

Abstrakte
Hypothesen
mit *konkreten*
Folgen.

Jugendschutz zwischen Theorie und Praxis

Verdummung, schlechter Geschmack oder Gewaltorientierung:

J U G E N D S C H U T Z — ein strapazierter Begriff

Jugendschutz hat Konjunktur: Die zunehmende Medienflut und deren Einfluss auf die Gesellschaft führen zu der Sorge, dass die Medien immer mehr die Funktion der Erziehungsinstanzen Familie, Schule oder Kirche übernehmen. Hinzu kommt ein Generationenkonflikt: Viele Eltern verstehen die Medienwelten ihrer Kinder nicht mehr, sie sind ihnen technisch und inhaltlich entzogen. Es ist verständlich, dass man in einer solchen Situation nach staatlichen Regulierungen ruft. Der gesetzliche Jugendschutz wird hier oft als Ausweg gesehen, denn er bietet die Möglichkeit, Medienangebote einzuschränken oder gar zu verbieten. Dabei fehlt es aber oft an der nötigen Trennschärfe, was eigentlich genau Aufgabe bzw. Zielsetzung des Jugendschutzes ist. Soll er die Jugend vor Verdummung, schlechtem Geschmack oder Wertorientierungen, die im Widerspruch zu allgemeinen gesellschaftlichen Vorstellungen verbreitet werden, bewahren?

In dieser Ausgabe beschäftigt sich *tv diskurs* mit den Kriterien des Jugendschutzes. Dabei fällt auf, dass die Ziele des Jugendschutzes sehr unterschiedlich gesehen werden. Wer bestimmt, was schützenswert ist? Geht es um den Schutz des gesellschaftlichen Wertekonsenses – und wenn ja, wer bestimmt diesen? Oder geht es um die Sicherung der Erziehung des Heranwachsenden, der vor Einflüssen bewahrt werden soll, die ihn individuell schädigen können? Oder sollen potentielle Opfer vor Heranwachsenden geschützt werden, die durch Medien zu Aggressionen, Gewalt oder Verbrechen angeleitet werden könnten?

Auch wir wissen das nicht genau, halten aber eine Diskussion darüber für notwendig. Denn Kriterien kann man nur dann nachvollziehbar und transparent entwickeln, wenn der Schutzzweck deutlich ist. Da Jugendschutz eine Einschränkung der Freiheitsrechte bedeutet, die das Grundgesetz garantiert, müssen sich auch die Ziele, die der Jugendschutz verfolgt, aus dem Grundgesetz ableiten lassen. Dies umso mehr, als der Jugendschutz in vielen Fällen auch in die Rechte Erwachsener eingreift, vor allem im Bereich des Fernsehens.

Nach Art. 5 Abs. 1 Grundgesetz genießen die Medien in der Bundesrepublik Deutschland eine sehr weitgehende Freiheit. Diese Freiheit wird in Abs. 2 eingeschränkt, insbesondere durch die Gesetze zum Schutze der Jugend. In Abs. 3 wird dann die Freiheit der Kunst und Wissenschaft sowie von Forschung und Lehre garantiert. Diese Freiheit, so heißt es in Abs. 3, entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.

Die Freiheit der Medien im Hinblick auf die Verbreitung gegenüber Kindern und Jugendlichen kann, so meinen wir, nur dann eingeschränkt werden, wenn Medien geeignet sind, zu einer individuellen oder sozialen Entwicklung beizutragen, die dem Menschenbild, das der Werteordnung der Verfassung zugrunde liegt, zuwiderläuft. Die Jugendschutzgesetze dürfen daher kein Filter für solche Medieninhalte sein, von denen Pädagogen glauben, sie würden verdummen oder zu schlechtem Geschmack erziehen. Sie sind kein Instrument, um solche Medien von Jugendlichen fern zu halten, die die Erwachsenengeneration aus erzieherischen Gründen nicht für förderlich hält. Vertriebsbeschränkungen nach dem Jugendschutzgesetz sind vielmehr nur dann erlaubt, wenn Medien beispielsweise die freie Entfaltung der Persönlichkeit behindern (Art. 2 Abs. 1 GG), dazu erziehen, das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit anderer zu verletzen (Art. 2 Abs. 2 GG) oder wenn sie das Recht auf Gleichheit aller Menschen, unabhängig von Geschlecht oder Rasse, negieren (Art. 3 GG). Der Schutzzweck, so meinen wir, darf nicht beliebig neu interpretiert werden, sondern muss sich an dem in der Verfassung festgelegten Grundkonsens orientieren. Wir denken aber, es wird notwendig sein, diese Frage in einem breiteren Zusammenhang zu erörtern.

Ihr Joachim v. Gottberg

Titel *Rezeptionsforschung***Prognosen auf dünnem Eis**

Lassen sich Jugendschutzkriterien wissenschaftlich begründen?

Joachim von Gottberg

28

Normativ vorgehen!

Was kann der Jugendschutz mit der Wirkungsforschung anfangen?

Gespräch mit

Prof. Dr. Michael Kunzlik

38

Noch zeitgemäß?

