendiskussion, wie valide und reliabel solche Realtime-Response-Messungen überhaupt sind und sein können. Die Autoren haben jedoch vorsichtig interpretiert und ihre Daten mit anderen Verfahren kombiniert und sich dadurch abgesichert.

Elizabeth Prommer



**Marcus Maurer/
Carsten Reinemann:**
*Schröder gegen Stoiber.
Nutzung, Wahrnehmung
und Wirkung der TV-Duelle.*
Wiesbaden 2003: West-
deutscher Verlag.
26,90 Euro, 239 Seiten



**Manfred L. Pirner/
Matthias Rath (Hrsg.):**
Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien.
München 2003: kopaed.
18,00 Euro, 222 Seiten

Homo medialis

Das Buch erscheint als erster Band der Reihe „Medienpädagogik interdisziplinär“, mit der die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg ein Forum für „medienpädagogische Arbeiten mit interdisziplinären Akzenten aus dem ganzen deutschen Sprachraum“ schaffen möchte. Damit verstärkt die Hochschule einen traditionellen Schwerpunkt ihrer Arbeit, der insbesondere mit dem Namen Horst Niesyto verbunden ist. Er gehört neben Manfred L. Pirner und Matthias Rath auch zu den Herausgebern der neuen Reihe. Im ersten Band *Homo medialis* beleuchten zwei Autorinnen und elf Autoren das Thema „Medienanthropologie“ von allen Seiten, wobei die theologische Perspektive einen breiten Raum einnimmt. Die Beiträge sind den Überschriften „Grundlagen“, „Perspektiven“ und „Konkretionen“ zugeordnet.

Im ersten Kapitel geht es informativ und durchaus auch kritisch um die Grundlagen der Medienanthropologie. „Wie es aussieht, ist der aktuelle deutsche Terminus lediglich eine Übersetzung aus dem Angloamerikanischen. Dort ist der Sprachgebrauch seit jeher anders, nämlich umfassender. Er umgreift in den ‚humanities‘ alle allgemeinen Wissenschaften vom Menschen wie Humanbiologie, Ethnologie, Volkskunde, Linguistik etc. (Diemer 1958). Eine besondere Rolle spielt die ‚cultural anthropology‘, die die anthropologischen und soziologischen Grundlagen der Kultur untersucht. Sie entspricht also hierzulande der Kulturwissenschaft und Kulturosoziologie. Aus diesem Kontext mögen mit der Expansion der Medien und der unterstellten Universalisierung

des Medialen die Wortschöpfung und Plausibilität der Medienanthropologie stammen“ (Kübler, S. 68). Insbesondere die Texte von Wolfgang Wunden und Hans-Dieter Kübler verschaffen den Lesern auf nur 30 Seiten einen umfassenden Überblick, klären Begriffe, leisten historische Einordnungen und bleiben dabei trotz enormer Faktenfülle sehr gut lesbar.

Im zweiten Kapitel wirft u. a. Stefan Aufenanger einen Blick in die Zukunft. Er folgt nicht dem von ihm zitierten Computerwissenschaftler aus dem MIT in Cambridge, der es für die einzige Aufgabe des Menschen hält, Computer zu entwickeln, die den Menschen in seinen Fähigkeiten übersteigen und danach dem „post-biologischen Leben“ (Maresch 1994) die Zukunft überlassen will (S. 85). Vielmehr sieht er „eine Medienethik gefordert, die auf die Unbestimmtheit des Menschen pocht und es nicht zulässt, dass der Mensch seine exzentrische Positionalität verliert“ (S. 89). Im dritten Kapitel „Konkretionen“ wird es – wie die Überschrift verspricht – konkret. „Wollen wir dem Homo medialis auf die Spur kommen, so gilt es, dieses Lebewesen an seinen ‚Wasserstellen‘ aufzusuchen [...]“, schreibt Christof Ehrhart (S. 146) und analysiert Rollenmodelle in der Medienwelt. Aus theologischer Perspektive wird Medienunterhaltung unter die Lupe genommen: „Unterhaltung kann also Sünde sein. Sie muss es aber nicht“ (Pirner, S. 187, H. i. O.). Aus ebenfalls theologischer Blickrichtung, „Konsum wird zur Religion“ (Buschmann, S. 159), geht es um das Menschenbild der Werbung. Boy Hinrichs widmet seinen Beitrag dem „Körper-Kult in populär-

kulturellen TV-Formaten“ und dessen Ausstrahlung auf die Selbstinszenierung der Rezipienten. „Die ‚stark erotisch geprägte Inszenierung‘ [...] des Körpers zielt, wie jede andere Inszenierung, auf die Wahrnehmung des Inszenierten ab, sie als weitergehende Einladung zu ‚körperlicher Nähe‘ [...] aufzufassen, käme einem eklatanten Missverständnis gleich [...]. Die ästhetische Erotisierung – ‚sexy‘ lautet das Credo, nicht ‚Sex‘ – ist appellative Aufforderung zur (Fleisch-)Beschau, mehr nicht“ (Hinrichs, S. 137). Gabriele Czerny und Gudrun Marci-Boehncke stellen schließlich ein theaterpädagogisches Performance-Projekt vor. Das Buch, das im Wesentlichen Ergebnis einer gleichnamigen Tagung ist, besticht durch den Ernst und die fast überraschende Sorgfalt, mit der sich die Autorinnen und Autoren dem Thema „Medienanthropologie“ annähern und es so zu ihrem eigenen Thema werden lassen. Speziell unter medienpädagogischen Aspekten bietet es kaum Überraschendes, aber es kann die zukünftigen Debatten fundieren und bereichern. Die Zusammenstellung der Texte und das gute Lektorat zeugen davon, dass dieser erste Band mit viel Mühe erarbeitet wurde. Wenn die neue Reihe „Medienpädagogik interdisziplinär“ diese Qualität halten kann, brechen für die Theoriediskussionen gute Zeiten an.

Susanne Bergmann

Das Mediensystem der Bundesrepublik Deutschland

Das Mediensystem unterliegt nicht nur in Deutschland einem dynamischen Wandel. Lehrbücher, die das System schildern, sind zwar hilfreich, aber häufig schnell veraltet – besonders dann, wenn zwischen dem Erscheinen des ersten und des zweiten Bandes knapp drei Jahre vergehen. Beide vorliegenden Bände enthalten jeweils zehn umfangreiche Kapitel, die für sich beanspruchen können, tatsächlich dem Titel gerecht zu werden. Leider sind inzwischen die Ausführungen des ersten Bandes vielfach überholt. Das Kapitel „Medienkonzentration im Fernsehen“ ist auf dem Stand vor der Kirch-Insolvenz, im Jugendschutz-Kapitel kommt die Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) noch gar nicht vor, die Urheberrechtsnovelle ist ebenfalls noch nicht berücksichtigt. Der Dynamik des Medienmarktes bzw. -systems würde eher eine Loseblattsammlung gerecht, die jederzeit aktualisierbar ist. Ein gedrucktes Buch ist dem nicht mehr angemessen. Dennoch bieten die beiden Bände hilfreiche Informationen, wenn auch eher schlagwortartig und tabellarisch. Für eine durchgehende Lektüre ist es kaum geeignet. Der Charakter eines Nachschlagewerkes überwiegt. Zur Handhabung fehlen allerdings einige wesentliche Dinge, z. B. ein Index. So kann man sich lediglich an dem – zugegeben – recht ausführlichen Inhaltsverzeichnis orientieren. Am Ende jedes Bandes findet sich ein thematisch gegliedertes Literaturverzeichnis. Im ersten Band finden sich die Kapitel: „Rechtliche Grundlagen für Medien und Medienarbeit“, „Medienstruktur“, „Medien-

konzentration“, „Rundfunkurteile des Bundesverfassungsgerichts“, „Rundfunkgebühren“, „Jugendschutz und Selbstkontrolle der Medien“, „Mediennutzung und Medienausstattung“, „Medien- und Marktforschung“, „Medienrecht“, „Urheberrecht, Rechte und Lizenzen“. Der zweite Band umfasst Kapitel zu den Themenkomplexen: „Werbung und Werbewirtschaft“, „Sponsoring und Sonderwerbformen“, „Film, Filmwirtschaft und Filmförderung“, „Musikwirtschaft und Musikmarkt“, „Medieninfrastruktur“, „Europäischer Satellitenmarkt“, „Medientechnik und Kabelmarkt“, „Journalistenausbildung und Journalistenverbände“, „Verwertungsgesellschaften“ und schließlich „Medien-geschichte“. Allein diese Aufzählung macht deutlich, dass hinter dem Projekt der Anspruch auf Vollständigkeit stand. Leider ging dabei die Systematik ein wenig verloren. Warum z. B. im Kapitel „Medien-geschichte“ der Film nicht vorkommt, es dafür aber im Kapitel „Film“ ein Unterkapitel „Geschichte des Films“ gibt, bleibt das Geheimnis des Autors. Positiv hervorzuheben ist, dass das Mediensystem der DDR – dort, wo es angebracht ist – auch berücksichtigt wird. Das ist nicht selbstverständlich. Wer sich die Mühe macht, bei einer Recherche in den beiden Bänden nach den entsprechenden Kapiteln zu suchen, wird mit allerlei Informationen gefüttert, die allerdings allzu häufig etwas knapp ausfallen. Für Studenten ein hilfreiches Einsteigerwerk, das nach tiefergehender Lektüre in anderen Büchern verlangt. Für den Medienprofi und -wissenschaftler sind die Bände leider oft zu oberflächlich geraten.

Lothar Mikos



Otto Altendorfer:
Das Mediensystem der Bundesrepublik Deutschland. Band 1. Wiesbaden 2001: Westdeutscher Verlag. 24,50 Euro, 344 Seiten

Otto Altendorfer:
Das Mediensystem der Bundesrepublik Deutschland. Band 2. Wiesbaden 2004: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 24,90 Euro, 373 Seiten mit Tab.

Entscheidung

**VG München, Urteil vom 4.11.2004, –
M 17 K 02.5297 –.**

1. Ob ein auf § 3 Abs. 1 Nr. 3 RStV gestütztes Sendeverbot rechtmäßig ist, richtet sich seit dem 1.4.2003 nach § 4 Abs. 2 Nr. 3 JMStV.

2. Angebote, die geeignet sind, die Entwicklung oder Erziehung Minderjähriger i. S. d. § 4 Abs. 2 Nr. 3 JMStV schwer zu gefährden, sind nach dem JMStV nur dann unzulässig, wenn diese Eignung offensichtlich ist.
(Leitsätze der Redaktion)

Zum Sachverhalt:

Die Klägerin veranstaltet ein privates Fernsehprogramm. Im Mai 2002 begann sie, Sendungen der Serie *Freak Show* auszustrahlen. Aufgrund einer entsprechenden Empfehlung der Gemeinsamen Stelle Jugendschutz, Programm, Medienkompetenz und Bürgermedien der Landesmedienanstalten beanstandete die Beklagte, die Bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM), mit Bescheid vom 14. Juni 2002 fünf gesendete Folgen der *Freak Show* als offensichtlich schwer jugendgefährdend i. S. d. § 3 Abs. 1 Nr. 3 RStV a. F. und verfügte für diese Serie eine Beschränkung auf die Sendezeit zwischen 23.00 Uhr und 6.00 Uhr. Mit einem weiteren Bescheid vom 28. Juni 2002 untersagte die Beklagte der Klägerin, die bis dahin ausgestrahlten sechs Folgen der *Freak Show* zu wiederholen. Zur Begründung führte sie aus, diese Folgen seien offensichtlich geeignet, Kinder und Jugendliche sittlich schwer zu gefährden. Denn sie zeigten Darstellungen von Gewaltausübungen, Verletzungen und Gefahren, die sie als cool und lustig erscheinen ließen. Die Aktionen seien selbstzweckhaft und hätten keinen tieferen Sinn, wobei eine massive Verharmlosung der gezeigten Gefahren und Verletzungen stattfinde. Insbesondere bestehe die konkrete Gefahr der Nachahmung. Die Szenen würden von Personen dargestellt, die sich besonders zur Identifikation eignen. Außerdem würden Gegenstände verwendet, auf die Jugendliche ohne weiteres Zugriff hätten. Von der Sendung gehe eine hohe Anreizwirkung aus, die auch auf die jugendaffine Gestaltung zurückzuführen

sei. Hinzu komme, dass die bekannte Risikobereitschaft von Jugendlichen hier besonders angesprochen werde. So habe sich auch tatsächlich ein Jugendlicher in Esslingen beim Nachspielen einer Szene schwerst verletzt (Brandverletzungen 3. Grades). Die möglichen Folgen riskanter Mutproben und schwerer Selbstverletzungen würden verharmlost, es sei eine verrohende Wirkung der Darstellungen zu befürchten, die beim Zuschauer eine gefühllose und zynische Haltung hervorrufe oder intensiviere.

Nachdem die Beklagte den Widerspruch gegen diesen Bescheid zurückgewiesen hatte, erhob die Klägerin Klage vor dem VG. Zur Begründung trug sie vor, es fehle schon an einer sittlichen Gefährdung Minderjähriger überhaupt. Die Serie stelle eine moderne anarchische Humoreske dar, die lustige Aktionen und Streiche zeige und an die Slapstickfilme des frühen Hollywood anknüpfe. Dass es sich dabei nicht um Situationen des täglichen Lebens handele, sei für Jugendliche durchaus erkennbar. Zudem werde zu Beginn und am Ende jeder Sendung darauf hingewiesen, dass die Aktionen auf keinen Fall nachzuahmen seien. Auch in anderen Jugendmedien und in Jugendbüchern wie *Max und Moritz* würden Verletzungen von Menschen gezeigt, ohne dass sie als schwer jugendgefährdend beurteilt würden. Jedenfalls könne eine Eignung zur schweren Jugendgefährdung im Fall der Serie *Freak Show* nicht als offensichtlich angesehen werden.

Die Klage hatte bezüglich fünf der sechs von der Beklagten verbotenen Folgen Erfolg.

