

Bildung

Lernen in der Mediengesellschaft

30 Jahre Privatfernsehen, 20 Jahre FSF

Die ehemals „neuen“ Medien sind in die Jahre gekommen

Als erster Privatsender startete SAT.1 am 1. Januar 1984 im Rahmen des Ludwigshafener Kabelpilotprojekts sein Programm, damals noch unter dem Namen „Programmgesellschaft für Kabel- und Satellitenrundfunk“ (PKS). Einen Tag später ging RTL plus auf Sendung. 1987 trat der erste Rundfunkstaatsvertrag in Kraft, der die ersten Jugendschutzbestimmungen enthielt. Sie wurden auf Drängen der Obersten Landesjugendbehörden in das Gesetz aufgenommen und bestanden vor allem darin, Filme mit einer FSK-Freigabe „ab 16 Jahren“ bzw. „keine Jugendfreigabe“ an TV-Sendezeitbeschränkungen zwischen 22.00 Uhr und 6.00 Uhr bzw. zwischen 23.00 Uhr und 6.00 Uhr zu knüpfen. Programme ohne FSK-Freigabe mussten vom Veranstalter selbst analog zu den Kriterien der Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) eingeschätzt werden. Filme, die in der Videofassung indiziert waren, mussten vom Sender selbst daraufhin geprüft werden, ob sie „schwer jugendgefährdend“ waren. Sie durften, fiel das Ergebnis positiv aus, nicht ausgestrahlt werden.

Die für die Kontrolle zuständigen Landesmedienanstalten hatten allerdings das Problem, dass eine Vorprüfung von Programmen gegen das Zensurverbot in Art. 5 Abs. 1 Grundgesetz (GG) verstoßen hätte. So fanden Beanstandungsverfahren erst nach der Ausstrahlung statt und zogen sich in der Regel über Jahre hin. Deshalb war der erzieherische Effekt solcher Maßnahmen eher gering.

Die privaten TV-Sender mussten ihrerseits ein an öffentlich-rechtliches Fernsehen gewohntes Publikum auf sich aufmerksam machen – und so etwas geht bekanntlich am besten mit Grenzüberschreitungen und Tabuverletzungen. Anfang der 1990er-Jahre war die fortschreitende Zunahme gewalthaltiger oder sexueller Darstellungen im Fernsehen ein beliebtes Thema in den Printmedien und den politischen Debatten. So setzte sich beispielsweise die heutige Bundeskanzlerin Angela Merkel im Jahr 1993 als Bundesfamilienministerin in der RTL-Sendung *Der heiße Stuhl* für ein Ausstrahlungsverbot indizierter Filme im Fernsehen ein.

Sie hatte leicht reden, denn die Zuständigkeit für Jugendschutz im Fernsehen lag bei den Ländern. Diese gerieten immer stärker unter Druck. Doch alle Überlegungen, den Jugendschutzproblemen mit gesetzlichen Verschärfungen zu begegnen, standen im Konflikt mit dem Zensurverbot des Grundgesetzes. Bei der Suche nach Lösungen

kam auf einer Sitzung der Rundfunkreferenten im Mai 1993 die Idee auf, nach dem Vorbild der FSK auch im Fernsbereich eine Selbstkontrollereinrichtung zu etablieren. Der erste Vorschlag sah vor, Vertreter der Landesmedienanstalten an den Prüfausschüssen der Fernsehselfkontrolle zu beteiligen, im Gegenzug sollten die Ergebnisse anschließend von ihnen akzeptiert werden. Die Vorlage wäre freiwillig gewesen, sodass solch eine Prüfung nicht als staatliche Zensur hätte gelten können. Angedacht war ebenfalls, in das System sowohl den öffentlich-rechtlichen als auch den privaten Rundfunk mit einzubeziehen.

Die privaten Sender erklärten sich schon bald dazu bereit, solch eine Selbstkontrolle aufzubauen. Die öffentlich-rechtlichen Sender hingegen vertraten die Auffassung, ihr internes Kontrollsystem sei ausreichend und Jugendschutz ausschließlich ein Problem der privaten Anbieter. Die Landesmedienanstalten befürchteten ihrerseits durch die Selbstkontrolle einen Bedeutungsverlust für den Bereich des Jugendschutzes und verweigerten ihre Mitarbeit. 1994 nahm die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) als eine Art „Selbstkontrolle light“ ihre Arbeit auf. Aufgrund der fehlenden Unterstützung waren die hier gefällten Prüfentscheidungen allerdings lediglich Gutachten, die im Nachhinein durch die Landesmedienanstalten aufgehoben werden konnten – eine Möglichkeit, von der diese auch regelmäßig Gebrauch machten. Das reduzierte natürlich die Bereitschaft der Sender, ihre Programme prüfen zu lassen. Dieser Mangel an konstruktivem Miteinander zwischen Selbstkontrolle und Aufsicht veranlasste den Gesetzgeber, mit der Reform des Jugendschutzes 2003 der Selbstkontrolle einen Beurteilungsspielraum einzuräumen.

Das Fernsehen gilt inzwischen als gut geregelt, stattdessen zeigen sich die Jugendschützer mittlerweile viel besorgter im Hinblick auf das sich rasant entwickelnde Internet. Die ehemals „neuen“ Medien sind in die Jahre gekommen – die neuen aktuellen Herausforderungen dagegen sind ungleich schwerer zu lösen. Dies wird nur möglich sein, wenn alle Beteiligten kooperieren und auf eine stringente Lösung hinarbeiten. Gelingt dies nicht, wird der Jugendschutz bald nur noch ein Flickenteppich sein: Was im Kino, auf DVD oder im Fernsehen strengstens reguliert wird, wird woanders ohne Probleme zugänglich sein.

Ihr Joachim von Gottberg



EDITORIAL**INTERNATIONAL****Überzeugung statt Zwang**

Trotz Kennzeichnungspflicht für TV-Programme herrscht im finnischen Jugendmedienschutz viel Pragmatismus

Claudia Mikat

Junge Menschen mit emotionalen Verunsicherungen

Nordische Filmtage Lübeck 2013

Jens Dehn

Jugendmedienschutz in Europa

Filmfreigaben im Vergleich

PÄDAGOGIK**„Kein Kinderkram“**

Verbraucherinformation zwischen Warnung und Empfehlung

Claudia Mikat

FLIMMO

Der Fernsehratgeber für Eltern

Verena Weigand

„Generation Porno? Jetzt entscheide ich!“

Wie wir Mädchen fit machen für den Umgang mit Pornografie und Sexting

Eva Borries

TITEL**Von der Bildung zum Know-how**

Alexander Grau

Medienpädagogik

Lernen und Reflektieren in einer mediatisierten Welt

Gespräch mit Benjamin Jörissen

Identität und Bildung in modernen Gesellschaften

Nils Köbel

Medienwandel und Schule – gestern, heute und morgen

Nando Stöcklin

„Schule‘ ist kein abgeschlossener Raum mehr!“

Gespräch mit Elly Köpf

Bildung in anderen Kulturen

Anthropologische Perspektiven auf unterschiedliche Bildungsbegriffe am Beispiel Paulo Freires und Maria Montessoris

Nina Brück

Bildungsmedien online

Über kostenloses Unterrichtsmaterial im Internet

Gespräch mit Eva Matthes

Serious Games und Bildung

Was mit digitalen Spielen erlernt werden kann und was nicht

Wolfgang Bösche

Jan-Peter und das Schulbankdrücken

Klaus-Dieter Felsmann

PANORAMA

WISSENSCHAFT		LITERATUR*	96
Das Porträt: Klaus Sachs-Hombach	70	RECHT	
Alexander Grau		Urteile	106
Erziehung undercover	74	Aufsätze	107
Unterhaltungssendungen mit Informationswert		Notizen	108
Gespräch mit Maria Emilia Rosenzweig und Andreas Enzlinger		Rezensionen	110
MEDIENLEXIKON		SERVICE	
Spiele	82	Ins Netz gegangen	112
Gerd Hallenberger		Zeitungen online	
„Bei <i>Breaking Bad</i> ist nichts dem Zufall überlassen worden!“	84	Für Nachwuchsleserinnen und -leser	
Gespräch mit Christoph Dreher und Christine Lang		Olaf Selg	
<i>The Sopranos</i> – Schuld ohne Sühne?	90	Film: <i>Wie geht das eigentlich?</i>	114
Werner C. Barg		DVD erklärt Kindern das Medium Film	
		Tilman P. Gangloff	
		Einstieg in die Medienwelt – leicht gemacht	116
		Olaf Selg	
		Technischer Jugendschutz in Europa	118
		Medientage München vom 16. bis 18. Oktober 2013,	
		Panel 2.4	
		Claudia Mikat	
		Dokumentarfilm und Ästhetik	120
		doxs! Dokumentarfilme für Kinder und Jugendliche	
		vom 4. bis 10. November 2013 in Duisburg	
		Holger Twele	
		Mut zum Jugendschutz ohne „Reinheitsgebot“	122
		<i>medien impuls</i> am 28. November 2013 in Berlin	
		Uwe Spoerl	
		Kurz notiert	126
		Das letzte Wort	128
		Impressum, Abbildungsnachweis	

*
Das detaillierte Inhaltsverzeichnis für Literatur befindet sich auf der genannten Seite.

Überzeugung statt Zwang

Trotz Kennzeichnungspflicht für TV-Programme herrscht im finnischen Jugendmedienschutz viel Pragmatismus

Claudia Mikat

Das finnische Filmboard, das heute Centre for Media Education and Audiovisual Media, kurz: MEKU heißt, hat seit der Jahrtausendwende einschneidende Veränderungen erfahren. 2001 wurde die Zensur für Erwachsene abgeschafft, 2007 wurde die Filmbewertungsstelle zu einer Einrichtung umfunktioniert, deren Hauptaufgabe in der Registrierung ungeprüfter Bildprogramme lag¹. Seit 2012

fungiert die Stelle in Helsinki, die dem Erziehungs- und Kulturministerium untersteht, als Aufsicht in einem System der Koregulierung, das erstmals auch die finnischen TV-Anbieter mit einbezieht. Als Gastgeber der internationalen Konferenz der Medienbewertungsstellen 2013 präsentierte das MEKU das neue System.

Anmerkungen:

1

Joachim von Gottberg im Gespräch mit Matti Paloheimo, Maarit Pietinen: *Zensur für Erwachsene wird abgeschafft. Die Film- und Videoprüfung wird ab 2001 in Finnland liberalisiert.* In: tv diskurs, Ausgabe 14 (Oktober 2000), S. 4–11
Sven Petersen: *Jugendmedienschutz in Finnland – mehr als nur Freigaben.* In: tv diskurs, Ausgabe 49, 3/2009, S. 4–7

2

Eine nicht offizielle Übersetzung des Gesetzes „Act on Audiovisual Programmes“ ist abrufbar unter: http://www.meku.fi/images/kuvaohjelmalaki_710_2011_en.pdf

Das Aufgabenspektrum des finnischen MEKU ist breit gefächert: Es umfasst die Aufsicht über die Einhaltung der Jugendschutzbestimmungen bei allen audiovisuellen Programmangeboten und die Koordination und Unterstützung von Medienkompetenzprojekten. Dass diese vielfältigen Aufgaben durch eine schlanke Behörde mit nur 18 Angestellten bewältigt werden können, ist dem zugrunde liegenden Modell der Koregulierung zu verdanken, das seit Juni 2011 im „Gesetz über audiovisuelle Programme“ festgeschrieben ist.² Danach müssen Anbieter von Filmen, Fernsehsendungen, Spielen und On-Demand-Inhalten ihre Angebote beim MEKU registrieren und selbst mit einer Altersfreigabe versehen. Die Klassifizierung erfolgt auf der Grundlage eines Fragebogens, der in 37 Punkten die wesentlichen Kriterien abfragt. Für die Arbeit als Klassifizierer benötigt man eine Zulassung, die das MEKU nach entsprechenden Qualifizierungsprogrammen erteilt und regelmäßig überprüft. Die Freigaben, die mit den Inhaltssymbolen des PEGI-Systems kombiniert werden, müssen in Kinos und Videotheken gut sichtbar angezeigt bzw. im öffentlich-rechtlichen und privaten Fernsehen zu Sendebeginn ausgestrahlt werden.

Neue Regelungen für das Fernsehen

Die wesentliche Änderung des im Januar 2012 in Kraft getretenen Gesetzes ist die Einbeziehung des Fernsehens. Es gelten weiterhin die Sendezeitschienen – 12er-Inhalte dürfen nicht vor 17.00 Uhr, 16er-Inhalte nicht vor 21.00 Uhr und 18er-Inhalte nicht vor 23.00 Uhr ausgestrahlt werden –, darüber hinaus besteht die Pflicht, die Alterskennzeichen und die relevanten Inhalte auf dem Bildschirm sichtbar zu machen. Die Altersstufen und Inhaltspiktogramme wurden an das PEGI-System angepasst – die Freigaben 11 und 13 wurden durch die Freigabe 12 ersetzt, die Freigabe 15 wurde zu 16 umgewandelt. Sie müssen nun vor der Sendung und nach jeder Werbepause eingeblendet werden. Das ganze TV-Programm wird allerdings nicht klassifiziert, in der Regel werden nur fiktionale Angebote gekennzeichnet. Von der Kennzeichnungspflicht ausgenommen sind etwa Lehr- und Informationsprogramme, Musik- und Sportsendungen, kulturelle oder religiöse Veranstaltungen, Hobby-, Koch- oder Gesundheitssendungen sowie Quiz-, Talk- und Liveshows. Trotzdem bedeutete die Einführung der Kennzeichnung eine große Umstellung für die



Maarit Pietinen und Leo Pekkala

Sender, die vorher ihre Inhalte selbst verantworten konnten. „Hinzu kam ein erheblicher Kostenfaktor“, erläutert Leo Pekkala, seit Anfang 2012 Direktor des MEKU. „In den einzelnen Häusern mussten Klassifizierer ausgebildet und Softwarelösungen für die On-Air-Kennzeichnung entwickelt werden – und zwar von heute auf morgen, denn es gab keine Übergangszeit.“ Im ersten Jahr nach Einführung des Gesetzes sei man bei der Verfolgung von Verstößen daher noch großzügig gewesen, inzwischen hätten sich die Regelungen aber etabliert. Die Statistik gibt Pekkala recht: 1.578 registrierte Anbieter von audiovisuellen Programmen stehen unter der Aufsicht des MEKU, klassifiziert werden bis zu 20.000 Titel im Jahr, von denen TV-Serien einen Anteil von etwa 80 % einnehmen.

Das MEKU finanziert 40 % seines Etats von insgesamt gut 1 Mio. Euro über Gebühren, die jährlich von den Anbietern – TV-Sendern, VoD-Plattformen, Kino- und Videothekenbesitzern – zu entrichten sind und sich so auf entsprechend viele Schultern verteilen. So beträgt die jährliche Aufsichtsgebühr für einen regionalen TV-Sender 100,00 Euro, für einen nationalen Sender 600,00 Euro. Hinzu kommen Gebühren für die Registrierung, die bei 7,00 Euro pro Titel

liegen. Die Ausbildung eines Klassifizierers kostet ein Unternehmen um die 1.000,00 Euro.

Berufsfeld „Classifier“

Maarit Pietinen ist seit 1990 Mitarbeiterin des Filmboards und hat den Wandel von der Prüfinstitution zur Aufsichts- und Beratungsstelle miterlebt. „Die Klassifizierung von Filmen war früher unsere Hauptaufgabe“, beschreibt sie die Veränderung – „heute geht es darum, die Klassifizierer auszubilden, ihre Entscheidungen zu überprüfen und dafür zu sorgen, dass die Altersfreigaben in Kinos und Geschäften auch angezeigt werden“.

In der Regel handelt es sich bei den Klassifizierern um Mitarbeiter der Unternehmen, die in ihrem Haus für diese Aufgabe abgestellt werden. Man kann sich aber auch unabhängig von einem Anbieter zum Klassifizierer ausbilden lassen und verschiedenen Unternehmen seine Dienste anbieten. „Insofern hat das Gesetz auch ein neues Arbeitsfeld für Freiberufler geschaffen“, bestätigt Pietinen.

Für die öffentlich-rechtliche Sendergruppe YLE, die vier TV-Kanäle verantwortet und über 3.100 Angestellte verfügt, sind etwa 50 Klassi-

fizierer tätig und z. T. auf bestimmte Genres wie Drama oder Comic spezialisiert. „Unklare Fälle werden von mehreren Personen diskutiert, aber im Allgemeinen treffen die Kollegen ihre Entscheidung allein“, erläutert Jyrki Nokkonen von YLE International. 2013 etwa wurden bis einschließlich Oktober 5.400 Titel bewertet. Die überwiegende Mehrzahl wurde ohne Altersbeschränkung (61 %) bzw. ab 7 Jahren (24 %) freigegeben. 12 % erhielten das Kennzeichen „12“ und nur 3 % die Freigabe „16“.

Ob Angestellte oder Freelancer: Die bisherige Erfahrung mache deutlich, dass die ausgebildeten 190 Klassifizierer eher strenger sind als die Experten vom MEKU. Laufende Stichprobenkontrollen zeigen, dass die Bewertungen in etwa 60 % der Fälle übereinstimmen. Bei etwa 30 % liegt die Altersfreigabe des MEKU unter der erteilten Freigabe und bei nur 10 % darüber.

„Wir nehmen unsere Aufgabe ernst“, sagt Mikko Silvennoinen von FOX International Channels, einem Sender, der seit eineinhalb Jahren auch in Finnland ansässig ist. Andererseits schlägt jede Klassifizierung mit Extrakosten zu Buche. Was von vornherein unter die Ausnahmeregelung fällt, z. B. auch eine härtere Gameshow, die Verletzungsrisiken für die Teilnehmer birgt, werde daher eher selten klassifiziert. Manche Regelungen sind den Zuschauern auch wenig einsichtig oder nicht bekannt und fallen auf den Sender zurück, z. B. die unterschiedliche Bewertung von Programm und Programmankündigung. „Als wir zur Zombie-Reihe *The Walking Dead* – mit einer Klassifizierung „16“ – den Trailer mit dem Kennzeichen „12“ tagsüber gezeigt haben, waren die Zuschauer irritiert, und es gab viele Beschwerden“, sagt Silvennoinen. Hier müsse nachjustiert bzw. die Information über das System noch verbessert werden.

Reklassifizierung

Die Aufhebung und Korrektur der Freigaben durch das MEKU ist möglich und kann auch aufgrund von Zuschauerbeschwerden angestoßen werden. Kommen die MEKU-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter beim Durchlaufen der Klassifizierungssoftware klar zu einem abweichenden Ergebnis, wird das Programm neu bewertet und gekennzeichnet. Von den bislang 194 überprüften Freigaben wurde in 54 Fällen eine Reklassifizierung vorgenommen. Bußgelder wurden bisher aber nicht verhängt. Prominentes Beispiel für eine aufgehobene Freigabe ist das fin-

nische Sozialdrama *Heart of a Lion* von Dome Karukoski (2013). Der Film erzählt die Geschichte von einem ultranationalistischen Schläger, der den schwarzen Sohn seiner neuen Freundin vor den rassistischen Kumpanen verleugnet, sich am Ende aber für den Jungen und gegen seine bisherige Gesinnung entscheidet. Das für den schulischen Einsatz produzierte Lehrstück war von Anbieterseite mit „12“ klassifiziert worden, musste nach Durchlaufen des MEKU-Prüf- und Berufungsverfahren wegen der z. T. harten und ängstigenden Gewaltszenen aber auf „16“ hochgestuft werden. Im Rahmen der Konferenz wurde der Film gesichtet und diskutiert. Die meisten der anwesenden Prüferinnen und Prüfer von europäischen Bewertungsstellen folgten der Einschätzung des MEKU. Lediglich eine Minderheit – aus Schweden, Deutschland und Frankreich, wo Kontext und Gesamtaussage wesentlich stärker gewichtet werden als einzelne Szenen – sprach sich aufgrund der überdeutlichen Anti-Gewalt-Botschaft der Geschichte für eine Freigabe ab 12 Jahren aus.

Mehr Transparenz, weniger Aufsicht

Das Fazit nach zwei Jahren Arbeit fällt für das MEKU durchaus positiv aus. „Ein einheitliches System für die verschiedenen Medien wurde entwickelt, die Transparenz im Jugendmedienschutz wurde erhöht und die Bedeutung der Medienerziehung wurde gestärkt – das sind natürlich Pluspunkte“, fasst Maarit Pietinen zusammen. „Die Rolle des Fernsehens ist für das Verständnis des Systems ganz erheblich“, ergänzt Leo Pekkala, „denn obwohl PEGI für den Spielbereich seit 2003 etabliert ist, waren die Piktogramme bislang kaum bekannt.“ Eine erste Erhebung Anfang 2013 hat nun ergeben, dass die Finnen mit der On-Air-Kennzeichnung sehr zufrieden sind und erst die Information über das Fernsehen die Symbole ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gebracht hat – auch das, so Pekkala, ein Beitrag zur Medienerziehung.

Natürlich gibt es auch Kritikpunkte, vor allem mit Blick auf die knappen Mittel. „Auf der einen Seite sind wir gezwungen, mehr Überzeugungsarbeit zu leisten, und ein Mehr an Kooperation ist ja auch gewollt. Auf der anderen Seite setzen die knappen Ressourcen der Aufsicht über die Klassifizierer und die Anbieter sehr enge Grenzen“, meint Maarit Pietinen. Verstöße lassen sich schwer feststellen und nachweisen, Bußgelder sind gemessen am Arbeitsaufwand



Heart of a Lion

zu gering. Vor diesem Hintergrund ist die MEKU-Abgabenordnung, nach der ein Multiplex dieselbe Jahresgebühr zu entrichten hat wie ein kleines Stadtteilkino, nur schwer verständlich. Aus Sicht der Sendervertreter gilt die größte Kritik der vermeintlichen Ungleichbehandlung von Fernseh- und Onlineanbietern: Sie wollen die Sendezeitregelung abgeschafft wissen und verweisen auf Smartphones und das Internet, wo es zeitliche Beschränkungen nicht gibt und die Anbieter lediglich für 18er-Inhalte Altersverifikationssysteme bereithalten müssen.

Verantwortung der globalen Player

Dass Fernsehsender und Onlineanbieter zunehmend mit Video-on-Demand-Angeboten von global agierenden Unternehmen wie Netflix oder HBO in Konkurrenz geraten, für die nationale Regelungen nicht gelten, ist ein gesamteuropäisches Problem. Die Frage, wie die großen Player in nationale Regulierungsmodelle miteinbezogen werden können, war entsprechend Thema verschiedener Präsentationen der Konferenz.

Für Leo Pekkala sind Information und Medienerziehung auf lange Sicht die einzige Chance in der weltweiten Entertainment-Industrie. Seine Prognose für den Jugendmedienschutz in fünf Jahren: „Das lineare Fernsehen wird sich komplett verändern und nur noch bei großen Sportereignissen oder vergleichbaren Events eine Rolle spielen. Alles wird online und auf Abruf bereitstehen. Altersbeschränkungen wird es weiter geben, aber nur für die höheren Altersgruppen. Der Akzent wird eher auf Elterninformation, Medienkompetenz und Sensibilisierung der Öffentlichkeit liegen.“

Bis es so weit ist, steht dem MEKU allerdings noch eine andere Veränderung bevor: Es wird 2014 mit den National Audiovisual Archives zusammengelegt und dann National Audiovisual Institute (KAVI) heißen.

Claudia Mikat ist Hauptamtliche Vorsitzende in den Prüfungsausschüssen der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF).



Junge Menschen mit emotionalen Verunsicherungen

Nordische Filmtage Lübeck 2013

Jens Dehn

Die Nordischen Filmtage Lübeck sind eines der traditionsreichsten Filmfestivals Deutschlands. Der Jahrgang 2013 war geprägt von jungen Protagonisten mit großen seelischen Verletzungen und Konflikten. Ob Spielfilm oder Dokumentation: In Skandinavien werden Jugendliche ernst genommen.

Bereits zum 55. Mal trafen sich Anfang November 2013 Filmemacher und Fachbesucher aus Skandinavien und Deutschland in der Hansestadt zu den Nordischen Filmtagen. Was die Filmtage ausmacht, ist zum einen die Sorgfalt bei der Auswahl: Die Qualität der gezeigten Filme spricht sowohl für die Filmlandschaft in den nordischen Ländern als auch für das Gespür der Festivalverantwortlichen. Zum anderen legt man in Lübeck großen Wert auf die Ausgewogenheit der Programmsparten: Kinder- und Jugendfilme sowie Dokumentationen laufen hier nicht im Schatten der großen Spielfilme, sondern werden mit gleicher Aufmerksamkeit bedacht.

„Der Tod ist keine Option!“

Schon 2012 waren in Lübeck unter dem Titel *So sind Geschwister* vier kurze Dokumentarfilme aus Dänemark von je rund 20 Minuten Lauflänge zu sehen. Mikala Kroghs Beitrag *Die Zwillingsschwester* porträtierte die beiden elf Jahre alten Mädchen Katrine und Cecilie. Während Katrine gesund aufwächst, kämpft ihre Zwillingsschwester seit dem dritten Lebensjahr gegen eine Krebserkrankung. Regisseurin Krogh hat die Familie auch nach dem Kurzfilmprojekt weiter begleitet und 2013 die 75-minütige Dokumentation *En mors kamp for et normalt liv (Ein ganz normales Leben)*, eine Art Fortsetzung des Kurzfilms, auf dem Festival präsentiert. Darin fließen Aufnahmen aus einem Zeitraum von zwei Jahren ein. Privates Filmmaterial, von den Eltern aufgenommen, zeigt die Mädchen in ihren ersten Lebensjahren als tatsächlich kaum zu unterscheidende Zwillinge. Je älter sie werden, desto mehr geht die Entwicklung der beiden jedoch auseinander: Mit inzwischen zwölf Jahren ist Katrine größer, stärker und auch mental reifer als Ce-

cilie. Sie wirkt eher wie eine große Schwester, nicht wie ein Zwilling. Während sich das Denken und Handeln der Eltern meistens um Cecilie dreht, beschwert sich Katrine nur selten, leidet still und richtet sich nach ihrer Schwester. Die Familie hat sich ein Gebilde aus Halbwahrheiten und Schutzlügen aufgebaut, um in den kritischen Situationen zu funktionieren. Die Ehe der Eltern hat den Belastungen der Krankheit nicht standgehalten. Doch auch wenn sie mittlerweile geschieden sind, befinden sie sich gemeinsam „auf einer Mission für die Kinder“, wie es Mutter Stine einmal ausdrückt.

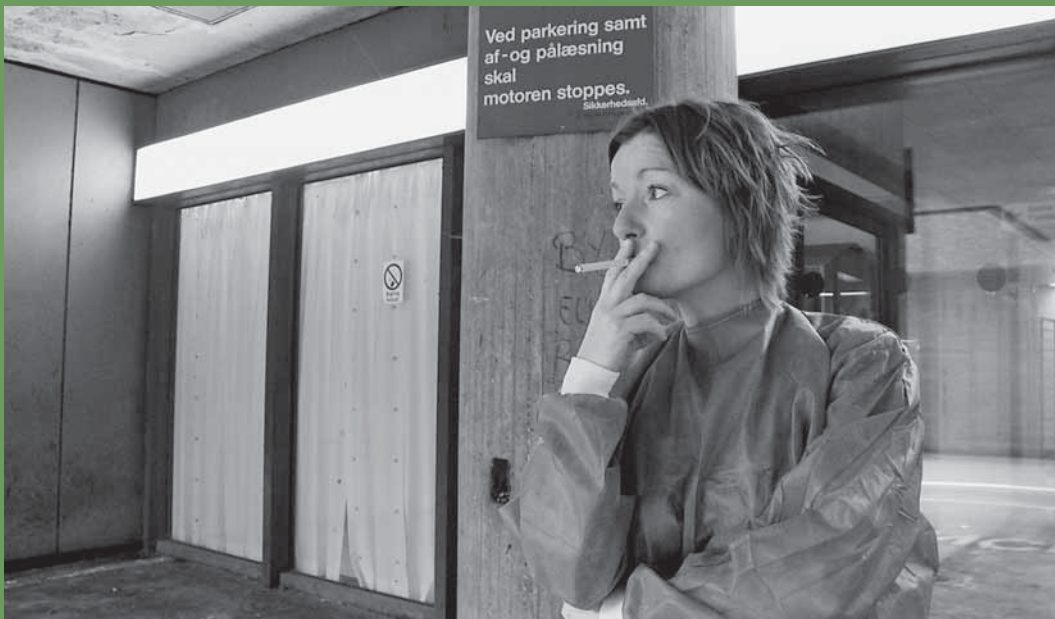
Das filmische Protokoll des Kampfes gegen die Krankheit lässt die Zuschauer unmittelbar teilhaben an der Verzweiflung und Ohnmacht der Eltern. Insbesondere Stine reibt sich zwischen Krankenhaus und „normalem“ Familienleben zunehmend auf. Und dennoch sucht sie in diesen emotionalen Ausnahmesituationen die Nähe zu Mikala Krogh. So wird die Filmemacherin mehr und mehr selbst zu einer Vertrauten, die Kamera zu einem Blitzableiter, mit dem die Mutter ihre Gedanken und Gefühle kanalisiert. Dass es dem Film trotz alledem gelingt, seine beobachtende Distanz zu wahren, ist ein großes Verdienst der Regisseurin.

Monströse Verbrechen

Ebenfalls im Dokumentarprogramm lief mit Joshua Oppenheimers *The Act of Killing* ein Film, der bereits auf mehreren Festivals weltweit für Furore gesorgt hat. Da er zu einem Großteil mit dänischem und norwegischem Geld finanziert wurde, war das Mammutwerk in seiner langen 159-Minuten-Fassung auch in Lübeck zu sehen. *The Act of Killing* rekonstruiert den Massenmord an Tausenden Zivilisten, den Todesschwadronen in den 1960er-Jahren



Ein ganz normales Leben



The Act of Killing



in Indonesien begangen haben. 1965 wurde die dortige Regierung mit einem Militärputsch zu Fall gebracht. In weniger als einem Jahr brachten die neuen Machthaber mehr als 1 Mio. Menschen um. Intellektuelle, Indonesier mit chinesischen Wurzeln, vor allem aber Kommunisten und solche, die mehr oder weniger willkürlich dafür gehalten wurden.

Oppenheimer wollte ursprünglich einen Film über die Opfer machen, musste sich aber Drohungen und Verboten beugen. Da ihm der Zugang zu den Opfern und deren Nachfahren verwehrt wurde, richtet er seinen Blick stattdessen auf die Täter. Anwar ist einer von ihnen. Ein freundlicher Herr in legerer Freizeitkleidung, der als Führer einer der berüchtigsten Todesschwadronen eigenhändig Hunderte Menschen umgebracht hat. Er und seine ehemaligen Kumpane, die allesamt ein unbehelligtes und sogar angesehenes Leben führen, stellen ihre Verbrechen vor der Kamera nach. Mehr noch: Oppenheimer gibt ihnen die Möglichkeit, sich selbst zu inszenieren, im großen Stil, opulent wie in einem Hollywoodfilm. Als Gangster in einer Filmkulisse stellen sie ihre Taten nach, detailliert und mit reichlich Kunstblut. Und entlarven sich in all dieser Künstlichkeit. Erst als Anwar eines seiner eigenen Opfer spielen soll, fällt seine Maske und er beginnt – vielleicht zum ersten Mal – sich und das, was er getan hat, selbst zu hinterfragen.

The Act of Killing ist schmerzhaft zu sehen. Ein Film, dessen Mittel der Inszenierung gleichermaßen verstören wie offenbaren und dessen Bilder einen noch lange begleiten, auch wenn man den Blick lieber abwenden würde. Oder, wie es eine Kollegin im Gespräch ausdrückte: *The Act of Killing* ist großartig, aber man will ihn kein zweites Mal sehen.

Mit dem Preis für die beste Dokumentation wurde allerdings ein anderer Film ausgezeichnet: *Til ungdommen (Tödlicher Sommer – Norwegens Jugend und die Anschläge)* hatte ursprünglich einen sehr akademischen Ansatz: Regisseurin Kari Anne Moe wollte vier Jugendliche porträtieren, die sich in unterschiedlichen Parteien politisch engagieren und die sich auf die nationalen Jugenddebatten vorbereiten. Zur dramatischen Wende im Leben der Jugendlichen (und auch innerhalb des Films) kommt es am 21. Juli 2011, als Johanne zum Jugendcamp der sozialdemokratischen Arbeiterpartei auf die Insel Utøya fährt und dort am darauffolgenden Tag das Attentat hautnah miterlebt. „Es gelingt der Regisseu-

rin, das Engagement der Jugendlichen darzustellen und die Veränderungen nach den Attentaten einzufangen. Bewegende und mit der Kamera sensibel eingefangene Nahaufnahmen haben [...] besonders beeindruckt“, heißt es in der Begründung der Jury.

Junge Schicksale in erwachsenen Filmen

Auffallend am Spielfilmwettbewerb des Jahrgangs 2013 war die Vielzahl jugendlicher Protagonisten: Fast die Hälfte der 16 konkurrierenden Filme wurde getragen von minderjährigen und noch nicht erwachsenen Hauptfiguren. Es mag mehr Zufall als Tendenz gewesen sein, bemerkenswert bleibt diese Häufung in jedem Fall. Ebenso wie die Ernsthaftigkeit und Zerrissenheit, mit der diese Charaktere dargestellt werden.

So z. B. in *I lossens time (In der Stunde des Luchses)*: Ohne Grund und ohne Vorwarnung tötet ein Junge, dessen Namen wir bis zum Schluss nicht erfahren, ein älteres Ehepaar. Zwei Jahre später wird der traumatisierte Jugendliche in einer psychiatrischen Anstalt behandelt. Als er glaubt, die Stimme Gottes zu hören und daraufhin versucht, sich selbst das Leben zu nehmen, zieht die behandelnde Ärztin eine Pastorin zurate. Regisseur Søren Kragh-Jacobsen gelingt ein psychologisch durchaus ausgereiftes Porträt eines seelisch tief verletzten jungen Mannes, das sich gegen Ende leider etwas zu sehr in religiösen Anspielungen und überfrachteter Symbolik verliert. Immerhin wurde der Film mit dem Kirchlichen Filmpreis ausgezeichnet.

Finnische Gewaltausbrüche

Nicht weniger verloren als der namenlose Junge in *I lossens time* ist auch Simo, der 14-jährige Protagonist aus *Betoniö (Nacht in Beton)*. Sein großer Bruder Ilkka muss am nächsten Tag eine Haftstrafe im Gefängnis antreten. Ein letztes Mal ziehen die beiden gemeinsam durch die Plattenbausiedlung am Rand von Helsinki. Die Odyssee durch eine schwüle Sommernacht, in der sich die aufgeregten Emotionen des verstörten Jungen unweigerlich in einer Gewalttat entladen, wird von Kameramann Peter Flinckenberg in brillanten Schwarz-Weiß-Bildern festgehalten. Psychologisch stimmig erzählt Regisseurin Pirjo Honkasalo diese Geschichte, deren literarische Vorlage bereits mehr als 30 Jahre alt ist.



In der Stunde des Luchses





Tödlicher Sommer – Norwegens Jugend und die Anschläge



In der Stunde des Luchses



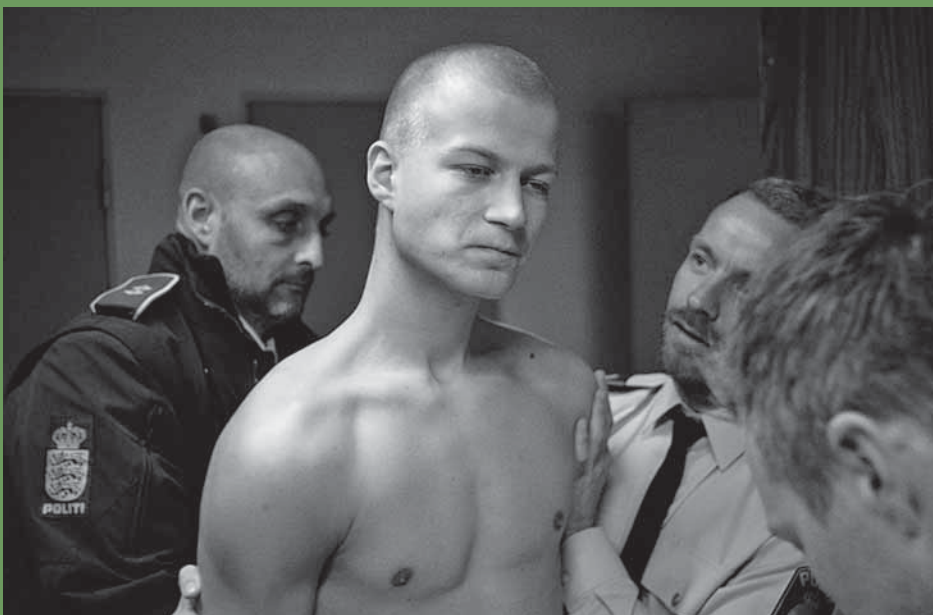
Nacht in Beton



Aus dunklen Wassern



Zuflucht



Der Nordwesten

Ebenfalls aus Finnland stammt *Tumman veden päällä* (*Aus dunklen Wassern*) von Peter Franzén. Der in seiner Heimat vor allem als Schauspieler bekannte Franzén hat ein autobiografisches Buch über seine Kindheit geschrieben und dieses nun auch selbst verfilmt. Sein Alter Ego Pete ist darin hin- und hergerissen zwischen der Zuneigung zu seinem Stiefvater auf der einen Seite und dessen gewalttätigen, alkoholbedingten Ausbrüchen auf der anderen. Franzén nimmt konsequent die Sicht des Jungen ein. Auch ohne das Wissen um den autobiografischen Hintergrund ist *Tumman veden päällä* ein sehr einfühlsamer, nachhallender Film, der die Zerrissenheit des Kindes spürbar macht, das trotz der Gewalt immer auch Verbundenheit und Vergebung für den Vater empfindet.

Auch *Faro* (*Zuflucht*) handelt von einem Vater-Kind-Konflikt: Die zwölfjährige Hella muss Hals über Kopf das Haus verlassen, um mit ihrem Vater in die tiefen Wälder Schwedens zu fliehen. Der Vater hat einen Mann getötet, nun soll er dafür ins Gefängnis. Die Flucht vor der Polizei, der Verantwortung und der Realität führt die beiden immer weiter in die Abgeschiedenheit und unberührte, teils unwirkliche Natur.

Regisseur Fredrik Edfeldt wollte erkunden, wie sich das Verhältnis der beiden entwickelt, abgeschnitten von der Zivilisation und auf sich alleine gestellt. Gelungen ist ihm das nur im Ansatz. Die Figurenzeichnung dieses Dramas bleibt oberflächlich. Hella ist der interessantere Charakter und schwankt beständig zwischen der Liebe zu ihrem Vater, kindlichem Abenteuergeist und dem schon erwachsenen Bewusstsein, dass ihre Flucht sowohl falsch als auf lange Sicht auch aussichtslos ist. Die schwedischen Wälder bilden eine beeindruckende, entrückt wirkende Kulisse, die das ungleiche Gespann in sich aufnimmt und absorbiert. Doch in dieser Blase herrscht nichts als Stillstand. Das Abschotten von der Außenwelt ist lediglich ein Verharren im Status quo, einen Ausweg aus der Situation kann es nicht geben.

Schon etwas älter als die bislang aufgeführten Protagonisten, aber noch lange nicht erwachsen ist Casper in dem dänischen Beitrag *Nordvest* (*Der Nordwesten*). Michael Noer verfolgt in seinem Sozialdrama den kriminellen Werdegang des 18-Jährigen, der als Dieb beginnt und schließlich einen Mord begehen soll. Der Nordwesten Kopenhagens, sozialer Brennpunkt der Stadt, ist Schauplatz

des packend inszenierten Films. Wer hier geboren wird, hat wenig Chancen, dem Milieu zu entkommen. Casper besitzt Verantwortungsgefühl, er ist im ständigen Bemühen, seinen Bruder und seine Freunde zu schützen. Vor allem aber kümmert er sich liebevoll um seine kleine Schwester, liest ihr abends vor und versucht, alles Negative von ihr fernzuhalten. Zu viel Verantwortung auf den Schultern des jungen Mannes, der sich im Versuch, es allen recht zu machen, immer mehr in kriminelle Machenschaften verstrickt. Belohnung für Noers realistisch in Szene gesetztes und von hervorragenden Laienschauspielern getragenes Drama war der Hauptpreis des Festivals. *Nordvest* teilt sich die Auszeichnung ex aequo mit dem norwegischen Film *Jeg er din* (*Ich bin Dein*) der pakistanischstämmigen Regisseurin Iram Haq. Immigrantin Mina versucht darin, ein unabhängiges und selbstbestimmtes Leben zu führen. Ihre pakistanische Familie kann ihr jedoch nicht verzeihen, dass sie sich von ihrem Ehemann hat scheiden lassen. Streit und Vorwürfe wegen ihres Lebenswandels sind an der Tagesordnung. Von der Familie letztlich verstoßen, lässt sich die junge Frau durch mehrere Beziehungen treiben, ohne dabei glücklich zu werden.

Simo und Casper, der namenlose Junge aus *I lossens time*, Hella, Pete und Mina – sie alle sind gebrochene Charaktere, müssen sich mit Gewalt und Verlust auseinandersetzen. Erfreulich vielschichtig, differenziert und einfühlsam zeichnen all diese Filme dabei ihre jugendlichen Hauptfiguren. Der Lübecker Spielfilm-Jahrgang 2013 war ein sehr ernsthafter. Und gerade deswegen gelungen.

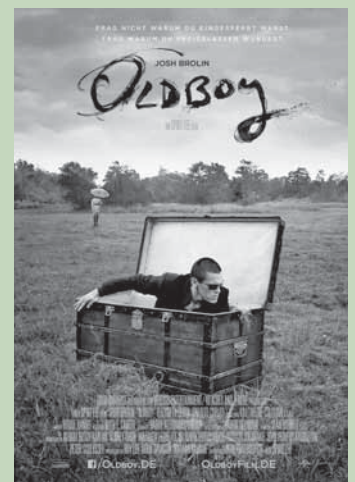
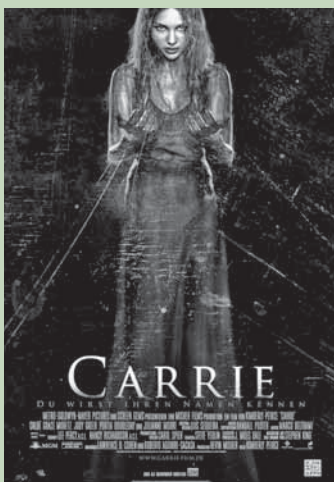
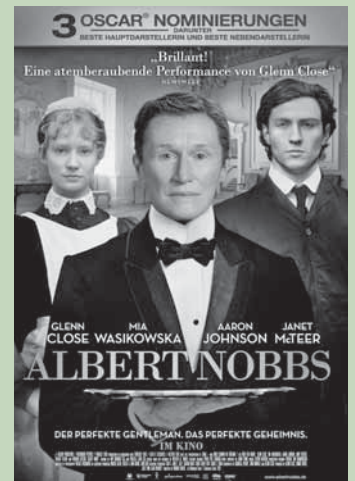
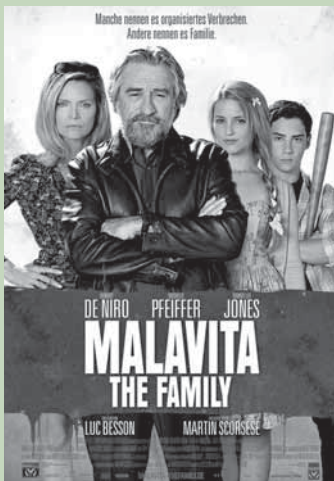
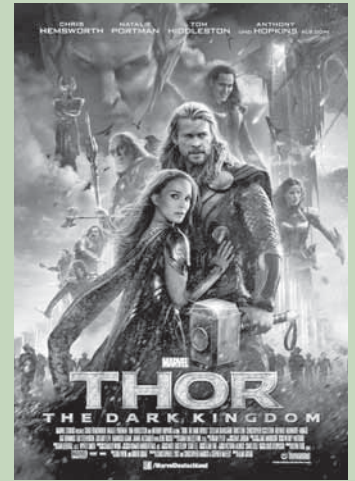
Jens Dehn arbeitet als freiberuflicher Filmjournalist. Sein Schwerpunkt ist das nordeuropäische Kino.



Zuflucht



Der Nordwesten



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.

Titel	D	NL	A	GB	F	DK	S
1. Prisoners OT: Prisoners	16	16	16	15	12	15	15
2. Jackass: Bad Grandpa OT: Jackass Presents: Bad Grandpa	12	12	16	15	o. A.	11	11
3. R.E.D. 2 – Noch Älter. Härter. Besser. OT: Red 2	16	12	14	12A	o. A.	11	11
4. Thor – The Dark Kingdom OT: Thor: The Dark World	12	12	12	12A	o. A.	11	11
5. Malavita – The Family OT: The Family	16	12	16	15	o. A.	15	15
6. Don Jon OT: Don Jon	16	16	—	18	12	15	15
7. Jung & schön OT: Jeune & jolie	16	12	16	18	12	—	—
8. Albert Nobbs OT: Albert Nobbs	6	9	—	15	o. A.	7	15
9. Carrie OT: Carrie	16	16	14	15	12	15	15
10. The Counselor OT: The Counselor	16	16	16	18	o. A.!	15	15
11. Die Tribute von Panem – Catching Fire OT: The Hunger Games: Catching Fire	12	12	12	12A	o. A.	11	11
12. Oldboy OT: Oldboy	16	16	—	18	16	15	—

o. A. = ohne Altersbeschränkung
 — = ungeprüft bzw. Daten lagen bei Redaktionsschluss noch nicht vor
 A = Accompanied / mit erwachsener Begleitung
 ! = Kino muss im Aushang auf Gewalt- oder Sexszenen hinweisen

Elterninformation, Medienkompetenz, Sensibilisierung der Öffentlichkeit – in Diskussionen über zeitgemäßen Jugendmedienschutz ist es inzwischen selbstverständlich, ein Mehr an Verbraucherinformation sowie präventiven und pädagogischen Maßnahmen zu fordern. Angesichts zunehmender Medienkonvergenz schwingt ein resignatives Moment immer mit: Wenn man nicht mehr alles kontrollieren kann, wenn demnächst alle Inhalte online verfügbar und mit nationalen Regelungen nicht zu greifen sind, müssen Informationen bereitgestellt werden, die den Nutzern eine gezielte Auswahl ermöglichen. Ob es Alternativen zu einem Mehr an Eltern- und Eigenverantwortung überhaupt gibt, ist unklar. Fakt scheint aber zu sein, dass viele Eltern gerne mehr Verantwortung übernehmen möchten, den Bewertungen von etablierten Kontrollinstanzen misstrauen und sich daher verschiedene Informationen über Medieninhalte wünschen.

Dabei macht es einen Unterschied, ob das Positive oder das Negative betont wird und ob ein Inhalt für eine Altersgruppe empfohlen wird oder ob die Altersstufe im Vordergrund steht, ab der ein negatives Wirkungsrisiko nicht mehr wahrscheinlich ist. Von der Hervorhebung „wertvoller“ Inhalte über Programmtipps und Information über potenzielle Risiken bis hin zur Warnung gibt es verschiedenste Möglichkeiten, über Filme und Fernsehsendungen zu informieren. Die folgenden Artikel beschäftigen sich mit Möglichkeiten der Verbraucherinformation: Zunächst gibt Claudia Mikat einen Überblick über verschiedene Ansätze der Altersempfehlungen und skizziert die ProgrammInfos der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF). Im Anschluss stellt Verena Weigand das Empfehlungsportal flimmo.de vor, das sich an Eltern von 3- bis 13-jährigen Kindern richtet.

„Kein Kinderkram“

Verbraucherinformation zwischen Warnung und Empfehlung

Claudia Mikat



„Empfohlen ab 12 – „Für jüngere Kinder ist der Film [...] aber nichts.“
Harry Potter und die Heiligtümer des Todes (Teil 1). Ausgezeichnet mit dem Siegel „Für Klein und Groß“ des Deutschen Kinderhilfswerkes (DKHW)



„Sehenswert ab 12“
„Zwischen furioser Action und menschlichem Drama gelingt dem Film eine dramaturgisch stimmige Balance. Dabei manifestiert sich das Böse, dem die jugendlichen Helden Widerstand leisten, als faschistoides System, dem sie trotz allen äußeren Terrors und eigener innerer Unsicherheiten ihre Humanität entgegensetzen.“
Harry Potter und die Heiligtümer des Todes (Teil 1). Katholischer Filmdienst (KFD)

Altersfreigaben in der Diskussion

Altersfreigaben für Kinofilme sind immer wieder in der Diskussion. Wenngleich die üblichen Bewertungskriterien des Jugendmedienschutzes dabei meist eine untergeordnete Rolle spielen und vielen gar nicht geläufig sind, haben die meisten Menschen trotzdem eine Meinung zu konkreten Freigaben und zu der Frage, ob sie im jeweiligen Fall zu hoch oder zu niedrig zu bewerten sind. Die einen kritisieren, dass zu viele Filme mit aufregenden Szenen – wie etwa *Ice Age 3* – ohne Altersbeschränkung freigegeben werden, die anderen finden, dass Filme mit FSK 6 wie *Wallace & Gromit* auch schon von jüngeren Kindern gesehen werden können¹. Nur selten kann Einigkeit erzielt werden, weil die Kinder, auf die man sich bezieht, sowie die Vorstellungen von Erziehung und angemessenem Umgang mit Medien allzu unterschiedlich sind. Gemeinsam ist vielen Äußerungen aber ein grundlegendes Missverständnis, das sich hartnäckig hält: die Verwechslung von Freigabe und Empfehlung. Nur so ist zu erklären, dass im einschlägigen Feuilleton die Freigabe ab 12 Jahren bei so unterschiedlichen Titeln wie *Schindlers Liste*, *Gran Torino*, *Der Herr der Ringe* oder *James Bond 007 – Casino Royale* kritisiert wird, weil diese Filme „brutale Gewalt, Sex und obszöne Sprache“ enthielten. Oder dass Eltern mit Unverständnis reagieren, wenn ein Film wie *Das Parfum* ab 12-Jährigen – wie sie meinen – angeraten wird: „Muss ich mein Kind mit Sexorgien konfrontieren?“²

Jugendschutz macht keinen Sinn, wenn er nicht verstanden und akzeptiert wird. Es ist daher unstrittig, dass zusätzliche Informationen zu den Freigaben wünschenswert sind, um die Akzeptanz für konkrete Entscheidungen – und den Jugendmedienschutz insgesamt – zu erhöhen. Seit 2011 stellt die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) die Freigabebegründungen für Kinofilme ins Netz. Seit 2012 wird das Informationsangebot der FSF kontinuierlich erweitert. Damit ist es Eltern möglich, sich mit den relevanten Kriterien auseinanderzusetzen und zu entscheiden, ob sie ihrem Kind einen konkreten Film schon zutrauen oder zumuten möchten.

Anmerkungen:

- 1 Vgl. z. B. die Diskussion über Altersfreigaben auf [eltern.de: Altersfreigabe – Immer erst ohne Kinder im Kino?](http://www.eltern.de/familie-und-urlaub/familienleben/FSK-Freigabe.html) Abrufbar unter: <http://www.eltern.de/familie-und-urlaub/familienleben/FSK-Freigabe.html>
- 2 Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (FAS): *Der F.A.S.-Filmtest: „FSK 12“ – Nichts für Kinder* (Ausgabe vom 03.10.2010). Abrufbar unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/der-f-a-s-filmtest-fsk-12-nichts-fuer-kinder-11055667.html>

3

Die FSF-ProgrammInfos finden sich auf der FSF-Webseite, abrufbar unter: <http://fsf.de/programm-pruefung/entscheidungen/>



FSF-Alterskennzeichen:

- 0** (grau)
Frei ab 0 Jahren und Ausstrahlung zu allen Sendezeiten
- 6** (gelb)
Frei ab 6 Jahren und Ausstrahlung zu allen Sendezeiten
- 12** (gelb/grün)
Frei ab 12 Jahren und Ausstrahlung zu allen Sendezeiten
- 12** (grün)
Frei ab 12 Jahren und Ausstrahlung ab 20.00 Uhr (Hauptabendprogramm)
- 16** (blau)
Frei ab 16 Jahren und Ausstrahlung ab 22.00 Uhr (Spätabendprogramm)
- 18** (rot)
Frei ab 18 Jahren und Ausstrahlung ab 23.00 Uhr (Nachtprogramm)
- X** (rot)
Keine Ausstrahlung

Was bieten Jugendschutzinformationen und wie unterscheiden sie sich von Empfehlungen? Wie sind sie zu gestalten und wen sprechen sie an?

Zielgruppe Eltern, Kinder und Jugendliche

Im öffentlichen Medium Fernsehen kann Jugendschutz nur gemeinsam mit den Eltern funktionieren, das gilt zumindest mit Blick auf jüngere Kinder. Je älter die Kinder werden, umso weniger können Eltern den Medienkonsum beeinflussen – für sie kann es interessant sein, sich über Sendungen, die ihre Kinder sehen, zu informieren, um darüber ins Gespräch zu kommen. Hinweise über Altersfreigaben können aber auch für Kinder und Jugendliche selbst hilfreich sein: Sie bieten eine Orientierung und zeigen auf, wo die Erwachsenenwelt meint, Grenzen setzen zu müssen, weil etwa die Darstellungen von Gewalt bestimmte Altersgruppen überfordern oder weil gesellschaftliche Werte berührt sind. So kann man in etwa einschätzen, was auf einen zukommt und selbst entscheiden, ob man sich dem aussetzen möchte oder nicht. Darüber hinaus kann die Diskussion über Freigaben und Freigabekriterien für Erwachsene wie für Jugendliche gewinnbringend sein – sie fördert in jedem Fall die Fähigkeit, sich mit Medien auseinanderzusetzen und mit problematischen Botschaften umzugehen.

Jugendschutzinformationen zum laufenden Fernsehprogramm

Die FSF bietet Jugendschutzinformationen zu aktuellen Programmen, die in den Ausschüssen begutachtet worden sind: So finden Interessierte Altersfreigaben und kurze Begründungen sowie Grafiken zu den relevanten Inhalten „Angst“, „Gewalt“, „Desorientierung“, „Sex“ und „Sprache“. In den Texten wird deutlich gemacht, dass die Risikoabwägung keine Empfehlung darstellt. Freigaben geben nur die Altersstufe an, ab der eine Schädigung nicht mehr wahrscheinlich erscheint. Sie sind kein Garant für ein entspanntes, vergnügliches oder gar gewinnbringendes Erlebnis, das sich Eltern gemeinhin wünschen. Beantwortet werden dagegen Fragen zu potenziellen Risiken: Warum darf ein Film mit einer Kinofreigabe ab 16 schon um 20.00 Uhr gezeigt werden? Welche Inhalte werden in einer Sendung konkret als problematisch angesehen? Geht es um ängstigende Szenen, um Darstellungen von Gewalt oder Sex oder um fragwürdige Botschaften? Und was fasziniert Kinder und Jugendliche an Programmen, deren Sinn sich manchem Erwachsenen nicht unmittelbar erschließt?³

Grenzfälle – nicht für Kinder?

Besonders in Grenzfällen und bei schwierigen Stoffen, die Kinder aber stark ansprechen, fällt Eltern die Ent-



„Empfohlen ab 14 und für den Einsatz in der 9. Klasse“

„In Politik und Gemeinschaftskunde bietet es sich an, die ausführliche Darstellung der Machtergreifung Voldemorts zu erörtern [...]. Besonders eklatant zeigt sich der rassistische Unterton bei der Folterung Hermines [...]. Im Ethikunterricht kann die Legitimation des gewaltsamen Widerstands gegen ein Unrechtsregime diskutiert werden [...]. Im Deutsch- und Englischunterricht drängt sich ein Vergleich zwischen den fiktionalen Erzählformen Roman und Film auf“.

Harry Potter und die Heiligtümer des Todes (Teil 1), kinofenster.de



„Wir empfehlen nachdrücklich, die Altersfreigabe zu beachten und keinen Gebrauch von der Parental-Guidance-Regelung zu machen. Bei *Harry Potter und der Halbblutprinz* raten wir den Jugendlichen, die eher sensibel auf Horrorelemente reagieren, sogar dazu, den Film in späterem Alter zu sehen.“

Harry Potter und der Halbblutprinz, Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KJF)

scheidung oft nicht leicht: Kann man einen ab 12 Jahren freigegebenen Film dem jüngeren Kind schon zeigen? Soll man dem 11-Jährigen nachgeben, der unbedingt *Harry Potter und die Heiligtümer des Todes (Teil 1)* anschauen möchte? Wird die gerade 12-Jährige, die *Die Tribute von Panem* als Buch verschlungen hat, durch den Film überfordert?

Empfehlungsportale wie flimmo.de oder medienbewusst.de helfen hier nur bedingt weiter.⁴ Sie legen ihren Fokus auf die unter 13-Jährigen und ordnen solche Programme, die sich an ältere Kinder und Jugendliche richten, oft in die Kategorie „Nicht für Kinder!“ ein. Der Tipp, Kinder „am besten“ von Sendungen dieser Rubrik fernzuhalten, bringt Eltern kaum weiter, die sich mit ihren älteren Kindern, deren Sehvorlieben und -wünschen – und mit dem Film selbst – genauer auseinandersetzen möchten. Vor allem mit Blick auf die Qualität des Films und die positiven Botschaften erscheint die Warnung „Nicht für Kinder“ jedenfalls recht rigide. So empfiehlt der Katholische Filmdienst (KFD) *Harry Potter und die Heiligtümer des Todes (Teil 1)* als „sehenswert ab 12“ und lobt, dass die jugendlichen Helden dem Bösen, das sich als faschistoides System manifestiere, „trotz allen äußeren Terrors und eigener innerer Unsicherheiten ihre Humanität entgegensetzen.“⁵ Die Deutsche Film- und Medienbewertung (FBW) vergibt das Prädikat „besonders wertvoll“ und sieht „Genreunterhaltung auf höchstem Niveau“.⁶ Die Kinderjury des Deutschen Kinderhilfswerkes (DKHW) vergibt das Qualitätssiegel „Für Klein und Groß“ für besonders familienfreundliche Kinofilme, warnt allerdings: „Für jüngere Kinder ist der Film [...] aber nichts, dazu gibt es zu viele unheimliche Szenen“.⁷ Das Portal kinofenster.de ordnet die Filme mediendidaktisch ein und empfiehlt *Harry Potter und die Heiligtümer des Todes (Teil 1)* ab 14 Jahren und für den Einsatz in der 9. Klasse: „In Politik und Gemeinschaftskunde bietet es sich an, die ausführliche Darstellung der Machtergreifung Voldemorts zu erörtern.“⁸ Das Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KJF) hatte bereits zu früheren Teilen der Potter-Reihe Eltern nachdrücklich empfohlen, von der PG-Regelung keinen Gebrauch zu machen. Die auf den KJF-Seiten veröffentlichten Meinungen von Kindern zu den besprochenen Filmen zeigen allerdings, dass nicht alle Eltern diese Empfehlung befolgt haben: Mileah, Benni und Jasmin (8 Jahre), Lisa, Patrick und Lisa Marie (10 Jahre) finden *Harry Potter* einfach „oooooooool“.⁹

Besonders bei grenzwärtigen Inhalten zeigt sich das Normative von Verbraucherinformationen, die immer eine Frage des Standpunktes sind: Einige sind darauf bedacht, im Zweifel schwierige Stoffe von Kindern fernzuhalten, andere betonen positive Werte, cineastische und inhaltliche Qualitäten. Welcher Einschätzung man am ehesten folgen mag, wird jeder vor dem Hintergrund des eigenen Erziehungskonzepts zu entscheiden haben.

⁴ Die Broschüre *FLIMMO* bzw. die dazugehörige Internetseite www.flimmo.de bietet Tipps zur Medienerziehung und konkrete Fernsehempfehlungen für Eltern von 3- bis 13-Jährigen an und wird vom Verein Programmberatung für Eltern verantwortet (vgl. den Beitrag von Verena Weigand in dieser Ausgabe, S. 22ff.).

Das Portal www.medienbewusst.de wird vom Verein zur Förderung von Forschung und Lehre im Bereich Medien an der Technischen Universität Ilmenau (FuLM) getragen. Es bietet Filmrezensionen ohne spezielle Altersempfehlung an und gibt monatliche Programmtipps zum laufenden Fernsehprogramm. Erfasst werden überwiegend speziell für Kinder produzierte Sendungen der Kindersender KIKA, SUPER RTL und Nickelodeon für Kinder von 6 bis 13 Jahren mit intelligentem Witz, kindgerechten Inhalten oder pädagogischem Sinn.

⁵ Der KFD bietet Rezensionen zu sämtlichen Filmen, die in deutschen Kinos anlaufen. Abrufbar unter: <http://www.filmdienst.de/>

⁶ Die FBW gibt Filmempfehlungen für junge und ältere Zuschauer ab. Die Einrichtung der Bundesländer mit dem Status einer Obersten Landesjugendbehörde untersteht dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und vergibt die Prädikate „wertvoll“ und „besonders wertvoll“ auf Antrag durch die Filmemacher für qualitativ herausragende Produkte und unabhängig von pädagogischen Erwägungen. Abrufbar unter: http://www.fbw-filmbewertung.com/film/harry_potter_und_die_heiligtuemer_des_todes_teil_1

⁷ Die Empfehlungen für kinderfreundliche Kinofilme sind abrufbar unter: <http://www.kindersache.de/bereiche/spielspa%C3%9F/tipps/filmtipps?page=24>

⁸ kinofenster.de ist ein Portal für medienpädagogische und mediendidaktische Empfehlungen von Spielfilmen, das den Einsatz von Filmen in Bildungszusammenhängen zum Schwerpunkt hat und entsprechend auch jugendliche Altersgruppen berücksichtigt. Das

Portal wird getragen von Vision Kino, einer Initiative des Bundesbeauftragten für Kultur und Medien (BKM), der Filmförderungsanstalt, der Deutschen Kinemathek und der „Kino macht Schule“-GbR in Zusammenarbeit mit der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Die Einstufung erfolgt in der Regel nach Altersklassen, des Weiteren gibt es didaktische Hilfen und fachbezogene Einordnungen. Abrufbar unter: http://www.kinofenster.de/filme/neuimkino/archiv_neuimkino/harry_potter_und_die_heiligtuemer_des_todes_1_film/

9

Das KJF bietet mit seinen Portalen [kinderfilmwelt.de](http://www.kinderfilmwelt.de) und top-videonews.de medienpädagogische Empfehlungen von Filmen für Kinder bis 12 Jahren in Kino und auf DVD. Die Fachrezensionen richten sich an die Kinder selbst, daneben gibt es Elterninformationen, die neben der Einschätzung der KJF-Fachautoren auch auf Bewertungen anderer Institutionen wie FSK, Filmbewertungsstelle oder Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) aufmerksam machen. Die Kriterien berücksichtigen Themen, filmische Gestaltung und Qualität, aber auch Gefährdungsrisiken wie Angstigung. Abrufbar unter: <http://www.kinderfilmwelt.de/index.php/de/filme/detail/items/harry-potter-und-der-halblutprinz.html>

Der Ansatz der FSF versucht, möglichst genau die relevanten Inhalte zu beschreiben und positive und negative Wirkungen mit Blick auf die jeweilige Altersgruppe abzuwägen. Im Fall von *Harry Potter* werden etwa die ängstigenden Szenarien ebenso benannt wie die positive Grundtendenz des Fantasyabenteuers oder die mutigen Identifikationsfiguren mit ihrem Sinn für Gerechtigkeit. Wesentlich ist darüber hinaus die Information über veränderte Fassungen. Vor allem Grenzfälle zwischen den Altersfreigaben werden im Fernsehen häufig in geschnittenen Versionen ausgestrahlt. Das gilt insbesondere für Filme mit einer Freigabe ab 12, die im Tagesprogramm gezeigt werden und bei denen das Wohl jüngerer Kinder zu berücksichtigen ist. So ist aus der FSF-Programminformation zu erfahren, dass „zu spannungsreiche und ängstigende Szenen“ in *Harry Potter und die Heiligtümer des Todes (Teil 1)* „für eine Ausstrahlung im Tagesprogramm“ geschnitten wurden und der Film in dieser Fassung auch für unter 12-Jährige freigegeben wurde. Das entsprechende Symbol – eine grüne 12 mit einem gelben Kreis – macht deutlich, dass sich der Film in der TV-Fassung eher in Richtung einer Freigabe ab 6 Jahren als in Richtung einer Freigabe ab 16 Jahren bewegt.

Sendungen mit Ecken und Kanten

Neben Informationen über qualitativ hochwertige Filme erscheint es sinnvoll, auch über Sendungen zu informieren, die pädagogisch nicht unbedingt empfehlenswert sind, von Kindern aber dennoch gern gesehen werden. Hier weichen Programmtipps für Eltern insbesondere von jüngeren Kindern zuweilen stark von Freigabebegründungen ab, die definitionsgemäß auch die relativierenden Aspekte betonen. So stuft *FLIMMO* die Zeichentrickserie *Batman: The Brave and the Bold* als Sendung „mit Ecken und Kanten“ ein, weil im „Kampf für das Gute gewaltreiche Action zum legitimen Mittel erklärt“ wird. Wer mehr über die Form der Gewalt erfahren möchte, um die Information auf das eigene Kind zu beziehen, wird bei der FSF fündig: „Es werden genreübliche Kämpfe und auch kurze Bedrohungssituationen gezeigt. Dank des klaren Gut-Böse-Schemas, dem stets guten Ende und einiger Dialog- und Humorsequenzen, die für Entlastung sorgen, ist die Serie auch von jüngeren Kindern zu verkraften.“ Auch *Beverly Hills Ninja – Die Kampfwurst* wird von *FLIMMO* als Film „mit Ecken und Kanten“ eingeschätzt, weil die „gewaltbetonte Anwendung von Karate [...] zum erfolversprechenden Durchsetzungsmittel erklärt“ wird. Darüber hinaus ist in der Freigabebegründung der FSF zu erfahren, dass es sich um eine „als Parodie auf das Ninjagenre angelegte Komödie“ handelt, die geprägt ist „durch viel Infantilität, Klamauk und peinliche Situationen, in die der Protagonist meist durch eigene Dummheit gerät. Enthalten sind zahlreiche Gewaltaktionen, die allerdings im Slapstickkontext oder als reines

Actionelement erscheinen – diese turbulenten Szenen können für die jüngeren Zuschauer recht aufregend sein. Am Ende der abenteuerlichen Entwicklung des Möchtegernhelden zum Ninjakrieger steht die Botschaft: „Du musst an dich glauben!“ Es obliegt den Eltern, zwischen den eher vorsichtigen Programmtipps und den Freigabe-begründungen zu einer eigenen Einschätzung zu gelangen.