Zur Diskussion um Kriterien im Kinder- und Jugendmedienschutz und ihre Grundlagen

PD Dr. Ingrid Paus-Haase

44

Schnitt-Gegenschnitt

Bedingungen zur Identifikation mit Medienfiguren

Dr. Clemens Schwender

54

Thema *Gewalt***Gewaltzensur und Lust an der Gewalt**

Prof. Dr. Christian Büttner

60

Thema *Fernsehnutzung***Das alltägliche Medium**

Über die Rolle des Fernsehens im Haushalt

Prof. Dr. Lothar Mikos

68

Thema *Kinderfernsehen*

Komm, schnapp sie dir! –

Das Phänomen Pokémon

*Hardy Dreier, Susanne Kubisch
und Claudia Lampert*

74

Thema *Medienpädagogik*

„Warum sprechen denn die so schnell?“

Auf der Suche nach Wegen zur interkulturellen Medienarbeit**Das Medienprojekt *Die 23 Muskeltiere***

Armin Hottmann

80

Editorial

Joachim von Gottberg

1

Thema *Europa***Zensur für Erwachsene wird abgeschafft**

Die Film- und Videoprüfung wird ab 2001 in Finnland liberalisiert

Gespräch mit

Matti Paloheimo und

Maarit Pietinen

4

Jugendmedienschutz in Europa

Filmfreigaben im Vergleich

12

Thema *Serie***Lehren und Lernen in den Medien**

Teil II

Prof. Ernst Zeitter

14

Thema *Medienpolitik***Kommunikationsrat als Rahmen für eine Neuordnung der Medienregulierung im Bund-Länder-Verhältnis**

Dr. Dieter Stammler

22



Service **Literatur**

- Martin Luginbühl: **86**
Gewalt im Gespräch. Verbale Gewalt in politischen Fernsehdiskussionen am Beispiel der „Arena“.
Prof. Dr. Lothar Mikos
- Mirjam von Felten: **89**
„... aber das ist noch lange nicht Gewalt“.
Empirische Studie zur Wahrnehmung von Gewalt bei Jugendlichen.
Prof. Dr. Lothar Mikos
- Christian Grüninger/Frank Lindemann: **91**
Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von drei- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens.
Burkhard Freitag
- Norbert Neuß: **93**
Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern.
Dr. Ingrid Geretschlaeger
- Johannes Fromme/Norbert Meder/
 Nikolaus Vollmer: **94**
Computerspiele in der Kinderkultur.
Tilman P. Gangloff
- Hans Paukens/Andreas Schümchen: **95**
Digitales Fernsehen in Deutschland. Explorative Studie zur Entwicklung digitaler Pay-TV-Angebote.
Prof. Dr. Lothar Mikos



Service **Rechtsreport**

- Entscheidungen 97**
1. Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften, Entscheidung Nr. VA 6/99 vom 07.12.1999
 2. Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften, Entscheidung Nr. 4975 vom 03.02.2000
 3. VG Köln, Beschluss vom 11.01.2000 – 17L3272/99
- Buchbesprechungen**
- Thomas Vesting: **102**
Prozedurales Rundfunkrecht – Grundlagen – Elemente – Perspektiven.
Prof. Dr. Helmut Goerlich
- Klaus Beucher/Ludwig Leyendecker/
 Oliver v. Rosenberg: **104**
Mediengesetze. Rundfunk – Mediendienste – Teledienste. Kommentar zum Rundfunkstaatsvertrag, Mediendienste-Staatsvertrag, Teledienstegesetz und Teledienstedatenschutzgesetz.
Prof. Dr. Christoph Degenhart

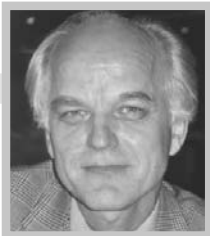
Service **Info**

- Ins Netz gegangen: 108**
 Lehrer-online – Ohne Schwamm und Kreide
Olaf Selg
- Materialien. Veranstaltungshinweise 110**
- Vorschau, Impressum, Abbildungsnachweis 112**

Zensur für Erwachsene wird abgeschafft

Die Film- und Videoprüfung wird ab 2001 in Finnland liberalisiert

Während es in vielen europäischen Ländern überhaupt keine Jugendschutzbestimmungen für Videos gibt, ist in Finnland der Handel mit Videofilmen verboten, die im Kino eine Freigabe ab 18 Jahren erhalten haben. Kinofilme müssen per Gesetz geprüft werden, auch wenn sie nur vor Erwachsenen vorgeführt werden sollen. Im nächsten Jahr tritt allerdings ein Gesetz in Kraft, das die Jugendschutzbestimmungen liberalisieren wird. *tv diskurs* sprach mit Matti Paloheimo, Direktor des Finnish Board of Filmclassification, und seiner Vertreterin, Maarit Pietinen, über Jugendschutz in Finnland.



Gibt es in Finnland ein Gesetz, das die Filmprüfung regelt?

Paloheimo: Ja. Im Augenblick arbeiten wir nach dem Gesetz zur Filmklassifizierung aus dem Jahre 1965. Außerdem gibt es in Finnland noch ein Gesetz von 1987, das die Klassifizierung von Videos und allen anderen audiovisuellen Produkten regelt. Ab 1. Januar 2001 gilt für beide Gesetze allerdings ein neues Gesetz.

Beginnen wir mit dem Gesetz zur Prüfung von Kinofilmen.

Pietinen: Nach diesem Gesetz müssen alle Filme geprüft werden, die in einem öffentlichen Kino gezeigt werden sollen. Das gilt auch dann, wenn die Vorführung nur für Erwachsene geplant ist. Die Altersgrenzen reichen von ‚freigegeben für alle‘ bis zu ‚freigegeben ab 18 Jahren‘. Die Altersfreigaben haben jedoch grundsätzlich nur empfehlenden Charakter. Das gegenwärtig noch gültige Gesetz bietet viele Möglich-

keiten und Begründungen, um einen Film zu verbieten. In der Regel wurden Verbote für Filme ausgesprochen, die zu viel Gewalt beinhalteten oder pornographisch waren. Doch seit 1995 wird in Finnland von dieser gesetzlichen Möglichkeit kein Gebrauch mehr gemacht, ist kein einziger Film mehr verboten worden.