Aus den Gründen:

1. Die Klage ist zulässig.

Der Bevollmächtigte der Klägerin erklärte in der mündlichen Verhandlung, es bestehe derzeit keine Absicht, die beanstandeten Sendungen zu wiederholen, für die Zukunft könne diese Absicht aber nicht ausgeschlossen werden. Ein Rechtsschutzbedürfnis ist demnach gegeben.

2. Die Klage ist jedoch nur teilweise begründet.

a) Das Gericht legt seiner Überprüfung die Vorschriften des Staatsvertrags über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien (Jugendschutz-Staatsvertrag – JMStV) (in der Fassung der Bekanntmachung vom 20. Februar 2003, GVBl. S. 147) zugrunde. Die Untersagung in den angefochtenen Bescheiden war auf die Vorschriften des Staatsvertrags über den Rundfunk im vereinigten Deutschland in der Fassung vom 27. Juli 2001 gestützt. Die damals gültigen Regelungen sind durch den am 1. April 2003 in Kraft getretenen Jugendschutz-Staatsvertrag abgelöst worden. Es kann dahingestellt bleiben, ob die nunmehr einschlägige Rechtsnorm – nämlich § 4 Abs. 2 Nr. 3 JMStV – der früheren Regelung des § 3 Abs. 1 Nr. 3 RStV inhaltlich voll entspricht und nur eine modernere Formulierung gewählt wurde (so Hartstein/Ring/Kreile/Dürr/Stettner Kommentar zum JMStV, Stand Juli 2004, § 4 RdNr. 63a) oder ob der Eingriffsnorm ein weiteres Feld eröffnet wurde. Jedenfalls geht das Gericht davon aus, dass die angefochtenen Bescheide in materieller Hinsicht gemäß der Rechtslage im Zeitpunkt der mündlichen Verhandlung zu überprüfen sind. Diese Herangehensweise ist bei Verwaltungsakten mit Dauerwirkung, wie sie die Untersagung der Ausstrahlung einer Sendung darstellt, unter dem Gesichtspunkt der Prozessökonomie und der Rechtsschutzeffektivität angezeigt (Kopp/Schenke VwGO, 11. Aufl., § 113 RdNr. 29, 37; so auch BVerwG NJW 1998, 2690 in einer medienrechtlichen Streitigkeit). Das Gericht hatte demnach zu prüfen, ob die beanstandeten Sendungen gemäß § 4 Abs. 2 Nr. 3 JMStV unzulässig sind, ob sie also offensichtlich geeignet sind, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen oder ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit unter Berücksichtigung der besonderen Wirkungsform des Verbreitungsmediums schwer zu gefährden und damit eine Anordnung der Bayerischen Landeszentrale für Neue Medien gemäß Art. 16 BayMG gerechtfertigt war.

b) Bezüglich des Verfahrens war der Rundfunk-Staatsvertrag in der im Zeitpunkt des Bescheidserlasses gültigen Fassung zugrunde zu legen.

Das Gericht geht (wie schon im Beschluss M 29 S 02.3258 vom 7. August 2002) davon aus, dass die einschlägige Bestimmung (§ 3 Abs. 1 Nr. 3 bzw. § 4 Abs. 2 Nr. 3 JMStV) einen unbestimmten Rechtsbegriff enthält, dessen Anwendung voll umfänglich gerichtlich überprüfbar ist. Anders als die Prüfstelle im Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften und Medieninhalte wird nach dem Rundfunk-Staatsvertrag kein weisungsfreies Gremium, dessen Entscheidung nur eingeschränkt überprüft werden könnte (Kopp/Schenke, VwGO 11. Aufl. § 114 RdNr. 23 ff., Eyermann, VwGO 11. Aufl., § 114 RdNr. 73), eingerichtet. Die Gemeinsame Stelle Jugendschutz, Programm, Medienkompetenz und Bürgermedien hat nach ihrer Satzung die Möglichkeit, bestimmte Prüfgruppen einzurichten. Die Gemeinsame Stelle gibt nach § 11 Nr. 1 ihrer Geschäftsordnung Empfehlungen ab, die dann von der zuständigen Landeszentrale nach Maßgabe des Landesrechts umzusetzen sind. Anders als die Kommission für Jugendschutz nach § 14 des Jugendschutz-Staatsvertrags, die aus weisungsunabhängigen Mitgliedern besteht, ist nach dem im Zeitpunkt des Bescheidserlasses gültigen Rundfunk-Staatsvertrag ein derartiges Gremium nicht eingerichtet gewesen. Es gab auch keine gesetzliche Bindung der Landesmedienzentrale an die Empfehlung der Gemeinsamen Stelle. Diese erfüllt auch nicht die Kriterien, die an ein weisungsfreies fachkundiges bzw. pluralistisch besetztes Kollegialgremium zu stellen sind, dessen Entscheidungen dann gegebenenfalls nur beschränkt vom Gericht überprüft werden könnten (siehe Eyermann a. a. O.).

c) Das Gericht geht wie in seinen bisherigen Eilentscheidungen (M 17 S 02.3258 vom 7. August 2002 und M 17 S 02.5298 vom 12. November 2002) und wie der Bayerische Verwaltungsgerichtshof (7 CS 02.2829 vom 17. März 2003) davon aus, dass nach dem damals gültigen Rundfunk-Staatsvertrag eine Eingruppierung von Sendungen danach getroffen wurde, ob diese „offensichtlich geeignet sind, Kinder und Jugendliche schwer zu gefährden“ oder andererseits „geeignet sind, das körperliche, geistige und seelische Wohl von Kindern und Jugendlichen zu beeinträchtigen“. Im ersteren Fall sind die Sendungen unzulässig, im letzteren können et-

wa Sendezeitbeschränkungen angeordnet werden. Diese Unterteilung wurde auch im Jugendschutz-Staatsvertrag im Wesentlichen beibehalten. Das Gericht geht nicht davon aus, dass der Gesetzgeber hier eine ausfüllungsbedürftige Regelungslücke gelassen hat. Rechtsfragen, die sich aufgrund dieser Einteilung bei der Anwendung des Rundfunk-Staatsvertrags ergeben hatten, mussten dem Gesetzgeber vielmehr bekannt sein. Wenn nun diese Einteilung im Jugendschutz-Staatsvertrag abermals Eingang findet, so kann keine Lücke angenommen werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass der Gesetzgeber auch hier für die Unzulässigkeit von Sendungen eine hohe Hürde als Ausnahmetatbestand normiert hat. Für eine analoge Anwendung der Vorschrift des § 4 Abs. 2 Nr. 3 JMStV auf die Angebote, die zwar eine Gefährdung für Kinder und Jugendliche oder ihre Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten unter der besonderen Wirkungsform des Verbreitungsmediums darstellen, diese Eignung zur Gefährdung aber nicht offensichtlich zutage tritt, muss abgelehnt werden. So führte auch der BayVGH in der letztgenannten Entscheidung dazu aus:

„Nach § 3 Abs. 1 RStV sind Sendungen kraft Gesetzes unzulässig, ohne dass eine Ausnahmemöglichkeit besteht. Der Gesetzgeber stellt dort die Fälle offensichtlicher Eignung zur sittlich schweren Gefährdung den in § 3 Abs. 1 Nrn. 1, 2, 4 und 5 RStV genannten schweren Verstößen gegen den Jugendschutz gleich. Nach § 3 Abs. 3 Satz 1 RStV sind Sendungen, die ganz oder im Wesentlichen mit Schriften inhaltsgleich sind, die in der Liste nach § 1 GjS aufgenommen sind, unzulässig, wengleich hier die Möglichkeit einer Ausnahmegenehmigung für die Ausstrahlung im Zeitraum von 23.00 Uhr bis 6.00 Uhr besteht, wenn die mögliche sittliche Gefährdung von Kindern oder Jugendlichen unter Berücksichtigung aller Umstände nicht als schwer angesehen werden kann (§ 3 Abs. 3 Satz 2 RStV). Gemäß § 3 Abs. 2 Satz 1 RStV dürfen Sendungen, die geeignet sind, das körperliche, geistige oder seelische Wohl von Kindern oder Jugendlichen zu beeinträchtigen, nicht verbreitet werden, es sei denn, der Veranstalter trifft aufgrund der Sendezeit oder auf andere Weise Vorsorge, dass Kinder oder Ju-

gendliche der betroffenen Altersstufen die Sendungen üblicherweise nicht wahrnehmen; der Veranstalter darf dies bei Sendungen zwischen 23.00 Uhr und 6.00 Uhr annehmen. Bei dieser gesetzlichen Systematik spricht vieles dafür, dass der Gesetzgeber bei allen Sendungen, die weder dem Tatbestand des § 3 Abs. 1 noch demjenigen des § 3 Abs. 3 RStV unterfallen, davon ausgeht, dass es sich insoweit lediglich um solche Sendungen handelt, die das körperliche, geistige oder seelische Wohl von Kindern oder Jugendlichen beeinträchtigen (§ 3 Abs. 2 Satz 1 RStV). Dieselbe Systematik scheint im Übrigen auch den Neuregelungen des Jugendmedienschutz-Staatsvertrags zugrunde zu liegen. Dort wird zwischen kraft Gesetzes unzulässigen Angeboten (§ 4 JMStV) einerseits und – nunmehr in der Formulierung geändert – entwicklungsbeeinträchtigenden Angeboten (§ 5 JMStV), die u. a. bestimmten Sendezeitbeschränkungen unterliegen (vgl. § 5 Abs. 3 Nr. 2 Abs. 4 JMStV), andererseits unterschieden. Ebenso wie in § 3 Abs. 1 Nr. 3 RStV wird in § 4 Abs. 2 Satz 1 Nr. 3 JMStV gefordert, dass ein Angebot offensichtlich geeignet ist, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen oder ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit unter Berücksichtigung der besonderen Wirkungsform des Verbreitungsmediums schwer zu gefährden. Eine Regelung für den Fall fehlender Offensichtlichkeit der schweren Entwicklungsgefährdung findet sich jedoch weder in § 4 noch in § 5 JMStV, da der Gesetzgeber offenbar auch nach neuem Recht davon ausgeht, dass die Fälle nicht offensichtlicher, aber schwerer Entwicklungsgefährdung von den enumerativ aufgezählten Tatbeständen in § 4 Abs. 1 sowie Abs. 2 JMStV erfasst sind und im Übrigen ‚nur‘ eine Entwicklungsbeeinträchtigung vorliegen kann (kritisch zu dieser Neuregelung: Bornemann NJW 2003, 787/789). Nach alledem scheint eine analoge Anwendung des – im Übrigen zum 31. März 2003 auslaufenden – § 3 Abs. 3 RStV mangels Regelungslücke nicht geboten“.

Demgegenüber kann die Auffassung des Bevollmächtigten der Beklagten, es bestehe eine Regelungslücke, nicht durchdringen. Zwar mag der Jugendschutz für Printmedien von einer anderen Ausgangslage ausge-

hen, es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass der Gesetzgeber – im vorliegenden Fall die den Jugendmedienschutz-Staatsvertrag schließenden Länder – sich der Tragweite seiner Regelungen nicht bewusst gewesen ist. Auch für den Bereich der dort genannten Medien erscheint es sinnvoll, die Unzulässigkeit eines Angebots an das offensichtliche Vorliegen bestimmter Kriterien zu binden. Immerhin stellt ein Totalverbot einen schweren Eingriff in die grundgesetzlich geschützte Rundfunkfreiheit dar.

d) Für den Begriff der Offensichtlichkeit hat das Bundesverfassungsgericht (Beschl. v. 13.01. 01988, BVerfGE 77, 346) zu § 6 Nr. 3 des Gesetzes über jugendgefährdende Schriften ausgeführt, dass mit der Vertriebsbeschränkung nicht Grenzfälle, sondern nur jedem unbefangenen Beobachter erkennbar jugendgefährdende Schriften erfasst werden sollen. Mit dem Merkmal der Offensichtlichkeit werde zum Ausdruck gebracht, dass zur Feststellung der schweren Jugendgefährdung keine detaillierte Kontrolle der Publikation verlangt werden kann. Vielmehr müsse sich die Gefährdung aus dem Gesamteindruck der Schrift oder aus besonders ins Auge springenden Einzelheiten ergeben (so für § 4 JMStV auch Hartstein/Ring/Kreile/Dörr/Stettner, Kommentar zum JMStV, Stand Juli 2004, RdNr. 63a). Das Gericht legt diese Definition seiner Entscheidung zugrunde.

e) Was eine mögliche Gefährdung betrifft, so geht das Gericht hier von durchschnittlichen Kindern und Jugendlichen aus, nicht von solchen, die möglicherweise wegen Zugehörigkeit zu einer Problemgruppe Gefährdungen eher zugänglich sind (BVerwG Urt. v. 07.12.1966, BVerwGE 25, 318 für das Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften; Ukrow, Jugendschutzrecht, München 2004, RdNr. 366). Das Gericht geht davon aus, dass der Jugendmedienschutz auch dem Umstand Rechnung zu tragen hat, dass es soziale Bindungen gibt, in denen erzieherisches Handeln nicht oder nur unzureichend stattfindet, andererseits die Elternverantwortung nicht gänzlich durch die staatliche Eingriffsverwaltung abgelöst werden kann und soll.

f) Es bleibt festzuhalten, dass entwicklungsbeeinträchtigende Angebote durch die Einschränkung bezüglich der Sendezeiten gesteuert werden können, wobei der Gesetzgeber grundsätzlich davon ausgeht, dass Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren durch eine Sendezeitbeschränkung auf die Zeit zwischen 22.00 Uhr und 6.00 Uhr und Jugendliche unter 18 Jahren durch eine Sendezeitbeschränkung auf die Zeit zwischen 23.00 Uhr und 6.00 Uhr ausreichend geschützt sind. Fest steht, dass die Landeszentrale in dem entsprechenden Bescheid vom 14. Juni 2002 (siehe hierzu Beschluss des Verwaltungsgerichts vom 7. August 2002, M 29 S 02.3205) eine Sendezeitbeschränkung für das Format *Freak Show* für den Zeitraum von 23.00 Uhr bis 6.00 Uhr angeordnet hat. Aufgrund dieser zwar noch nicht bestandskräftigen, aber sofort vollziehbaren Regelung ist bis auf weiteres davon auszugehen, dass auch die nicht unzulässigen Sendungen keineswegs vor 23.00 Uhr gezeigt werden dürfen.

g) Unter Berücksichtigung dieser Kriterien und nach Betrachtung der streitgegenständlichen Folgen des Formats *Freak Show* in der mündlichen Verhandlung kommt das Gericht zu dem Ergebnis, dass die Klage bezüglich der Folgen 1 bis 4 und 6 Erfolg hat. Der angefochtene Bescheid ist insoweit rechtswidrig. Die Angebote sind nicht unzulässig im Sinn des § 4 Abs. 2 Nr. 3 JMStV, da sie nicht offensichtlich geeignet sind, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen oder ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit unter Berücksichtigung der besonderen Wirkform des Verbreitungsmediums schwer zu gefährden. Ob sich die Angebote zu einer Entwicklungsbeeinträchtigung gemäß § 5 Abs. 1 JMStV eignen, ist nicht Gegenstand des Verfahrens. Ob die gezeigten Szenen tatsächlich witzig und im positiven Sinn provokativ (wie die Presse dies für das Format *Jackass* beschreibt: siehe „Süddeutsche Zeitung“ vom 5./6. Oktober 2002 und 18. Februar 2002) sind, kann dahingestellt bleiben.