Formate in der Diskussion

Jenseits von Erziehungsfragen ist die Information über Freigaben zu neuen Sendungen und Formaten sinnvoll, die manchmal schon vor der Veröffentlichung für Diskussionen sorgen. Wenn etwa die Ankündigung einer Sendung mit dem provokanten Titel *Who wants to fuck my girlfriend* für Schlagzeilen sorgt und eine Petition an den bayerischen Medienrat gerichtet wird, die Sendung unverzüglich abzusetzen, stellt sich die Frage, warum die zuständige Selbstkontrolle Gründe für ein Sende-verbot nicht erkennt. Die FSF informiert darüber, dass die Sendung „Game- und Beziehungsshow der hiesigen Fernsehlandschaft“ so offensichtlich parodiert, „dass ernst-hafte Übertragungseffekte auf das reale Verhalten ab 16-Jähriger nicht zu befürchten sind [...]“. Kinder und Jugendliche zwischen 12 und 15 Jahren, deren Geschlechterrollenidentität sich pubertätsbedingt erst entwickelt, sind mit der geballten Ladung an Sexualisierung“ dagegen überfordert. Auch zu umstrittenen Formaten wie etwa den nachmittags ausgestrahlten Scripted-Reality-Sendungen finden sich auf der Webseite der FSF differenzierte Informationen, die das Problempotenzial aufzeigen, aber auch die Faktoren nennen, die einer Entwicklungsbeeinträchtigung entgegenstehen.

Blog und Diskussion

Texte, Produktions- und Ausstrahlungsdaten oder Hintergründe zum Programm ergänzen das Angebot. Der FSF-Blog informiert zu neuen Serien, Mediengeschichten zu Vorbildern oder Darstellern, enthält ein Medienlexikon, Informationen zu Medienpolitik, Medienpädagogik und vieles mehr. Wünschenswert wäre eine breitere Diskussion unter Zuschauerinnen und Zuschauern über konkrete Sendungen und ihre Bewertungen – sie wird bislang weitgehend von Film- und Fernsehfans bestritten, die sich über ihrer Meinung nach zu strenge Freigaben und unangemessene Schnitte beschwerten.

Wer sucht, der findet?

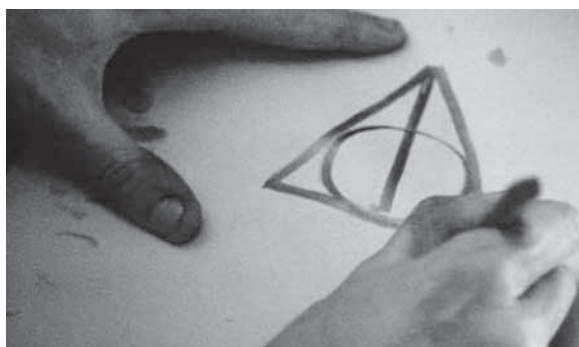
Die Beispiele und Verweise zeigen: An Informationen über Filme und Fernsehsendungen besteht kein Mangel. Zwischen Warnung und Empfehlung gibt es zahlreiche Angebote, die Eltern über die Wirkung von Programmin-



Prädikat „besonders wertvoll“

„Die magischen Welten und kleinen Zaubereien machen immer wieder Platz für ruhige Sequenzen, in denen man dem Seelenleben der Darsteller folgen kann. Hier genügen oft nur Blicke oder Gesten, Unsagbares auszudrücken. Ein optisch und psychisch überzeugender Kosmos wurde geschaffen, der, abgesehen von einem anscheinend unvermeidlichen Klangteppich, perfekte Genreunterhaltung auf höchstem Niveau bietet.“

Harry Potter und die Heiligtümer des Todes (Teil 1). Deutsche Film- und Medienbewertung (FBW)



„10 von 10 Punkten“ – empfohlen ab 12

„*Harry Potter und die Heiligtümer des Todes (Teil 1)*“, geht fast schon zum Horrorfilm über. Allein die Anfangssequenz sollten sich Kinder unter 11 Jahren auf keinen Fall ansehen. Das ist mit Abstand der spannendste ‚Potter‘, den es bisher gab. Für alle Fans ein Muss. [...] Fesselt von der ersten bis zur letzten Minute [...]. Dass *Harry Potter* längst kein Kinderkram mehr ist, zeigt dieser Film ganz deutlich.“

Harry Potter und die Heiligtümer des Todes (Teil 1). spinxx.de – das Online-Magazin für junge Medienkritik

halten auf Kinder und Jugendliche informieren. Je nach Zielgruppe und Arbeitsauftrag wird Positives oder Negatives betont, werden Risiken oder Chancen hervorgehoben. Andere Informationsquellen wie Filmkritiken in Tagespresse und Programmzeitschriften können helfen, das Bild abzurunden und sich einen umfassenden Eindruck zu verschaffen. Leider ist es bislang nicht gelungen, die Anstrengungen zu bündeln. Von einer Informationsplattform, die etwa [medieninfo.de](http://www.medieninfo.de) heißen könnte und die verschiedensten Informationen zur Gefährdung, Eignung und zu qualitativen Gesichtspunkten gesammelt zur Verfügung stellt, sind wir weit entfernt. Eine solche Plattform könnte auch Diskussionen breiter anlegen und Eltern angemessen beteiligen.

Das generelle Problem, dass man mit Angeboten, die individuell beschafft werden müssen, nicht die erreicht, die man erreichen möchte, wäre damit nicht gelöst. Hier können nur gebündelte Kampagnen greifen, die die verschiedenen Informationen auf allen Kanälen verbreiten – auf Bildschirmen, Filmplakaten, in Programmzeitschriften und auf Onlineportalen. Dass solche Überlegungen international angestrengt werden, innerhalb Deutschlands aber auf vermeintlich unüberwindbare Widerstände stoßen, gibt zu denken.

Was in vielen Verbraucherinformationen fehlt, ist die Sicht von Kindern und Jugendlichen selbst. Sie ist oft erstaunlich differenziert und gibt auch Aufschluss über jugendschutzrelevante Aspekte. So schreibt der 15-jährige Linus auf dem Kinder- und Jugendportal [spinxx.de](http://www.spinxx.de): „*Harry Potter und die Heiligtümer des Todes (Teil 1)* geht fast schon zum Horrorfilm über. Allein die Anfangssequenz sollten sich Kinder unter 11 Jahren auf keinen Fall ansehen [...]. Dass *Harry Potter* längst kein Kinderkram mehr ist, zeigt dieser Film ganz deutlich.“¹⁰

10
spinxx.de – das Online-Magazin für junge Medienkritik bietet neben Filmkritiken von Kindern und Jugendlichen auch Informationen zu anderen Medien wie Büchern, Spielen oder Internetseiten sowie einen umfassenden Bereich „Für Pädagogen“. Abrufbar unter: <http://www.spinxx.de/magazin/kritiken/kritik/harry-potter-und-die-heiligtuemer-des-todes-teil-1.10960.html>

Claudia Mikat ist Hauptamtliche Vorsitzende in den Prüfungsausschüssen der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF).



FLIMMO

Der Fernsehratgeber für Eltern

Verena Weigand

Als *FLIMMO* im Jahr 1997 zum ersten Mal erschien, hieß er noch gar nicht *FLIMMO*, sondern „Der FLIMM“. Herausgegeben wurde er – und daran hat sich seit 17 Jahren nichts geändert – vom gemeinnützigen Verein Programmberatung für Eltern. Der Verein wurde auf Initiative der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM) gemeinsam mit einigen anderen Landesmedienanstalten gegründet. Mittlerweile sind 13 Landesmedienanstalten und das Internationale Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) Mitglieder des Vereins und finanzieren das erfolgreiche medienpädagogische Projekt *FLIMMO*. Die Landesmedienanstalten sind für die Zulassung und Aufsicht privater Hörfunk- und Fernsehanbieter zuständig. Sie sorgen u. a. für die Einhaltung der gesetzlichen Bestimmungen des Rundfunkstaatsvertrags und des Jugendmedienschutz-Staatsvertrags. Hierzu gehört z. B. die Regelung der Sendezeitgrenzen. Doch auch wenn die rechtlichen Rahmenbedingungen eingehalten werden, ist nicht alles, was im Fernsehen ausgestrahlt wird, auch für Kinder geeignet. Eltern und alle anderen, die sich mit der Erziehung von Kindern beschäftigen, brauchen eine Orientierungshilfe, wenn es darum geht, Angebote angemessen einzuschätzen und sie bei einer kompetenten Medienerziehung zu unterstützen. Das war der Grundgedanke zu Beginn des Projekts *FLIMMO*.

Was ist *FLIMMO* eigentlich?

FLIMMO ist ein Fernsehratgeber für Eltern und Erziehende. Er bespricht das Fernsehprogramm, das Kinder von 3 bis 13 Jahren gerne sehen oder mit dem sie als Mitseher in Berührung kommen. Konkret wird derzeit das kin-

derrelevante Programm zwischen 6.00 und 22.00 Uhr auf folgenden Sendern berücksichtigt: Das Erste, ZDF, RTL, SAT.1, ProSieben, RTL II, SUPER RTL, Nickelodeon (ab 20.00 Uhr Comedy Central), KiKA und kabel eins.

Die Sendungen werden dabei drei Rubriken zugeordnet: „Kinder finden's prima“, „Mit Ecken und Kanten“ und „Nicht für Kinder“.

„Kinder finden's prima“ bedeutet, dass die Sendung Kindern gefällt und ihnen nicht schadet. Es wird angegeben, bei welcher Altersgruppe die jeweilige Sendung besonders gut ankommt. Hier wird die Kindersicht auf das Fernsehprogramm eingenommen. Die Sendung muss nicht pädagogisch wertvoll sein. Ist die Sendung für kleinere Kinder noch nicht geeignet oder gibt es etwas anzumerken, wird unter der kurzen Besprechung ein pädagogischer Hinweis ergänzt. Sendungen dieser Rubrik sind mit der Farbe Magenta gekennzeichnet.

Die Rubrik „Mit Ecken und Kanten“ trägt die Farbe Ocker. Diese Sendungen sehen Kinder ebenfalls gerne, man muss jedoch genau darauf achten, wie sie damit umgehen. Hier sind Sendungen aufgeführt, bei denen es aus pädagogischer Sicht Einwände gibt. Gewalt als Lösung für Probleme, fragwürdige Überzeugungen oder Rollenbilder, überzogene Inszenierungen, die Realität vorgaukeln – das alles sind Aspekte, die bei solchen Sendungen kritisch angemerkt werden. Pädagogische Hinweise klären darüber auf, was für Kinder heikel sein kann und warum.

Die blaue Rubrik trägt schlicht den Namen „Nicht für Kinder“. Und das ist auch so gemeint. Diese Sendungen sind nichts für Kinder und sie sollten sie daher auch nicht sehen. Vieles ist schwer zu verkraften, kann sie über-

fordern, verunsichern oder ängstigen. Die Zuordnung zu dieser Rubrik sagt nichts über die Qualität der Sendung aus.

Ein zentrales Anliegen von *FLIMMO* ist es, zwischen den Wünschen der Kinder und den Sorgen der Eltern zu vermitteln. Viele Eltern, die auf die Fernseherziehung ihrer Kinder achten, hätten es am liebsten, wenn der Nachwuchs nur ausgewählte Sendungen sieht, die pädagogisch wertvoll sind und bei denen man möglichst auch noch etwas lernt. Doch seien wir ehrlich: In den meisten Fällen wird der Fernseher eingeschaltet, um *abzuschalten* und sich unterhalten oder berieseln zu lassen. Auch Kinder möchten in erster Linie Spaß beim Fernsehen haben und das sehen, was ihnen gefällt. Wichtig ist also, die Fernsehvorlieben zu begleiten und einen Blick darauf zu haben, dass nichts in Schiefelage gerät. Das Fernsehen und die Figuren dürfen nicht so wichtig werden, dass es keine andere Freizeitbeschäftigung mehr gibt. Ansonsten gilt: Bei Sendungen, die eindeutig nichts für Kinder sind, gibt es keine Diskussion. Bei anderen kann man sich darauf einlassen, herauszufinden, was das Kind so toll an einer Sendung findet. Geschmäcker sind verschieden. Die Sendungen, die man selbst als Kind super fand, gefallen den eigenen Kindern unter Umständen überhaupt nicht. Sich über Sendungen zu unterhalten und gemeinsam auszuwählen, was angeschaut werden kann – mehr ist es im Prinzip nicht. Aber auch nicht weniger, denn das ist der Grundstein für einen eigenverantwortlichen Umgang mit dem Fernsehen.

FLIMMO unterstützt dabei nicht nur mit einer ersten Einschätzung der Sendungen. In zahlreichen redaktionellen Texten werden viele medienpädagogische Themen aufgegriffen. Es werden aktuelle Entwicklungen genauer



In der aktuellen Ausgabe der *FLIMMO*-Broschüre dreht sich alles um Krimis: Welche Detektivgeschichten aus dem Kinderprogramm kennen und mögen die jungen Zuschauer? Welche Kriminalgeschichten für Erwachsene dürfen sie mitschauen? Wann wird es ihnen zu viel?

betrachtet, Tipps zur Fernseherziehung gegeben oder Grundlagen zur Fernsehrezeption von Kindern vermittelt. Auf diese Weise sind *FLIMMO*-Leser rund um das Thema „Kinder und Fernsehen“ stets gut informiert.

Wo gibt es *FLIMMO*?

Das *FLIMMO*-Angebot ist in den vergangenen Jahren immer weiter gewachsen und mittlerweile sehr umfangreich. Angefangen hat alles mit der *FLIMMO*-Broschüre. Sie erscheint dreimal im Jahr und wird auf Anforderung kostenlos an Institutionen wie Schulen, Kindergärten, aber auch an Bibliotheken, Freizeitstätten oder Apotheken verschickt. Viele Einrichtungen setzen die *FLIMMO*-Broschüren bereits seit Jahren effektiv in ihren Arbeitsfeldern ein. Sie wird an Elternabenden ausgeteilt, in Beratungsstellen mitgegeben oder verkürzt die Wartezeit in Arztpraxen. Nach wie vor sind die Broschüren das Herzstück von *FLIMMO*. Sie sind etabliert und geschätzt. Das zeigt sich auch daran, dass jeden Tag neue Bestellungen eingehen.

Besonders zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang noch die Schultüten-Aktionen, die in vielen Bundesländern bereits seit Jahren stattfinden. Einzelne Landesmedienanstalten sorgen teilweise in Zusammenarbeit mit den jeweiligen Kultusministerien dafür, dass zu Beginn des Schuljahres alle Erstklässler im Bundesland eine *FLIMMO*-Broschüre erhalten, um sie an ihre Eltern weiterzugeben. Dadurch kennen im besten Fall bereits mehrere Jahrgänge *FLIMMO*.

Natürlich gibt es die kompletten Texte aus der Broschüre auch im Internet. Mit dem Relaunch im vergangenen Jahr ist die Internetseite flimmo.tv noch nutzerfreundlicher und übersichtlicher geworden. Sämtliche Sendungsbesprechungen, die in den vergangenen 17 Jahren erstellt wurden, sind im Sendungsarchiv abrufbar. Das kann eine sinnvolle Unterstützung sein, wenn man eine DVD kaufen möchte oder Filme und Serien über Mediatheken im Internet anschaut. Das aktuelle Programm der nächsten sieben Tage ist in einer einfach zu navigierenden Programmübersicht abgebildet. Auf den ersten Blick ist so zu sehen, was gerade im Fernsehen läuft und wie *FLIMMO* die jeweilige Sendung einschätzt. Der Fundus an redaktionellen Texten ist riesig und mehrmals in der Woche kommen neue dazu: Was läuft gerade im Kino? Welche Sendung startet im Fernsehen? Gibt es gerade

eine besonders tolle Sendung für Vorschulkinder? Und vieles mehr.

Auch für pädagogische Fachkräfte hat *FLIMMO* ein Angebot entwickelt: Unter flimmo-fachportal.de sind vertiefende Informationen zu finden. Neben Grundlagentexten zur Medienarbeit mit Kindern oder zur medienpädagogischen Elternarbeit umfasst der umfangreiche Servicebereich Material- und Literaturtipps sowie Kontakte zu Institutionen, die Fortbildungen oder Referenten anbieten. Zu jedem Titelthema der *FLIMMO*-Broschüren liefert das „Fachportal Medienerziehung“ weitere Anregungen. Das können beispielsweise Projektanleitungen oder Elternbriefe sein.

Auch in den sozialen Netzwerken ist *FLIMMO* aktiv. Auf Facebook und Google+ werden die Fans und Follower fast täglich mit Fernsehtipps, Veranstaltungshinweisen, Internetangeboten für Kinder und allerhand Neuem aus der *FLIMMO*-Welt versorgt.

Neu seit 2013 ist die *FLIMMO*-App. Die Programmübersicht zeigt das aktuelle Fernsehprogramm der nächsten sieben Tage. Außerdem wird jede Woche auf ausgewählte Highlights hingewiesen. Man kann Sendungen merken und sich daran erinnern lassen. Praktisch ist sicher auch die Filterfunktion in der Suche. Hier kann man sich z. B. alle Sendungen am Freitag zwischen 14.00 und 18.00 Uhr anzeigen lassen, die den 7- bis 10-Jährigen besonders gut gefallen. Auch über die App ist der Zugriff auf das riesige *FLIMMO*-Sendungsarchiv möglich. Besprechungen zu mehr als 10.000 Sendungen sind auf diese Weise abrufbar. Für die Tablet-Version gibt es noch einen Bonus: Hier können die *FLIMMO*-Broschüren seit der Ausgabe 1/2010 heruntergeladen und direkt auf dem Tablet gelesen werden. Alle Informationen zur *FLIMMO*-App gibt es unter: flimmo.tv/app.

Übrigens: Die *FLIMMO*-App ist bereits preisgekrönt. Sie wurde im Oktober 2013 mit der „GIGA-Maus“ ausgezeichnet.

Wer macht das alles möglich?

Finanziert wird das medienpädagogische Projekt durch die Mitglieder des Vereins Programmberatung für Eltern und durch Spenden. Mit der Projektdurchführung beauftragt ist das JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, das seine jahrzehntelange Forschungserfahrung im Bereich „Kinder und Fernsehen“ einbringt.

Die Einschätzung der Sendungen erfolgt nach festgeschriebenen Kriterien. Einschaltquoten und Forschungsergebnisse werden ebenfalls berücksichtigt. Zudem wird zweimal im Jahr eine Kinderbefragung zu ausgewählten Themen durchgeführt. Auf diese Weise wird deutlich, welche Fernsehsendung die jungen Zuschauer mögen, wie sie mit Fernsehhelden umgehen oder was ihnen überhaupt nicht gefällt. Diese Ergebnisse sind dann Grundlage für ein Titelthema in der *FLIMMO*-Broschüre.

Ist noch mehr geplant?

FLIMMO steht nicht still und entwickelt sich stetig weiter. Es ist bereits geglückt, Eltern und Erziehende über verschiedene Wege zu erreichen und sie bei der kompetenten Fernseherziehung zu unterstützen. Die unterschiedlichen Angebote sprechen verschiedene Zielgruppen an und berücksichtigen die sich verändernden Nutzungsgewohnheiten beim Fernsehen. Diesen Weg wird *FLIMMO* weiter verfolgen. Ein zentrales Anliegen bleibt dabei, den Austausch zwischen Eltern und Kindern zu fördern. Aus diesem Grund startet *FLIMMO* gemeinsam mit der Thüringer Landesmedienanstalt (TLM) Anfang des Jahres ein MedienQuiz. Die ganze Familie kann damit gemeinsam ihr Wissen rund um Medien testen und Neues lernen. Es gibt Fragen, die die Erwachsenen spielend beantworten – und es gibt Fragen, bei denen die Kinder glänzen. Im ersten Jahr werden unter den besten Teams Preise verlost. Das MedienQuiz ist abrufbar unter medienquiz.de.

Verena Weigand ist Vorsitzende des Vereins Programmberatung für Eltern, der *FLIMMO* herausgibt. Sie leitet den Bereich „Medienkompetenz und Jugendschutz“ der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM) und ist Vorstand der Stiftung Medienpädagogik Bayern.



„Generation Porno? Jetzt entscheide ich!“

Wie wir Mädchen fit machen für den Umgang mit Pornografie und Sexting

Eva Borries

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit der Frage, wie man Jugendliche, im Besonderen Mädchen, davor schützen kann, Opfer, Täter, Mittäter oder Zuschauer in einem Sexting-Fall zu werden. Die Antwort: durch offene Gespräche, durch eine Öffnung der Schule für das Thema „Pornografie“ und durch den Einsatz von Medien- und Sexualpädagogen als neutrale Gesprächspartner. Das hier vorgestellte medienpädagogische Workshop-Konzept wurde mit dem „medius 2013“ ausgezeichnet.

»In der Praxis ist es [...] wichtig, etwaige Stigmata anzusprechen und einen Perspektivenwechsel anzustoßen. Zudem sollte berücksichtigt werden, dass an einem Sexting-System wie im Falle von Cybermobbing immer mehrere Personen beteiligt sind, was dem Fall erst seine eigentliche Dynamik gibt. Auch die Bystander, also jene, die tatenlos zusehen, sollen sensibilisiert werden.«

Nachdem es gerade ruhiger geworden ist um die „Generation Porno“¹, kursiert in Deutschland nun ein neuer „Trend“: Immer häufiger wird von Fällen berichtet, in denen Jugendliche (vor allem Mädchen) Nacktbilder von sich selbst aufnehmen und via Smartphone oder Internet versenden. Von „Sexting“ ist die Rede. Der Begriff existiert bereits seit 2005 und ist ein sogenanntes „Kofferwort“, bestehend aus „Sex“ und „Texting“ (Döring 2012a). Sexting wird zur Pflege einer bestehenden oder zur Anbahnung einer neuen Paarbeziehung, für den unverbindlichen Flirt oder für den Austausch im Freundeskreis genutzt (Döring 2012b). Die entstandenen Bilder, sogenannte Sexts, sind eigentlich nur für einen Adressaten bestimmt. Dabei bleibt es jedoch nicht immer: Oft werden sie vom Empfänger nach Beendigung der Beziehung, aus Rache oder aus Spaß missbräuchlich ins Netz gestellt und sind fortan für jedermann sichtbar. Die Folgen für die Bildproduzenten können dramatisch sein und enden nicht selten in Mobbingattacken.

Sexualisierte Inhalte sind durch Neue Medien, insbesondere durch Smartphones, permanent verfügbar. Dies stellt Pädagogen, Eltern und Jugendliche vor neue Herausforderungen. Studien belegen, dass Pornos immer früher in deutsche Kinderzimmer gelangen (z. B. Icon Kids & Youth 2009, Altstötter-Gleich 2006). Sie zeigen jedoch auch, dass Aussagen über eine pauschale „Generation Porno“ undifferenziert sind (z. B. Grimm u. a. 2011; Matthiesen 2011; Schmidt/Matthiesen 2011). Neben Faktoren wie dem Alter, sozialem Hintergrund, Freundeskreis oder dem Grad der Aufklärung spielt auch das Geschlecht eine Rolle bei der Frage, wie mit Pornografie im Allgemeinen umgegangen wird. Experten forderten als Reaktion auf die Forschungsergebnisse „eine flankierende, den Dialog suchende Unterstützung der Jugendlichen im Umgang mit pornografischen Inhalten“ (Grimm u. a. 2011, S. 248). Besonders die Schule könne Raum dafür zur Verfügung stellen (ebd., S. 252). Einfacher gesagt als getan: Es mangelt an sexual- und medienpädagogischer Ausbildung bei den Lehrkräften; es gibt wenige praxisnahe Materialien, die die unterschiedlichen Themen von Jungen und Mädchen berücksichtigen; es herrscht eine große Hemmschwelle seitens Heranwachsender, intime Themen mit Lehrkräften zu besprechen; und zudem ist in den Rahmenlehrplänen dafür auch keine Zeit eingeplant.

All diese Gründe sprechen dafür, das Thema „Pornografie“ von externen Medien- und Sexualpädagogen, die eine höhere Neutralität mitbringen als Lehrkräfte, aufzugreifen und behandeln zu lassen. Studienergebnisse zeigen, dass Jungen und Mädchen sowohl empirisch als auch in der praktischen Arbeit verstärkt getrennt voneinander betrachtet werden sollten (z. B. Grimm u. a. 2011; Matthiesen 2011; Schmidt/Matthiesen 2011). Der medienpädagogische Workshop „Generation Porno? Jetzt entscheide ich!“ ist dementsprechend zunächst speziell auf die Bedürfnisse junger Mädchen im Umgang mit sexualisierten Inhalten im Internet zugeschnitten. Dabei wird auch das Thema „Sexting“ und seine Folgen aufgegriffen.²

Alles Sexting oder was?

„Empirische Studien, wie viele Jugendliche und Erwachsene tatsächlich am Sexting teilnehmen, sind bislang rar und beziehen sich fast ausschließlich auf die USA“ (Döring 2012a, S. 6). Da das Echo aus der Praxis allerdings suggeriert, dass nahezu jede Schule betroffen ist, gilt es, auch unabhängig von Studienergebnissen zu reagieren. Zu unterscheiden sind drei Formen der Involvierung in das Sexting: das Versenden, das Empfangen und das Weiterleiten eines Sexts (Döring 2012a). In allen drei Bereichen ist es gleichermaßen wichtig, Jugendliche für ihre Verantwortung zu sensibilisieren.

Einseitige Rollenstereotype und Mittäterschaft diskutieren

Eine verbreitete Annahme lautet, dass Sexting von Jungen angebahnt und von Mädchen umgesetzt wird. Auch einige medienpädagogische Kampagnen vermitteln dieses Bild. Dieser Zusammenhang ist jedoch empirisch nicht belegt und führt neben verfrühten Schuldzuweisungen (Junge = Täter, Mädchen = Opfer) zusätzlich zu einer Affirmation von Geschlechterrollenstereotypen, bei denen die Mädchen als „offensiv sexuell agierende Wesen“ denkbar schlecht abschneiden (ebd.). In der Praxis ist es daher wichtig, etwaige Stigmata anzusprechen und einen Perspektivenwechsel anzustoßen. Zudem sollte berücksichtigt werden, dass an einem Sexting-System wie im Falle von Cybermobbing immer mehrere Personen beteiligt sind, was dem Fall erst seine eigentliche Dynamik gibt. Auch die Bystander, also jene, die tatenlos zusehen, sollen sensibilisiert werden. „Dass viele Mädchen sich

Anmerkungen:

1 Zum Weiterlesen z. B.: Titelthema, in: tv diskurs, Ausgabe 57, 3/2011, S. 12 ff.

2 Der Workshop „Generation Porno? Jetzt entscheide ich!“ entstand in Zusammenarbeit mit der Diplom-Psychologin und langjährigen Teamkollegin Christin Fritz vom Kinderschutzbund Südliche Weinstraße. Er ist für einen Unterrichtstag konzipiert, kann aber bei zeitlicher Kapazität auch für mehrere Tage (z. B. im Rahmen einer Projektwoche) angesetzt werden. Eine Zusammenarbeit zwischen Sexual- und Medienpädagogen bei der Durchführung des Workshops ist hilfreich. Das Workshop-Konzept erscheint im Frühjahr 2014 im Verlag Empirische Pädagogik als Buch.

Literatur:

Altstötter-Gleich, C.:
Pornographie und neue Medien. Mainz 2006

Borries, E.:
Generation Porno? Jetzt entscheide ich. Landau 2013
(Veröffentlichung im Frühjahr 2014)

Döring, N.:
Erotischer Fotoaustausch unter Jugendlichen: Verbreitung, Funktionen und Folgen des Sexting. In: Zeitschrift für Sexualforschung, 1/2012a, S. 4 – 25

Döring, N.:
Sexting. Fakten und Fiktionen über den Austausch erotischer Handyfotos unter Jugendlichen. In: Medien + Erziehung, 1/2012b, S. 47 – 52

Grimm, P./Müller, M./Rhein, S.:
Porno im Web 2.0. Berlin 2011

Icon Kids & Youth:
BRAVO Dr.-Sommer-Studie 2009. Liebel Körper! Sexualität. München 2009

Kimmel, B./Rack, S./Schnell, C./Hahn, F./Hartl, J.:
Let's talk about Porno. Jugendsexualität, Internet und Pornografie. 2011.
Abrufbar unter: <http://www.klicksafe.de/themen/problematische-inhalte/pornografie-nutzung/>
(letzter Zugriff: 02.12.2013)

Lee, M./Crofts, T./Salter, M./Milivojevic, S./McGovern, A.:
„Let's get sexting: risk, power, sex and criminalisation in the moral domain. In: International Journal for Crime and Justice, 1/2013/2, S. 35 – 49.
Abrufbar unter: <https://www.crimejusticejournal.com/article/view/89/68>
(letzter Zugriff: 02.12.2013)

Matthiesen, S.:
What do girls do with porn? In: Zeitschrift für Sexualforschung, 4/2011, S. 326 – 352

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs):
JIM-Studie. Stuttgart 2013

Schmidt, G./Matthiesen, S.:
What do boys do with porn? In: Zeitschrift für Sexualforschung, 4/2011, S. 353 – 378

am Weiterleiten [der Bilder] beteiligen und keinesfalls nur Jungen Täter sind und dass das Weiterleiten ohne Einverständnis strafbar ist, sollte im Mittelpunkt [...] stehen“ (Döring 2012b, S. 51).

An diesem Punkt kann der Workshop „Generation Porno“ anknüpfen. In der Übung „Ey, das ist ja voll Porno! Was ist eigentlich Pornografie?“ (Modul 2) setzen sich die Teilnehmerinnen zunächst gemeinsam mit der Referentin über die Bedeutung der Begriffe „Pornografie“ und „Erotik“ auseinander und definieren, worin die eigenen wahrgenommenen Grenzen liegen. In der Übung soll u. a. deutlich werden, dass die Frage, was ästhetisch, anstößig oder ekelig ist, nicht pauschal zu beantworten ist. Um die unterschiedliche Sicht von Jungen und Mädchen (und Mädchen untereinander) zu verdeutlichen, werden ausgewählte Ergebnisse der Interviewstudie von Grimm u. a. (2011) gezeigt. Interessant: Die befragten Mädchen der Studie assoziieren mit Pornografie verstärkt das Frauenbild der Schlampe – was besonders auffallend im Bereich „Amateurpornografie“ ist. Auch selbst gemachte Fotos fallen für sie unter diese Rubrik (ebd., S. 257). Dieses irrationale Schema für die Bewertung von Mädchen sollte diskutiert werden, denn es ist der Grund dafür, dass Mitleid gegenüber weiblichen Sexting-Opfern oft ausbleibt (Döring 2012a). Den Ansatz, dass ein Mädchen, das sich erotisch darstellt, schlampig ist, gilt es zu entkräften. Die praktische Umsetzung einer Diskussion hierzu kann dann folgendermaßen aussehen: Anhand einer visuellen Linie auf dem Boden (z. B. mit einer Wäscheleine) mit den Punkten „Ästhetisch“, „Erotisch“, „Porno“ bis hin zu „Geht gar nicht“ können die Mädchen zu fiktiven Situationen Stellung beziehen. Ein Beispiel: Ein Mädchen fotografiert sich selbst in Hotpants vorm Spiegel und postet das Bild bei Facebook: „Wie seht Ihr das – o.k., ästhetisch oder geht das gar nicht? Und wie reagiert Ihr auf ein solches Bild an Eurer Schule?“ Die Szenarien können je nach Alter der Teilnehmerinnen auch konkreter sein. Die Mädchen tauschen sich im Plenum über Meinungen aus und überlegen gemeinsam, wie mit der Situation umgegangen werden kann, indem sie sich in die Beteiligten hineinversetzen. Das Definieren eigener Grenzen erleichtert einerseits, in der konkreten medialen oder sozialen Situation eine klare Haltung einzunehmen und sich besser vor ungewollten Erlebnissen zu schützen, andererseits kann das Diskutieren eines Sexting-Szenarios als Korrektiv fungieren, Pauschalisie-

rungen entgegenwirken und die Sicht erweitern. Es kann zudem eine gute Vorbereitung sein, im Ernstfall angemessen und respektvoll zu reagieren.

Folgen von Sexting kennen

Die größte Gefahr beim Sexting besteht darin, dass die Bilder durch die Weitergabe an Dritte gelangen und im Internet veröffentlicht werden. Die Folgen für die Senderin oder den Sender können verheerend sein. Neben dem Erleben von Hohn, Spott und Scham verbreiten sich die Bilder im Netz rasant, werden kopiert und abgespeichert. Das „Zurückholen“ der Bilder ist aussichtslos. Während man z. B. bei Facebook zumindest theoretisch um die Löschung von Bildern bitten kann, ist das Löschen von Bildmaterial bei der derzeit beliebtesten App *What's App* (für 81 % aller 12- bis 19-jährigen Befragten der *JIM-Studie 2013* ist es die wichtigste App) übrigens hoffnungslos. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Heranwachsende sich vor der Veröffentlichung, aber auch vor der Weitergabe von persönlichen oder gar intimen Bildern über die möglichen sozialen Folgen klar werden und sich auch über technische und rechtliche Konsequenzen informieren. Ein Beispiel: Wer eindeutige Nacktbilder von Minderjährigen besitzt oder weitergibt, macht sich strafbar. Mithilfe der Quizfragen „Gesetze und Co: Wissen, was erlaubt ist“ aus Modul 3 des Workshops lassen sich trockene Gesetzestexte besser nachvollziehen. Auch die Weitergabe von sexualisierten Inhalten durch Dritte – wie beim Sexting – wird thematisiert. Das Quiz entstand auf der Grundlage einer Einheit aus dem Material *Let's talk about Porno* (Kimmel u. a. 2011) und funktioniert wie die Sendung *Wer wird Millionär?* mit Powerpoint-Folien. Dabei kann sich die Gruppe in Teams aufteilen und gegeneinander antreten. An dieser Stelle können auch technische Fakten zur Löschung von Bildmaterial und eine Sensibilisierung für die Tücken von *What's App* thematisiert werden.

Hilfenetz und Ansprechpartner kennen

Wird ein junger Mensch Opfer eines Sexting-Falls, so ist die Scham, sich an jemanden zu wenden und Hilfe zu suchen, oft sehr groß. Das liegt nicht zuletzt an den bereits angedeuteten Rollenzuweisungen in solchen Fällen: *naiv* = selber schuld. Umso wichtiger ist es, dass Heranwachsende Beratungs- und Unterstützungs-

angebote kennengelernt haben, bevor etwas passiert, und zwar als Betroffene oder als Freundin. Aus diesem Grund werden in Modul 3 mit der Übung „Hilfennetz und Ansprechpartner: An wen kann ich mich wenden?“ verschiedene Beratungs- und Informationsangebote vorgestellt. Mit der Methode „Heikle Situation: Dein Rat ist gefragt“ haben die Schülerinnen die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, welche Angebote sie empfehlen würden. Hierzu erhalten sie in Partnerarbeit „Situationskarten“, auf denen Problemstellungen beschrieben sind. Zur Unterstützung erhalten sie Flyer und Infobroschüren anerkannter Ansprechpartner und können nun in einer „Murmelfase“ selbst Hilfestellung geben. Die Referenten wandern umher und regen zum Perspektivenwechsel an oder ermuntern, die Ideen auch durchzuspielen (z. B. in einem Dialog). Im Anschluss werden die Szenarien im Plenum dargestellt, die eigenen Ideen zur Lösung beschrieben und durch Anregung von den Referentinnen ergänzt. Danach wird (je nach Alter der Teilnehmerinnen) anstelle einer herkömmlichen Linkliste ein „Hilfe-Würfel“ gebastelt, auf dem alle wichtigen Angebote verzeichnet sind. Das Ziel der Übung: Die Schülerinnen erfahren nicht nur, wie sie sich selbst helfen können, sondern können zukünftig auch andere unterstützen. Indem die Mädchen sich gegenseitig Tipps und Hilfestellungen bieten, erhalten sie Einblick in die Lösungsstrategien anderer Mädchen und erkennen, dass der Austausch untereinander hilfreich ist.

We don't like: Wir machen da nicht mit!

Im Zentrum der medialen Berichterstattung steht neben der einseitigen Darstellung von Mädchen-Fällen derzeit oft die Warnung, dass das Verbreiten von Nacktbildern Minderjähriger strafbar ist. Diesem Aspekt ist nichts entgegenzusetzen – es ist deutsches Gesetz. Welche Auswirkungen jedoch derartige Warnungen haben können, diskutierten australische Forscher und stellten die These auf: „[...] that the current approaches to regulating teen sexting, along with the emergence of sexting as a legitimate adult activity, may have had the perverse consequence of making teen sexting an even more attractive teenage risk taking activity“ (Lee u. a. 2013, S. 35). Ebenso birgt die rein rechtliche Betrachtung „die Gefahr, Opfern soziale Unterstützung zu entziehen, weil sie aus Angst vor Verurteilung dann seltener wagen, sich Erziehungsberechtigten oder Lehrkräften zu offenbaren“ (Döring 2012a, S. 20).

In der Prävention sollte daher mehr Wert darauf gelegt werden, den ethisch-moralischen Aspekt, der beim Weiterleiten von Sexts verletzt wird, anzuprangern. Nämlich, dass einzelne Menschen zur Unterhaltung anderer degradiert, verletzt und gedemütigt werden. Im Vordergrund präventiver Maßnahmen müssen neben der Vermittlung der rechtlichen Grundlagen daher vorrangig die Förderung des sozialen Denkens und die Stärkung derer stehen, die die Weitergabe von Bildern verweigern. Denn ein Sexting-Fall erhält seine Dynamik nicht per se durch eine einzige Person, sondern beginnt erst dann, wenn andere dieses Bild weitergeben, sich zu Mitwissenden machen und das Zirkulieren vorantreiben.

Ein Interview mit einem Jugendlichen zum Thema „Pornografie“ finden Sie im FSF-Blog unter: <http://blog.fsf.de/diskurs/generation-porno-jetzt-entscheide-ich/2014/01>

»In der Prävention sollte [...] mehr Wert darauf gelegt werden, den ethisch-moralischen Aspekt, der beim Weiterleiten von Sexts verletzt wird, anzuprangern. Nämlich, dass einzelne Menschen zur Unterhaltung anderer degradiert, verletzt und gedemütigt werden.«

Eva Borries ist am Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung (zepf) der Universität Koblenz-Landau im Projekt „VERA“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig und arbeitet freiberuflich als medienpädagogische Referentin und Autorin.



Bildung

Lernen in der Mediengesellschaft

Medien sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass so etwas wie Bildung überhaupt entstehen kann. Erst durch die Entwicklung der Sprache und später der Höhlenmalerei wurde es möglich, Informationen oder praktische Erfahrungen – wie etwa die Optimierung von Arbeitsabläufen durch Werkzeuge – an die Gemeinschaft und die Nachkommen weiterzugeben. Doch ist die Sprache sehr stark vom Gedächtnis abhängig. Das Alte und Neue Testament der Bibel beruhen im Wesentlichen auf erzählten Überlieferungen, die erst sehr viel später aufgeschrieben wurden. Vorher wurden die Berichte bei jedem Erzählen leicht abgewandelt, Unwichtiges wurde weggelassen, dagegen Aktuelles hinzugefügt. Erst die Schrift machte es möglich, Originaltexte und hinzugefügte Dichtung zu unterscheiden. Mit der Erfindung des Buchdrucks im 15. Jahrhundert konnten geschriebene Texte dann endlich vervielfältigt und damit einem größeren Publikum zugänglich gemacht werden. Vorher hatte das Wissen der Welt nur einigen wenigen Schriftgelehrten bzw. denen, die des Lesens und Schreibens mächtig waren, zur Verfügung gestanden. Nun konnte eine breitere Öffentlichkeit davon profitieren – doch mussten die Menschen das Lesen und Schreiben erst einmal als wesentliche Kulturtechnik für sich entdecken und erlernen.

Wir leben heute im Zeitalter des Internets. Und das bedeutet: Jeder, der möchte – abgesehen von ca. zwei Mio. Analphabeten –, kann fast jede Information der Welt über das Internet, über Google oder Wikipedia erhalten. Somit steht das Weltwissen heute nahezu jedem zur Verfügung, auch wenn er sich keine teuren Enzyklopädien leisten kann. Das Internet ist aus dem Leben der Menschen nicht mehr wegzudenken! Ob Schüler oder Wissenschaftler: Alle nutzen es – bei den Hausaufgaben genauso wie beim Verfassen wissenschaftlicher Artikel. Dabei steht die Bildung – seit der Aufklärung das Herrschaftsinstrument, mit dem sich das Bürgertum gegen-

über dem Adel, aber auch gegenüber der körperlich arbeitenden Bevölkerung abgrenzte – im Netz gleichberechtigt neben selbst gedrehten Videos bei YouTube. Und auch nahezu alle Erzeugnisse der Musikindustrie sind kostenlos im Internet zu finden, genauso wie komplette Filme oder Fernsehserien. Im World Wide Web verschmilzt alles: die private Kommunikation, von Nutzern hergestellte Beiträge, Informationen und jede Menge unterschiedlichster Unterhaltung.

Kein Zweifel: Das, was wir als Gesellschaft unter Bildung verstehen, hat sich in den letzten 100 Jahren gründlich geändert. Die Schule sowie die anderen klassischen Sozialisationsinstanzen haben durch die Medien mächtig Konkurrenz bekommen. Welche Bildung aber brauchen wir, um in dieser Gesellschaft und in der medial geprägten Welt optimal zurechtzukommen? Die Bildungspolitik scheint immer noch von einem Bildungskanon auszugehen, den Akademiker oder die Lehrpläne der Schulen aufstellen und den es zu beherrschen gilt. Da Bildung mit dem Selbstverständnis und der Identität des Menschen zusammenhängt, geht es wohl um mehr als nur darum, das zu wissen, was den Broterwerb sichert. Aber wahrscheinlich müssen wir den Umgang mit den Medien ebenso als Kulturtechnik beherrschen lernen wie die Menschen in der Vergangenheit die Schrift.

Natürlich stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, was diese Entwicklung für die Medienpädagogik bedeutet. Eine isolierte Betrachtung von Medienproduktion, Medienanalysen und Medienwirkung als Betätigungsfeld greift da heute wohl zu kurz. Wie aber lässt sich dieser bisher „geschlossene Raum“ verlassen? Wie kann der pädagogische Prozess helfen, Medien kritisch, konstruktiv und reflexiv in den Bildungsprozess zu integrieren? Diesen und anderen Fragen widmet sich das Titelthema der aktuellen Ausgabe der *tv diskurs*.

Alexander Grau

Von der Bildung zum Know-how

Die Vorstellungen darüber, was Bildung ist, waren über Jahrtausende hinweg erstaunlich konstant. Ausdruck von Bildung, das war im Wesentlichen das geistreiche, kommunikative Spiel mit kulturellem Wissen unter den Angehörigen einer gesellschaftlichen Elite. Dieses Konzept von Bildung hat sich mit den sozialen Verwerfungen der industriellen Revolution nachhaltig geändert. Bildung wurde zu Ausbildungsinhalten für die Funktionsträger moderner Gesellschaften umgemünzt. Indem sich die Mittelschicht als Träger der Gesellschaft und ihrer Normen herausbildete, änderte sich das gesamte Konzept von Bildung.

„Bildung ist der Name eines sozialen Spiels, das durch erhöhte Erwartungen und Erwartungserwartungen in Bezug auf das kulturelle Wissen der Mitspieler gekennzeichnet ist; diese dürfen die Erwartungen und Erwartungserwartungen nicht thematisieren. Ihre Geschicklichkeit besteht darin, diese Erwartungen gleichzeitig zu erkunden und zu erfüllen oder, wenn das nicht gelingt, es den anderen nicht merken zu lassen“ (Schwanitz 1999, S. 396).

Diese etwas sperrige Definition des Anglisten Dietrich Schwanitz aus seinem Bestseller *Bildung* kommt etwas behäbig und selbstgefällig daher, doch greift sie einige wichtige Punkte auf. Der wichtigste Punkt: Bildung ist ein Spiel. Das klingt zunächst harmlos, ist es aber nicht. Denn Spiele haben Regeln, sonst wären sie keine Spiele. Wer diese Regeln nicht kennt, darf nicht mitspielen. Und wer die Regeln vereinfacht oder ganz abschafft – etwa in der Hoffnung, mehr Menschen das Mitspielen zu ermöglichen –, generiert eben nicht mehr Mitspieler, er schafft das Spiel ab.

Robinson

Doch Spiele haben nicht nur Regeln, sie werden – von wenigen Ausnahmen abgesehen – zumeist in einer Gemeinschaft gespielt. Ob Bildung eher der *Patience* ähnelt oder *Mensch ärgere Dich nicht*, darüber kann man streiten. Können wir uns Robinson Crusoe als gebildeten Menschen vorstellen? Aber natürlich.

Das Beispiel hat allerdings einen erheblichen Haken: Robinson ist Engländer und entstammt als solcher einer Bildungswelt, unserer Bildungswelt, aus der er lediglich aufgrund ungünstiger Umstände entfernt wurde. Die Bildung, die wir geneigt sind, ihm zu attestieren, steht immer in Bezug zu dieser europäischen Bildungswelt. Wäre Robinson hingegen schon als kleines Kind auf seine Insel verschlagen worden, die Sache sähe anders aus. Vermutlich würden wir ihm Bildung absprechen – auch wenn er sich in Jahrzehnten hervorragende Kenntnisse über das Meer, die Fische, die Vegetation und das Ökosystem seiner Insel angeeignet hätte.

Bildung ist also nicht einfach nur Wissen. Es ist eine spezielle Form von Wissen, nämlich Wissen von einer Kultur.

Aber hätte unser kleinkindlicher Robinson nicht auch Kultur entwickeln können – ganz ohne Freitag? Sicher: Stellen wir uns einfach vor, Robinson hätte im Laufe seiner Entwicklung angefangen, seine Hütte nicht nur nach Maßstäben der Nützlichkeit auszubauen, sondern sie ästhetisch verfeinert, mit Schmuck, Zierrat, selbst geschaffenen Skulpturen oder Bildern. Er hätte angefangen, auf hohlen Baumstämmen herumzutrommeln, er hätte sich höhere Wesen fantasiert, ihm ähnlich, doch unsichtbar und unendlich mächtig, Schöpfer und Beherrscher des Meeres, der Berge und des Himmels. Und er hätte versucht, Einfluss auf das Handeln dieser Wesen zu nehmen, etwa Regen erbeten dadurch, dass er wichtige Rohstoffe verbrennt und sie so diesen Wesen zum Geschenk macht. Schließlich hätte sich unser Robinson sogar Regeln gegeben, teils weil sie einfach nützlich zu seinem Überleben sind, teils in der Einbildung, den höheren Mächten damit zu gefallen.

Mit anderen Worten: Unser Robinson hätte sich eine eigene Kultur geschaffen, durchaus komplex und gewissen Regeln folgend. Doch würden wir ihm deshalb Bildung attestieren? – Kaum. Bildung scheint also mehr zu sein als Faktenwissen und mehr auch als das Wissen um kulturelle Regeln und Entitäten. Bildung setzt somit zumindest zwei weitere Komponenten voraus: Kommunikation und Tradierung. Erst wenn Robinson einen anderen Menschen in seine Kultur einführt, dieser Mensch Robinsons Kultur kennenlernt, kann dieser Mensch als gebildet bezüglich der Kultur des Robinson gelten.

»Bildung ist ein Spiel. [...] Spiele haben Regeln, sonst wären sie keine Spiele. Wer diese Regeln nicht kennt, darf nicht mitspielen.«

Indem Robinson sein kulturelles Wissen weitergibt, tradiert er es zugleich. Deutlich wird das, wenn wir uns Freitag als Freitaga vorstellen und den beiden eine fröhliche Schar von Kindern, Enkeln und Urenkeln gönnen. Von Generation zu Generation würde die Kultur von Robinson und seiner Freitaga weitergegeben, weiterentwickelt, modifiziert, vor allem aber: tradiert. Es würde Nachkommen geben, die sich damit begnügen, die Überlebentechniken ihrer Ahnen zu übernehmen oder auch zu verfeinern, und es würde Nachkommen geben, die in besonderer Weise das kulturelle Wissen verinnerlichen und pflegen. Letztere würden so etwas aufbauen wie Bildung. Und vermutlich würden sie anfangen, zwischen dem zu unterscheiden, was für die Kultur der Robinson-Nachkommen wichtig ist, und dem, was man vernachlässigen kann. Kurz: Die Nachfahren unseres Robinson würden einen Kanon bilden dessen, was jemand zu wissen hat, der als gebildet gelten kann.

Bildung als Code

Damit gewinnt Bildung eine Dimension, die insbesondere heutzutage gerne geleugnet oder problematisiert wird. Sie setzt selbstreferenziell Normen. Sie unterscheidet zwischen dem, was als Bildung zu gelten hat, und dem, was nicht dazugehört. Damit dient sie auch der sozialen Distinktion. Nicht jede Fähigkeit, nicht jedes Wissen, nicht jede Kompetenz gilt als Bildung.

Hinzu kommt – und das meint Schwanitz mit Erwartungen und Erwartungserwartungen, die selbst nicht thematisiert werden dürfen –, dass Bildung sehr schnell mehr wird als ein tradiertes kulturelles Wissen und die Behauptung von dessen Wert, sondern zugleich einen Code umfasst, wie und worüber gesprochen wird. Beispiel: Auf einer Party die Umstehenden mit detaillierten Thomas-Mann-Kenntnissen zu langweilen, ist ein Zeichen von Unbildung – das Verhalten des Bildungsparvenüs. Das Bildungsspiel funktioniert anders und ist deutlich mehr als das Abspulen angelesenen Wissens.

Aus diesem Grund führt Schwanitz auch eine zweite Definition ein: „Bildungswissen besteht aus Kenntnissen, nach denen man nicht fragen darf“ (ebd., S. 396). Diese Pointe hat dem Autor Kritik eingetragen. Zum einen, weil es als politisch nicht ganz korrekt

»Sich zu bilden, das bedeutet also, anzustreben, der Gottesebenbildlichkeit möglichst zu entsprechen.«

empfunden wurde, zwischen wertvoller Bildung (Kunst, Literatur) und wertlosem Wissen (Fußballergebnisse) zu unterscheiden. Zum anderen, weil Schwanitz die Grenze zwischen ersterer und letzterem zwischen Geistes- und Naturwissenschaften zog: Nach dem Inhalt des zweiten Hauptsatzes der Thermodynamik darf ich fragen, da Unkenntnis hier, so Schwanitz, erlaubt ist oder sogar honoriert wird; nach dem Erbauer des Domes von Florenz frage ich aber besser nicht, da ich mich damit aus dem Kreis der Gebildeten herauskatapultiere.

Nun, Bildungsinhalte sind nicht unverrückbar. Vieles, was noch vor 200 Jahren als Bildung galt, ist heute nicht mehr zwingend notwendig, um als gebildet zu gelten – schaden tut es allerdings auch nicht. Ob neue Bildungsfelder hinzugekommen sind, darüber kann man streiten und sollte es auch. Das ändert aber nichts daran, dass Bildung kein Faktenwissen erster Ordnung ist (wissen, dass die Welt so und so ist), sondern ein Wissen zweiter Ordnung, das tradierte Deutungsmöglichkeiten und Sinndeutungen umfasst und aufgrund seiner impliziten Normativität subtile kommunikative Regeln des eigenen Selbstbezugs aufstellt.

Kurz: Wenn Bildungspolitiker oder sogenannte Bildungsforscher von Bildung als Rohstoff schwadronieren und Bildungskarrieren initiieren wollen, so reden sie von allem Möglichen, ganz sicher aber nicht von Bildung. Bildung ist kein Rohstoff. Provozierend formuliert: Unter ökonomischen Gesichtspunkten ist sie vollkommen nutzlos. Man kann sich sehr leicht eine technisch und ökonomisch sehr erfolgreiche Volkswirtschaft vollkommen ungebildeter Fachleute vorstellen. Um aber zu verstehen, wie es zu diesem Missverständnis kommen konnte, muss man sich kurz die Geschichte des Bildungsbegriffs vor Augen führen.

Bildung als Bildwerdung

Auch die Antike kannte Bildung, selbst wenn sie keinen Begriff dafür hatte. Und wer wissen möchte, was antike Gesellschaften unter Bildung verstehen, der lese z. B. die Dialoge Ciceros. Bildung, das war die Fähigkeit, angenehm, geistreich und mit Esprit über Geschichte, Kunst und Philosophie zu disputieren, ohne jedoch als all zu verkopfter Fachmann zu erscheinen. Bildung in diesem Sinne ist eine Kommunikationsfähigkeit, ein Spiel eben, das man zu beherrschen hatte, wenn man als Angehöriger einer gesellschaftlichen Elite gelten wollte: „Niemand vermag ja eingehender und ausführlicher über bedeutende und mannigfaltige Themen zu sprechen ohne die Philosophie“ (Cicero 1998, § 14) – wobei wir hier *die Philosophie* als *Kenntnisse in den Wissenschaften* übersetzen dürfen.

Bildung in diesem antiken Sinne umfasst jedoch nicht nur die gefällige Wiedergabefähigkeit kulturellen Wissens, sondern zugleich die gesamte Persönlichkeit. Ein eloquenter, aber einseitig informierter Kulturfachmann, ein versponnener Intellektueller gar, wäre in diesem Sinne ungebildet gewesen. Bildung im antiken Sinne, das hieß im Idealfall auch: Sportlichkeit, eine vorzeigbare Offizierslaufbahn und eine politische Karriere.

Überlebt hat diese Vorstellung von Bildung im angelsächsischen Kulturbereich. Bei Gesprächen zwischen Engländern und Deutschen führt das regelmäßig dazu, dass man sich wechselseitig totales Banausentum attestiert. Fehlt Deutschen aus britischer Sicht jede Form von Leichtigkeit, von Ironie, von Esprit und Sinn für Gesprächskultur, so erscheinen Briten aus deutscher Perspektive regelmäßig uninteressiert, oberflächlich, ungenau und frivol. Der Grund für diese Missverständnisse liegt im Mittelalter und einer sich von da an diametral entwickelnden Bildungskultur.

Das deutsche Wort „Bildung“, so die herrschende Meinung, stammt von dem mittelalterlichen Mystiker Meister Eckhart. Es bezieht sich auf die Ebenbildlichkeit des Menschen zu Gott. Sich zu bilden, das bedeutet also, anzustreben, der Gottesebenbildlichkeit möglichst zu entsprechen. Damit ist die deutsche Vorstellung von Bildung von Anfang an moralisch hoch aufgeladen – bis zum heutigen Tag. Die spielerische Leichtigkeit blieb dabei fast zwangsläufig etwas auf der Strecke.

Daran änderten auch der Humanismus der Renaissance und die Reformation nichts – im Gegenteil. Die Renaissancehumanisten hatten zwar mit dem Ideal der Gottesebenbildlichkeit zunächst nicht so viel am Hut, dafür aber eine umso genauere Vorstellung vom Ideal des Menschen. Zu dem gehörte neben dem Befolgen einer anspruchsvollen Ethik vor allem das Wissen um die Sprachen und literarischen Werke der Antike – der europäische Bildungskanon war geboren.

Die Reformation hingegen hatte – in bewusster Abgrenzung vom Humanismus – zunächst bildungsfeindliche Züge, zumal in ihren radikalen Ausformungen. Warum ein zweites Buch lesen, wenn nur eines Seelenheil verspricht? Doch gerade über die Auseinandersetzung mit der Bibel und ihren Übersetzungen aus dem Griechischen und Lateinischen entwickelte sich zumindest in den Städten eine spezifisch bürgerlich-protestantische Bildungskultur, die sich schnell von dem einen Buch löste und insbesondere im 18. und 19. Jahrhundert zu einer Anbetung literarischer Bildung mit kulturellen Zügen transformierte – mit Liebhaberkreisen, Lesezirkeln, Debattierclubs, literarischen Journalen und ähnlichen Formen der Institutionalisierung.

Humboldt

Diese Epoche, geprägt durch die Weimarer Klassik und die Romantiker in Jena und Berlin, brachte auch jenes Konzept hervor, das heute noch mit großer Sicherheit früher oder später in jeder bildungspolitischen Diskussion fällt: das humboldtsche Bildungsideal.

Wilhelm von Humboldt war Kantianer. Dementsprechend ging es ihm zunächst um das Individuum. Dessen Streben, so führt er aus, entspringe dem Bedürfnis, „den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wissenschaft zu erweitern, und ohne dass er sich selbst deut-

»Bildung ist der Ausdruck eines individuellen Strebens, das allen Menschen gemein ist.«

lich dessen bewusst ist, liegt es ihm nicht eigentlich an dem, was er von jener erwirbt, [...] sondern nur an seiner inneren Verbesserung und Veredlung“ (Humboldt 1986, S. 235). Das bedeutet: Bildung ist der Ausdruck eines individuellen Strebens, das allen Menschen gemein ist. Dieses Streben führt dazu, dass das Individuum sich der Welt zuwendet und damit zur „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (ebd., S. 235 f.).

Ohne diese Wechselwirkung, so Wilhelm von Humboldt weiter, „wäre das Daseyn des Menschen vergänglicher, als das Daseyn der Pflanze, die, wenn sie hinwelkt, wenigstens gewiss ist, den Keim eines ihr gleichen Geschöpfs zu hinterlassen“ (ebd., S. 236). Was der Mensch benötigt, ist daher „ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich“ (ebd., S. 237) macht.

Mit anderen Worten: Mittel und Zweck der Bildung ist für Wilhelm von Humboldt die Selbstwerdung durch Hinwendung zur Welt. Diese als Ganze ist somit Gegenstand der Bildung, die Natur ebenso wie die Kultur des Menschen. Zentrales Medium der Bildung ist daher – so von Humboldt in einem anderen Fragment – die Sprache, genauer: die Sprachen, da erst die Kenntnis von Sprachen den Reichtum möglicher Weltzugänge erschließt.

Auch für Wilhelm von Humboldt hat Bildung zunächst eine ethische Dimension. Sie dient der Vervollkommnung des Einzelnen, sofern sie die Idee des Menschseins an sich repräsentiert. Das ist im Grunde nichts anderes als das alte Ideal der Gottesebenbildlichkeit Meister Eckharts, nur eben in seiner aufgeklärten, säkularisierten Variante.

Von einer Politisierung der Bildung war von Humboldt weit entfernt. Das Konzept der Universität, das gemeinhin mit seinem Namen verbunden wird – Wilhelm von Humboldt war seit Februar 1809 Geheimer Staatsrat und Direktor der Sektion Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium –, setzt vor allem darauf, den Zugriff des Staates so weit wie möglich von den Universitäten fernzuhalten. Daher das bekannte Stichwort von der *Hochschulautonomie*. Die Vorstellung, Universitäten etwa zu arbeitsmarkt- oder sozialpolitischen Zielen zu missbrauchen, ist unendlich weit von Wilhelm von Humboldts Denken entfernt.

Bildung nach ihrem Ende

Mit der industriellen Revolution und den damit einhergehenden sozialen Veränderungen änderte sich das Anforderungsprofil an die klassischen Bildungsstätten – in Deutschland Gymnasium und Universität – nachhaltig. Gefragt waren nun Ausbildungsstätten für bürgerliche Berufe. Der moderne Staat und die entstehenden Unternehmen brauchten Juristen, Techniker, Ingenieure und Grundlagenwissenschaftler. Um diesen Bedarf zu decken, entstanden Realgymnasien und Technische Hochschulen. Da gesellschaftlichen Wandlungsprozessen eine gewisse Trägheit zu eigen ist, hielten sich das klassische Humanistische Gymnasium und die traditionelle Universität in ihren Grundzügen noch einige Jahrzehnte, doch spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg setzten auch hier Veränderungen ein – und damit ein Wandel des Bildungsverständnisses.

Obwohl immer wieder beschworen, war nun nicht mehr Bildung gefragt, sondern Ausbildung, mithin die Vermittlung von technischem Wissen. Dies wurde noch dadurch befördert, dass aufgrund des Wandels der Arbeitswelt, aber auch aufgrund politischer Vorgaben, eine Massenakademisierung einsetzte, da der Bedarf an akademisch Ausgebildeten nicht mehr allein aus den Ressourcen des traditionellen Bildungsbürgertums gewonnen werden konnte und sollte.

Damit einher ging nicht nur eine Veränderung der Bildungsinhalte, sondern auch eine Uminterpretation der ethischen Dimensionen von Bildung. Kritisch formuliert könnte man sagen: Je mehr die inhaltlichen Ansprüche an Bildung zurückgenommen wurden, umso mehr wurde sie zum Ausgleich mit sozialen Kompetenzen aufgefüllt. Zudem wurden unter der Hand – gut zu beobachten bei dem Marburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki – die Vorzeichen klassischer Bildungsethik geändert: Bildung soll nun nicht mehr das Individuum vollkommener und damit gesellschaftsfähiger machen, sondern umgekehrt – die Vermittlung sozialer Kompetenzen soll das Individuum bilden.

Man kann sich des Eindrucks nicht entziehen, dass der zeitgenössische Bildungsbegriff Ausdruck einer Verlegenheit ist. Da in postmodernen, pluralistischen Gesellschaften der Konsens darüber verloren gegangen ist, was Bildung ausmacht, dampft man ihn

Literatur:**Cicero:**

Orator. Düsseldorf/Zürich 1998

Humboldt, W. v.:

Theorie der Bildung des Menschen. In: Werke in fünf Bänden, Band 1. Stuttgart 1986, S. 234 – 240

Schwanitz, D.:

Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt am Main 1999

auf soziale Kompetenzen oder im weitesten Sinne technische Fähigkeiten ein. Interessant daran ist allenfalls, mit welcher aus Nostalgie geborenen Inbrunst an dem Wort „Bildung“ festgehalten wird, auch wenn von Bildung im traditionellen Sinne keine Rede mehr sein kann.

Sind wir ehrlich: Aufgrund der sozialen Transformationsprozesse der letzten 150 Jahre haben sich die gesellschaftlichen Grundlagen für Bildung aufgelöst und sind nur noch in wenigen sozialen Refugien zu Hause. Wir sollten uns vielleicht von der naiven Vorstellung lösen, dass es in der Kultur der Menschen so etwas wie ewige Dinge gibt. Insbesondere kulturelle Entitäten sind von historischen und sozialen Kontexten abhängig. Hegel etwa sprach in seinen Vorlesungen zur Ästhetik vom Ende der Kunst und das mit guten Gründen. Nichts spricht zwingend dafür, dass es immer und jederzeit Kunst geben muss. Viel wahrscheinlicher ist, dass die Idee von *Kunst* das Produkt spezifischer historischer und sozialer Prozesse ist und damit ein Epochenphänomen.

Ganz ähnlich könnte es sich mit Bildung verhalten. Bildung im klassischen Sinne war stets an aristokratische Gesellschaften gebunden. Pluralistische Massengesellschaften der Postmoderne haben nicht die sozialen Voraussetzungen für Bildung. Das ist bei Lichte betrachtet auch gar nicht schlimm. Anders als in den aristokratischen Gesellschaften der Antike oder des 18. Jahrhunderts ist unsere hochtechnisierte Massengesellschaft eben nicht auf Bildung angewiesen. Bildung wird hier zu einem Individual-

vergnügen, einer Vorliebe wie Tulpenzucht oder Tischtennispielen. Es gibt Liebhaberkreise, in denen das was gilt, aber Allgemeinwertigkeit kann es nicht beanspruchen. Um zu funktionieren, bedarf unsere Gesellschaft technischen und sozialen Know-hows. Es wäre nur ehrlicher, dieses Know-how nicht Bildung zu nennen.

Und was hat das mit Medien zu tun? Gar nichts. Denn mediale Inhalte sind Ausdruck gesellschaftlicher Normen und nicht umgekehrt. Solange noch Bestände traditioneller Bildungsvorstellungen in den westlichen Gesellschaften vorhanden waren, waren sie auch in den Medien präsent – mit der Folge, dass etwa Theodor W. Adorno und Arnold Gehlen ausführlich über soziologische Fragen diskutieren konnten – im Radio.

In dem Maße, in dem klassische Bildungsvorstellungen in der Gesellschaft zurücktraten, verschwanden sie auch aus den Massenmedien – ein Prozess übrigens, der schon vor der Einführung privater Fernsehsender zu beobachten war. Anstelle der Bildung ist auch in den Medien die Vermittlung von Know-how getreten, sei es in Form unmittelbarer Beraterformate oder qua Kommunikation normativer Diskurse.

»Da in postmodernen, pluralistischen Gesellschaften der Konsens darüber verloren gegangen ist, was Bildung ausmacht, dampft man den zeitgenössischen Bildungsbegriff auf soziale Kompetenzen oder im weitesten Sinne technische Fähigkeiten ein.«

Dr. Alexander Grau arbeitet als freier Kultur- und Wissenschaftsjournalist u. a. für „Cicero“, „FAZ“ und den Deutschlandfunk.



Medienpädagogik

Lernen und Reflektieren in einer mediatisierten Welt

Das Internet vermittelt nahezu jedem, der es möchte, Zugang zu fast allen beliebigen Informationen, die der Welt zur Verfügung stehen. Gleichzeitig kann inzwischen jeder auch zum Anbieter werden – und schnell hat sich eine neue Generation von „YouTubern“ entwickelt, die technisch anspruchsvolle, witzige und intelligente Inhalte anbieten. Die wenigsten von ihnen haben wahrscheinlich ihre Fähigkeiten in medienpädagogischen Projekten erworben. Die Zeiten, in denen versucht wurde, Kindern oder Jugendlichen durch selbst produzierte Videos die

Produktionsbedingungen und Wirkungsmechanismen von Medien nahezubringen, sind wohl vorbei. Für die Digital Natives scheint der Umgang mit Internet, Smartphones und Tablets wie eine Muttersprache zu funktionieren, die sie automatisch beherrschen und differenziert anwenden können. Über die Veränderung des Bildungsbegriffs und die zukünftigen Anforderungen an die Medienpädagogik sprach *tv diskurs* mit Dr. Benjamin Jörissen, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Erlangen-Nürnberg.