Welche Altersgruppen werden vom Gesetz festgelegt?

Paloheimo: Das gegenwärtige Gesetz gibt uns da völlig freie Hand. Aber normalerweise haben wir die Alterskategorien: freigegeben für alle, freigegeben ab 6 Jahren, ab 8 Jahren, ab 12, ab 14, ab 16 Jahren und freigegeben ab 18 Jahren. Doch kann es durchaus vorkommen, dass wir einen Film auch ab 10 oder ab 15 Jahren freigeben. Außerdem haben wir die Möglichkeit, Kindern den Besuch eines bestimmten Films in Begleitung ihrer Eltern zu erlauben, auch wenn sie drei Jahre jünger als die betreffende Altersfreigabe sind. Das gilt allerdings nur für Filme, die bis zu 12 Jahren freigegeben sind. Diese flexible Möglichkeit haben wir nach dem neuen Gesetz nicht mehr. Wir werden dann folgende Alterskategorien haben: freigegeben für alle, frei ab 7, ab 11, ab 15 und frei ab 18 Jahren.

Die Altersfreigaben, über die wir bisher gesprochen haben, gelten allerdings nur für die Filmvorführung. Für den Videobereich gibt es nur die Freigaben ‚ohne Altersbeschränkung‘ und ‚frei ab 16‘. Hat ein Film eine Freigabe ab 18 Jahren erhalten, ist er auf Video verboten. Normalerweise lehnen wir es ab, Filme zu schneiden. Doch machen wir auch hier eine Ausnahme: Wenn ein Film für das Kino eine Freigabe ab 18 erhalten hat und die Möglichkeit besteht, ihn mit Schnitten auf 16 herunterzustufen, dann verfügen wir solche Schnitte für die Videoauswertung, damit er dort überhaupt veröffentlicht werden kann.

Ist die Art und Weise, wie Filme geprüft werden, im Gesetz genau festgelegt?

Paloheimo: Ja. Im Gesetz wird festgelegt, dass die Mitglieder des Finnish Board of Filmclassification vom Erziehungsminister benannt werden müssen. Unsere Einrichtung wird vom Ministerium finanziert, allerdings ist sie kein Teil des Ministeriums. Insgesamt verfügen wir über acht Prüfer, der Direktor und die Vizedirektorin arbeiten hauptberuflich, die sechs anderen sind für einige Stunden in der Woche bei uns beschäftigt. Es ist dem Minister überlassen, wen er als Prüfer benennt. Es muss also kein Beamter des Ministeriums sein. Ich zum Beispiel bin von Hause aus evangelischer Pfarrer, habe allerdings weitgehend als Filmkritiker gearbeitet. Frau Pietinen ist Soziologin. Wir verfügen also über sehr unterschiedliche Qualifikationen. Das neue Gesetz legt die Qualifikation für Prüfer jedoch ganz klar fest. Ab 2001 gilt: Entweder müssen die Prüfer über Erfahrungen im Filmbereich verfügen oder eine kinderpädagogische bzw. -psychologische Ausbildung nachweisen.

Pietinen: Insgesamt wird das neue Gesetz die Möglichkeiten des Ministers und die des Filmboard erheblich einschränken. Wir haben zum Beispiel, wie schon gesagt, derzeit viele verschiedene Begründungen zur Auswahl, mit denen wir Filme ganz verbieten können. Da geht es nicht nur um Gewalt und Pornographie, sondern Filme können auch aus außenpolitischen Gründen verboten werden, weil sie gegen die guten Sitten verstoßen, weil sie im Konflikt mit Gesetzen stehen oder weil sie sich gegen die militärischen Verteidigungspläne Finnlands richten. Natürlich müssen wir Ablehnungen begründen, brauchen wir Argumente, aber theoretisch ließe sich vieles verbieten. Nach dem neuen Gesetz ist ein Filmverbot nicht mehr möglich – jedenfalls nicht für Erwachsene.

Wie funktioniert die Filmprüfung in Finnland: Hat der Filmverleiher, der bei Ihnen einen Antrag stellt, die Möglichkeit, einen Wunsch für die Freigabe zu äußern, den er dann vor Ihrem Ausschuss auch vertreten kann?

Pietinen: Er kann einen Wunsch äußern, auch wenn er für die Prüfer natürlich nicht verbindlich ist. Wir schauen uns den Film an, danach diskutieren wir über die Altersfreigabe. Wenn wir Filme nicht antragsgemäß entscheiden, müssen wir unser Urteil selbstverständlich gut begründen. Der Antragsteller kann, bevor wir uns den Film anschauen, seinen Wunsch vortragen und Argumente dafür vorbringen. Das geschieht allerdings äußerst selten.

Prüfen Sie die Filme in Ausschüssen, gibt es Regularien für deren Zusammensetzung?

Pietinen: Das entscheidet letztlich der Direktor. In Ausnahmefällen reicht es, wenn sich ein Prüfer den Film anschaut. Wir informieren uns vorher, ob es sich um einen eher einfachen oder schwierigeren Film handelt. So recherchieren wir zum Beispiel über das Internet, wie der Film in anderen Ländern freigegeben worden ist. Normalerweise wird ein Film allerdings von zwei oder drei Prüfern gesehen. Kommen diese zu einem klaren Ergebnis, gilt die Entscheidung. Gibt es jedoch bei der Freigabe Probleme, dann schauen sich alle acht Prüfer den Film noch einmal zusammen an.

Kann die Filmfirma Berufung einlegen, wenn sie mit Ihrer Entscheidung nicht zufrieden ist?