Zu den einzelnen Folgen bzw. zu den von der Landeszentrale laut Anlage zum Widerspruchsbescheid vom 6. November 2002 als offensichtlich gefährdend angesehenen Sequenzen gilt Folgendes:

aa) Zu Folge 1: Die Beklagte hat hier sieben Sequenzen als eindeutig schwer jugendgefährdend bewertet. Das Gericht folgt dieser Bewertung nicht. Als problematisch und in jedem Fall beeinträchtigend im Sinn des Jugendmedien-Staatsvertrags wird die Sequenz über das Baumfällen angesehen. Hier bringt sich ein Mitspieler absichtlich in Gefahr. Der Umfang der Gefahr wird verharmlost. Wie die Beklagte zutreffend ausführt, enthält die Szene eine klassische „Mutprobe“, die in der Peergroup häufig zum Tragen kommt. Eine Person muss sich, um dazuzugehören, einer Gefahr aussetzen. Von einer „Freiwilligkeit“ kann nur bedingt die Rede sein. Das Gericht geht hier jedoch nicht von einer schweren Jugendgefährdung aus. Es ist vielmehr überzeugt, dass durchschnittlich entwickelte Jugendliche erkennen können, dass es sich um einen „Stunt“, wie sie ihn aus Actionfilmen kennen, handelt. Die Situation hat mit dem Alltagsleben von Jugendlichen nichts zu tun. Die Nachahmungsgefahr wird für gering angesehen, da das Fällen eines über 5m hohen Baumes Kraft und Geschicklichkeit voraussetzt, wie sie bei Jugendlichen in dem Maß nicht vorhanden sein dürften. Als problematisch wird auch die Sequenz „car wars“ angesehen, bei der es darum geht, dass die Mitspieler sich mit auf Elektroautos montierten Dartpfeilen gegenseitig verletzen. Hier wird die Verletzung anderer im Rahmen eines Geschicklichkeitswettbewerbs als wünschenswert und witzig dargestellt. Die tatsächlich eingetretenen Verletzungen werden zwar gezeigt sowie die Notwendigkeit, ein Krankenhaus aufzusuchen und das Bein dort bandagieren zu lassen, letztlich wird die Verletzung aber heruntergespielt. Dem Erziehungsziel eines verantwortungsvollen Umgangs mit seinen Mitmenschen und dem eigenen Körper widersprechen derartige Darstellungen. Jugendliche können durch sie in ihrer Entwicklung verunsichert werden. Die Grenze zur offensichtlich schweren Gefährdung ist aber nicht überschritten. Die Gefahr der Nachahmung wird hier gesehen. Durch die Warnung im Vor- und Nachspann kann sie sicherlich nicht außer Kraft gesetzt werden. Für problematisch wird auch die Szene gehalten, in der einer der Mitspieler, dessen Kopf durch einen Helm geschützt ist, wie ein Rammbock zum Aufschlagen einer Autoscheibe „benutzt“ wird. Hier wird die Gefahr einer ernsthaften

Gesundheitsbeeinträchtigung verharmlost. Ein Mitspieler wird als Gegenstand „benutzt“ und damit in seiner Würde beeinträchtigt. Andererseits entspricht die Szene in ihrer Absurdität nicht der Alltagswelt von Kindern und Jugendlichen, so dass diese sie als Spielszene erkennen können, in der nicht ernsthaft allgemeine Werte in Frage gestellt werden sollen. Die übrigen Szenen der Folge 1 hält das Gericht für teilweise harmlos, oft nur für dümmlich. Es werden Szenen gezeigt, wie sie Jugendliche aus Actionfilmen bzw. Spielfilmen erkennen. Jugendliche können erkennen, dass diese Szenen nicht Wertmaßstäbe errichten wollen und dass auch nicht ernsthaft an allgemein gültigen Wertmaßstäben gerüttelt werden soll, dass die Darstellungen vielmehr der Provokation bzw. der Unterhaltung dienen sollen. Eine offensichtliche Gefährdung in dem Sinn, dass jugendliche Zuschauer nunmehr verinnerlichen, gegenseitige ernstliche Körperverletzungen seien erlaubt, wird sich nicht einstellen. Aufgrund der Verfremdung der Darstellung wird klar, dass keine Alltagswelt gezeigt wird. Eine offensichtliche Gefahr der Verhöhnung im Umgang mit sich und anderen wird bei diesen Szenen nicht gesehen.

bb) In der Folge 2 wurden durch die Beklagte drei Szenen als eindeutig schwer jugendgefährdend gewertet. Das Gericht teilt auch hier diese Wertung nicht. Was die Szene betrifft, bei der zwei verkleidete Mitspieler in einem Kleinwagen umherfahren und diesen schließlich demontieren, so geht das Gericht davon aus, dass hier keine ernsthafte gegenseitige Verletzung der Mitspieler stattfindet. Die Spielszene ist als solche eindeutig erkennbar. Was die Demolierung des Autos betrifft, so geht aus dem Spielfeld hervor, dass die Mitspieler offenbar über das Fahrzeug verfügen können, dass es sich nicht um fremdes Eigentum handelt. Zur Demolierung wird schweres technisches Gerät verwendet, auf das Jugendliche in der Regel keinen Zugriff haben, so dass die Nachahmungsgefahr für gering erachtet wird. Für die in Fortsetzungen gezeigten Szenen mit der Vogelspinne („Fingerfood“) gilt Folgendes: Als problematisch gilt auch hier, dass nach der Eingangsszene, die sich nicht auf den ersten Blick als Spielszene ausweist, ein Mitspieler aufgrund der Auslosung dazu gezwungen wird, eine

Rolle zu übernehmen, vor der er augenscheinlich Angst hat. Im weiteren Verlauf der Szene, bei der sich zeigt, dass die erste Vogelspinne gar nicht geneigt ist zu beißen, wird dann allerdings deutlich, dass die Gefahr eher herbeigeredet wird als aktuell existiert. Wie von der Beklagten wird auch vom Gericht der Umgang mit den Tieren, die hier als Spielobjekt eingesetzt werden, als negativ eingeschätzt. Eine offensichtliche Eignung zur Jugendgefährdung wird jedoch nicht gesehen. Es mag eine Irritation bezüglich des Wertverständnisses bei Jugendlichen eintreten, aufgrund der sich langatmig hinziehenden Dramaturgie der Sequenzen wird jedoch der Eindruck, den diese Jugendlichen hinterlassen, nicht als nachhaltig angesehen. Auch bei der Szene „Brotzeit“ wird keine offensichtlich schwere Jugendgefährdung gesehen. Anders als die Beklagte geht das Gericht nicht davon aus, dass durch die Verkleidung des Mitspielers, der sich schiefe Zähne einsetzt, Behinderte als Objekt der Belustigung dargestellt werden sollten. Die Szene in der Metzgerei wird daher als zweckfreie Nonsensdarstellung gewertet. Zu der Sequenz „Streifschuss“ wird bei Wertung der Folge 3 eingegangen werden, da sie dort ihre Fortsetzung findet. Die übrigen Szenen der Folge 2 unterfallen der Kategorie harmlos bzw. allenfalls beeinträchtigend. Wenn sich ein Mitspieler etwa freiwillig dazu hergibt, Hundefutter zu fressen, so ist dies zwar abstoßend aber nicht erziehungsgefährdend. Im Übrigen wird teilweise durch die Verkleidung, teilweise durch die Absurdität der Situation deutlich, dass nicht ernsthaft auf die jugendlichen Zuschauer eingewirkt werden soll, um ihre Entwicklung oder Erziehung zu gefährden.

cc) Folge 3: Hier geht die Beklagte von sieben schwer gefährdenden Sequenzen aus. Das Gericht stellt dazu im Einzelnen fest: Die Szene mit der „Transplantation“ eines Haars ist aus Sicht des Gerichts nicht offensichtlich jugendgefährdend. Die zweckfreie Aktion, die im Einverständnis aller Beteiligten erfolgt, wirkt lediglich dumm und oberflächlich, die einvernehmliche Körperverletzung ist jedoch nicht so gravierend, dass sie Erziehungsziele schwer gefährden könnte. Das Gericht kann nicht nachvollziehen, weshalb die Beklagte hier eine besonders hohe

Nachahmungsgefahr sieht. Die Unsinnigkeit der Aktion springt ins Auge, das Ergebnis der „Haartransplantation“ erscheint nicht attraktiv. Die Körperverletzung erfolgt auch nach der Spielhandlung freiwillig und nicht aufgrund eines Gruppenzwangs. Als bedenklich wird die Sequenz angesehen, in der mit einem Feuerlöscher auf einen Mitspieler gezielt wird. Als sehr bedenklich erscheint auch die Szene, bei der ein Mitspieler ohne Helm durch die Straßen fährt, und in der Folge auch die Szene, in der sich ein Mitspieler auf einer Plastikscheibe, die an ein Motorrad montiert ist, durch die Straßen ziehen lässt. Hier werden Szenen verharmlosend dargestellt, die zu echten Verletzungen führen können. Eine Sinnhaftigkeit ist nicht gegeben. Die Gefahr der Nachahmung wird hier hoch eingeschätzt, da es sich um Alltagsgegenstände bzw. Alltagssituationen handelt. Eine offensichtlich schwere Jugendgefährdung liegt jedoch nach Ansicht des Gerichts dennoch nicht vor. Die Szenen sind teilweise kurz, so dass sie keinen nachhaltigen Eindruck hinterlassen, Dritte werden nicht gefährdet. Die Szenen, bei denen die Clique sich mit allen möglichen Wintersportgeräten im Freien beschäftigt und Mitspieler sich dabei auch gegenseitig gefährden, enthält kein jugendgefährdendes Potential. Für den Betrachter überwiegt der Spaß im Schnee, wenn auch zweifellos gefährliche Situationen gezeigt werden. Für bedenklich hält das Gericht die Szene „Karstens Bierkanone“, da hier der gesellschaftlich ohnehin zu leicht akzeptierte Alkoholmissbrauch im lustigen Kontext dargestellt wird. Wenn auch die Folge des Sich-Erbrechen-Müssens ausgiebig gezeigt wird, werden doch die gesundheitlichen Risiken verharmlost. Hier werden eindeutig Erziehungsziele, nämlich der eigenverantwortliche Umgang mit dem eigenen Körper, beeinträchtigt, wenn nicht gar gefährdet. Nur weil auch die negativen Folgen, wenn auch nicht in ihrem ganzen Ausmaß, gezeigt werden, ist das Offensichtlichkeitsmerkmal nach Auffassung des Gerichts hier nicht gegeben. Auch der in der letzten Szene „Bombtruck“ gezeigte Umgang mit Feuerwerkskörpern wird als bedenklich angesehen, andererseits ist auch gezeigt, dass sich die Mitspielenden durchaus in Sicherheit bringen und sich nicht der unmittelbaren Gefahr der Verletzung durch die Feuerwerkskörper aussetzen. Die übrigen

Szenen werden als harmlos, allenfalls als irritierend angesehen.

dd) Folge 4: Hier wurden fünf Szenen von der Beklagten als offensichtlich schwer jugendgefährdend eingestuft. Das Gericht hält die Szenen, in denen der Umgang mit Feuerwerkskörpern gezeigt wird, für bedenklich. Hier wird die Verletzungsgefahr, die durch den unsachgemäßen Umgang mit Feuerwerkskörpern eintreten kann, verharmlost. Die Nachahmungsgefahr besteht hier wegen der Verfügbarkeit der eingesetzten Mittel. Andererseits werden bei den Szenen keine gravierenden Verletzungen gezeigt, so dass die Sequenzen als Darstellung übler Scherze angesehen werden, die nicht den Eindruck erwecken, dass die Verletzung anderer grundsätzlich ein akzeptables Verhalten darstellt. Soweit die Beklagte vorträgt, ein 14-Jähriger habe sich schwer verletzt, muss darauf hingewiesen werden, dass es sich hier laut Presse um das Nachspielen einer Szene aus dem Format *Jackass* handelt. Das Gleiche gilt für die Szene mit der Steinschleuder. Dass solche „Spielchen“ gefährlich sein können, muss allerdings Jugendlichen klar sein. Anlässlich der gezeigten Verletzung ist ja auch eine Verharmlosung der Folgen nicht gegeben. Zu der Zerstörung eines Mikrowellengeräts ist anzumerken, dass auch hier die Jugendlichen einen gefährlichen und unsachgemäßen Umgang mit dem Elektrogerät zeigen, aber dass sie sich selbst in Sicherheit bringen und keiner Gefahr aussetzen. Was die Szene „Schleuderträumchen“ betrifft, so geht das Gericht davon aus, dass jugendliche Zuschauer hier eindeutig erkennen, dass es sich um einen „Stunt“ handelt, wie die Zielgruppe sie aus zahlreichen Filmen und Shows kennt. Eine Nachahmungsgefahr wird für gering erachtet, schon weil Jugendliche kaum über zu verschrottende Pkws verfügen. Was die übrigen Szenen der Folge betrifft, so mag eine Beeinträchtigung vorliegen, jedoch auch hier keine schwere und offensichtliche Gefährdung.

ee) Die Folge 6 besteht aus Beiträgen der einzelnen vorher genannten Folgen, so dass eine gesonderte Erörterung hier nicht erforderlich ist.