Vor 15 Jahren erschien das Buch *Bildung*. Alles, was man wissen muss von Dietrich Schwanitz. Das Buch war ein großer kommerzieller Erfolg. Brauchen wir einen Bildungskanon, den man unbedingt beherrschen muss?

Dies ist ein Reflex auf den bildungsbürgerlichen Bildungsbegriff, wie er sich im losen Anschluss an Wilhelm von Humboldt im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelt hat, wobei man von Humboldt mit einer solchen an einem Bildungskanon orientierten Auffassung nicht gerecht wird. Schon am Untertitel des Buches *Alles, was man wissen muss*, ist zu erkennen, dass es sich hier primär um einen distinktionsorientierten Bildungsbegriff handelt, denn die spannende Frage lautet: Wer ist denn eigentlich „man“? Gemeint sind hier natürlich nicht alle, das würde gar keinen Sinn ergeben. Dazu muss jedoch auch gesagt werden, dass die Idee des Kanons davon ausging, dass es besonders strukturierte Bildungsinhalte gibt, welche die Begründer dieser Bildungstheorie vor allem in der griechischen Antike gesehen haben. Hier gab es die Verknüpfung einer Hochkultur mit ihrem unglaublichen Formenreichtum und einer frühen, unverbildeten Kulturgeschichte. Das hat die Menschen sehr fasziniert. Diese „Kanonidee“ ist dann aber herabgesunken zu einer „bürgerlichen Halbbildung“, wie Adorno sie nannte, die das Strukturelement übersieht und meint, man müsse etwas wissen, weil alle es wissen.

Scheinbar ist gerade für Bildungsbürger Bildung eine Art Selbstzweck, um sich von Ungebildeten abzugrenzen.

Ja, aber dann wäre es kein Selbstzweck mehr. Das ist genau der Unterschied: Bildung hat einen symbolischen Kapitalwert, wie es Bourdieu sagen würde, und selbstzweckhafte Bildung kümmert sich gerade nicht um diese Verwendungszusammenhänge. Das von Ihnen geschilderte Bildungsverständnis ist aber keineswegs selbstzweckhaft, sondern sehr funktional. Es soll z. B. Karrierechancen verschaffen oder wird zur abgrenzenden Ästhetisierung der eigenen Existenz genutzt.

Wann und wodurch ist diese Bedeutung von Bildung entstanden? Dem Bildungsbürgertum ging es ja wohl zunächst darum, einen Wert zu schaffen, der im Gegensatz zum damals dominierenden Adel nicht durch Geburt, sondern durch Leistung und Intelligenz erreicht werden konnte.

Für das 18. Jahrhundert, das Jahrhundert der Aufklärung, ist das sehr plausibel. In dieser Zeit ist das Bürgertum erstarkt, weil es über die Verwaltungstechnologien verfügte, die der Adel benötigte, um sein System aufrechtzuerhalten. Man merkte, dass man „die da oben“ gar nicht mehr brauchte. Nach Hegel ist das Bildungsbürgertum quasi zum Bewusstsein seiner selbst gekommen. Es sei hinzugefügt, dass der Adel spätestens seit dem Mittelalter nicht durch besondere Bildung hervorgestochen ist. Natürlich verfügten die Adligen über gewisse Umgangsformen wie etwa den Ritterlichkeitskodex, aber man konnte sie nicht unbedingt als Bücherwürmer bezeichnen, so sie denn überhaupt lesen und schreiben konnten. Interessant ist, dass das Bildungsbürgertum heute noch eine Abgrenzung nach unten beabsichtigt, die man sicherlich vom Habitus des Adels übernommen hat.

Es scheint zwei Schwerpunkte von Bildung zu geben: zum einen jene Art von Bildung, die uns zum Broterwerb dient, zum anderen die Kenntnisse, die den Menschen befähigen, sich und seinen Stand in der Welt zu reflektieren.

Ja, das ist eine zutreffende Figur, die wir schon seit Schiller und Wilhelm von Humboldt kennen. Das Bürgertum und die bürgerliche Bildungsvorstellung sind in Abgrenzung zur Aufklärung im Sinne eines idealistischen und neuhumanistischen Bildungsbegriffs entstanden. Wenn man dies lerntheoretisch, also vom aktuellen Stand der Bildungstheorie her, betrachtet, dann sehen wir einen ganz wesentlichen Unterschied in dem, was Ausbildung ist – und in dem, was Bildung ist. Im Grunde haben diese beiden Bereiche nur begrenzt miteinander zu tun. Die Ausbildung ist ein Dazulernen in einem bestimmten Feld, in dem ich mir gewisse Fertigkeiten und ein bestimmtes Wissen aneigne, jedoch dabei nicht lerne, das Feld selbst zu hinterfragen. Der Bildungsbegriff im modernen Sinn, die sogenannte transformatorische Bildungsprozessstheorie, bedeutet eine Veränderung von Welt- und Selbstbezügen: Wir finden neue Rahmungen und lernen, die Wissensvorräte, die wir haben, aus einer ganz anderen Perspektive zu betrachten.

Wenn ich nach der Realschule eine Lehre als Elektriker mache, dann lerne ich die Dinge, die für diesen Beruf wichtig sind, wie man z. B. bestimmte Anlagen installiert. Ich weiß aber vielleicht nichts über die Endlichkeit der Ressourcen oder über alternative Energiegewinnung. Auch ohne dieses Wissen komme ich aber mit meinem Leben zurecht.

Absolut, im Großen und Ganzen haben Sie durchaus recht. Sicherlich kann man sagen, dass das Gymnasium der Ort ist, in dem Reflexionsfiguren aufgrund ihrer Komplexität viel eher vermittelt werden können als in anderen Schultypen. Allerdings sind diese Figuren so optional, dass man auch im reinen Lernmodus verbleiben kann. Wenn es an Gymnasien heute vor allem darum geht, die jungen Leute fit für Studium und Karriere zu machen, dann haben wir es serienweise mit Absolventen zu tun, die keineswegs über diese Form der Selbstreflexivität verfügen. Gleichzeitig ist es durchaus möglich, dass man sich auch an Haupt- und Realschulen die Frage stellt, wie es machbar ist, dem Einzelnen gerecht zu werden. Das muss im Übrigen nicht nur über kognitive Reflexionsfiguren realisiert werden, sondern kann auch über die ästhetische Form geschehen.

Im Grunde ist das Verständnis von vielen Fragen, die wir gerade angesprochen haben, eine wichtige Voraussetzung, um in anderen Bereichen leichter zu lernen und sich Wissen und Theorien anzueignen. Meinen Sie das, wenn Sie von „strukturnaler Bildung“ sprechen?

Das trifft es nicht ganz, aber es geht gewissermaßen miteinander einher: Diese Bildungstheorie, die Ende der 1980er-Jahre von Winfried Marotzki geprägt wurde, ist von der Logik her eine sehr negativ gedachte Figur. „Strukturnale Bildung“ – das bedeutet, dass man sich Freiräume verschafft, indem man das, was man weiß, und das, was man meint, einklammern kann und damit eine Erfahrungsoffenheit gegenüber Neuem erzeugt. Marotzki hat dazu den Begriff der Tentativität verwendet, vom englischen „tentative“, das probeweise Handeln; oder ebenso den Begriff der Flexibilisierung. Man kann es auch erweitern, indem man sagt, es ist die Fähigkeit, einen Alteritätsbezug aufzubauen, also einen Bezug zu der Fremdheit. Das kann der kulturell andere sein, aber eben auch einfach mein Gegenüber. Oder auch meine Fremdheit mir selbst gegenüber. Das sind recht komplexe Anforderungen, die wir aber nach Marotzkis Argumentation in unserer komplexen, globalisierten Welt benötigen. Und das ist nichts, was wir nur auf dem Gymnasium lernen können.

Hier geht es auch um Identität, die sich in dem widerspiegelt, was man über die Welt und über den anderen weiß – und die sich damit auch ständig verändert.

Genau, eben nicht im Modus der Geschlossenheit, des Einmalfindens, sondern im Modus des ständig neuen Zurechtkommens, etwa mit biografischen Krisenphänomenen. Vielleicht wird ein solcher Bildungsbegriff durch gymnasiale Bildung erleichtert, aber er ist überhaupt nicht mehr darauf fokussierbar. Diese Bildungsprozessidee steht gewissermaßen quer dazu und hat den Anspruch, nicht auf formale Bildungsinstitutionen reduzierbar zu sein. Das ist ein ganz wichtiger Punkt, gerade auch, wenn wir über Unterhaltung sprechen, denn da funktioniert der Modus des Hoch- und angeblich Niedrigkulturellen eben nicht mehr. Diese Form der Bildung kann man sich vielleicht durch Opernbesuche aneignen, aber eben auch ganz anders.

Aber gerade in Deutschland unterscheiden wir doch zwischen „U“ und „E“, zwischen der Unterhaltung, die allein auf das Spaßige und den Zeitvertreib reduziert wird, und der ernsthaften Information und Berichterstattung.

Ja, damit betrachtet man allerdings nur eine Dimension, die der medialen Objektseite. Die andere Dimension umfasst die Haltung des Einzelnen. Es gibt also zusätzlich auch noch den ästhetischen und kognitiven Habitus, d. h., ich habe mediale Darstellungen und kann damit umgehen. Sogar bei Serien, von denen einige vielleicht als kulturell nicht besonders komplex betrachtet werden können, bilden sich ganze Communitys, die anfangen, Komplexitäten aufzubauen. An dieser Stelle wird es hochgradig spannend; wir sehen, dass hier mit subkulturellem Habitus ganz neue Rezeptionsformen stattfinden. Waldemar Vogelgesang hat schon in den frühen 1990ern Horrorfilm-Communitys untersucht und aufgezeigt, dass die Jugendlichen, von denen man immer glaubte, sie würden die neuen Massenmörder werden, eine riesige Expertise über Gore- und Horrorfilme der 1980er-Jahre hatten und gleichzeitig hochgradig distanziert mit dem filmischen Material umgingen.

Im Bereich des Jugendschutzes beschäftigen wir uns mit Medienwirkungen. Wir gehen von der Überlegung aus, dass bestimmte Darstellungen bestimmte Wirkungen haben könnten. Sie haben aber an dem Beispiel gerade gezeigt, dass Menschen aus denselben Inhalten etwas völlig anderes machen können.

Selbstverständlich, das ist auch der Grund dafür, dass die Wirkungsforschung nie zu eindeutigen Ergebnissen kommen kann. Die Wirkungsforschung generell ist deshalb problematisch, weil der Wirkungsbegriff immer auf Kausalitäten abzielt. Darauf hat man reagiert, indem man jetzt von multikausalen Modellen ausgeht. Das hat aber letztlich zur Folge, dass man die Einfältigkeit der Kausalität einfach vervielfacht hat, ohne aber die Grundfrage zu ändern. In der kulturellen Bildung arbeiten wir ebenfalls mit diesem Begriff, nur in umgekehrter Weise. Während die Medienwirkungsforschung in der Regel auf negative Effekte abhebt, sucht man in der kulturellen Bildung nach positiven Wirkungen. Macht Mozart schlau? Die Frage ist zunächst nicht unberechtigt. Die Medienwirkungsfrage ist in ihrer Entstehung durchaus berechtigt, aber wenn man dann schaut, was das für eine Art von Frage ist, sieht man, dass sie versucht, etwas Neues nach alten Maßstäben zu beurteilen. Das ist im medialen Kontext fatal, denn Medien sind niemals neutral gegenüber den sozialen und kulturellen Strukturgebilden, innerhalb derer sie auftreten.

Kommen wir noch einmal zum Begriff der Medienbildung: Spielen die Medien heute nicht in allen relevanten Bereichen des Lebens eine entscheidende Rolle?

Gegenfrage: Gab es jemals relevante Bildung ohne Medien? Das ist eine medienhistorische Frage, die auch an den Medienbegriff rührt. Wo fing relevante Bildung an? Bei uns ist das vor vielen tausend Jahren im alten Ägypten gewesen, als Hieroglyphen in Stein gemeißelt wurden. Die Entstehung der Schule in Ägypten ging ganz wesentlich davon aus, dass man Beamte und Schreiber brauchte.

Der Unterschied ist also nicht, dass es früher keine Medien gegeben hätte, sondern dass die Durchdringung mit Medien, wie wir sie heute erleben, eine neue Qualität hat.

Ich würde es gerne medientheoretisch differenzieren und zwar in einer Art und Weise, die ich im Diskurs nie richtig klar getrennt sehe. Das eine ist die Medialität selbst. Das andere ist eigentlich eine kommunikativ-technologische Komponente, denn da ist die Frage: Wie werden mediale Gehalte transportiert? Über lokale Trägermedien wie Höhlenwand oder Leinwand, über Einweg-Sendemedien, über interaktive digitale Netzwerke? Im Medienbegriff, der sehr undefiniert und schwammig ist, werden die kommunikativ-technologische Seite und die innermedial-konstitutive Seite wenig differenziert betrachtet. Wir haben z. B. die Bildtheorie in der Kunsttheorie, die sich seit den 1990er-Jahren entwickelt hat und die fragt: Was ist ein Bild? Die weiß aber

nichts von Netzwerken. Wir haben in der Medienpädagogik einen sehr starken kommunikationstheoretischen Begriff, dem aber immer noch ein Sender-Empfänger-Modell zugrunde liegt und der oft sehr wenig von der Eigenstrukturalität von Medien versteht, wie sie im Bild-diskurs im Zentrum steht. Bisher liefen diese beiden Aspekte immer nebeneinander her, aber im Zeitalter digitaler Medien ist das nicht mehr möglich. Das bedeutet, wir brauchen einen Medienbegriff, der uns das transparent macht, der uns also die Bildungseffekte dieser eher primären Art von Medialität klarmacht – vor dem Hintergrund und in Verschränkung mit dem technischen, interaktionalen Kommunikationsaspekt. Eine hoch komplizierte Sache!

Wir haben es momentan mit einer medial recht gut gebildeten Jugendgeneration zu tun. Was können wir Medienpädagogen den Jugendlichen eigentlich noch beibringen?

Eine ganze Menge! Die Artikulationsmöglichkeiten sind vorhanden und entwickeln sich auch durch Übung und neue, niederschwellige Interface-Technologien ständig weiter, sodass wir die technische Medienkompetenz nicht mehr so stark vorantreiben müssen. Die andere Frage ist jedoch, welche Qualität von Artikulation da zustande kommt. Wie reflexiv ist sie? Ich denke, die „alten“ Anforderungen an Reflexivität und ästhetische Wahrnehmung sind nicht einfach passé, auch wenn sie sich transformieren. Ich will sie keineswegs einfordern, weil die neuen, vernetzten Formen auch andere Formate hervorbringen, die sich nicht mehr in einem Subjekt lokalisieren lassen, sondern die in vernetzten Logiken funktionieren. So ist es z. B. auch bei Twitter: Einen einzelnen Tweet kann man oft nicht gut verstehen, aber wenn man den ganzen Kontext sieht, dann erkennt man, welche Form der Tweet eigentlich hat. Das macht es einerseits komplizierter in der ästhetischen Analyse, aber andererseits bin ich skeptisch, wenn behauptet wird, dass alle Ausdrucksmöglichkeiten, die dazu geführt haben, dass Jugendliche neue ästhetische Formen herausbilden, in jederlei Hinsicht einen großen Eigenwert an sich hätten.

Die Begriffe „Medienbildung“, „Medienkompetenzvermittlung“ und „Medienpädagogik“ werden oft synonym verwendet. Ist das wirklich alles dasselbe?

Das sind sehr verschiedene Begriffe. Wir haben die berühmte Redeweise von der Entgrenzung des Pädagogischen. Das Pädagogische ist heute eben z. B. auch Coaching und Beratung. Wir haben aber auch eine ganz deutliche Entgrenzung des Medialen. Jetzt packen wir beides zusammen: Was geschieht mit Medienpädago-

gik, wenn sich Medien und gleichzeitig auch das Pädagogische entgrenzen? Das klassische Bild vom PC-Kurs, den es natürlich noch gibt, ist gewissermaßen überwachsen und hat durch die beiden interagierenden Entgrenzungsdynamiken neue, viel weitere Rahmungen gefunden. Daher ist Medienbildung zunächst einmal ein allgemein pädagogisches Phänomen, was bedeutet, dass wir Bildung nicht mehr außerhalb von Medialität denken können. Die Frage nach dem Kompetenzbegriff war immer schon schwierig und ist bis heute nicht wirklich geklärt. Wenn im Zuge der beschriebenen Entgrenzung Medienkompetenz bedeutet, dass wir Kompetenz über Medien aufbauen, dann heißt Medienbildung, dass es nicht primär um ein Lernen über Medien geht, sondern dass es um ein Lernen in mediatisierten Welten geht.

Steigen die Ansprüche an die Medienpädagog*innen nicht ständig, wenn von ihnen erwartet wird, dass sie alle neuen Techniken und inhaltlichen Formen, die Jugendliche nutzen, kennen müssen?

Das ist eine spannende Frage, aber der Pädagoge muss ja nicht in jedem inhaltlichen Bezugsfeld das größere Wissen haben. Das ist ein Bild des Pädagogen, das gerade ein bisschen erodiert: der Pädagoge als omnipotenter Experte. Auch wenn das noch längst nicht bei allen Pädagogen angekommen ist, sehen wir einen Wandel der Funktion durch einen Wandel der Wissenswelten. Insofern haben Sie recht: Der Medienpädagoge, der technisch gesehen weiß, wie man Film schneidet und wie man eine Kamera hält, ist vielleicht nicht mehr so zentral. Aber auf denjenigen, der weiß, wie man filmsprachlich redet und dies auf einem hohen Niveau kann, können wir, glaube ich, nicht verzichten. Film ist eine Kunstform oder im weiteren Sinne eine mediale Ausdrucksform, die sehr stark auf filmischen Bildsprachen aufbaut. Das geht über Genres, das geht aber auch über die Reflexivität. Jemand, der diesen Aspekt der Filmsprache und der Filmanalyse beherrscht, kann natürlich ganz wichtige Strukturkenntnisse weitergeben. Ich glaube, wir müssen auch einsehen, dass wir eine neue Komplexitätsstufe und damit verbunden neue Anforderungen haben. Ich denke, dass wir auf dieser hohen Stufe Medienverständnis vermitteln müssen: der Film als ein Kulturgut, mit dem ich lebe und der mich auch sozialisiert und prägt, der aber gleichzeitig eingebunden ist in ein medienkonvergentes Ensemble.

Wenn wir davon ausgehen, dass bisher nur eine kleine „Elite“ der Jugendlichen Filme ins Netz stellt etc. und die große Masse daran wenig beteiligt ist, ist es dann nicht auch Aufgabe der Medienpädagogik, diese Differenzen auf lange Sicht gesehen zu reduzieren?

Das ist eine schwierige Frage, denn nicht für jeden ist diese Art von medialer Öffentlichkeit eine attraktive Vorstellung. Brauche ich den Erfolg, dass ich mich vielen Blicken aussetze? Das ist eine bestimmte Verschiebung in der Bedeutung von Visualität. Visualität war früher eine Machttechnologie: Gesehen werden, d. h., dass jemand Macht über mich ausübt, nämlich der, der mich sieht, ohne dass ich ihn sehen kann – wie bei den Kameras im öffentlichen Raum. Diese Machttechnologie wird jetzt von einzelnen Individuen als eine neue Form von Bildungsumgebung genutzt. Das unkontrollierte Gesehenwerden wird plötzlich zu etwas Interessantem, nämlich zu einer Plattform, auf der man sich inszenieren kann – und gleichzeitig auch riskant inszenieren kann. Wenn ich ein YouTube-Video mache, dann kann das auch nach hinten losgehen oder einfach nicht angeguckt werden, womit es auch gescheitert wäre. Das sind riskante Inszenierungsformen, bei denen man sich quasi auch aufs Spiel setzt. Sie müssen aber längst noch nicht für jeden in dieser Form der einzige Weg sein. Das Foto, das man macht und für sich selbst ausdrücken lässt, um es an die eigene Wand zu hängen, muss nicht unbedingt weniger Bildungswert haben als ein YouTube-Video. Das ist sehr abhängig von den eigenen Vorstellungen über die eigene Subjektivität, wie man sich dort in den Räumen sieht. Ich finde, wir sollten daraus keineswegs einen pädagogischen Imperativ machen.

Im Grunde geht es also um die grundsätzlichen Fragen von Bildung und Erziehung und darum, wie ich in einer Gesellschaft zurechtkomme, die in allen Bereichen von Medien durchdrungen ist?

Ich würde anbieten, über den Wandel von der Medienpädagogik hin zu einer Pädagogik der Medialität nachzudenken. Das heißt, eine Pädagogik, die sich nicht auf Medien als ein lebensweltliches Phänomen im Sinne von greifbaren technischen Apparaten beschränkt sieht, sondern eine Pädagogik, die die Aufgabe annimmt, sich die speziellen Aspekte von Medialität in ihren unterschiedlichen Ausprägungen in ihrer ganzen Breite des Pädagogischen – von den Handlungsproblematiken in den verschiedenen Feldern bis in die Allgemeine Pädagogik – zu eigen zu machen. Die Medienpädagogik hat noch nicht so ganz gelernt, dass sie eben nicht mehr in der kuscheligen Beschränkung existieren kann, sondern dass sie sich in andere Bereiche ausweiten muss.

Dann werden Medienpädagogen quasi zu Multiplikatoren, die all jene Kollegen, die pädagogisch tätig sind, darin schulen, welche spezifischen Anforderungen es durch Medien gibt ...

Das ist richtig. In meiner Wahrnehmung unterschätzt die Medienpädagogik ihre eigene Bedeutung. Der ganze Bildungsbereich ist stark buchkulturell geprägt, während die „neueren“ Medien bisher oft als niedrigkulturell, kompliziert, merkwürdig oder als etwas für den Freizeitbereich wahrgenommen wurden. Die Anerkennung des medialen Feldes war auch über Jahrzehnte wackelig. Das war eben Popkultur, die man aber auf dem Gymnasium nicht brauchte. Erst derzeit erwacht das Bewusstsein, dass in den verschiedenen Feldern der Gesellschaft und der Pädagogik das Mediale nicht mehr wegzudenken ist. Die Medienpädagogik ist sicherlich

auch deshalb solch ein nach innen hin sehr eng vernetzter Club, weil von außen diese Abgrenzungen so gezogen wurden. Ich erfahre das selbst immer wieder in meinem Alltag. Durch meine allgemeinpädagogische Konnotation bin ich zwar unverdächtig, ein Technologiefreak zu sein, aber in meinem Berufsalltag werde ich immer wieder wahrgenommen als derjenige, der eine Website aufsetzen kann. Klar, das kann ich auch, aber die Wahrnehmung ist: Wenn es Probleme mit Medien gibt, dann fragen wir mal den Jörissen. Diese Haltung ist grundfalsch. Sie hat uns zwar sehr stark zusammengeschweißt, aber in diesem kleinen Netzwerk können wir nicht dauerhaft bleiben. Es gibt größere Aufgaben – und das wird von außen auch so gesehen. Ich denke, in ein paar Jahren wird die Medienpädagogik mit einem ganz anderen Selbstbewusstsein auch in andere Bereiche hineingehen.

Das Interview führte Prof. Joachim von Gottberg.



Nils Köbel

Identität und Bildung in modernen Gesellschaften

Identität bezeichnet die Selbstdeutung einer Person, die sich im Zuge der produktiven Verarbeitung sozialer und kultureller Erwartungen an das Individuum bildet. Waren diese Erwartungen und Vorgaben in traditionellen Gesellschaften noch relativ klar und übersichtlich, müssen Menschen im Zeitalter der beschleunigten, globalisierten Moderne unterschiedliche Lebenswelten miteinander koordinieren und Ambivalenzen aushalten. Vor diesem Hintergrund erlangen in modernen Gesellschaften individuelle Bildungserfahrungen eine besondere Bedeutung, da sie die Entwicklung einer kohärenten, selbstbestimmten Identität ermöglichen. Der vorliegende Beitrag versucht, diese identitätsstiftenden Potenziale von Bildung auszuloten.

Identität – wer bin ich?

Der Begriff „Identität“ entwickelte sich aufgrund seiner vielseitigen Verwendung in wissenschaftlichen, politischen und medialen Diskursen zu einem der schillerndsten psychologischen und soziologischen Ausdrücke. Daher fällt eine eindeutige Bestimmung dessen, was die Identität eines Menschen ausmacht, zunächst schwer: Identität bezieht sich in einem oberflächlichen Sinn auf die unverwechselbaren körperlichen Merkmale einer Person wie Größe, Haar- und Augenfarbe sowie auf ihre gesellschaftlichen Rollen und Zugehörigkeiten. In einem tieferen Sinn bezeichnet der Begriff „Identität“ jedoch weit mehr, nämlich die Beschäftigung eines Menschen mit sich selbst sowie das Bild, das eine Person von sich hat (vgl. Erikson 1989; Oerter/Montada 1998). Vor diesem Hintergrund bieten die empirisch gewonnenen Bestimmungen des Entwicklungspsychologen Augusto Blasi eine besonders umfassende Perspektive auf „Identität“. Durch die Sichtung zentraler Bedeutungsfacetten begreift er Identität als stabilen und zugleich dynamischen „Persönlichkeitskern“ (Blasi 1988, S. 226f.):

- Identität ist nach Blasi eine Antwort auf die Frage: Wer bin ich?
- Die Antwort auf diese Frage erfolgt durch die Entwicklung einer neuen personalen Ganzheit, die die Elemente der eigenen Vergangenheit mit den Erwartungen an die Zukunft verbindet.
- Diese Ganzheit bewirkt die fundamentale Erfahrung von Selbstsein und Kontinuität.
- Die Antwort auf die Identitätsfrage beinhaltet die realistische Einschätzung der eigenen Person und der eigenen Vergangenheit sowie die Betrachtung der eigenen Kultur mit ihren Ideologien und Erwartungen, die an die eigene Person gerichtet werden.
- Eine gelungene Identitätsentwicklung ermöglicht die produktive Integration des Individuums in die Gesellschaft und ein gefestigtes, positives Selbstbewusstsein.
- Die sensible Phase für die Entwicklung von Identität ist die Adoleszenz.

Die von Blasi benannten Aspekte verdeutlichen, dass Identität als Antwort auf die Frage: Wer bin ich? zwei grundlegende Dimensionen beinhaltet: Zum einen sind Gesellschaften für

ihren Fortbestand darauf angewiesen, jede neue Generation in die Bräuche und Konventionen sowie in grundlegende kulturelle Werte und Normen einzuführen. In diesem Sinne ist das Ziel einer gelungenen Identitätsentwicklung die *Integration* in eine Gesellschaft. Zum anderen bedeutet Identität die selbstbewusste, kritische und reflektierte Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, die als Ziel die *Individuation* zu einem einmaligen, unverwechselbaren Menschen hat (vgl. Hurrelmann 2002; Keupp 2002).

Identitätsentwicklung in der globalisierten Moderne

In traditionellen Gesellschaften ist besonders der Aspekt der Integration in die Gesellschaft durch fest gefügte kulturelle Normen, Konventionen und Rollenbilder vergleichsweise verlässlich und stabil, während der Aspekt der Individuation nur eine geringe Rolle spielt und – bei starker Zurückweisung gesellschaftlicher Erwartungen durch das Individuum – auch häufig soziale Ächtung nach sich zieht. Ein gelungenes Leben zeichnet sich in vielen Milieus bis tief in das 20. Jahrhundert durch eine reibungslose Übernahme von gesellschaftlichen Regeln und Rollenmustern aus. Jedoch setzen im Zuge der Aufklärung des 18. und 19. Jahrhunderts, der bürgerlichen Revolutionen Europas sowie der zunehmenden Industrialisierung und Arbeitsteilung auch Veränderungsprozesse ein, die immer stärkeren Einfluss auf die Lebensentwürfe von Menschen haben. Diese Veränderungen werden soziologisch häufig als Modernisierungs- und Pluralisierungsprozesse bezeichnet (vgl. Beck 1986): Die soziale Struktur wird zunehmend durchlässiger, Herkunft und sozialer Status prägen zumindest in bürgerlichen Schichten nicht mehr zwangsläufig die individuellen Lebensentwürfe, es werden zunehmend Freiräume der eigenen Selbstbestimmung möglich. Im 20. Jahrhundert beschleunigen sich die Prozesse der Pluralisierung durch globalisierte Marktstrukturen, Demokratiebewegungen und den beschleunigten technologischen Fortschritt insbesondere im Kommunikationsbereich. Verlässliche Traditionen, verankerte Bräuche und fest gebundene Wertvorstellungen werden durch diese tief greifenden gesamtgesellschaftlichen Veränderungen tief erschüttert. Für das Individuum bedeutet dieser Wandel einen „riesigen Schritt weg vom Schicksal hin

zur freien Entscheidung“ (Berger 1999, S. 95): Anders als die traditionale Gesellschaft gibt die globalisierte Moderne der einzelnen Person nun keinen Lebensentwurf mehr vor, sie kann und muss selbst bestimmen, welche gesellschaftlichen Strukturen und Funktionen sie in Anspruch nehmen will und wie sie ihr Lebensskript gestaltet. Durch die zunehmende Ausdifferenzierung befinden sich Personen in modernen Gesellschaften in nebeneinander bestehenden Lebenskontexten, was zu einer Fragmentierung von Erfahrungen führen kann: Sind in traditionellen Gesellschaften Arbeit, Freizeit, Freundschaften und Berufsrollen eng miteinander verbunden, so kann sich in modernen Gesellschaften das Gefühl einstellen, dass tiefe Gräben zwischen den privaten und den beruflichen Lebenssphären existieren. Durch die rasant sich entwickelnden Kommunikationstechnologien verändert sich zudem das Zeitempfinden von Menschen, und auch die traditionell für Stabilität zuständige Identitätsgrundlage der Arbeitswelt wird zunehmend unsicher. Unter diesen Voraussetzungen zielt Identitätsentwicklung in der Moderne auf die Herstellung eines konfliktorientierten Spannungszustandes, in dem unterschiedliche Teilidentitäten durch Verknüpfungsleistungen in eine individuelle Präferenzordnung gebracht werden müssen (vgl. Keupp 2002).

Identitätsentwicklung und Bildung

Vor dem Hintergrund dieser gesamtgesellschaftlichen Veränderungen in der Moderne und den daraus resultierenden Anforderungen an die Entwicklung einer sowohl flexiblen als auch stabilen personalen Identität steigt die Bedeutung von Bildung als Ressource für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Ähnlich dem Identitätsbegriff wird auch das Wort „Bildung“ sehr unterschiedlich verwendet, sodass auch hier zunächst eine Begriffsklärung notwendig erscheint.

Bildung und Ausbildung

In seiner im Jahr 2005 an der Pädagogischen Hochschule Bern gehaltenen Festrede *Wie wäre es, gebildet zu sein?* wählt der Schweizer Philosoph und Schriftsteller Peter Bieri eine strukturelle Bestimmung des Bildungsbegriffs, die das wesentliche Moment von Bildung in Abgrenzung zum Prozess der Ausbildung herausstellt:

»Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.«

∞

»Wenn ein Mensch sich bildet, lernt er neue Wörter und neue Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein Wortschatz, sein begriffliches Repertoire, größer geworden ist, nun nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm, differenzierter zu empfinden.«

Peter Bieri

„Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“ (Bieri 2005, S. 1).

Bildung ermöglicht Peter Bieri zufolge eine Vertiefung des Lebens in doppelter Hinsicht: Sie bewirkt in der Orientierung nach außen eine erweiterte historische und moralische Weltorientierung sowie eine fundierte Reflexion über die Möglichkeiten und Grenzen der menschlichen Erkenntnis. Für den forschenden Blick nach innen auf die eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen stellt Bildung die Voraussetzung für die vertiefte Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung einer Person dar. Bildung bedeutet, angeeignete Wissensbestände für die selbstbestimmte Gestaltung der eigenen Persönlichkeit fruchtbar zu machen. Bildung und die Entwicklung personaler Identität sind in diesem Sinn untrennbar miteinander verbunden.

Bildung und die Gestaltung der eigenen Lebensgeschichte

Die Betrachtung von Identität als Antwort auf die Frage: Wer bin ich? zeigte, dass eine kohärente Identität angesichts der vielgestaltigen Lebenserfahrungen in pluralen Gesellschaften nicht einen einmal erlangten Besitz des eigenen Selbst darstellt. Vielmehr sind Menschen heute aufgefordert, die sich in der Moderne stets verändernden Erwartungen, Rollen und Zugehörigkeiten immer wieder neu auszubalancieren. Diese Leistung vollzieht sich vor allem im Modus der Narration, des Erzählens der eigenen Lebensgeschichte: Mithilfe der Sprache können Menschen über sich selbst berichten, sie können vergangene Ereignisse wieder aufleben lassen, Lebenszusammenhänge plausibilisieren und Sinnzusammenhänge herstellen; in einer Erzählung kann die individuelle Vergangenheit immer wieder betrachtet und die Zukunft neu entworfen werden. Aufgrund dieser zentralen Bedeutung des Erzählens für die Errichtung personaler Identität hat sich in der Identitätsforschung zunehmend auch der Begriff der „Narrativen Identität“

durchgesetzt (vgl. Ricœur 2005; Keupp 2002). Bildung im Sinne Peter Bieris als Möglichkeit der Welt- und Selbsterkenntnis ist mit diesem Verständnis von narrativer Identität eng verbunden, da Bildung die Möglichkeiten, über sich selbst erzählen zu können, erweitert: Wenn ein Mensch sich bildet, lernt er „neue Wörter und neue Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein Wortschatz, sein begriffliches Repertoire, größer geworden ist, nun nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm, differenzierter zu empfinden“ (Bieri 2005, S. 4). Je reicher die sprachlichen Kompetenzen einer Person durch Bildungsprozesse werden, desto tiefergründiger kann sie ihre Identität bestimmen und gestalten.

Pädagogische Schlussfolgerungen: Erzählen, Zuhören, Verstehen

Eine solch dialektische Bestimmung von Identität und Bildung zielt auf ein Verständnis von Pädagogik, das Narrativität besonders berücksichtigt. Wissensinhalte erhalten vor allem dann einen identitätsbildenden Charakter, wenn sie erzählend vermittelt werden. Dadurch können sie mit den eigenen Lebensgeschichten verbunden und in die narrative Identität einer Person eingeflochten werden. Eine so verstandene *narrative Pädagogik* kann über eine rein strategisch-ökonomische, an abfragbarem Faktenwissen orientierte Informationsvermittlung hinausgehen und Heranwachsende stärker vor dem Hintergrund ihrer Bildsamkeit, die es zu entfalten gilt, wahrnehmen und wertschätzen. Diese Bildungsprozesse benötigen Zeit und Muße, sie setzen nicht nur auf die Frage, ob Wissen reproduziert werden kann, sondern suchen das Gespräch darüber, welche Einsichtserfahrungen gelernte Informationen in einer Person bewirken, welche fruchtbaren Irritationen sie auslösen und wie sie dadurch die Sicht auf die eigene Person verändern.

Literatur:

Beck, U.:
Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986

Berger, P.:
Sehnsucht nach Sinn. Glauben in einer Zeit der Leichtgläubigkeit. Gütersloh 1999

Bieri, P.:
Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede von Peter Bieri an der Pädagogischen Hochschule Bern über Bildung vom 4. November 2005

Blasi, A.:
Identity and the Development of the Self. In: D. Lapsley/C. Power (Hrsg.): *Self, Ego and Identity.* New York 1988

Erikson, E.:
Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main 1989

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

Keupp, H.:
Identitätskonstruktionen. Reinbek 2002

Oerter, R./Montada, L.:
Entwicklungspsychologie. Weinheim 1998

Ricœur, P.:
Das Selbst als ein Anderer. München 2005

Dr. Nils Köbel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Er studierte und promovierte im Fach Soziologie in Frankfurt am Main. Köbel ist Mitinitiator des Blogs Soziopod, der 2013 den „Grimme Online Award“ gewonnen hat.



Nando Stöcklin

Medienwandel und Schule – gestern, heute und morgen

Die Digitalisierung prägt unsere Gesellschaft immer intensiver. Dieser Wandel macht auch vor der Schule nicht halt und erfordert ein Überdenken unseres Schulsystems. In diesem Beitrag wird eine Idee für ein Bildungssystem beschrieben, das den Rahmenbedingungen einer digitalen Gesellschaft Rechnung trägt.

In den letzten 100 Jahren hat sich die Bedeutung einzelner Kommunikationsmedien stark verlagert. Printbasierte Produkte müssen ihre Vorherrschaft mit elektronischen Medien teilen. Unter anderem entstehen viele Webangebote, bei denen die Besucherinnen und Besucher selbst Informationen publizieren und sich mit anderen Webusern verknüpfen können. Diese Social Media brechen die Kommunikationshierarchie zwischen Absendern und Empfängern auf. Mit der Entwicklung des Leitmediums vom hierarchischen, auf den Sehkanal beschränkten Buch hin zum reziproken, multimodalen Inter-

Schulen stehen vor riesigen Herausforderungen

Das Internet hat vor der Schule nicht haltgemacht. An den meisten Schulen im deutschsprachigen Gebiet steht den Lernenden Internetzugang zur Verfügung, sei es in einem separaten Computerpoolraum oder per WLAN und mobilen Endgeräten in den Klassenzimmern. Teilweise bringen die Schülerinnen und Schüler ihre privaten Notebooks, Tablets oder Smartphones als Arbeitsgeräte mit. Lehrmittel verfügen heutzutage vielfach über digitale Elemente, die sich

»Das Potenzial des Internets lässt sich nur ausschöpfen, wenn möglichst viele Menschen kompetent damit umgehen können.«

net verändert sich das Informations- und Kommunikationsverhalten der Menschen (Stöcklin 2012). Ausschlaggebend ist nebst den modernen Webdiensten die massive Ausbreitung von internetfähigen Mobilgeräten. 2013 besaßen in Deutschland bereits über 70 % der 12- bis 19-Jährigen ein Mobile Phone mit Internetzugang (mpfs 2013). Sie verfügen damit über eine riesige Bibliothek in ihrer Hosentasche und sind zudem über das Netz jederzeit mit ihren Freunden verbunden. Das Verhalten der jüngeren Internetnutzenden dürfte sich deutlich stärker vom Verhalten der Webnutzenden der ersten Generation unterscheiden als das Verhalten der printorientierten Generation zu den frühen Webnutzenden.

Starke Auswirkungen hat die digitale Revolution auch auf die Arbeitswelt. Bereits vor 50 Jahren sagte der Medientheoretiker McLuhan (1964) voraus, dass die Automation durch den Computer Routinejobs vernichten wird. Tatsächlich nehmen Routinetätigkeiten zumindest in den USA seit einigen Jahrzehnten markant ab (Autor u. a. 2003). Stattdessen gewinnen Tätigkeiten an Bedeutung, bei denen lösungsorientierte Kreativität gefragt ist, also Tätigkeiten, die der Computer (noch) nicht übernehmen kann. Diese anspruchsvollen Tätigkeiten lassen die Anforderungen an die Ausbildungsstätten steigen.

allerdings meist noch am Charakter des Buches orientieren.

Didaktisch hat sich die Schule in den letzten Jahrzehnten ebenfalls verändert. Es wurden vor allem konstruktivistische Ansätze miteinbezogen. Diese betonen das Lernen aus Problemlösungssituationen und nehmen damit den erwähnten Trend der Berufswelt auf. Trotz dieser Anpassungen gilt es, im schulischen Umfeld bedeutende Herausforderungen zu meistern, die das Internet gebracht hat.

„Mit jedem neuen Jahrgang sind die Schülerinnen und Schüler schwieriger zu motivieren“, seufzen viele Lehrkräfte. Die Schuld liegt jedoch nicht an den Schülerinnen und Schülern, welche einfach in einer digital geprägten Gesellschaft aufgewachsen sind und andere Denkmuster als frühere Generationen haben. Die Arbeitswelt passt sich ebenfalls an und hat neue Anforderungen an Auszubildende. Die Digitalisierung greift damit tief in die Anforderungen an das Schulsystem ein. Was bedeutet es etwa für den Fächerkanon, wenn Inhalte vermehrt vernetzt und nicht linear zwischen Buchdeckeln organisiert sind? Sind normierende Elemente des Schulsystems wie etwa Einheitsprüfungen zukunftstauglich, wenn das Internet auf der Individualität der Nutzerinnen und Nutzer basiert? Und wie kann die Schule auf die neuen Bedürfnisse der Berufswelt eingehen und verstärkt

Literatur:

Autor, D. H./Levy, F./Murnane, R. J.:
The skill content of recent technological change: An empirical exploration.
 In: The Quarterly Journal of Economics, 118/2003/4, S. 1.279–1.333

McLuhan, M.:
Understanding media: The extensions of man.
 New York 1964

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs):
JIM-Studie 2013.
 Abrufbar unter:
www.mpfs.de
 (letzter Zugriff: 06.12.2013)

Stöcklin, N.:
Informations- und Kommunikationskompetenz – das „Lesen und Schreiben“ der ICT-Kultur.
 In: MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Juni 2012. Abrufbar unter:
www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/2012/stoecklin1206.pdf
 (letzter Zugriff: 29.12.2013)

Selbstständigkeit, Kreativität und Innovationsgeist fördern?

Exemplarische Herausforderung: Digitalisierung nebst Alphabetisierung

Die Alphabetisierung war einer der wichtigsten Gründe für die Etablierung der obligatorischen Schule. Die Forderung nach einer alphabetisierten Gesellschaft entsprach nicht nur den Vorstellungen eines aufgeklärten, demokratischen Weltbildes, sondern war auch die logische Folge der Buchkultur. Das Potenzial des modernen Buchdrucks ließ sich nur ausschöpfen, wenn möglichst viele Menschen die Druckerzeugnisse lesen, verstehen und kritisch reflektieren konnten. Dasselbe gilt für das neue Leitmedium Internet: Das Potenzial des Internets lässt sich nur ausschöpfen, wenn möglichst viele Menschen kompetent damit umgehen können.

Ein kompetenter Umgang mit dem Internet ist vielschichtig. Sind wir rezipierend unterwegs, müssen wir zwischen Pull- und Push-Kommunikation unterscheiden. Einerseits lassen wir uns ständig durch Informationen berieseln, wobei es an uns liegt, den Grad und die Art der Berieselung einzustellen (Push). Geschickt eingerichtet, dient uns unser persönliches Netzwerk als sinnvoller Informationsfilter und nicht als Verstärkung der Informationsüberflutung. Andererseits suchen wir gezielt nach Informationen (Pull). Dazu benötigen wir Kenntnisse zur Informationsbeschaffung, also über die Funktionsweise von Suchmaschinen, Foren, sozialen Netzwerken und ähnlichen Angeboten. Sowohl bei Push als auch Pull müssen wir die gefundenen Informationen genauso wie bei Printprodukten lesen, verstehen und kritisch reflektieren können. Allerdings stehen dabei nicht mehr symbolische Texte im Vordergrund, sondern Bilder, Videos, Audiodateien und Animationen befinden sich auf gleicher Augenhöhe. Wir sollten folglich nebst einem guten Textverständnis beispielsweise auch ein gutes Videoverständnis erwerben, also etwa zwischen Realität und Fiktion unterscheiden oder versteckte Werbebotschaften erkennen können.

Möchten wir Informationen mit anderen Menschen über das Web teilen, stellen sich wiederum neue Anforderungen. Beispielsweise benötigen wir Kenntnisse über das Urheberrecht und über Persönlichkeitsrechte. Im Buch-Zeitalter haben vergleichsweise wenig Menschen mit der Öffentlichkeit kommuniziert und nur diese Personen mussten über solche rechtlichen

Aspekte vertieft Bescheid wissen. Meist erfolgte diese Schulung im Rahmen einer spezialisierten Berufsbildung – beispielsweise zur Journalistin oder zum Journalisten. Mit dem Web teilen Millionen von Menschen Informationen über Facebook, Twitter, einen Blog oder eine Webseite. Aufgrund des riesigen Informationsangebots des Webs sind wir immer weniger gewillt, längere Texte zu rezipieren und bevorzugen vermehrt kurze Texte oder Videos. Möchten wir Informationen an ein breites Publikum richten, müssen wir uns demnach vorgängig überlegen, wie sich die Informationen verdichten lassen, welches Medienformat geeignet ist und wie sich die Informationen attraktiv aufbereiten lassen. Und nicht zuletzt ist es unentbehrlich, Bescheid zu wissen über die Eigenheiten und Potenziale verschiedener Onlineplattformen und -netzwerke.

Die Förderung all dieser und weiterer Kompetenzen benötigt viel Zeit. Es ist eine der großen Herausforderungen, die durch das Internet geweckten Bildungsbedürfnisse mit den heute schon überfrachteten Lehrplänen in Einklang zu bringen und die Kinder so adäquat auf die privaten und beruflichen Anforderungen vorzubereiten.

Ein prototypisches Bildungssystem der Zukunft

Zur Meisterung der entstandenen Herausforderungen reicht es nicht aus, Lehrpläne anzupassen und Lehrkräfte zu schulen. Es sind tiefer gehende Eingriffe gefragt. Das Internet bietet aber auch neue Möglichkeiten. Es ermöglicht Lernen an beliebigen Orten und untereinander vernetzt. Es ermöglicht zeitlich individuelles Lernen, bei dem Informationen bei Bedarf abgerufen werden können und nicht auf Vorrat gelernt werden müssen. Und es ermöglicht inhaltlich vernetztes Lernen, losgelöst von starren Fächern.

Mit den neuen Möglichkeiten des Internets im Hinterkopf lässt sich ein Bildungssystem ausdenken, das die aktuellen Herausforderungen lösen kann. Das könnte z. B. wie folgt aussehen: Die ersten formellen Lernjahre verbringen Kinder größtenteils im Freien, sei es im Wald, in der Stadt oder auf einem Bauernhof. In diesem Umfeld mit echten Gefahren wie Wurzelstöcken, Autos oder Kühen lernen sie rasch Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Gleichzeitig bilden sie ihre Grobmotorik aus und machen Primärerfahrungen, welche im Hinblick auf den späteren Einfluss von virtuellen Eindrücken

cken essenziell sind. Diese Phase dauert individuell lange, vielleicht zwei, drei oder vier Jahre. Anschließend wechseln die Kinder an Örtlichkeiten, die sich für das Lernen mit Projekten eignen. Zu Beginn engagieren sie sich in kleineren Projekten, mit denen sie eigene Fragen versuchen zu beantworten. Sie lassen etwa eine Sonnenblume in einem Topf wachsen oder blasen einen Ballon auf, um eine Antwort auf die Frage: „Was ist Wachsen?“ zu finden. Mit den Jahren packen sie längerfristige Projekte an, von der Fahrradtour über Schweizer Pässe zur Förderung geografischer Kenntnisse über den Um-

tenzprofil sichtbar und z. B. für künftige Arbeitgeber nutzbar. Gegen Ende der Projektlernphase könnten Projektideen direkt aus der Wirtschaft stammen, was einen fließenden Übergang von der Projektlernphase ins Arbeitsleben ermöglicht.

Auf diese Weise würden sich die Kinder notwendige Kompetenzen wie Arbeiten in Teams, Selbstständigkeit oder Informationskompetenz aneignen, die sie für ihr Berufsleben benötigen. Und sie fördern ihr persönliches Talent, gehen mit hoher Motivation und entsprechend hohem Lerngewinn ihren eigenen Interessen nach. Mit-

»Je nach persönlichen Lernpräferenzen konsultieren Kinder und Jugendliche die Wikipedia, lassen es sich von einer Freundin bzw. einem Freund erklären oder besuchen einen Kurs bei didaktisch speziell ausgebildeten Lehrkräften. Sie präsentieren ihre Projektergebnisse auf lokalen Veranstaltungen oder im digitalen Raum.«

bau eines Fahrrades zu einem Moped bis hin zur Programmierung einer Vokabeltrainer-App. Sie erledigen Projekte allein, zu zweit oder in Gruppen. Partner und Gruppen finden entweder lokal oder virtuell zusammen. Coachs geben ihnen Tipps, wie sie das Projekt anpacken oder wo sie sich notwendige Materialien oder notwendiges Wissen abholen können – besonders in den ersten Jahren der Projektstufe. Für den Bau des Mopeds sind beispielsweise physikalische Kenntnisse über die Funktionsweise eines Motors hilfreich. Je nach persönlichen Lernpräferenzen konsultieren Kinder und Jugendliche die Wikipedia, lassen es sich von einer Freundin bzw. einem Freund erklären oder besuchen einen Kurs bei didaktisch speziell ausgebildeten Lehrkräften. Sie präsentieren ihre Projektergebnisse auf lokalen Veranstaltungen oder im digitalen Raum. So erhalten sie eine Rückmeldung zu ihrer Leistung und erhöhen ihre Kommunikationskompetenz.

Die erledigten Projekte dokumentieren die Schülerinnen und Schüler in ihrem Onlineportfolio. Damit kann der Dienst helfen, die nächste Frage eines Kindes zu generieren, die optimal zu seinen persönlichen Erfahrungen und Kompetenzen passt. Außerdem wird so sein Kompe-

tenzprofil sichtbar und z. B. für künftige Arbeitgeber nutzbar. Gegen Ende der Projektlernphase könnten Projektideen direkt aus der Wirtschaft stammen, was einen fließenden Übergang von der Projektlernphase ins Arbeitsleben ermöglicht.

Die Nutzung von digitalen Medien erfolgt bei Bedarf. Damit erhalten Computer und Internet einen ganz natürlichen Platz neben Hammer und Säge, Kugelschreiber und Papier, Wanderschuhen und Rucksack. Genauso findet das Lernen im natürlichen Umfeld statt, nämlich immer dort, wo sich das Umfeld besonders gut eignet, egal ob im elterlichen Haus, in einer öffentlichen Werkstatt oder einem öffentlichen Seminarraum.

Die Praxistauglichkeit dieses gedanklichen Bildungssystems steht aus, obwohl viele Elemente an einzelnen Schulen erfolgreich praktiziert werden. Sicher ist, dass der Weg zu einer optimalen Wechselbeziehung zwischen Ausbildung und dem Leitmedium Internet noch weit ist.

Nando Stöcklin ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern.



„Schule‘ ist kein abgeschlossener Raum mehr!“

Im Jahr 2001 rief der Internetunternehmer Jimmy Wales gemeinsam mit dem Philosophen Larry Sanger das Projekt „Wikipedia“ ins Leben, um eine frei verfügbare, für alle zugängliche Onlineenzyklopädie zu verwirklichen. Mittlerweile gehört Wikipedia zu den meistgeklickten und beliebtesten nicht kommerziellen Angeboten im Internet. In rund 40 Ländern haben sich Vereine gegründet,

die die Community bei ganz unterschiedlichen Aufgaben unterstützen, darunter auch Wikimedia Deutschland. In der Geschäftsstelle des Vereins arbeitet Elly Köpf. Im Bereich „Bildung und Wissen“ beschäftigt sie sich u. a. mit frei verfügbaren Materialien im Netz, aber auch mit Kommunikationskultur und anderen Fragen der schulischen Bildung. *tv diskurs* sprach mit ihr darüber.



Sie beschäftigen sich im Bereich „Bildung und Wissen“ verstärkt mit dem Thema „Open Educational Resources“ oder kurz: OER. Was muss man sich darunter vorstellen?

OER sind frei lizenzierte Materialien im Internet, die von jedem verwendet und auch verändert werden können. Hierin liegt der Unterschied zu Materialien, die lediglich kostenlos verfügbar sind – wie etwa ein PDF, das im Netz abgelegt wurde, für dessen freie Bearbeitung und Veränderung der User, entsprechend des derzeitigen Urheberrechts jedoch nicht die nötige Berechtigung hat. Das bedeutet theoretisch, dass der User dafür immer zuerst den Autor fragen müsste. In Zeiten des Internets und der Digitalisierung von Bildung funktioniert das natürlich nicht mehr. Also verfolgen freie Inhalte im Netz (mit entsprechender Creative-Commons-Lizenz) den Ansatz, dass sich jeder Autor bereits in dem Moment, in dem er einen Text erstellt, überlegt, was damit passieren soll. Möchte ich, dass andere den Beitrag lesen, aber nicht verändern können? Oder möchte ich, dass jeder ihn auch weiterverwenden und bearbeiten kann? Es gibt ganz unterschiedliche Lizenzen, die verschiedene Stadien der Verwendung ermöglichen. Ich persönlich hätte mir gewünscht, von diesen Möglichkeiten schon viel eher in meiner Schul- oder Universitätslaufbahn erfahren zu haben. Mit dem Thema „Urheberrecht“ beschäftige ich mich z. B. erst, seitdem ich in der Berufswelt angekommen bin, vorher ist es mir nie direkt über den Weg gelaufen. Ich denke, so geht es vielen – was aber schade und problematisch zugleich ist, denn jeder von uns ist Urheber, wir alle erstellen und bearbeiten Materialien und stellen viele davon auch online zur Verfügung.

Womit wir auch genau beim Wikipedia-Gedanken sind: Jeder kann Materialien erstellen und verändern ...

Richtig. Die Wikimedia-Projekte, darunter auch Wikipedia, beruhen auf dem Grundgedanken des kollaborativen Arbeitens, d. h., ganz viele Leute können gemeinsam an einem Text arbeiten. Hier geht es letztlich um das Gesamtprodukt; wir glauben, dass Materialien besser werden, wenn viele verschiedene Menschen ihr Wissen dazu beitragen und aktiv Änderungen vornehmen. Autoren- und Quellenangaben sind in diesem Prozess unerlässlich. Ein in dieser Hinsicht eher negatives Beispiel sind viele Unterrichtsblätter in Schulen. Ich erinnere mich an meine eigene Schulzeit, in der wir oft kopierte Blätter aus unterschiedlichen Büchern bekommen haben. Eine Angabe dazu, woher die jeweiligen Texte stammten, gab es nicht. Urheberrechtlich ist

das ein grober Fehler – und Schüler lernen so den falschen Umgang mit Quellen. Niemand will den Lehrkräften hier an den Karren fahren, aber es handelt sich um eine Grauzone, aus der wir den Bereich „Schule“ gerne herausholen würden. „Schule“ ist kein abgeschlossener Raum mehr. Das Internet durchdringt einfach alle Lebensbereiche und deshalb wollen wir die Nutzerinnen und Nutzer dazu anregen, sich mit solchen Fragen zu beschäftigen – sie darüber aufklären. Hierbei geht es z. B. um ganz einfache Quellenrecherche und Zitierweise – Dinge, die sowohl in der Bildungsarbeit als auch in der Lehrerbildung bisher noch sehr stiefmütterlich behandelt werden.

Die Professorin Eva Matthes, die an der Universität Augsburg eine Untersuchung zu kostenlosen Bildungsmaterialien im Netz leitet, bemängelt vor allem die fehlende Multiperspektivität dieser Angebote und den wenig kritischen Umgang vieler Lehrkräfte damit.

Product-Placement und Ähnliches sind im ganzen Schulbereich ein riesiges Thema. Die OER-Bewegung hat damit im Prinzip nicht so viel zu tun, da hier kein kommerzieller Gedanke dahinter steht, sondern es vordergründig um das kollaborative Arbeiten geht. Ich persönlich glaube nicht daran, dass es zukünftig die eine Instanz geben wird, die einem sagt, was richtig und was falsch ist. Ich würde mir vielmehr wünschen, dass sowohl Schüler als auch Lehrer lernen, wie wichtig es ist, sich selbst ein Urteil zu bilden und eine eigene Meinung zur Welt zu entwickeln. Das fängt schon dabei an, was ich lese und wie ich diesen Text rezipiere. Beim Lesen eines Textes sollte mir zuallererst bewusst sein, dass dahinter ein Autor steht, der Arbeit und Energie investiert hat. Deshalb nenne ich bei freien Lizenzen z. B. auch immer seinen Namen, wenn ich den Text weiterbearbeite und -verwende. Es geht darum, den Autor in seiner Kreativität zu unterstützen. Werfen wir einen Blick in die Schulbücher: Hier werden wir keine Autorennamen finden. Oftmals sind die Verfasser Lehrer, die sämtliche Rechte an die Verlage abtreten. Das soll keinesfalls als ein Plädoyer gegen die Schulbuchverlage verstanden werden. Ich denke, auch Verlage haben Möglichkeiten, sich zu positionieren und kollaborative, aktuelle Elemente aufzugreifen. Studien haben bereits vor Jahren belegt, dass Schulbücher nicht unbedingt die beste Qualität haben, nur weil es Schulbücher sind. Auch deshalb plädiere ich für eine Öffnung von Bildung, womit sich auch die Rolle des Lehrers verändert. Der Lehrer ist nicht mehr nur ein Vermittler von Wissen, sondern auch ein Guide durch die digitale Landschaft ...

... der sicherlich auch darauf aufmerksam machen sollte, dass ein Autor eben auch nur eine bestimmte Sicht auf die Dinge bietet.

Genau! Das habe ich angedeutet, als ich sagte, dass Lehrer und Schüler lernen sollten, ein eigenes, differenziertes Urteil zu bilden. Hier geht es um Medienkritik, die sich eben nicht nur auf digitale Medien, sondern auch auf das klassische Buch beziehen soll. Das Buch ist neben dem Internet ein Medium geworden, es ist nicht mehr das bessere oder schlechtere. Wir müssen stattdessen schauen, in welcher Zeit und in welchem Kontext ein Text entstanden ist. Dazu zu recherchieren und darüber zu sprechen, das wäre ein erster, gut realisierbarer Schritt. Im Rückblick bin ich immer wieder erstaunt darüber, wie wenig kritisches Rezipieren ich in meiner Schulzeit gelernt habe. Es ging vielleicht um inhaltliche Aspekte, aber fast nie um den Autor in seiner Zeit.

Wie wird Bildung nach Ihren Vorstellungen in 20 oder 30 Jahren aussehen?

Ich finde den Flipped-Classroom-Ansatz sehr verlockend. Im Unterricht beschäftigt man sich quasi mit dem, was früher die Hausaufgaben waren – und außerhalb des Unterrichts mit dem, was sonst in der Schulstunde stattgefunden hat. Das bedeutet: Die Schüler lernen zu Hause, sich zu informieren und zu lesen. Im Unterricht behandeln sie die entsprechenden Fragen und machen kreative Dinge, die viel mehr in Richtung Partizipation gehen. In Teams zu arbeiten, ist heute gang und gäbe im Berufsleben! Ich würde mir wünschen, dass Schülerinnen und Schüler dies schon viel eher lernen, genauso wie Moderation und andere Kommunikationstechniken. Zudem verfestigt eine kreative Beschäftigung auch das angeeignete Wissen nachhaltiger, auch dies ist mit Studien belegt. Leider ist unser Bildungssystem, so wie es momentan existiert, total veraltet. Das wissen alle, aber es gibt noch wenige Reformansätze.

Welche Rolle spielt Wikipedia in der Schule?

Ganz grundsätzlich gilt: Wikipedia ist „nur“ eine Enzyklopädie. Im Bildungskontext kann sie eben das leisten – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Durch die Aktualität und Vielschichtigkeit unterscheidet sie sich jedoch von gedruckten Exemplaren gewaltig. Ich würde mir nicht wünschen, dass ein Lehrer seine Schüler auffordert, den Brockhaus zu lesen – und ein Thema damit als ausreichend behandelt betrachtet. Eine Enzyklopädie liefert einen Einstieg in ein Thema. Wir haben gerade gemeinsam mit klicksafe.de Unterrichtsmaterial zu der Frage entwickelt, wie man Wiki-

pedia in der Schule einbinden kann. Wie können sich Lehrkräfte also proaktiv diesem Thema annähern? Schließlich werden sie in irgendeiner Weise sowieso damit konfrontiert – sei es in Form eines Plagiats oder weil jemand auf der Seite recherchiert hat oder weil sie sich selbst dort informieren. Wikipedia ist ein guter Einstieg in eine Recherche, aber ein schlechtes Ende. Das heißt, die Seite ist gut geeignet, um in ein Thema hineinzufinden, aber dann sollte man auch in anderen, tiefer gehenden Quellen weiterrecherchieren und den Kontext beleuchten.

Wie viele Autoren schreiben für Wikipedia?

Weltweit gibt es rund 70.000 Mitstreiter, in Deutschland sind es aktuell etwa 6.000 aktive Autoren. „Aktive Autoren“ heißt, dass sie eine bestimmte Zahl von Edits pro Woche oder pro Monat machen. Jemand, der einmal einen Edit macht, ist also nach dieser Definition kein aktiver Autor. Er leistet aber einen wichtigen Beitrag. Der Kern derer, die viel schreiben, ist gerade in der deutschsprachigen Wikipedia relativ klein. Wir versuchen daher, Menschen zu ermuntern, ihr Wissen in die Texte einfließen zu lassen und auch Änderungen und Verbesserungen vorzunehmen.

Wie kann ich überhaupt Wikipedia-Autor werden?

Dafür geht man ganz einfach auf die Wikipedia-Seite, wählt sich einen Artikel aus, klickt auf „Bearbeiten“ – und los geht es. Dadurch gelangt man in die sogenannte Wiki-Syntax, auf der man Dinge verändern kann. Hilfreiche Informationen dazu und Richtlinien, an die man sich halten sollte, finden sich ebenfalls auf der Seite. Zudem gibt es Wikipedia-Mentoren, die neue Autoren begleiten und Fragen beantworten, um den Einstieg zu erleichtern. Das Motto der Wikipedia lautet: Sei mutig. Man muss Dinge also einfach ausprobieren und macht es sich ein bisschen leichter, wenn man ein paar Tipps beachtet. Wenn man z. B. einen eigenen Account einrichtet, dann können andere Autoren einen auch kontaktieren. Das hat den großen Vorteil, dass man im Falle eines Versehens darauf angesprochen werden kann. Ist man nicht angemeldet und macht einen Fehler, wird man oftmals gelöscht, ohne je erfahren zu können, warum.

Wenn es so einfach ist, in Beiträgen Änderungen vorzunehmen, ist die Gefahr dann nicht sehr hoch, dass Unfug getrieben wird und Mitschreiber vorwiegend Zahlen und Fakten ändern?

Ja, das gibt es natürlich auch. Das heißt dann „Vandalismus“. Die Statistiken zeigen z. B., dass die Vandalismus-Quote vormittags deutlich höher ist als am Nachmittag. Das sind dann vielleicht gelangweilte Schüler, die im Unterricht sitzen und Blödsinn machen. Solche Dinge werden aber meist innerhalb weniger Minuten wieder zurückgesetzt. Das ist möglich, weil es verschiedene Aufgaben oder Jobs in der Wikipedia gibt. So gibt es Menschen, die sich explizit um Vandalismus in der Wikipedia kümmern, sogenannte Vandalenjäger, die die letzten Änderungen, die alle in einer Übersicht aufgeführt werden, durchschauen und auf Vandalismus hin scannen. Wenn ein Artikel, der eine bestimmte Anzahl von Bytes hatte, in einer Sekunde auf null heruntergeht, dann erkennt man sehr schnell, dass viel Text gelöscht wurde und schaut natürlich, was da los ist. Genauso gibt es Autoren, die nur auf Rechtschreibung achten oder eben solche, die Neu-Autoren bei ihren ersten Schritten helfen und selbst kaum noch schreiben. Es gibt viele Arten, wie man hier mitwirken kann.

Werden diese Menschen vom Unternehmen bezahlt?

Nein, das sind alles Ehrenamtliche. Es kommt immer wieder vor, dass jemand bei uns in der Geschäftsstelle anruft und sich darüber beschwert, dass etwas Falsches in seinem Artikel steht. Wir können in solchen Fällen aber tatsächlich nichts machen, da wir nicht editieren. Es gibt für jeden aber die Möglichkeit, selbst auf der Diskussionsseite zu dem Artikel anzufragen oder eine Anmerkung zu hinterlassen und somit in einen Dialog mit den anderen Autoren zu treten.

Wie hoch ist die Quote an Fehlinformationen, z. B. eine falsche Zahl in einem Artikel? Wie verlässlich ist Wikipedia an dieser Stelle?

Eine genaue Zahl kann ich dazu nicht nennen, aber man muss sagen, dass die Wahrscheinlichkeit, die richtigen Angaben in der Wikipedia zu finden, sehr hoch ist – gerade wenn es um aktuelle Zahlen geht. Eben, weil so viele Leute mitlesen und die Einträge verändern. Oftmals hat man dann das Problem, dass in einer gedruckten Quelle, die quasi als Beleg gilt, etwas ganz anderes steht, was aber schon viel älter ist. Gerade bei aktuellem Geschehen wird innerhalb von Sekunden aktualisiert. Das ist ein bisschen wie Tagesschau-Sehen, eben nur in Textform.

Die Zahl der Autoren ist laut Presseberichten rückläufig. Wie ist Ihre Prognose, wird das Projekt auf lange Sicht gesehen einschlafen?

Ich glaube nicht, dass das Projekt stirbt. Was ich als ein großes Thema sehe, ist die Usability. Viele Blogs und Onlineportale sind heute schnell und einfach bedienbar. Die Wiki-Syntax dagegen erfordert eine gewisse Beschäftigung damit. Das ist nicht wahn-sinnig kompliziert, aber eben auch nicht super-einfach. Da könnte sich längerfristig mal etwas ändern; man müsste auch daran arbeiten, dass man für noch mehr Leute und gerade ältere Menschen die Einstiegshöhen senkt. Ich persönlich würde nicht mit dem Schreiben von enzyklopädischen Artikeln beginnen, sondern mit anderen Wikimedia-Projekten, die etwas spielerischer sind, wie etwa Wiki-voyage, einem freien Reiseführer, oder Wikiversity als Onlinelern- und Lehrplattform. Genau genommen ist das Editieren der freien Wikimedia-Projekte jedoch eines der flexibelsten Hobbys überhaupt. Man kann es völlig zeitunabhängig machen. Wenn man erst einmal vor dem Rechner sitzt und sich durchklickt, wird man immer etwas entdecken, das es noch nicht gibt oder wo noch etwas fehlt.

Das Interview führte Barbara Weinert.