Pietinen: Ja, eine Berufung ist möglich, aber darüber entscheidet eine eigene Institution. Deren Mitglieder werden nicht vom Ministerium, sondern von der gesamten Regierung benannt. Es ist eine Art Gericht. Allerdings gibt es nicht sehr viele Berufungen. Im Durchschnitt haben wir pro Jahr etwa zehn bis fünfzehn Fälle, die vor den Berufungsausschuss gehen. In diesem Jahr waren es bisher sogar nur drei oder vier. Die Mitglieder der Berufungsinstanz werden für drei Jahre benannt, der Vorsitzende

und der stellvertretende Vorsitzende müssen Juristen sein. Es gibt insgesamt elf Mitglieder, die grundsätzlich alle zu einer Berufung eingeladen werden. Eine Entscheidung kann allerdings nur dann gefällt werden, wenn mindestens sechs Mitglieder an der Sitzung teilnehmen. Es gilt das Mehrheitsprinzip. Bei Stimmgleichheit wird nach dem Motto entschieden: Im Zweifel für den Verleiher. Das heißt, sind beispielsweise drei Prüfer für die Freigabe ab 6, die anderen drei aber für eine Freigabe ab 8 Jahren, gilt die Freigabe ab 6. Dieses Prinzip gilt übrigens auch für unsere Prüfentscheidungen, die wir zu acht treffen müssen: Sind vier der Meinung, der Film geht ab 6, die anderen vier jedoch plädieren eher für eine Freigabe ab 8, gilt trotzdem die Entscheidung ab 6 Jahren.

Gibt es, wenn die Berufungskommission negativ entschieden hat, für den Filmverleiher noch eine andere Möglichkeit, eine günstigere Freigabe durchzusetzen?



Paloheimo: Er kann Klage beim Obersten Verwaltungsgericht einlegen. Das ist allerdings ziemlich selten, kommt etwa alle fünf Jahre einmal vor. Früher, als wir mit der Filmfreigabe noch über verschiedene Steuersätze entscheiden mussten, gab es solche Klagen allerdings häufiger. Je nach Qualität des Films konnten wir uns für einen von drei unterschiedlich hohen Steuersätzen entscheiden. Diese Besteuerung wurde jedoch vor sechs Jahren abgeschafft.

Ihre Institution ist auch für die Freigabe von Videos zuständig?

Paloheimo: Der Videoanbieter kann die Filmfreigabe des inhaltsgleichen Films übernehmen, aber er muss den Videotitel bei uns registrieren lassen. Nur dann, wenn ein Videofilm vorher nicht im Kino war, prüfen wir ihn neu. Musikfilme und Dokumentarfilme werden allerdings beispielsweise nicht von uns geprüft, sie sind vom Gesetz ausgenommen. Die Videofirmen müssen sie jedoch registrieren lassen. Wenn wir trotzdem noch Zweifel haben, ob

ein solcher Film tatsächlich harmlos ist, haben wir die Möglichkeit, ihn auch zu prüfen. Nach dem Gesetz sind auch Animationsfilme für Kinder von der Prüfpflicht ausgenommen, doch kommt es oft vor, dass wir Zweifel an der Harmlosigkeit der betreffenden Filme haben und sie deshalb prüfen.

Legt das Gesetz die Kriterien fest, nach denen Sie die Filme prüfen?

Pietinen: Das Gesetz gibt keine differenzierten Kriterien vor. Nur die Gründe, aus denen heraus ein Film ganz verboten werden kann, werden im Gesetz genannt. Über die Altersklassifizierung heißt es nur, dass ein Film für bestimmte Altersgruppen beschränkt werden kann, wenn dies nötig ist. Das Gesetz sagt darüber hinaus, dass wir im Falle einer Beschränkung den gesamten Film bewerten müssen, wir können ihn also nicht wegen einzelner Szenen beschränken. Im Zentrum steht also mehr die Botschaft und Gesamtaussage des Films.

Wie ist das quantitative Verhältnis von Film- und Videoprüfungen in Finnland?

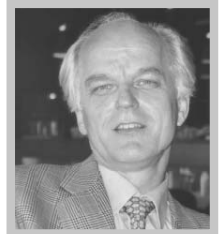
Paloheimo: Wir haben ungefähr 250 bis 300 Filme im Jahr, die für das Kino geprüft werden, andererseits sind etwa 400 Videofilme zu beurteilen. Inzwischen kommt noch der DVD-Markt hinzu, der in Finnland recht erfolgreich ist. In diesem Jahr sind die Prüfungen von Videofilmen allerdings ziemlich zurückgegangen; möglicherweise hängt das damit zusammen, dass der Videomarkt auf das neue Gesetz wartet, das nächstes Jahr in Kraft tritt. Verglichen mit dem normalen Videomarkt ist nämlich der pornographische Markt in Finnland ziemlich bedeutsam, auch wenn er im Augenblick illegal ist. Denn ein Film, der eine Kinofreigabe ab 18 hat, darf, wie schon gesagt, auf Video nicht vertrieben werden, und pornographische Filme haben für gewöhnlich eine Freigabe ab 18 Jahren.

Was war der Grund dafür, 18er-Filme grundsätzlich auf Video zu verbieten?