Zusammenfassend kann ausgeführt werden, dass die genannten Folgen der Sendung ne-

ben den im Einzelnen besprochenen auch noch weitere Szenen zeigen, bei denen sich die Beteiligten gegenseitig mehr oder minder schwer verletzen und sich gegenseitig oder auch Tiere rücksichtslos behandeln. Dass die Ausstrahlung solcher Sendungen die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht positiv beeinflusst, liegt auf der Hand. Ebenso wird die Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit nicht gefördert. Dass durch die Gestaltung der Sendung, nämlich Szenenfolgen mit schnellen Schnitten, Unterlegung mit flotter jugendaffiner Musik, die Wirkungsform zur Geltung kommt, wird ebenfalls gesehen. Auf der anderen Seite war aber zu beachten, dass Verletzungen und Respektlosigkeiten in der Regel innerhalb der Gruppe bleiben und sich nicht auf unbeteiligte Dritte bezogen. Ferner werden mögliche Gefahren der Körperverletzung gezeigt, wenn sie auch gelegentlich verharmlost wurden. Die negativen Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und ihre Erziehung wurden jedoch vom Gericht im Ergebnis nicht als für geeignet erachtet, diese offensichtlich schwer zu gefährden. Das Gericht geht davon aus, dass die Beklagte die negative Wirkungsweise der einzelnen Szenen übergewichtet. Dabei war auch zu berücksichtigen, dass die Sendungen technisch und gestalterisch von eher mäßiger Qualität sind, was ihre Einflussmöglichkeit auf Jugendliche im Hinblick auf die Nachahmungsgefahr einschränkt. Für die Einschätzung des Gerichts, dass bei den Folgen 1 bis 4 und 6 der Sendung keine offensichtliche Gefährdung vorliegt, spricht auch die Tatsache, dass die Beklagte im Schreiben vom 27. Mai 2002 an die Klägerin, als zumindestens die Folge 1 bereits ausgestrahlt war, von einer Beeinträchtigung für Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren ausgeht. Die Einschätzung der Staatsanwaltschaft, wie sie im Beschluss vom 23. Dezember 2002 (Az.: 466 JS 312654/02) zum Ausdruck kommt, in dem ausgeführt wird, die Sendung sei strafbar nach § 49a RStV, jedoch werde ein Tatbestandsirrtum bei den Beschuldigten angenommen, ist für das Gericht nicht nachvollziehbar. Die Annahme eines Tatbestandsirrtums ist mit dem erforderlichen Vorhandensein einer offensichtlichen Jugendgefährdung nicht in Einklang zu bringen.

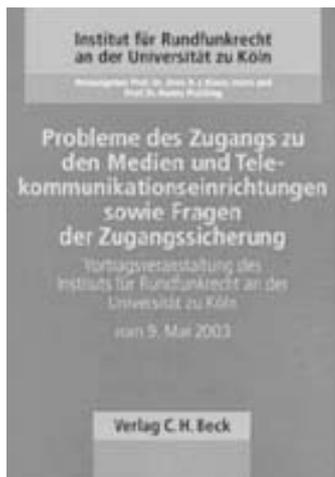
h) Unter Berücksichtigung der o. g. Vorgaben geht das Gericht davon aus, dass die Folge 5 der gesendeten Folgen des Formats *Freak Show* unzulässig nach § 4 Abs. 2 Nr. 3 JMStV ist. Die Ausstrahlung dieser Sendung wurde im Bescheid vom 28. Juni 2002 zu Recht untersagt. Die Klage ist soweit unbegründet.

Zwar enthält auch die Folge 5 Sequenzen, die als harmlos oder nur dümmlich angesehen werden. Demgegenüber treten jedoch die Sequenzen mit offensichtlich gefährdendem Inhalt derart in den Vordergrund, dass die Folge insgesamt für unzulässig erachtet wird. Die Frage, ob eine Anordnung dergestalt, dass der Anbieter einzelne Sequenzen aus einer Folge herausnimmt, als milderer Mittel zur totalen Untersagung sich anbieten würde, stellt sich demnach hier nicht. Das Gericht teilt die Einschätzung der Beklagten in der Anlage zum Widerspruchsbescheid der Beklagten vom 6. November 2002 bezüglich der Sequenzen, bei denen ein Mann mit laufender Kettensäge einen anderen verfolgt. Hier wird besonders dem Erziehungsziel der Gemeinschaftsfähigkeit entgegengewirkt, da anders als bei vielen anderen gezeigten Szenen in Folge 1 – 4 eine Verletzungsgefahr nicht bei einem freiwilligen Mitspieler, sondern für unbeteiligte Dritte im Park bzw. in einem vollbesetzten Biergarten droht. Hier wird ein gefährliches Alltagsgerät völlig unbefangen und unreflektiert als „Waffe“ gegenüber Dritten eingesetzt. Als offensichtlich geeignet, die Erziehung zu eigenverantwortlichen oder gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu gefährden, wird auch die Sequenz „Blind Boxing“ angesehen. Statt der Darstellung eines Boxsportkampfes, bei dem sich zwar auch Körperverletzungen ergeben, der jedoch strengen Regeln unterworfen ist, wird hier eine regellose und daher unsportliche Prügelei gezeigt, bei der die Beteiligten, insbesondere durch den Einsatz von Tritten mit dem Fuß, auch schweren Verletzungen ausgesetzt sind, zumal wegen der verbundenen Augen keine gezielten Schläge oder Tritte ausgeteilt werden und Verletzungen auch unbeabsichtigt zugefügt werden können. Auch insoweit teilt das Gericht die Einschätzung der Beklagten. Die offensichtliche Eignung zur Gefährdung wird auch durch die Länge der Sequenz und damit die Eindringlichkeit der selbstzweckhaften Prügelei hervorgerufen.

Als offensichtlich geeignet, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen schwer zu gefährden, wird die Sequenz „Branding“ eingeschätzt. Auch diese Sequenz enthält grobe Gewaltdarstellungen gegenüber einer Person, die jedenfalls nach der geringfügigen Handlung damit nicht einverstanden ist. Die Darstellung ist selbstzweckhaft, irgendein „Witz“ ist nicht erkennbar. Besonders abstoßend und damit entwicklungsgefährdend ist die Brandmarkung eines Menschen, der dadurch zu einem Stück Vieh degradiert wird. Verschärfend kommt hinzu, dass das Brandzeichen in Nahaufnahme gezeigt, die Szene mit dem Zischen des heißen Eisens auf der Haut unterlegt und damit die Körperverletzung in geradezu sadistischer Weise gezeigt wird. Bei den übrigen Szenen kann das Gericht keine offensichtliche Gefährdung, sondern allenfalls eine Beeinträchtigung etwa wegen des unverantwortlichen Umgangs mit Tieren (dem Schweinchen) erkennen. Die Szene mit den auf ein Flugzeug montierten Feuerwerkskörpern wird nicht als offensichtlich gefährdend angesehen, da bei Jugendlichen, die mit ferngesteuerten Modellflugzeugen hantieren, auch eine gewisse Verantwortung im Umgang mit diesen Flugzeugen vorausgesetzt wird und somit die Nachahmungsgefahr gering erscheint. Die gesamte Untersagung der Sendung war wegen der zeitlichen Gewichtung der unzulässigen Beiträge gegenüber den lediglich beeinträchtigenden rechtmäßig.

Der Hinweis der Klagepartei auf literarische Vorbilder ist verfehlt, da dort Verletzungen anderer nicht zusammenhanglos und vor allem nicht zweckfrei dargestellt werden. Keiner weiteren Vertiefung bedarf die von der Klägerin behauptete Nähe der Sendung zur Performancekunst. Irgendein Anhaltspunkt für eine künstlerische Betätigung, die einen kreativen Ansatz voraussetzen würde, liegt auch unter Zugrundelegung eines weiteren Kunstbegriffs (BVerwGE 91, 211) nicht vor, so dass sich auch eine Auseinandersetzung über die Abwägung zwischen Kunst und Jugendschutz erübrigt.

Buchbesprechungen



Klaus Stern / Hanns Prütting (Hrsg.): *Probleme des Zugangs zu den Medien und Telekommunikationseinrichtungen sowie Fragen der Zugangssicherung. Vortragsveranstaltung des Instituts für Rundfunkrecht an der Universität zu Köln vom 9. Mai 2003* (Schriftenreihe des Instituts für Rundfunkrecht an der Universität zu Köln, Band 88). München 2004: Verlag C. H. Beck. 39,00 Euro, 103 Seiten.

Die in dem schmalen Band im Stil des Kölner Instituts zusammengefassten Vorträge und Diskussionen wurden von mehreren Autoren und Teilnehmern bestritten: Nach einer Einführung des Gast- und dann Herausgebers *Hanns Prütting* sprachen *Michael Kloepfer* zu „Verfassungsrechtliche Grundlagen des Zugangs zu Medien- und Telekommunikationseinrichtungen“, *Hubertus Gersdorf* zu „Zugang zu Kabel und Satellit“, *Peter Michael Lynen*, Kanzler der Kunstakademie in Düsseldorf, zu „Rundfunk für alle – Die partizipative Medienbeteiligung durch Bürgerfunk, Campus-Radio und offenen Kanal“, und schließlich *Florian Clemens Haus* vom Lehrstuhl für öffentliches Recht, Völker- und Europarecht sowie Medienrecht an der Universität Mainz, zu „Zugangsproblematik im Lichte der EU-Richtlinien vom 7. März 2002 – Ein Rechtsrahmen für den Wettbewerb in Kommunikationsmärkten“; dabei schloss an den jeweiligen Vortrag eine Diskussion an. Die Begrüßungsworte des Herausgebers *H. Prütting* umreißen die Thematik in einem ersten Wurf: Zugangsfragen beherrschen das Bild, nicht Fragen der Inhaberschaft von Rechten als solchen. Zugang und Zugangssiche-

rungen zum und am Markt, zu bestehenden Einrichtungen und gegenüber deren Verhalten lassen sich an vielen Beispielen festmachen, insbesondere wenn es um Netze und Dienste geht. Die jüngeren EG-Richtlinien hierzu sind neben den verfassungsrechtlichen Grundlagen von besonderem Interesse. Das umgreift denn auch die Thematik des Bandes schon, wenn man partizipative Strukturen an und in Medien hinzunimmt. *Kloepfer* kommt daher auch sogleich zu dem Gedanken vom Grundsatz eines „free flow of information“, der neben den verfassungsrechtlichen Garantien des Art. 5 Abs. 1 und 2 GG hier Ausgangspunkt sein muss, um dann vom Zugang zum Rundfunk in seiner öffentlich-rechtlichen wie in seiner privatrechtlichen Ausprägung zu sprechen und sich darauf mit dem Zugang zu Übertragungswegen und den hier maßgeblichen Modellen zu befassen, nämlich dem Auswahl-, dem Vorrang- und dem Modell der Eigenverantwortung des Netzbetreibers, und dies unterschieden nach dem Zugang zu terrestrischen Frequenzen, Satellitenkanälen und Kabelfrequenzen. Dabei findet er am Ende zu den vordringenden kartellrechtlichen Lösungen der Probleme,

was dann in den knappen Diskussionsbeiträgen von *Kugelmann*, *Tettinger* und *Röger* kaum aufgegriffen wurde, *Kloepfer* aber veranlasste, im Schlusswort stärker auf seinen Ansatz aus den Kategorien eines Informationsrechts zu antworten.¹

Am Telekommunikationsgesetz und am Rundfunkrecht entwickelt *Gersdorf* dann seine Gedanken zum Zugang zu Kabel und Satellit. Hier geht es um die Erschwernisse der Vermarktung von Rundfunkinhalten und sonstigen Diensten sowie um die Folgen der Umstellung von der analogen auf die digitale Übertragungstechnik, die bevorsteht, wenn auch der analoge Switch-off noch nicht abzusehen ist. Im digitalen Kabel werden im Wesentlichen nur Premiere und die digitalen Bouquets von ARD und ZDF verbreitet, die großen privaten Kanäle sind dort nicht vertreten. Das wird karikiert durch die Möglichkeit einer DVB-T-Antenne (Digital Video Broadcasting-Television), die es den Kabelkunden ermöglicht, ihren bisherigen Übertragungsweg zu verlassen, allerdings um den Preis eventueller Streitigkeiten mit einem Vermieter, der eine solche Antenne verhindern will – was indes EG-rechtlich bald ausgestanden sein dürfte. Die Kabelbetreiber werden mithin in Schwierigkeiten kommen, es sei denn, die telekommunikationsrechtliche Zugangs- sowie die zugehörige Entgeltregelung helfen darüber hinweg, wobei am Ende noch Einzelfragen des Verhaltens der Regulierungsbehörde für Telekommunikation und Post (RegTP) angesprochen werden. Zum Rundfunkrecht erörtert *Gersdorf* dann nur die Zugangsregelungen einerseits des analogen und andererseits des digitalen Kabelrundfunks sowie die Möglichkeit der Aufgabenkonzentration durch eine zentrale Kommission für den Kabelzugang. Die Diskussion gab Betroffenen die Gelegenheit zu sprechen und erlaubte weitere Fragen, auf die eine abschließende Antwort nachzulesen ist. In dieser findet sich allerdings wenig zur Satellitentechnik, nachdem der Vortrag das Kabel in den Mittelpunkt gerückt hatte. Der Beitrag von *Lynen* verlässt die mehr technische Seite und kommt stärker zu den kulturellen, wissenschaftlichen und bürgermedialen Möglichkeiten, die ein freier Zugang offen halten kann, wobei ein Bürgerfunk sich auch hier als ein Wunschbild, weniger als eine reale Möglichkeit erweist, während die an-

deren Möglichkeiten insgesamt durch eine Förderung seitens der Landesmedienanstalten eher Aussicht haben. Diese Aspekte führten zu einer lebhaften Diskussion, an der sich Vertreter eines Campus-Hochschulradios, einer Staatskanzlei sowie die bisherigen Referenten rege beteiligten.