Nina Brück

Bildung in anderen Kulturen

Anthropologische Perspektiven auf unterschiedliche Bildungsbegriffe am Beispiel Paulo Freires und Maria Montessoris

Die folgenden Ausführungen widmen sich – ausgehend von einem humanistischen Verständnis von Bildung – der Skizzierung zweier Bildungsbegriffe, welche in unterschiedlichen kulturellen Kontexten entstanden sind. Gemein ist den im Folgenden vorgestellten Theorien jeweils ein sie kennzeichnendes und ihnen zugrunde liegendes Menschenbild. So können sie unter einer anthropologischen Perspektive, d. h. der Frage danach, wer der Mensch ist, in Bezug zueinander gesetzt werden. Sie sind eingebunden und entstanden in einem soziokulturellen Hintergrund und auch nur vor diesem zu verstehen, denn gemäß dieses Kontextes nehmen sie ihren Ausgang bei völlig verschiedenen Auffassungen vom Menschen. Die Überlegungen von Paulo Freire und Maria Montessori stehen hierfür beispielhaft.

Beschäftigt man sich mit dem Begriff der Bildung, so stellt man schnell fest, dass dieser ein deutscher Begriff ist, für welchen es „in anderen Sprachräumen kein Äquivalent gibt“ (Böhm 2005, S. 90). Dieser Bildungsbegriff geht von der anthropologischen Prämisse aus, dass der Mensch „Zweck seiner selbst“ (ebd.) ist. Dies bedeutet in erster Linie, dass die „Bestimmung des Menschen“ (ebd.) darin liegt, sich seiner selbst bewusst zu werden und durch Bildung zu seinem höchsten ideellen Zweck zu gelangen, seiner „freien Selbstbestimmung“ (Frost 2011, S. 305) und zu „seiner persönlichen Einzigartigkeit“ (ebd., S. 309). Nicht aber durch äußere Einflüsse und Bestimmungen verzweckt und dadurch entfremdet zu werden.

Aus einer historisch und kulturell vergleichenden Perspektive stellt sich nun die Frage, ob und inwiefern sich in anderen Kulturen Theorien finden, die ein ähnliches Menschenbild teilen oder einem solchen Bild vom Menschen zuwiderlaufen?

Dies soll am Beispiel der Theorie Paulo Freires, für welchen in erster Linie der Begriff der „Bewusstmachung“ (Lange 1973, S. 14) relevant ist, und der Theorie Maria Montessoris, welche vorrangig einen naturalistischen Erziehungsbegriff hat, erfolgen. Beide sind heute weltweit aktuell und populär, was u. a. sowohl an der Anzahl der Paulo Freire Institute sowie an der Vielzahl der Montessori-Schulen deutlich wird.

„Bildung als Praxis der Freiheit“ – Paulo Freire

Ursula Frost zufolge gilt der Begriff der Bildung seit der griechischen Antike als der Weg, durch den Menschen erst ein angemessenes Weltverhältnis gewinnen und ihr eigenes Menschsein verstehen und gestalten (vgl. Frost 2011, S. 303). Auf ein Verständnis von Bildung, auf welches sich bereits Platons Höhlengleichnis (Platon, Staat 514a – 521c) bezieht, rekurriert auch Paulo Freire. So ist der Bildungsprozess verstanden als eine „doppelt[e] Umkehr“ (Frost 2011, S. 304), d. h. als ein Erkennen der faktischen Strukturen in einem ersten Schritt und dann der „Rückkehr“ (ebd.) in eben diese „Bedingungen dieser Wirklichkeit, um sich gleichzeitig ihr zu unterziehen und sie zu verändern“ (ebd.). Auch Paulo Freire verfolgt in seiner Theorie der „*consientização*“ (Bewusstmachung, Konsientisation)“ (Lange 1973, S. 14) – in welcher sowohl der Begriff „Erziehung“ als auch der Begriff der Bildung verwendet wird – eine doppelte Umkehrbewegung. Freires Begriff einer „problemformulierenden Bildung“ (ebd., S. 67) zielt darauf ab, die Bevölkerung einerseits auf ihre Umstände, in welchen sie lebt, aufmerksam zu machen, diese zu prüfen und kritisch zu hinterfragen, um dann andererseits jene Bedingungen zu verändern. Demnach ist Bildung für Freire „ein Geburtsvorgang, und zwar ein schmerzvoller“ (Freire 1973,

S. 36). Charakteristisch für diese Bedingungen ist das Verhältnis von Unterdrückten und Unterdrückern sowie das „Phänomen der Enthumanisierung“ (ebd., S. 31). So sei die Humanisierung des Menschen wahre Berufung. Sie werde unterstrichen durch das Verlangen der Unterdrückten nach Freiheit und Gerechtigkeit (vgl. ebd.). Ein Verständnis von Bildung, welches die Freiheit einschränkt, ermöglicht nach Freire keine Bildung, sondern unterstützt in erster Linie das Anliegen der Unterdrückten, „dass die Welt weder erkannt noch verwandelt wird“ (ebd., S. 59). Bildung zeigt sich hier „als eine Praxis der Herrschaft“ (Seichter 2009, S. 151). Wenn das Ziel der Bildungsarbeit ist, dass der Mensch sich selbst frei bestimmen kann, dann ist darunter keine absolute, sondern eine relative Freiheit zu verstehen. Eine relative Freiheit, weil sich der Mensch dem soziokulturellen Kontext, in welchem er lebt, nicht entziehen kann. Mittels der Bildungsarbeit Freires soll jener jedoch in die Lage versetzt werden, die Fähigkeit auszubilden, sich dieser „Struktur[en]“ (Freire 1973, S. 59) bewusst zu werden und sie zu beeinflussen. Der Mensch soll in dieser Perspektive zu einem kritischen, mündigen und verantwortlichen Denken angeleitet werden. Das Menschenbild Freires erscheint dem eines klassisch humanistischen Bildungsgedankens sehr ähnlich zu sein. So geht Freire ebenso davon aus, dass Bildung zwar angeleitet werden muss, der Akt der Bildung von jedem aber selbstständig vollzogen werden muss und zwar „mithilfe der Praxis: durch Reflexion auf die Welt und Aktion an der Welt, um sie zu verändern“ (ebd., S. 38). Nur im Dialog mit dem Volk ist eine Revolution möglich, denn so wird sie „mit den Unterdrückten und nicht für sie [...] im unablässigen Kampf um die Wiedergewinnung ihrer Menschlichkeit gestaltet“ (ebd., S. 35).

»So geht Freire [...] davon aus, dass Bildung zwar angeleitet werden muss, der Akt der Bildung von jedem aber selbstständig vollzogen werden muss und zwar mithilfe der Praxis: durch Reflexion auf die Welt und Aktion an der Welt, um sie zu verändern.«

Anmerkungen:

1
<http://www.paulofreire.org>

2
<http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/v/ina/arbeitsbereiche/pfi/home/index.html>

3
<http://www.paulo-freire-ges.de>

4
<http://www.freire.org>

5
<http://www.montessori-ami.org>

Freies Idee wird bis heute auf unterschiedliche Art und Weise fortgeführt, sowohl in der Theorie – u. a. von Peter McLaren – als auch in der Praxis. Heute gibt es in Brasilien das Instituto Paulo Freire (São Paulo)¹, welches die Gedanken Freires weiterführt und unterschiedliche Kampagnen und Projekte anleitet. Ebenso gibt es weltweit eine Vielzahl von Instituten, die mit Paulo Freires Konzept arbeiten sowie verschiedene Projekte gestalten wie das Paulo Freire Institut an der FU Berlin², die Paulo-Freire-Gesellschaft in München³ oder das Freire Institute in Manchester⁴.

„Hilf mir, es selbst tun zu können!“ –
 Maria Montessori

Eine andere Auffassung vom Menschen hat Maria Montessori in ihrer Theorie formuliert, in der die Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“ zusammengefasst werden. Für Montessori ist der Mensch ein „natürliches Individuum“ (Böhm 1995, S. 114), welches den „immanente[n] Bauplan“ (Böhm 2010, S. 17) seiner Entfaltung und eine „innere Antriebskraft [...], hormé“ zur Entfaltung dieses Bauplans bereits in sich trägt (ebd., S. 17).

Auch Montessori grenzt sich in ihrer Theorie von dem bis dato herrschenden Verständnis von Bildung in ihrem kulturellen Kontext ab. Die Antwort auf den durch „industriellen und technischen Fortschritt“ (Fuchs 2003, S. 21) bedingten Wandel innerhalb der Gesellschaft liegt für Montessori in einer „neuen Erziehung und Bildung“ (ebd., S. 21).

Zentral in dieser neuen Erziehung und Bildung ist die in der Übung und Arbeit entstehende „Polarisation der

Aufmerksamkeit“ (Montessori 1914/2010, S. 95) des Kindes. Sie dient einerseits als „zentrales Aufbauprinzip der (normalen) kindlichen Entwicklung“ (Fuchs 2003, S. 76) und andererseits als „therapeutisches Mittel“ (ebd.) für alle aufgrund der soziokulturellen Bedingungen deviant entwickelten Kinder, d. h. sie dient der „Re-normalisation“ (ebd.). Erst die Polarisation der Aufmerksamkeit schafft die Voraussetzung für den „Selbstbildungsprozess des Kindes“ und ermöglicht so den „Beginn einer neuen Lebensform“ (ebd., S. 78).

Der Erzieherin bzw. der Lehrerin kommt in diesem Selbstbildungsprozess einerseits die Aufgabe der Hilfe und der Beobachtung des Kindes zu, „um seine Bedürfnisse auf das genaueste zu erkennen“ (Montessori 1931/2011, S. 53). Andererseits ist ihre Aufgabe auf das Arrangieren der Umgebung gerichtet, damit das Kind in seiner Entwicklung nicht gestört wird, denn für Montessori „muss gerade die Umgebung dem Kinde angepasst werden, und nicht das Kind soll sich einer vorverfassten Umgebung anpassen“ (Montessori 1929/2010, S. 140). Dies alles erfolgt gemäß dem Postulat: „Hilf mir, es selbst tun zu können!“ (Montessori 1939/2010, S. 186). Die Aktivität des Kindes benötigt „greifbare Dinge, an denen das Kind sich üben“ (Montessori 1930/2011, S. 44) und „ernsthafte Arbeiten verrichten“ (ebd., S. 46) kann. Obgleich der Ausspruch: „Hilf mir, es selbst tun zu können!“ Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit zu postulieren scheint, rekuriert dieser lediglich darauf, dem Kind freie Hand zu lassen, um sich das Material für seinen Unterricht frei zu wählen (vgl. Montessori 1934/2011, S. 17). Die vermeintlich freie Wahl des Materials, welches vorher bereits von der Lehrerin oder Erzieherin sorgfältig ausgewählt wurde, ist jedoch instinktgeleitet, da „sensitive Perioden“ (Montessori 1926/2011, S. 33) als „psychologische Führer“ (ebd.) dienen.

In dem Verständnis Montessoris ist der Mensch also nicht wie im klassischen Bildungsverständnis oder bei Paulo Freire frei und selbstbestimmt, sondern bereits im Vorhinein in seinen Entwicklungsmöglichkeiten festgelegt. So scheint durch die sensitiven Perioden und den immanenten Bauplan die gesamte Entwicklung des Menschen bereits von Geburt an festgelegt zu sein. Demnach scheint Montessoris Begriff von Erziehung und Bildung nicht darauf abzielen, den Menschen qua Bildung zu einem kritischen Bewusstsein zu verhelfen. Im Gegenteil! Ihre Perspektive ist eine andere und nicht auf die Subjektivität des Menschen im Sinne eines freiheitlich Denkenden gerichtet, sondern auf das sich qua seines Bauplans entwickelnde biologische Individuum.

Mittlerweile gibt es weltweit zahlreiche Einrichtungen, welche Kinder bereits ab 0 Jahren besuchen können, in denen die Montessori-Methode gelehrt wird. Die Association Montessori Internationale befindet sich heute in Amsterdam und bildet u. a. Erzieherinnen und Lehrerinnen mit der Montessori-Methode aus.⁵

»In dem Verständnis Montessoris ist der Mensch [...] bereits im Vorhinein in seinen Entwicklungsmöglichkeiten festgelegt.«

Schlussbemerkung

Wie aus den obigen Ausführungen hervorgeht, scheint die Verbindung der genannten Bildungsverständnisse die anthropologische Frage, wer der Mensch ist, zu sein. Ebenso scheinen ihre Auffassungen vom Menschen dadurch verbunden, dass sie jeweils aus der Kritik an den damals vorherrschenden soziokulturellen Bedingungen hervorgehen. Das Menschenbild im Bildungsprogramm Paulo Freires kommt dem genannten humanistischen Bild vom Menschen recht nahe. In Kontrast hierzu scheint das Menschenbild im Erziehungs- und Bildungsverständnis Maria Montessoris zu stehen. Das heißt: So wie sich die Konzepte in der anthropologischen Fragestellung treffen, scheinen sie in der Beantwortung dieser auseinanderzugehen. So lässt sich vermuten, dass ein im jeweils kulturellen Kontext entstandenes Bildungsverständnis stets auf das in diesem kulturellen Kontext entstandene Menschenbild verweist. Trotz der unterschiedlichen Perspektiven auf den Menschen ist der Ausgangspunkt der genannten Theorien der Mensch. Gleich, ob der Mensch als Subjekt oder als Individuum gefasst wird, weder bei Paulo Freire noch bei Maria Montessori darf der Mensch von einem außerhalb seiner selbst liegenden Grund zweckelt werden. In beiden Fällen liegt der Grund von Erziehung und Bildung im Menschen selbst, sei es aus einer geisteswissenschaftlichen Perspektive oder aus einer biologischen. Denn für Montessori liegt der Grund der Entwicklung des Kindes in ihm selbst, so wie auch für Freire der Grund der Bewusstwerdung im Menschen selbst liegt.

Literatur:

- Böhm, W.:**
Theorie und Praxis. Eine pädagogische Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg 1995, 2. Aufl.
- Böhm, W.:**
Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart 2005, 16. Aufl.
- Böhm, W.:**
Einführung. In: Ders.: Maria Montessori. Einführung mit zentralen Texten. Paderborn 2010, S. 9–61
- Freire, P.:**
Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit (hrsg. v. E. Lange). Reinbek 1973
- Frost, U.:**
Bildung als pädagogischer Grundbegriff. In: G. Mertens u. a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 1: Allgemeine Erziehungswissenschaft I. Paderborn 2011, S. 303–317
- Fuchs, B.:**
Maria Montessori. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim u. a. 2003
- Lange, E.:**
Einführung. In: P. Freire: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit (hrsg. v. E. Lange). Reinbek 1973, S. 9–23
- Montessori, M.:**
Die Grundprinzipien der Methode. In: W. Böhm: Maria Montessori. Einführung mit zentralen Texten. Paderborn 1914/2010, S. 91–96
- Montessori, M.:**
Analyse. In: Dies.: Grundlagen meiner Pädagogik (hrsg. v. B. Michael). Wiebelsheim 1926/2011, 11. Aufl., S. 33–38
- Montessori, M.:**
Die vorbereitete Umgebung. In: W. Böhm: Maria Montessori. Einführung mit zentralen Texten. Paderborn 1929/2010, S. 139–142
- Montessori, M.:**
Die Umgebung. In: Dies.: Grundlagen meiner Pädagogik (hrsg. v. B. Michael). Wiebelsheim 1930/2011, 11. Aufl., S. 44–49
- Montessori, M.:**
Das Verstehen des Kindes. In: Dies.: Grundlagen meiner Pädagogik (hrsg. v. B. Michael). Wiebelsheim 1931/2011, 11. Aufl., S. 50–53
- Montessori, M.:**
Grundlagen meiner Pädagogik. In: Dies.: Grundlagen meiner Pädagogik (hrsg. v. B. Michael). Wiebelsheim 1934/2011, 11. Aufl., S. 7–29
- Montessori, M.:**
Das Problem der religiösen Erziehung. In: W. Böhm: Maria Montessori. Einführung mit zentralen Texten. Paderborn 1939/2010, S. 183–191
- Platon:**
Der Staat (hrsg. v. K. Vretska), Siebentes Buch, 514a–521c. Stuttgart 2012
- Seichter, S.:**
Paulo Freire: Pedagogia do oprimido. In: W. Böhm/ B. Fuchs/S. Seichter (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn u. a. 2009, S. 150–152

Nina Brück ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Sie hat Pädagogik und Kunstpädagogik studiert. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Theorien der Erziehung, Bildung und Sozialisation sowie Moralentwicklung und Familie.



Bildungsmedien online

Über kostenloses Unterrichtsmaterial im Internet

In den letzten Jahren ist das Internet auch zu einem Ort geworden, in dem Lehrkräfte in großem Umfang kostenlose Lehrmaterialien downloaden können. Das Angebot umfasst sämtliche Materialien zur Unterrichtsgestaltung: Arbeitsblätter, Lehreinheiten, Stoffsammlungen, ganze Buchkapitel und Stundenentwürfe. Doch wer steht hinter diesen Angeboten? Wie ist deren Qualität? Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer damit um? Diesen und weiteren

Fragen widmet sich aktuell ein Forschungsprojekt der Lehrstühle für Pädagogik und Schulpädagogik an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg in Zusammenarbeit mit dem Verband Bildungsmedien. *Bildungsmedien online* ist der Titel der Studie, die von Prof. Dr. Eva Matthes, Lehrstuhl für Pädagogik, geleitet wird. *tv diskurs* sprach mit ihr über die ersten Forschungsergebnisse.



In einem dreijährigen Forschungsprojekt untersuchen Sie kostenloses Bildungsmaterial im Internet. Was war die Motivation dafür und was genau machen Sie?

In Gesprächen mit Lehrkräften sowie im Kontext meiner Tätigkeit als Vorsitzende einer Gesellschaft für internationale Schulbuch- und Bildungsmedienforschung bin ich darauf aufmerksam geworden, dass es im Internet einen kaum erforschten Markt für kostenlose Bildungsmedien gibt, der aber von Lehrern stark frequentiert wird. Der Verband Bildungsmedien, mit dem ich in Kontakt stehe, beobachtet diese Entwicklung mit einer gewissen Sorge – und so sind wir gemeinsam auf die Idee gekommen, in einem Forschungsprojekt überhaupt erst einmal herausfinden zu wollen, wie dieser Markt konkret aussieht, wie viele Angebote es gibt und wer die Anbieter sind. In einer entsprechenden Erhebung haben wir eine immense Fülle an Materialien gefunden. Die Zahlen haben uns selbst völlig überrascht.

In welchem Bereich bewegen wir uns hier?

Wir haben die Erhebung inzwischen drei Mal durchgeführt. 2011 haben wir 520.000 Materialien gefunden, 2012 880.000 und im Jahr 2013 waren es 640.000 Materialien. Darunter finden sich Angebote für alle Fächer, von der Mathematik bis hin zur Hauswirtschaft, wenn auch in unterschiedlichen Größenordnungen. So gibt es z. B. sehr viele Materialien für das Fach Deutsch, aber auch für Mathematik und Fremdsprachen, also für jene Fächer, die auch im Stundenplan besonders stark vertreten sind. In einem weiteren Schritt haben wir uns die Anbieter angeschaut und konnten hier in mehrere Gruppen unterscheiden. Die größte Gruppe bilden inzwischen die Lehrerplattformen, auf denen Lehrer für Lehrer Angebote ins Netz stellen. Weiterhin finden sich natürlich kommerzielle Anbieter, Privatpersonen sowie Vereine und Stiftungen, die Kirchen und öffentliche Institutionen. Auch Unternehmen bieten Unterrichtsmaterialien an. Die absoluten Zahlen sind zwar relativ gering, aber immerhin sind es inzwischen 50 Unternehmen allein im deutschsprachigen Raum.



Aber bei dieser quantitativen Erfassung haben Sie es nicht belassen...

Nein, im zweiten Teil des Projekts haben wir uns exemplarisch einzelne Angebote angeschaut. Um dies auf einer soliden und substanziellen Basis tun zu können, haben wir ein Analyse- und Evaluationsraster entwickelt, das auf dem neuesten pädagogischen und didaktischen Stand ist. Wir sind dabei nicht von Anbietern, sondern von Themen ausgegangen und haben drei Themen gewählt und geschaut, was es dazu gibt: „Kreatives Schreiben“, „Soziale Marktwirtschaft“ und „Nachhaltigkeit“.

Darauf aufbauend haben Sie schließlich auch noch eine Lehrerbefragung durchgeführt.

Genau. Im dritten Teil der Untersuchung wollten wir herausfinden, wie das Nutzerverhalten ist. Wie gehen Lehrkräfte mit diesen Angeboten um? Wir haben eine Onlinebefragung durchgeführt und 720 verwertbare Fragebogen zurückbekommen. Das Durchschnittsalter der Befragten lag bei 44 Jahren, was uns wichtig war zu sehen, weil man sonst vielleicht vermuten könnte, dass nur die jungen Lehrkräfte diese Materialien nutzen. Es hat sich einerseits gezeigt, dass das Schulbuch in bestimmten Fächern immer noch das Leitmedium ist. So z. B. im Fach Mathematik, bei dem nur 8 % der Lehrkräfte angaben, jede Stunde kostenlose Materialien zu nutzen. Ähnlich sieht es bei den modernen Fremdsprachen aus. Beim Fach Deutsch verändert es sich schon. Hier ist es gerade noch die Hälfte der Lehrkräfte, die häufig ein Schulbuch nutzen. Ganz deutlich wird es in den Fächern Heimat- und Sachkunde, politische Bildung und Wirtschaft & Recht, wo das Schulbuch sehr selten genutzt wird.

Wie ist das erklärbar? Sind die Schulbücher so veraltet und weit weg vom Lebensalltag der Jugendlichen, dass die Lehrer sich nicht mehr trauen, sie zu verwenden?

Das ist eine gute Frage, die man allerdings mit einem solchen Fragebogen nicht vollständig und umfassend beantworten kann. Ein Grund, der jedoch immer angeführt wird, ist die Aktualität. Gerade in den genannten Fächern sehen sich Lehrer unter Druck, sehr aktuelles Material zu verwenden. Dazu muss man sagen, dass ein Schulbuch einfach nie ganz aktuell sein kann, da es sonst jedes halbe Jahr neu produziert werden müsste. Schulbuchwissen ist Orientierungs- und Überblickswissen und muss in gewisser Weise auch ein konservatives Element haben. Als weitere Gründe für die Verwendung kostenloser Materialien werden Lebensrelevanz, Bedeutung für die Schüler sowie leichte Zugänglichkeit des Materials betont.

Wie ist Ihr Eindruck, sind die Lehrer sensibel im Umgang mit den Materialien aus dem Netz? Immerhin kann man Themen wie „Soziale Marktwirtschaft“ und „Nachhaltigkeit“ aus ganz unterschiedlichen Blickrichtungen ganz unterschiedlich betrachten.

Ich möchte keine pauschale Antwort geben, aber mein Eindruck, der sich auch durch Interviews, die wir mit Lehrkräften geführt haben, bestätigt hat, ist schon, dass sie sich im Umgang mit diesen Materialien oft unsicher fühlen. Woher kommen die Sachen? Wie sieht es mit Urheberrechtsfragen aus? Nach eigenen Angaben haben sie dabei teilweise kein gutes Gefühl, das sie aber im Hinblick auf die Notwendigkeit einer schnellen Unterrichtsvorbereitung meist wieder verdrängen.

Können Sie ein Beispiel aus Ihrer Untersuchung für subtile Einflussnahme seitens eines Anbieters nennen?

Nehmen wir uns das Unternehmen Tetra Pak heraus, das Materialien zum Thema „Nachhaltigkeit“ anbietet. Darunter findet sich auch der Aspekt „Klimaverträglicher Konsum“ mit der Leitfrage: „Wie kann ein klimaverträglicher Konsum ohne Konsumverzicht langfristig erreicht werden?“ Was ist das Interessante daran? Wenn man es nicht im Vergleich mit anderen Angeboten liest, fällt einem wahrscheinlich gar nicht auf, dass die Aussage „ohne Konsumverzicht“ eine ganz klare Positionierung darstellt. Aber natürlich ist es sinnvoll, an der einen oder anderen Stelle über Konsumverzicht nachzudenken und seine eigenen Bedürfnisse kritisch zu hinterfragen. Ich will damit keineswegs zum Umsturz unserer Marktwirtschaft aufrufen, aber ich möchte, dass Schüler lernen, in Alternativen zu denken und dabei z. B. auch das eigene Wirtschaftssystem grundsätzlich kritisch befragen zu lernen.

Ein weiteres Beispiel ist die Automobilindustrie, die stark vertreten ist. So bietet z. B. VW eine Unterrichtseinheit mit dem Titel „Mobil im Klimaschutz“ an. Darin wird als Erstes darauf hingewiesen, dass VW umweltfreundliche Autos produziert, gefolgt von Hinweisen auf einen umweltschonenden Umgang mit dem Auto. Hervorgehoben wird die Nachhaltigkeit der VW-Produktion und auf den Hinweis, dass Umweltschutz beim Einzelnen anfangen wird als Rat gegeben, nicht zu fliegen. Das Fahrrad und öffentliche Verkehrsmittel scheinen im Jahr 2013 noch nicht erfunden worden zu sein. Stattdessen ist das Mittel der Wahl das Elektroauto.

Gibt es eine Art Siegel, das den Lehrern die Orientierung in der großen Menge der Materialien erleichtern könnte?

Es gibt ein paar wenige Angebote, die mit dem Comenius-Siegel zertifiziert sind. Insgesamt gilt jedoch, dass man immer genau hinschauen sollte, wer hinter einem Material und auch hinter einer Siegelvergabe steht, denn wir haben es hier mit einer recht starken Ökonomisierung dieses „grauen“ Marktes zu tun. Auch Vereine und Stiftungen sind letztlich z. T. von Industrieunternehmen gesponsert. Nehmen wir nur die Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft, ein gut klingender Name, bei dem man erst einmal vermuten könnte, dass es sich hier um Menschen handelt, die das Soziale stärken wollen. Weit gefehlt, dahinter steht die Elektro- und Metallindustrie mit der These, dass das Soziale einen viel zu hohen Stellenwert in unserem Land habe und die marktwirtschaftlichen Prinzipien unter die Räder des Sozialen geraten seien. Und genau dieses Weltbild wird auch in den angebotenen Materialien transportiert. Ähnliche Tendenzen zeigen sich auch bei der Stiftung Jugend und Bildung, deren Materialien von einem Verlag herausgegeben werden, der zu 50% in FDP-Hand ist. Ich denke nicht, dass sich viele Lehrer dessen bewusst sind. Ich halte es für sehr gefährlich, wenn statt Multiperspektivität ganz bestimmte parteipolitisch motivierte oder weltanschaulich einseitige Menschenbilder verbreitet werden.

Wird nicht auch in unserem Schul- und Ausbildungssystem der Fokus immer mehr auf Leistung und Erfolg gelegt?

Das nehme ich auch so wahr. Ich habe gerade eine Masterarbeit einer Studentin auf dem Tisch, die sich mit diesem Markt im Hinblick auf den vorschulischen Bereich beschäftigt. Sie deutete mir an, dass bereits hier Unternehmen ganz stark vertreten seien, die das oben angesprochene Menschenbild forcieren. Das heißt, wenn du deine Kompetenzen entwickelst, lebenslang lernst und dich immer weiter bildest, hast du alle Chancen in dieser Welt. Wer versagt, ist selber schuld. Gesellschaftliche und politische Kontexte werden ausgeblendet und es erfolgt eine gewisse Psychologisierung durch die Zuschreibung auf das Individuum. Man muss die Analyse der Materialien in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext stellen, das ist mir persönlich ganz wichtig.

Haben Sie auch positive Beispiele gefunden?

Es gibt interessante Materialien, etwa im Hinblick auf den MINT-Bereich, also der Förderung des Verständnisses von mathematisch-naturwissenschaftlichen Zusammenhängen [Anm. d. Red.: MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik]. Das sind gut aufgemachte und adressatenorientierte Materialien, bei denen man merkt, dass die Unternehmen bzw. unternehmensnahen Vereine und Stiftungen auch über entsprechende Gelder verfügen. Dennoch müssen wir insgesamt aufpassen, dass Schule und Lernen im Unterricht nicht zu sehr instrumentalisiert werden. Um dies zu verhindern, müssten die Verlage noch viel stärker als bisher in Medienverbänden arbeiten und sich um aktuelleres Material bemühen. Weiterhin müsste man schauen, inwiefern man Zertifizierungsmaßnahmen etablieren kann. Nicht zuletzt sollte auch in der Lehrerbildung ein ganz anderes Augenmerk auf den kritisch-reflektierten Umgang mit Lehrmaterialien gerichtet werden.

Worauf sollte ein Lehrer Ihrer Meinung nach achten, wenn er kostenlose Materialien aus dem Netz nutzt?

Ich würde immer fragen: Ist es wirklich multiperspektivisch? Werden auch grundlegende Alternativen dargestellt? Werden Pro- und Kontra-Argumente angeführt? Gibt es Nichtgesagtes? Gibt es subtile Strategien, mit denen ein bestimmtes Menschenbild vermittelt werden soll? Wer steckt dahinter? Werden bestimmte Interessen sichtbar? Mit welchen anderen Materialien muss das benutzte Material ergänzt werden? Was kann man als Lehrkraft auch konterkarieren oder in einen anderen Zusammenhang stellen? Also: Die eigene Verantwortlichkeit wahrnehmen, das ist ein wichtiger Punkt. Schule muss ein Ort sein, an dem man auch mal innehält und nicht nur nach Funktionalität und Brauchbarkeit fragt und danach, welche Kompetenz für welche gesellschaftliche Aufgabe vonnöten ist. Wie ist unsere Gesellschaft beschaffen oder noch grundsätzlicher: Was wollen wir? Wenn man es pathetisch-philosophisch ausdrücken wollte: Was ist das gute Leben? Aktuelles Wissen ist gut und schön, aber man braucht auch ein stabiles Orientierungswissen, einen Kompass.

Das Interview führte Barbara Weinert.

Wolfgang Bösche

Serious Games und Bildung

Was mit digitalen Spielen erlernt werden kann
und was nicht

Der vorliegende Text beschreibt zunächst den Begriff „Serious Games“ in seiner historischen und aktuellen Verwendung. Daran anschließend werden die an Serious Games beteiligten Lernprozesse erläutert und mit anderen Medien verglichen. Es werden die Potenziale und erfolgreiche Anwendungen von Serious Games ausgeführt sowie deren Grenzen und Probleme aufgezeigt.

Die heutige Verwendung des Begriffs „Serious Games“ bezeichnet digitale Spiele, die – über Unterhaltung, Spaß und Zeitvertreib hinaus – weitere, sogenannte ernsthafte Ziele verfolgen. Ein digitales Spiel ist ein solches, das auf Computern, Spielekonsolen, Handys, PDAs oder anderen digitalen Geräten oder in einem Webbrowser lauffähig ist. Ernsthafte Ziele dieser Spiele können sein: Informationsvermittlung, Lernen und Bildung, Gesundheitsförderung, Therapie und Rehabilitation, Fahr- und Flugsimulation, Forschung in verschiedensten Bereichen (z. B. ein in ein Spiel „verpacktes“ psychologisches Experiment), aber auch Produktwerbung, militärische Rekrutierung oder Personalauswahl.

Ursprung des Begriffs

Der Begriff „Serious Games“ geht auf Abt (1970) zurück. Gemeint waren damit hochstrukturierte Simulationen und Spiele, welche der Erforschung menschlichen Verhaltens, Entscheidungsträgern zum Ausprobieren alternativer Strategien sowie zur Informierung von Erwachsenen und Kindern über komplexe soziale Probleme dienen. Ein Spiel oder eine Simulation ist dabei charakterisiert als in einem bestimmten Szenario stattfindend, in dem durch Regeln mögliche Aktionen, Rollen und Bewertungen festgelegt werden. Die Bedeutung des Spielbegriffs lag dabei auf der Abgrenzung zur Realität, also dass es eine gespielte Simulation ist, aber eben etwas nicht wirklich Stattfindendes. Der Spaßfaktor, den Spiele beinhalten können, war nach Abt (ebd.) für ein Serious Game nicht wichtig. Ein Serious Game war nur ein solches, welches sorgfältig geplant ein Bildungsziel verfolgte. Spaß machen durfte es, ein unverzichtbares Versatzstück war dies aber nicht.

Ein Medium für Kinder und Jugendliche

Eine Betonung von Spaß und Unterhaltung als wichtiger Motivationsfaktor im Lernprozess wurde deutlich später formuliert. Prensky (2001) geht davon aus, dass sich Schüler und Studenten im Vergleich zu bisherigen Generationen radikal verändert haben. Sie befinden sich seit ihrer Geburt im digitalen Zeitalter (sind sogenannte Digital Natives) und gehen mit digitalen Medien völlig selbstverständlich um. Dementsprechend hat sich ihre Freizeitgestaltung verändert. Sie wollen unterhalten

»Wer sich 100 *Pokémon*-Namen und ihre Eigenschaften merken kann, der schafft das im Fach Geografie auch für Länder, Städte und Flüsse, wenn die Inhalte entsprechend dargeboten werden.«

werden, sie sind mit MTV und digitalen Spielen aufgewachsen. Ein Medium, in dem sie angesprochen werden möchten bzw. dem sie bereit sind, Aufmerksamkeit sogar in ihrer Freizeit zu schenken, muss ein ihnen alltägliches digitales sein. Nach Prensky muss Bildung für diese Generation durch Edutainment und digitale Spiele erfolgen. Wer sich 100 *Pokémon*-Namen und ihre Eigenschaften merken kann, der schafft das im Fach Geografie auch für Länder, Städte und Flüsse, wenn die Inhalte entsprechend dargeboten werden. Die Grundidee von *Digital Game-Based Learning* (ebd.) ist, Schüler und Studenten mit digitalen Spielen auf eine ihnen vertraute Art und Weise anzusprechen und dadurch, dass die Spiele Spaß machen, eine anhaltende und wiederkehrende Wahrnehmung der Lerninhalte zu erreichen. 2002 startete das Woodrow Wilson Center in den USA die *Serious Games Initiative*, wobei bei dieser Begriffsverwendung von Spiel nun der Spaß bei der Bildung ein unverzichtbarer Bestandteil war. Durch herausfordernde und unterhaltende Aufgaben, Interaktion, wieder-

holtes Spielen, aufregende visuelle und auditive Darbietung sollen digitale Spiele als Vehikel für Bildungsinhalte genutzt werden (Sawyer 2002).

Aktuelle Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland (mpfs 2012: 2013) zeigen, dass die Verfügbarkeit von Geräten hoch ist, welche digitale Spiele darstellen können, und dass der Konsum digitaler Spiele einen erheblichen zeitlichen Rahmen einnimmt und eine beliebte Tätigkeit ist. Für ein Viertel aller Kinder ist der Konsum von Computer-, Konsolen- oder Onlinespielen die beliebteste Freizeitaktivität – und zwei Drittel spielen mindestens einmal pro Woche. Knapp die Hälfte aller Jugendlichen nutzt digitale Spiele regelmäßig; die durchschnittliche Spieldauer beträgt 76 Minuten an Wochentagen und 101 Minuten an Wochenenden. Jedoch ist das dominante Medium bei Kindern nach wie vor das Fernsehen, und bei Jugendlichen ist es in der Nutzung für Bewegtbild etwa gleichauf mit Internet und Smartphone.

Lernprozesse in Serious Games im Vergleich zu anderen Medien

Vergleichbar mit dem Medium Fernsehen kann auch in digitalen Spielen Wissen erworben werden durch *Beobachtungslernen* (auch soziales Lernen oder Modell-Lernen genannt). Das einfache Beobachten einer Handlung führt dazu, dass ein Verhaltenspotenzial erworben wird. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Beobachtung real, durch einen Film oder durch einen Zeichentrickfilm erfolgt (Bandura 1969). Ausgiebig untersucht ist dies für Fernsehen und digitale Spiele im Bereich aggressiven und prosozialen Verhaltens (z. B. ebd; Prot u. a. in Druck).

Ebenso können in digitalen Spielen durch *assoziatives Lernen* – wie in vielen anderen Medien auch – Wissensstrukturen erworben werden. Assoziativ meint dabei, dass durch häufiges gemeinsames Auftreten von Begriffen diese miteinander im Gedächtnis verbunden (assoziiert) werden. Nach einem solchen Lernprozess führt die Nennung eines Begriffs dazu, dass weitere, mit diesem Begriff assoziierte andere Begriffe automatisch ins Bewusstsein treten. Beispielsweise führt die Nennung der Wörter „weiß“, „Kuh“ und „trinken“ automatisiert dazu, dass einem das Wort „Milch“ in den Sinn kommt. Durch alleinige Rezeption von Wörtern, Begriffen oder Handlungen bilden sich assoziative Netzwerke. Solche Wissensstrukturen umfassen nicht nur Begrifflichkeiten, sondern auch Wahrnehmungsschemata, Handlungsskripte und Emotionen (Barlett/Anderson 2013). Dieser Lernprozess ist eine sehr wichtige Größe beim Erwerb von Faktenwissen.

Durch die in digitalen Spielen zwingend vorhandene *Interaktivität* werden zusätzliche Lernprozesse und Effekte bedeutsam: Operantes Konditionieren, Herstellungs- und Tu-Effekt sowie Exploration. *Operantes Konditionieren* bezeichnet das Lernen anhand von Belohnungen oder Bestrafungen, welche auf eine Handlung erfolgen. Die Nutzung dieses Prinzips in großem Umfang mithilfe von mechanisch-elektronischen Lernmaschinen wurde bereits von Skinner (1971) propagiert. Im Rahmen eines digitalen Spiels können die Lernenden für richtige Antworten auf Prüfungsfragen oder sonstige erwünschte Verhaltensweisen belohnt werden durch verbale Rückmeldungen, mit Punkten, mit Spielfortschritt oder Ähnlichem. Beim *Herstellungseffekt* handelt

es sich um einen Gedächtniseffekt: Etwas selbst aktiv Erdachtes oder Generiertes bleibt sehr viel stärker im Gedächtnis verfügbar als etwas lediglich passiv Rezipiertes (Slamecka/Graf 1978). Handlungen können besser erinnert werden, wenn sie selbst ausgeführt wurden, anstatt sie nur beobachtet zu haben (*Tu-Effekt*, Engelkamp/Krumnacker 1980). Mit der Interaktivität in digitalen Spielen und die damit verbundene aktive Involvierung des Spielers gehen also im Vergleich zu lediglichem Präsentieren und Rezipieren-Lassen starke Vorteile für das Behalten der Inhalte einher. Zusätzlich offerieren digitale Spiele, vergleichbar mit interaktiven Simulationen, die Möglichkeit der *Exploration*. Das Selbstaussprobieren und Experimentieren wird in der konstruktivistischen Didaktik und dem Instruktionsdesign der zweiten Generation als sehr wichtig betont. Das digitale Spiel dient dabei als Informations- und Werkzeugangebot für einen selbst gesteuerten Lernprozess.

Van Eck (2007) führt explizit aus, mit welchen Designmitteln in digitalen Spielen die wichtigen Unterrichtsereignisse nach Gagné hergestellt werden können: Aufmerksamkeit erzeugen kann man durch Bewegung, Schnittszenen, Geräusche und Musik, sprechende Charaktere, Gesundheitsbalken oder einen Angriff. Die Lernziele können verdeutlicht werden durch eine Spielanleitung, einen Einleitungsfilm, Schnittszenen, sprechende Charaktere oder zu überwindende Hindernisse. Das Vorwissen wird aktiviert durch entsprechende Hinweisreize, z. B. die Ähnlichkeit der Hindernisse im Spiel mit denen in der realen Welt. Das bisher Genannte kann auch zur Präsentation von Lernmaterial im Spiel dienen. Hilfreiche Anleitung kann gegeben werden durch Schnittszenen, Charaktere, Präsentieren von Teillösungen sowie durch den Aufforderungscharakter der Umgebung und der vorhandenen Gegenstände. Üben wird möglich durch einen (zumeist in eine narrative Struktur eingebetteten) Spielfortschritt, welcher nicht ohne Demonstration von Wissen möglich ist. Rückmeldung erfolgt explizit durch sprechende Charaktere, Geräusche, Bewegung oder implizit durch Verschwinden von Hindernissen (oder eben deren weiterem Vorhandensein). Leistungsbeurteilung ist möglich durch den Fortschritt im Spiel. Der Transfer kann gefördert werden, indem die Rätsel und Aufgaben im Spiel zunehmend komplexer werden und der Schwierigkeitsgrad steigt.

Nachgewiesene Lern- und Trainingseffekte von Serious Games

Typischerweise wird mit Serious Games erlernt und geschult, was zum erfolgreichen Spielen des jeweiligen Spiels nötig oder hilfreich ist. Die Zahl der wissenschaftlichen Belege ist umfangreich, weswegen hier nur kurz auf zwei Überblicksarbeiten eingegangen wird. Green und Bavelier (2006) führen Verbesserungen durch Serious Games in folgenden Bereichen an: Reaktionszeiten, mentale Rotation, Hand-Auge-Koordination, Fingerfertigkeit und visuelle Aufmerksamkeit. Nach Wouters u. a. (2013) sind Serious Games im Vergleich mit klassischen Lehrmethoden erfolgreicher für das Erlernen und Behalten von Inhalten verschiedener schulischer und universitärer Inhalte; bisher untersucht sind dabei die Bereiche „Biologie“, „Mathematik“, „Ingenieurwissenschaften“, „Sprachen“, „Informatik“, „Geografie“ und „Physik“.

Als Bilderbuchbeispiel eines erfolgreichen Serious Games soll das aktuell am häufigsten zitierte – und somit wohl ein mittlerweile historisch relevant gewordenes – Spiel kurz beschrieben werden: *Re-Mission*. Das Spiel wurde im Rahmen der Krebstherapie eingesetzt und anhand einer Stichprobe von mehreren Hundert Patienten durch Kato u. a. (2008) im Vergleich zu einem Kontrollspiel evaluiert. Bei *Re-Mission* handelt es sich um einen sogenannten Third-Person-Shooter. Der Spieler übernimmt die Rolle der Heldin Roxxi, welche sich als Nanobot im epischen Kampf gegen Krebszellen und die Nebenwirkung von Krebsmedikamenten im Körper eines Patienten befindet. In jedem Level muss sie mit entsprechenden Mitteln/Waffen ein bestimmtes Problem beheben. Die Patienten der Studie spielten das Spiel über einen Zeitraum von drei Monaten mindestens eine Stunde pro Woche. Erfasst wurden sowohl medizinische Parameter als auch das Wissen der Patienten über Krebserkrankungen. Die Auswertung zeigte, dass das Spiel *Re-Mission* die verordnete Einnahme von Medikamenten verbesserte, dass die Patienten ein höheres Wissen über Krebserkrankungen besaßen und eine höhere Selbstwirksamkeitseinschätzung entwickelten.

Probleme und Grenzen von Serious Games

Während kognitive Fertigkeiten, also hauptsächlich „im Kopf“ mental stattfindende Prozesse, bereits gut mit der heute üblichen Hardware eines PCs trainiert werden können, sind Bereiche, in denen spezifische motorische Aspekte involviert sind, nur mit zusätzlicher Hardware schul- oder trainierbar (siehe Bredl/Bösche 2013). Ein Training von Balance und Standfestigkeit älterer Patienten durch sogenannte *Exergames* erfordert z. B. zusätzliche Bewegungserfassung; nur neuere Spielekonsolen bieten dies. Die Simulation von Schussabgaben beim Militär erfordert physikalisch korrekt nachgebildete Waffenattrappen (Gewicht, Rückstoßsimulation etc.). Plastikpistolen, wie sie bei manchen Spielekonsolen üblich sind, leisten dies nicht. Die Vorstellung, man könne allein durch Gewaltcomputerspiele ein zielsicherer Schütze werden, entspricht nicht dem wissenschaftlichen Stand der Forschung (Bösche/Geserich 2007).

Ein weiteres Problem resultiert daraus, dass nach der heutigen Begriffsverwendung von Serious Games Spaß und Unterhaltung beinhaltet sein müssen. Während virtuelle Simulationen den Schwerpunkt auf die Ähnlichkeit zur Realität und Realszenarien legen, müssen Serious Games spaßig und unterhaltend sein sowie eine (Abenteuer-) Geschichte wie z. B. eine Schatzsuche bieten (Kirkley u. a. 2007). Das kann dazu führen, dass zugunsten des Spaßes Einbußen bei der Realitätstreue auftreten.

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass die Entwicklung eines Serious Games durchaus kostenaufwendig sein kann. Während dies einem hohen Nutzen in Risikobereichen wie z. B. Flugsimulation gegenübersteht, sollte für andere Bereiche eine kritische Abwägung erfolgen: Nach sozialwissenschaftlichen Standards ist die Effektgröße von $d = 0,3$, welche Serious Games im Vergleich zu traditionellen Lehrmethoden erzielen (Wouters u. a. 2013), als klein zu bezeichnen. Es lassen sich nachweislich Verbesserungen erzielen, aber insgesamt nicht in einem derartig großen Ausmaß, als dass die Entwicklung eines Serious Games grundsätzlich immer die bessere Alternative zu einer traditionellen Lehrmethode oder anderen Lernmedien wäre.

Literatur:

- Abt, C. C.:**
Serious Games.
New York 1970
- Bandura, A.:**
Principles of Behavior Modification.
New York 1969
- Barlett, C. P./Anderson, C. A.:**
Examining Media Effects: The General Aggression and General Learning Models.
In: E. Scharrer: *Media Effects/Media Psychology.*
Hoboken 2013, S. 1 – 20
- Bösche, W./Geserich, F.:**
Nutzen und Risiken von Gewaltcomputerspielen.
In: *Polizei & Wissenschaft*, 1/2007, S. 45 – 66
- Bredl, K./Bösche, W. (Hrsg.):**
Serious Games and Virtual Worlds in Education, Professional Development, and Healthcare. Hershey 2013
- Eck, R. van:**
Six Ideas in Search of a Discipline. In: B. E. Shelton/D. A. Wiley (Hrsg.): *The Design and Use of Simulation Computer Games in Education.* Rotterdam 2007, S. 31 – 60
- Engelkamp, J./Krumnacker, H.:**
Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, Band 27, 1980, S. 511 – 533
- Green, C. S./Bavelier, D.:**
The Cognitive Neuroscience of Video Games. In: P. Messaris/L. Humphreys (Hrsg.): *Digital Media.* New York 2006, S. 211 – 224
- Kato, P. M./Cole, S. W./Bradlyn, A. S./Pollock, B. H.:**
A Video Game Improves Behavioral Outcomes in Adolescents and Young Adults with Cancer. In: *Pediatrics*, Band 122, 2008, S. e305 – e317
- Kirkley, J./Kirkley, S./Heneghan, J.:**
Building Bridges between Serious Games Design and Instructional Design. In: B. E. Shelton/D. A. Wiley (Hrsg.): *The Design and Use of Simulation Computer Games in Education.* Rotterdam 2007, S. 61 – 82
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs):**
KIM-Studie 2012.
Abrufbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf (letzter Zugriff: 11.12.2013)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs):**
JIM-Studie 2013.
Abrufbar unter: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf> (letzter Zugriff: 11.12.2013)
- Prensky, M.:**
Digital Game-Based Learning. New York 2001
- Prot, S./Gentile, D. G./Anderson, C. A./Suzuki, K./Swing, E./Lim, K. M./Horiuchi, Y./Jelic, M./Krahé, B./Liuqing, W./Liau, A./Khoo, A./Petrescu, P. D./Sakamoto, A./Tajima, S./Toma, R. A./Warburton, W. A./Zhang, X./Lam, C. P.:**
Long-term Relations between Prosocial Media Use, Empathy and Prosocial Behavior. In: *Psychological Science (in Druck)*
- Sawyer, B.:**
Executive Summary of Serious Games. Washington 2002. Abrufbar unter: <http://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/ACF3F.pdf> (letzter Zugriff: 11.12.2013)
- Skinner, B. F.:**
Jenseits von Freiheit und Würde. Reinbek 1971
- Slamecka, N. J./Graf, P.:**
The Generation Effect. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4/1978, S. 592 – 604
- Wouters, P./Nimwegen, C. van/Oostendorp, H. van/Spek, E. D. van der:**
A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. In: *Journal of Educational Psychology*, 2/2013, S. 249 – 265

Dr. Wolfgang Bösche ist Experimentalpsychologe mit Schwerpunkt in der Lern-, Gedächtnis- und Motivationsforschung, insbesondere im Bereich kognitiver und motivationaler Effekte von digitalen Spielen.



Klaus-Dieter Felsmann

Jan-Peter und das Schulbankdrücken

„Gallus meus mortuus est! Er kann nicht mehr kräh'n, kokodi, kokoda.“ An einem grauen Novembermorgen habe ich durch einen in dieser Hinsicht abgehärteten Landsmann meinen Hahn Jan-Peter schlachten lassen. Der Gockel war ein prächtiges Exemplar mit bunt schillernden Federn, beeindruckendem Schnabel, stolzem Kamm und Respekt einflößendem Doppelsporn. Er war ausgesprochen kräftig und darüber hinaus geradezu omnipotent. So schnell konnten bei den Hühnern die Federn gar nicht nachwachsen, wie er sie ihnen bei seinen Kopulationsaktivitäten ausrupfte. Auch ansonsten kümmerte er sich geradezu aufopferungsvoll um seine Damen. Niemand durfte seinem Völkchen zu nahe kommen. Selbst ich sollte zwar regelmäßig Körner streuen, doch unmittelbar danach ging er zum Angriff über und jagte mich mit stürmischen Attacken aus dem Gehege. Das wurde ihm nun zum Verhängnis. Ich war mit einer vielleicht alternativ möglichen Erziehung überfordert – und eine Hühnerschule, die das stellvertretend hätte erledigen können, gibt es leider nicht.

Sicher sitzt Jan-Peter inzwischen schon längst im Himmel der Genies und zweifelt dort mit Hermann Hesse und dessen Wunderknaben Hans Giebenrath aus der Erzählung *Unterm Rad* an meiner allen dreien höchst abwegig erscheinenden Idee, dass eine Schule

es hätte besser richten können. Jedenfalls nicht eine kaiserliche Untertanenschule der Marke Kloster Maulbronn. Vielleicht hat es sich Jan-Peter aber auch mit Jurek Becker auf einer Couch bequem gemacht, wo sie über meine Idee, ihn einer Schule anzuvertrauen, den Kopf schütteln. Beide schaudert es angesichts der in den *Schlaflosen Tagen* von Becker beschriebenen DDR-Schule, wo Lehrer Karl Simrock plötzlich begreift, dass er immer nur das, was höheren Ortes entschieden worden war, an die Kinder weitergegeben hat. Kaum jemand traute sich, Anweisungen zu hinterfragen, und was dadurch so geordnet erschien, bedeutete letztendlich nur eine andere Art der Untertanengärtnerei. Ein solcher Preis für die mögliche Lebensverlängerung wäre einem Charakter wie Jan-Peter bestimmt zu hoch. So ist anzunehmen, dass ein Typ wie er, wenn er überhaupt über strukturelle Erziehung nachdenkt, am Tisch der Optimisten sitzt und sich dort von einem charismatischen Menschen wie Adolf Reichwein über die Möglichkeiten einer dem Individuum zugewandten Schule erzählen lässt. Bei dieser Vorstellung werde ich nervös, denn so steht geradezu zwangsläufig die für mich peinliche Frage im Raum, warum ich in meiner Ohnmacht keine bessere Idee hatte, als für meinen Hahn den Metzger zu holen. Den Pädagogen Reichwein führte das Bil-

dungsideal, eine Nation von Selbstdenkern erziehen zu wollen, in den 1940er-Jahren in den Kreisauer Kreis, der ihn nach dem Sturz der Hitlerdiktatur zum kommissarischen Kultusminister ernennen wollte. Doch wie bekannt, verfehlte Graf von Stauffenbergs Bombe ihre erhoffte Wirkung und Reichwein verlor gemeinsam mit anderen Kreisauern sein Leben im Gefängnis Plötzensee.

Bekäme nun Jan-Peter eine zweite Chance für ein Erdenleben, weil er sich zum Besuch einer durch Reichwein geprägten Schule entschlossen hat, so hätte er es allerdings ziemlich schwer, entsprechende Spuren zu finden. Der Name des Bildungsvisionärs ist so gut wie vergessen und von dessen Ideen erfährt der motivierte Hahn am ehesten noch etwas auf dem Sonnendeck eines Kreuzfahrtschiffes. Dort könnte er pensionierte Studienräte zwischen Pool und Massagebank schwadronieren hören, wie sie einst als junge Referendare bemüht waren, Selbstdenker zu erziehen. Allerdings würde Jan-Peter sicher etwas verunsichert staunen, wenn die älteren Damen und Herren dabei unter Gelächter von Versuchen erzählen, mit Schülern der zehnten Klasse Shakespeares *Sommernachtstraum* mit gesellschaftskritischem Impetus auf die Bühne der Schulaula zu bringen. Er würde sich auch wundern, was Skikurse in den österreichischen

Alpen oder Exkursionen zu Orten der griechischen Antike mit schulischer Grundbildung zu tun hatten. Erfreuen würden ihn bestimmt Berichte von selbstbewussten Schülerzeitungen, die mit ihren Artikeln Schulbehörden ins Schwitzen bringen konnten. Gefallen würden ihm auch Erinnerungen an Schulgärten, Fotokurse und Big Bands, in denen Schüler und Lehrer gemeinsam zu Schulfesten aufspielten. So fördert man also Selbstdenker, denkt Jan-Peter skeptisch. Doch braucht man dafür eine Schule?

Vielleicht ein bisschen, denn was Jan-Peter bei einer ersten flüchtigen Begegnung moderner Lehranstalten wahrnimmt, stimmt ihn auf andere Art nachdenklich. Da raunt es latent von irgendwelchen Notendurchschnitten, rhetorische Begabung scheint sich zuerst bei diversen Formen von Bewerbungstraining für künftige Berufe beweisen zu müssen – und ganz zentral ist offenbar die Frage, ob Chinesisch oder Japanisch als dritte Fremdsprache mit größerer Wahrscheinlichkeit karriereförderlich wäre. Alles wirkt ziemlich angespannt. Umso überraschter wäre Jan-Peter, wenn er komplementär dazu Schule erleben kann, wo der Fröhlichkeit kaum Grenzen gesetzt scheinen. Er hört Sätze wie: „Ey, red ma' höflich, du Opfer“, „Gib zwei Euro. Ich muss Guthaben kaufen“ oder: „Halt Fresse und gib mir den

Nagellack.“ Jan-Peter ist in ein Kino geraten und erlebt Schule im Film *Fack ju Göhte*. Es fällt ihm schwer zu glauben, dass er ausgerechnet hier Selbstdenker finden sollte, die ihm im Himmel als Ideal erschienen waren. Dann wird er Gast eines Filmgesprächs und er staunt, wie die, die gerade bei den Merkwürdigkeiten auf der Leinwand so herzlich gelacht haben, ausgesprochen reflektiert und komplex über das Geschehen diskutieren.

Nun ist der Hahn doch etwas durcheinander. Hermann Hesse und Jurek Becker haben angesichts durchlebter Formatierungsversuche dennoch schöne und kluge Bücher geschrieben. Und später sind trotz vieler Schulstunden, die mit szenischem Spiel und Skiausflügen verbracht worden waren, ausreichend Programmierer herangewachsen, die den Anforderungen der digitalen Revolution gerecht werden. Und obwohl Bildungsvergleiche zuerst bewerten, ob ein Huhn gelernt hat, möglichst fehlerfrei wie ein Truthahn zu kollern, gelingen nachdenkliche und sensible Diskurse über Dinge des Alltags. Meinen Gedanken, Jan-Peter in eine Schule zu schicken, würde der Hahn nach seinen Erlebnissen sicher nicht mehr ganz absurd finden. Er würde aber auch wissen, dass das allein noch keine Garantie wäre, nicht frühzeitig als Sonntagsbraten zu enden. Die Schule kann Anregungen

schaffen, sie öffnet Fenster und sie wirkt als Reibefläche. Ob und was jemand damit anfangen kann, das hängt schon von ihm selbst und von den sozialen Kontexten, in denen er sich ansonsten bewegt, ab. Damit umzugehen, ist sicher anstrengend, aber einfacher geht es nicht, auch wenn die jeweils andere Seite hier und da dazu neigt, sich das für sich selbst entsprechend hinzubiegen. Ich habe mir vorgenommen, bei Jan-Peters Nachfolger etwas geduldiger auf dessen Charakter zu achten, und vielleicht ist er mir gegenüber dann auch toleranter, ohne gleich ein langweiliger Anpasser zu werden.

Klaus-Dieter Felsmann
ist freier Publizist, Medien-
berater und Moderator
sowie Prüfer bei der
Freiwilligen Selbstkontrolle
Fernsehen (FSF).



Panorama 01/2014

Veröffentlichung der JIM-Studie 2013

Im Alltag von Jugendlichen spielt das Internet eine zentrale Rolle. So sind 12- bis 19-Jährige in Deutschland durchschnittlich 179 Minuten täglich (Montag bis Freitag) online. Dies ist eines der Ergebnisse der neuen *JIM-Studie (Jugend, Information, Multimedia)* des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (mpfs). Nach den Angaben der Jugendlichen widmen sie den Großteil dieser Zeit dem Bereich „Kommunikation“, wobei die Nutzung von Online-communitys dabei für viele eine zentrale Rolle spielt. Weitere Internetangebote, die von Jugendlichen besonders häufig genutzt werden, sind Suchmaschinen wie etwa Google (80 %) und Videoportale wie z. B. YouTube (74 %).

Computer und Internet sind für Jugendliche auch im Hinblick auf die Schule von großer Bedeutung. So nutzen sie beides unter der Woche im Durchschnitt täglich 48 Minuten pro Tag, um zu Hause etwas für die Schule zu machen. Die Zeit am Computer, die für Schularbeiten und Lernen investiert wird, steigt mit zunehmendem Alter deutlich an: Ein 18- bis 19-jähriger Schüler nutzt den PC dafür mehr als eine Stunde pro Tag (68 Minuten). Dementsprechend wird auch der Einfluss von Computer und Internet auf den Schulerfolg bewertet: 81 % der Schülerinnen und Schüler finden es sehr wichtig, zu Hause Computer und Internetnutzung für die Schule zur Verfügung zu haben.

Das Smartphone ist dasjenige Mediengerät, welches wie kaum ein anderes eine Vielzahl an Funktionen vereint und zahlreiche Möglichkeiten zur Informationssuche, Kommunikation und Unterhaltung bietet. Auch bei Jugendlichen ist dessen Verbreitung in den letzten Jahren enorm gestiegen. Inzwischen besitzen fast drei Viertel (72 %) aller 12- bis 19-Jährigen ein eigenes Smartphone. Vor allem die permanente Möglichkeit des Zugriffs auf das Internet ist unter Jugendlichen sehr geschätzt. Nach Studienangaben gehen mehr als drei Fünftel mit dem Handy mindestens mehrmals pro Woche ins Internet oder nutzen den mobilen Zugang zu ihrer Community. Gemessen an der Nutzungshäufigkeit sind die wichtigsten Handysfunktionen jedoch immer noch das Telefonieren und das Schreiben von SMS. Auch die Nutzung des Handys als MP3-Player ist beliebt und wird von 71 % regelmäßig praktiziert. Vor allem eine App sticht aus dem Angebot heraus: 70 % der befragten Handybesitzer haben *WhatsApp* installiert. Auch bei den beliebtesten Anwendungen verdrängt diese Anwendung erstmals die Facebook-App von Platz Eins. *WhatsApp* ermöglicht das Versenden von Textnachrichten, Sprachnachrichten und Fotos und ist als Alternative zur SMS bei Jugendlichen sehr beliebt. Allerdings standen die Macher der App in der Vergangenheit bereits mehrfach wegen mangelnden Datenschutzes in der Kritik. Die Studienreihe *JIM* wird seit 1998 vom mpfs in Zusammenarbeit mit dem Südwestrundfunk jährlich durchgeführt und bildet das Medienverhalten von Jugendlichen in Deutschland ab. Für die Befragung wurden im Frühsommer 2013 bundesweit 1.200 Jugendliche telefonisch befragt. Neben Fakten zum Thema „Internetnutzung“ enthält die Studienreihe Basisdaten zum Freizeitverhalten der Jugendlichen sowie Mediennutzungsdaten zu Fernsehen, Radio, Internet, Handy, Büchern und Computerspielen.

Studie: Was macht eigentlich der Nachwuchs im Netz?

Den Ergebnissen einer neuen Studie des IT-Sicherheitsunternehmens McAfee zufolge gibt es eine deutliche Diskrepanz zwischen den Onlineaktivitäten von Teenagern und der Gutgläubigkeit ihrer Eltern. Demnach greifen auch deutsche Jugendliche auf unangemessene Inhalte zu, obwohl die Mehrheit der Eltern glaubt, ihre Kinder würden schon „das Richtige“ tun. Folgt man den Ergebnissen der Studie, so haben 39 % der Jugendlichen in Deutschland absichtlich Videos angeschaut, von denen sie wussten, dass ihre Eltern sie nicht billigen würden. Nur 28 % der Eltern hielten das für möglich. 50 % der Eltern gehen mit Sicherheit davon aus, die Onlineaktivitäten ihrer Kinder herausfinden zu können. Dagegen gaben nur 23 % der Teenager an, nicht zu wissen, wie man seine Wege im Internet vor den Eltern verbirgt, was darauf schließen lässt, dass die große Mehrzahl genau dies tut.

Auch Cybermobbing ist nach den Studienergebnissen ein Phänomen, das viele Jugendliche kennen: 21 % gaben an, dass ein Freund oder Klassenkamerad online schikaniert wurde. 9 % hatten Onlinemobbing selbst erlebt. Die damit verbundenen Emotionen reichten von Wut (89 %) bis hin zu Selbstmordgedanken (32 %). Facebook sei die am häufigsten genutzte Plattform für Mobbing.

Die Studie wurde von Atomik Research im Auftrag von McAfee in fünf europäischen Ländern (Frankreich, Deutschland, Spanien, den Niederlanden und Italien) durchgeführt. 500 Eltern von Teenagern und 500 Jugendliche im Alter von 13 bis 17 Jahren wurden im Oktober 2013 in Deutschland befragt. In den anderen europäischen Ländern wurden je 200 Eltern und 200 Jugendliche im gleichen Zeitraum befragt.

Betrachten von Streams: Verstoß gegen Urheberrecht?

Einem Bericht des Onlinemagazins heise.de zufolge hält die Bundesregierung das Betrachten von Streams im Internet nicht für eine Urheberrechtsverletzung. In einer Kleinen Anfrage hatten sich die Abgeordneten der Linksfraktion bei der Bundesregierung nach Konsequenzen aus den massenhaften Abmahnungen informieren wollen, die angebliche Nutzer des Porno-Portals Redtube Ende des letzten Jahres erreicht hatten. Nach Einschätzung des Justizministeriums haben Streamings nicht als illegale Kopie zu gelten, so heise.de. Die Anwälte der Abmahner dagegen vertreten die Ansicht, dass bereits das Zwischenspeichern der Streams im Arbeitsspeicher eine Vervielfältigung im Sinne des Gesetzes sei und damit gegen das Urheberrecht verstoße. Da es dazu bisher noch keine einschlägigen Urteile gibt, betonte die Regierung, dass die Frage bisher noch nicht höchstrichterlich geklärt sei. Man verweist auf den Europäischen Gerichtshof: „Die Bundesregierung will das Urheberrecht den Erfordernissen und Herausforderungen des digitalen Zeitalters anpassen und dabei die digitalen Nutzungspraktiken berücksichtigen.“

China: Spielekonsolen wieder erlaubt

Seit 13 Jahren dürfen in China keine Spielekonsolen produziert und verkauft werden. Damit sollten Jugendliche vor dem schädlichen Einfluss von Spielekonsolen geschützt werden. Dies soll sich demnächst ändern, wie eine chinesische Tageszeitung berichtete: Auch wenn das Verbot nur vorübergehend aufgehoben werden sollte – bis wann, ist nicht bekannt –, wolle man damit offenbar ausländische Firmen wie Sony, Microsoft und Nintendo locken, sich in der Freihandelszone Shanghai anzusiedeln. Bisher waren Spielekonsolen in China nur über den Schwarzmarkt zu bekommen.

Neuer Chef der LPR Hessen

Joachim Becker (57) ist seit Jahresbeginn 2014 neuer Direktor der Hessischen Landesanstalt für privaten Rundfunk und neue Medien (LPR Hessen). Becker war bereits seit 1990 als Justiziar und stellvertretender Direktor bei der LPR tätig. Er war u. a. auch Gründungsbeauftragter für die Landesmedienanstalt Thüringen in Erfurt und Arnstadt sowie kommissarischer Geschäftsstellenleiter der Kommission zur Ermittlung der Konzentration im Medienbereich (KEK) in Potsdam.