Paloheimo: Das Parlament war überzeugt, dass Videofilme gefährlicher sind als Kinofilme. Zwar haben wir in der Verfassung die Freiheitsgarantie für Presse und Medien, doch das Gesetz wurde mit einer Zweidrittelmehrheit verabschiedet, so dass die verfassungsrechtlichen Bedenken keine Rolle mehr spielten. Dazu muss man wissen, dass es in Finnland möglich ist, Gesetze, die gegen die Verfassung verstoßen, in einem komplizierten Verfahren durchzubringen. In solchen Fällen ist eben eine Zweidrittelmehrheit notwendig, die Verfassungsnorm muss allerdings dafür nicht geändert werden. Das neue Gesetz, das ab dem 1.1. nächsten Jahres Gültigkeit hat, ist jedoch wieder mit der Verfassung vereinbar.

Welche wesentlichen Veränderungen treten mit dem neuen Gesetz in Kraft?

Paloheimo: Die wohl bedeutendste Veränderung liegt darin, dass die Zensur für Erwachsene abgeschafft wird. Wir dürfen keine Filme mehr für Erwachsene verbieten, parallel dazu findet eine Gleichbehandlung zwischen Film und Video statt. Es dürfen also demnächst auch 18er-Filme auf Video verbreitet werden, pornographische Filme mit eingeschlossen. Die zweite wichtige Veränderung liegt darin – das haben wir ja schon angesprochen –, dass wir mit den Altersfreigaben nicht mehr so flexibel umgehen können, sondern bestimmte Alterskategorien vorgeschrieben sind. Wichtig ist vielleicht auch noch, dass der Prüfwang abgeschafft wird. Wenn man in Zukunft bei uns keinen Antrag auf Freigabe stellt, gilt automatisch die Freigabe ab 18 Jahren – also so ähnlich wie in Deutschland.



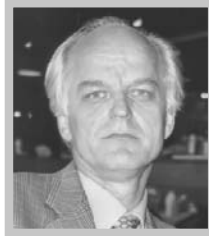
Wie ist das mit pornographischen Filmen: Sind sie im Kino und auf Video erlaubt?

Paloheimo: Ja, Pornographie ist in Finnland erlaubt, und sie wird demnächst auch auf Video erlaubt sein. Das gilt auch für Hardcorefilme. Verboten ist lediglich Pornographie mit Kindern, Tieren und mit Gewalt. Diese Beschränkungen zu verfolgen,

wird allerdings ab Januar 2001 nicht mehr unsere Aufgabe sein, sondern im Prinzip Sache der Staatsanwaltschaften und der Strafverfolgungsbehörden, denn sie sind im Strafgesetzbuch festgelegt. In der Praxis heißt das, dass wir zwar keine Filme mehr verbieten können, dafür jedoch die Gerichte nach dem Strafgesetzbuch die Möglichkeit haben, gegen bestimmte Filme vorzugehen, wenn sie besonders gewalttätig sind oder Pornographie mit Kindern, Tieren oder Gewalt darstellen. Sollten wir bei uns einen solchen Film zu Gesicht bekommen, werden wir darüber die Vertriebsfirma informieren. Wenn sie den Film trotzdem auf den Markt bringt, werden wir die Staatsanwaltschaften davon in Kenntnis setzen. Schließlich sind wir durch unsere Mitgliedschaft im Filmboard Beamte und müssen natürlich die Strafverfolgungsbehörden einschalten, wenn wir der Überzeugung sind, dass Straftaten begangen werden. Gleichzeitig gibt es im Strafgesetzbuch allerdings eine Regelung, die besagt, dass ein Film, den unsere Einrichtung freigegeben hat, von den Gerichten nicht mehr verboten werden darf.

Wie sieht das im Augenblick auf dem Videomarkt aus? Sie sagen, dass pornographische Filme derzeit auf Video nicht vertrieben werden dürfen. Aber es scheint offenbar einen illegalen Videomarkt zu geben ...

Paloheimo: Ja, in den Sexshops werden Tausende pornographischer Videos vertrieben; aber es stört niemanden. Die finnische Bevölkerung ist der Meinung, dass dies erlaubt sein sollte. Natürlich gibt es dazu unterschiedliche Auffassungen, doch spricht sich die Mehrheit gegen ein Filmverbot aus. Allerdings kommt es ab und zu schon einmal vor, dass sich aus der Bevölkerung jemand beschwert. In solchen Fällen beschlagnahmt die Polizei viele, viele Videos und bringt sie zu uns, damit wir sie hinsichtlich der Frage, ob sie pornographisch sind, beurteilen. Das ist eine wirklich furchtbare Beschäftigung.



Gibt es irgendwelche Beschränkungen für Printmedien?

Paloheimo: Im Prinzip nicht. Printmedien sind frei. Allerdings gelten die strafrechtlichen Bestimmungen, die wir vorhin für Filme erwähnt haben, auch für die Printmedien. Das heißt: Besonders brutale Darstellungen, Pornographie mit Kindern, Tieren oder mit Gewalt, sind auch im Printbereich verboten. So etwas wie die Indizierung in Deutschland gibt es in Finnland nicht.

Wird bei Ihnen eine Verbindung zwischen Altersfreigaben und der Fernsehausstrahlung gezogen, gibt es zum Beispiel Zeitgrenzen für nicht freigegebene Filme?

Pietinen: Nein, eine gesetzlich vorgeschriebene Berücksichtigung unserer Freigaben für den Bereich des Fernsehens gibt es nicht. Die Fernsehsender müssen allerdings Sendungen, die für Kinder und Jugendliche nicht geeignet sind, entsprechend kennzeichnen. Hier handelt es sich, wie in den anderen europäischen Ländern, um die Umsetzung der EU-Fernsehrichtlinien. Allerdings schätzen die Sender diese Filme selbst ein. Zwar kommt es manchmal vor, dass ein Sender bei uns nachfragt, wie wir einen bestimmten Film freigegeben haben, aber das ist eher selten und keine Verpflichtung. Es gibt zwar eine Behörde, die das Fernsehen kontrolliert, allerdings geht es dabei weniger um Jugendschutz. Ein wichtiges Problem in Finnland ist zum Beispiel die Alkoholwerbung. Darauf wird mehr geachtet.