Der Schlussbeitrag von *Haus* stellte die neuen EG-Richtlinien vor, die zeigen, in welchem Maße sich die Dinge unter Aspekten des Wettbewerbs und des Marktes verlagern. Hier soll Zugang Wettbewerb auf der Grundlage der Ressourcen einzelner Unternehmen ermöglichen, wobei dieser Wettbewerb indes einen abgeleiteten Status hat, der ohne Regulierung nicht aufrechtzuerhalten ist. Diese muss auf Schaffung eines Infrastrukturwettbewerbs gerichtet sein. Das führt zu einem neuen Rechtsrahmen der Kommunikation, der mit Zielsetzungen und Stichworten wie Binnenmarkt, Konvergenz, Universaldienste und Kommunikationsnetze angesprochen ist. Der dafür erforderliche Zugangsbegriff erfordert Verhandlungspflichten und Regulierungsmuster auf der Grundlage von Marktbezug und -analyse. Auf diese grundlegenden Ausführungen folgte eine Diskussion, in der sich u. a. *Danwitz* und *Stern* äußerten. *Haus* antwortete eingehend auf alle Stellungnahmen, bevor *Prütting* mit einem Schlusswort und damit die Veranstaltung ebenso wie nun den Band schloss.

Insgesamt eine gelungene, ausgreifende und umfassende, aber doch auch punktuell präzise „tour d’horizon“, die in ihrer Kürze ebenso wie in ihrer Prägnanz erfrischt und ihre Leser finden wird.

Prof. Dr. Helmut Goerlich, Leipzig



Frank Fechner:
Medienrecht. Lehrbuch des gesamten Medienrechts unter besonderer Berücksichtigung von Presse, Rundfunk und Multimedia (5. überarbeitete und ergänzte Auflage). Tübingen 2004: Verlag Mohr Siebeck UTB. 19,90 Euro, 421 Seiten.

Das erfolgreiche und auch äußerlich ansehnliche Lehrbuch *Fechners* hat schon wieder in Gestalt einer neuen Auflage seinen Platz in der vorderen Reihe der Medienrechtslehrbücher eingenommen. Es wendet sich vor allem auch an Nichtjuristen, Nebenfachstudierende und andere Laien. *Fechner*, der unverändert in Ilmenau in Thüringen lehrt, hat auch dort solches Publikum. Das ist Teil des Geheimnisses des Bucherfolgs.

Nachdem in der Voraufgabe die neuen Jugendschutzbestimmungen, das Urheberrecht und die Buchpreisbindung im Mittelpunkt der Neuerungen standen, sind es nun neben der Fortführung der Rechtsprechung oberster Gerichte die vollständige Neuregelung des Wettbewerbsrechts, die TKG-Novelle, das Filmförderungsgesetz und der neue Rundfunkänderungs-Staatsvertrag. Auch wurde im Vorgriff schon der Vertrag über eine Verfassung für Europa berücksichtigt, dessen Inkrafttreten allerdings auf sich warten lassen wird. Der Aufbau des Buches entfaltet den Stoff von den Grundrechten her, was angesichts der großen Bedeutung der Kommunikationsfreiheiten auch nahe liegt. Erst danach werden die Gegenstände des einfachen Rechts

behandelt. Das Gewicht der Grundrechte und die Relevanz grundrechtlicher Zuordnungs- und Abwägungsvorgänge legitimieren diesen Zugang vom öffentlichen Recht her. Allerdings findet sich nach einer Einleitung im Allgemeinen Teil des Buches auch ein Kapitel zu Inhalt und Bedeutung der Medien, vor denjenigen über allgemeine Verfassungsprinzipien und Mediengrundrechte sowie einem weiteren zu Abwehrrechten und Rechtsschutz gegenüber den Medien. Darauf folgen das Urheberrecht, dann der Jugend- und der Datenschutz sowie das Wettbewerbsrecht und das Strafrecht. Zu guter Letzt findet man das Kapitel zur europäischen und internationalen Medienordnung. Der Besondere Teil des Lehrbuches wendet sich dann in einzelnen Kapiteln der periodischen Presse, dem Buch, dem Rundfunk, dem Film und Multimedia zu, bevor Kontrollfragen dem Studierenden weiterhelfen, ebenso wie das Stichwortverzeichnis am Ende und Benutzungshinweise sowie ein Abkürzungsverzeichnis am Anfang. Selten finden sich in der Darstellung Lücken, die praktische Folgen haben. Eine Ausnahme bildet insoweit das Recht am eigenen Bild von Prominenten, wo die jüngste Judikatur des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte im Konflikt mit der Sicht des Bundesverfassungsgerichts steht und nun, nachdem die Bundesrepublik das Plenum in Straßburg nicht angerufen hat, eine Weile jedenfalls eine gewisse Rechtsunsicherheit bestehen wird, bis die Jurisdiktionen sich aufeinander eingespielt haben und ein gemeineuropäisches Konzert daraus entsteht. Dabei geht es um die Frage, ob die in Frankreich im Übrigen übliche totale Abschirmung des Privatlebens der politischen und sozialen Prominenz der Pressefreiheit gerecht wird und mithin die Privatheits- und Persönlichkeitsrechte durchgreifen oder hier feinere Differenzierungen im Lichte der Pressefreiheit geboten sind, die die deutsche Rechtsprechung entwickelt hat. In diesem Zusammenhang steht auch eine Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom Oktober 2004, die klar zum Ausdruck bringt, dass in den genannten Zuordnungs- und Abwägungskontexten die nationale Verfassungsgerichtsbarkeit im Wege der Verfassungsbeschwerde gegen fachgerichtliche Entscheidungen auch im Hinblick auf die Gewährleistungen der EMRK vorgeschaltet befasst sein sollte, be-

Fußnote:

1

Dazu die Besprechung von H. Goerlich zu M. Kloepfer, Informationsrecht, München 2002, in *tv diskurs*, Ausgabe 29, S. 96.

vor eine Sache nach Straßburg geht. Zudem darf im konkreten Zusammenhang die situative Seite der Fälle nicht vernachlässigt werden; sie kann eine schlichte „Ausführung“ eines „Rechtsanwendungsbefehls“ aus Straßburg unmöglich machen, weil im Einzelfall hier und jetzt in der konkreten Situation mehrere Grundrechte im Spiel sind, die der Zuordnung in kasuistischer Weise bedürfen, um den Fall vertretbar lösen zu können. Wie diese Bemerkungen zeigen, geht es insoweit tatsächlich um etwas höhere juristische Mathematik, so dass man das in einem Lehrbuch zur Einführung und für Laien vielleicht zu Recht so nicht findet, obwohl solche Komplexität auch im Medienrecht häufig ist.

Das Buch wird seinen Weg indes weiter machen. Hier war es nur wiederum anzuzeigen, weil es seine Aktualität durch diese Auflage wiedergewonnen hat. Der Druckfehlerteufel ist allerdings nicht ganz entwichen – vgl. z. B. S. 277, wo von „Nerner Hahe“ statt „Werner Hahn“ unter den Kommentaren die Rede ist. Das durchschaut aber auch der Laie und kann insofern verwunden werden. Etwas billiger sollte das Buch allerdings nach einer Vielzahl von Auflagen langsam werden, hofft man im Interesse des Käufers.

Prof. Dr. Helmut Goerlich, Leipzig



Claudia Gotzmann:
Die Staatsaufsicht über die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten unter besonderer Berücksichtigung ihrer Organisation als rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts (Schriftenreihe des Instituts für Rundfunkrecht an der Universität zu Köln, Band 87). München 2004: Verlag C. H. Beck. 39,00 Euro, 212 Seiten.

Anstalten des öffentlichen Rechts haben die Vermutung gesteigerter Rechtstreue für sich, nehmen dies zumindest in Anspruch. Nicht zuletzt deshalb wurden die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, von verfassungsrechtlichen Implikationen einmal abgesehen, stets nur einer begrenzten staatlichen Aufsicht unterworfen. Für die staatliche Rechtsaufsicht gilt zudem der Grundsatz der Subsidiarität. Sie kann erst dann einschreiten, wenn anstaltsinterne Aufsicht nicht zur Abhilfe führt. Auf ihr, auf den anstaltsinternen Gremien liegt jedoch der Schwerpunkt der Aufsicht über den öffentlich-rechtlichen Rundfunk; sie wird in ihrer Effizienz insgesamt eher zurückhaltend beurteilt. Effiziente Aufsicht ist jedoch auch beim öffentlich-rechtlichen Rundfunk nicht per se verzichtbar. Denn dass öffentlich-rechtliche Anstalten kraft Gesetzes einem besonderen Auftrag verpflichtet sind, bietet noch nicht die Gewähr dafür, dass die hieraus folgenden Bindungen auch ausnahmslos beachtet werden. Dies erfolgt schon aus jenem institutionstypischen „Selbstbehauptungs- und Ausweitungsinteresse“ (BVerfGE 87, 181/202), das bei öffentlich-rechtlichen Institutionen nicht generell

negiert werden darf und das sich auch gegenüber gesetzlich auferlegten Bindungen selbstständigen kann. Dies kann öffentlich-rechtliche Anstalten veranlassen, besonders unter den Bedingungen des Wettbewerbs mit privaten Veranstaltern, sich über Begrenzungen ihres Programmauftrags und Schranken für ihre wirtschaftlichen Aktivitäten hinwegzusetzen. Eben deshalb ist die Effizienz der anstaltsinternen Aufsicht beschränkt. Denn die anstaltsinternen Organe fühlen sich, zumal unter Wettbewerbsbedingungen, primär ihrer eigenen Anstalt verpflichtet. Anders lassen sich immer wieder zu beobachtende gravierende Verstöße gegen Erfordernisse des Jugendschutzes in öffentlich-rechtlichen Programmen zur besten Sendezeit ebenso wenig erklären, wie die für den unbefangenen Betrachter eklatante Zunahme des „product placement“ in den beiden großen öffentlich-rechtlichen Vollprogrammen. Und wenn etwa die Anstalt des öffentlichen Rechts „Zweites Deutsches Fernsehen“ bei rechtlich problematischen Aktivitäten wie der Zusammenarbeit mit T-online oder dem Onlineangebot *Leute heute* oder auch dem ZDF-Medienpark letztlich doch zurückgerudert ist, so waren es gravierende rechtliche Einwände von außen, die hier zu besserer Einsicht führten – die anstaltsinternen Gremien hatten rechtliche Bedenken nicht weiter verfolgt. Ob also das Konzept der primär anstaltsinternen Aufsicht und der nur begrenzten nachrangigen Staatsaufsicht noch adäquat ist, mag mit guten Gründen bezweifelt werden.

Eben diese Entwicklungen beschreibt *Claudia Gotzmann* als Ausgangspunkt ihrer Untersuchung über die Staatsaufsicht über die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, einer von Klaus Stern betreuten Kölner Dissertation. Die, hierin zeigt sich die Stern'sche Schule, in Aufbau und Gedankenführung außerordentlich klare und übersichtliche Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil untersucht die *Verfasserin*, ausgehend von der ebenso grundlegenden wie häufig beiseite gelassenen Erkenntnis, dass öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten eben Anstalten des öffentlichen Rechts sind und als solche anstaltsrechtlichen Bindungen unterliegen, die grundsätzliche verfassungsrechtliche Thematik der Staatsaufsicht über Anstalten des öffentlichen Rechts. Im zweiten Hauptteil werden dann die Besonderheiten behandelt, die sich dar-

aus ergeben, dass die Rundfunkanstalten als Träger des Grundrechts der Rundfunkfreiheit eine Sonderstellung innerhalb der öffentlich-rechtlichen Anstalten einnehmen.

Im ersten, im engeren Sinn anstaltsrechtlichen Teil der Untersuchung befasst sich *Gotzmann* nach präzisen begrifflichen Klärungen, was die Begriffe der Anstalt und der Aufsicht, Letztere in Abgrenzung zu Kontrolle und Leitung, betrifft, im Schwerpunkt mit der Frage, ob verfassungsrechtlich zwingend ein Mindestmaß an staatlicher Aufsicht über Anstalten des öffentlichen Rechts gefordert ist. Dass der hierfür bemühte Grundsatz der Einheit der Verwaltung die Funktion der Staatsaufsicht beschreibt, jedoch kein eigenständiger verfassungsrechtlicher Grundsatz ist, mag er auch vereinzelt landesverfassungsrechtlich Anklang gefunden haben, darin ist der *Verfasserin* ebenso zuzustimmen wie in der Ableitung eines Aufsichtserfordernisses aus dem Demokratieprinzip des Grundgesetzes. Dies betrifft jedenfalls im Regelfall öffentlich-rechtliche Anstalten, die „im Allgemeinen“ Staatsgewalt im Sinn des Art. 20 Abs. 2 Satz 1 GG ausüben. Sind es insoweit Erfordernisse demokratischer Legitimation, die jedenfalls ein Mindestmaß an staatlicher Aufsicht als Rechtsaufsicht bedingen, so wird eben dies zwingend auch gefordert durch das Rechtsstaatsprinzip des Grundgesetzes und die ihm immanente und unverzichtbare Gesetzesbindung der Verwaltung. Dass also im allgemeinen Anstaltsrecht die Staatsaufsicht über die Anstalten des öffentlichen Rechts verfassungsrechtlich zwingend gefordert ist, jedenfalls in der Form der Rechtsaufsicht, dies legt die *Autorin* mit erfreulicher Klarheit überzeugend dar.