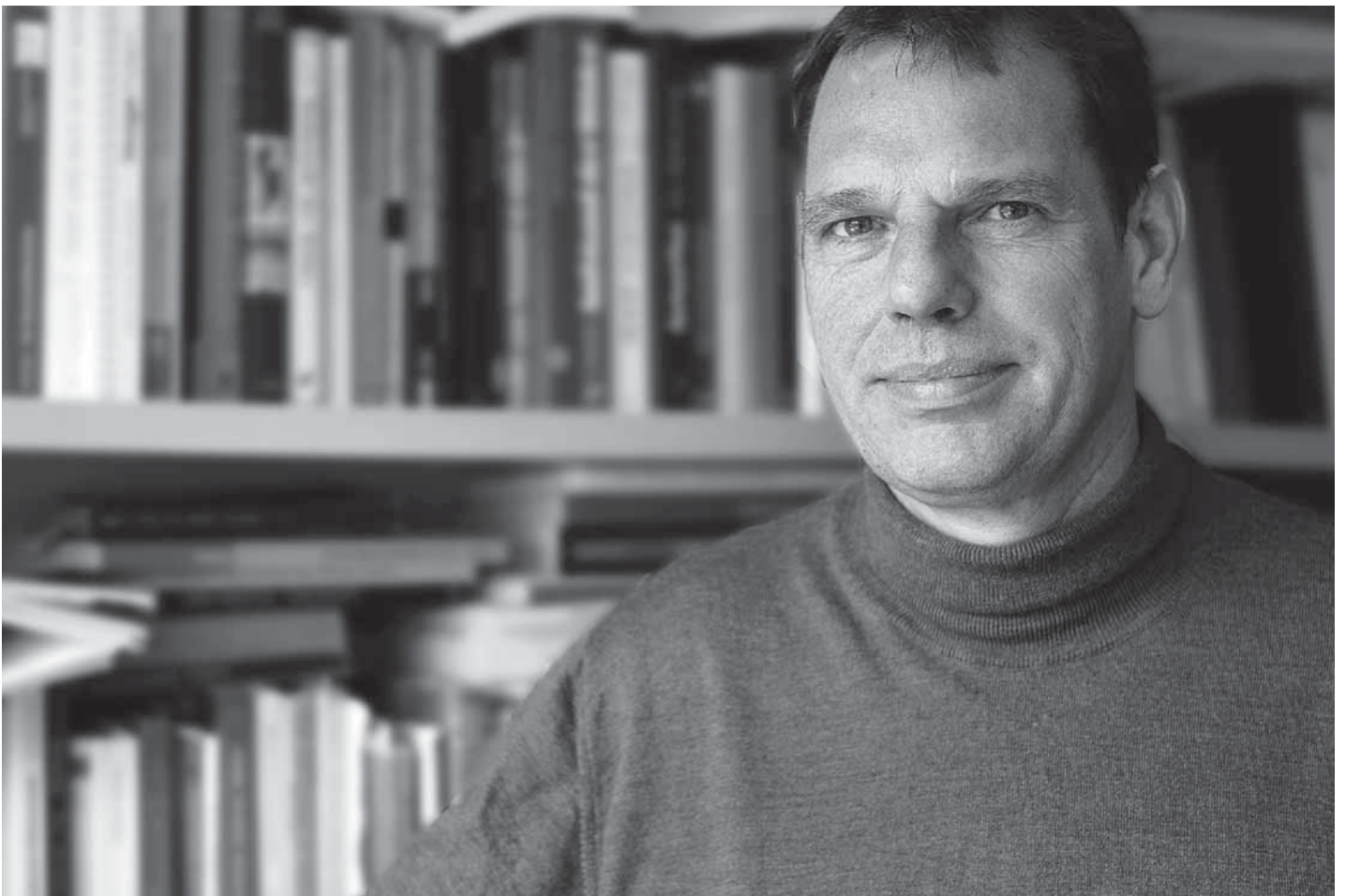
Joachim Becker

Werbeverzicht der Öffentlich-Rechtlichen?

Langfristig gesehen sollten die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten ARD und ZDF auf Werbemaßnahmen verzichten. Diese Ansicht äußerte der ehemalige Verfassungsrichter Paul Kirchhof in einem Interview mit der „Süddeutschen Zeitung“. Die Mehreinnahmen durch den neuen Rundfunkbeitrag machten es möglich, den Werbeanteil zurückzufahren. Auch wenn diese nicht reichen würden, um die Werbung bei den Öffentlich-Rechtlichen komplett abzuschaffen, so könne man doch die ungunstige Abhängigkeit vom Einfluss der Privatwirtschaft lockern, so Kirchhof. Ende des letzten Jahres war bekannt geworden, dass ARD, ZDF und Deutschlandradio bis 2016 rund 1,15 Mrd. Euro mehr einnehmen, als von den Anstalten benötigt wird. Deshalb wurde von der Kommission zur Ermittlung des Finanzbedarfs der Rundfunkanstalten (KEF) eine Senkung des Rundfunkbeitrags vorgeschlagen, über welche die Länder zu entscheiden hätten. Es wäre die erste Senkung seit Bestehen der öffentlich-rechtlichen Sender.

Das Porträt: Klaus Sachs-Hombach

Alexander Grau



Mit dieser Ausgabe beginnt eine Porträt-Reihe, in der spannende und anregende Wissenschaftler vorgestellt werden, die die medienwissenschaftliche Diskussion auf originelle und grundlegende Weise bereichern. Dazu gehören nicht nur Medienwissenschaftler, sondern auch Forscher aus verwandten oder weniger verwandten Fächern.

Er ist sicher einer der wichtigsten Bildwissenschaftler Deutschlands und einer der engagiertesten dazu: Dr. Klaus Sachs-Hombach, Professor für Medienwissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Als Herausgeber

einschlägiger Sammelbände, Gründer des Virtuellen Instituts für Bildwissenschaft und der Onlinezeitschrift „Image“ war er maßgeblich daran beteiligt, die Bildwissenschaft interdisziplinär zu etablieren und aus ihren traditionellen fachlichen Verwurzelungen zu lösen. Ähnliches schwebt ihm für die Medienwissenschaft vor, die er zu sehr in alten Frontstellungen gefangen sieht. Dabei sei gerade sie prädestiniert, schnell auf technische und gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren.

Es ist ein Tübinger Bilderbuchherbsttag. In strahlendem Tiefblau wölbt sich der schwäbische Himmel wolkenlos über den Altstadtäckern. Der Stadtpark leuchtet gelb und rot. Der Neckar, in dem sich die Fassaden der Uferhäuser pittoresk spiegeln, scheint vor Ehrfurcht stillzustehen. Die Stocherkähne wenige Meter vor dem Hörlinturm wirken wie festgefroren, so regungslos ist das Wasser.

Deutlich betriebsamer wird es, wenn man vom Neckarufer hoch, an der Stiftskirche vorbei durch die Altstadtgassen Richtung Wilhelmstraße schlendert, dort wo die altehrwürdige Eberhard Karls Universität seit dem 19. Jahrhundert begonnen hat, ihre Institute zu versammeln. Studentenmassen schieben sich am neoklassizistischen Hauptgebäude der Universitätsbibliothek vorbei und am trostlosen Hegelbau, einer architektonischen Sünde der späten 1950er-Jahre. Schließlich steht man vor dem Neuphilologicum, das in politisch aufgeregteren Zeiten den Namen „Brechtbau“ verliehen bekommen hat. Neben den neuen Philologien sitzt hier das berühmte Seminar für Rhetorik und – seit wenigen Jahren – das Institut für Medienwissenschaft.

Das Büro von Klaus Sachs-Hombach wird beherrscht von einer großen Bücherwand, was bei einem Medienwissenschaftler durchaus beruhigend wirkt. Zwischen den heruntergelassenen Jalousien strahlt die Herbstsonne herein.

Geboren wurde Sachs-Hombach im Ruhrgebiet. Dass er sich in Tübingen dennoch äußerst wohlfühlt, hat vielleicht auch mit seiner Familiengeschichte zu tun. Mütterlicherseits, erklärt er, stamme er von jenen Schwaben ab, die im 19. Jahrhundert im damaligen Preußisch-Polen angesiedelt wurden. Und väterlicherseits hätte seine Familie Thüringer Wurzeln: „Da gibt es“, Sachs-Hombach muss schmunzeln, „zumindest die Gemeinsamkeit, dass es sehr protestantisch dort zugegangen ist.“

Bildwissenschaft

Sein Studium begann Klaus Sachs-Hombach in Münster. Die Fächer: Philosophie, Psychologie und Germanistik. 1990 wird er promoviert. Seine Doktorarbeit befasst sich mit der Entstehung der institutionellen Psychologie im 19. Jahrhundert. Unter dem Einfluss seines damaligen akademischen Lehrers Ferdinand Fellmann, einem Schüler Hans Blumenbergs, wendet er sich dann dem Bildthema zu und verbindet es mit der in den 1980er-Jahren innerhalb der Kognitiven Psychologie geführten Diskussion über mentale Repräsentationen.

Begonnen hatte diese Debatte mit dem Buch *Image and Mind* des in Harvard forschenden Psychologen Stephen M. Kosslyn. Waren Kognitionspsychologen und fast alle mit dem Thema befassten Philosophen bis zu diesem Zeitpunkt davon ausgegangen, dass Informationen und ihre Verarbeitung im Gehirn in irgendeiner Form sprachlich repräsentiert sind, so argumentierte Kosslyn anhand seiner Forschungsergebnisse nun, dass es auch piktoriale, also bildliche Wissensrepräsentationen und Denkprozesse gibt.

Seitens der Philosophie ging es in der anschließenden Debatte um ein Kernproblem: Ist unser Wissen vollständig sprachlich und diskursiv erfassbar, oder gibt es einen Bereich, der sich unserer sprachlichen Verfügbarkeit entzieht? Das klingt sehr akademisch. Für Sachs-Hombach haben diese Fragen aber auch eine existenzielle Dimension, gerade weil er davon überzeugt ist, dass sich Bilder

»Das Bild, das Sinnliche, das Gegebene, das sind Phänomene, die sich sprachlich sperren, durch die wir aber durchaus geprägt werden, die wir bedenken müssen, die uns als anthropologische Vorgaben prägen.«

nicht vollständig sprachlich erschließen: „Das Bild, das Sinnliche, das Gegebene, das sind Phänomene, die sich sprachlich sperren, durch die wir aber durchaus geprägt werden, die wir bedenken müssen, die uns als anthropologische Vorgaben prägen“. Es wäre ein Fehler, sie einfach auszuklammern. „Und Bilder generell, insbesondere mentale Bilder“, ergänzt er, „sind Unverfügbarkeitsreservoir“.

Der Bildbegriff selbst ist natürlich notorisch unscharf und reicht vom mentalen Bild über die Metapher bis zum Tafelbild und dem Foto von Oma im Schrank. Das Grundphänomen alles Bildlichen ist für Sachs-Hombach jedoch – hier knüpft er an den englischen Philosophen Richard Wollheim an –, dass man etwas in etwas sieht („seeing in“ nennt es Wollheim): sei es, dass man in Farbpunkten auf einer Leinwand eine Landschaft erkennt oder in einer Wolke ein Gesicht.

Wie grundlegend diese Fähigkeit des Menschen ist, zeigt sich für den Tübinger Medienwissenschaftler auch darin, dass wir Bilder Texten im Grunde jederzeit vorziehen: „Menschen finden das Lesen generell anstrengend. Man muss sich konzentrieren, man muss in einer geordneten Weise lesen, von links nach rechts, von oben nach unten.“ Bilder hingegen könne man scheinbar mühelos zur Kenntnis nehmen und sich von ihnen unterhalten lassen. Deshalb sei Unterhaltung in der Regel audiovisuell.

Aus diesem Grund sieht Sachs-Hombach im Internet vor allem ein Bildmedium. Selbst Texte müssten dort, um gelesen zu werden, entsprechend optisch gestaltet sein. Dass Bilder in den Anfangsjahren des Internets noch eine geringere Rolle spielten, habe vor allem technische Gründe. In Zukunft würden Informationen im Internet, so Sachs-Hombachs Prognose, jedoch vor allem piktorial vermittelt. Das läge auch daran, dass Bilder von allen Rezipienten in gleicher Weise wahrgenommen werden würden, was ihre Verbreitung in einem universalen Medium begünstigt. Erst ihre praktische Verwendung – zu warnen, hinzuweisen etc. – unterläge kulturellen Eigenarten.

Medienwandel

Wir sitzen über Eck an dem großen Tisch, der in der Mitte von Sachs-Hombachs Büro steht. Der Tübinger Professor hat sich zurückgelehnt und seine Beine übereinandergeschlagen.

»Bilder generell, insbesondere mentale Bilder, sind Unverfügbarkeits- reservoir.«

Gerade das Beispiel „Internet“ und die Frage, ob es als Text- oder Bildmedium zu verstehen ist, wie es begann und wie es sich weiterentwickeln wird, lenkt das Gespräch auf ein Thema, mit dem sich Sachs-Hombach in den letzten Jahren intensiv auseinandergesetzt hat: den Medienwandel. Die nächstliegende Frage in diesem Zusammenhang betrifft zunächst nicht einmal nur die Medien, sondern gilt für alle technischen Entwicklungen: Verlaufen diese intentional oder eher zufällig? Oder weniger akademisch ausgedrückt: Wandeln sich die Medien, weil ein echtes mediales Bedürfnis vorhanden ist oder konfrontiert uns die Entwicklung einfach mit Techniken, deren Möglichkeiten wir uns erst erschließen müssen?

Um diese Frage zu beantworten, so Sachs-Hombach, müsse man sich klarmachen, dass Medien zwei grundsätzliche Bedürfnisse des Menschen bedienen: „Überwindung von Raum und Zeit ist das eine, das andere ist kulturelle Selbstverständigung.“ Wenn ein neues Medium eines dieser beiden Bedürfnisse befriedigen kann – oder gar beide gleichzeitig –, dann hat dieses Medium Aussicht auf Erfolg.

Das beste Beispiel hierfür ist die Fotografie, deren Grundprinzip – mittels Linsen wird lichtempfindliches Material belichtet – auch noch für moderne Netzkameras gilt. „Weil in dieser Weise die Überwindung des Raumes möglich wird, ist das für Menschen interessant. Das ist ein anthropologisches Bedürfnis.“ Menschen würden am liebsten überall sein, „am besten zur selben Zeit“, und Medien – so kann man ergänzen – helfen ihnen ein Stück weit dabei. „Medien“, so bringt es Sachs-Hombach auf den Punkt, „liefern uns die Beruhigung, alles einfangen zu können“.

Dieser Gedanke ist ihm wichtig. Das merkt man, als er ihn weiter ausführt: „Es ist zunehmend meine Ansicht“, seine Hände scheinen seine Worte nachzumodellieren, „dass die Menschen im Wesentlichen von Angst geprägt sind bzw. von der Überwindung oder Vermeidung ihrer Angst.“ Genau das gelinge jedoch nur unzureichend. Die Abwehrmechanismen, die wir zu diesem Zweck in der Kindheit und Jugend entwickelten, erwiesen sich mitunter etwa als Korsett: Gerade im fortgeschrittenen Erwachsenenalter würde man dann bemerken, dass die erlernten Angstvermeidungsroutinen einen einschränken und der eigenen Freiheit berauben.

Setzt man diese grundlegenden anthropologischen Überlegungen in Beziehung zum Thema „Medien“, so erweisen sich diese „als eine groß angelegte gesellschaftliche Aktion, um die Menschen besser funktionabel zu machen.“ Und das bedeutet vor allem: ihnen ihre Ängste zu nehmen.

Doch Medien sind nicht nur Ausdruck unserer anthropologischen Gegebenheiten. Umgekehrt ist es auch möglich, dass Medien uns in einem elementaren Sinne ändern. Ein schönes Beispiel hierfür sei die Wahrnehmung. „Die meisten Menschen in unseren westlichen Gesellschaften sind gewohnt, viele Filme zu schauen, die im-

mer schneller geschnitten sind und somit anders auf die Welt reagieren können.“ Das, so der Medienwissenschaftler, war schon eine Beobachtung von Walter Benjamin.

Was Medien somit bewirken, betont Sachs-Hombach, sind kulturelle Überformungen elementarer, kognitiver Eigenschaften. Besonders anfällig dafür sei unsere emotionale Ausstattung, nicht zuletzt, weil sie sich evolutionär entwickelt habe, um das Handeln des Menschen in der Welt zu flexibilisieren – etwa bei Angst auf einen Baum zu springen, ohne erst lange nachzudenken.

Da Emotionen dafür da sind, sich schnell auf Veränderungen der Umwelt einzustellen, lassen sich emotionale Reaktionen besonders leicht kulturell verändern. Damit aber stellt sich die Frage, ob nicht gerade der Konsum sehr eindrücklicher Bildmedien mit gewalthaltigen oder auch nur actionbetonten Inhalten zu Abstumpfungen führen kann.

Sachs-Hombach sieht hier weniger eine Gefahr. Stumpft man etwa ab, wenn man Splatterfilme anschaut? „Das glaube ich nicht. Ich denke, dass man mit einer gewissen Vorentscheidung, einer gewissen Schulung, einem gewissen Interesse Medien nutzen kann, ohne dass das negative Folgen hat.“ Und zwangsläufig sei in diesem Zusammenhang gar nichts. Auch nicht im positiven Sinne: „Die kritische Berichterstattung in den Nachrichten“, bemerkt er lapidar, „trägt auch nicht auf jeden Fall zu einer Verbesserung der Welt bei, selbst wenn man jeden dazu zwingen würde, sich das anzuschauen.“

Jugendmedienschutz

Besonders intensiv hat sich Sachs-Hombach in den letzten Jahren mit Computerspielen befasst. „Natürlich hat jeder den Eindruck“, knüpft er an das Thema „Gewalt“ an, „dass das irgendetwas bewirken muss, wenn man ständig Ballerspiele spielt. Und das scheint mir auch ein plausibler Eindruck zu sein. Was man jedoch nicht sagen kann, ist, dass etwa die Amokschützen Amokschützen geworden sind, weil sie Computerspiele gespielt haben“. Solche engen Zusammenhänge bestünden nicht. Die Gründe für die ausbrechende Gewalt lägen in dem Fall woanders.

Um dem Thema „Computerspiele“ gerecht zu werden, müsse man es in das größere Thema „Spiel“ einordnen. Sachs-Hombach bezieht sich hier auf den romantischen Pädagogen Friedrich Fröbel, den „Erfinder“ der Kindergärten. Fröbel hatte in seinen Schriften auf die die Welt erschließende Funktion des Spiels hingewiesen. „Kleinen Kindern wird durch die Spielgeräte, die sie bekommen, ermöglicht, Welt zu erfahren und so eine sinnliche Präsenz elementarer Begriffe zu gewinnen.“ „Im Spiel“, so Sachs-Hombach, „probieren wir unser Menschsein aus“.

In diesem Simulationshaften, in dieser Als-ob-Haltung des Spiels liegt auch seine kognitionspsychologische Nähe zum Bild. „Wir üben, indem wir im Als-ob-Modus operieren, uns in der Welt zu bewegen. Und es ist unsere Natur“, Sachs-Hombach betont es mit Nachdruck, „das zu können und uns eigentlich eher virtuell zu bilden. Das meiste, was wir als Menschen lernen, ist virtuell.“

Bezogen auf Computerspiele bedeutet das dann konsequenterweise: „Die computerisierte Form des Spiels ist in einer computerisierten Welt wichtig, da es die elementaren Weisen einübt, überhaupt noch in der Welt aktiv zu sein“.

Der naheliegende Einwand ist an dieser Stelle naturgemäß, dass Computerspiele niemals reale Erfahrung in der Welt ersetzen können, das Klettern auf einem Baum, das Um-die-Wette-Rennen, das Herumstromern in einem Wald.

Doch die Gefahr, dass Computerspiele motorisch und kognitiv defizitäre Kinder mit einem übertrainierten rechten Daumen erzeugen, sieht Sachs-Hombach nicht. Vielmehr verweist er auf die kognitiven Fähigkeiten, die mit den Spielen erlernt würden. Hinzu käme, dass Jugendliche so eine enorme Kompetenz im Umgang mit Rechnern erwerben würden, die häufig über diejenige von Erwachsenen hinausgehe. „Das finde ich eine bemerkenswerte Sache, auch für pädagogische Zusammenhänge: Durch die schnelle technische Entwicklung beherrschen unsere Kinder einige Bereiche kompetenter als die Eltern. Und das finde ich insofern gut, als Kinder oft mit Ohnmachtsgefühlen zu kämpfen haben.“ Computerspiele könnten Kindern helfen, die Diskrepanz zwischen ihrem Selbstbild, nämlich eigentlich alles zu können, und dem Scheitern in der Realität zu überwinden.

Dieser häufig autodidaktisch erworbenen Medien- oder zumindest Computerkompetenz zum Trotz plädiert der Medienwissenschaftler allerdings dennoch für ein entsprechendes Schulfach. Das allerdings müsste eher technisch und grundlegend ausgelegt sein: Informatik, Programmiersprachen, Erstellen von Apps.

Defizite sieht Sachs-Hombach zudem in der kognitiven Medienkompetenz vieler Jugendlicher: etwa der Fähigkeit, einen Film kritisch und ästhetisch zu bewerten. „Dazu gehört auch die Kompetenz, zu wissen, dass, wenn ich ein Foto habe, nicht gesagt ist, dass das, was da abgebildet ist, auch wirklich so passiert ist.“ Oder auch das Bewusstsein dafür, dass Realityformate eben keine Realität abbilden, sondern hochgradig inszeniert sind, um Bedürfnisse zu befriedigen.

Kurz: Was aus Sicht des Tübinger Medienwissenschaftlers bei Jugendlichen mehr geschult werden muss, ist die hermeneutische Fähigkeit, Medienprodukte zu analysieren, die Intentionen ihrer Macher zu entschlüsseln, das Inszenierte vom Realen zu unterscheiden. Man müsse vermitteln, dass Medienprodukte gemacht seien. „Und in der Weise, wie sie gemacht sind, folgen sie gewissen Regeln, Mechanismen, Vorgaben und Ideologien“. Das bedeutet jedoch nicht, dass Sachs-Hombach die Zukunft der Medienwissenschaft in einer ausschließlich hermeneutisch orientierten Methodik sieht.

Die Zukunft der Medienwissenschaften

„Die Medienwissenschaft ist eine sehr junge Wissenschaft“, hebt Sachs-Hombach hervor. Anders etwa die Kommunikationswissenschaft. Diese sei die ältere und wissenschaftlich etabliertere der beiden Wissenschaften, ursprünglich aus der Publizistik hervorgegangen und sehr stark quantitativ und empirisch orientiert. „Das ist eine Form der Sozialwissenschaft, die sehr etabliert ist, die ihre Zukunft hat und sich weiterentwickeln wird.“

Die Medienwissenschaft hingegen sei aus den Philologien entstanden, insbesondere aus der Anglistik oder Amerikanistik, die immer schon einen Medienswerpunkt hatten. Als dann in den 1960er- und 1970er-Jahren erste medienwissenschaftliche Institute ausgegliedert wurden, erwiesen sich diese als extrem erfolgreich –

zumindest bei den Studenten. In der Folge anverwandelten sich die Medienwissenschaften, ausgehend vom Gegenstand Film und einer stark literaturwissenschaftlich geprägten Theorie, die noch frei flotterenden Themen – etwa Computerspiele. Das Ergebnis: „In dem Maße wie die Medienwissenschaft erfolgreicher wurde, wurde sie auch heterogener.“

Diesem Erfolg stünde gegenüber, so Sachs-Hombach kritisch, dass die Grundlagen des Fachs nicht wirklich geklärt seien. Anders als bei anderen Fächern seien nicht einmal die Arbeitsbereiche und deren Strukturierungsprinzipien annähernd festgelegt. Zwar habe jedes medienwissenschaftliche Institut einen Lehrstuhl für Film und Fernsehen, doch darin würde sich das Curriculum der Medienwissenschaften auch schon erschöpfen.

Die Frage nach der Zukunft der Medienwissenschaften sei allerdings auch deshalb so schwer zu beantworten, weil sich die Phänomene, mit denen sie sich befassten, schnell wandelten und traditionelle Aufgabenteilungen – etwa mit den Kommunikationswissenschaften – infrage gestellt würden. Gleichwohl bestünden zwischen den Fächern wechselseitig nach wie vor erhebliche Vorbehalte. Aufgrund der ausgeprägten methodischen Unterschiede und „kulturellen“ Aversionen sieht Sachs-Hombach nicht, dass etwa Kommunikations- und Medienwissenschaften in naher Zukunft zusammenwachsen. „Ich empfinde es eher so, dass es sehr unterschiedliche Lager gibt, die sehr eigensinnigen und eigenwilligen Forschungslogiken und -bestrebungen nachgehen.“

Gleichwohl – oder gerade deswegen – hält es Sachs-Hombach für erstrebenswert, größere Institute zu schaffen, die sowohl medien- als auch kommunikationswissenschaftlich verbunden und interdisziplinär ausgerichtet sind. Vor allem aber müsste eine theoretische und wissenschaftliche Fundierung erfolgen, indem man die unterschiedlichen methodischen Ansätze miteinander ins Gespräch bringt. Sachs-Hombach plädiert für eine Professionalisierung der Medienwissenschaften und mahnt: „Der Erfolg der Medienwissenschaften insbesondere bei den Studenten ist eher ein Nachteil. Er verleitet dazu, zu denken, man hat den Erfolg, weil man so gut ist.“

Sachs-Hombach votiert also für Veränderungen und Bewegung in den Medienwissenschaften – nicht zuletzt, weil sich die Welt verändert und weil die Medienwissenschaften aufgrund ihres jungen Alters besonders gut geeignet sind, auf diese Veränderungen zu reagieren. Dazu passt ganz gut das Lieblingsbild des Bildwissenschaftlers: Es ist *Die große Welle vor Kanagawa* von Katsushika Hokusai.

In der nächsten Ausgabe der *tv diskurs*:
der Friedrichshafener Soziologe Prof. Dr. Dirk Baecker

Dr. Alexander Grau
arbeitet als freier Kultur-
und Wissenschaftsjournalist
u. a. für „Cicero“, „FAZ“
und den Deutschlandfunk.



Erziehung undercover

Unterhaltungssendungen mit Informationswert

Wenn man über Medien im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung nachdenkt, fallen einem normalerweise Nachrichten, die Berichterstattung, Dokumentarfilme oder politische Reportagen ein. Die Gunst des Publikums gilt allerdings eher der medialen Unterhaltung. Deshalb liegt die Idee nahe, Informationen, die beispielsweise der Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben wie der Gesundheitsfürsorge oder Geburtenkontrolle dienen, in populäre Fernsehserien einzubauen. Diese Art der Entertainment

Education (EE) gibt es als Konstrukt seit den 1970er-Jahren und wurde bisher vor allem in Entwicklungsländern erfolgreich eingesetzt. Ein Forscherteam des kommunikationswissenschaftlichen Instituts der Universität Wien untersucht unter Leitung von Prof. Dr. Jürgen Grimm derzeit die Bedingungen, unter denen solche Informationen besonders gut wahrgenommen und behalten werden. *tv diskurs* sprach darüber mit den Wissenschaftlern Maria Emilia Rosenzweig und Andreas Enzmingler.

Frau Rosenzweig, Sie haben sich mit Fernsehformaten beschäftigt, die auf den ersten Blick allein der Unterhaltung dienen, bei näherem Hinsehen aber auch einen erzieherischen Wert besitzen. Seit wann gibt es solche Formate?

Rosenzweig: Die Vermischung von Unterhaltung und Information ist nichts Neues. Bereits die Bibel verpackt die Vermittlung von historischem Wissen, die Vorstellung über Gott und moralische Botschaften in durchaus spannende Geschichten. Auch in Fabeln werden moralische Belehrungen mit unterhaltenden Komponenten und Geschichten vermischt. 1944 war dann die erste Radiosendung zu hören, die Unterhaltung mit edukativen Absichten kombinierte. Es handelte sich um *The Lawsons* der Australian Broadcasting Corporation (ABC). Die Autorin wollte damit die Agenda-Setting-Funktion der Medien ausschöpfen, damit land- und agrarwirtschaftliche Themen wahrgenommen und angesprochen wurden. Auch *The Archers*, eine Radiosendung der British Broadcasting Corporation (BBC), welche 1951 ausgestrahlt wurde und wie *The Lawsons* agrarwirtschaftliche Themen behandelte, zählt zu den ersten Entertainment-Education-Interventionen. Eine weitere Serie, die eine eindeutige Entertainment-Education-Komponente aufweist und heute noch übertragen wird, ist *Sesame Street*. Diese Serie hat sich seit 1968 als sehr erfolgreich erwiesen, auch wenn es sich um ein einfach zu begeisterndes Publikum handelt: Kinder. Entertainment Education für ein erwachsenes Fernsehpublikum wurde in Peru im Jahr 1969 per Zufall durch die Telenovela *Simplemente María* entdeckt. *María* war eine starke Frau, die aus der Armut herauskam. Sie hatte gute Ideen, wurde Modedesignerin und hat ihre Entwürfe mit einer Singer Nähmaschine erfolgreich umgesetzt; nebenbei hat sie noch die große Liebe gefunden. Die Telenovela hat einen großen Verkaufserfolg von Singer Nähmaschinen be-



wirkt, und viele Menschen haben sich, motiviert durch María, in Kursen angemeldet, um Lesen und Schreiben zu lernen. Es entwickelte sich eine ganz starke soziale Bewegung. Diese Telenovela wurde auch in Mexiko – und in anderen Ländern Lateinamerikas – gedreht und ausgestrahlt. Dabei wurden ähnliche soziale Phänomene beobachtet. Zu dieser Zeit hat Televisa zwei kreative Köpfe zusammengebracht, um Serien mit bildenden Inhalten auszustrahlen. Die Forscherin und Sozialpsychologin Ana Cristina Covarrubias sowie der Regisseur und ebenfalls Forscher Miguel Sabido haben sich theoretisch mit dem Phänomen der Entertainment Education beschäftigt und Telenovelas genau mit diesem erzieherischen Ziel kreiert. Somit wurde Anfang der 1970er-Jahre Entertainment Education als Konstrukt geboren. Diese Telenovelas – auch soziale Telenovelas genannt – halfen dabei, Veränderungen im Leben der Rezipientinnen und Rezipienten anzuregen; sie hatten eine immense Auswirkung. Seitdem nimmt die sogenannte Sabido-Methode eine wichtige Stellung im Feld der Entertainment Education ein und wird auch im Bereich der Forschung häufig als Bezugspunkt gewählt.

Entertainment Education ist also eher zufällig entstanden? Man hat gemerkt, dass auch eine Telenovela Lernpotenzial beinhaltet.

Rosenzweig: Genau. Man hatte schon vorher explizit versucht, durch Unterhaltung Bildung zu vermitteln, aber mit Simplemente María war zum ersten Mal der Nachweis gelungen, dass eine Telenovela auch eindeutig messbare soziale Effekte haben kann. Dabei ging es z. B. um den Umgang mit Verhütungsmitteln, aber auch um eine Verhaltensänderung. Anhand der Dramaturgie von Simplemente María und ausgerüstet mit der Möglichkeit, dem Publikum neue mediale Inhalte zu präsentieren, wurde ein theoretisches Modell entwickelt, um soziale Veränderung durch mediale Inhalte zu erzielen. Die Forscherinnen und Forscher hatten dabei das Glück, dass Televisa in Mexiko damals wie heute der einzig relevante Fernsehanbieter ist und das Publikum zu den Angeboten dieses Senders bis heute kaum Alternativen findet. TV-Azteca, der zweitgrößte Fernsehsender in Mexiko, strahlt auch hauptsächlich Telenovelas ähnlichen Inhalts aus; und der mexikanische Staat verfügt nur über ein paar Kanäle, welche nicht alle Rezipientinnen und Rezipienten mit einem Fernsehgerät empfangen können. Unter solchen Umständen ist es einfacher, Telenovelas mit erzieherischer Absicht zu platzieren und deren Effekte zu belegen. Allerdings hat der Sender dieses Projekt nach ein paar Jahren leider beendet. Immerhin kann festgehalten werden, dass diese Telenovelas sehr effektiv waren. So ist beispielsweise die Geburtenrate in Mexiko als Folge der Information über Verhütungsmittel stark gesunken. Die Strategie der Entertainment Education wurde anschließend in einigen Entwicklungsländern angewendet, z. B. in Südafrika, Indien, Tansania und in anderen Ländern wie Kenia, Uganda, Malawi, Äthiopien, Ghana, China, St. Lucia usw.

Wie detailliert war dieses Entertainment-Education-Konzept? Gab es theoretische Vorstellungen darüber, wie beispielsweise die Dramaturgie oder die Auswahl der Schauspieler sein muss, um eine bestimmte Haltung und bestimmte Informationen zu vermitteln?

Rosenzweig: Entertainment-Education-Interventionen sind weltweit sehr vielfältig. Viele Serien können das Publikum positiv beeinflussen, jedoch ist der Erfolg von Entertainment-Education-Serien nach der mexikanischen Methode einzigartig und bisher im Feld und in der Forschung der Entertainment Education vorherrschend. Zwei Schlüsselfaktoren sind entscheidend für den Erfolg der Serien und die Annahme von EE-Botschaften: die Anwendung des Dramaformats und die korrekte Anwendung der dahinter stehenden Theorie. Daraus ergibt sich eine Reihe von weiteren Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit die Methode im vollen Umfang funktioniert. Manchmal genügt es aber auch, ein paar theoretische Grundlagen korrekt anzuwenden, um EE-Botschaften zu vermitteln.

Die Voraussetzungen lauten: Vorarbeit und Zielgruppenforschung bzgl. Kultur ist ein Muss. Ein wichtiger Faktor ist die Dramaturgie, die sorgt für realitätsnahes Drama, emotionale Höhepunkte, Cliffhanger, Nachwort sowie Belohnungen, die kulturell hoch angesehen sind. Drei Typen von Charakteren werden dargestellt: negative Charaktere, positive Charaktere und unsichere bzw. „transitionale“ Charaktere, welche Identifikationsmöglichkeiten für das Publikum anbieten sollen. Außerdem: Die erzieherische Absicht darf erst zum Tragen kommen, wenn das Publikum bereits an der Telenovela interessiert und in die Handlung involviert ist. Wenn die Zuschauer von Anfang an merken, dass die Sendung eine erzieherische Absicht hat, wenden sie sich ab, dann funktioniert das nicht mehr. Die Theorie wurde später ergänzt durch Gesser-Edelsburg/Singhal bzw. durch Singhal/Rogers bzgl. narrativer Aspekte, da das Geschichtenerzählen eine macht- und wirkungsvolle Strategie ist, die Verhaltensänderungen verursacht.

Was diese EE-Theorie damals theoretisch überlegt hat, versuchen Sie nun wissenschaftlich zu überprüfen. Allerdings nehmen Sie dazu Serien, die es schon gibt.

Rosenzweig: So ist es. Wir nehmen dazu Serien, die bestimmte Botschaften oder Informationen enthalten. Daraus erstellen wir eine Kernsequenz, die hauptsächlich die Interaktionen zwischen Arzt und Patientin bzw. Patient enthält. Die Kernsequenz wird durch unterschiedliche Nebennarrative ergänzt. Dann stellen wir drei Gruppen zusammen. Die eine Gruppe sieht nur die Kernszene, in der die relevanten Gesundheitsinformationen vermittelt werden; diese Gruppe sieht also einen Zusammenschnitt ausschließlich von Arzt-Patienten-Interaktionen mit medizinischen Informationen. In der zweiten Gruppe wird diese Szene erweitert. Diese Gruppe bekommt zusätzlich eine romantische Szene zu se-

hen, in der sich der Arzt und seine Freundin küssen und umarmen. Die dritte Gruppe sieht eine Fassung, die noch einmal um eine weitere Szene ergänzt wird. Dabei handelt es sich um Ausschnitte, in denen sich der Arzt von der Freundin trennt: Sie zieht es wieder nach New York, sie will ihn mitnehmen, aber nach reiflicher Überlegung entschließt er sich, in seiner Heimat und vor allem bei seinen Patientinnen und Patienten zu bleiben.

Wir zeigen also dreimal dieselbe Szene mit der spezifischen Wissensvermittlung, rahmen sie aber in den beiden anderen Gruppen mit romantischen Elementen ein. Ziel ist es, herauszufinden, ob beispielsweise kitschige, romantische oder dramatische Szenen für die Vermittlung und das Behalten der gewollten Botschaften hilfreich oder störend sind. Wir wollen feststellen, durch welche Elemente der Wissenstransfer beschleunigt und durch welche er behindert wird.

Sie haben zu diesem Zweck zwei sehr unterschiedliche Serien untersucht, bei denen es aber als Gemeinsamkeit um die Vermittlung von Informationen zu Fragen aus dem Bereich „Gesundheit und Medizin“ geht. Sie haben sich dabei mit der deutsch-österreichischen Serie Der Bergdoktor beschäftigt, während Sie, Herr Enzlinger, den Wissenstransfer bei der US-Serie Emergency Room untersucht haben. Frau Rosenzweig, können Sie zunächst über Ihre Ergebnisse beim Bergdoktor berichten?

Rosenzweig: Erst einmal muss ich deutlich sagen, dass diese Untersuchung ohne die Hilfe, andauernde leidenschaftliche Unterstützung und Leitung von Prof. Jürgen Grimm undenkbar gewesen wäre. Er hatte die Idee, dass wir uns mit diesem Experiment auseinandersetzen. Der Grund, warum wir uns mit dieser Serie beschäftigt haben, war zunächst, dass sie viele Elemente der EE-Methode enthält. Es handelt sich um eine Arztserie, die für Entertainment Education geeignet erscheint. Es ist eine Lovestory, die Bindung, Identifikation und Kontinuität erlaubt und in der die gezeigten Belohnungen kulturell hoch angesehen sind – alles dramaturgische Mittel, die nach der bereits erwähnten Methode der Entertainment Education zugutekommen. Des Weiteren können sich die Zuschauerinnen und Zuschauer mit dem Arzt identifizieren: Er kommt aus Österreich, er ist heimatverbunden und fühlt sich zu den Bergen hingezogen, er wirkt also für das Publikum sehr realitätsnah. Uns ging es zunächst einmal darum, herauszufinden, ob und wie kitschige oder romantische Elemente die narrative Ebene beeinflussen. Uns ging es aber auch darum, festzustellen, ob sich die Effektivität des Wissenstransfers durch die unterschiedlichen Stimmungslagen, die von Sachlichkeit über Kitsch bis zur Romantik reichen, ändert. Außerdem wollten wir herausbekommen, ob romantische Szenen Rezeptionsstress verringern und welche Dosierung an Romantik für die Gesundheitskommunikation im Hinblick auf Wissen, Vorsorgeverhalten und das Arzt-Patienten-Verhältnis förderlich ist. Wir wissen, dass Romantik

als narratives Element in vielen Fernsehserien vorhanden ist. Deshalb war es natürlich interessant, herauszufinden, wie die verschiedenen Erzählformen die Vorstellung der Zuschauerinnen und Zuschauer über die Medical Community beeinflussen.

Unsere Experimente zeigen, dass romantische Narrative dazu beitragen, Angst zu reduzieren. Die emotionale Belastung war bei der zweiten Gruppe – wo das Freizeitverhalten des Arztes mit seiner Geliebten gezeigt wird – am geringsten. Durch die Abschiedsszene in der dritten Gruppe wächst die emotionale Belastung wieder an, ohne allerdings das Niveau der romantikfreien Variante in Gruppe eins zu erreichen bzw. wo nur die Kernsequenz gezeigt wird. Die Kehrseite dieser Angstreduktion ist, dass der Unterhaltungswert negativ beeinflusst wird. Zur Unterhaltung tragen bei Krankenhausserien offenbar eher die Krankengeschichte und die Arzt-Patienten-Interaktionen bei als eine darum gerankte Liebesgeschichte. Der höchste Informationswert wird allerdings in der dritten Gruppe mit der vollen Liebesgeschichte einschließlich der rührenden Abschiedsszene erzielt. Wir sehen dies als Indiz dafür, dass die romantischen Nebennarrative den gesundheitsrelevanten Informationsfluss stärken. Das bestätigt die Aussage von Sabido insofern, als eine gefühlsintensive Romanze den Wissensfluss bei der Entertainment-Education begünstigen kann. Die romantischen Nebennarrative reduzieren also Angst und Stresserleben auf Kosten des Unterhaltungswertes, erhöhen aber zur gleichen Zeit den Informationsgehalt des Films.

Wir haben noch andere Faktoren untersucht, beispielsweise die rezeptive Beteiligung, welche sich aus folgenden Faktoren zusammensetzt: Narrative Engagement (Gefühl, in die Geschichte hineingezogen zu werden), Involvement (Ausmaß, in dem Zuschauerinnen und Zuschauer Bezüge zwischen fiktionaler Realität und ihrer Lebenswelt herstellen) und auch die Identifikation mit dem Bergdoktor selbst. Alle drei Indikatoren partizipativer Beteiligung sind in der Gruppe am niedrigsten, in der die Liebesgeschichte mit einer romantischen Szene in den Bergen beginnt, aber die Abschiedsszene ausgelassen wird. Vermutlich hat der liebestrunkene Arzt die krankheitsfixierten Zuschauer ein wenig irritiert: Vielleicht wurde dies als eine Art Pflichtverletzung den Patienten gegenüber empfunden. Erst mit dem tränenreichen Abschied – der Bergdoktor will nicht mit der Geliebten in die Großstadt ziehen – wird die rezeptive Partizipation deutlich gesteigert. Wir interpretieren diesen Befund dahin gehend, dass die Irritation, die der Arzt auf Freiersfüßen erzeugte, durch den Abschluss der Liebesgeschichte gemildert wird.

Im Unterschied zum Wissenstransfer wird die Bereitschaft zur Gesundheitsvorsorge genau in der Gruppe ohne Liebesgeschichte am meisten angeregt. Wie bereits erwähnt, war hier auch der Stress am höchsten. Wir betrachten dies als Hinweis darauf, dass die angstbasierte Rezeption der Bergdoktor-Serie am ehesten Motive zur Gesundheits-

vorsorge stärkt, wobei Nebennarrative diesen Effekt schmälern, insbesondere dann, wenn sie unabgeschlossen sind. Romantische Narrative behindern die Stärkung der Vorsorgebereitschaft dann nicht, wenn sie – wie in der Gruppe mit der Abschiedsszene – zu einem eigenen „guten“ Abschluss gebracht werden. Zugleich wird hier die Autorität des Arztes wiederhergestellt, der sich für die Berge und seine Patienten entscheidet. Das würde mit der Idee übereinstimmen, dass die Grundrezeption von Krankenhausserien angstbasiert ist – durchaus vereinbar mit dem Unterhaltungswert –, wobei durch die narrative Einbettung die Angst eine Moderation erfährt. Während die narrative Angstmoderation den Wissenstransfer begünstigt, werden die motivationalen Aspekte der Gesundheitsvorsorge unterminiert. Dies verweist auf einen Zielkonflikt der Entertainment-Education, dem zufolge die Optimierung der Vorsorgebereitschaft auf Kosten der Wissensvermittlung geht und vice versa.

Sie haben eine Szene untersucht, in der der Arzt mit seiner Freundin eng umschlungen auf einer Alm steht und sie sich über ihre gemeinsame Zukunft unterhalten. Die Folgen für die Verarbeitung des ganzen Films durch die Zuschauer waren offenbar sehr widersprüchlich. Können Sie das noch etwas näher erläutern?

Rosenzweig: Erstaunlich war, dass diese Szene eine Distanz zu dem Arzt herstellte. Offensichtlich erwartet das Publikum nicht, dass ein Arzt eine Liebesbeziehung hat, er soll sich um seine Patienten kümmern. Der US-Psychologe Robert Cialdini, Autor des Buches *Die Psychologie des Überzeugens*, nennt sechs Prinzipien der überzeugenden Kommunikation. Darunter sind „Sympathie“ und „Autorität“. „Sympathie“ umfasst Faktoren wie Vertrautheit, Ähnlichkeit und Attraktivität, die eine Rolle spielen, wenn man von einer Botschaft überzeugt werden soll. Die Assoziation mit guten oder schlechten Dingen hat auch einen Einfluss auf die Beliebtheit der Charaktere. Der Faktor „Autorität“ verweist auf die Tatsache, dass es in allen Gesellschaften einen gewissen Druck gibt, Anweisungen von Autoritäten zu folgen. Symbole wie Uniform oder Titel werden mit Autorität assoziiert. Berufe, die unmittelbar mit Gesundheit zusammenhängen, bringen von vorneherein Autorität mit sich. Wenn nun ein Arzt mit seiner Freundin knutscht, sinkt seine Autorität, die Glaubwürdigkeit wird als geringer eingestuft. Auch die Sympathiewerte gehen zurück, weil von einem Arzt etwas anderes erwartet wird. Wenn er sich hingegen für seine Patienten und gegen die Freundin entscheidet, wird seine Rolle wieder positiv wahrgenommen.

Das kann man ja noch nachvollziehen. Aber Sie haben auch herausgefunden, dass in diesem Augenblick das Interesse an der Sendung sinkt.

Rosenzweig: Wenn er nur mit seiner Freundin knutscht, wird das auch deshalb als nicht so spannend wahrgenommen, weil es von der Spannung aus den Krankengeschichten ablenkt. Trennt er sich hingegen von seiner Geliebten und entscheidet sich in der Abwägung von Verantwortung, Heimatverbundenheit auf der einen und Liebe auf der anderen Seite letztlich für das Bleiben und damit für seine Patientinnen und Patienten, steigt das Interesse am ganzen Film und die Qualität der Information wird als höher eingestuft.

Dass also ein Arzt eine Freundin hat, will man nicht unbedingt sehen, er soll sich lieber auf seine Patienten konzentrieren. Von einem Arzt erwartet man ein höheres Maß an Vertrauen und Seriosität als von einer Lehrkraft oder einer Universitätsprofessorin bzw. einem Universitätsprofessor?

Rosenzweig: Ich denke, wir haben unsere speziellen Vorstellungen von jeder unterschiedlichen Rolle. Von dem Vater eines Kindes erwarten wir, dass er sich wie ein Vater verhält und nicht wie ein Jurist, was vielleicht sein Beruf ist. Wir Menschen nehmen ja in unterschiedlichen Situationen und Beziehungen unterschiedliche Rollen ein. Gerade der Arzt spielt eine große Rolle, wenn wir krank sind. Da wollen wir als Zuschauer nicht, dass er durch eine Liebesbeziehung von den Patientinnen und Patienten allzu sehr abgelenkt wird. Will man also eine größere Akzeptanz des Arztes bei der Medical Community erreichen, macht es sich gut, wenn er den Patienten und die Patientin in den Mittelpunkt rückt und sein Privatleben nur begrenzt auslebt. Natürlich brauchen wir Dramaturgien und Verhaltensweisen, in denen die handelnden Personen nicht als Mediziner, sondern als Menschen auftreten. Auch der Arzt darf eine Freundin haben. Es geht aber darum, die Informationen, die wir vermitteln wollen, so zu verpacken, dass das Publikum sich dafür interessiert und sie sich auch merkt. Die narrativen Elemente sind entscheidend, um das Publikum effektiv zu engagieren. Manche Narrative leisten das besser als andere, manche beschädigen auch die Informations- und Unterhaltungsvermittlung. Es geht also darum, zwischen gesundheitsdienlichen und nicht-dienlichen Narrativen zu unterscheiden. Um die Gesundheitsinformation zu vermitteln, sind Identifikation, dramaturgischer Aufbau und die zur Botschaft passende Story entscheidend. Wichtig sind auch Cliffhanger, damit Zuschauer von einer Folge zur anderen an der Story dranbleiben, und Nachworte, die dazu dienen sollen, die wichtigsten Informationen und Botschaften noch einmal klar zusammenzufassen. Das Ziel unserer Forschung besteht darin, herauszufinden, wie wir am besten die Dramaturgie steuern, um eine möglichst effiziente Vermittlung der Informationen und der beabsichtigten Botschaften zu erreichen.

Herr Enzminger, bei Ihnen ging es um die US-Serie *Emergency Room*. Wie unterscheidet sich diese Serie vom *Bergdoktor*?

Enzminger: Wir haben zwei Formate ausgewählt, die sich in ihrer Dramaturgie und in ihrem Aufbau deutlich unterscheiden sollten, um anhand eines möglichst breiten Spektrums herausfinden zu können, welche Art der Darstellung und Narration die medizinische Vermittlungsleistung beeinflusst. Da gibt es auf der einen Seite die österreichisch-deutsche Produktion *Der Bergdoktor*, bei der die Alpen-Romantik, Heimatgefühle und Liebesgeschichten im Vordergrund stehen und die Alltagspraxis des Arztes vor einem idyllischen und – wenn man so will – kitschigen Hintergrund gezeigt wird. Der Arzt erscheint hier als eine Art Freund oder Vaterfigur, die sich mit Autorität und Verstand um das Wohl der Patienten kümmert. *Der Bergdoktor* bewahrt Ruhe und Gelassenheit in noch so kritischen Momenten und hat immer auch hinreichend Zeit, um den Schutzbefohlenen, den Kranken zu helfen. Dem gegenüber steht die US-Serie *Emergency Room*, kurz *ER*: eine rasante, actionzentrierte, sehr authentische Präsentation des Krankenhausalltags mit all den verschiedenen Maßnahmen, die Ärzte in Notsituationen treffen müssen. *ER* wird global an eine große Anzahl von TV-Stationen exportiert. Die Erzählweise ist vor allem im Hinblick auf medizinisches Fakten-



wissen sehr authentisch und realitätsnah konstruiert. Untersuchungen zu *ER* haben gezeigt, dass Medizinstudentinnen und -studenten die in der Sendung gezeigten Operationen und andere medizinische Maßnahmen als Vorbereitung für ihre fachlichen Prüfungen nutzen und einen detaillierten Einblick in den ärztlichen Arbeitsalltag erhalten. Auch die Hektik und Anspannung der Arztstätigkeit wird überaus realistisch geschildert und anhand der Notaufnahme eines Krankenhauses in Chicago exemplarisch dargestellt. Ein weiterer Fokus der Produzenten liegt auf den Entscheidungen, von denen Leben und Tod abhängen. Es herrscht enormer Stress; in Spitzenzeiten sind sehr viele Patientinnen und Patienten zu versorgen; es gibt Streit unter den Ärzten oder dem Pflegepersonal. Natürlich haben die Protagonisten Beziehungen miteinander, es gibt Eifersüchteleien, aber auch handwerkliche Fehler, die von dem einen vertuscht und von dem anderen aufgedeckt werden. Wir wollten wissen, inwiefern aktionsreiche Narrative, wie sie in *ER* vorkommen, die Gesundheitskommunikation im Sinne von Entertainment Education befördern können und wie sich aktionsbetonte Dramatisierungen auf den Unterhaltungswert, die Informationsqualität und den Wissenstransfer auswirken.

Leidet etwa die Wissensvermittlung unter einer rasanten Präsentationsform oder wird sie durch diese verstärkt? Kann die Gesundheitskompetenz der Rezipienten – also ihr Fachwissen, ihr Gesundheitsbewusstsein und ihr Vorsorgeverhalten – durch derartig dramatische Erzählweisen beeinflusst werden und wenn ja, in welche Richtung? Die Darstellungsform im *Bergdoktor* ist demgegenüber ganz anders. Wie Frau Rosenzweig bereits erläutert hat, herrscht hier eine ruhige und geordnete Erzählweise vor, kombiniert mit schönen Landschaftsbildern und Romantik, gepaart mit einer persönlichen Verbundenheit des Arztes zur Landschaft und Gemeinschaft. Die Frage war und ist: Welche Darstellungsform ist für die Vermittlung medizinischen Wissens und gesundheitsbezogener Motivationen geeigneter?

Hatten Sie eine bestimmte Vermutung?

Enzminger: Wir haben schon vermutet, dass ein bestimmtes Erregungsniveau notwendig ist, um die vermittelten Informationen zu behalten und in Gesundheitskompetenz umzusetzen. Yerkes und Dodson haben bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts die Lernfähigkeit in Abhängigkeit verschiedener Erregungsintensitäten untersucht und ein optimales Erregungsniveau formuliert: Ist dieses zu gering, wird die effektive Erinnerungsleistung des Individuums nicht ausgeschöpft. Wird aber die Aktivierung der Rezipientinnen und Rezipienten zu stark strapaziert, fällt die Gedächtnisleistung ebenfalls ab. Es war deshalb interessant, herauszufinden, ob das Erregungsniveau, das *Emergency Room* vermittelt, in diesem optimalen Bereich liegt oder es bereits überschreitet. Der Vergleich mit dem *Bergdoktor*

sollte klären helfen, ob ein Zuviel an ruhigen, romantischen Szenen vielleicht dafür sorgt, dass die Erregung bei diesem Format unter das optimale Niveau rutscht. Bei dieser Frage spielt allerdings die Stressresistenz des Rezipienten eine Rolle, die individuell sehr unterschiedlich ist, sich aber natürlich durch Gewöhnung an immer mehr Fernsehserien mit hohem Erregungsniveau verändert. Zuschauerinnen und Zuschauer, die mit einem solchen Format und seiner rasanten Erzählweise wenig Erfahrungen haben, fällt es womöglich viel schwerer, der Handlung zu folgen – diese Personen kämen wahrscheinlich mit dem *Bergdoktor* und seiner ruhigen, einfachen Erzähllinie viel besser zurecht. Natürlich hat auch die Verarbeitungskompetenz Einfluss auf die Erregungsintensität bei den Rezipienten.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass eine Steigerung der aktionsreichen Szenen in *ER* den medizinischen Wissenstransfer befördert. Die Versuchsgruppe mit der aktionsreichsten Filmversion wies die höchsten Wissenstransferwerte auf. Demgegenüber erzielte beim *Bergdoktor* ein geringeres Maß an Romantik den höheren Wissenstransfer als die maximale Dosierung. Dies spricht dafür, dass unter dem Strich *ER* bei der wissensbezogenen Gesundheitskommunikation besser abschneidet als der *Bergdoktor*.

Allerdings muss man berücksichtigen, welche Art von Informationen man vermitteln will und wie komplex die medizinischen Zusammenhänge sind. Es gibt bestimmte Rezipienten, die aus dem *Bergdoktor*-Format mehr Informationen ziehen können, das hängt wohl auch mit der subjektiven Affinität zu unterschiedlichen Dramaturgien zusammen. Manche Zuschauer sind prinzipiell mit actiongeladenen Serien, wie es *Emergency Room* zweifelsfrei ist, überfordert. Andere wiederum können die rasanten Informationen aus der actionreichen Darstellung besser verarbeiten, weil ihnen die romantische und kitschige Erzählweise im *Bergdoktor* nicht liegt. Deshalb ist es immer wichtig, sein Zielpublikum zu kennen. Sind Zuschauer an hoher Erregung und Erlebnisintensität interessiert, dann ist sicherlich die Actiondramaturgie effektiver als die romantische Spielart.

Die Effektivität des Wissenstransfers hängt also von der Erwartungshaltung und dem Filmgeschmack sowie den Rezeptionsgewohnheiten des Zuschauers ab.

Enzminger: Der Einfluss der Rezeptionsskills der Zuschauer im Hinblick auf die Informationsverarbeitung ist nicht zu unterschätzen. Auch wenn eine Erzählung eine Reihe von wichtigen Informationen beinhaltet, werden sie nicht bei den Rezipienten ankommen, wenn diese der Produktion nicht folgen können oder differierende Genres bevorzugen. Man muss auch sehen, dass die Menge an Informationen im *Bergdoktor* sehr viel geringer ist als bei *Emergency Room*. In unserer Vorzeigeverision des *Bergdoktors* ging es darum, zu vermitteln, dass ein verschimmeltes Müsli zu einem gestörten Stoffwechsel führen kann, woraus in Kombination mit anderen Krankheiten Lähmungserscheinungen

resultieren können. Wenn diese drei Informationen im Zentrum der Handlung stehen, werden sich die Zuschauer dies natürlich besser merken können als die vielen medizinischen Detailinformationen in dem rasanten *Emergency-Room*-Setting.

Weiß man etwas darüber, ob die Produzenten und Autoren solcher Sendungen tatsächlich auch die Absicht verfolgen, medizinisches Wissen zu vermitteln?

Enzminger: Bei *ER* ist es kein Zufall, dass die vermittelten Informationen gut recherchiert sind und in der Regel realitätsnah gezeigt werden. Diese Produktion läutete 1994 eine neue Form der Seriengestaltung ein und gilt als Vorbild vieler nachfolgender Arztserien. Auch der lang anhaltende Quotenerfolg – bisher gab es 18 Staffeln der Serie – spricht für die handwerkliche Machart, die gute Recherche und Erzählleistung der Produzenten. Bei der Entwicklung des Konzepts von *Emergency Room* – der Bestsellerautor Michael Crichton hatte die Drehbuchvorlage bereits in den 1970er-Jahren entwickelt – steht die authentische Darstellung des medizinischen Alltags und die Problematik des amerikanischen Gesundheitssystems im Zentrum. Gerade dieser Fokus auf realitätsnahe Darstellungen des Krankenhausalltags und ein fachlich gut recherchiertes Drehbuch erhöhen den edukativen Wert für angeheimes medizinisches Personal. Inwieweit dies auch die Gesundheitskompetenz des Durchschnittszuschauers erhöht, der wissen muss, wann er zum Arzt gehen sollte und wie er effektiv Vorsorge trifft, ist eine ganz andere Frage.

Die Vermittlungsleistung des *Bergdoktors* besteht vor allem in der Vermittlung eines positiven Arztbildes und der Anregung des allgemeinen Vorsorgeverhaltens: gesunder Lebensstil, Krebsvorsorge usw. Dafür ist nur wenig medizinisches Fachwissen erforderlich. Für die Macher der Serie steht entsprechend auch primär die Figurenführung im Vordergrund und nicht medizinische Detailkenntnis.

Der Bergdoktor zeigt einen ganz anderen Typus von Arzt und richtet sich wahrscheinlich an ein älteres Publikum, das es nicht gewohnt ist, in kürzerer Zeit so viele Informationen zu verarbeiten wie bei ER, wo es ja oft um Leben und Tod geht. Was aber beim Bergdoktor auch eine große Rolle spielt, ist das grundsätzliche Vertrauen in die medizinische Kompetenz des Arztes.

Enzminger: Genau, das Vertrauen in die medizinische Kompetenz des Arztes wird durch die Figurenkonstruktion erreicht, der zufolge der Protagonist als Lone Ranger mit starker Heimatverwurzelung und Verantwortungsgefühl fungiert. In unserer Vorführversion assistiert er beispielsweise bei einer komplizierten Gehirnoperation und bekommt ein Jobangebot einer renommierten US-Klinik, was er natürlich ablehnt, weil er seine Patientinnen und Patienten nicht im Stich lassen will.

Kommen wir noch einmal zu Emergency Room. Die Untersuchung ist wahrscheinlich ähnlich abgelaufen wie beim Bergdoktor?

Enzinger: Da wir Wirkungsbefunde erheben möchten, haben wir uns für ein Prä-Post-Design entschieden. Wie der Name bereits verrät, gibt es hier zwei Erhebungszeitpunkte. Die Probandinnen und Probanden füllen in einem ersten Schritt einen Fragebogen aus, der bestimmte Einstellungen, Meinungen und psychosoziale Eigenschaften erhebt. Mit einem definierten Abstand von zwei bis maximal drei Tagen zu der ersten Erhebung folgt dann der zweite Messzeitpunkt: Nach der Filmvorführung werden nochmals dieselben Wissens- und Einstellungsfragen gestellt wie beim ersten Mal. Die Differenz der beiden Messzeitpunkte wird als Wirkung interpretiert. Diese Methode lässt es zu, kurzfristige Filmwirkungen festzustellen. Diese sind zwar nicht mit langfristigen Wirkungen identisch, können aber als Indikatoren für längerfristige Wirkungstendenzen verstanden werden. Eine spätere wiederholte Messung könnte Aufschluss darüber geben, wie nachhaltig das vermittelte Wissen und die erzielte Einstellungsänderung sind.

Um zu ermitteln, welche Gestaltungsfaktoren einen modifizierenden Einfluss auf das Gesamtergebnis der Rezeption entfalten, haben wir drei Gruppen gebildet, die unterschiedlich gestaltete Versionen einer *ER*-Folge sahen. Das ist eine bereits gut erprobte Methode. Hierzu gibt es eine Grundversion, die jede Gruppe sieht. In unserem Fall geht es um die Versorgung einer Vielzahl von Patientinnen und Patienten, die Opfer eines Anschlags geworden sind. Gezeigt werden vorbereitende Maßnahmen und operative Eingriffe, wobei manche Patienten gerettet werden und andere sterben. Bei einer weiteren Untersuchungsgruppe wurde ein zusätzliches Actionelement integriert, nämlich eine Bombenexplosion, ausgelöst durch einen Attentäter, und die rasante Fahrt der Ärzte mit einem verletzten Opfer zum Krankenhaus. Da geht es um die Gefühle, die die begleitenden Ärzte haben, darum, wie sie telefonisch im Krankenhaus die Operation vorbereiten, es wird der Druck klar, unter dem die Ärzte stehen, wenn es um das Leben von Verletzten geht. In der dritten Gruppe haben wir dieses dramaturgische Element noch durch einen weiteren Actionstrang der Geschichte erweitert: Hier tritt der Täter, der selbst stark verletzt in das Krankenhaus eingeliefert wird, in den Mittelpunkt. Der hat nämlich eine Bombe konstruiert, die tatsächlich explodiert ist und zu diesem Desaster geführt hat. Ein Arzt greift in dieser Actionsequenz den Attentäter körperlich an; schließlich wird der Attentäter von einem wütenden Angehörigen eines verstorbenen Opfers getötet. Diese dritte Version besteht also aus zwei Actionnebennarrativen und der Grundversion. So können wir unterscheiden, ob der Stress das ausschlaggebende Moment für die Intensität des Erinnerns ist oder die Gesamtdramaturgie.

Welche Veränderungen gab es in den Gruppen nach Anschauen der für sie spezifisch hergestellten Videos?

Enzinger: Zunächst einmal war es für uns wichtig, dass die Probanden direkt nach dem Sichten eine spontane Bewertung mithilfe von Eindrucksdifferenzialen abgegeben haben: War der Filmausschnitt interessant oder langweilig? Welche Version war in welchem Maße erregungsintensiv? Und da kann man klar sagen, dass die vermehrten Actionsequenzen bei *Emergency Room* den Spannungsgrad und den Unterhaltungswert, aber auch die emotionale Belastung erhöhen. Auch das Narrative Engagement, also das Gefühl, in die Geschichte hineingezogen zu werden, wird durch den Zusatz an Actionsequenzen größer – am meisten unter Bedingungen der Vollversion mit der dramatischen Fahrt zum Krankenhaus und den abschließenden Racheaktionen. Die dramatische Vorgeschichte mit Bombenexplosion und Fahrt zum Krankenhaus hat auch das Involvement der Zuschauerinnen und Zuschauer erhöht, die unter diesen Bedingungen vermehrt Bezüge zu sich und ihrer Lebenswirklichkeit herstellen konnten. Die Rachesequenz erbrachte demgegenüber keinen Involvement-Gewinn. In diesem Fall wurde das Involvement in gewissem Maße reduziert. Wie bereits erwähnt, hat die gesteigerte Actiondramatik einen positiven Einfluss auf den Wissenstransfer der Probandinnen und Probanden. Außerdem wurde die Health Literacy im Sinne der Verarbeitungsfähigkeit im Hinblick auf Gesundheitsinformationen durch die Version mit der vollen Dramatik von Vor- und Nachgeschichte erhöht. Offenbar hat die Mischung von Aufregung und Komplexität der Geschichte einen Trainingseffekt im Hinblick auf die Fähigkeit, Angst machende und schwierige Gesundheitsinformationen in Bezug auf das eigene Leben angemessen zu verarbeiten. Das Arztbild wird allerdings genau durch die Vollversion mit dem aggressiven Arztverhalten eingetrübt. Und auch die Bereitschaft der Zuschauer, medizinische Vorsorgeleistungen in Anspruch zu nehmen, wird durch die Vollversion reduziert. Im signifikanten Gegensatz dazu hat die Version, in der nur die Grundsequenzen mit den Arzt-Patienten-Interaktionen gezeigt wurden, die medizinische Vorsorgebereitschaft erhöht. Insgesamt haben wir also einen ambivalenten Befund, was den Einsatz von Actionelementen in Arztserien betrifft.

Man könnte zwei Vermutungen formulieren: Je höher der Stress, der durch aktionsreiche Dramaturgie entsteht, desto mehr konzentriert sich der Zuschauer auf die Handlung und desto weniger behält er die Informationen. Vermutung zwei wäre: Informationen werden besser behalten, wenn sie mit starken Emotionen verbunden werden.

Enzminger: Man kann zunächst einmal sagen, dass die von den Probanden eingeschätzte Informationsqualität nicht vom Ausmaß der Actionelemente beeinflusst wird. Die Informationsqualität wurde in allen drei ER-Gruppen etwa gleich hoch eingeschätzt, übrigens deutlich höher als die des *Bergdoktors*. Schaut man nun aber nach, wie der Wissenstransfer durch ER tatsächlich gelaufen ist, dann lässt sich feststellen, dass sich die Probanden mehr merken, wenn die Information in eine aufregende Dramaturgie eingebettet ist. Es besteht also eine Diskrepanz zwischen der Selbsteinschätzung und dem Ergebnis eines Tests, der den tatsächlichen Wissenstransfer untersucht. Der Test stellt fest, was behalten wurde und ob die Probanden bestimmte Fachfragen beantworten können. Beispielsweise wurde gefragt, wie bestimmte Geräte heißen oder wie man sich als Laie verhalten muss, wenn eine bestimmte Verletzung vorliegt. Und die Gruppe drei, die mit den höchsten dramatischen Elementen konfrontiert wurde, konnte all dies am besten beantworten. Allerdings gibt es auch Informationen ganz anderer Art, für die nicht dieselben Zusammenhänge gelten müssen. So kann die Verminderung des Involvements unter Bedingungen der vollen Actionversion als eine Informationsvermittlung besonderer Art verstanden werden. Die Zuschauerinnen und Zuschauer sagen sich: „So viele dramatische Ereignisse passieren im normalen Leben nicht gleichzeitig!“ Es kann schon einmal sein, dass man in einen Unfall verwickelt wird. Aber dass man es dabei gleichzeitig mit einem Terroristen zu tun hat, welcher zusätzlich im selben Krankenhaus eingeliefert wird, ist schon eher unwahrscheinlich. Da merken die Rezipienten, dass dies im Abgleich mit dem eigenen Leben etwas zu viel des Guten ist. Sie lehnen es nicht ab, halten es nicht für komplett unwahrscheinlich, können aber keine Bezüge zu ihrem eigenen Leben herstellen. Die unterschwellige Information lautet dann: Amerikanische Arztserien übertreiben und dramatisieren zu viel. Es ist daher nicht erforderlich, in Gesundheitsangelegenheiten übertriebenen Alarmismus an den Tag zu legen!

So könnte man die Abnahme der Vorsorgebereitschaft in dieser Gruppe erklären. Natürlich spielen auch kulturelle Unterschiede eine Rolle, denn die amerikanische Notaufnahme, wo beispielsweise erst einmal nach der Versicherungskarte gefragt wird, unterscheidet sich von der europäischen, was den subjektiven Bezug auch hemmen kann. Insofern gibt es neben den medizinischen Informationen immer auch kulturelle Informationen, wodurch ein Verständnis für die Perspektiven anderer Länder erzeugt wird.

Das ist in gewisser Weise auch eine Form von politischer Bildung, weil wir so beispielsweise besser verstehen, auf welcher Grundlage der Diskurs über das amerikanische Gesundheitssystem geführt wird. Jedenfalls spricht vieles dafür, dass diese Form der Entertainment Education nicht nur in Entwicklungsländern, sondern auch in den Industrieländern funktioniert – nicht immer wie geplant, aber doch sehr nachhaltig im Hinblick auf diverse explizite und implizite Informationsgehalte. Wichtig ist aber auf allen Ebenen der Information, dass diese nicht aufdringlich vermittelt wird, sondern möglichst unauffällig, quasi nebenher. Wenn die Zuschauerinnen und Zuschauer merken, dass sie belehrt werden sollen, entwickeln sie eine Abwehrhaltung, die in der Persuasionspsychologie Reaktanz genannt wird; sie blocken ab.