Paloheimo: Jeder Sender hat seine eigenen Arrangements, die Aufsichtsbehörden sollen die Sender zwar beaufsichtigen, aber im Bereich des Jugendschutzes sind sie nicht aktiv, es sei denn, es gibt Beschwerden. In einem solchen Fall werden die Sender aufgefordert, dazu Stellung zu nehmen. Doch Beschwerden dieser Art kommen nicht sehr häufig vor. Zwar wird in Finnland immer wieder einmal eine Debatte über die Folgen von Gewalt im Fernsehen geführt, doch dreht sich die Auseinandersetzung weniger um konkrete Programme, sondern mehr um die allgemeine, meist nicht sehr

begründete Feststellung, dass Gewalt im Fernsehen immer mehr zunimmt. Diese Diskussion wird auch nicht breit geführt, vielmehr sind es nur einige Gruppen, die diese Auffassung vertreten. Wenn irgendetwas in der Gesellschaft passiert, zum Beispiel Verbrechen, die von Jugendlichen ausgeübt werden, dann wissen einige immer ganz genau, dass dies eine Folge von Fernsehgewalt ist. Doch gibt es nicht viele, die glauben, dass dies der einzige Grund für eine Gewalttat ist. In der Regenbogenpresse werden solche Vermutungen vorwiegend angestellt, doch so schnell sie geäußert sind, so schnell werden sie auch wieder vergessen.



Wie sieht in Finnland die Fernsehlandschaft aus? Haben Sie öffentlich-rechtliches und privates Fernsehen?

Paloheimo: Ja, wir haben zwei öffentlich-rechtliche und zwei private Sender. Die digitale Revolution im Bereich des Pay-TV hat Finnland noch nicht erreicht; allerdings bekommen wir jetzt bereits verschiedene Pay-TV-Sender über das Kabel – dabei handelt es sich aber um Sender, die ihren Sitz in Schweden haben. Die Filme werden in der Regel mit finnischen Untertiteln ausgestrahlt, die Dekoder lassen sich in Finnland käuflich erwerben. So gibt es bei uns zum Beispiel die schwedische Variante von Canal +, aber vermutlich werden sich die Angebote in den nächsten Jahren verzehnfachen.

In Deutschland gibt es seit einigen Jahren eine Diskussion um die Frage, wo die Grenze zwischen erlaubten Erotikprogrammen und verbotener Pornographie im Bereich des Fernsehens verläuft. Wie sieht das in Finnland aus?

Pietinen: Nein, darüber gibt es bei uns keine Diskussionen. Die Sender, die wir terrestrisch empfangen können, strahlen keine Hardcorepornographie aus, sondern nur Softcore, also das, was Sie als Erotikprogramme bezeichnen. Es wird zwar Geschlechtsverkehr gezeigt, aber man sieht keine Details. Im Pay-TV ist Hardcore zu sehen – das ist bei uns erlaubt. Diese Kanäle kommen, wie gesagt, aus Schweden, wo Hardcore, der keine Gewaltszenen beinhaltet, nicht als verbotene Pornographie angesehen wird. Wir haben zwar keinen speziellen Erotiksender, aber die Pay-TV-Angebote, die Spielfilme zeigen, strahlen eben auch Hardcorefilme aus.

Im finnischen Kino ist Pornographie erlaubt?

Paloheimo: Wie schon gesagt: Außer Pornographie mit Kindern, Tieren oder mit Gewalt kann man bei uns im Kino alles zeigen, was man will. Und ab dem nächsten Jahr ist das legal auch auf Video möglich.

Wie sieht es mit Gewalt aus, wann wird ein Film in Finnland mit 18 freigegeben? Gibt es viele Filme mit einer solchen Freigabe?

Paloheimo: Nein, das sind nicht sehr viele Filme, aber ich bin sicher, dass es in naher Zukunft einen geben wird: Nämlich den französischen Film *Fick mich* [Baisse moi], der eine ziemlich harte Mischung aus Brutalität und Sex enthält. Für diesen Film wurde ja selbst im liberalen Frankreich die Altersfreigabe ‚ab 18 Jahren‘ erneut eingeführt. Aber die meisten Filme, die bei uns ab 18 freigegeben werden, sind pornographische Filme.

Gibt es auch Sex- oder pornographische Filme, die eine Freigabe ab 16 erhalten?

Pietinen: Ja, und zwar das, was Sie Erotikfilme genannt haben. Also Filme, die Geschlechtsverkehr zeigen, aber auf Details verzichten. Allerdings gibt es davon in Finnland nicht sehr viele, weil die Menschen, die an diesem Material interessiert sind, auch die Hardcoreversion im Kino sehen können.

Die Diskussion in Deutschland geht in die Richtung, dass auch von Softcorefilmen verlangt wird, dass sie auf Detaildarstellungen von Geschlechtsorganen verzichten, dass sie darüber hinaus auch so etwas wie eine Story haben müssen und dass die Menschen, die dort dargestellt werden, keinen beziehungslosen Sex haben sollen ...

Pietinen: Eine solche Diskussion gibt es in Finnland nicht. Filme, die Sexualität darstellen, aber auf Geschlechtsteile verzichten, gelten bei uns als Softcore – und das wird in der Regel ab 16 Jahren erlaubt. Bei diesen Filmen handelt es sich nicht um Liebesfilme, sondern es geht mehr oder weniger um die Darstellung sexueller Techniken; deshalb darf man die Ansprüche an die Story nicht so hoch schrauben. Und das weiß jeder.