Ob nun dieser allgemeine anstaltsrechtliche Aufsichtsgrundsatz entgegen der ganz herrschenden Meinung trotz ihrer Sondersituation auch auf die Rundfunkanstalten Anwendung findet und diese notwendig staatlicher Rechtsaufsicht unterworfen sein müssten, dies zu untersuchen, ist Anliegen des zweiten Teils der Arbeit. Einleitend wird dabei kurz die Entstehung der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten nach dem Zweiten Weltkrieg und die aktuelle Rechtslage in der Ausgestaltung der Staatsaufsicht geschildert. Zur Sonderstellung der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten klärt die *Autorin* vor allem in der Rechtsprechung gebrauchten, nicht

ganz eindeutigen Begriff der öffentlichen, nicht staatlichen Aufgabe und zeigt auch zutreffend auf, dass die Frage nach der Zugehörigkeit des Rundfunks zur „mittelbaren Staatsverwaltung“ sich schon deshalb nicht eindeutig beantworten lässt, weil auch letzterer Begriff eben nicht eindeutig ist. Als Ansatzpunkt für Aufsichtserfordernisse sieht die *Verfasserin* auch insoweit Rechtsstaats- und Demokratieprinzip des Grundgesetzes. Unter Gesichtspunkten demokratischer Legitimation sieht sie es als entscheidend an, ob den Anstalten staatliche Aufgaben übertragen sind, was sie zutreffend nur für Randbereiche, wie die durch Verwaltungsakt erfolgende Vergabe von Wahlwerbesendezeiten an politische Parteien, bejaht. Der Grundsatz der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, so *Gotzmann*, gilt jedoch für die vollziehende Gewalt im weitesten Sinn und damit auch für öffentlich-rechtliche Rundfunkanstalten. Diese zentrale These der Untersuchung, so sehr sie mir in der Sache beifallswürdig erscheint, wird nun allerdings recht beiläufig gebracht; gerade hierzu müsste insgesamt fundierter argumentiert werden. Dass die Gesetzesbindung der Anstalten in der Konsequenz Staatsaufsicht bedingt, da die anstaltsinterne Aufsicht nicht adäquat ist, ist in der Konsequenz dann ohne weiteres einsichtig.

Staatsaufsicht über den Rundfunk bedarf der Rechtfertigung gegenüber dem Grundsatz der Rundfunkfreiheit. Zutreffend wird Staatsfreiheit als ein Verbot staatlicher Beherrschung interpretiert, dem hier jedoch mit einer Beschränkung des Aufsichtsgegenstands wie auch in der Beschränkung des Aufsichtsmaßstabs hinreichend Rechnung getragen wird. Bemerkenswert erscheint die Erkenntnis, dass die aus anstaltlicher Sicht meist als Verfassungsgebot postulierte Subsidiarität der staatlichen Aufsicht nur einfachgesetzlich begründet ist. Die etwas begriffliche Differenzierung, ob Staatsaufsicht der Ebene der Grundrechtsausgestaltung zuzurechnen oder aber als Grundrechtseingriff zu qualifizieren ist, erscheint mir nicht recht weiterführend und auch in der Sache nicht überzeugend, zumal Aufsichtsmaßnahmen im Verhältnis zu Selbstverwaltungskörperschaften Eingriffe im klassischen Sinn darstellen. Schließlich wendet die Untersuchung sich noch der Frage zu, ob es im Zuge der Ausgestaltung der Rundfunkordnung, wie sie durch Art. 5 Abs. 1

Satz 2 GG gefordert ist, der Einführung einer externen Aufsicht auch gegenüber öffentlich-rechtlichem Rundfunk bedarf. In gewissem Widerspruch zu ihrer in der Frage der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung entwickelten Position erachtet die *Verfasserin* hier nun die anstaltsinterne Gremienaufsicht als ausreichend. Dies kann man, muss man freilich nicht so sehen, doch hätte man sich gerade in dieser aktuellen Thematik mehr Problemgespür gewünscht.

Es ist bedauerlich, dass die *Verfasserin* es versäumt hat, zu dieser aktuellen und dringenden Fragestellung vertiefende Gesichtspunkte beizutragen, was auf der soliden dogmatischen Grundlage der Untersuchung an sich gut möglich gewesen wäre. Gleichmaßen bedauerlich ist es, dass die aktuelle europarechtliche Dimension der Frage keine Erwähnung findet. Doch auch als solide dogmatische Bestandsaufnahme, die immerhin eine Reihe gängiger Fehlvorstellungen zurückzurücken vermag, erwirbt sich die Arbeit wesentliche Verdienste. In der aktuellen Diskussion um eine Neustrukturierung der Rundfunkaufsicht schafft sie wichtige Grundlagen.

Prof. Dr. Christoph Degenhart, Leipzig

CHATTEN UND SURFEN

Zwei neue Ratgeber zur pädagogischen Orientierung im Internet

Jugendschutzprobleme in Chats

Hallo! Ich finde, chatten macht Spaß. Wenn aber dann manche perversen Leute perverse Sachen schreiben, find ich das voll dumm. Es müsste eigentlich mehr beobachtet werden, was man alles schreibt.
Mädchen, 12 Jahre

Das Zitat stammt aus einer Onlineumfrage, die im Rahmen eines Rechercheprojekts bei jugendschutz.net von der Suchmaschine für Kinderangebote www.blinde-kuh.de im November 2004 realisiert wurde. Über Belästigungen in Chats berichteten hier 160 von 200 Kindern.

Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch die systematische Sichtung zahlreicher Chat-Räume durch jugendschutz.net von September bis November 2004. In der Mehrzahl der Chats, die sich an alle Altersgruppen richten, waren problematische und sogar gefährliche Kontakte an der Tagesordnung. Erschreckend waren Häufigkeit und Intensität der sexuellen Übergriffe, die bis zum sexuellen Missbrauch bzw. dessen Vorbereitung im Chat reichten. Die Kommunikation mit Kindern, vor allem mit jungen Mädchen, wurde von erwachsenen Nutzern dazu missbraucht, um ihre sexuellen Phantasien auszuleben. Typisch waren Fragen nach sexuellen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen („Hast du schon Brüste?“, „Haste schon mal gefickt?“) sowie Äußerungen zu eigenen sexuellen Erfahrungen, Praktiken und Wunschvorstellungen. Kinder wurden zu sexuellen Handlungen an sich selbst, mit Geschwistern, Eltern oder sogar mit Tieren aufgefordert.

Regelmäßig erhielten die Rechercheurinnen, die sich als minderjährige Chatter ausgaben, Anfragen nach Telefonsex (TS), Cybersex (CS) und Cam-to-Cam-Kontakten (Übertragung sexueller Aktivitäten per Webkamera). Chat-Partner fragten nach getragener Kinderunterwäsche und boten eine Bezahlung dafür an. Auch die Zusendung von (Nackt-)Fotos der Kinder wurde häufig und teilweise sehr hartnäckig verlangt. Während der Recherchen schickten erwachsene Chat-Partner per E-Mail Fotos ihrer erigierten Geschlechtsteile. Auch per SMS erhielten die Rechercheurinnen pornographische Texte wie: „Würde jetzt gerne wachsen. Willste zuhören?“

Das größte Risiko gehen minderjährige Chatter ein, wenn sie sich verabreden und mit Chat-Partnern alleine treffen. Die Recherchen von jugendschutz.net bestätigen, dass Chats in Einzelfällen dazu genutzt werden, reale Treffen mit Kindern zu organisieren, um Missbrauchshandlungen anzubahnen. Überprüfungen im Rahmen der Recherchen ergaben, dass die Treffen wirklich zustande kamen; die Männer erschienen tatsächlich zu den vereinbarten Terminen.

Der Chat-Atlas – Wegweiser durch die Chat-Landschaft

Risikant sind insbesondere die Kinder- und Teen-Channels der großen Chats. Es gibt jedoch auch Chats, in denen Kinder durch eine gute Atmosphäre und geeignete Sicherheitsmaßnahmen unbehelligt kommunizieren können.

Die Broschüre enthält einen Atlas mit acht Kinder-Chats sowie zwanzig Chats, die sich an alle Altersgruppen richten. Vertreten sind

kommerzielle und ehrenamtlich betriebene Kinder-Chats, große Chat-Portale, Chat-Communities großer Medienunternehmen und privater Initiativen. Der Chat-Atlas beschreibt und bewertet insbesondere die Sicherheit und die eingesetzten Verfahren der Moderation.

Kinder-Chats stellen die höchsten Sicherheitsanforderungen, eine durchgehende Moderation ist hier ein Muss. Die sicherste Variante ist die komplette Vorab-Moderation, d. h., jeder Beitrag wird erst nach Sichtung durch einen Moderator online gestellt. Hier kann der Anbieter auf Anmeldeprozeduren verzichten und Kindern den sofortigen Zugang zum Chat gewähren. Gibt es keine Vorab-Moderation, muss der Anbieter garantieren, dass immer ein Moderator anwesend ist, der die Gespräche aufmerksam verfolgt und bei Störungen zuverlässig reagiert.

In Chats für alle Altersgruppen, die auch von Kindern und Jugendlichen genutzt werden, müssen Anbieter ein Sicherheitskonzept, geeignete Zugangsverfahren sowie eine Chatiquette entwickeln. Eine gute Moderation schafft eine angenehme Atmosphäre und führt zur Entwicklung eines Gemeinschafts- und Verantwortungsgefühls für den „eigenen“ Chat. Die Moderatoren (auch Administratoren, Operatoren, Navigatoren genannt) haben spezielle Rechte, um Regeln durchzusetzen (z. B.: Chatter stumm stellen, bannen, hinauswerfen). Sie können angestellt oder als Mitglieder der Community auch ehrenamtlich tätig sein. Technische Tools fördern ebenfalls die Sicherheit. Ein Ignore-Button, der unliebsame Gesprächspartner blockiert, sollte neben jedem Nicknamen platziert sein. Ein Alarm-

– OHNE RISIKO?

oder Rufe-Op-Button, mit dem Moderatoren zu Hilfe gerufen werden können, sollte stets sichtbar sein. Anbieter sollten intelligente Filtersysteme entwickeln, die typische Gefährdungssituationen erkennen und Moderatoren auf potentiell problematische Gespräche hinweisen können. Sie sollten z. B. auch bei der Herausgabe von Adressen oder Telefonnummern Warnhinweise geben und über Risiken informieren.

Sicher und vorsichtig chatten – mit den richtigen Regeln

In gut moderierten Chats kann Kindern nichts passieren. Hier können Kinder ohne Risiko chatten. Ein sogenannter Spickzettel zum sicheren Chatten zeigt Kindern die Adressen, die sie am Anfang auf jeden Fall nutzen sollen, und vermittelt ihnen altersgerecht die wichtigsten Grundregeln, die zu beachten sind.



Für Jugendliche sind voll moderierte Kinder-Chats nicht interessant genug. Sie wollen ihre Identität im Chat erproben. Ein spezieller Spickzettel gibt Jugendlichen deshalb Ratschläge zum vorsichtigen Surfen. Sie sollten Chats mit wirkungsvollen Sicherheitsmaßnahmen auswählen und beim Chatten einige grundlegende Regeln beachten, um nicht belästigt zu werden. Die Chat-Broschüre hat jugendschutz.net mit finanzieller Förderung durch Schulen ans Netz e.V., das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit, das Sozialministerium Baden-Württemberg und die Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder und Jugendschutz e. V. erstellt.

Aktualisiert und neu aufgelegt:

Ein Netz für Kinder – Surfen ohne Risiko? Ein praktischer Leitfaden für Eltern und Pädagogen

Bereits zum Klassiker geworden ist dieser Ratgeber, den jugendschutz.net zum vierten Mal im Auftrag des Bundesfamilienministeriums aktualisiert hat. Er bietet empfehlenswerte „Klick-Tipps“ für Kinder, die eine Projektgruppe und eine Kinderredaktion auf Attraktivität und Handhabung hin getestet haben. Fachartikel informieren über Gefahren für Kinder im Netz, den kompetenten Umgang mit dem Internet, thematisieren Onlinewerbung, Verbraucherschutz und Filtersoftware.

Dr. Ulrike Behrens, Andrea Kallweit
und Friedemann Schindler

jugendschutz.net bietet Bestelladressen für die Broschüre unter:

www.jugendschutz.net/materialien/chatten_ohne_risiko.html.

Eine Download-Möglichkeit besteht bei: www.jugendschutz.net/pdf/chatten_ohne_Risiko.pdf.



Der Ratgeber kann beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie bei jugendschutz.net bestellt bzw. downgeloadet werden: www.bmfsfj.de www.jugendschutz.net/materialien/netz_fuer_kinder.html.

JUGENDLICHE IDENTITÄTSARBEIT WIRD IMMER DIFFERENZIIERTER

ERGEBNISSE DER TAGUNG „MEDIEN – IDENTITÄT – IDENTIFIKATIONEN“

Heutzutage dürfte unbestritten sein, dass Medien im Alltag von Jugendlichen eine große Rolle spielen. Dennoch konzentriert sich die Sozialisationsforschung immer noch hauptsächlich auf die Auswirkungen der Einflüsse von Familie, Schule, Peers und Beruf. Dass Sozialisation jedoch nur im Verbund der verschiedenen Instanzen, also auch der medialen Interaktionen, betrachtet werden sollte, war Anliegen der Fachtagung „Medien – Identität – Identifikationen“ der Sektion Jugendsoziologie und Medien- und Kommunikationssoziologie der DGS, die vom 25. bis 26. Februar 2005 an der Hochschule für Film und Fernsehen (HFF) »Konrad Wolf« in Potsdam-Babelsberg stattfand. Über 100 Wissenschaftler aus dem In- und Ausland diskutierten im Rahmen von Plenarveranstaltungen und Parallelpaneln über die Vielfalt von Identifikationsangeboten in den Medien und die unterschiedlichsten Nutzungsweisen durch Jugendliche.