Was würden Sie den Autoren raten, wenn sie über Entertainment Education bestimmte Informationen oder Kampagnen vermitteln wollen?

Enzminger: Insgesamt scheint es so zu sein, dass für die Verarbeitung medizinischer Informationen Action eher positiv ist. Das haben wir in der dritten Gruppe bei *Emergency Room* deutlich messen können. Wichtig ist aber auch, dass eine Geschichte in der konkreten Folge zu Ende gebracht wird. Die Zuschauerinnen und Zuschauer wollen wissen, wie zumindest ein Teil der Geschichte in absehbarer Zeit endet. Wenn die Geschichte nicht aufgelöst wird – wie in der Gruppe mit dem Anschlag und der Fahrt ins Krankenhaus –, dann können aktionsreiche Narrative die Gesundheitskommunikation hemmen. Ähnlich war es auch bei der *Bergdoktor*-Version mit der beginnenden Liebesgeschichte, ohne dass diese durch den Abschied für die Zuschauer und potenziellen Patienten zu einem befriedigenden Ende gebracht wurde. Durch unaufgelöste Narrative werden alle Informationsprozesse gestört. Wenn aber die Geschichte zu einem Abschluss gelangt, werden zumindest die medizinischen Detailinformationen besser behalten. Das genau findet statt bei den Zuschauerinnen und Zuschauern der Vollversion von ER. Die medizinische Gesundheitsvorsorge wurde zwar aufgrund des Arztes in der unärztlichen Rolle des Racheengels gestört, aber immerhin hat der gesunde Lebensstil von dem narrativen Abschluss profitiert. Denn die gesundheitspolitisch positive Aussage: „Ich nehme mir genügend Zeit für mich selbst, um mich zu entspannen“ wurde postrezeptiv sehr viel stärker akzeptiert – und sei es nur deshalb, weil man die Lektion aus der Überreaktion des Arztes gelernt hat und selbst nicht als Heißsporn in Stresssituationen reagieren möchte.

Das Interview führte Prof. Joachim von Gottberg.

Spielen

Gerd Hallenberger

Wenn vom „Spielen“ die Rede ist, dann ist der Zusatz „nur“ nicht fern. Wenn etwas „nur“ ein Spiel ist, dann muss man es nicht ernst nehmen, es ist ja nicht Teil der wirklichen, der ernstesten Welt. Daher wird das „Spiel“ auch am häufigsten mit der Lebensphase assoziiert, in der der Ernst des Lebens angeblich noch nicht begonnen hat, der Kindheit. Trotzdem ist es kein Kinderspiel, über das Spielen nachzudenken, denn ganz so einfach liegen die Dinge nicht. Einerseits spielen nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene. Ohne kaufkräftige Kunden aus der Altersgruppe der über 40-Jährigen würde es etwa die Branche der Modell-eisenbahnproduzenten wahrscheinlich gar nicht mehr geben, und auch manche spielerische Freizeitbetätigung wird vor allem von Erwachsenen ausgeübt – wie etwa das Skat-spiel – oder in der Rolle des Zuschauers – wie etwa das Fußballspiel. Gerade dieses Beispiel zeigt andererseits auch, dass manche Spiele in der wirklichen Welt äußerst ernst zu nehmen sind. Wenn die FC Bayern München AG für das Geschäftsjahr 2012/2013 einen Umsatz von über 400 Mio. Euro und einen Gewinn nach Steuern von 14 Mio. Euro ausweist, dann reden wir nicht über eine bedeutungslose Spielerei, sondern über ein äußerst erfolgreiches Unternehmen mit globalen Ambitionen.

Dass es beim Spielen um viel mehr geht als um Kindereien, darauf hat vor allem der niederländische Kulturwissenschaftler Johan Huizinga hingewiesen. In seinem Buch *Homo Ludens* zeigt er, dass das Spiel eine grundlegende kulturschaffende Technik darstellt. „Spiel“ ist ein Modus des Umgangs mit der realen Welt, die einen Schutzraum konstituiert, in dem ansonsten Nichtmögliches möglich wird. Kennzeichnend für ein Spiel ist, dass es nach freiwilligem Beschluss der Beteiligten außerhalb des normalen Alltags nach be-

stimmten Regeln stattfindet und ein offenes Ende hat. Das heißt, ein Spiel kann nicht befohlen werden und sein Ergebnis hat (zumindest unmittelbar) keine Auswirkungen auf das Alltagsleben der Akteure. Im Spiel kann etwas ausprobiert werden, egal ob es sich um den Kräftevergleich zweier Spieler handelt oder um ein neues Element von Kultur, das zunächst im Spiel getestet wird, ehe es sich kulturell einspielen kann.

Beim Spiel steht aber immer mehr auf dem Spiel als nur das Spiel an sich. Eingebunden in eine undurchschaubare reale Welt, auf deren Gang er keinen nennenswerten Einfluss hat, schafft sich etwa der Modelleisenbahner eine geschlossene Miniwelt, die allein nach seinen Vorstellungen gestaltet ist und allein seiner Kontrolle unterliegt. Wer als Fan eines Fußballvereins überschaubare Karrierechancen hat, kann diese durch die Identifikation mit seinem Club symbolisch aushebeln, da sein Verein ja vielleicht sogar einmal in der Champions League spielt – auch wenn er selbst in seinem Beruf eine ähnliche Chance wahrscheinlich nicht bekommen wird.

Vergleichbares gilt für das Spiel von Kindern – auch für sie geht es beim Spielen um sehr viel mehr. Ganz allgemein verbessern sie beim Spielen ihre körperlichen (z. B. bei Bewegungsspielen), geistigen (z. B. bei Denk- und Sprachspielen) und/oder sozialen Fähigkeiten (z. B. bei Mannschafts- und gemeinschaftlichen Spielen). In vielen Fällen eignen sie sich ganz konkret durch spielerische Simulation „Welt“ (also spezifische Teile [auch] der Welt der Erwachsenen) an, vom Umgang mit Spielsteinen und -figuren bis hin zu Rollenspielen.

Für Kinder wie Erwachsene ist Spiel alltäglich und gleichzeitig auf attraktive Weise anders als „normaler“ Alltag. So können Spiele auch zur Gewöhnung an vollkommen Neuarti-

ges beitragen: Der Verkaufserfolg der ersten Welle von „Heimcomputern“ in den 1980er-Jahren basierte nicht zuletzt auf den vielfältigen neuen Spielmöglichkeiten, die der Commodore C64 und andere Geräte boten. Sieht man einmal von spielkulturellen Moden ab (von *Donkey Kong* bis z. B. *Grand Theft Auto*), beeinflussten vor allem drei Faktoren, was auf diesen Geräten und allen ihren Nachfolgern, Spielkonsolen eingeschlossen, gespielt wurde. Erstens natürlich der Stand der technischen Möglichkeiten – zunächst waren nur simple Spiele mit grob verpixelter Grafik möglich, heute dagegen komplexe Spielabläufe in nahezu filmischer Bildqualität. Zweitens die bisherige Spielgeschichte – was auch immer ohne Computer gespielt worden war, fand nun auch dort statt, von Schach und *Monopoly* bis hin zu komplexen historischen und Sportsimulationen sowie Rollenspielen wie *Dungeons & Dragons*, um nur einige Beispiele aus der Gattung der Brettspiele zu nennen. Drittens der Stand der Nutzung der spezifischen Möglichkeiten digitalisierter Spielgestaltung – ging es anfangs primär darum, existierende Spiele auf den Computer zu übertragen, steht heute die Entwicklung eigenständiger Konzepte, gerne auch mit crossmedialen Elementen, im Vordergrund. *World of Warcraft* beispielsweise beinhaltet schon als Onlinerollenspiel Chatkanäle, außerdem gibt es *WoW*-Romane und -Comics, ein Kinofilm ist in Vorbereitung.

Für den Jugendmedienschutz werden Computerspiele nicht nur durch ihr Suchtpotenzial zum Problem, auch durch Gewalthaltigkeit und Rollenzuweisungen, beides in Verbindung mit heute im Schnitt hoher Bildqualität. Dass häufig Auseinandersetzungen auf Leben und Tod inszeniert werden, ist logisch und nachvollziehbar – jeder Spieler weiß, dass er nur spielt; dieser Mangel wird symbolisch so

wenigstens ein wenig kompensiert. Ebenfalls der Intensivierung des (Nur-Spiel-)Erlebnisses dient die Wahl der subjektiven Spielperspektive, nicht nur in den danach benannten Ego-Shootern. Beide Faktoren werden dadurch zum besonderen – und noch ungeklärten – Problem, dass Spiele heute in nahezu filmischer Anmutung daherkommen und hohes immersives Potenzial haben. Das Spiel lässt sich so als „Welt“ erleben, die Welt aber auch immer mehr als Spiel. Dass Spielen neben Information und Unterhaltung eine eigenständige Medienfunktion konstituiert, wird heute weithin anerkannt. Und wer möchte in seinem Leben nicht bald das nächste Level erreichen?

Dr. Gerd Hallenberger ist Professor an der Hochschule für Medien, Kommunikation und Wirtschaft (HMKW, Standort Köln) und Mitglied des Kuratoriums der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF).



Der Filmmacher und Professor für Audiovisuelle Medien, Christoph Dreher, und Christine Lang, ebenfalls Filmmacherin und künstlerisch-wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Filmhochschule in Potsdam, haben gemeinsam das erste wissenschaftliche Buch zur Erfolgsfernsehserie

Breaking Bad veröffentlicht.¹ Für eine ARTE-Dokumentation hat Dreher Serienautoren interviewt, u. a. *Breaking-Bad*-Erfinder Vince Gilligan. Mit *tv diskurs* sprachen die beiden über den Wert von *Breaking Bad* und das analytische Schauen von Serien.

„Bei *Breaking Bad* ist nichts dem Zufall überlassen worden!“

Warum haben Sie gerade über *Breaking Bad* und nicht über beispielsweise *Mad Men* oder *The Sopranos* geschrieben?

Lang: *Mad Men* und *The Sopranos* sind auch ausnehmend interessante Serien. Ich würde die tatsächlich auch in einer Reihe mit *Breaking Bad* sehen, weil sie alle so stilsicher und distinktionssicher sind, auch popkulturell. Aber *Breaking Bad* hat einfach noch größere Tiefendimensionen in der Erzählung und ist auf eine spezielle Weise neuartig. Die Drehbücher sind außerordentlich gut geschrieben. Dass man beim wiederholten Schauen immer wieder Neues entdeckt, gilt für die anderen Serien auch, aber nicht in diesem Ausmaß.

Dreher: Außerdem war es natürlich so, dass die Serie frisch war. Während man über die *Sopranos* einfach schon wahnsinnig viel nachgedacht und gesprochen hatte. *Breaking Bad* lief da ja auch noch und so war man akut gespannt und versuchte sich klarzumachen, was das für ein neuartiges Phänomen ist. Es gab ja mit *Deadwood* bereits eine bahnbrechende Westernserie, es gab mit *The Sopranos* eine tolle Mafiaserie, es gab mit *The West Wing* eine politische Serie usw. Und dann kommen die und machen mal eben so etwas unwahrscheinlich Originelles, was sich zwar auch an bestehende Genres anlehnt, diese aber integriert in einen ganz anderen Zusammenhang.

Liest man im deutschsprachigen Feuilleton über die amerikanischen Qualitätsserien, hat man oft das Gefühl, dass die Kulturjournalisten dieses neue Kulturgut noch nicht so richtig einordnen können. Betreiben Sie mit Ihrem Buch auch Aufklärungsarbeit?

Lang: Ja, das gibt es aber bisher so in Deutschland ja auch nicht. In Deutschland herrscht weiterhin der Drang nach Einteilung in E- und U-Kultur. Immer wenn etwas so eine Qualität erreicht, wird versucht, das auf die Formeln der bürgerlichen Kultur umzulegen, wo z. B. der Geniebegriff so unglaublich stabil ist.



Anmerkung:

1

Dreher, C./Lang, C.:
Breaking Down Breaking Bad.
 Dramaturgie und Ästhetik einer
 Fernsehserie. München 2013

**Also der des allein schreibenden Schöpfers.
 Deswegen wird hierzulande der Breaking-Bad-
 Erfinder Vince Gilligan ständig mit Shakespeare
 oder Dostojewski verglichen?**

Dreher: Vince Gilligan persönlich kriegt die Motten, wenn er diese Vergleiche liest! Er hat mir gesagt, dass er das Schreiben einer Serie so toll fände, gerade weil das im Kollektiv passiert. Er hat auch schon für Filme geschrieben, aber dieses einsame Schreiben liegt ihm gar nicht. Er sieht sich deswegen auch nicht als der geniale Literat, sondern eher als Chef eines Writer's Room [Anm. d. Red.: Autorenkollektiv bei US-Serienproduktionen] und glaubt, dass er diese Qualität nicht bekommen würde ohne die Teamarbeit. Was aber dem Vergleich mit Weltliteratur standhält, ist die Ambivalenz und Tiefe der Figuren in den Serien. Das hatte man eben vorher im Fernsehen nicht. Es wurde jetzt eine Form von künstlerischem Realismus erreicht, die vergleichbar mit den Werken dieser großen Literaten ist.

Lang: Und niemand weiß, ob nicht die literarischen Prozesse bei Dostojewski und Shakespeare eben auch Teamwork waren; vermutlich war das auch nicht die Arbeit von Einzelpersonen. Bei allen herausragenden künstlerischen Leistungen ist es meistens so, dass andere beteiligt sind. Ich denke, das Handwerkliche, das in amerikanischen Filmproduktionen ja eine viel größere Rolle spielt, und damit einhergehend eben auch die Akzeptanz von Teamarbeit als Bestandteil des Schöpfungsprozesses, das ist in Deutschland anders gelagert.



**Also ist zwar der Vergleich mit Weltliteratur
 zulässig, nur eben der Vergleich mit den Welt-
 literaten schwierig?**

Lang: Es ist so, dass in diesen Qualitätsserien die Figuren „sprechen gelassen“ werden. Das heißt, die ja im deutschen Erzählen oft präsent, oft auch didaktische Autorenstimme tritt hinter die Figurenrede zurück. Stattdessen werden Figuren parallel präsentiert, die alle glaubwürdig sind und jeweils eine eigenständige und miteinander konkurrierende Stimme haben. Man hat als Zuschauer die Wahl, mit wem man sich identifizieren will, und man wird eingeladen, über das Tun der Figuren selbst zu urteilen. Und da haben diese Serien, und das ist erst in der letzten Dekade entstanden, einen Erzählstil entwickelt, den wir aus der Literatur kennen. Das ist ja bei den traditionellen Fernsehserien nicht der Fall. Wir finden in den neuen Serien nun vor allem moralisch ambivalente Figuren – plötzlich ist man als Zuschauer irritiert darüber, dass Walter White so „böse“ agiert, obwohl man ihn anfänglich doch so lieb hatte. Das alles sind weltliterarische Erzähltechniken.

Dreher: In derselben Zeit, als ich begonnen habe, die Sopranos zu sehen, habe ich auch die Buddenbrooks noch einmal gelesen – und sah da ganz klar eine Parallele. Keiner der Serienautoren lässt sich mit Thomas Mann vergleichen, aber auf über 1.000 Seiten Literatur lassen sich Charaktere ähnlich interessant entwickeln wie in 80 Stunden Serie.

**Also brauchte man für die Breaking-Bad-Story gerade
 die Zeit einer langjährigen Serie statt 90 Minuten
 Kinofilm?**

Lang: Absolut! Es gibt kaum eine Fernsehserie, die so sehr Fernsehserie ist wie Breaking Bad. Es geht hier darum, in dieser epischen Länge und in Verwendung unterschiedlicher Genres zu erzählen, das Weitreichende der Wandlung einer Figur ist die Grundidee dieser Serie. Hinzu kommt: Breaking Bad ist, wie im Übrigen ja alle Fernsehserien gegenüber dem Kino, sehr dialogbasiert, was in der Tradition der Fernsehserie an sich steht und dieses Medium erfolgreich weiterführt.

Dreher: Die Grundidee von *Breaking Bad* war ja: „Mr. Chips becomes Scarface“. Also zu zeigen, wie sich ein braver, langweiliger Durchschnittsamerikaner zu einem bösen durchtriebenen Menschen entwickelt. Und das eben Schritt für Schritt. Die Möglichkeiten, das so zu zeigen, hat originär und ausschließlich eine Fernsehserie.



Dann andersherum gefragt: Warum wurde Breaking Bad nach fünf Staffeln beendet? Man hätte doch noch weiter erzählen können?

Lang: Bei Breaking Bad ist dennoch das Ende von Anfang an in die Thematik eingeschrieben. Es gibt andere Serien, die dramaturgisch viel epischer sind – wie z. B. Mad Men, wo die Hauptfigur Don Draper immer wieder psychisch quasi auf null gesetzt wird. Mad Men könnte man theoretisch unendlich weiter erzählen. Aber bei Breaking Bad steuert die Entwicklung des Protagonisten auf einen Nullpunkt zu. Wenn man einfach sozusagen unter null weiter erzählen würde, würde die Serie ihre Glaubwürdigkeit verlieren, so wie das vielleicht bei der Serie 24 passiert ist.

Dreher: Und das wollten sie bei Breaking Bad unbedingt vermeiden. Was zeigt, wie gut ihr Gefühl für Timing und für die Belastbarkeit von Figuren und Storyelementen war.

Jetzt plädieren Sie in Ihrem Buch allerdings für das mehrfache Anschauen von Breaking Bad, man könne sich dann voll und ganz auf das ästhetische Sehen einlassen?

Lang: Die Serie ist dafür geschrieben, dass man sie mehrfach sieht, weil in allen Gestaltungselementen so viel enthalten ist, was man beim erstmaligen Sehen nicht wahrnimmt. Ich habe den Piloten nun etwa sechsmal gesehen – und beim letzten Mal habe ich wieder etwas Neues entdeckt.

Was war das?

Lang: Das war die Bedeutung des Namens Gretchen, die Anspielung auf einen faustschen Pakt – sie heißt ja nicht zufällig so und taucht gegen Ende der Serie wieder auf, weil mit ihr alles begann. Oder der Chemieunterricht, den die Hauptfigur erteilt: Walter White spricht im Unterricht eigentlich die ganze Zeit über sich selbst. Ansonsten ist mir auch relativ spät aufgefallen, wie symbolisch aktiviert und metaphorisch bedeutsam alle Räume sind: Die Autowaschanlage impliziert sozusagen schon die spätere Geldwaschanlage, oder: Das Fundament des Hauses trägt in sich die Metapher als Fundament der Ehe, an deren Wiederherstellung Walter arbeitet, als er im Keller herumschraubt. Die ganzen impliziten Bedeutungen sind bei dieser Serie wirklich sehr stark, sodass es sich lohnt, sie mehrfach anzuschauen.

Wobei die Spannung dann natürlich nicht mehr da ist.

Lang: Bevor man überhaupt über Filme sprechen kann, muss man sich erst einmal auf deren Spannung eingelassen und diese genossen haben. Deswegen fordern wir unsere Studierenden immer auf, Filme erst einmal „wegzugucken“. Erst dann kann man darauf schauen, wie sie gemacht sind: Was ist das Setting? Wie stehen die Figuren zueinander? Wie verhalten die sich und was bedeutet das?

Dreher: Es gab letztens an einer US-amerikanischen Universität eine Untersuchung zum Thema „Spoiling“, also das angeblich so schlimme Verraten von Wendungen und Enden: Probanden bekamen spannende Kurzgeschichten zu lesen, die Hälfte davon bekam einen leicht abgewandelten Text, in dem zu Beginn direkt die Auflösung verraten wurde. Ergebnis der Studie war, dass viele Leute das gar nicht so schlecht fanden, weil sie sich dann viel mehr auf die ganzen anderen Aspekte, die eine gute Erzählung ausmachen, konzentrieren und alles viel bewusster wahrnehmen konnten. Wenn man also ungespoilt eine Serie schaut, dann ist man sehr absorbiert von der Frage, wie die Geschichte ausgeht. Erst beim zweiten oder dritten Sehen kommen die Feinschmeckeraspekte zum Tragen.

So, ich habe also Breaking Bad gesehen. Einmal alle Folgen. Und jetzt, wie gehe ich beim zweiten, also analytischen Schauen vor?

Lang: Ich würde die DVDs zur Hand nehmen, denn gute Bild- und Tonqualität ist wichtig und dass man auch immer mal wieder auf „Pause“ drücken kann. Und dann muss man halt genau hinschauen: Was ist noch alles in den Bildern zu sehen? Was machen – statt sagen – die Figuren da eigentlich? Kleine Dinge genauer analysieren wie z. B.: In der ersten Folge zeigt Schwager Hank während Walter Whites familiärer Geburtstagsfeier stolz seine Pistole herum. Augenscheinlich bewundert Walters Sohn Hank mehr als seinen Vater, und Walter nimmt zum ersten Mal eine Pistole in die Hand. Schließlich sagt Hank zu Walter, dass er das Herz auf dem rechten Fleck habe, klopft aber auf die falsche Seite der Brust. Das ist die Initiation für alles, was danach passiert. Wenn man sich allein diese Szene einmal anschaut, die ist so reichhaltig erzählt, dass es sich lohnt, auch mal anzuhalten und das Gesehene zu reflektieren. Das habe ich auch in meinem Unterricht gemerkt: Über eine Viertelstunde Breaking Bad lässt sich problemlos eine Dreiviertelstunde sprechen.

Dreher [lacht]: Und natürlich hilft es, wenn man unser Buch liest!



Ist es denn tatsächlich so, dass bei Breaking Bad nichts dem Zufall überlassen wurde? Oder neigt man nicht an der ein oder anderen Stelle auch zur Überinterpretation?

Lang: In dieser Produktion ist nichts dem Zufall überlassen worden. Tatsächlich sind sämtliche Dialoge doppeldeutig geschrieben, alle Settings sind doppeldeutig entworfen und ganz wichtig: Alles hat Konsequenzen. Vorne passiert etwas ganz nebensächlich und später führt es zu etwas ganz Wichtigem. Das ist meines Erachtens in keiner anderen Serie so konsequent umgesetzt. Beispielsweise sehen wir in der ersten Staffel, dass Skyler hin und wieder Kurzgeschichten schreibt. Das taucht nie wieder auf, macht aber total glaubwürdig, dass sie sich später dann diese ganzen biografischen Geschichten ausdenkt, um Walter und sich zu decken.

Dreher: Das ist wirklich ein neuer Standard. Und die Produktion wusste ja auch nie, wie lange die Serie noch gehen wird – es wurde ja, wie bei diesen US-Serien üblich, immer nur von Staffel zu Staffel verlängert. Das ist schon sehr eindrucksvoll.

Ist Breaking Bad also die beste Serie aller Zeiten?

Dreher: Ich bin eher dagegen, so etwas zu sagen. *Breaking Bad* hat es geschafft, ein neues Genre zu sein, was seinerseits dann wiederum bestimmte Aspekte von anderen Genres inkorporiert. Andere Serien haben eben einfach andere Aufgabenstellungen. *The Wire* z. B. ist nicht so auf die Entwicklung einer Figur orientiert und hat auch nicht dieses Kammerstückhafte wie *Breaking Bad* mit diesem im Grunde kleinen Ensemble. *The Wire* ist ein Panorama der amerikanischen Großstadt und sehr spektral erzählt. Es geht ja um alle möglichen sozialen und politischen Kontexte und Fragen, alles mit einem enormen Zeitbezug. Bei *Breaking Bad* spielt so etwas nur am Rande eine Rolle, die Erzählung ist auf die zentralen Figuren fokussiert. Das Writing bei *The Wire*, *Treme* oder sogar auch bei *The Sopranos* setzt sich andere Ziele. Da geht es nicht um eine Figur, die sich immer weiter in die Hölle schraubt.

Breaking Bad ist die klassische Binge-Viewing-Serie, man hangelt sich von einer Folge in die nächste und veranstaltet ein „Guck-Gelage“. Ist das die richtige Herangehensweise zum Erfassen größerer Zusammenhänge in der Serie?

Lang: Finde ich nicht, weil man einfach zu viel aufnehmen muss. Bei *The Sopranos* wurde ja beispielsweise sehr viel ereignisärmer über einzelne Folgen erzählt. Dagegen ist *Breaking Bad* ziemlich ereignisreich, wenn man das dann hintereinander so wegguckt, geht Vieles

schlicht an einem vorbei. Es gibt andere Serien, die dafür besser geeignet sind, auch weil sie eindimensionaler erzählt sind und viel mehr auf Klischees zurückgreifen und dadurch eben sehr viel schneller zu verstehen sind. Wenn man davon vier Folgen am Stück sieht, ist das Pensum vielleicht von dem, was man prozessieren muss, genauso hoch wie bei einer Folge *Breaking Bad*. Mir hat es nach zwei Folgen immer gereicht, weil ich das Gesehene dann erst mal verarbeiten musste.

Dreher: Mir auch. Ich fand das immer so furchtbar, dass eine gute Serie – nachdem ich mich in ein interessantes Milieu hineinbegeben habe – irgendwann plötzlich aufhören wird. So gestatte ich mir gegen Ende oft nur eine bestimmte Anzahl an Folgen pro Woche. Allerdings: Als ich die ersten Serien für mich entdeckt habe, da standen dann z. B. sechs Staffeln *Oz* an, *The Sopranos* und *Deadwood* liefen auch schon – da musste ich also einiges nachholen. Insofern habe ich dann auch nächtelang geguckt.

Ich finde interessant, dass man mittlerweile schamlos behaupten kann, man habe nächtelang Serien geschaut. Früher hätte man sich höchstens mit einem guten Roman die Nacht um die Ohren schlagen dürfen. Ist Gucken das neue Lesen?

Dreher: Es ist ähnlich dem Lesen, weil es ja nicht Fernhengucken ist. Ich habe alle diese Serien auf DVD geguckt, und das ähnelt eben dem Lesen eines Buches in der zeitlichen Selbstbestimmtheit der Rezeption.

Lang: Fernsehen ist der Produktionsort, von dem sie stammen, aber meist ja nicht das Medium der Rezeption. *Breaking Bad* wurde auch sehr viel im Internet geschaut, legal oder auch illegal.

Besitzt Breaking Bad so viel literarischen Wert, dass man auch noch in ein paar Jahren davon sprechen wird?

Dreher: Ich glaube schon. Es wird Fernsehserienklassiker geben, neben *Breaking Bad* eben *The Sopranos* oder *The Wire*, *The West Wing* oder *Deadwood*. Genauso, wie es eben Klassiker des Kinos und der Literatur gibt.

Lang: Klassiker werden sie aber nicht nur wegen des literarischen Wertes sein, sondern auch wegen ihrer umfassenden und überragenden filmischen Qualität.

Das Interview führte Hendrik Efert.

Mehr zu *Breaking Bad* finden Sie im FSF-Blog unter: <http://blog.fsf.de/tag/breaking-bad>

Die renommierten, hochwertig produzierten US-Fernsehserien wie *The Sopranos*, *Six Feet Under*, *24* oder *Breaking Bad* haben wegen ihrer erzählerischen Qualität, aber auch, weil sie dank DVD und Blu-Ray wie audiovisuelle Romane rezipiert werden können, bei Fernsehjournalisten¹, Kulturkritikern² und Filmemachern³ ein positives Echo ausgelöst. Die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten und Gestaltungsmitteln steckt allerdings immer noch in den Anfängen und geht oft über eine bloße Beschreibung nicht hinaus. Wie gelingt es durch die Erzählstrukturen der Serie, dass das Publikum auch gewalttätige Hauptfiguren mit Em-

pathie, manchmal sogar Faszination durch bis zu 100 Stunden Film begleitet? Welche Botschaften vermitteln hierbei die Serienerzählungen, welche ethischen Handlungsanweisungen geben sie den Zuschauern? Wie gestalten sie Gewaltdarstellungen und welche Moraltransfers finden in diesen Zusammenhängen an das Publikum statt? Auf diese und ähnliche Fragen möchte die Artikelserie, die nachfolgend mit exemplarischen Analysen zu Gewalt und Moral in der Mafiafamilienserie *The Sopranos* beginnt, einige Antworten geben und dadurch die kritische Auseinandersetzung mit der Erzählsubstanz aktueller TV-Serien befeuern.

Werner C. Barg

Anmerkungen:

- 1
TV-Spielfilm, 25/2013, S. 10 ff.
- 2
Diedrichsen, D.: *The Sopranos*.
Zürich 2012
- 3
Graf, D.: *Homicide*.
Zürich 2012

The Sopranos – Schuld ohne Sühne?

Die Moral der Mafia

Tony Soprano (James Gandolfini) ist ein Gewalttäter, ein gewalttätiger Krimineller. Im System der New Yorker Mafia ist er ein mittelgroßer Boss, ein Capo. Mit einer Gruppe von Gangstern betreibt und organisiert er im nördlichen New Jersey Schutzgelderpressung, illegale Wetten und Glücksspiele, Erpressung und Betrügereien. Auch vor Mord schreckt die Gang nicht zurück.

T. – wie er von seinen untergebenen Gangmitgliedern genannt wird – befehligt einen Männerbund, der militärisch organisiert ist. Die wichtigsten Gangmitglieder sind: Paulie (Tony Sirico), ein äußerst gewaltbereiter, psychopathischer Gangster, Silvio Dante, genannt Sil (Steven Van Zandt), der als Tonys Ratgeber und „Consigliere“ den Nachtclub führt, dessen Hinterzimmer den Mafiosis als Treffpunkt dient, schließlich Christopher Moltisanti (Michael Imperoli), T.'s „Neffe“, der am Beginn seiner Mafiakarriere steht und im Laufe der sechs Staffeln und sieben Serienjahre (1999 – 2006) durch zahlreiche Gewaltakte die Anerkennung als Gangster durch T. und die alteingesessenen Gangster sucht und nur schwerlich findet. T.'s Gangmitglieder sehen sich

allesamt als „Soldaten“, die Befehle empfangen und ausführen. Hierbei ist T. sozusagen naturwüchsig in die Position des Anführers hineingewachsen. Er hat die Mafiageschäfte von seinem Vater übernommen. Doch während T. am Beginn der Serie nicht in die Rolle eines größeren Bosses hineinschlüpfen möchte, also keine Aufsteigerkarriere im Mafiasystem anstrebt und diesen Part zunächst seinem Onkel Junior (Dominic Chianese), dem Bruder seines Vaters, überlässt, bringen ihn Juniors Überheblichkeit und schließlich dessen Verhaftung durch das FBI dazu, doch die Karriereleiter in der Mafia hochklettern zu wollen.

Das Triebmittel des Mafiasystems ist das Geld, Geldgier das wichtigste Motiv des Mafiosi. T. schreckt daher auch nicht davor zurück, beispielsweise den spielsüchtigen Vater einer Schulkameradin seiner Tochter Meadow (Jamie-Lynn Sigler) ebenso in die Schulden zu treiben wie bei seinem guten Freund, dem Restaurantbesitzer Artie Bucco (John Ventimiglia), dessen Schulden brutal eintreiben zu lassen.

Dass Mord schlecht fürs Geschäft ist, weiß T. nur zu gut. Eine Mordanklage könnte ihn lebenslänglich ins Gefängnis oder sogar auf den elektrischen Stuhl bringen.

Mord ist für T. daher nur die allerletzte Möglichkeit, um eine Situation, die ihm gefährlich werden könnte, zu bereinigen. Wenn er allerdings ein Todesurteil fällt, geht er eiskalt und brutal vor wie in der Folge *Reise in die Vergangenheit* (Staffel 1, Episode 5). Hier erkennt er während einer Reise mit seiner Tochter Meadow, mit der er ein College besichtigen will, zufällig einen früheren Mafiosi wieder, der ihn einst verraten hatte und dann untergetaucht ist. Er erdrosselt die „Ratte“ mit einer Brutalität, die seine hohe physische Bereitschaft zum Töten zeigt. Es ist das erste Mal in der Serie, dass der Zuschauer T. unmittelbar als Mörder erlebt. Es wird später zu beleuchten sein, wie es in der Seriedramaturgie gelingt, T. trotz dieser brutalen Tat, die in einer längeren Naheinstellung realistisch und direkt gezeigt wird, als Hauptfigur für die „Gunst“ des Zuschauers zu „erretten“. Für die Argumentation hier ist entscheidend, dass T. bei diesem Mord der Moral der Mafia folgt, den moralischen Regeln einer auf Gewalt begründeten Geheimgesellschaft, die für Verrat nur die Todesstrafe kennt.

Tödliche Rache an Verrätern ist das Gesetz der Mafia, aus der die *Sopranos*-Macher nicht wenig dramatisches Potenzial, aber auch den psychologischen Kern der Charakterführung ihrer Hauptfigur schöpfen: T. weiß, dass seine Mafiaorganisation von FBI-Spitzeln infiltriert ist. Er selbst ist trotz seiner oberflächlichen Tarnung als Müllentsorgungsunternehmer ein stadtbekannter Mafiosi und wird vom FBI beobachtet. Er weiß, dass er von der Bundespolizei jederzeit abgehört werden könnte bzw. abgehört wird. Daher ist T. stets auf der Hut und spricht mit seinen „Soldaten“ grundsätzlich nur in Andeutungen, wenn er Befehle erteilt. Auch traut er nur wenigen in seiner Gang und wird selbst hier immer wieder überrascht, beispielsweise, als er herausfindet, dass sein langjähriger Vertrauter Pussy Bonpensiero (Vincent Pastore) zu den „Feds“ übergelaufen ist. Gemeinsam mit Paulie und Sil ermordet er ihn und „begräbt“ ihn auf hoher See, nachdem er sich in Pussys Haus zuvor zweifelsfrei von dessen Spitzeltätigkeit überzeugen konnte (vgl. Staffel 2, Episode 13). Zuvor war T. schon durch den Albtraum während einer Lebensmittelvergiftung mit der Wahrheit konfrontiert worden – mit einer Wahrheit, die er immer schon geahnt hatte, aber nicht wirklich wahrhaben wollte (vgl. Staffel 1, Episode 11 ff.). Denn: T. weiß, dass ihn dieser Mord noch lange beschäftigen wird. Und in der Tat verfolgt ihn Pussy nun noch lange in seinen Träumen, die gespeist werden aus den Schuldgefühlen eines Mafiosi (vgl. exemplarisch Staffel 3, Episode 10).

Das also ist einer der Tricks der *Sopranos*-Macher, um uns als Zuschauer den Gewalttäter T. „bei Laune zu halten“: T. leidet unter seinen Taten, hat Panikattacken, wird von Schuldgefühlen geplagt und besucht daher – damit beginnt die Serie – eine Psychiaterin, die Gesprächs-therapeutin Dr. Jennifer Melfi (Lorraine Bracco).

Die Moral des Soziopathen

„Ein Soziopath ist ein Mensch, der nicht nur lügt, sondern für den das Lügen zu seinem Lebensstil gehört. Er oder sie ist eine Person, die keine Reue kennt – egal, was sie auch verbrochen hat. Der Soziopath übernimmt keinerlei Verantwortung, weder für andere Menschen, noch für Dinge, noch für sich selbst. Gleichzeitig sind Soziopathen oft oberflächlich sehr charmant. Unter dieser Oberfläche sind sie aber eigentlich eiskalt und kennen keinerlei echte gefühlsmäßige Bindung zu anderen Menschen. Das Problem ist, dass viele Menschen leicht auf Soziopathen hereinfallen“, sagt die Psychologin Martha Stout, die das Verhalten von Soziopathen und Kriminellen eingehend analysiert hat.⁴

Genau dieses Krankheitsbild, das Psychogramm eines Soziopathen, steht im Mittelpunkt der Erzählung von *The Sopranos*, und James Gandolfini versteht es, das Publikum in einer perfekten Mischung aus Empfindsamkeit, Einfühlungsvermögen, Schwäche, Schuldgefühl, Brutalität und Kaltblütigkeit auf den Leim des Psychopathen Tony „Babyface“ Soprano zu führen, an dem auch Psychologin Dr. Melfi lange klebt.

Doch in Episode 7 der abschließenden Staffel 6.2 konfrontiert Dr. Melfis Kollege Dr. Elliot Kupferberg (Peter Bogdanovich) die Soprano-Therapeutin mit aktuellen Studien, die zeigen, dass Soziopathen und Kriminelle durch psychologische Beratung in ihrem Verhalten sogar gestärkt werden. Nachdem Kupferberg in der darauf folgenden Episode Dr. Melfi bei einem Essen mit Kollegen regelrecht „vorführt“, weil sie Soziopathen wie Tony Soprano behandelt, setzt sich Melfi ernsthaft mit diesen Studien auseinander. „Eine Therapie kann einem Nichtkriminellen helfen, für Kriminelle wird sie zu einer weiteren kriminellen Aktion“, liest sie dort, oder: „Ein Krimineller benutzt Einsichten, um schreckliche Taten zu rechtfertigen“, schließlich: „Die Sentimentalität eines Kriminellen zeigt sich im Mitgefühl für Babys und Tiere.“ Die Psychologin, die ehrlich helfen wollte, bricht die Therapie und jeden Kontakt zu T. ab. Er zieht in der Trennungsszene mit ihr alle Register, bezeichnet sie schließlich sogar als „unmoralisch“, weil sie in dieser schwierigen Familiensituation, in der Tonys Sohn A. J. (Robert Iler) kurz vorher einen Selbstmordversuch unternommen hatte, die Therapie beendet. Sopranos Verhalten in dieser Situation (vgl. Staffel 6.2, Episode 8) bestätigt noch einmal eindringlich die Thesen der Studie und verdeutlicht: Psychopathische Charaktere wie die Figur des Tony Soprano glauben, ihr moralisches Koordinatensystem selbst bestimmen zu können. Sie sehen sich außerhalb von Gesetzen und gängigen Moralvorstellungen. Sie benutzen diese einzig und allein, um ihr Umfeld zu manipulieren. Sie versuchen, die Regeln zu setzen, zu bestimmen und in jeder Situation zu kontrollieren. In der Episode 8 der 1. Staffel mit dem bezeich-

4 „Wo andere ein Gewissen haben, ist da nichts.“ Gespräch mit der Psychologin Martha Stout. Abrufbar unter: <http://www.heise.de/tr/artikel/Wo-andere-ein-Gewissen-haben-ist-da-nichts-279417.html>



nenden deutschen Titel *Die Moralisten* wird dies an der Geschichte um Meadows Trainer Hauser symptomatisch deutlich: Als herauskommt, dass Hauser das Team verlassen will, um einen Job an einer Universität anzunehmen, erpresst und bedroht T. Hauser, das Jobangebot auszuschlagen. Als Meadow dann gegenüber Tony offenbart, dass Hauser mit Teamkameradinnen sexuelle Kontakte hatte, wollen T. und Sil, dessen Tochter auch von Hauser trainiert wird, ihn ermorden. Doch Artie wie auch Dr. Melfi erwecken in T. Zweifel, ermahnen ihn, den Fall der Polizei und Justiz zu überlassen. Schließlich bläst T. die Aktion ab. Erstmals gibt er die Kontrolle aus der Hand, bestimmt die Regeln nicht mehr selbst. Folgerichtig wird erzählt, wie er am Ende der Episode mit totalem Kontrollverlust reagiert: Er betrinkt sich besinnungslos und randaliert vor den Augen Meadows in der eigenen Villa herum. Auch seine Ehefrau Carmela (Edie Falco) kann ihn in seinem betrunkenen Selbstmitleid nicht stoppen.

Die überraschende Auflösung des „Psycho-Plots“, der neben dem „Mafia-Plot“ ein zweiter Hauptstrang der Serie ist und u. a. das Besondere der *Sopranos* gegenüber üblichen Mafiafilmen markiert, lässt zudem T.s Taten für den Zuschauer plötzlich noch einmal in einem anderen Licht erscheinen: T.'s Mord an dem Mafiosi Ralphie Cifaretto (Joe Pantoliano) etwa (vgl. Staffel 4, Episode 4), dessen exzessive Gewalttaten (vgl. Staffel 3, Episode 6) T. lange hinnimmt, weil Ralphie ihm geschäftlich von Nutzen ist (vgl. Staffel 3, Episode 8), speist sich keineswegs aus irgendeinem ethischen Mitgefühl für Ralphies Opfer, sondern einzig und allein aus einer – wie in den Soziopathen-Studien beschriebenen – sentimental übersteigerten Liebe zu Tieren, hier aus der Rache für den Feuertod des von T. abgöttisch geliebten Rennpferdes Pie-O-My (vgl. Staffel 4, Episode 5). Für dessen Ermordung macht T. Cifaretto verantwortlich. Auch T.s Gespräche mit Dr. Melfi in der Phase, in der er erstmals Pussy als Verräter in Verdacht hat (vgl. Staffel 1, Episode 11 ff.), dienen ihm einzig und allein dazu, herauszufinden, ob sein Verdacht zutreffen könnte. Von T. zu Pussys schwerem Rückenleiden befragt, gibt die Psychologin bereitwillig Auskunft über die Psychosomatik von extremen Rückenbeschwerden und den dahinter liegenden psychologischen Problemen, etwa dem permanenten Verstecken von Geheimnissen, Schuldgefühlen etc. Dass Dr. Melfi mit ihren psychologischen Erläuterungen immer zugleich für den Zuschauer auch die Persönlichkeit Tony Sopranos Stück für Stück entfaltet, gehört ebenso zur raffinierten Erzählkonstruktion dieser Serie wie der bislang noch kaum erwähnte „Familien-Plot“, der der zentrale Handlungsstrang der Serie ist.

Tonys Umgang mit seiner Soprano-Familie rundet das Psychogramm des Soziopathen ab, markiert aber zugleich das Raffinement der Empathie- und Identifikationsmuster dieser Serie: „Kein Mensch kann vor sich

selbst ein Gesicht und vor dem Rest der Welt ein anderes Gesicht tragen, ohne letztlich darüber in Verwirrung zu geraten, welches wohl das wahre ist“ – in Episode 5 der Staffel 1 wird Tony beim Collegebesuch mit Meadow mit diesem Sinnspruch des Schriftstellers Nathaniel Hawthorne konfrontiert. Der Satz beschreibt präzise die Zweigesichtigkeit, über die die Hauptfigur zunehmend in Konfusion gerät. Hier der Mafiosi T., dort der Familienvater Tony. Anhand der Erzählstrukturen dieser Folge wird exemplarisch deutlich, in welchem Koordinatensystem von Konflikten Tony steht, aus denen heraus seine Be- und Überlastung und seine psychologischen Probleme erwachsen: Während er eigentlich einen Familientrip mit seiner Tochter Meadow unternimmt, muss er ganz nebenbei ein Problem aus der Vergangenheit „aus der Welt schaffen“. Parallel telefoniert er mehrfach mit Carmela. Ihr gegenüber vermittelt er den Eindruck, dass alles in Ordnung sei, während er innerlich kocht und überlegt, wie er den Mafiaverräter umbringen kann. Auch Carmela spielt die „gute Ehefrau“, obwohl sich die beiden entfremdet haben und die Ehe schwierig ist. In dieser Nacht kann sie einer erotischen Situation mit einem befreundeten Priester nur noch schwer widerstehen. Schließlich wird T. auch noch von dem aufstiegswilligen Chris genervt, der in Telefonaten darauf brennt, den Mord an der „Ratte“ für ihn erledigen zu wollen.

So wie T. sich im Verlauf der gesamten Serie immer tiefer in Mafiakonflikte verstrickt, steckt Tony in einem engen Korsett von Familienproblemen, die im Kern daraus erwachsen, dass er sein eigentliches Tun gegenüber den Familienmitgliedern zu verschleiern versucht. Gleichzeitig spinnt seine eigene Mutter Livia (Nancy Marchand) aus Frust darüber, dass ihr Sohn sie in ein Altenheim gesteckt hat, mit Onkel Junior Intrigen gegen ihn, die seine Mafiageschäfte beeinträchtigen. Den Mord seiner Schwester Janice (Aida Turturro) an ihrem Geliebten deckt er. Je mehr Geheimnisse er anhäuft, je tiefer er sich in Lügen und Widersprüche verstrickt, desto größer werden die Probleme mit Tochter Meadow und Sohn A. J., wachsen die Probleme mit Carmela.

Seinen Anspruch als Familienmanager kann Tony über weite Strecken der Serie nicht mehr erfüllen. Daran krankt er. Das permanente Essen, fast in jeder Szene der Serie, ist der physische Ausdruck seines psychischen Drucks und seiner wachsenden Schuldgefühle. Er frisst seine Probleme, seinen Frust wortwörtlich in sich hinein.

Schuldgefühle suchen ihren Weg in der Soprano-Familie

Nachdem er den Mord an der „Ratte“ begangen hat, versucht Tony in der Episode *Reise in die Vergangenheit* (Staffel 1, Episode 5), mit Ausflüchten und Notlügen sein eigentliches Tun gegenüber seiner Tochter Meadow zu verschleiern. Sie spürt, dass er ihr ein grausames Geheim-



nis verschweigt. Sie wird später auf T.'s Mafiamachenschaften mit Depression, Rückzug, schließlich mit Flucht aus dem Elternhaus reagieren.

Ihr Bruder A. J. verhält sich dagegen zunächst über längere Zeit gegenüber dem „Business“ des Vaters gleichgültig, dann zeigt er erste Anzeichen von Panikattacken wie sein Vater, gerät schließlich in eine aggressive Schulgang und wird dann depressiv. Die Depression mündet in Staffel 6.2, Episode 7 in einem äußerst brutalen Versuch von Selbstmord, den Tony vereitelt.

Tonys Frau Carmela schließlich – die einzige, die halbwegs um die schrecklichen Taten, die ihr Mafiosi-Ehemann begeht, weiß – wählt wiederum einen anderen Weg, um mit ihren Schuldgefühlen umzugehen: Sie sucht die Nähe zur Religion, um Abbitte für ihre Schuldgefühle zu erbeten. Gleichzeitig lässt sie sich aber von Tony mit materiellen „Wohltaten“ umschmeicheln und genießt das luxuriöse Leben, das er ihr bieten kann – nur und gerade, weil er Mafiosi ist.

So trennt sie sich schließlich auch nicht aus moralischer Abscheu vor T.'s Taten, sondern wegen dessen zahlloser Seitensprünge von Tony (vgl. Staffel 4, Episode 13). Doch am Ende kehrt sie zu ihm zurück. Zu verlockend ist der Wohlstand, den er ihr bietet. Zu geschickt hat der Soziopath Tony es verstanden, sie und ihr Umfeld zu seinen Gunsten zu manipulieren.

Durch die Darstellung der unterschiedlichen Reaktionen der Familienmitglieder wie auch weiterer Figuren – etwa die Drogensucht Christophers oder der Versuch seiner Freundin Adriana, sich aus der Spitzeltätigkeit für das FBI zu befreien – verstärken die *Sopranos*-Macher die schuldhaften Verstrickungen der Hauptfigur, die sich schließlich auch in der brutalen Ermordung Christophers entladen, weil dieser T.'s Führungsanspruch angezweifelt hatte.

Fazit

Tony Soprano und die kriminell verstrickten psychopathischen Figuren, die ihn umgeben, sind Verdammte. Tony könnte sich und seine Familie nur erlösen, wenn er mit der Mafia brechen würde, was allerdings außerhalb seiner Verhaltensoptionen liegt. Er ist voller Schuld, doch ohne jede Reue.

In der pessimistischen Perspektive der Serie gibt es für ihn keine Rettung. Seine Taten bleiben ungesühnt. Höchstens ein weiterer Mafiafememord – dies legt der offene Schluss der Serie nahe – könnte Tonys Taten im Gesetz der Mafia sühnen.

Dennoch folgen wir Zuschauer ähnlich wie die Psychologin Dr. Melfi mit großer Faszination dem Werdegang von T. und Tony über einige Jahre. Auch wir sind dem psychopathischen Muster auf den Leim gegangen, haben durch Gandolfinis differenzierte Verkörperung von Tony und T. vielleicht doch noch eine Rettung erwar-

tet oder das Zerbrechen der Figur, die an ihren Taten leidet wie Raskolnikov in Dostojewskis *Schuld und Sühne*.

Doch die Moral der Serie gibt solche Hoffnung nicht her. Gängige moralische Muster der Dramaturgie von US-Gewaltfilmen, in der gewalttätige Helden aus durchaus ehrenwerten Motiven mit bösen Methoden noch böser Bösewichter zur Strecke bringen, greifen hier kaum noch, ja, werden etwa in der Ermordung des üblen Kerls Ralphie wegen T.'s Liebe zu einem Rennpferd geradezu ad absurdum geführt.

So haben *The Sopranos* zwar im „langen Atem“ des Erzählens und in der Verknüpfung von „objektiver“ Erzählung, Träumen und Ich-Perspektive der Hauptfigur (in den Therapiesitzungen) Bezüge zum Roman des 19. Jahrhunderts. Verbindungen mit den moralischen Auflösungen der Geschichten von einst bestehen dagegen kaum noch. Die Serie *The Sopranos* ist von einer Moralität der Morillosigkeit dominiert, durch die die Macher dem mittelständischen Überlebenskampf in der modernen Gesellschaft einen realistischen Spiegel vorhalten.

Mehr zu *The Sopranos* finden Sie im FSF-Blog unter:
<http://blog.fsf.de/lieblingsserien/von-blowjobs-wildentenfutter-und-helden-die-wir-verdienen/2013/04>

Dr. Werner C. Barg ist Autor, Produzent und Dramaturg für Kino und Fernsehen. Außerdem ist er Regisseur von Kurz- und Dokumentarfilmen sowie Filmjournalist. Seit 2011 betreibt er als Produzent neben seiner Vulkan-Film die herzfild productions im Geschäftsbereich der Berliner OPAL Filmproduktion GmbH.



Literatur

Inhalt:

- Wolfgang Schweiger/Andreas Fahr (Hrsg.): **Handbuch Medienwirkungsforschung**
Hans-Dieter Kübler 96
- Benjamin Beil/Jürgen Kühnel/Christian Neuhaus: **Studienhandbuch Filmanalyse. Ästhetik und Dramaturgie des Spielfilms**
Lothar Mikos 98
- Thomas Bohrmann/Werner Veith/Stephan Zöller (Hrsg.): **Handbuch Theologie und Populärer Film, Band 3**
Stefan Förner 99
- Peter Döge: **Männer – die ewigen Gewalttäter? Gewalt von und gegen Männer in Deutschland**
Siegfried Lamnek/Jens Luedtke/Ralf Ottermann/
Susanne Vogl: **Tatort Familie. Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext**
Klaus-Dieter Felsmann 100
- Kurzbesprechungen 1**
Anja Humberg, Uwe Breitenborn 101
- Jörg Becker: **Die Digitalisierung von Medien und Kultur**
Hans-Dieter Kübler 102
- Roman Marek: **Understanding YouTube. Über die Faszination eines Mediums**
Lothar Mikos 103
- Kurzbesprechungen 2**
Lothar Mikos 104
- Handbuch Medienwirkungsforschung**
- Lange brauchte die hiesige Publizistikwissenschaft, um Wirkungsforschung als empirisches und wichtiges Forschungsfeld anzuerkennen. Inzwischen boomt sie international, nicht zuletzt bei den angewandten Versionen (z. B. Werbeforschung), weshalb hierzulande gleich drei solide Übersichts- bzw. Lehrbücher, in mehreren Auflagen, vorhanden sind: das umfassendste von M. Schenk (2007, 3. Aufl.), eher didaktisch ausgerichtet das von H. Bonfadelli und nunmehr von T. N. Friemel (2011, 4. Aufl.) und eher soziologisch angelegt das von M. Jäckel, sogar in einer ausführlichen (2011, 5. Aufl.) und einer kompakten Fassung (2012). Daneben existieren noch etliche Monografien zur Grundlagenkritik und zu Einzelaspekten. Wenn nun die Herausgeber, Medien- und Kommunikationswissenschaftler in Ilmenau und Erfurt, dieses *Handbuch Medienwirkungsforschung* vorlegen, dann bedarf es über den Hinweis auf die im Vergleich zum angloamerikanischen Angebot bestehende hiesige Lücke hinaus schon einer weiteren einleuchtenden Begründung: Handbücher zeichnen sich durch zugleich solide, kompetente wie aktuelle Überblicke über die relevanten Forschungsgebiete („state of the art“) aus, die in übergreifende Sachgebiete möglichst „überschneidungsfrei“ gliedert und von jeweiligen Spezialisten in Einzelbeiträgen mit „Tiefe und Analyse“ angefertigt werden. Bei der Auswahl haben sich die beiden Herausgeber neben etablierten Experten auch für jüngere Kollegen entschieden, um „über ‚Standard-Darstellungen‘ des jeweiligen Feldes hinaus[zu]gehen
- und den einen oder anderen Kontrapunkt [zu] setzen“ (S. 11). An diesen Ambitionen wird man den umfangreichen Band (659 S.) messen dürfen. In sechs Schwerpunkte haben die Herausgeber das komplexe Feld eingeteilt: in einen der „kommunikationswissenschaftlichen Grundlagen und der disziplinären Zugänge“, wo Soziologie, Psychologie und ansatzweise die Cultural Studies betrachtet werden, ferner in „Informationsverarbeitung, Wissen & Lernen“, „Emotionen und Erleben“, „Einstellung & Verhalten“, „Öffentlichkeit & Gesellschaft“ sowie „Methoden“. Aber solche Setzungen können kaum mehr als diffuse Gewichtungen darstellen. Jeweils wird der Schwerpunkt von einem übergreifenden „Grundlagenbeitrag“ eingeleitet, der die Einzelbeiträge zu den Themen einordnen soll. Dies gelingt erwartungsgemäß unterschiedlich gut – je nachdem, wie eng oder weit der Überblick reicht und die folgenden Einzelbeiträge einbezieht: Manche, wie etwa der zur „Informationsverarbeitung“, sind von der kommunikationswissenschaftlichen Perspektive recht weit entfernt und benutzen ihre Befunde nur als illustrative Beispiele. Andere sind umfassend und grundlegend wie die beiden des Züricher Kommunikationswissenschaftlers W. Wirth zu den „emotionalen Medienwirkungen“ und zur Persuasionsforschung; sie schöpfen daher das Thema nahezu selbst aus und lassen den nachfolgenden Artikeln allenfalls Raum für spezielle Aspekte. Der Überblick zu „Öffentlichkeit und Gesellschaft“ konzentriert sich hingegen auf die „politische Kommunikation“, worin sich die ebenso umfassenden Themen wie „Öffentliche Meinung“, „Wissensklutforschung“, „Diffusions-

theorie“ oder auch „Agenda Setting“ nicht hinreichend verorten lassen.

Überschneidungen und auch Widersprüche bleiben da nicht aus, zumal weil gelegentlich persönliche Positionen und nicht sachliche Referate dominieren. Großenteils verzichten die Beiträge auf medienwissenschaftliche Akzentuierungen, also auf spezielle Betrachtungen der Wirkungen einzelner Medien bzw. Kommunikationsformen, die nicht nur in früheren wissenschaftlichen Debatten, sondern auch noch im Alltag heute thematisiert werden. Diese Abstinenz wird nicht begründet.

Doch solche Einsichten gewinnt man natürlich nur, wenn man den Band von vorne bis hinten durcharbeitet und nicht – wie üblich – einzelne Themenbeiträge, die alle mit Abstracts und Schlagwörtern versehen, und auch über ein Stichwortregister erschlossen sind, liest. Großenteils behandeln sie ihre Themen relativ einheitlich und damit vergleichbar in ihren terminologischen und analytischen Dimensionen. Etliche von ihnen befassen sich mit neuen, bislang wenig beachteten und daher nur interdisziplinär aufzuarbeitenden Wirkungsdimensionen wie etwa Kultivierung, Unterhaltung, Spannung, parasoziale Beziehung und Identifikation, Wahrnehmung. Dabei implizieren sie einen weiten Wirkungsbegriff, der sich nicht mehr auf die traditionelle Engführung einer Stimulus-Relation reduzieren lässt. Oder sie lösen sich sogar ganz davon, erörtern nur noch funktionale Zusammenhänge oder erweitern sich sogar zu allgemein medienkritischen Sondierungen (z. B. bei Gesundheitskommunikation, sexuellen Medienangeboten). Andere belassen es hingegen bei deskrip-

tiven Abhandlungen über die vielen theoretischen Ansätze, anerkannte, konkrete Befunde referieren sie weniger. Die aktuellen Onlinemedien und damit den grundlegenden Medienwandel streifen sie meist nur am Rande; ihre vielfach anderswo schon vermuteten Konsequenzen durch die forcierte Eigenaktivität und soziale Interaktion der User werden nicht systematisch aufgearbeitet.

Selbst die vielfach geäußerte, prinzipielle Kritik an der Wirkungsforschung – etwa an ihrer kausalistischen Prämisse, ihrem weitgehend behavioristischen Menschenbild, ihrem eindimensionalen Mediendeterminismus (besonders bei angewandten Studien) ohne alltagsweltlichen Bezug, ihrem Fokus auf quantitative Methoden etc. – wird nicht explizit aufgegriffen. Zwar betont W. Schweiger in seiner einführenden Übersicht, dass die digitalen Onlinemedien die Wirkungsforschung vor „große Herausforderungen“ (S. 26) stellen; aber die vorherrschende „Kausalitätslogik“ will er allenfalls insofern relativieren, als er von „multikausalen Wirkungszusammenhängen“ ausgehen will (S. 32). Nur die Beiträge von J. Wimmer über „Kontextualisierung“ und L. Mikos über „qualitative Verfahren“ bezweifeln freilich auch eherursorisch das nach wie vor dominante Kausalitätsparadigma. Eine aktuelle Begründung oder – wohl angemessener – Widerlegung hätte wohl der Beitrag zur „wissenschaftstheoretischen Grundlegung“ des anerkannten Wirkungsforschers W. Früh eingangs leisten sollen. Der verliert sich jedoch in reichlich abwegigen metatheoretischen Nominalismen und verweist als einzigen plausiblen Ausweg mehrfach auf seinen in den 1980er-Jahren mit K. Schönbach konzipierten

„dynamisch-transaktionalen Ansatz“. Auch der einleitende Methodenbeitrag (M. Maurer) beharrt auf besagter Logik und sieht sie „am ehesten“ durch experimentelle Untersuchungsdesigns verifiziert (S. 550): Medienwirkung also im traditionellen Verständnis! Das ist schade – sodass man dem Handbuch bei einer weiteren Auflage dringend problemorientierten Ersatz wünscht. So bietet dieses Handbuch ohne Frage kompetente, grundlegende und detaillierte Informationen und Erklärungen zu vielen Wirkungsaspekten der Medien, vornehmlich in traditionellen Perspektiven, aber auch hinsichtlich neuer Themen und Ansätze. Viele Beiträge sind sicherlich für ihre gezielte Erkundung nützlich; insofern stellt der Band eine gute und brauchbare Ergänzung zu den genannten Monografien dar. Ein völlig zufriedenstellendes, weil möglichst komplettes, genügend pluralistisches und problemorientiertes Handbuch über diesen wichtigsten Forschungszweig der Kommunikations- und Medienwissenschaft ist es indes im ersten Anlauf nicht ganz geworden.

Prof. Dr. Hans-Dieter Kübler



Wolfgang Schweiger/Andreas Fahr (Hrsg.):

Handbuch Medienwirkungsforschung. Wiesbaden 2013: Springer VS. 659 Seiten, 49,99 Euro



Benjamin Beil/Jürgen Kühnel/
Christian Neuhaus:

Studienhandbuch Filmanalyse. Ästhetik und Dramaturgie des Spielfilms. München 2012: Wilhelm Fink Verlag. 345 Seiten, 29,99 Euro

Filmanalyse

Das Handwerk der Filmanalyse zu beherrschen, ist wichtig, denn im Film sieht man nur das, was man weiß (vgl. S. 8). Filmbildung ist daher nicht nur an den Hochschulen zu betreiben, sondern auch in den Schulunterricht zu integrieren. Das vorliegende *Studienhandbuch Film-analyse* richtet sich jedoch in erster Linie an Studierende der Film- und Medienwissenschaft. Die Autoren gehen von einem philologischen Verständnis des Films aus. Sie sehen den Film als eine textliche Entität, die analysiert werden kann. Dabei beziehen sie sich auf einen interdisziplinären Ansatz, der zeichentheoretische mit philosophischen, dramatheoretischen, narratologischen und medienwissenschaftlichen Ansätzen vereint. So beginnt das Studienhandbuch mit der Erläuterung des Zeichensystems des Films, den filmischen Codes. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass drei Arten von filmischen Codes unterschieden werden können: 1) kulturelle Codes, 2) Codes, die der Film mit anderen Künsten gemeinsam hat, und 3) spezifisch filmische Codes. Zu letzteren zählen sie Bildformat, Blickwinkel, Bildschärfe, Belichtung, Einstellungsgröße, Einstellungsperspektive, Kamerabewegung, Objektbewegung im Bild, Bildbewegung, Bildfrequenz, Einstellungslänge bzw. Schnittfrequenz und Einstellungskonjunktionen (z. B. Split Screen) (vgl. S. 19f.). In den folgenden Kapiteln werden die einzelnen filmischen Codes ausführlich dargestellt und die Möglichkeiten der Analyse erörtert. Zahlreiche Beispiele runden die Kapitel ab. Die Darstellung gerät so sehr anschaulich und kann auch für bisher wenig film-

begeisterte Studierende verständlich sein.

Es schließen sich Kapitel zur filmischen Fiktion, zur Spielfilmhandlung, zu den Figuren des Spielfilms, zu Zeit und Raum des Spielfilms und zu den Aspekten filmischen Erzählens an. Hier zeigt sich, dass es den Autoren um die Analyse von Spielfilmen geht, Dokumentarfilme kommen nur am Rande in Abgrenzung zum Spielfilm vor. Sie behandeln alle Aspekte, die das fiktionale, filmische Erzählen ausmachen. Richtig spannend wird es in ihrem letzten Kapitel, das den Titel „Der digitale Film“ trägt (vgl. S. 319ff.). In den einzelnen Unterkapiteln setzen sich die Autoren mit den Veränderungen für die filmischen Codes auseinander, die durch die Digitalisierung möglich wurden. Dabei unterscheiden sie zunächst vier Aspekte der Digitalisierung: 1) digitale Prä-Produktion, 2) digitale Produktion, 3) digitale Post-Produktion und 4) digitale Präsentation und Distribution (vgl. S. 319). Ihnen geht es jedoch vor allem um die Auswirkungen „auf die Ästhetik und Dramaturgie des Films“ (S. 321). Dabei sind sie wohl tuend weit von einem euphorischen Feiern der Digitalisierung entfernt. So zeigen sie am Beispiel des Einsatzes der subjektiven Kamera, „dass sich auch dieses in der Diskussion um den digitalen Film oft besonders hervorgehobene Stilmittel durch digitale Technologien in seiner Wirkung letztlich nicht grundlegend geändert hat“ (S. 327). Gleiches lässt sich für den Einsatz von Split Screens zeigen, der durch die Digitalisierung der Post-Produktion erheblich einfacher geworden ist. Lediglich im 3-D-Film sehen die Autoren eine Bereicherung der ästhetischen und dramaturgischen Möglichkeiten des Films, wenn denn 3-D nicht

nur zum Selbstzweck eingesetzt wird. Dieses letzte Kapitel bietet lediglich einen Überblick über die Veränderungen in der Filmästhetik und -dramaturgie durch die Digitalisierung, zeigt aber zugleich, dass die zuvor beschriebenen und der Analyse zugänglich gemachten filmischen Codes sich kaum verändern.

Den Band schließt ein Schema zur Filmanalyse ab. Hier zeigen die Autoren die zwölf Ebenen der Analyse auf: 1) Entstehungsgeschichtlicher Kontext und filmografische Daten, 2) Geschehen und Geschichte, 3) Figuren, 4) Raum und Zeit, 5) Vergleich mit der literarischen Vorlage oder Film bei Remakes, 6) Mise en Scène, 7) Kadrierung und Bildkomposition, 8) Montage, 9) Bild und Ton, 10) Aspekte filmischen Erzählens, 11) Rezeption des Films, 12) abschließende kritische Würdigung. Es bleibt den Autoren überlassen, in einer nächsten Auflage das Geheimnis zu lüften, warum im Schema der Filmanalyse plötzlich die Rezeption des Films auftaucht, von der in den einzelnen Kapiteln des Buches bisher nicht die Rede war.

Insgesamt bietet der Band vor allem Studierenden eine anschauliche Anleitung zur Filmanalyse, auch wenn Schema und Kapiteleinteilung nicht übereinstimmen. Der nüchterne Blick auf die Veränderungen durch die Digitalisierung hebt diesen Band wohl tuend von den Apologeten der vermeintlichen digitalen Revolution ab. Beil, Kühnel und Neuhaus präsentieren einen von mehreren Wegen, wie man Filme analysieren kann.