Können Sie sich an Filme erinnern, die nicht aus dem Bereich der Sexualität stammen, in Finnland aber eine Freigabe ab 18 bekommen haben?

Pietinen: Ja, zum Beispiel *True Romance* und *Assassins*, ein französischer Film. Auch der Film *Blade* wurde bei uns ab 18 freigegeben. *Starship Troopers*, der in Deutschland ab 18 frei war, wurde bei uns mit 16 Jahren freigegeben. *Fight Club* ist bei uns ab 18 Jahren frei.¹

Ist die Freigabe eines Films ab 18 mehr eine Folge des Inhalts oder denken Sie stärker über die Wirkungen nach, die ein solcher Film auf Kinder und Jugendliche haben könnte?

Paloheimo: Natürlich geht es uns in erster Linie um die Wirkung, aber es ist sehr schwierig, die Effekte eines Films zu prognostizieren. Deshalb interpretieren wir den Inhalt im Hinblick auf die Frage einer möglichen Wirkung.

Spielt es bei Ihnen eine Rolle, ob ein gewalthaltiger Film einen künstlerischen Anspruch hat?

Pietinen: Im Prinzip schon, allerdings weniger bei der Jugendfreigabe. Natürlich wägen wir zwischen den Jugendschutzinteressen und den Kunstinteressen ab. Das war zum Beispiel bei den meisten Tarantino-Filmen der Fall. Sie wurden ab 18 freigegeben, aber ohne Schnitte. Für Video haben wir dann Schnittauflagen für eine 16er-Fassung festgelegt. Bei *Pulp Fiction* kam der Drogenkonsum als Problem hinzu – so etwas nehmen wir in Finnland sehr ernst. Dabei geht es weniger darum, Drogen zu thematisieren, sondern um die Verharmlosung des Suchtproblems. Es geht also um die Botschaft des Films, dass Drogen angenehm und lustig sind, während die negativen Folgen nicht erwähnt werden. Das gilt auch für die Verharmlosung von Alkohol im Film. Der Drogenkonsum steigt in Finnland zwar an, trotzdem haben wir ein noch erheblich größeres Alkoholproblem, vor allem auch bei Jugendlichen.

Welche Altersstufe vergeben Sie besonders oft?

Pietinen: Die meisten Filme erhalten in Finnland eine Freigabe ab 12 Jahren.

Wann geben Sie Filme für alle Altersgruppen frei?

Pietinen: Wenn diese Filme nichts enthalten, was auf Kinder beeinträchtigend oder verängstigend wirken könnte. Die meisten Disney-Filme, wie zum Beispiel *König der Löwen*, sind ab 8 Jahren frei, allerdings mit PG, das heißt, dass Fünfjährige mit ihren Eltern den Film sehen können. Etwas Spannung ist in Ordnung, aber sie muss rasch aufgelöst werden.

Paloheimo: Mit Nacktheit haben wir dagegen kein Problem, solange es nicht um Sex geht. In Finnland geht jeder in die Sauna, Nacktheit ist deshalb normal. Das ist in Großbritannien ganz anders...

Dort wird auch auf bad language geachtet...

Pietinen: Da sind wir nicht so empfindlich. Aber bei dem Film *South Park* haben wir schon darüber nachgedacht, wie die vielen harten Schimpfwörter zu bewerten sind. Schließlich erhielt er eine Freigabe ab 12 Jahren, obwohl er sonst nichts Problematisches enthält. Über die Empfindlichkeit in Großbritannien haben wir uns allerdings noch vor kurzem gewundert: Der Film *Roadtrip* wurde dort ab 15 Jahren freigegeben. Es gab keinen Sex und keine Gewalt. Über die Franzosen amüsieren wir uns, weil sie fast alles ohne Altersbeschränkung freigeben, in Großbritannien ist man dagegen sehr streng. In Deutschland liegt man ziemlich nahe an den finnischen Freigaben.



Die Freigaben in Europa sind sehr unterschiedlich. Der Medienmarkt wächst aber immer mehr zusammen, in Finnland gibt es bereits jetzt Pay-TV-Angebote aus dem Ausland, das Internet ist nicht mehr an nationales Recht gebunden. Was bedeutet das nach Ihrer Meinung für die nationalen Filmprüfungen?

Pietinen: Wir glauben, dass diese Entwicklung mittelfristig die nationalen Gesetze überflüssig macht. Was in Großbritannien verboten wird, zum Beispiel im Pornographiebereich, kann über Satellitenfernsehen oder spätestens über Internet ohne Probleme gesehen werden. Wir brauchen daher eine Art internationaler Gesetzgebung. Wichtig ist auch, die Freigabekriterien allmählich anzugleichen, denn Gesetze allein können das nicht regeln.

Das Interview führte Joachim von Gottberg.