Der Spannweite des Themas entsprach dabei das Spektrum der Beiträge, die von der Identitätskonstruktion durch Musik, Sport und digitale Spiele über Identifikationsfiguren in unterschiedlichen Medien(genres), der Ausprägung von

Geschlechterrollen durch mediale Angebote hin zu Identitätsbildung durch Aneignung mobiler Kommunikationsdienste, jugendlichen Selbstdarstellungen durch Homepages und nationalen, globalen Identifikationsmustern und dem Einfluss von Migration auf die Mediennutzung von Jugendlichen reichten.

In ihrem Eröffnungsvortrag wiesen Jürgen Zinnecker und Achim Barsch (Universität Essen/Kassel) nochmals darauf hin, dass der Sozialisationsfaktor „Medien“ innerhalb der Jugendsoziologie immer noch nicht in angemessener Weise beachtet wird, obwohl viele Jugendszenen und -kulturen von Medien durchdrungen und teilweise überhaupt erst über mediale Bezüge möglich sind.

Vorschläge zur methodischen Vorgehensweise der Untersuchung jugendlicher Identitätskonstruktionen bot der Vortrag „Exploring youth identities using creative visual research methods“ von David Gauntlett (University of Bournemouth). Das Untersuchungsdesign nutzt dabei kreative Methoden. Die Probanden sind beispielsweise aufgefordert, ein Video zu produzieren oder die Titelseite eines Magazins zu gestalten. Da man aus den kreativen Arbeiten allein

jedoch nicht auf den Einfluss der Medien schließen kann, wird diese Methode durch Interviews ergänzt. Laut Gauntlett ist diese kombinierte visuelle Methode im Vergleich zu alleinigen sprachlichen Äußerungen substantieller.

In dem Panel „Musik – Sport – Selbstpräsentation“ wurde besonders auf die Rolle der Musik als Mittel der Identitätskonstruktion hingewiesen. Diese äußert sich vor allem in dem hohen Stellenwert, den Musikgeschmack und Umgehensweisen mit Musik bei der Selbstpräsentation einnehmen. In ihrem Beitrag „Identitätskonstruktion mit Musik und Medien: Selbstsozialisation im Lichte neuerer Identitäts- und Jugendkulturdiskurse“ referierten Renate Müller und Marc Calmbach (PH Ludwigsburg) über die Bedeutung von Stil in der Jugendkultur „Hardcore“. Um sich gegenüber dem „Mainstream“ abzugrenzen, basteln beispielsweise Hardcore-Fans ihre eigenen Plattencover und Fanzines. Doch auch dieser „Do-it-yourself-Gedanke“ kann den Widerspruch zwischen Autonomie und Warenwert nicht auflösen. Durch die Verfügbarkeit der Symbole nimmt das Distinktionspotential ab und die Notwendigkeit, sich abzugrenzen, zu. Die jugendkulturelle



AN DER HOCHSCHULE FÜR FILM UND FERNSEHEN POTSDAM-BABELSBERG

Lösung dieses Dilemmas, so Calmbach, bietet z. B. der Diskurs über die Bedeutung präsentativer Symbole. Das Aushandeln der Bedeutung von Stil wird damit selbst zum Distinktionsmerkmal. Medienarbeit wird dabei Teil der diskursiven und präsentativen Identitätsarbeit.

Mehrere vorgestellte Untersuchungsergebnisse aus Deutschland, der Schweiz, Italien und Großbritannien weisen darauf hin, dass auch die Identifikation mit Medienfiguren durch Jugendliche einen sehr reflektierten Prozess darstellt. Dagmar Hoffmann, Florian Krauß und Maren Gäbel (HFF Potsdam) konnten in ihrem Beitrag „Adolescent reflections on nudity and sexuality in film and television in daily life situations“ zeigen, dass sich Jugendliche mit medialen Darstellungen von Nacktheit und Sexualität aktiv und reflektiert auseinander setzen. Jugendliche verhandeln über die Rezeption eigene Wertepreferenzen, Moral und Körperkonzepte. Kinder und Jugendliche – so Sara Bragg (University Sussex) – setzen sich über den Gebrauch entsprechender Medienangebote mit der eigenen Geschlechterrolle auseinander und machen sich ihre eigenen Vorstellungen von Beziehung und Partnerschaft.

Die Auseinandersetzung mit Medien erfolgt auch auf der Grundlage kultureller Traditionen und Lebensbedingungen. Wichtig ist dabei die Frage, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in der Mediennutzung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ausmachen lassen. Heinz Bonfadelli (Universität Zürich) stellte in seinem Vortrag „Mediennutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ erste Ergebnisse zu diesem Forschungsprojekt vor. Die Studie zeigt, dass Migrantenkinder besser mit Medien ausgestattet sind als Schweizer Jugendliche. Migrantenkinder hören weniger Radio und sehen länger fern. Im Unterhaltungsbereich überschneiden sich die Präferenzen zwischen Schweizer Jugendlichen und solchen mit Migrationshintergrund.

Heinz Moser, Christa Hanetseder und Thomas Herrmann stellten in ihrem Vortrag „Embodied Spaces. Verkörperlichte Räume – Medien im alltagsästhetischen Arrangement“ Ergebnisse des qualitativen Teils dieser Studie vor. Räume als Dimension von Identität äußern sich als transparente oder hermetische Texte, verweisen in die Vergangenheit und in die Zukunft, sind kulturell hybride Texte und als Entwürfe von

Geschlechtszugehörigkeiten zu betrachten. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Medien eine Vielzahl unterschiedlicher Lebensentwürfe anbieten. Jugendliche nutzen diese Angebote aktiv für unterschiedlichste Anlässe und gestalten sich ihre eigene Medienumwelt. Hinsichtlich dieser Kompetenz werden sie von den Erwachsenen oftmals unterschätzt. Die Vorträge der Tagung konnten zeigen, wie vielfältig die Medienaneignung jugendlicher ist. Dadurch müssen aber auch Aussagen über die Bedeutung der Medien für Identitätskonstruktionen immer differenzierter betrachtet werden. Noch gibt es zu wenige medienbiographische Studien, die Aufschluss darüber geben, an welchen Zeitpunkten im Lebensverlauf bestimmte mediale Angebote eine Rolle spielen und Einfluss auf die Identitätskonstruktion nehmen.

Herausgegeben von den Organisatoren der Fachtagung – Dagmar Hoffmann, Lothar Mikos und Rainer Winter –, erscheint demnächst ein Tagungsband mit Beiträgen der Referenten.

Claudia Töpfer

Alles nett im Chat?

Die Broschüre der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) stellt für Kinder und Jugendliche kurz und knapp Risiken und Chancen des Chatens dar. Neben Empfehlungen für sichere Chat-Räume werden Beratungsstellen aufgelistet, die man bei Problemen kontaktieren kann.

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@mediepaed.de
www.gmk-net.de

Fortbildungsinitiative „Familie und Medien“

Die Initiative unterstützt Fachkräfte der Familienhilfe, Medienkompetenz in der Familie zu fördern und zu stärken. Die vom Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW und der dortigen Landesmedienanstalt ins Leben gerufene Initiative bietet zwei Qualifizierungsmodule an. Deren inhaltliche Ausgestaltung kann im Vorfeld eng an die Bedürfnisse der Teilnehmer angepasst werden.

Infos und Anmeldung unter:

JFC Medienzentrum Köln
Dörte Schlottmann
Hansaring 84 – 86
50670 Köln
Telefon 02 21 / 13 05 61 50
Telefax 02 21 / 1 30 56 15 99
E-Mail schlottmann@jfc.info
www.familieundmedien.de

JIM 2004:

Jugend, Information, (Multi-)Media

Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest hat zum siebten Mal das Medienverhalten von 12- bis 19-Jährigen untersucht. Die neue Studie liegt jetzt vor. Beginnend mit einer Analyse der Interessen und Freizeitaktivitäten gibt sie einen statistischen Blick über den Umgang mit TV, Computer, Internet und Handy.

Infos und Bestellung unter:

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest
Geschäftsstelle: Landesanstalt für Kommunikation (LFK)
Rotebühlstraße 121
70178 Stuttgart
Telefon 07 11 / 6 69 91 31
Telefax 07 11 / 6 69 91 11
E-Mail info@mpfs.de
www.mpfs.de

Download einer Zusammenfassung unter:
<http://www.mpfs.de/studien/jim/jim04.pdf>

Tipps zum sicheren Internet- und Handygebrauch (nicht nur) in Familien

Was tun bei Dialern, Spam und Viren? Die GMK-Broschüre gibt technische Empfehlungen für den Schutz im Netz, aber klärt auch über rechtliche Risiken auf, die man im Internet eingehen kann. Zudem gibt es zahlreiche Informationen zum Handygebrauch: Abwehr von SMS-Werbung, Vermeidung von zu hohen Handkosten und Tipps zum Verhalten im Falle eines Handydiebstahls.

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@mediepaed.de
www.gmk-net.de

3. kulturpolitischer Bundeskongress – „publikum. macht. kultur.“

Die öffentlichen Kulturanbieter haben in den letzten Jahren von privater Seite zunehmend Konkurrenz bekommen. Gleichzeitig hat sich das Interesse des Publikums stärker differenziert. Aus diesem Grund diskutieren hochrangige Politiker und Kulturschaffende über eine „Kulturpolitik vom Publikum aus“. Der Kongress findet am 23. und 24. Juni 2005 in Berlin statt.

Infos und Anmeldung unter:

Kulturpolitische Gesellschaft e.V.
Katrin Hüfner
Weberstraße 59 a
53113 Bonn
Telefon 02 28 / 2 01 67-0
Telefax 02 28 / 2 01 67-33
E-Mail post@kupoge.de
www.kupoge.de

Rechtsextreme Inhalte im Internet

Das Internet ermöglicht eine schnelle Verbreitung rechtsextremen Gedankenguts. Musik mit ideologisch aufgeladenen Texten spielt dabei eine zentrale Rolle. Das Seminar am 25. Mai 2005 in Hannover klärt über Nutzungsverhalten und Gefahren auf und informiert über Möglichkeiten der pädagogischen Intervention.

Infos und Anmeldung unter:

Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen
Leisewitzstraße 26
30175 Hannover
Telefon 05 11 / 85 87 88
Telefax 05 11 / 2 83 49 54
E-Mail info@jugendschutz-niedersachsen.de
www.jugendschutz-niedersachsen.de

Kinder und ihre Medien

Die Broschüre enthält Grundlagentexte zu den Themen „Fernsehkonsument von Kindern“, „Nutzung von Hörkassetten, Computerspielen und Internet“. Ein ausführlicher Praxisteil mit Kopiervorlagen soll die konkrete Medienarbeit in Kindergarten und Grundschule erleichtern.

Bestellung unter:

Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen
Leisewitzstraße 26
30175 Hannover
Telefon 05 11 / 85 87 88
Telefax 05 11 / 2 83 49 54
E-Mail info@jugendschutz-niedersachsen.de
www.jugendschutz-niedersachsen.de

Zulassung für „Togolino TV“

Der RTL Disney Fernsehen GmbH & Co. KG wird für zehn Jahre die Zulassung für ein bundesweites, digitales Unterhaltungsspartenprogramm für Vorschulkinder erteilt. „Togolino TV“ soll werbefrei auf Pay-TV-Plattformen via Kabel und Satellit verbreitet werden. Zudem startete Super RTL ein ambitioniertes Onlineangebot für Grundschulkindern. Mit kindgerechten Inhalten, die Spaß und pädagogischen Anspruch miteinander in Einklang bringen, soll der „TOGGO-CleverClub“ online gehen. Ein Testabo für einen Monat kostet einen Euro, ein Jahresabo 59 Euro.

Infos unter:

www.TOGGO-CLEVERCLUB.de

Fernsehen im Film: *Liebe ist möglich*

Immer noch scheinen Container-Sendungen eine große Faszinationskraft auszuüben, und zahlreiche Jugendliche nehmen zumindest passiv daran teil. Die deutsche Filmproduktion *Liebe ist möglich* reflektiert in einer tödlich endenden Geschichte über die Gier nach Öffentlichkeit und Geld auf Kosten von Privatheit und Entscheidungsfreiheit. Schulvorführungen sind möglich (eine sich anschließende Diskussion wird dringend empfohlen).

Infos und Bestellung unter:

Ralf Gerber und Michael Haag Filmproduktion
Kaiserallee 13b
76133 Karlsruhe
E-Mail produktion@liebe-ist-moeglich.de

Neuer EU-Bericht zur Medienkompetenz

Einem neuen Bericht der EU-Kommission zufolge haben in den letzten drei Jahren die Frauen die Männer im Erwerb von Internetkompetenz überholt. Auch immer mehr über 55-Jährige eignen sich Computerfertigkeiten an. Nach wie vor determinieren Bildung, Alter und Einkommen Medienkompetenz am stärksten.

Der Bericht ist als Download verfügbar unter:

http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2005/feb/einclusion_de.html

Mädchengewalt genauso aggressiv wie die der Jungen?

Studien zeigen, dass sich das Gewaltverhalten von Mädchen verändert. Im Rahmen eines Seminars vom 30. bis 31. Mai 2005 im Jugendhof Steinkimmen sollen Erfahrungen und Perspektiven vorgestellt und Impulse für den professionellen Umgang mit Konfliktsituationen gegeben werden.

Infos und Anmeldung unter:

Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen
Leisewitzstraße 26
30175 Hannover
Telefon 05 11 / 85 87 88
Telefax 05 11 / 2 83 49 54
E-Mail info@jugendschutz-niedersachsen.de
www.jugendschutz-niedersachsen.de

IT-Sicherheitspreis NRW 2005

Viren, Würmer und Datenmanipulation sind große Gefahren bei der Kommunikation per E-Mail und Internet. Die Vergabe des Preises an Schulen hat daher das Ziel, das Thema IT-Sicherheit verstärkt in den Unterricht zu integrieren. Die Beiträge können aus verschiedenen Unterrichtsfächern, Projekten oder Arbeitsgemeinschaften kommen. Einsendeschluss für Bewerbungen ist der 7. Juli 2005.