Prof. Dr. Lothar Mikos

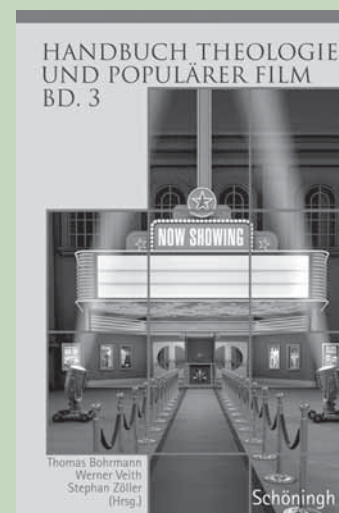
Theologie und Populärer Film

Wer an Kirche und Kino denkt, dem fällt zunächst das Glöckchen ein, mit dem der Pfarrer in *Cinema Paradiso* dem Kinovorführer signalisiert, dass eine „verwerfliche Szene“ aus dem Film herausgeschnitten werden muss, oder aber Skandale wie um Achternbuschs *Das Gespenst* oder *Die Sünderin*. Peter Hasenberg unternimmt im dritten Band des *Handbuchs Theologie und Populärer Film* noch einmal den Versuch, das Verhältnis zu bestimmen. „Mehr als Skandalfilme“ ist sein Aufsatz überschrieben und er hält gegen das Zensurklischee dagegen: „Keine andere gesellschaftliche Gruppe hat sich so intensiv und so kontinuierlich (wie die Kirchen) mit dem Medium und seinen Möglichkeiten auseinandergesetzt.“ Der mittlerweile dritte und letzte Band des *Handbuchs* bietet dafür zahlreiche Belege aus dem gesamten deutschsprachigen Raum. Anders als bei Theater oder Oper haben die Kirchen Abwehr und Angst vor dem Medium Kino produktiv überwunden. Die ausführliche Darstellung der Filmarbeit – evangelisch wie katholisch – in Österreich, Deutschland und der Schweiz unterscheidet den dritten Band auch von den anderen Bänden. Es heißt tatsächlich „Filmarbeit“, was, wie Werner Schneider-Quindeau in seinem Beitrag zugibt, einen – eher protestantischen – leistungsethischen Anspruch ausdrückt. Das ist im Zusammenhang mit dem Populären Film, dem sich das *Handbuch* widmet, besonders bemerkenswert, da Blockbuster doch primär unterhalten wollen. Wenn der Theologe Paul Tillich recht hat und Religion das ist, „was uns unbedingt angeht“, steckt dahinter auch die – allerdings uneingestandene – Ein-

sicht, dass das Kino letztlich eine eigene Religion darstellt. Mit „allmächtigen“ Regisseuren, die – nicht nur durch eine immer bessere Tricktechnik – ihre eigene Welt erschaffen, mit (kindlichen) Erlöserfiguren, wie sie entweder aus der Literatur (Frodo Beutlin, Harry Potter) entnommen oder selbst erfunden (John Connor, Luke Skywalker) die Welt retten, aber auch mit seinen eigenen „Kirchen“, den Kinosälen. Filmemacher – auch im populären Genre – verfügen aber vor allem über ein häufig untrüglisches Gespür für das, was die Besucher tatsächlich „unbedingt angeht“, Berlinale-Chef Dieter Kosslick nennt Filme daher auch „Seismographen“ („Tagesspiegel“ vom 28.01.2009), der Theologe Jörg Herrmann betitelt einen anderen Band zum Thema passend als *Sinnmaschine Kino*. Aus naheliegenden Gründen bezieht sich das *Handbuch Theologie und Populärer Film* auf die christlich-jüdische Religion, allerdings hier mit einem gewissen Anspruch: „Wer die Allgegenwart von Religiosität in der populären Kinokultur bereits erahnte, wird hier Bestätigung finden. Wer bislang daran zweifelte, wird nach der Lektüre des Bandes umkehren müssen“ (F. Schöningh Verlag). Die Einladung zur Umkehr kommt erfreulich undogmatisch daher, sie versteht sich fast immer als Einladung ins Kino, um gemeinsam mit einer anderen Brille einen Film (wieder) zu sehen. Wem der Film bislang unbekannt war, der bekommt in der Regel eine Inhaltsangabe, bevor es an die Interpretation geht (insbesondere bei den *Piraten der Karibik* ein sehr mühevoll und dankenswertes Unterfangen). Das Buch fördert den mündigen Zuschauer, der sich der Überwältigung entzieht und zu einem eigenen Urteil und einer eigenen Auseinandersetzung befähigt wird. Insofern ist eine Film-Theologie Wissenschaft im besten Sinn.

Die Autorinnen und Autoren arbeiten dabei gegen eine allgemeine „Verdunstung“ religiösen Wissens, was Matthias Wörther besonders gut gelingt mit seinem „Kurz-Index“ zum *Da Vinci Code*, wo neben Begriffen wie „Wahrheit“ und „Maria Magdalena“, auch Stichworte wie „Verschwörungstheorie“, „Kirchen-Bashing“ und „Wischi-Waschi“ originell und schlüssig erläutert werden, ohne dass man den Eindruck erhält, missioniert zu werden. Auf der anderen Seite stehen die durchweg ausgewiesenen Autorinnen und Autoren vor der Versuchung, rundweg alles theologisch deuten zu wollen. Je nach eigener Definition lässt das auch der Begriff „Religion“ zu. Das erklärt vielleicht auch den Wunsch von Aki Kaurismäki, er möchte bitte nicht mehr mit einem Preis der Ökumenischen Jury ausgezeichnet werden, wie es sie bei vielen Festivals weltweit seit Jahrzehnten gibt. Zusammen mit den beiden ersten Bänden versammelt das *Handbuch Theologie und Populärer Film* insgesamt 50 Filmanalysen, der vorliegende dritte Band ergänzt fünf grundsätzliche „Perspektiven und Positionen“, die aber auch dann an Stärke und Plausibilität gewinnen, wo sie sich an konkreten Beispielen orientieren. Das Gewinnende am *Handbuch* ist seine einladende Haltung. Es unterstreicht auf gründliche Weise, dass die theologische Perspektive keine für Experten ist, sondern auf eine offene Debatte hin angelegt ist.

Stefan Förner



Thomas Bohrmann/Werner Veith/
Stephan Zöller (Hrsg.):
Handbuch Theologie und Populärer Film,
Band 3. Paderborn 2012: Schöningh Verlag.
376 Seiten, 41,90 Euro



Peter Döge:
Männer – die ewigen Gewalttäter? Gewalt von und gegen Männer in Deutschland. Wiesbaden 2013 (2. Aufl.): Springer VS. 156 Seiten, 24,95 Euro



**Siegfried Lamnek/Jens Luedtke/
 Ralf Ottermann/Susanne Vogl:**
Tatort Familie. Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext. Wiesbaden 2012 (3., erweiterte und überarbeitete Aufl.): Springer VS. 278 Seiten, 29,95 Euro

Gewalt im privaten Umfeld

Beide hier zu besprechenden Publikationen sehen Gewalt im privaten Umfeld als eine lebenszerstörerische Kraft an, der es deutlich etwas entgegenzustellen gilt. Allerdings, so sind sich die Autoren einig, ist es dabei zunächst nötig, die entsprechenden Phänomene in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext differenziert zu analysieren und dabei sowohl übermäßige Skandalisierung als auch kulturelle und geschlechtsspezifische Rollenklischees zu vermeiden.

Peter Döges Veröffentlichung ist die Zusammenfassung einer Studie, die er im Auftrag der Männerarbeit der Evangelischen Kirche in Deutschland zum Thema „Männer als Täter und Opfer von Gewalt“ durchgeführt hat. Dem Leser bietet das Buch – aufbereitet in 42 Abbildungen und 79 Tabellen – einen vielschichtigen Überblick zu Themenfeldern, die Gewalt ins Verhältnis zu Geschlecht, Bildungsmilieu, Alter sowie Gewaltakzeptanz, Biografiemuster und männliche Identitätsvorstellungen setzen. Die entsprechenden Daten basieren auf der Befragung von 1.470 Männern und 970 Frauen. Döge grenzt sich explizit von einer feministisch intendierten Gewaltforschung ab. Diese hebe vorwiegend auf physische und sexualisierte Gewalt ab und komme so zu einer einseitigen Deutung und in der Folge zu geschlechterstereotypen Zuschreibungen. Wenn man, wie in der vorliegenden Studie, psychische und verbale Gewalthandlungen einschließt, so zeigt sich, dass Frauen gleichermaßen wie Männer sowohl als Täter wie auch als Opfer in Erscheinung treten.

Siegfried Lamnek und Kollegen wenden sich zunächst den histo-

rischen und theoretischen Rahmenbedingungen zu, unter denen häusliche Gewalt zu betrachten ist. Anschließend erläutern sie höchst aufschlussreich die sozialen Bedingungen solcherlei Gewalt, um dann deren Erscheinungsformen differenziert aufzuzeigen. Sehr anschaulich wird dabei unter verschiedenen Blickwinkeln u. a. dargelegt, dass die Definition dessen, was unter einer Gewaltsituation zu verstehen ist, wesentlich von „Deutungsmustern“ beeinflusst ist, die „im Sozialisations- bzw. Enkulturationsprozess“ (S. 87) vermittelt werden. Gerade unter diesem Aspekt erfolgt im folgenden Kapitel zu gesellschaftlichen Reaktionen auf häusliche Gewalt eine sehr kritische Einordnung der Rolle der Massenmedien. Berichtenswert erscheine in erster Linie das Sensationelle, was anschaulich dargestellt werden könne. Von daher dominiere die Berichterstattung über physische Gewalt. Deren psychisches Pendant sei wesentlich differenzierter und von daher nur schwer in das „Reduktionsschema der Medien einzupassen“ (S. 231). Bei der Suche nach Aufmerksamkeit suchten Medien zudem eher das Negative und Außeralltägliche statt das Positive und Alltägliche. Diese Art verzerrter massenmedialer Berichterstattung habe insofern ausgesprochen kontraproduktive Folgen, weil sie „die wichtigste Bezugsquelle für den gesellschaftlichen Gewaltdiskurs, gewissermaßen die Interpretationsmasse“ (ebd.) darstelle. Eine der sich daraus ergebenden Folgen sei, dass das Thema „Häusliche Gewalt“ im öffentlichen Diskurs proportional weitaus stärker wahrgenommen wird, als es tatsächlich ist. Eine andere Folge sei – und da treffen sich die Aussagen beider Publikationen –, dass es

männliche Opfer von weiblichen Übergriffen im öffentlichen Bewusstsein nicht zu geben scheint. Damit verbunden ist schließlich, dass seitens der Politik, der Polizei und der landläufigen Meinung die Schutzwürdigkeit allein auf Frauen und Kinder beschränkt werde. Empfohlen wird schließlich ein wesentlich komplexerer und differenzierterer Umgang mit dem Thema: „Häusliche Gewalt als empirisch erfassbares Verhalten ist weder ein geschlechts- noch milieuspezifisches Phänomen, wenn auch bestimmte Ausdrucksformen geschlechts-, milieu- und auch alterstypisch variieren mögen. Physische, psychische, selbst sexuelle Gewalt (auch wenn diese überwiegend männlich zu sein scheint und vermutlich auch ist) kann sowohl von männlichen als auch weiblichen, sowohl von erwachsenen als auch minderjährigen Mitgliedern einer Lebensgemeinschaft ausgehen und in allen gesellschaftlichen Schichten vorkommen“ (S. 252). Einfache Erklärungen halten die vorliegenden Bücher nicht parat. Doch wer sich auf deren vielschichtige Sicht zu ihrem Thema einlässt, bekommt Denkanstöße, die weit über den eigentlichen Gegenstand hinausgehen.

Klaus-Dieter Felsmann

Entertainment-Education

„Fernsehen macht dick“ – diese immer wieder gern vorgebrachten These hinterfragt die Autorin in ihrer Dissertation und versucht, einen Zusammenhang herzustellen, der über die rein zeitliche Nutzungsdauer hinausgeht und sich mit der inhaltlichen Ebene beschäftigt. Den wissenschaftlichen Hintergrund bildet dabei die Entertainment-Education-Strategie als Form medialer Gesundheitskommunikation, bei der „gezielt unterhaltende, fiktionale Medieninhalte zum Träger von gesundheitsbezogenen Informationen werden“ (S. 57). In einer ausführlich vorgestellten experimentellen Studie an drei Grundschulen in Erfurt weist die Autorin am Beispiel der Serie *LazyTown* nach, dass das Entertainment-Education-Format (EE-Format) bei einmaliger Rezeption „zumindest kurzfristige Wirkung gezeigt hat“ (S. 288). Die Frage, ob diese Effekte durch Serialität überdauernd sein könnten, sei noch nicht geklärt und bedürfe noch weiterer Forschungen. Dennoch richtet die Autorin den Appell an Produzenten und Kinderfernseher, durch gezielten Einsatz von EE-Formaten eine Änderung im Ernährungsverhalten zu bewirken und so einen Beitrag zur Gesundheitsförderung zu leisten. Ein hehres Ziel, bei dem das Fernsehen einmal nicht nur den Schwarzen Peter im komplexen Feld des Ernährungsverhaltens zugesprochen bekommt und das mit Sicherheit von vielen anderen Komponenten begleitet werden muss, um der Ausbreitung von Übergewicht bei Kindern und Jugendlichen zu begegnen.

Anja Humberg

Die Spionage, der Krieg und das Virus

„Hollywood als Reflexionsmedium des Strukturaufbaus von Weltgesellschaft“: Diese Sichtweise steht im Mittelpunkt der 2012 erschienenen Dissertation aus dem Jahr 2009. Beispiele aus drei Filmgenres werden analysiert und im Zusammenhang mit globalen, politischen und soziokulturellen Entwicklungen gedeutet. Der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass der Spionagefilm – hier insbesondere die *Bourne*-Trilogie (USA 2002, 2004, 2007) – mit der ihm impliziten andauernden Identitätskrise die Dysfunktionalität abbildet, mit der angesichts der entstandenen Weltgesellschaft die Versuche der Identifikationssuche belegt sind, die um den Begriff der Nation kreisen. Der zeitgenössische Kriegsfilm (*Black Hawk Down*, USA 2001) wolle insbesondere „Unmittelbarkeits- oder Vor-Ort-Effekte“ (S. 17) bei Rezipienten erreichen, da der Wegfall des klassischen Feindbildes aus der Zeit des Kalten Krieges sowie die Erfahrung von 9/11 das Bewusstsein von Kriegsbedrohung für jeden bis in den privaten Raum reichen lasse. Im aktuellen Seuchenfilm – hier *Outbreak* aus dem Jahr 1995 – sieht der Autor allegorische Vermittlungsversuche der mit der globalen Vernetzung und Erreichbarkeit verbundenen Angst vor viraler Ansteckung. Insgesamt eine hochkomplexe und stellenweise nicht leicht lesbare, mit einem ausführlichen wissenschaftlichen Hintergrundmaterial versehene Arbeit, die das Hollywood-Kino im großen soziologischen Zusammenhang deutet.

Anja Humberg

Medienpsychologie

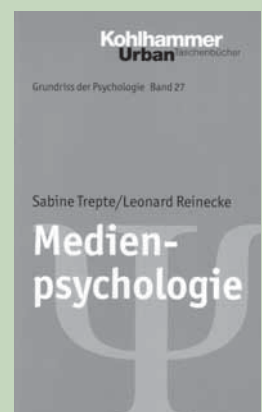
Grundfragen der Medienpsychologie sind ein wesentlicher Bestandteil psychologischer und medienwissenschaftlicher Ausbildungsfächer an den Hochschulen. Die Reihe *Grundriss der Psychologie* stellt sich explizit das Ziel, Grundwissen für die Bachelorausbildung übersichtlich und zusammenfassend aufzubereiten. Jeder Band orientiert sich an einem der Module, welche die Deutsche Gesellschaft für Psychologie für die Neugestaltung der Psychologieausbildung vorschlug. Dementsprechend ist der Band lehrbuchähnlich aufgebaut. Neben kurzen thematischen Einleitungen finden sich Übersichten, historische Kontextualisierungen, weiterführende Literaturhinweise sowie Fragen zur Selbstüberprüfung. Der Band widmet sich vielen relevanten Schwerpunkten der Medienpsychologie, aber auch der Medienwissenschaft. Das Spektrum reicht dabei von grundlegenden Fragestellungen zu Mediengeschichte und -psychologie bis hin zu zahlreichen Aspekten der individuellen Mediennutzung, der Medienwirkungen und deren verhaltensrelevanten Aspekten. Die Mediennutzung wirkt in viele Alltagsbereiche menschlichen Handelns hinein, prägt Wertesysteme und steht in einer starken Wechselwirkung zu unserer persönlichen emotionalen Verfasstheit. Medienwirkungen und Medienkompetenz sind also ein relevantes Themenfeld für viele Berufsgruppen. Auf das Buch greift man gern zurück, wenn man schnell einen Überblick zu Themenfeldern der Medienpsychologie erlangen möchte. Es lässt sich gut in der Lehre einsetzen und dürfte auch für Medienanalytiker nützlich sein.



Kathleen Arendt: *Entertainment-Education für Kinder. Potenziale medialer Gesundheitsförderung im Bereich Ernährung.* Baden-Baden 2013: Nomos Verlag. 336 Seiten, 49,00 Euro



Il-Tschung Lim: *Die Spionage, der Krieg und das Virus. Populäres Globalisierungswissen im zeitgenössischen Hollywood-Kino.* Paderborn 2012: Wilhelm Fink Verlag. 229 Seiten, 29,90 Euro



Sabine Trepte/Leonard Reinecke: *Medienpsychologie. Grundriss der Psychologie, Band 27.* Stuttgart: Kohlhammer. 376 Seiten, 22,90 Euro



Jörg Becker:
Die Digitalisierung von Medien und Kultur. Mit einem Vorwort von Lothar Bisky.
 Wiesbaden 2013: Springer VS. 246 Seiten,
 29,95 Euro

Die Digitalisierung von Medien und Kultur

Eine „politökonomische“ (S. 262) Analyse der anhaltenden Digitalisierung von Medien und Kultur schwebte dem (ehemals) Marburger Kommunikationswissenschaftler, der eigentlich als Herausgeber bei diesem eher als Reader zu kennzeichnenden Band firmieren müsste, vor, so lässt sich aus der Einleitung herauslesen: Die notorische Dominanz der Werbung, die anhaltende Proprietarisierung des ursprünglich offenen und freien Internets durch die mächtigen IT-Konzerne sowie die vordergründige, oft freiwillige Entfremdung der Individuen als „Selbstkolonialisierung“ im Netz sind dafür seine Parameter. Doch die elf Autorinnen und Autoren, die sich aus Beckers Lehr- und politischer Tätigkeit in England, den USA, Österreich und Deutschland rekrutieren und für die einzelnen Medien die erfolgreichen und künftigen Veränderungen aufarbeiten, folgen diesem Anliegen recht uneinheitlich. Etliche begnügen sich mit eher deskriptiven Darstellungen, die meisten liefern faktengesättigte Rekonstruktionen der jüngsten Entwicklungen und entwerfen Zukunftsstrategien: Bild, Musik, Funkfrequenzen, Videospiele, Kino, Radio, Zeitung, Fernsehen, Internet und Smartphones, Werbung, Museen sind die Medien oder auch Themenkomplexe, die betrachtet werden. Die vielfach beschworene Konvergenz der Medien als zentraler Trend der Digitalisierung wird allenfalls hier und da gestreift. Tenor ist bei allen, dass die „Digitalisierung“ „ein technologischer Fortschritt“ sei, „hinter den nicht zurückgegangen werden kann“ (S. 81). Konkreter und offensichtlicher lassen sich jeweils die technischen

Konsequenzen nachzeichnen, wie auch die spürbaren Folgen für die jeweiligen Märkte: etwa der Boom bei den Videospiele, die Einbußen in der Musikbranche, die Transformationen des Zeitungsgeschäfts, die Fragmentierung, aber auch die Interaktivität der Fernsehkommunikation, die Bedrohung des Kinos, die variantenreiche Omnipräsenz digitaler Werbung oder die rasante Explosion des Internets vom technischen Standard zum kommerziellen Web 2.0. Unterschiedlich eingeschätzt werden indes die ökonomischen und strukturellen Bedingungen in einem sich globalisierenden Medienmarkt und die Aufgaben der Politik bzw. des Staates: Beherrschen ihn die neuen IT-Giganten wie Apple, Microsoft, Google und Amazon nahezu allein, die sich auch von nationalen Regulierungen nicht beeindrucken lassen? Welche Rolle spielen die ehemals mächtigen Oligopole der traditionellen Medien wie Hollywoods Film-Majors oder die Presse- und Fernsehkonzerne, früher als „Kulturindustrie“ bezeichnet? Finden da Fusionen oder Übernahmen statt? Dem Staat bzw. den suprastaatlichen Organisationen trauen die Autorinnen und Autoren allenfalls geringe Regulierungsoptionen zu, manche sehen sie sogar als nützliche Handlanger der globalen Marktmacht, andere wollen sie zusammen mit neuen Bewegungen, den Internetcommunitys und Nichtregierungsorganisationen als gesellschaftliche Faktoren zur „Rettung“, mindestens zum partiellen Schutz des Netzes einsetzen. Als drakonischer Zensor und Kontrolleur kommt der Staat allerdings nicht ins Visier. In einer Stellungnahme zum Thema „Kontroll- und Verwertungsinteressen versus Freiheit und Gleichheit im Netz“ – hier

unkorrekt als „Vorwort“ deklariert – bezichtigen (der kürzlich verstorbene) Lothar Bisky, damals noch Mitglied des Europäischen Parlaments für DIE LINKE, und Jürgen Scheele, Medien- und Netzexperte für DIE LINKE im Deutschen Bundestag, die „sich herausbildenden Konglomerate einer digitalen Kulturindustrie aus Content-Verwertern, Netzbetreibern, Technologie- und Diensteanbietern“ sowie den Staat der fortschreitenden „Kolonialisierung des Netzes“, die den „Grundsätzen technologiegetriebener Überwachungslogiken“ folge (S. 20). Ihnen gegenüber müssten Netz und Kultur weiterhin als „öffentliches Gut“ aufrechterhalten und ihre weitere Kapitalisierung gesellschaftlich verhindert werden. Allerdings reichen die angebotenen Konzepte, die auch Becker in seinem kurzen Abschlusskapitel (S. 261 ff.) umreißt, über die bereits diskutierte pauschale Kulturflaute, alternative, vom Staat subventionierte Geschäftsmodelle, Regelungen für Medienfreiheit, zum Datenschutz und zur Netzneutralität nicht hinaus. In bürgerlichen Demokratien mögen sie in nationaler Reichweite noch wirksam sein, nicht aber im ortlosen, internationalen Netz, das sich gegen ganz verschiedenartige Regime – von autoritären wie Russland, China oder Iran bis hin zu recht liberalen wie etwa den skandinavischen Staaten – behaupten muss.

Prof. Dr. Hans-Dieter Kübler

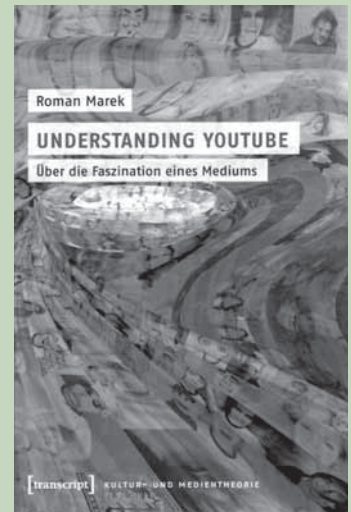
YouTube

Die Plattform YouTube ist sicherlich eines der faszinierendsten Phänomene der digitalen Medienvelt. Roman Marek begibt sich in seiner Dissertation auf die Spur der Faszination. Dabei stellt er zunächst die gängigen Ansätze und Erklärungsmuster zu den Inhalten und der technischen Verbreitung dar, von der „Ökonomie der Aufmerksamkeit“ und den „Technologien des Selbst“ über Partizipation, Archiv bis hin zum Urheberrecht (vgl. S. 19ff.). Er beschreibt die Distributions- und die Produktionsbedingungen und geht auf die Nutzer ein. Diesbezüglich führt er zwei wichtige Unterscheidungen ein, die zwischen Amateuren und Profis sowie die zwischen aktiven und passiven Nutzern. In seiner Arbeit fokussiert er auf die Minderheit der aktiven Nutzer und unter denen die Amateure. Als aktive Nutzer fasst Marek diejenigen, „die sich aktiv einbringen – sei es durch das Einspielen von Inhalten (*user generated content*), oder durch Partizipation in Form von Kommentaren und Bewertungen“ (S. 61). Diese Gruppe ist jedoch recht klein. Gemeinhin wird davon ausgegangen, dass nur etwas 10 bis 15 % der Nutzer in diesem Sinn aktiv sind. „So sollen bei YouTube nur 0,16 % aller Nutzer überhaupt ein Video hochladen“ (ebd.). Dennoch werden täglich unzählige Videos hochgeladen. Marek stellt entsprechend auch fest: „Nie zuvor wurden solche Quantitäten an Amateurprodukten veröffentlicht und begeistert rezipiert. Gleichzeitig aber – und dies ist der Widerspruch – geht diese Euphorie mit einer auf der formalen und der inhaltlichen Ebene geradezu bestürzenden Banalität einher, wenn man die Maßstäbe ansetzt, die gewöhn-

lich an klassische audiovisuelle Medien herangetragen werden“ (S. 301f.). Daraus folgert der Autor, dass andere Maßstäbe angelegt werden müssen, um die Faszination erklären zu können. Er greift dabei auf das Konzept der Zirkulation zurück. Unter Bezug auf den von Josias Ludwig Gosch im Jahr 1789 in seinem Buch *Ideenumlauf* entwickelten Gedanken, dass der freie Umlauf von Ideen einen großen gesellschaftlichen Nutzen habe, entwickelt Marek einen Begriff von Zirkulation als kulturellem Prozess. „Bei der Zirkulation geht es nicht unbedingt um Reziprozität und schon gar nicht um die bloße Wiedergabe, sondern die Zirkulation wirkt sich auch auf das zirkulierende Material selbst aus“, indem es ausgewählt, angereichert, neu kombiniert oder modifiziert wird (S. 71). Diesen Prozess der Zirkulation macht der Autor nun als das wesentliche faszinierende Moment von YouTube aus. Um das zu verdeutlichen, geht er der Zirkulation von zwei Videobeispielen nach, eines unter dem Gesichtspunkt der perfekten Wiederholung und eines unter dem Gesichtspunkt der Intervention und Modifikation. Abschließend widmet er ein Kapitel dem Thema „Nachahmung als Wiederholung mit Differenz“. Dabei geht er auf die Parodie als Form der Nachahmung ein und auf das Phänomen „Shanzhai“, einer besonderen Form der Nachahmung, die in China zu Beginn des 21. Jahrhunderts entstand – und die man auch als Produktpiraterie bezeichnen könnte. Die Faszination von YouTube besteht nach Marek darin, dass Videoclips „nicht einfach nur weitergereicht [werden], sondern Reproduktion, d. h. Wiederholung, bedeutet immer auch Variation und damit Zerstörung im oben

beschriebenen Sinn. [...] Dabei wurde vor allem deutlich, dass jede Wiederholung destruktive und kreative Elemente in sich vereint, wobei die Fülle an Möglichkeiten der Bearbeitung schon beeindruckend genug ist“ (S. 303). Vor allem die Differenz von Wiederholung und Varianz ist nach Marek das wesentliche Merkmal der Zirkulation als kulturellem Prozess. Der Autor kann mit seinem Ansatz sicherlich einen Teil der Faszination von YouTube erklären, zumindest die der aktiven Amateurnutzer. Aber *die* machen nur einen sehr kleinen Teil der Nutzer aus. Daher führt der Titel *Understanding YouTube* ein wenig in die Irre. Um dem Titel gerecht zu werden, hätten auch andere Aspekte, z. B. *YouTube* als Archiv, ausführlich Berücksichtigung finden müssen, denn auch dabei spielt Zirkulation eine Rolle. Manche Teile des Buches wirken ein wenig gewollt, so spielt die Darstellung der chinesischen „Shanzhai“-Subkultur im Zusammenhang mit YouTube eigentlich keine Rolle. Auch wenn das Buch einen interessanten Ansatz zur Erklärung des Phänomens liefert, ist YouTube viel mehr als hier beschrieben.

Prof. Dr. Lothar Mikos



Roman Marek: *Understanding YouTube. Über die Faszination eines Mediums.* Bielefeld 2013: transcript Verlag. 393 Seiten, 34,80 Euro



**Hans-Jürgen Bucher/
Peter Schumacher (Hrsg.):**
Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung. Wiesbaden 2012: Springer VS. 364 Seiten, 39,95 Euro



**Lena Hautzer/Marco Lünich/
Patrick Rössler:**
Social Navigation. Neue Orientierungsmuster bei der Mediennutzung im Internet. Baden-Baden 2012: Nomos Verlag. 217 Seiten, 34,00 Euro



**Castulus Kolo/Thomas Döbler/
Lars Rademacher (Hrsg.):**
Wertschöpfung durch Medien im Wandel. Baden-Baden 2012: Nomos Verlag. 405 Seiten, 49,00 Euro

Interaktionale Rezeptionsforschung

Nach der interaktionalen Rezeptionsforschung ist die Rezeption von Medien grundsätzlich als Interaktion zu verstehen. Medienrezipienten bringen ihre eigenen Orientierungs-, Handlungs- und Wertmuster ein und beziehen sich im Prozess der Rezeption fortlaufend aufeinander: „Medienrezeption ist modellierbar als kontinuierlicher Interpretations- oder Deutungsprozess, dessen einzelne Schritte und Phasen systematisch aufeinander aufbauen und untereinander verschränkt sind“ (S. 41). Dieses Verständnis von Rezeption ist für den Medienwissenschaftler Hans-Jürgen Bucher die Grundlage für die Methode der Blickaufzeichnung in der Rezeptionsforschung. Denn, so Bucher, die Interaktion zwischen Rezipient und Medientext manifestiert sich im Blickverlauf. Auf diese Weise können direkte Bezüge zwischen Textmerkmalen und Rezipientenaktivitäten festgestellt werden. Allerdings ist in den empirischen Studien die Blickaufzeichnung nur ein Element in einem Methodenmix (vgl. Schumacher, S. 130 ff.). Die meisten Beiträge schildern die Ergebnisse von Studien, in denen die Blickaufzeichnung eingesetzt wurde, u. a. in Printmedien, TV, Wissenschaftskommunikation. Der Band bietet einen profunden Überblick über die Methode der Blickaufzeichnung, bei dem auch die Probleme nicht verschwiegen werden. Die theoretische Modellierung der Medienrezeption als interaktional ist zwar nicht neu, hier aber umso eindrücklicher gelungen.

Prof. Dr. Lothar Mikos

Social Navigation

Wie orientieren wir uns in der Unendlichkeit des Internets? Ein wesentliches Muster ist „Social Navigation“ (SN). Für die Autoren bedeutet das: „Sozial wird eine Navigation erst dann, wenn die Orientierung anhand anderer Personen stattfindet“ (S. 17). Im Wesentlichen bedeutet dies, dass ein Internetnutzer im World Wide Web navigiert, indem er a) selbst Empfehlungen gibt, z. B. durch das Versenden von Links oder durch das Einbinden von Links in sozialen Netzwerken, und b) Empfehlungen anderer beherzigt, um sich so im Netz zurechtzufinden. Social Navigation dient einem verbesserten Zugang zu Information. Das kann einfach dadurch geschehen, dass die Bewegungen eines Nutzers im Internet von Algorithmen verarbeitet und in Empfehlungen umgesetzt werden. Im Folgenden wird SN in sieben Dimensionen beschrieben, die hier nicht im Einzelnen referiert werden können. In einer empirischen Studie konnten die Autoren die Relevanz von Social Navigation bestätigen. „Die Daten weisen darauf hin, dass SN eine individualisierte Mediennutzung fördert, weil durch die vielfältigeren Informationsflüsse eine breitere Auswahl an Medieninhalten und Themen zustande kommt“ (S. 198). Hier liegt eine erste grundlegende Studie zum Phänomen der Social Navigation vor, die vor allem deutlich macht, dass wir nicht allein sind, wenn wir im Internet unterwegs sind.

Prof. Dr. Lothar Mikos

Wertschöpfung

Der umfangreiche Sammelband widmet sich der Frage, wie in Zeiten des Medienwandels in den einzelnen Medien noch Wertschöpfung erfolgen kann. Dabei geht es vor allem um den Wandel, dem die einzelnen Stufen der Wertschöpfung mit ihrer Vielfalt von Akteuren unterliegen. Dieser Wandel kann bedingt sein durch neuartige Formen der Wertschöpfung, z. B. durch Social Media, durch die Veränderungen bis hin zur Auflösung traditioneller Strukturen, durch neue Möglichkeiten der Content-Produktion, durch neue Märkte oder durch neue Distributionskanäle (vgl. S. 12). Die Themen der einzelnen Beiträge reichen von Geschäftsmodellen im Internet über das Management von Kreativität in Medienunternehmen, digitale Ökosysteme, die Wertschöpfung durch Kommunikation, das Meinungsklima als Indikator für Wertschöpfung bis hin zur gesellschaftlichen Wertschöpfung klassischer Massenmedien. Das Spektrum ist sehr breit. Die Beiträge beleuchten Wertschöpfung nicht allein aus ökonomischer, sondern auch aus gesellschaftlicher Perspektive. Für Leser dieser Zeitschrift dürfte sicherlich der Beitrag von Olaf Jandura und Lena Ziegler sehr interessant sein, der argumentiert, dass zeitversetztes Fernsehen insbesondere den Privatsendern neue Möglichkeiten der Wertschöpfung eröffne, weil die Programmbindung stärker werde. Der Band bietet einen profunden Überblick über den ökonomischen Wandel in der Medienindustrie.

Prof. Dr. Lothar Mikos

Bild. Schnitt. Bild.



David J. Rauschning
Die Kunst der Auslassung
Montage im szenischen Film
2014, 220 Seiten
ISBN 978-3-86764-488-4

Film ist immer in der Zeit. Und selten ist diese Zeit eine ungeteilte. Filmzeit zu gestalten, zu strukturieren und proportionieren ist eine der wesentlichen Aufgaben des Montageprozesses. Ohne zeitliche Auslassungen wäre jeder Film ein Echtzeitfilm.

Anhand aktueller Filmbeispiele und umfangreicher Sequenzreihen begibt sich David J. Rauschning auf die Spur eines Phantoms, das auf sich aufmerksam macht, indem es fehlt. Das weglässt, um auf der inneren Leinwand des Zuschauers aufzufüllen. Framegenau zeigt er auf, wie sich zeitliche Auslassungsmomente manifestieren, beleuchtet mögliche Anwendungsgebiete und Wirkungsmechanismen und erläutert praxisnah, wie sie sich narrativ, rhythmisch, aber auch auf Drehbuch- und Tonebene gezielt herstellen lassen. Er entwickelt dabei einen schon lange ausstehenden Begriffskatalog, der temporale Ellipsen in ein Vokabular verschiedener Typen, Anwendungs- und Gestaltungsmomente versprachlicht. Filmschaffende erhalten damit erstmals ein verbales wie handwerkliches Tool, um die narrative Ökonomie

filmischen Erzählens optimal gestalten zu können. Sprachlich erfindungsreich wechselt er zwischen fundiertem theoretischen Hintergrundwissen und praxisnahen Erkenntnissen aus eigenen sowie einer Vielzahl von internationalen Montagearbeiten. Dabei gelingt ihm eine einzigartige Verbindung von Bild und Text, von Form und Inhalt zu einer filmisch anmutenden Einheit. Eine thematische Pionierarbeit und ein gutes Stück Unterhaltung für jeden, der sich für die Zeitkonstruktion von Filmen interessiert.

David J. Rauschning ist freiberuflicher Filmreditor in Berlin. Seine Ausbildung zum Film- & Videoeditor sowie sein Studium zum Diplom-Schnittmeister an der HFF »Konrad Wolf« in Potsdam-Babelsberg schloss er mit Auszeichnung ab. Seit über zehn Jahren ist er verantwortlich für die Montage von dokumentarischen und vielfach preisgekrönten Kurz- und Langspielfilmen. Auf den 46. Internationalen Hofer Filmtagen 2012 erhielt er den Förderpreis Neues Deutsches Kino.

Urteil

Sender darf kritischen Beitrag über die Glaubengemeinschaft „12 Stämme“ ausstrahlen

Erläuterungen:

Glaubengemeinschaft „12 Stämme“

Die „12 Stämme“ bezeichnen sich selbst als bibeltreue Urchristen. In strenger hierarchischer Ordnung leben sie überwiegend von Landwirtschaft. Berühmt sind ihre gewaltbereiten Erziehungsmethoden, die für Zeitungsschlagzeilen wie „Religion mit der Rute“ sorgen. Die ultrakonservative Sekte entstand Anfang der 1970er-Jahre in den USA. Ihr bayerischer Zweig erlebte im September 2013 spektakuläre Polizeiaktionen: Jugendämter ließen 40 Minderjährige abholen und in Pflegefamilien unterbringen, nachdem den Eltern das Sorgerecht entzogen worden war.

Allgemeines Persönlichkeitsrecht, Recht am eigenen Bild

Das Allgemeine Persönlichkeitsrecht schützt Individuen vor Eingriffen in ihren Lebens- und Freiheitsbereich. Es ist im Grundgesetz verankert und hat damit Verfassungsrang (Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1).

Das Recht am eigenen Bild als besondere Ausprägung des Allgemeinen Persönlichkeitsrechts regelt das Kunsturhebergesetz in § 22 Satz 1: Danach dürfen Abbildungen einer Person grundsätzlich nur dann verbreitet oder zur Schau gestellt werden, wenn deren Einwilligung vorliegt.

Körperliche Züchtigung

In den letzten 100 Jahren hat sich der § 1631 BGB zu „Inhalt und Grenzen der Personensorge“, der sich mit Erziehungsmethoden befasst, stark gewandelt. Hier ein historischer Überblick der gesetzlichen Entwicklung:

Bis 1958: „(1) Die Sorge für die Person des Kindes umfasst das Recht und die Pflicht, das Kind zu erziehen, zu beaufsichtigen und seinen Aufenthalt zu bestimmen.

(2) Der Vater kann kraft des Erziehungsrechts angemessene Zuchtmittel gegen das Kind anwenden. Auf seinen Antrag hat das Vormundschaftsgericht ihn durch Anwendung geeigneter Zuchtmittel zu unterstützen.“
1980, Einführung des Absatzes: „(2) Entwürdigende Erziehungsmaßnahmen sind unzulässig.“

1998, Ergänzung dieses Absatzes: „(2) Entwürdigende Erziehungsmaßnahmen, insbesondere körperliche und seelische Misshandlungen, sind unzulässig.“

Seit 2000, erneute Änderung des Absatzes: „(2) Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“

Ergänzende Informationen zum Fall abrufbar unter:

<http://www.fachanwalt.de/ratgeber/glaubengemeinschaft-zwoelf-staemme-muss-rtl-beitrag-zu-kindesmisshandlung-dulden>

Im Kern der Auseinandersetzung geht es um die Forderung von 115 Mitgliedern der Glaubengemeinschaft „12 Stämme“, die Ausstrahlung eines in ihren Augen persönlichkeitsrechtsverletzenden Fernsehbeitrags über ihre Lebensumstände zu verhindern.

Für die Recherche zu seiner Reportage hatte sich ein Journalist zwölf Tage lang als „Gast“ in die Glaubengemeinschaft eingeschleust. Heimlich filmte er, wie die Mitglieder ihre Kinder wegen offenkundiger Belanglosigkeiten (Spielen oder Reden beim Essen) mit der Rute züchtigten. Die Gesichter der gezeigten Personen wurden in dem Beitrag unkenntlich gemacht. Vor der geplanten Ausstrahlung durch den Sender RTL übermittelte der Journalist seine Aufnahmen den zuständigen Behörden, die daraufhin insgesamt 40 Kinder der Gemeinschaft wegen des Verdachts der Kindesmisshandlung in ihre Obhut nahmen. Zuvor hatte das Amtsgericht einen entsprechenden vorläufigen Sorgerechtsentzug angeordnet.

115 Mitglieder der Glaubengemeinschaft sahen durch die Aufnahmen ihr allgemeines Recht auf Persönlichkeit verletzt: Die „angeblich schlagenden Eltern“ und die „angeblich geschlagenen Kinder“ würden durch die „zirkusartige Darbietung“ in den Aufzeichnungen „irreversibel bloßgestellt“. Sie versuchten daher, die Ausstrahlung per einstweiliger Anordnung – „im Eilverfahren“ – gerichtlich untersagen zu lassen.

Zunächst wies das Landgericht Köln den Antrag zurück. Es entschied, die Mitglieder hätten ihren Unterlassungsanspruch nicht hinreichend glaubhaft gemacht. Ein solcher Anspruch könne nur demjenigen zustehen, der von der Ausstrahlung des Ton- und Bildmaterials konkret und individuell betroffen sei. Im vorliegenden Fall sei jedoch weder ersichtlich noch wahrscheinlich, dass Aufzeichnungen von sämtlichen 115 Mitgliedern ausgestrahlt werden würden.

Auch die nächsthöhere Instanz, das Oberlandesgericht Köln (OLG), entschied zugunsten des Journalisten und des Senders. Ergänzend zur Vorinstanz fügte das OLG hinzu, dass eine Verletzung des Rechts am eigenen Bild die Erkennbarkeit der abgebildeten Person voraussetze, was jedoch bei der hier unstreitigen optischen Verfremdung nicht zutreffe. Unabhängig davon hänge der Unterlassungsanspruch von einer Abwägung der rechtlich geschützten Interessen der Betroffenen ab: Auf der einen Seite stehe die Meinungs-/Pressefreiheit des Senders/des Journalisten (Art. 5 Abs. 1 GG), auf der anderen das Allgemeine Persönlichkeitsrecht der Mitglieder (Art. 2 Abs. 1 in Verbindung mit Art. 1 Abs. 1 GG).

Das OLG wies darauf hin, dass selbst die Verbreitung heimlich aufgezeichneter, widerrechtlich erlangter Informationen – wie hier geschehen – vom Schutz des Grundgesetz-Artikels 5 umfasst sei; andernfalls könne die Kontrollfunktion der Presse leiden, der es auch obliege, auf Missstände von öffentlicher Bedeutung hinzuweisen. Diesem Grundrecht komme umso größeres Gewicht zu, je bedeutsamer die Information für die Öffentlichkeit sei – etwa wenn sie Zustände offenbare, an deren Aufdeckung ein öffentliches Interesse

Aufsätze

bestehe. Ob dies hier der Fall sei, könne zwar im Rahmen des Eilverfahrens ohne weitere konkrete Angaben nicht abschließend beurteilt werden. Jedoch spreche es gegen die Eltern, dass sie die gegen sie erhobenen Vorwürfe angesichts der vorläufigen Sorgerechtsentziehung nicht ausreichend entkräftet hätten. Auch sei der Vorwurf wenig glaubhaft, die verdeckt gedrehten Aufnahmen seien manipuliert worden.

Die Sektenmitglieder erhoben schließlich Verfassungsbeschwerde beim Bundesverfassungsgericht (BVerfG). Das BVerfG bestätigte im Wesentlichen die Ausführungen der Vorinstanzen; so habe das OLG Köln die verfassungsrechtlichen Grundsätze, insbesondere zu heimlichen Aufzeichnungen und zum Bildnisschutz, beachtet. Es sei nicht ersichtlich, weshalb dem Persönlichkeitsrecht der Mitglieder trotz unstreitiger Verfremdung ein Vorrang gegenüber der Meinungs-/Pressefreiheit der Antragsgegner einzuräumen sei.

BVerfG, 1 BvR 2519/13 vom 09.09.2013

Anmerkung:

Das BVerfG kann im Streitfall einen Zustand durch einstweilige Anordnung („Eilverfahren“) regeln, wenn dies zur Abwehr schwerer Nachteile, zur Verhinderung drohender Gewalt oder aus einem anderen wichtigen Grund zum gemeinen Wohl dringend geboten ist.

Vergessen werden als Gefahr und Gnade Das Recht auf Vergessen(werden) und seine Bedeutung für den Jugendschutz

Dinah Huerkamp

Die Prism-Affäre des Jahres 2013 habe das Bewusstsein der Öffentlichkeit dafür geschärft, wie wichtig es sei, die Verfügungsgewalt über eigene Daten zu behalten oder wiederzuerlangen, stellt die Autorin einleitend fest. Dass Daten aus dem Internet „rückstandslos entfernt werden können“, diene insbesondere der Autonomieentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Es sei für den Reifeprozess von maßgeblicher Bedeutung, sich im Laufe der Zeit von früheren Meinungsäußerungen distanzieren zu können. Die Autorin erörtert die bestehenden gesetzlichen Regelungen und verschafft einen Überblick über geplante Änderungen. Sie bezeichnet die gegenwärtigen deutschen und europäischen Bestimmungen aus jugendschutzrechtlicher Perspektive als defizitär: So sähen weder das Bundesdatenschutz- (BDSG) noch das Telemediengesetz (TMG) speziell auf Minderjährige zugeschnittene Normen vor. Gegenwärtig stehe daher im Bundestag ein Änderungsentwurf des TMG zur Diskussion. Es soll Anbieter von Telemediendiensten u. a. verpflichten, jedem Nutzer einen sogenannten „Löschknopf“ zur Verfügung zu stellen, um die Löschung seines Benutzerkontos jederzeit selbst veranlassen zu können. Auf europäischer Ebene sei eine neue Datenschutz-Grundverordnung in Planung, die nicht nur ausdrücklich ein „right to be forgotten“ vorsehe, sondern den besonderen Schutz von Minderjährigen stärke und die Anbieter zu „klarer, einfacher, adressatengerechter Sprache“ verpflichte. Dennoch bleibt auch nach Einschätzung der Autorin das technische Problem, einmal im Internet gespeicherte Daten rückstandslos zu entfernen. Für künftige Lösungen zur Durchsetzung eines „Rechts auf Vergessen“ mahnt Huerkamp nachdrücklich eine effektivere enge Zusammenarbeit von Juristen und Informatikern an. Ratsam sei auf jeden Fall, Kinder und Jugendliche für mehr „Datensparsamkeit“ zu sensibilisieren. Eine gute Medienerziehung hält die Autorin abschließend für „das Gebot der Stunde“.

Dinah Huerkamp ist Justiziarin der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz Landesstelle NRW e. V. (AJS) in Köln.

Jugend Medien Schutz-Report, 04/2013, S. 2ff.

Notizen

Die Entwicklung des Jugendmedienschutzes 2012/2013

Kristina Hopf und Birgit Braml

Die Autorinnen erörtern zunächst die Entwicklungen auf Gesetzgebungsebene: vom Scheitern der Reform des Jugendmedienschutz-Staatsvertrags (JMStV) im Jahre 2010 bis hin zur gegenwärtigen Diskussion einer erneuten Reform dieses Vertrags. Sie weisen auf Reformbedürftigkeit und Ergänzung rechtlicher Begrifflichkeiten hin; so habe es im Jahr 2003 (Inkrafttreten von Jugendschutzgesetz und JMStV) weder Facebook, Tablet-PCs noch Smartphones gegeben. Als thematischen Schwerpunkt der letzten beiden Jahre im Rundfunk sehen Braml und Hopf das Thema „Scripted Reality“, im Bereich der Telemedien weisen sie auf die Anerkennung zweier Jugendschutzprogramme seitens der Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) hin. Auffällig sei im Computerspielmärkte die Entwicklung von klassischen Konsolenspielen hin zum Onlinegaming und bei Trägermedien die verstärkte Auseinandersetzung der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) mit Islamismus.

Der Text befasst sich nach einem umfangreichen Überblick über die Jugendmedienschutz-Rechtsprechung mit dem Thema „Medienkompetenz“: Gerade in Zeiten einer sich stetig verändernden Medienwelt sei diese als Qualifikation in der Gesellschaft zu verankern. Hinsichtlich rechtlicher Fragestellungen gelte es, Kinder und Jugendliche auf die Wahrung eigener Daten-, Urheber- und Persönlichkeitsrechte hinzuweisen, aber auch für derartige Rechte Dritter zu sensibilisieren. Hopf und Braml befinden schließlich, Jugendschutz könne zwar im Internet nur der berühmte Tropfen auf den heißen Stein sein, doch die Globalität des Internets dürfe nicht dazu führen, „den Jugendschutz weiter zu deregulieren oder gar abzuschaffen. Im Strafrecht käme angesichts der geringen Aufklärungsrate auch niemand auf die Idee, Fahrraddiebstahl zu legalisieren.“

Kristina Hopf ist Rechtsanwältin und juristische Referentin der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM).

Birgit Braml ist Rechtsanwältin, stellvertretende Leiterin des Bereichs Medienkompetenz und Jugendschutz der BLM in München sowie Bereichsleiterin Jugendschutz der Gemeinsamen Geschäftsstelle der Medienanstalten in Berlin.

Zeitschrift für Urheber- und Medienrecht – ZUM, 2013, S. 873 ff.

Enthauptungsvideos bei Facebook – Posten erlaubt?

Im Mai 2013 kursierte auf Facebook ein Video, das die Enthauptung einer Frau in Mexiko zeigt. Auf massiven Protest der Nutzer hin („Solche Bilder könnten zu psychischen Schäden bei den Betrachtern führen“) löschte das soziale Netzwerk zunächst diese Datei und verfügte ein Verbot drastischer dokumentarischer Gewaltvideos. Knapp ein halbes Jahr später hob Facebook dieses Verbot wieder auf – mit der Begründung, die Verurteilung der in Videos oder Fotos gezeigten Gewalttätigkeiten sei Teil der Redefreiheit. Das umstrittene Video wurde daraufhin wieder freigeschaltet. Doch bereits einen Tag später entfernten es die Plattformbetreiber erneut, da es Gewalt in unangemessener Weise verherrliche. Grundsätzlich verteidigt Facebook das Posten derartiger Szenen; Voraussetzung sei jedoch, dass die Videos der Verurteilung der gezeigten Vorgänge dienen. Zudem werde die Einführung entsprechender Warnhinweise geprüft. Anders seien Darstellungen zu beurteilen, die aus sadistischem Vergnügen geteilt würden.

Im Rahmen eines ähnlich gelagerten Falls – auch hier zeigte ein gepostetes Video dezidiert die Enthauptung eines Menschen – betonte Murat Özkilic, Sprecher von jugendschutz.net, die Juristen seiner Organisation hätten das besagte Video als unzulässig eingestuft. Eine Verbreitung nach deutschem Recht sei demnach nicht erlaubt. Facebook als US-amerikanisches Unternehmen mit europäischen Servern in Irland unterliege jedoch nicht der deutschen Justiz. Jugendschützern bleibe daher bei Verstößen gegen den Jugendschutz nur die Möglichkeit, an den guten Willen der Verantwortlichen bei Facebook zu appellieren.

Braucht Scripted Reality ein Warnschild?

„Achtung: Alles erfunden“

Sonja Álvarez

Álvarez beschreibt, das TV-Nachmittags- und Vorabendprogramm sei voll mit Scripted-Reality-Formaten, deren Publikum oft erst im Abspann erfahre, dass Personen und Handlungen frei erfunden seien. Nach Auffassung von Sendern/Produktionsfirmen reiche das aus, in den Augen von Landesmedienanstalten erfolge solch eine Kennzeichnung zu spät und zu undeutlich. „Der Zuschauer muss jederzeit wissen, in welchem Film er sitzt“, meint Peter Widlok, Sprecher der Landesanstalt für Medien NRW (LfM); denn Scripted-Reality-Formate vermischten Genres derart, dass insbesondere jüngere Kinder nicht mehr klar trennen könnten, ob die Sendung echt oder erfunden sei. Ein großer Teil der Zielgruppe lebe in dem Glauben, die Protagonisten würden im Alltag von Kameras begleitet. So entsteht nach Auffassung von Maya Götz „emotionale Realität“, weil Kinder und Jugendliche

häufig ähnliche Sorgen und Bedürfnisse wie die Darsteller haben. Götz stellte als Leiterin des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) beim Bayerischen Rundfunk eine entsprechende Studie vor, deren Ergebnisse die Medienanstalten als bedenklich ansehen. Diese und ähnliche Untersuchungen bestätigten allerdings auch, dass den meisten – auch jugendlichen – Zuschauern der inszenierte Charakter der Filme durchaus bewusst ist.

Sender und Produktionsfirmen, schreibt Álvarez, hielten vor diesem Hintergrund den nachträglichen Hinweis für ausreichend. Sie zitiert Carlos Zamorano, Direktor Marketing & Kommunikation bei RTL II: „Sie würden es eher als ein Spiel empfinden, so zu tun, als ob alles echt sei, und sich aus Spaß in das Geschehen reinsteigern.“ Die Landesmedienanstalten beharrten jedoch auf einer einheitlichen Kennzeichnung für alle Scripted-Reality-Formate. Um die Möglichkeiten für ein derartiges Kennzeichnungssystem auszuloten, hätten sie sich in Berlin erstmals mit Senderverantwortlichen von RTL II und SAT.1 sowie Vertretern des Privatsenderverbandes VPRT getroffen. Eine Lösung gebe es noch nicht, die Gespräche seien aber gut verlaufen und würden im ersten Quartal 2014 fortgesetzt.

(Abrufbar unter: <http://www.tagesspiegel.de/medien/braucht-scripted-reality-ein-warnschild-achtung-alles-erfunden/9088656.html>, Artikel vom 18. November 2013 [letzter Zugriff: 10.12.2013])

Anmerkung:

Für den Fall eines Scheiterns kündigte der Medienrat der Medienanstalt Hamburg Schleswig-Holstein (MA HSH) bereits eine Gesetzesinitiative an: „Sollten die Veranstalter der Aufforderung nach einer einheitlichen und deutlichen Kennzeichnung im Vor- sowie im Abspann nicht nachkommen, soll der Gesetzgeber gebeten werden, eine entsprechende Regelung z. B. in §10 Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV) aufzunehmen.“

(Quelle: Pressemitteilung vom 20.09.2013. Abrufbar unter: <http://www.ma-hsh.de/pm-19-13-kennzeichnungspflicht-von-scripted-reality-formaten.html> [letzter Zugriff: 10.12.2013])

BGH zu E-Lernplattformen – eine Lizenz zum Download

Erläuterung:

§ 52a Urheberrechtsgesetz (UrhG): Öffentliche Zugänglichmachung für Unterricht und Forschung

(1) Zulässig ist,

1. veröffentlichte kleine Teile eines Werkes, Werke geringen Umfangs sowie einzelne Beiträge aus Zeitungen oder Zeitschriften zur Veranschaulichung im Unterricht an Schulen, Hochschulen, nicht gewerblichen Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung sowie an Einrichtungen der Berufsbildung ausschließlich für den bestimmt abgegrenzten Kreis von Unterrichtsteilnehmern

[...] öffentlich zugänglich zu machen, soweit dies zu dem jeweiligen Zweck geboten und zur Verfolgung nicht kommerzieller Zwecke gerechtfertigt ist.

(4) Für die öffentliche Zugänglichmachung nach Abs. 1 ist eine angemessene Vergütung zu zahlen. Der Anspruch kann nur durch eine Verwertungsgesellschaft geltend gemacht werden.

André Niedostadek

Der Autor berichtet über einen seit Jahren schwelenden Rechtsstreit zwischen der Fernuniversität Hagen und dem Alfred Kröner Verlag, in dem der Bundesgerichtshof (BGH) mit seinem Urteil vom

28.11.2013 (Az.: IZR 76/12) nunmehr wesentliche umstrittene Fragen geklärt hat. Die Universität hatte ihren Studenten 91 Seiten des insgesamt 528 Seiten starken Lehrbuches *Meilensteine der Psychologie* auf einer elektronischen Lernplattform zur Verfügung gestellt. 14 vollständige Artikel konnten so von ca. 4.000 Studenten gelesen, gespeichert und auch ausgedruckt werden. Die Hochschule berufe sich, so Niedostadek, auf § 52a UrhG: Dieser sogenannte „Intranet-Paragraf“ gestatte durchaus, Teile von urheberrechtlich geschützten Werken für Unterricht und Forschung zugänglich zu machen; aufgrund seines „abstrakten Wortlauts“ blieben jedoch wesentliche Fragen offen – beispielsweise, wie viele Seiten online gestellt werden dürften, zu welchen Zwecken und in welchen Fällen Bildungseinrichtungen den Verlagen dafür eine wie hohe Vergütung zahlen müssten.

Das Oberlandesgericht Stuttgart habe zunächst zugunsten des Verlags entschieden, denn der zur Verfügung gestellte Teil sei alles andere als „klein“; maximal drei Seiten sollten zulässig sein. Auch diene hier das Material der Vertiefung und Ergänzung, was durch das gesetzliche Privileg nicht mehr gedeckt sei.

Der BGH schloss sich dieser restriktiven Auslegung nicht an. Er entschied, dass bis zu 12 % eines Werkes einen „kleinen Teil“ darstellten, und legte dafür einen Maximalwert von 100 Seiten fest. Auch stuft er in qualitativer Hinsicht das Vertiefen und Ergänzen von Lerninhalten als noch zulässige Veranschaulichung ein. Der Autor betont die weitreichende Bedeutung dieses Grundsatzurteils: Die höchstrichterliche Klärung dieser beiden strittigen Punkte sei nicht nur für Fernuniversitäten relevant, die ihr Lehrmaterial überwiegend über Lernplattformen zur Verfügung stellen, sondern auch für Präsenzhochschulen und weitere Bildungseinrichtungen – dies gerade vor dem Hintergrund der stetig zunehmenden Angebote im Bereich von „E-Learning“ oder „Distance-Learning“.

Allerdings weist Niedostadek auf zwei Einschränkungen hin. Einerseits werde die generelle Freigabe nur dann wirksam, wenn der betreffende Verlag den Bildungseinrichtungen „keine angemessene Lizenz“ anbiete. Überdies gelte § 52a UrhG vorerst nur bis Ende 2014. Die neue Bundesregierung habe sich in dieser Frage „noch nicht positioniert“.

Prof. Dr. André Niedostadek, LL.M. lehrt Wirtschafts-, Arbeits- und Sozialrecht an der Hochschule Harz.

(Quelle: Legal Tribune ONLINE, 03.12.2013. Abrufbar unter: http://www.lto.de/persistent/a_id/10218/ [letzter Zugriff: 09.12.2013]).

Rezensionen



Alexander Roßnagel
(Hrsg.):
Beck'scher Kommentar
zum Recht der Telemediendienste. Telemediengesetz,
Jugendmedienschutz-
Staatsvertrag (Auszug),
Signaturgesetz, Signatur-
verordnung, Vorschriften
zum elektronischen Rechts-
und Geschäftsverkehr.
München 2013: Verlag
C. H. Beck. 1.232 Seiten,
199,00 Euro

Recht der Telemediendienste

Der über 1.200 Seiten umfassende Gesetzeskommentar erläutert wichtige Normen im Anwendungsfeld der Internetangebote (Telemedien). Er reiht sich damit in bereits erschienene Kommentarwerke mit ähnlichem rechtsinterdisziplinärem und medienorientiertem Ansatz ein (z. B. Spindler/Schuster, Recht der elektronischen Mediendienste).

Umfassend kommentiert werden das Telemediengesetz (TMG), das Signaturgesetz (SigG) und die Signaturverordnung (SigV). Auszugsweise und fokussiert auf telemedienrelevante Bestimmungen werden kommentiert das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB), die Zivilprozessordnung (ZPO), das Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG) und der Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV), wobei auf Erläuterungen zum letztgenannten Staatsvertrag nachfolgend in erster Linie eingegangen wird. Medienstraf- und Medienstrafprozessrecht, das UrhG sowie datenschutzrechtliche Bestimmungen sind nicht Gegenstand des Kommentars.

Den Erläuterungen zum Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV) durch Prof. Dr. Karsten Altenhain wird im Rahmen des Kommentarwerkes ein außerordentlicher Stellenwert zuteil, was die gewachsene praktische Bedeutung des Jugendschutzordnungsrechts für in Deutschland ansässige Telemedienanbieter abbildet. Die Erläuterungen Altenhains sparen entsprechend der Ausrichtung des Werkes nur die auf Rundfunk bezogenen Vorschriften der §§ 8 bis 10 JMStV aus und kommentieren die verfahrensorientierten Bestimmungen der §§ 13 bis 19 JMStV sowie die aufsichtsbezogenen Normen der §§ 20 bis 22 JMStV jeweils in einer erläuternden Gesamtdarstellung. Auch die in §§ 23, 24 JMStV geregelten straf- und ordnungswidrigkeitsrechtlichen Sanktionsmöglichkeiten werden kurz erläutert.

Altenhain setzt den Schwerpunkt seiner Kommentierungen auf die mit unbestimmten Rechtsbegriffen gespickten materiell-rechtlichen Vorgaben zu Unzulässigkeitstatbeständen nach § 4, den Verbreitungsbeschränkungen bei entwicklungsbeeinträchtigenden Angeboten nach § 5 – auch im Kontext von Jugendschutzprogrammen nach § 11 – sowie den Werbebeschränkungen nach § 6 JMStV. Dem Kommentator gelingt dabei eine systematische und auch für Rechtslaien sehr eingängige Darstellung relevanter Auslegungsfragen sowie eine präzise Analyse jugendschutzrechtlicher Problemstellungen, er bietet darüber hinaus praxisorientierte Lösungen an.

Gerade bei der in aktuellen Aufsichtsfällen zentralen Frage des Vorliegens einer „Verletzung der Menschenwürde“ nach § 4 Abs. 1 Nr. 8 JMStV beinhaltet die Kommentierung wertvolle Hinweise auf die Rechtsprechung des BVerfG. Hieraus leitet Altenhain plausibel das Gebot der restriktiven Auslegung des absoluten Unzulässigkeitsstatbestandes ab. Er befürwortet die Anwendung der Objektsformel, wobei mit Blick auf die Versuche der Medienaufsicht in Richtung einer exzessiveren Anwendungspraxis aus Sicht des Rezensenten zutreffend darauf hingewiesen wird, dass eine Behandlung als Objekt „nicht schon in jeder Darstellung anderer Personen“ liege, „mit der der Anbieter eigene Ziele verfolgt“. Im Gegenteil sei es typisch für Medien, dass sie andere Menschen darstellen, um „daraus einen – zumeist wirtschaftlichen Vorteil – zu ziehen“. Dies rechtfertigt die Anwendung des Totalverbots alleine nicht.

Auch die Kommentierungen Altenhains zum Verhältnis staatlicher Medienaufsicht gegenüber dem Entscheidungsvorrang einer anerkannten Einrichtung der Freiwilligen Selbstkontrolle (Erläuterungen zu §§ 20 bis 22) sind nicht nur eine gelungene Aufarbeitung des aktuellen Auslegungsstandes in Rechtsprechung und Literatur. Sie enthalten auch neue Ansätze und Problemaufrisse wie etwa in Bezug auf den Rechtsbegriff des „Beurteilungsspielraums“ in § 20 Abs. 5 JMStV. Altenhain apostrophiert die Wortwahl der Landesgesetzgeber insoweit als „unglücklich“, da der Terminus des Beurteilungsspielraums verwaltungsrechtlich schon zu Fragen des Entzugs gerichtlicher Kontrolle bei Behördenentscheidungen nach unbestimmten Rechtsbegriffen historisch besetzt ist. Gerade dies hat – auch in der Rechtsprechung – zu Missverständnissen über die Auslegung und die Bedeutung des Entscheidungsvorrangs der Selbstkontrolleinrichtungen geführt. Der Vorstoß einer klarstellenden Auslegung im Sinne eines „Entscheidungsfreiraums“ ist vor diesem Hintergrund zu unterstützen.

Der Gesetzeskommentar umfasst insgesamt sowie bezogen auf den JMStV wertvolle und praxisorientierte Erläuterungen gesetzlicher Bestimmungen zu den Telemedien. Er stellt für Rechtsanwender und Telemedienunternehmen eine valide Alternative zu den bislang in diesem Bereich erschienenen Erläuterungswerken dar.

Prof. Dr. Marc Liesching

Grenzen gebührenfinanzierter Telemedien

Die rechtswissenschaftliche Dissertation setzt sich kritisch mit der durch den 12. RfÄndStV in Kraft gesetzten Rechtslage zu Telemedien der öffentlich-rechtlichen Veranstalter unter vergleichender Betrachtung des britischen „Public Value Tests“ auseinander. Dabei legt die Autorin mit überzeugender Strukturierung zunächst das Spannungsfeld aus den neuen marktfreien und unbeschränkten Internetmedien gegenüber der von Ressourcenknappheit geprägten Regulierungsintention beim öffentlich-rechtlichen Rundfunk dar, ehe eine rechtshistorische Abarbeitung der Vorgeschichte des 12. RfÄndStV, insbesondere zum EU-Beihilfverfahren folgt.

Im Mittelpunkt steht freilich die präzise Analyse des öffentlich-rechtlichen Telemedienangebots im Hinblick auf die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben, insbesondere der §§ 11 d ff. RStV. Diskutabel erscheint gerade vor dem Hintergrund der EuGH-Rechtsprechung dabei der Abgrenzungsversuch vergleichbarer Telemedien vom Rundfunk allein über die Meinungsbildungsrelevanz (S. 34). Dies beeinträchtigt jedoch nicht die hohe Qualität der Arbeit, die auf der Grundlage einer genauen Phänomenologie aktueller öffentlich-rechtlicher Telemedienangebote diese im Hinblick auf die Rechtskonformität rechtsmethodisch sauber seziert. Auch im Hinblick auf den Drei-Stufen-Test und die Transparenz und Objektivität der nachgerade schizopren-selbstregulativen Prüfinstanzen zieht die Autorin ein negatives Fazit und legt erheblichen Novellierungsbedarf offen.

Prof. Dr. Marc Liesching

Daten- und Identitätsschutz

Nach mehreren bereits 2010 erschienenen Fachaufsätzen zur rechtlichen Beleuchtung des Cloud Computing liegt nun ein Sammelband von Beiträgen eines Symposiums der Arbeitsgruppe Identitätsschutz im Internet e. V. und des BSI aus dem Jahr 2011 vor. Umfasst der Band in den Teilen 2 und 3 Sicherheitsfragen im Zusammenhang mit E-Commerce und E-Government, so steht – auch umfangmäßig – die Auseinandersetzung mit Rechtsfragen des Cloud Computing im ersten Buchteil mit fünf Beiträgen im Mittelpunkt.

Dabei wird die Leserschaft auch hinsichtlich der phänomenologisch-technischen Grundlagen des Cloud Computing nicht alleingelassen, sondern im einführenden Beitrag von Schwenk in eine systematische Differenzierung des Cloud Computing sowie die grundlegenden Technologien und Funktionsweisen eingeführt. Besonders angeraten für den Einstieg in Rechtsfragen sei der Beitrag von Borges und Brennscheidt, der nicht nur datenschutzrechtliche Fragestellungen, sondern auch Haftungsfragen, Urheberrecht sowie Vertragsrecht und -ty-

pologie beleuchtet. Hier gelingt eine Sensibilisierung der juristischen Leserschaft für einen umfassenden Blick auf das Thema. Fokussiert werden freilich – wie auch in den Beiträgen von Hansen und von Eckhardt – datenschutzrechtliche Fragestellungen. Besonders beifallwürdig sind die zukunftsweisenden Ausführungen Schneiders im Hinblick auf eine Novellierung des nachgerade antiquiert anmutenden und dringend reformbedürftigen Datenschutzrechts.