Infos und Bewerbungsunterlagen bei:

Thomas Faber, Agentur »secure-it.nrw«
IHK Bonn/Rhein-Sieg
Bonner Talweg 17
53113 Bonn
Telefon 02 28 / 2 28 41 84
E-Mail info@secure-it.nrw.de
www.secure-it.nrw.de

BERICHTE

Blauer Brief aus Brüssel

EU-Kommissarin Neelie Kroes macht Ernst: Sie verlangt von den Öffentlich-Rechtlichen in Deutschland mehr Transparenz, Einschränkungen bei Onlineangeboten und Begrenzungen bei Sportrechten. In einem 65-seitigen Schreiben an die Bundesregierung von Anfang März nennt sie außerdem das System der Rundfunkfinanzierung in Deutschland nicht EU-konform, d. h., sie stuft die Gebühren als unzulässige staatliche Beihilfen ein. Ihr Vorstoß hat vorerst informellen Charakter, zurzeit laufen Gespräche zwischen EU, Bund und Ländern sowie ARD und ZDF.

Der VPRT, der den Brüsseler Vorstoß durch eine Beschwerde ausgelöst hatte, nennt den blauen Brief aus der Generaldirektion Wettbewerb einen „richtungsweisenden Erfolg“. Jetzt müsse der Grundversorgungsauftrag der Öffentlich-Rechtlichen endlich genauer definiert, die Abgrenzung von öffentlich-rechtlichen und kommerziellen Aktivitäten konkretisiert werden. Am Ende dieses Prozesses, so VPRT-Vorsitzender Jürgen Doetz, könne dann ein „Schlusstrich unter die Wettbewerbsverzerrungen“ im dualen Rundfunksystem Deutschlands gezogen werden.

ARD und ZDF zeigen sich zu Zugeständnissen bereit. Mehr Transparenz bei der Verwendung der Gebühren sei möglich, so der ARD-Vorsitzende Thomas Gruber, aber nur, wenn die Gebührenfinanzierung insgesamt nicht in Frage gestellt werde. Die EU nimmt vor allem die Onlineaktivitäten bei ARD und ZDF ins Visier, sie sollen sich auf programmbegleitende Informationen beschränken, Spiele, Chats und E-Commerce gelten nicht als öffentlicher Auftrag. Das Gleiche gilt für neue Angebote bei der mobilen Kommunikation. Nicht akzeptabel nennen Verantwortliche von ARD und ZDF die geforderten Beschränkungen bei den Sportrechten; dies greife in die Programmautonomie der Sender ein. Auch an neuen Techniken müsse man beteiligt bleiben. Doch der anfängliche Schulterschluss zwischen Öffentlich-Rechtlichen und den Ländern, die die Rundfunkhoheit haben, bröckelt; Bayerns Ministerpräsident Stoiber forderte kürzlich in Brüssel mehr Werbefreiheiten für die kommerziellen Veranstalter.

Personalkarussell im Hause RTL

100 Tage hatte sich der neue RTL-Chef Marc Conrad ausbedungen, 100 Tage hatte er hartnäckig geschwiegen – als er dann endlich sein erstes Interview gab, wusste er schon vor der Veröffentlichung, dass es sein letztes gewesen sein würde an der Spitze von RTL. Noch während die Branche erstaunt die zögerlichen Aussagen von Conrad zur Kenntnis nahm, wurde in Köln verkündet: Das war's, Conrad geht, Zeiler kehrt zurück. Nur 111 Tage für den neuen Mann, den Hoffnungsträger, dem von seiner früheren Tätigkeit bei RTL der Ruf vorausgeeilt war, das absolute Gespür für neue Programmtrends zu haben. Doch Mitarbeiter des Senders, bei dem die Einschaltquoten sanken und sich Programmflops häuften, Werbekunden und Hauptgesellschafter Bertelsmann wurden von Woche zu Woche nervöser, vermissten Weichenstellungen. Gerhard Zeiler, der sich auf seine Position als Chef der RTL Group konzentrieren wollte, zog die Notbremse. Und schickte sich an, seine personelle Fehlentscheidung selbst auszubügeln: Der alte Chef ist auch der neue in Köln. Zur tatkräftigen Unterstützung hat er sich Anke Schäferkordt geholt; die Betriebswirtin hat in den letzten fünf Jahren das RTL-Beiboot VOX zum Erfolg geführt. Jetzt, als neue Vizechefin bei RTL, ist sie zuständig für Finanzen, Information und Medienpolitik, Vermarktung, Technik sowie die Beteiligungen an Super RTL und n-tv. Die 42-Jährige gilt als heiße Anwärterin auf Zeilers Position, wenn sich dieser wieder ganz der RTL Group oder höheren Weihen bei Bertelsmann widmen sollte.

pano

MELDUNGEN

ProSiebenSat.1 macht Telefonspiele

155 Mio. Euro hat die ProSiebenSat.1 Media AG ausgegeben, um die Senderfamilie um das Mitmach-Programm 9Live und den Reiseverkaufssender sonnenklar zu bereichern. Damit will Vorstandschef Guillaume de Posch unabhängiger vom nach wie vor kränkelnden Werbemarkt werden. „Gewinnspiele sind keine Mode, denn Menschen werden immer spielen“, kommentierte 9Live-Chefin Christiane zu Salm den Deal, bei dem sie auch selbst kräftig Kasse gemacht hat, schließlich gehörten ihr persönlich 3% an der Holding Euvia Media. Diese hatte im letzten Jahr bei einem Umsatz von 102 Mio. Euro 28 Mio. Euro Gewinn vor Steuern eingefahren, finanziert von den Telefongebühren der anrufenden Zuschauer.

RTL Group mit Rekordjahr

Auch wenn es in Deutschland nicht optimal läuft: Europaweit hat die RTL Group 2004 weiter zugelegt, ihren Gewinn gegenüber dem Vorjahr um das 26-Fache gesteigert. Vorstandschef Gerhard Zeiler spülte mit 31 TV- und 30 Radiosendern in zehn europäischen Ländern 367 Mio. Euro in die Kassen des Mehrheitseigners Bertelsmann. Wachstum gab es vor allem bei den Fernsehsendern in Spanien, Frankreich und Großbritannien. Neu hinzugekommen waren TV-Programme in Kroatien und Portugal. Zeiler kündigte Neuerwerbungen in diesem Jahr an, mit besonderem Blick auf Südosteuropa.

Premiere erfolgreich auf dem Parkett

Georg Koflers zweiter Börsengang – nach ProSieben im Jahr 1997 – ist geglückt: Die Premiere-Aktien waren zum Start am 9. März zwölfmal überzeichnet. Das Volumen des größten Börsengangs in der deutschen Mediengeschichte lag bei knapp 1,2 Mrd. Euro. In die Kassen von Premiere flossen über 300 Mio. Euro, die vor allem zum Abbau von Schulden genutzt werden. Das ehemalige Milliardengrab von Leo Kirch hatte im letzten Jahr erstmals schwarze Zahlen geschrieben und zählt derzeit über 3 Mio. Abonnenten. Der Ausgabepreis der Aktie lag bei 28 Euro, der Kurs kletterte erst einmal nach oben. Aktionärsschützer und Börsenexperten sprechen dennoch von einem Risikopapier, da die weitere Entwicklung des Abo-Senders unklar sei. Kofler setzt vor allem auf die Fußball-WM 2006, bei der er erstmals auch HDTV-Übertragungen anbieten wird.

PERSONALIEN

Drei Fragen an ...

Frank Hoffmann, neuer Geschäftsführer von VOX

Was reizt Sie an der neuen Aufgabe?

VOX bietet ideale Voraussetzungen, gute Sendungen zu produzieren, hervorragende Programme zu entdecken, eine starke Marke zu pflegen.

Welche Erfahrungen bringen Sie von Ihrer langjährigen Tätigkeit bei RTL mit zu VOX?

Die intensive Auseinandersetzung mit jenen, die Fernsehen schauen, und denen, die für das Programm verantwortlich sind.

Ihre Vorgängerin Anke Schäferkordt galt selbst als „Miss VOX“ und wurde mit der VOX-Kultfigur Ally McBeal assoziiert.

Was soll man in fünf Jahren über Sie sagen?

Das macht er gut.



Frank Hoffmann

wechselte zum 1. April als neuer Geschäftsführer und Nachfolger von Anke Schäferkordt zu VOX. Der 38-Jährige war 13 Jahre lang bei RTL, zuletzt als Leiter des Bereichs Magazine, wo er u. a. für *Explosiv*, *Extra* und *LIFE* verantwortlich war.

Uwe Kammann,

bisher Leiter des Fachdienstes „epd medien“, wird zum 1. Mai neuer Leiter des Adolf-Grimme-Instituts. Über lange Jahre hat er als Jurymitglied die Vergabe der renommierten Grimme-Preise mitgestaltet. Der 57-Jährige folgt auf Bernd Gäbler, der seinen Vertrag nach Differenzen mit dem Träger des Instituts, dem Deutschen Volkshochschulverband, nicht verlängert hat.

Jan Mojto,

langjähriger Weggefährte von Leo Kirch, verfügt inzwischen über die meisten Filmrechte aus der legendären Filmbibliothek in Unterföhring. Vor einem Jahr hatte er mit der Beta-Film die internationalen Rechte gekauft, jetzt hat er gemeinsam mit der insolventen KirchMedia ein Unternehmen gegründet, das die rund 12.000 deutschsprachigen Rechte verwertet, darunter die *Sissi*-Trilogie und *Der große Gatsby*.

Dejan Jovic,

Geschäftsführer von ProSieben, will in seinem Programm auf „Unterschichten-Spektakel“ wie *Die Burg* künftig verzichten. Das Format sei anders geplant gewesen und der Redaktion entglitten, ließ er nach heftiger Kritik an prügelnden und pinkelnden Protagonisten verkünden.

Das letzte Wort

Experten sagen aus:

Wir sprachen mit Kindern der 4., 5. und 6. Klassen über ihre bevorzugten Fernsehformate

Was sind deine Lieblingssendungen?

Esra, 12 Jahre: Ich habe keine bestimmte Lieblingssendung. Ich schaue, was ich will, manchmal Tierfilme, aber meistens *Full House*. Das finde ich gut, weil es komisch ist und man dabei viel lachen kann.

Jessica, 10 Jahre: *Kim possible* mag ich sehr, aber ich schaue auch *Die Pfefferkörner*, *Logo!* und *Wissen macht Ah!*. Und die *Finger Tips* und *Die Entdeckerzone* finde ich eigentlich auch gut.

Esi, 11 Jahre: *Galileo* finde ich super, da wird man aufgeklärt über Sachen, die man vorher noch nicht wusste.

Denise, 11 Jahre: Tierfilme schaue ich öfter und Kinderfilme. Manchmal auch Talkshows zwischendurch zum Durchhalten, wenn gerade nichts läuft. Man weiß dann, worüber sich die anderen unterhalten, was gerade für Themen wichtig sind und über welche Probleme so geredet wird.

Tim, 9 Jahre: *James Bond*-Filme, die schaue ich gerne. Der 007 ist immer so charmant und erlebt Abenteuer. Manchmal träume ich davon, so wie er zu sein.



Denise, Kasim

Rauan, Winni



Selim, Jessica, Esi



Esra, Bohan

Kasim, 13 Jahre: Es gibt die Sendung *Art Attack*, da habe ich später schon oft probiert, was zu zeichnen und zu basteln. Einmal wurde gezeigt, wie man Schatten und so eine Figur malen kann. Das habe ich dann auch gleich ausprobiert.

Rauan, 12 Jahre: Ich schaue mir am liebsten gruselige Filme an, zum Beispiel *Jackie Chan*. Tagsüber sehe ich nur Kinderfilme. Ich finde zum Beispiel *Detektiv Conan* und *Yu-Gi-Oh* gut. Sonst mache ich einfach RTLII an und schaue, was kommt. Ich sehe auch manchmal *Logo!*, da erzählen sie, was in der Welt passiert, wo zum Beispiel Krieg ist oder dass Robbenbabys getötet werden.

Winni, 12 Jahre: Ich mag *Yu-Gi-Oh* und *SpongeBob*, *Wer wird Millionär?* und *Genial daneben*. Meine absolute Lieblingssendung ist aber *Full House*.

An der Befragung nahmen Schülerinnen und Schüler der Otto-Wels-Grundschule Kreuzberg, der Hermann-Gmeiner-Grundschule Lichtenberg und der Schätzelberg-Grundschule Tempelhof teil.

Welche Themen oder Sendungen würdest du dir gerne noch im Fernsehen wünschen?

Selim, 12 Jahre: Es sollte mehr Jugendfilme geben wie *Emil und die Detektive*, der war sehr schön. Oder Sendungen über andere Kulturen würden mich interessieren, zum Beispiel wie sich Türken und Deutsche verstehen.

Bohan, 12 Jahre: Mehr Wissensprogramme fände ich gut. Zum Beispiel über das Universum, Flugzeuge oder auch Gartenbau.

Eike, 12 Jahre: Ich würde gerne noch Sendungen über das Kämpfen sehen, über Wrestling. Aber das kommt immer so spät, dann schlafe ich schon. Das ist doch auch was für Kinder, das ist doch nur Showkampf.

Kasim, 13 Jahre: Noch mehr erfahren würde ich gerne über Natur und Tiere, so was wie bei *Wild Thing* auf RTLII.

Vincent, 10 Jahre: Also ich würde gerne noch mal so eine Kickersendung haben oder was über Comedy. Und ich möchte gerne mal die Einzelheiten erfahren, wie die Welt entstanden ist und so.



Eike und Vincent

Die Interviews führten Thorsten Ziebell und Britta Müller.

Verantwortlich für Das letzte Wort sind Leopold Grün und Christian Kitter.