Prof. Dr. Marc Liesching

Film und Filmrecht zwischen 1919 und 1939

Der etwa 60 Seiten umfassende geschichtliche Abriss zur Entwicklung des Films als logische Folgeinnovation nach Fotografie und Elektrizität ist vor allem in rechtshistorischer Hinsicht gewinnbringend und schließt insoweit eine Lücke in der fachliterarischen Aufarbeitung der Medienrechtsgeschichte. Die reine Geschichtssphänomenologie insbesondere um die Entstehung des Films steht nicht im Fokus der Arbeit, was an kleineren Ungenauigkeiten in der gleichwohl summarisch erfolgten Abhandlung zu sehen ist. Die Feststellung etwa, dass „bis zum Jahr 1895 auf deutschem Gebiet keine Filmzensur stattgefunden“ hätte (S. 22), erklärt sich schlicht daraus, dass erst im März dieses Jahres die Brüder Auguste und Louis Lumière (nicht „der Franzose Lumière“, S. 12) in Frankreich die erste öffentliche Filmvorführung veranstalteten. In Deutschland gab es weder vor noch in 1895 Filmvorführungen.

Gelungen ist die exakte und mit vielen Bezugspunkten zur heutigen Rechtslage erfolgende Darstellung der Entwicklung des Filmrechts. Die Autorin gliedert ihren Text nachvollziehbar in die Zeitabschnitte von 1919 bis 1929 (Teil A) sowie 1930 bis 1939 (Teil B), ehe sie im Anhang einschlägige Gesetzestexte im Wortlaut wie insbesondere das Lichtspielgesetz von 1920 folgen lässt. Die Abweichung der Zeitgliederung von der rechtshistorisch üblicheren Zäsur der Machtergreifung Hitlers in 1933 wird durch die bereits 1930 feststellbare Politisierung der Filmwirtschaft nachvollziehbar legitimiert. Rechtsthematisch steht neben Jugendschutz und Zensur vor allem die Entwicklung bzw. Anwendung des Urheberrechts auf das neue Medium Film im Mittelpunkt des Buches. Ackermann gelingt vor allem in Teil A in hervorragender Weise die Darstellung der rechtlichen Herausforderungen für das junge demokratische Regulierungssystem, wie sie sich aus der Innovation und Diffusion des Films ergaben. Das Werk vermittelt so medienrechtliches Hintergrundwissen, das zum umfassenden Verständnis heutiger Bestimmungen insbesondere zum Jugendschutz- und Urheberrecht beiträgt.

Prof. Dr. Marc Liesching



Nele Julie Todsen:
Grenzen gebührenfinanzierter Telemedien. Eine kritische Bewertung des Drei-Stufen-Tests mit besonderem Blick auf das Wettbewerbsverhältnis zur Presse. Berlin/Münster u. a. 2013: LIT Verlag. 288 Seiten, 29,90 Euro



Georg Borges/ Jörg Schwenk (Hrsg.):
Daten- und Identitätsschutz in Cloud Computing, E-Government und E-Commerce. Wiesbaden 2012: Springer VS. 187 Seiten, 49,90 Euro



Astrid Ackermann:
Film und Filmrecht zwischen 1919 und 1939. Als die Bilder laufen lernten. Baden-Baden 2013: Nomos Verlag. 100 Seiten, 24,00 Euro

Ins Netz gegangen:

Zeitungen online

Für Nachwuchsleserinnen und -leser

Beruhigend: Mit der Lesekompetenz geht es laut PISA 2012 aufwärts in diesem Land. Beunruhigend dagegen: Laut *JIM-Studien* der letzten 15 Jahre nimmt die Beschäftigung mit gedruckten Zeitungen immer mehr ab. Statt ca. 60% wie um die Jahrtausendwende nutzen nun nur noch ca. 35% der 12- bis 19-Jährigen täglich oder mehrmals pro Woche in ihrer Freizeit eine Printausgabe. Zwischendurch wurde dieser Abwärtstrend abgeschwächt durch die Erfassung der Onlinenutzung von Zeitungsangeboten. Doch zwischen 2012 und 2013 ging es sowohl für Print- wie auch Onlinenutzung steil um 5 bzw. 6% bergab (siehe *JIM-Studien 2012* und *2013*, www.mpfs.de/). Mit Nicht-lesen-Können bzw. Nicht-lesen-Wollen kann der Abwärtstrend bei den Zeitungen wohl nicht erklärt werden. Dies lässt sich sowohl aus den PISA-Ergebnissen ableiten als auch aus der in den *JIM-Studien* ebenfalls erfassten Büchernutzung, die keinem stetigen Abwärtstrend folgt; sie bewegt sich jetzt sogar erstmals prozentual oberhalb der Zeitungsnutzung. Selbst der ehemalige Sündenbock Fernsehen gilt bei 12- bis 19-Jährigen zunehmend als „old fa-

shioned“; mehr Zuspruch findet inzwischen die als wesentlich attraktiver geltende Beschäftigung mit Handy bzw. Smartphone und Internet.

Im Internet und in der Gestaltung mobiler Angebote für Jugendliche (und Erwachsene) läge eigentlich eine Chance für die Zeitungen. Es finden sich aber noch viel zu viele Webauftritte, die entweder lediglich bebilderte Textwüsten sind oder die Userinnen und User mit einer wahllos erscheinenden Fülle gerade auf der Startseite überfordern. Jedoch gibt es zukunftsweisende Ausnahmen, die zwei Richtungen einschlagen können: Sie funktionieren unabhängig von einer Printanbindung (selbst wenn sie zu einem Verlag gehören und zusätzlich als Printausgabe erscheinen) oder sie setzen auf eine enge Verknüpfung von Onlineangebot und Print insbesondere in Verbindung mit Schulprojekten.

Ein beispielhaftes Modell für den ersten Fall ist jetzt.de, das Jugendmagazin der „Süddeutschen Zeitung“ (<http://jetzt.sueddeutsche.de/>). Es orientiert sich in Themen, Sprache, Layout und Interaktivität deutlich an der Zielgruppe der 14- bis 29-Jährigen,

auch wenn diese wohl etwas weit gefasst ist. jetzt.de findet insgesamt eine gute, in Struktur und Optik an Blogs angelehnte Mischung für seine Nutzerinnen und Nutzer. Klare Kategorien im Kopfménü stellen nicht wechselnde Themen, sondern die Form der Darbietung des Inhalts ins Zentrum (Texte – Bilder – Hefte – Tagebuch – Mitmachen). Sie ermöglichen damit verschiedenen Nutzertypen und Nutzungsmotivationen einen spezifischen und schnellen Zugriff auf die jeweils zu ihnen passenden Inhalte. Darunter werden wechselnde aktuelle Themen in Bild und Text angeteasert und immer wieder Möglichkeiten zur Interaktion – etwa bei Tests, Spielen oder beim Verfassen eines Tagebuches – angeboten. Dass einige Beiträge dann wieder in das alte Schema „Ein Bild – viel Text“ zurückfallen und die tatsächlichen Spezifika des Internets zu wenig nutzen, enttäuscht stellenweise allerdings doch, zumal die „Süddeutsche“ hier mehr kann. Sie hat dies in umgekehrter Richtung schon gezeigt: In Verbindung mit einer App für Tablet oder Smartphone können Printprodukte online „lebendig“ werden (siehe www.youtube.com/watch?

v=YKN7G9X9pIU¹). Diese Verknüpfungsmöglichkeiten z. B. für grafische Animationen, Begriffserläuterungen oder vertiefende Interviews sollten unbedingt auch online selbst bei jetzt.de intensiviert werden – hier gibt es noch ein großes Potenzial. Angebote, die Jugendliche erreichen wollen, müssen viele Kanäle bedienen und beispielsweise auch in sozialen Netzwerken präsent sein (z. B. <https://de-de.facebook.com/jetzt.de>), mobile Apps anbieten (z. B. www.m.jetzt.de) und den Mikroblog Twitter bedienen (https://twitter.com/jetzt_de). Damit gibt es nochmals die Möglichkeit, Interaktion, Layout und Themen (z. B. hier dann die Ressorts „Macht“, „Sex“, „Technik“, „Kultur“, „Job“, „Leben“) spezifischer auf diese bestimmten Nutzertypen zuzuschneiden. Während jetzt.de als eigenes Onlineangebot für Jugendliche funktioniert, das zusätzlich auch in verschiedenen Printvarianten erscheint, sind andere Verlage dazu übergegangen, Printprodukt und Onlinepräsenz miteinander zu verzahnen. Dies geschieht insbesondere unter der Losung „Medienkompetenz“ in Aktionen wie „Zeitung macht Schule“ oder „Zeitung in die Schule“ („zisch“), die zugleich die bildungsbürgerlich erwünschte Zeitungslektüre in den Unterricht einbinden. Damit dienen sie in der Regel im Schwerpunkt strategisch aber immer noch mehr dem Erhalt der Printausgabe und nicht dem Erhalt der jungen Leserschaft durch Angebote im Netz. Es gibt jedoch auch im Kontext von Medienbildung gute Versuche, die jungen Leserinnen und Leser online anzusprechen. Dies geschieht z. B. bei der fränkischen „Main-Post“ über abgestufte Angebote für ganz junge Leser (noch nicht sehr ausgereift: www.pfiffikus.de²), auf Facebook (<https://www.facebook.com/mainpost>), als mobile Anwendung (<http://mobil.mainpost.de>) sowie über eine eigene Jugendseite (www.daily-x.de), die ebenfalls noch einmal auf Facebook präsent ist. Die eigentliche Stärke ist hier jedoch die schulische Anbindung in dem ebenfalls mehrstufigen Projekt „Klasse!“, in dem mit „Klasse! Digital“ (www.mainpost.de/specials/klasse/klasse-digital/) nun auch das Internet stark unter dem Blickwinkel der Medienbildung eingebunden wird. Die teils

interaktiven Bereiche können von den Schülerinnen und Schülern alleine, aber auch im Unterricht verwendet werden und helfen, auf anschauliche Weise komplexe Sachverhalte mithilfe von Grafiken leichter verständlich darzustellen³. Zugleich haben Lehrkräfte den Zugriff auf Zusatzinformationen in Textform, aber auch auf Video-Tutorials, ein tägliches (!) Nachrichtenquiz oder grafische Darstellungen. Die Nutzerinnen und Nutzer können darüber hinaus online eine eigene Titelseite ihrer Zeitung erstellen (www.klassedigital.de) und damit die Schwierigkeit der redaktionellen Auswahl selbst erfahren – hier zeigt sich die Stärke einer praxisnahen Onlineanbindung.

Dr. Olaf Selg

Anmerkungen:

1 Dieser Augmented Journalism ist die multimediale Verknüpfung verschiedener Informationsangebote und -ebenen zu einem Medienbeitrag. Experimentiert wird dafür mit einer computergestützten, erweiterten Realitätswahrnehmung (Augmented Reality, dt. „erweiterte Realität“). Auf diese Weise können z. B. Printangebote und Smartphones über entsprechende Apps verknüpft werden.

2 Natürlich ist es wichtig, auch schon Jüngere mit guten Angeboten auf das Zusammenspiel von Internet und Printzeitungen aufmerksam zu machen. So wurden die „Münchner Kinderzeitung“ (www.muek.info) des Vereins Kultur & Spielraum und „Kruschel – Das Zeitungsmonster“ (www.kruschel.de) der Verlagsgruppe Rhein-Main im November 2013 auf der KinderMedienKonferenz der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) mit einem „KinderMedienPreis“ ausgezeichnet.

3 Beispielsweise die pointierte Darstellung „Soziale Netzwerke am Beispiel ‚Pausenbrot‘“ unter: www.mainpost.de/specials/klasse/klasse-digital/digitales-lernen/art417187,7661768,C::cme425714,5450419

Film: Wie geht das eigentlich?

DVD erklärt Kindern das Medium Film

Eine ganze Reihe von Büchern beschäftigt sich mit der Frage, wie man Kindern das Medium Film erklärt. Die DVD *Film: Wie geht das eigentlich?* macht diese Werke nicht überflüssig, aber sie hat gegenüber dem Medium Buch natürlich einen ungeheuren Vorteil: Ein Mausklick genügt, und man kann das besprochene Thema mit laufenden Bildern illustrieren. Davon abgesehen bietet die DVD alles, was das Herz jedes Medienpädagogen begehrt.

Die Erkenntnis, dass sich eine DVD ganz wunderbar eignet, um Kinder mit dem Film vertraut zu machen, mag nicht sonderlich originell sein; aber wer sich als Lehrer oder in der Jugendarbeit schon lange für Medienpädagogik engagiert, dem muss die Doppel-DVD *Film: Wie geht das eigentlich?* wie die Erfüllung eines lang gehegten Wunsches vorkommen. Das umfangreiche Angebot übertrifft in Schrift, Bild und Ton alle Erwartungen: Es gibt praktisch keinen Aspekt rund um das Medium Film, den Autorin Rotraut Greune nicht erklärt. Der besondere Vorzug dieses ohne jedes weitere Begleitmaterial auskommenden Medien-

pakets ist seine Vielseitigkeit: Zu sämtlichen Themen gibt es Multimediapräsentationen und Arbeitsmaterialien, die sich größtenteils auf die gleichfalls mitgelieferten Filmbeispiele beziehen. Die erste DVD enthält neben einer thematisch verwandten Folge aus der BR-Reihe *Willi wills wissen (Wie kommt der Film ins Kino?)* auch Kurzfilme für Kinder, die unterschiedliche Genres abdecken: Der mehrfach ausgezeichnete 10 Minuten kurze türkische Spielfilm *Bende Sira – Ich bin dran* (Regie: Ismet Ergün) erzählt von einer Kindergruppe in Istanbul, deren Mitglieder regelmäßig ihr Geld zusammenlegen, damit einer von ihnen ins Kino gehen und den anderen anschließend den Film erzählen kann. Titelfigur des Dokumentarfilms *Ednas Tag* (Regie: Bernd Sahling) ist ein bosnisches Flüchtlingsmädchen, das kein Deutsch kann. Der Antiheld des Animationsfilms *Anders-Artig* (Regie: Christina Schindler) ist ein kleines Chamäleon, das ganz anders aussieht als seine Geschwister. Die zweite DVD bietet mehrere Arbeitsblätter, die sich vor allem mit dem Inhalt der Filme beschäftigen.

Als besonders wertvoll für die medienpädagogische Arbeit erweisen sich die Multimediapräsentationen, deren Sichtungszeit allein schon über 100 Minuten in Anspruch nimmt. Hier wird u. a. die Entwicklung eines Films von der Idee über das Drehbuch bis zur Produktion beschrieben. In mehreren Einzelbeiträgen wird erläutert, wie Film technisch funktioniert. Neben Schnitt, Ton und Tricks wird auch die Syntax des Films erklärt – und zwar stets anhand konkreter Beispiele, die nicht nur aus den vier genannten, sondern auch aus anderen Filmen stammen. Auf diese Weise lernen die jungen Nutzerinnen und Nutzer anhand so unterschiedlicher Produktionen wie *Das Sams* und dem ARD-Märchen vom *Tapferen Schneiderlein*, warum es sinnvoll ist, eine Actionszene rasch zu schneiden und in einer Liebesszene besser auf Schnitte zu verzichten. Ähnlich eindrucksvoll ist der Abschnitt über die Filmtricks; hier erklären der Regisseur und der Kameramann der Grimm-Verfilmung, wie sie sich für die Darstellung des Riesen einen Kniff aus der Anfangszeit des Films zunutze gemacht haben. Die Erläute-



Weitere Informationen:

Herausgeber der DVD *Film: Wie geht das eigentlich?* ist der Bundesverband Jugend und Film (BJF). Die DVD erscheint im Rahmen der Reihe *Durchblick*. Unter diesem Sammelnamen veröffentlicht der BJF herausragende Kinder- und Jugendfilme für die nicht gewerbliche Auswertung. Informationen zum BJF sowie zur DVD und die verschiedenen preislichen Konditionen gibt es unter www.bjf.info, Angaben zur Filmreihe unter www.durchblick-filme.de.

lungen werden stets kindgerecht vorgetragen, sind inhaltlich aber z. T. derart anspruchsvoll, dass selbst gestandene Medienpädagogen noch dazulernen können. Die zweite DVD bietet Making-of-Berichte bekannter Kinderfilme wie *Blöde Mütze*, *Bibi Blocksberg* und *das Geheimnis der blauen Eule* sowie diverser ARD-Märchen. Hat man regelmäßig mit Film zu tun, hält sich der Erkenntnisgewinn in Grenzen, aber aus Kindersicht sind die Blicke hinter die Kulissen ohne Frage faszinierend. Ungleich ergiebiger für die medienpädagogische Arbeit ist allerdings der ROM-Teil dieser DVD, denn er enthält die Arbeitsblätter zu den Kurzfilmen auf DVD 1. Die Vorschläge richten sich an unterschiedliche Altersgruppen und bieten reichhaltige Anregungen für diverse Unterrichtseinheiten zum Thema „Film“; übrigens inklusive einer Argumentationshilfe gegenüber etwaigen skeptischen Vorgesetzten, warum die Beschäftigung mit dem Filmverstehen für Kinder genauso wichtig ist wie das Lesenlernen.

Die Unterteilung der DVD in einzelne Module erweist sich als ausgesprochen praktikabel, weil man sich als Nutzer auf diese Weise seine eigene Vorgehensweise zusammenstellen kann. Gerade der ROM-Teil beeindruckt zudem durch seinen Einfallsreichtum. Natürlich gehört das Basteln von Streifen- oder Daumenkinos zum kleinen Einmaleins der Einführung in das Medium Film, aber einige andere Vorschläge und Anregungen für die Unterrichtsgestaltung zeugen von großer Sorgfalt und der Liebe zum Detail, mit der das Medienpaket gestaltet worden ist. Ein Klick auf den entsprechenden Begriff genügt, und die DVD präsentiert einen Bastelbogen für eine Wundertrommel oder eine Kopiervorlage für ein Streifenkino. Die verschiedenen Unterrichtseinheiten erstrecken sich je nach Modul über zwei bis acht Schulstunden. Das Themenspektrum orientiert sich an den Multimediapräsentationen. Es geht dabei u. a. um Fragen, wie Filme entstehen, wie sie dramaturgisch aufgebaut sind, welche Einstellungsgrößen und welche Anschlussmöglichkeiten es gibt. Für viele Aspekte stehen zusätzliche

Arbeitsblätter zur Verfügung. Zum Stichwort „Berufe im Film“ z. B. kann man Fotos typischer filmischer Tätigkeiten ausdrucken (Geräuschemachen, Maskenbild, Ausstattung); die Kinder sollen nun erklären, wofür die einzelnen Gewerke stehen. Sehr nützlich sind auch die Hinweise auf weitere Materialien für den Unterricht, darunter Webseiten für Lehrkräfte, Sachbücher, Praxisleitfäden oder Angebote der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb).

Tilmann P. Gangloff

Einstieg in die Medienwelt – leicht gemacht

Die „Schriftenreihe Medienkompetenz“ besteht insgesamt aus drei 55- bis 65-seitigen Broschüren mit jeweils ca. acht Themenbeiträgen zu den Altersgruppen der 3- bis 8-Jährigen, der 8- bis 13-Jährigen und der Jugendlichen. Dabei geht es im Kern immer um die Fragen, was die jeweilige Entwicklungsphase kennzeichnet, welche Bedeutung die Medien dann jeweils für Mädchen und Jungen haben und wie diese, aber auch die zugehörigen Erwachsenen, bei einer kompetenten Medienaneignung unterstützt werden können. Die Schriftenreihe richtet sich ausdrücklich an Eltern sowie Erzieherinnen und Erzieher. Sie legt allen, die gerade mit der entsprechenden Altersgruppe und der Entdeckung deren Mediengebrauchs zu tun haben, einen entspannten Umgang insbesondere mit der inzwischen gar nicht mehr so neuen Welt der digitalen Medien nahe.

Die drei Broschüren können unabhängig voneinander nur für die gerade relevanten Jahrgänge gelesen werden. Zu empfehlen ist aber für das Verständnis des Vorher und Nachher bestimmter Entwicklungen – und

weil man für das Lesen der drei schmalen Bändchen im Gegensatz zu manchem Fachwälzer recht wenig Zeit investieren muss – durchaus der Blick in die benachbarte(n) Altersgruppe(n). Die Beiträge sind in der Regel gut lesbare und leicht verständliche Einstiegshilfen in die jeweilige Thematik, manchmal auch etwas zu kurz, wecken aber das Interesse für mehr Beschäftigung mit den jeweiligen Inhalten.

Neben einigen eher allgemeinen, theoretisch orientierten Abhandlungen finden sich in der Mehrzahl praxisorientierte Beiträge zu Computerspielen (hierzu sogar einer in jedem Band), sozialen Netzwerken, Datenschutz, Werbung, Pornografie, Film und Fernsehen. Sie sind zumeist von erfahrenen Praktikern verfasst worden und daher nah dran – sowohl an der Perspektive der jungen Nutzerinnen und Nutzer als auch der sie begleitenden Erwachsenen.

Die beiden ersten Bände beginnen jeweils mit einem Überblickstext, der die Diskussion um die Frage der Notwendigkeit der Beschäftigung mit Medien ganz klar im Sinne der Normativität des Faktischen beantwortet:

Es geht gar nicht mehr anders. So etwa Gudrun Marci-Boehncke, Professorin an der TU Dortmund und Leiterin der Forschungsstelle Jugend – Medien – Bildung in ihrem Text *Digital kompetent – Kindheit ist heute! Warum Computer schon in der Kita ihren Platz haben sollten*. Marci-Boehnckes Parallelführung von analogen und digitalen Medien könnte den einen oder anderen (Hirn)Forscher eventuell verstören, verstößt vielleicht auch gegen einige sonst übliche Versuche der begrifflichen Trennschärfe, vermittelt aber unaufgeregt jene Mediennormalität, der sich Eltern und Pädagogen stellen müssen: „Es geht nicht darum, Medien ‚zusätzlich‘ zu behandeln als Thema in der Kita, sondern schlicht darum, mit den Medien zu arbeiten – und zwar grundsätzlich mit allen, die zur Verfügung stehen: Hände, Füße, Mimik, Gestik, Stift und Farbe, Bücher, Hörmedien, Film, Kamera und Computer. Dabei sollte man darüber sprechen, was guttut und was nicht, was erlaubt ist und was nicht“ (Band 1, S. 10f.). Von früh auf müsse „mediale Chancengleichheit“ hergestellt werden, wobei Eltern sowie Er-



Aktion Jugendschutz (ajs)/Landes-
arbeitsstelle Baden-Württemberg (Hrsg.):
Schriftenreihe Medienkompetenz
Band 1: *Drei- bis Achtjährige: Aufwachsen*
in mediatisierten Lebenswelten.
Stuttgart 2013. 56 Seiten, 6,00 Euro
Band 2: *Acht- bis Dreizehnjährige:*
Wir sind doch keine Babys mehr!
Stuttgart 2013. 68 Seiten, 6,00 Euro
Band 3: *Die Jugendlichen: Wir wissen*
Bescheid – besser als Ihr!
Stuttgart 2013. 68 Seiten, 6,00 Euro

(<http://www.ajs-bw.de/neuerscheinungen.html#a2586>)

zieherinnen und Erzieher in Kitas hier gleichermaßen gefordert sind. Diese dürften nicht mehr länger verunsichert, sondern müssten konstruktiv begleitet werden, denn: „Medienerziehung ist Teil ästhetischer Erziehung.“

In einem Praxisprojekt, bei dem Kitas in Dortmund zwei Jahre in der Medienarbeit unterstützt wurden, hat sich wieder einmal gezeigt, wie wichtig insbesondere Kommunikation über „Einstellungen und Erwartungen und Ängste“ aller Beteiligten untereinander ist. Ein wichtiger Hinweis lautet demzufolge: Ein großer Risikofaktor beim Umgang mit Medien ist die Verfahrensweise der Erwachsenen untereinander. Dies gilt nicht nur bei jüngeren, sondern auch bei älteren Kindern zwischen 8 und 13 Jahren. Burkhard Fuhs, Professor am Lehrstuhl für Lernen und Neue Medien, Kindheitsforschung und Schule an der Universität Erfurt verdeutlicht die durch die Erwachsenen erfolgende „soziohistorische Konstruktion“ dieser Lebensphase. Daraus ergebe sich die Verpflichtung, auf „kulturelle und historische“ Entwicklungen

zu reagieren und nicht an überholten Kindheits- und Jugendmustern festzuhalten. Das „Problem Jugend“ sei lange nicht in dem Maße gegeben, wie vielerorts kolportiert, allerdings müsse die Gesellschaft sehr darauf achten, dass sie gerade nicht über ungleiche Lernchancen auch im Medienbereich eine „Bildungsungleichheit“ zementiere (Band 2: *Zwischen Kindheit und Jugend. Entwicklungsaufgaben und mediale Freizeit von jungen Jugendlichen*, S. 6–18). Sicherlich ist niemand allein schon nach der Lektüre dieser Broschüre(n) vollkommen gewappnet für die Medienvermittlung an Kinder und Jugendliche in Alltag und Praxis; das wäre auch die falsche Erwartung. Aber es ist ein Orientierungsrahmen abgesteckt, der das nicht selten zu registrierende Gefühl der Hilflosigkeit angesichts der Fülle von Themen, die alle sowohl Chancen als auch Risiken bergen, eindämmt. Zugleich geben viele weiterführende Lektüre- und/oder Praxisbeispiele Hinweise auf die vertiefende Beschäftigung mit den Themen. In diesem Zusammenhang könnten zwei Dinge optimiert werden: Leider haben nicht

alle Beiträge eine eigene Rubrik mit weiterführenden Literaturhinweisen; dies könnte vereinheitlicht werden. Diese Vereinheitlichung könnte im Internet angeboten werden, sodass empfohlene Internetressourcen und wertvolle Praxisbeispiele sofort zugänglich sind. Das umständliche Abschreiben der teils recht langen Links zum Transfer von der Printbroschüre ins Netz erscheint gerade beim Thema „Medienkompetenz“ überholt. Gleichzeitig könnte so das lästige Veralten von Links auf Papier vermieden werden.

Dr. Olaf Selg

Technischer Jugendschutz in Europa

Medientage München vom 16. bis 18. Oktober 2013, Panel 2.4

Wie es um den technischen Jugendmedienschutz in Europa steht und welche Ansätze für internationale Klassifizierungsstandards es gibt, war Thema des Panels der Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) auf den Münchener Medientagen 2013.

Marcel Boulogne, Head of Sector „Implementation of Regulatory Policy“ der EU-Kommission, stellte in seiner Keynote die Initiativen auf EU-Ebene vor und unterschied vier Ansätze:

- White Lists mit geeigneten, an Altersfreigaben gebundenen Inhalten, für die die deutschen Angebote *Ein Netz für Kinder* oder *FragFinn* beispielhaft seien,
- Intheklassifizierungssysteme für die Anbieter in Verbindung mit Jugendschutzprogrammen, die den Eltern spezifische Einstellungen ermöglichen wie im Klassifizierungssystem der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (FSM),
- die Entwicklung einer EU-weiten Intheklassifizierung, die die existierenden sehr verschiedenen Systeme integriert und unterschiedliche Klassifizierungen in den einzelnen Ländern einspeist und
- Filtersysteme, deren Effektivität wegen der Sprachbarrieren und des hohen Maßes an Overblocking noch verbessert werden müsste.

Viele Länder hätten neben Sendezeitgrenzen auch technische Mittel als Möglichkeit implementiert, resümierte Boulogne. Die AV-Mediendiensterichtlinie gebe für lineare und nonlineare Angebote Regelungen für extreme Inhalte vor. Es stünde den Ländern aber auch frei, strenger zu sein als die Richtlinie – dies sei in Deutschland der Fall.

Wie komplex der deutsche Jugendschutz im Internet tatsächlich ist, stellte der KJM-Vorsitzende Siegfried Schneider in der anschließenden Diskussionsrunde dar: Es gebe Zeitgrenzen für entwicklungsbeeinträchtigende Angebote, geschlossene Benutzergruppen mit Authentifizierungsforderung für jugendgefährdende Inhalte, zwei anerkannte Jugendschutzprogramme des Vereins JusProg und der deutschen Telekom sowie Suchmaschinenbegrenzungen für ausländische, in Deutschland indizierte Angebote. Weitere Entwicklungen zur mobilen Nutzung seien angedacht, die Regulierung hänge aber der schnellen technischen Entwicklung hinterher.

„Was die EU regelt, bleibt hinter dem, was in Deutschland längst Praxis ist, weit zurück“, fasste Moderator Dr. Christian Stöcker, Leiter des Ressorts „Netzwelt“ bei Spiegel Online, die Situation zusammen.

Die derzeit beste Lösung

Trotzdem seien sich die Player einig, dass das Konzept „Jugendschutzprogramm“ das richtige sei, so Otto Vollmers, Geschäftsführer der FSM. Entgegen dem oft erhobenen Zensurvorwurf handele es sich schließlich um eine lokal zu installierende Software, die Alterslabel auslesen und durch die Eltern spezifisch konfiguriert werden könne. Dass nicht gelabelte Seiten nicht angezeigt würden, sei schlichtweg falsch. Vielmehr sei es möglich, diese Seiten nach Black Lists, White Lists, Keywordsuche und weiteren individuellen Vorgaben zu interpretieren. Auch Friedemann Schindler, Leiter von jugendschutz.net, sah die Entwicklung der Programme eher positiv. „Als Jugendschützer ist man mit der Qualität der Programme auftragsgemäß immer unzufrieden“, räumte Schindler ein. Die Filtereffizienz habe sich in den vergangenen Jahren aber verbessert. Mit 80 % Wirksamkeit zeigten die Programme ein ausgewogenes Verhältnis von Blockieren und Durchlassen und seien deutlich effektiver als amerikanische Filter wie netnanny oder cyberpatrol, die etwa Schwulen- und Lesbensseiten generell ausblendeten. Dennoch müssten die Jugendschutzprogramme weiterentwickelt und verbessert werden. Die derzeitige Filtereffizienz bedeute schließlich auch, dass jede fünfte Seite falsch interpretiert werde.



Otto Vollmers, Siegfried Schneider,
Dr. Christian Stöcker (v. l. n. r.)

Anmerkung:

1

Anm. d. Red.:
Der Film wurde von der FSM Anfang
Dezember 2013 veröffentlicht.
Die deutsche Fassung ist unter
www.fsm.de/jugendschutz/jugendschutzprogramme abrufbar.

Informationen zu IARC abrufbar unter:

<http://fsf.de/medienarchiv/beitrag/internationale-altersbewertung-fuer-apps-und-onlinespiele/>

Bei der Anerkennung gefuscht?

Vollkommen unzufrieden mit den Programmen zeigte sich dagegen Alvar Freude, Sprecher des Arbeitskreises gegen Internet-sperren und Zensur. Er warf der KJM Pusch vor, weil sie die Jugendschutzprogramme anerkannt habe. Schließlich habe sein persönlicher Kurztest der Programme an knapp 750.000 Webseiten eine wesentlich höhere Fehlerquote ergeben als im KJM-Test. In der Altersgruppe 12 bis 15 seien Seiten wie netzpolitik.org, amazon.de oder alles-vegetarisch.de blockiert worden. Auch die offizielle Seite der Grafschaft Sussex sei – wohl wegen der Buchstabenkombination – durch das Raster gefallen. Die Suchmaschine Google sei frei zugänglich, die Konkurrenzseite bing dagegen nicht – dies zeige die Macht der Filter und Einflussmöglichkeiten von kommerziellen Anbietern. Stefan Schellenberg, Geschäftsführer von JusProg, äußerte sich aus dem Publikum und nahm Freudes Bilanz als Kompliment: „Wenn man Seiten wie alles-vegetarisch.de bemühen muss, um Fehlratings zu beweisen, haben wir schon viel geschafft.“ Bei der Entwicklung der Programme habe man vor allem die von Kindern genutzten Seiten berücksichtigt und bei JusProg etwa 600.000 Seiten händisch bewertet – bei diesen Topfavoriten für Kinder seien die Programme sehr zuverlässig, die von Freude genannten Beispiele zählten nicht dazu. Auch sei bing

nicht wegen eines vermeintlichen Deals mit Google ausgeschlossen worden. Die Suchmaschine habe wegen der größeren Nähe zu erotischen Inhalten schlicht eine höhere Alterseinstufung erhalten.

Mehr Geld, bessere Programme

Auch die Panelteilnehmer mochten Freudes Kritik nicht so stehen lassen. Es sei leicht, die Jugendschutzprogramme zu kritisieren, so Friedemann Schindler, die Anerkennung sei aber kein Gütesiegel. Gemessen am Stand der Technik sei man in Deutschland schon recht weit. 10.000 Webseiten allein auf der *FragFinn-White-List* – das gebe es in keinem anderen Land. Die Bewertung der Jugendschutzraster müsse zudem altersdifferenziert erfolgen. Bei jüngeren Kindern sei ein höheres Overblocking akzeptabel, bei Jugendlichen gehe es eher darum, Risiken zu reduzieren. Außerdem könne jeder Anbieter selbst dafür sorgen, angezeigt zu werden, indem er seine Seite technisch kennzeichnet. „Das Labeln ist komplex“, so Otto Vollmers, „aber keine Hexerei.“ Siegfried Schneider lenkte den Blick auf die Frage der Finanzierung der Programme, die bislang allein von den Anbietern getragen werde. Mit mehr Geld gäbe es auch bessere Lösungen. „Die Jugendschutzprogramme sind immer noch ein Ladenhüter“, ergänzte Vollmers. Er sieht die Industrie in der Pflicht, die das System nutze, sich aber finanziell

nicht daran beteilige. Außerdem müsse man die Programme bekannter machen. Die FSM habe daher einen Werbefilm produziert, der demnächst veröffentlicht werde.¹

Ziel: Interoperabilität

„Die Perfektionismusdebatte bedeutet, auf Jugendschutz zu pfeifen“, sagte Dr. Maximilian Schenk, Geschäftsführer des Bundesverbandes Interaktiver Unterhaltungssoftware (BIU), und forderte ein Ende dieser Diskussion. Es gehe vielmehr darum, internationale Modelle für die vorhandenen Systeme zu entwickeln. Die Computerspiele-Industrie sei etwa dabei, das System IARC aufzubauen, das nationalen Besonderheiten Rechnung trage und die unterschiedlichen Altersfreigaben der Länder aufnehme. Ein Spiel würde dann mit mehreren Freigaben angeboten, ein Programm in der Konsole solle dafür sorgen, dass je nach Kulturraum die entsprechende Freigabe umgesetzt werde. Auch Otto Vollmers sieht Interoperabilität als derzeit vorrangiges Ziel. Hier gebe es bereits konkrete Ansätze, auf der Grundlage eines gemeinsamen technischen Standards wie age.de verschiedene nationale Systeme miteinander zu vernetzen. Bei der EU-Kommission gebe es keine Bestrebungen, ein internationales Altersklassifizierungssystem neben den existierenden zu entwickeln, betonte Marcel Boulogne. „Das ist Sache der Mitgliedsstaaten und nicht der EU.“

Claudia Mikat

Dokumentarfilm und Ästhetik

doxs! Dokumentarfilme für Kinder und Jugendliche vom 4. bis 10. November 2013 in Duisburg

Klein, aber fein! Mit diesen Worten lässt sich das doxs!-Festival in Duisburg auf den Punkt bringen. Zum zwölften Mal präsentierte es aktuelle Dokumentarfilme für Kinder und Jugendliche, 28 an der Zahl, aus Europa und Indonesien. Sie wurden intensiv mit dem jungen Publikum diskutiert und stellten wiederholt unter Beweis, dass diese Zielgruppe sich nicht nur für Spielfilme, sondern auch für Dokumentarfilme interessieren lässt, wenn sie direkte oder indirekte Bezüge auf die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Diesjährige Schwerpunktthemen lagen in dem Leistungsdruck, der Ausgrenzung und den Gefühlen, ein Außenseiter zu sein, sowie auf multikulturellen Lebenserfahrungen. Der kleine Saal im renommierten filmforum am Dellplatz war fast immer bis auf den letzten Platz gefüllt, der große Saal ist mit den Dokumentarfilmen der Duisburger Filmwoche belegt. Die räumliche Konzentration schafft Atmosphäre, das Team ist bestens eingespielt, die Gefahr der Programmüberfrachtung, der viele andere Festivals erliegen, besteht nicht. Stattdessen wurden erstmals einige Filme auch in Bochum und Dortmund präsentiert.

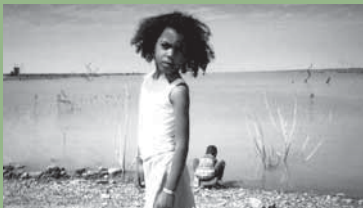
Zwischen den Kulturen

15 Jahre, nachdem der in Zaire (heute Demokratische Republik Kongo) aufgewachsene Robert-Jan Lacombe mit seinen Eltern zurück in die Schweiz gegangen ist, kehrt der Filmemacher in sein Heimatdorf zurück, um zu sehen, was aus seinen damaligen Freunden geworden ist. *Rückkehr nach Mandima (Retour à Mandima)* vermittelt diese von ambivalenten Gefühlen durchsetzte Spurensuche mit subjektiver Perspektive. Die mit verwackelter Handkamera selbst aufgenommenen Begegnungen mit den damaligen Freunden werden durch einen gefühlsbetonten Off-Kommentar noch verstärkt. Die radikal subjektive Dramaturgie kam bei den etwa 15-jährigen Schülerinnen und Schülern stark genderbezogen an. Während die Jungen sich kaum zu artikulieren wussten, konnten die Mädchen die Gefühle des Filmemachers gut nachempfinden und dies auch in entsprechende Worte fassen. Hier wie auch bei weiteren Filmen des Festivals wurde zugleich die Realität der Bilder hinterfragt, was darauf schließen lässt, dass sich ein Teil der Jugendlichen auch Gedanken über den Wahrheitsgehalt von Bildern und ihre mögliche Inszenierung im Bereich des Dokumentarfilms macht. Nicht immer gestaltet sich die Identitätssuche zwischen zwei Kulturen so extrem wie bei Lacombe. Eine äußerst humorvolle, von Lebensfreude getragene und rundum optimistisch stimmende Haltung hierzu entwi-

ckelt die aus Nordrhein-Westfalen stammende Britta Wandaogo in ihrem Film *Krokodile ohne Sattel*, der von einer zehnköpfigen Jugendjury mit dem von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) gestifteten Filmpreis „GROSSE KLAPPE“ ausgezeichnet wurde. Der Film ist ein über 14 Jahre geführtes Langzeitporträt der eigenen Tochter Kaddi, die aus der Beziehung mit einem Afrikaner aus Benin hervorging. Aus den privaten Familienaufnahmen entstand zusammen mit Texten und Antworten der Tochter, die bereits als Kleinkind mit ihrer umwerfenden Spontaneität und Direktheit ganz für sich einnimmt, eine exemplarische und verallgemeinerbare Studie über das Aufwachsen zwischen zwei Kulturen.

Mut zu visueller Gestaltung

In einem Werkstattgespräch über Modelle dokumentarischen Produzierens im Kinder- und Jugendfilmbereich am Beispiel der Niederlande, Deutschlands und eines gemeinsam initiierten Projekts in Indonesien schälte sich der Eindruck heraus, dass den Niederlanden – weniger von den aufgegriffenen Themen her als von der Haltung, die sich in der visuellen und dramaturgischen Umsetzung niederschlägt – weiterhin ein Vorbildcharakter zukommt. Dort hat man schon mehr Erfahrung darin, dokumentarische Geschichten in Bildern und Tönen zu erzählen, nicht alles in Dialoge und Interviews zu packen. Mit unterschiedlichen



Rückkehr nach Mandima (*Retour à Mandima*)
 Krokodile ohne Sattel
 Delete
 Wenn ich in den Spiegel schau (*Als ik in de spiegel kijk*)
 Klänge für Mazin (*Geluiden voor Mazin*)
 Lebertran & Sahnebonbons (*Tran & fløtenkarameller*)
 Du hast die Wahl (*Du velger selv*) [v. o. n. u.]

Sehgewohnheiten hat das nur bedingt zu tun. Das zeigt die „Lobende Erwähnung“ der Jugendjury für *Delete* von Janetta Ubbels, die in ihrer Begründung neben dem „neuen Blick auf die Krankheit Alzheimer“ auch die „beeindruckende Kameraarbeit“ hervorhob. Jurre fährt mit seinem erkrankten Vater, der sein eigenes Kind bald nicht mehr erkennen wird, für ein Wochenende auf eine Insel, um sich dieses Erlebnis als Erinnerung zu bewahren. Neben den Off-Kommentaren des Sohnes über seine Motive und Gefühle findet die Kamera auch adäquate Bilder in der Natur, die den Zustand des Vaters visualisieren und besser zu verstehen helfen.

In ihrer Themenwahl haben sich viele der niederländischen Filme auf Sonderfälle und behinderte Protagonisten konzentriert. *Wenn ich in den Spiegel schau* (*Als ik in de spiegel kijk*) von Saskia Gubbels handelt vom Mut und dem starken Willen der 15-jährigen Dilan, die nach einem Unglück bei einer Grillparty schwere Verbrennungen und Narben im Gesicht davongetragen hat. *Klänge für Mazin* (*Geluiden voor Mazin*) von Ingrid Kamerling rückt die Erlebnisse eines fast tauben Jungen in den Mittelpunkt, der mithilfe eines elektronischen Innenohrimplantats endlich hören möchte. Da diese OP Nebenwirkungen haben kann und nicht immer erfolgreich verläuft, durchlebt der Junge eine von der Kamera begleitete Zeit des Bangens und Hoffens, bis sein strahlendes Gesicht verrät, dass er Zugang zu der Welt des Hörens gefunden hat.

Nordlichter

Visuell besonders eindrucksvolle Belege dafür, dass die visuelle Umsetzung mindestens genauso wichtig wie das Thema selbst ist, lieferten die norwegischen Beiträge. *Lebertran & Sahnebonbons* (*Tran & fløtenkarameller*) von Guro Saniola Bjerk erinnert an die Exposition eines Horrorfilms. Ästhetisch eindrucksvolle Bilder eines längst ausgedienten Internats im eisigen Norden des Landes, das von Wind und Wetter gezeichnet ist, wecken auf der Tonebene Erinnerungen an das, was sich einst hinter diesen Mauern zugetragen hat. Kinderstimmen und Grammofonmusik erzählen von schönen und schaurigen Momenten einer Kindheit fernab der eigenen Familie. Noch einen Schritt weiter geht *Du hast die Wahl* (*Du velger selv*) von Kajsa Næss, ein animierter Dokumentarfilm über fünf Kinder, deren Väter für viele Jahre im Gefängnis sitzen. Die Animationen erleichtern es, sich auf das Thema einzulassen, sie ermöglichen die Anonymität der interviewten Kinder, die unter der Abwesenheit der Väter und unter den Vorurteilen der anderen leiden. Ebenfalls animierte und von unten durchstoßene Papiere, die darunter liegende Objekte reliefartig abdrücken, zeugen von den Gefühlen der Kinder. Dokumentarfilm löst sich hier nicht auf, er entwickelt sich auch im Bereich des Kinder- und Jugendfilms weiter.

Holger Twele

Mut zum Jugendschutz ohne „Reinheitsgebot“

medien impuls am 28. November 2013 in Berlin

Medienbildung ist bedeutsamer als Medienregulierung. Auf diesen gemeinsamen Nenner lassen sich alle Fachbeiträge und Diskussionen beim jüngsten *medien impuls* von der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) und der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (FSM) bringen. Schulen stehen dabei vor einer ebenso gewaltigen Aufgabe wie sämtliche Einrichtungen der Medienpädagogik. Denn „Jugendliche“, so ein Kernsatz der Tagung, „sind zugleich Regisseure und Darsteller ihrer Lebensgeschichte.“ Daumen nach oben, klick. Mit dem „Gefällt mir“-Button fängt es an. Oft wird er zum Startpunkt eigener aktiver Beteiligung im Internet, auf jeden Fall verstärkt jeder Klick die „permanente Evaluation“ von Onlineinhalten, die der Wiener Wissenschaftler Matthias Rohrer vom Institut für Jugendkulturforschung kritisch als eher kontraproduktiv einschätzt: Traffic und Likes hätten klassische Qualitätskriterien verdrängt. Nicht unbedingt, hält FSF-Geschäftsführer Prof. Joachim von Gottberg dagegen. Er stellt bei jungen Netzakteuren ein überraschendes Maß an handwerklichem Geschick und kreativem Talent fest. Als Beispiel nennt er die erst 13-jährigen

Zwillinge Roman und Heiko Lochmann aus Hessen, die als Comedy-Duo DieLochis mit gekonnten Videoparodien über eine halbe Mio. YouTube-Abonnenten erreichen. Ihr Hit *Durchgehend online* spielt mit den Vorurteilen gegen Digital Natives und verkauft sich inzwischen sogar als Single bei Amazon. „Sehr professionell“, urteilt von Gottberg über diesen eher harmlosen Spaß. „Aber wie gehen wir damit um, wenn Jugendliche selbst gegen den Jugendschutz verstoßen?“ Als Beispiel dafür nennt Markus Hündgen den Rapper Julien, dessen „julienblog“ mit behindertenfeindlichen, sexistischen und menschenverachtenden Songs zu schockieren versucht. Diese „sehr scharfe Form von Satire“ habe sich jedoch nicht gut verkauft, sein Machwerk zum Anschlag auf das World Trade Center am 11. September 2001 sei in der Community als „geschmacklos“ empfunden worden. Hündgen, der darin durchaus so etwas wie Selbstregulierung sieht, ist als Geschäftsführer der Web Video Academy in Düsseldorf Ausrichter des jährlichen „Deutschen Webvideo-Preises“, der im letzten Jahr 13.000 Einreichungen und 350.000 Onlinevotings zählte.

„Es lockt das Geld, es lockt der Fame“

Er beobachte inzwischen erfolgreiche Aktivistinnen, die sich mit nur 24 Jahren frustriert in YouTube-Rente begäben und aus ihrem Kanal zurückzögen, weil sie mit diesem zeitraubenden Engagement für sich keine Perspektive sähen. Andere entwickelten, so Hündgen, Lust am Kommerz: „Viele finanzieren schon ihr Ferienhaus durch den YouTube-Kanal. Product Placement ist dabei zunehmend ein Thema, das gesetzlich nicht sauber geregelt ist.“ Das besonders erfolgreiche jugendliche Comedy-Trio Y-Titty habe extrem aufwendig einen Clip in Spielanzügen des neuen Computerspiels *Crysis 3* produziert und sich zwar beim Anbieter Electronic Arts „für die Unterstützung“ bedankt, aber das Video nicht als Werbung gekennzeichnet. „Bei 1,5 Mio. Abrufen in der Zielgruppe ist das eine sehr lohnende Investition“, sagt Hündgen. „Es lockt das Geld, es lockt der Fame, aber Journalismus und Kultur bleiben auf der Strecke.“ Vor allem vermisst er bei Jugendlichen den Impuls, „teuren Journalismus“ zu machen – oder auch nur anzusehen.



FSF-Geschäftsführer Prof. Joachim von Gottberg, Markus Hündgen, Geschäftsführer der Web Video Academy (v. l. n. r.)



Als besondere Ausnahmeerscheinung nennt Hündgen er den Berliner Jurastudenten Tilo Jung, der unter der Berufsbezeichnung Freier Chefredakteur bei YouTube bemerkenswerte Interviews sogar mit Spitzenpolitikern führe. Das sorgt zwar für einige Aufmerksamkeit bei Medienleuten, doch sein Kanal (ironischer Titel: *Jung und naiv – Politik für Desinteressierte*) hält sich bislang mit kaum mehr als 6.000 Abonnenten nur auf Geheimtipp-Niveau. Immerhin habe Google das Projekt als Premium-Content für seinen Dienst Hangout erkannt, bezahlt und damit unterstützt, lobt Hündgen. Der Düsseldorfer Journalistentrainer, der u. a. für die ARD, ZDF medienakademie arbeitet, sieht gleichwohl ein „großes Problem“, dass es keinerlei Förderprogramme für solche Produktionen gebe.

Niemand will ein MoF sein

Hier ist auch Matthias Rohrer aus Wien pessimistisch, zumal künftig infolge von Diversifizierung und Segmentierung die einzelnen Zielgruppen immer kleiner würden: „Es wird immer schwieriger, die breite Masse der Ju-

gendlichen zu erreichen. Wir beobachten auch erste Abwanderungstendenzen von Facebook hin zu Angeboten, die sehr viel spezieller sind. Außerdem sind Jugendliche schlicht überfordert durch die zunehmende Verdichtung und Beschleunigung von Information.“ Kneifen ist unmöglich. Rohrer sieht es als „sozialen Exklusionsfaktor“, nicht im Internet mitzumachen und sich dort positiv selbst darzustellen. Niemand wolle ein MoF (Mensch ohne Freunde) sein, Friending mit mindestens 200 Freunden sei obligatorisch für das Sozialprestige: „Jugendliche sind zugleich Regisseure und Darsteller ihrer Lebensgeschichte.“

Keine Alternative zur Webpräsenz

Doch wie finden junge Menschen überhaupt ihren Platz in der Onlinemedienwelt? Sie stünden zunächst ohne angemessene Orientierung „in einem undurchschaubaren Wust von Inhalten“, fasst Dr. Ulrike Wagner vom Münchener Institut für Medienpädagogik (JFF) die Ausgangslage ihrer Konvergenzstudie zusammen. Erforscht wurde dafür im Auftrag der Bayerischen Landes-

zentrale für neue Medien (BLM) von 2007 bis 2013 der subjektive Blick 13- bis 19-Jähriger auf das Social Web, also die Verlagerung jugendtypischer Sozialisationsaufgaben ins Internet. Einerseits habe die Altersgruppe dazu gar keine Alternative, so Wagner, denn der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit verlange Webpräsenz. Andererseits sei für Nutzer häufig nicht zu identifizieren, welche Anbieter mit welchen Interessen tatsächlich hinter Angeboten, Apps, Fan-Seiten und anderen Inhalten steckten. Bedenklich sei ferner eine „Entpersonalisierung durch automatisiert eingebundene Inhalte“, die mitunter kaum von echten Reaktionen zu unterscheiden seien. Da aber das Handeln der anderen einen großen Einfluss auf das Medienverhalten von Jugendlichen habe, verkehre sich unter medienkonvergenten Bedingungen das Streben nach Autonomie – in selbstbestimmten Freiräumen, um sich zur Geltung zu bringen – schlimmstenfalls in sein glattes Gegenteil: zu drohendem Kontrollverlust in vernetzten Öffentlichkeiten. Als Ergebnis sieht Wagner eine große „Ambivalenz zwischen Autonomieanspruch und Schutzbedürfnissen“.



Matthias Rohrer vom Institut für Jugendkulturforschung,
Dr. Ulrike Wagner vom Münchener Institut für Medienpädagogik (JFF)
(v. l. n. r.)

„Etwas Sinnvolles tun, das die Augen zum Leuchten bringt“

Dieser Einschätzung stimmt FSF-Geschäftsführer von Gottberg zu: „Jugendliche selbst wären bei Altersfreigaben oft strenger als die FSK.“ So souverän sie mit den Angeboten umgingen, so ausgeprägt sei ihr eigenes Schutzbedürfnis. Entsprechend fordert Wagner einen „Diskurs zwischen den Generationen als vertrauensbildende Maßnahme“. Statt *über* Jugendliche zu diskutieren, müsse man mehr *mit* ihnen und ihren Eltern ins Gespräch kommen – was dieser *medien impuls* dann auch gleich in die Tat umgesetzt hat. Der erfolgreiche bayerische Blogger und Jungunternehmer Philipp Riederle (19), der gerade sein Abitur hinter sich „und in zwölf Jahren Schule nichts über Medien gelernt“ hat, mahnt neue Aufbruchssignale für den Schulunterricht an: „Medienkompetenz braucht es dringend.“ Kinder müssten von Anfang an begleitet werden, denn der aktive Umgang mit dem Internet bedeute „eine viel, viel größere Entwicklung, die unsere Gesellschaft auf den Kopf stellen wird“. Der Wertewandel habe längst begonnen: Es

gehe seiner Generation heutzutage nicht mehr so sehr um Geld, Status, Macht – früher die wichtigsten Anreize zum Handeln –, sondern vorrangig um „purpose“, „also etwas Sinnvolles zu tun, das die Augen zum Leuchten bringt“. Ein Beispiel ist für ihn die online organisierte Hochwasserhilfe für Magdeburg im letzten Jahr.

Riederle ärgert sich über kontraproduktive Verbote – ob nun private elektronische Geräte in Schulen nicht genutzt werden dürfen oder Lehrern untersagt wird, via Facebook mit Schülern in Kontakt zu treten oder auch, dass die „wirklich gut gemachte Aufklärungsserie *Make Love* für Abrufe aus der ARD-Mediathek von 6.00 bis 22.00 Uhr gesperrt ist“.

Das Copyright als Auslaufmodell

Gegenwärtige Sperren oder Einschränkungen sieht Prof. Dr. Franz Josef Röhl von der Hochschule Darmstadt in Zukunft ohnehin fallen. Er entwirft seine Vision neuer „Welten“, die stark durch „intelligente Gegenstände“, virtuelle Realität und allgegenwärtige Daten geprägt würden: „Vergessen Sie

Copyright!“ Denn es werde zu einer Entkopplung von Inhalt und Metainformationen kommen, zu einer „post-narrativen Wirklichkeit“, zu einer „Wahrscheinlichkeits-Disjunktion“. Keiner werde mehr die komplexen Systeme beherrschen, einen Vorgeschmack darauf habe die Bankenkrise eröffnet. Stattdessen werde, quasi als Nachfolger der Suchmaschinen, eine „Agenten-Optimierung“ Lösungen automatisiert finden. Schließlich erwartet Röhl ein „Liquid Web 4.0“ mit fließenden Verbindungen zwischen allem und jedem, Dynamik als Dauerzustand. Um darin nicht unterzugehen, postuliert der Darmstädter Professor für Gesellschaftswissenschaften kulturelle Bildung als Grundlage jeder Medienbildung.

Die abschließende Podiumsdiskussion mit drei Referenten und Thomas Krüger, dem Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), zeigt freilich recht unterschiedliche Vorstellungen von Medienkompetenz. „Gleichheit gibt es nicht, hat es auch nie gegeben“, sagt Krüger: Bei bildungsfernen Jugendlichen sei die Partizipation im Internet eher niedrigschwellig,



Blogger und Jungunternehmer Philipp Riederle, Prof. Dr. Franz Josef Röhl von der Hochschule Darmstadt (v. l. n. r.)

während sich ihre bildungsaffinen Altersgenossen dort sehr interaktiv bewegten. Indes – wie erreicht man sie in Zeiten zunehmender Diversifizierung von Partikularinteressen?

Wer druckt, verliert

Auf jeden Fall nicht mit Drucksachen, weiß Matthias Rohrer, der für sein Wiener Institut derzeit im Department Hamburg tätig ist: „Noch immer werden in Form von medienpädagogischen Broschüren für Jugendliche Unmengen an Altpapier produziert, obwohl jedem klar ist, dass Jugendliche gar keine Broschüren mehr lesen.“ Außerdem sind die meisten Angebote in seinen Augen „viel zu hochschwellig angesetzt“. Um junge Leute direkt anzusprechen, müsse man mit ihnen reden. Dafür biete das Netz selbst „die besten Tools aller Zeiten“, ergänzt Markus Hündgen. „Medienpädagogen müssen etwas Cooles machen, was die Jugendlichen genau da abholt, wo sie sind. Damit die Kids, wenn sie z. B. nach echter Aufklärung im Internet suchen, dort nicht nur den Schund vorfinden, vor dem man sie zu Recht schützen will.“

Thomas Krüger erkennt durchaus Handlungsbedarf. Und seine Bundeszentrale sieht er als „lernende Behörde“ auf dem richtigen Weg. Angesichts der rasanten Medienentwicklung habe die klassische Rundfunkregulierung längst an Bedeutung verloren, stellt Krüger fest, auch müsse man sich vom „Reinheitsgebot im Jugendschutz“ verabschieden, doch Jugendmedienschutz habe immerhin Verfassungsrang. Also dürfe man bei diesem Thema auch nicht dem Markt vertrauen. Apropos Markt: Medienbildung bedeutet nach Krüger „ausdrücklich nicht, dass Menschen gefügig gemacht werden für den Markt im Internet“, sie sollten vielmehr ihre eigene Persönlichkeit, Urteilsfähigkeit und politische Haltung entwickeln, „bockbeinig“ werden, sich engagieren. „Jeder kann selbst entscheiden, ob er Trash machen oder zum Gemeinwohl beitragen will“, sagt der Präsident. „Das Verhandeln von Werten ist nicht out.“ Auch redlicher, sachkundiger Journalismus habe nach wie vor seine Berechtigung, er sei durch Bloggen und Twittern nicht zu ersetzen. Und selbst die größten Erfolge junger Unterhaltungskünstler im Netz über-

zeugen Krüger nicht davon, dass diese Generation schon bei den Herausforderungen der Gegenwart angekommen ist: „Das Mitspielen im ökonomischen System ist keine echte Partizipation.“

Uwe Spoerl



Podiumsdiskussion mit Tanja Samrotzki (Moderation), Markus Hündgen, Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, Philipp Riederle und Matthias Rohrer (v. l. n. r.)

Kurz notiert 01/2014

Vorträge FSF-Prüferfortbildung online

Zweimal im Jahr lädt die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) ihre Prüferinnen und Prüfer sowie die Jugendschutzbeauftragten der FSF-Mitgliedssender zum Austausch über Programmentwicklungen, Jugendschutzfragen und aktuelle Prüffälle im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung ein. Das Thema der letzten Tagung lautete: „Jenseits von Gut und Böse‘ – Ambivalente Helden und ihre Orientierungsfunktion“ und widmete sich den Protagonisten in jüngeren US-amerikanischen Serien wie etwa dem Forensiker und Serienkiller Dexter, Antiterror-Spezialist Jack Bauer (24) oder der CIA-Agentin Mathison (*Homeland*). Inwieweit setzen die Protagonisten Wertmaßstäbe für den Umgang mit Drogen, die Haltung gegenüber Folter oder Selbstjustiz bzw. inwieweit gelingt Kindern und Jugendlichen die Abgrenzung? Sind flache Charaktere in Kauf zu nehmen, weil Heranwachsende klare Gut-Böse-Kategorien brauchen? Oder sind im Gegenteil gebrochene Charaktere wünschenswert, die differenzierte Sichtweisen vermitteln? Sind die Voraussetzungen und Bewertungsmaßstäbe im Jugendschutz noch zeitgemäß oder müssen sie revidiert werden?

Diese und andere Fragen wurden aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und diskutiert: Prof. Dr. Dagmar Hoffmann zeigte die entwicklungspsychologischen und soziologischen Aspekte zum Thema auf, Barbara Sichtermann betrachtete Serien und ihre Figuren aus Sicht der Filmkritik. Beide Vorträge sind im Medienarchiv der FSF-Webseite (<http://www.fsf.de/medienarchiv/suche>) online abrufbar.

fraMediale 2014

„Personalisiertes mLearning – bring your OWN device“ lautet der Themenschwerpunkt der nächsten fraMediale, die am 12. März 2014 von 10.00 bis 18.00 Uhr an der Fachhochschule Frankfurt am Main stattfindet.

Die fraMediale ist eine Medienmesse und Fachtagung, die anderthalbjährlich stattfindet und sich als Brücke zwischen Medienbildungsforschung und der medienpädagogischen Praxis in Schulen und Hochschulen versteht. Ziel ist die nachhaltige und lernförderliche Integration digitaler Medien in Bildungseinrichtungen. Die Veranstaltung richtet sich an Lehrer, Schulleitungen, Hochschullehrer, Medienpädagogen und weitere Interessierte.

Den Kern der fraMediale bilden kurze Impulse und Ideen zu aktuellen Entwicklungen in Vorträgen und Exponaten zum Themenschwerpunkt.

Weitere Informationen:
www.framediale.de

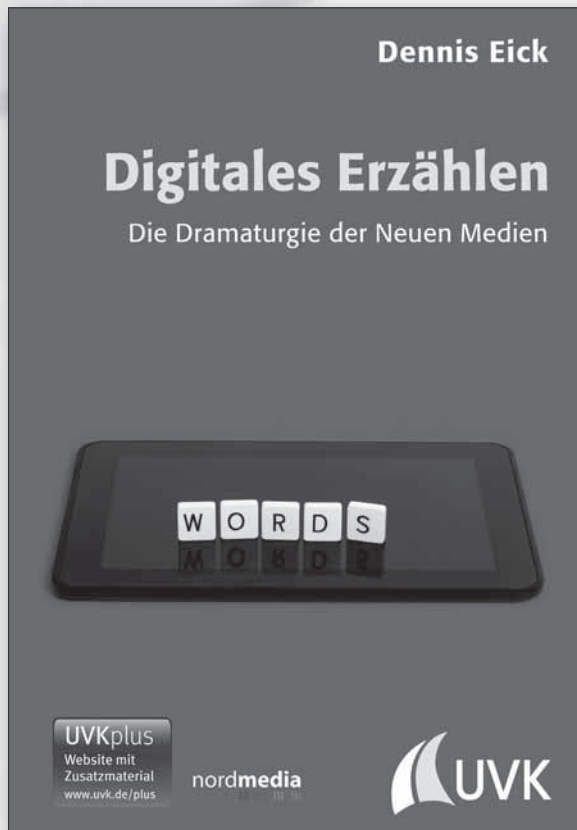
Studentenfilmfestival Sehsüchte 2014

Vom 30. April bis 4. Mai 2014 findet das 43. Sehsüchte-Festival in Potsdam-Babelsberg statt. Sehsüchte ist das größte internationale Studentenfilmfestival Europas. Außerdem ist es Treffpunkt des internationalen Filmnachwuchses und zieht junge Filmemacher aus allen Teilen der Welt an. Ziel der Organisatoren ist es, nicht nur den geladenen Filmemachern ein Forum für ihre Filme zu bieten, sondern auch gezielt den Austausch untereinander sowie mit High Professionals aus der Film- und Medienbranche zu fördern.

Gleichzeitig liegt der besondere Reiz des Festivals im engen Kontakt zwischen Zuschauern, Fachleuten und Filmschaffenden. Darüber hinaus bieten Werkstattgespräche die Möglichkeit zum Diskutieren und lädt die atmosphärische Lounge zum Sinnieren ein.

Weitere Informationen:
www.sehsuechte.de

Erzählen heute.



Dennis Eick
Digitales Erzählen
Die Dramaturgie der Neuen Medien
2014, 252 Seiten
ISBN 978-3-86764-400-6
Praxis Film Band 81

Alle Medien werben um die Zeit ihrer Nutzer. Die digitalen Möglichkeiten, Menschen zu unterhalten, scheinen unendlich, unsere Aufmerksamkeit jedoch ist naturgemäß begrenzt.

Webserien, Games, E-Books, Viral Spots und Transmediale Geschichten – all dies sind neue Formate, in denen auch neue Erzählweisen ausprobiert werden. Doch nach welchen Gesetzmäßigkeiten funktionieren diese? Ist es die bekannte Dramaturgie – oder müssen Autoren und Kreative heute ein neues ABC lernen? Dennis Eick zeigt, welche neuen Erzählformen durch das Internet und die technischen Möglichkeiten der Digitalisierung realisiert werden können. Er stellt zahlreiche Beispiele aus dem nationalen und internationalen Bereich vor und führt Interviews mit namhaften Fachleuten aus den einzelnen Genres.

Dabei stehen nicht nur die Dramaturgie, sondern auch die wirtschaftlichen Bedingungen und konkreten Arbeitsfelder für Kreative im Vordergrund. Denn nicht nur die Grenzen zwischen Film und Games schwinden, sondern beide Medien nähern sich immer stärker an. Das Gleiche findet auch in der vielbeschworenen Konvergenz von TV und Internet statt, welche zum Beispiel

in den vielen Social Media-Anwendungen immer neue Erzählformen generiert. Geschichten verändern sich, überschreiten die Grenzen der einzelnen Medien, ob sie linear oder non-linear erzählt werden, ob sie einen passiven Zuschauer oder einen aktiven Konsumenten ansprechen.

Erstmals zeigt ein Buch die Gesetze und Möglichkeiten auf, mit denen Geschichten heute und in Zukunft erzählt werden können.

Dr. Dennis Eick arbeitet als freier Autor in Köln und ist Dozent für das Drehbuchschreiben an Filmschulen und den Universitäten Köln und Düsseldorf. Zuvor war er als Fiction-Redakteur bei RTL tätig. Er promovierte 2005 über Drehbuchtheorien an der Universität Mainz. Von ihm sind bei UVK erschienen: »Drehbuchtheorien. Eine vergleichende Analyse« (2006), »Programmplanung. Die Strategien deutscher TV-Sender« (2007), »Noch mehr Exposees, Treatments und Konzepte« (2008), »Was kostet mein Drehbuch« (gemeinsam mit Vera Hartung, 2009), »Exposee, Treatment und Konzept« (2. Auflage 2013).

Trommelbauch

(Niederlande 2010)



Ein nennenswerter Film, der perfekt für seine Altersklasse geeignet ist.

Dik Trom, der von allen Trommelbauch genannt wird, lebt mit seinen Eltern in Pummelstadt. Doch als diese das Angebot bekommen, ein eigenes Restaurant zu eröffnen, ziehen sie nach Dünnhafen. Allerdings merken sie bald, dass dort alle Leute auf ihr Gewicht achten und sie mit ihren Süßspeisen und Burgern nicht weit kommen werden. Dik versteht sich nicht sofort mit allen, findet aber trotzdem Freunde, die ihn sehr mögen; egal, ob er dick ist oder dünn. Darunter auch ein sehr nettes Mädchen, mit dem sich Dik besonders gut versteht.

Der Film *Trommelbauch* ist perfekt für seine Altersklasse geeignet und kreativ ausgeschmückt worden. Da er aber für jüngere Kinder gedacht ist, fehlt der Spannungsbogen und er wird für ältere Geschwister etwas langweilig. Manchmal wird das Gefühl vermittelt, dass dünn zu sein etwas Schlimmes ist, was sehr verwirrend sein kann. Das Ende ist eigentlich schon voraussehbar, denn die Geschichte wird ständig in anderen Filmen benutzt. Aber weil der Film für Kinder ab 8 Jahren ist, schadet das überhaupt nicht.

Fazit: Ein schöner Film für kleine Kinder – und ein etwas langweiliger Film für „große“ Kinder!

Nova (12), Redaktion Cinepänz Köln

Wir danken der Redaktion von spinxx.de – dem Onlinemagazin für junge Medienkritik – für diesen Beitrag.