1	Deutsche Filmfreigaben im Vergleich zu den im Interview genannten Filmen:
<i>Baise moi</i>	bisher ungeprüft
<i>True Romance</i>	Kino-Version: 18 Video-Version: 16
<i>Assassins</i>	bisher ungeprüft
<i>Blade</i>	Kino-Version: 18 Video-Version: 16
<i>Starship Troopers</i>	Kino- & Video-Version: 18
<i>Fight Club</i>	Kino- & Video-Version: 18

Jugendmedien

Filmfreigaben im Vergleich

In den europäischen Ländern sind die Kriterien für die Altersfreigaben von Kinofilmen unterschiedlich. *tv diskurs* informiert deshalb regelmäßig über die Freigaben aktueller Spielfilme. Die einzelnen Titel sind entnommen aus der Top 30 in Deutschland (Quelle: *Blickpunkt Film*, Heft 35/00; die Reihenfolge entspricht nicht der Top 30-Rangfolge).



in E u r o p a

	Titel	D	NL	A	GB	F	DK	S
1.	Nur noch 60 Sekunden (OT: Gone in 60 Seconds)	16	12/PG	14	15	o.A.	15	11
2.	Chicken Run – Hennen Rennen (OT: Chicken Run)	6	o.A.	10	o.A.	—	—	o.A.
3.	Der Patriot (OT: The Patriot)	16	16	14	15	o.A./PG	—	15
4.	Big Mama's Haus (OT: Big Momma's House)	6	12	10	—	o.A.	7	7
5.	Der Sturm (OT: Perfect Storm)	12	10	—	12	o.A.	11	11
6.	Titan A. E. (OT: Titan A. E.)	6	o.A./PG	10	—	—	—	—
7.	M : I – 2 (Mission Impossible 2) (OT: M : I – 2)	16	16	14	—	o.A.	15	15
8.	Ein Freund zum Verlieben (OT: Next Best Thing)	12	o.A./PG	10	12	o.A.	o.A.	7
9.	The Skulls (OT: The Skulls)	12	—	14	15	o.A.	15	15
10.	Glauben ist Alles! (OT: Keeping the Faith)	6	o.A.	o.A.	12	—	—	7
11.	High Fidelity (OT: High Fidelity)	12	o.A./PG	10	15	o.A.	7	7
12.	Der Gladiator (OT: Ridley Scott's Gladiator)	16	16	14	15	o.A./PG	15	15

o.A. = ohne Altersbeschränkung
 — = ungeprüft bzw. Daten lagen bei Redaktionsschluss
 noch nicht vor
 PG = Parental Guidance/in Begleitung der Eltern

Ernst Zeitter

LEHREN UND LERNEN

in den Medien II

Der erste Teil dieser Studie hat versucht, Lernen in seinen Möglichkeiten und Grenzen mit der Berufswelt zweier Gruppen zu konfrontieren, die informieren (lehren) und damit Gelegenheiten des Lernens eröffnen. Eine erste Definition von „Bildung“ sollte das Ziel eines solchen Lernens umschreiben: „Bildung ist ein Zustand individueller Geformtheit und Prägung; ein Zustand, der ein aus der Situation der Person wie aus den Anforderungen der Gesellschaft zu bestimmendes Maß an Kenntnissen und Erfahrungen voraussetzt, also auch ein Ergebnis von Lernprozessen ist und die Personen zu einer gelungenen Teilnahme an der geistigen, künstlerischen und sozialen Welt der jeweiligen Epoche befähigt.“

Erziehung wäre dann „die Summe von Einwirkungen auf eine Person, die als Ziel Bildung in dem eben beschriebenen Sinn mit zu ermöglichen und mit zu erhalten versucht.“

Bildung ist also gleichzeitig ein niemals abzuschließender Prozess und ein nie endgültig zu erreichendes Ziel, das lebenslang Selbstkontrolle im Sinn von Erziehung verlangt.

Urteile und Vorurteile

Im ersten Teil dieser Studie ist auch die offensichtlich vorurteilsbelastete Beziehung zwischen Lehr- und Medienberufen angesprochen und mit dem Ziel „Bildung“ damit indirekt konfrontiert worden, ohne dass wirklich klar geworden wäre, wie diese Vorurteile sich in der Verschiedenheit der Berufssphären der Arbeitsfelder artikulieren.

Wenn *Lehrer* von einem bildungsorganisatorisch weitgehend gesicherten Arbeitsfeld auf das Fernsehen und seine Organisations- und Produktionsstrukturen sehen, wird ihnen zunächst die Flexibilität des Mediums auffallen, die sich zumindest für den oberflächlichen Blick nach den Anforderungen des Tages auszurichten scheint. Gesehen wird die Tatsache, dass es für die Wirkungen der Informationsangebote eine nur vage rechtliche, in ihren Konsequenzen kaum an die informierende Person heranreichende Verantwortung gibt. Gründliche Lehrer sehen auf die Nachrichtensendungen mancher Fernsehanstalten mit ihren wie auf Normlänge unter einer Minute gestutzten Politikerinterviews, die „aus kurzem Atem eine Tugend machen“ (Kraus 1977, S. 341), und denken dann an Schopenhauer, der die Zeitungen, die Meinungsmedien seiner Zeit, mit dem „Sekundenzeiger der Geschichte“ verglichen hat: „Derselbe aber ist meistens nicht nur von unedlerem Metalle als die beiden andern, sondern geht auch selten richtig“ (Schopenhauer 1939, S. 476).

Medien, die längst das Leben der Schüler mitbestimmen, sind wohl auch deshalb im Unterricht nicht weniger Lehrer nur als Hilfen geduldet: „Ein guter Lehrer ist Dramaturg mit ständig wachem Blick für das Wesentliche. In der Informationsgesellschaft ist dies eine Überlebensfrage. Deshalb können Medien im Unterricht immer nur Begleiter sein“ (Bayerischer Rundfunk 2000, S. 113). Lehrer, gewöhnt an Alleinherrschaft im Klassenraum, haben darum

frühzeitig die Faszination „konkurrierender“ Medien in die pädagogische Dolchstoßlegende von den „geheimen Miterziehern“ umformuliert. Etwas, was sich vor aller Augen und Ohren abspielt, bekommt damit die Silhouette subversiver Machination.

Beim Blick auf den Durchschnitt der Sendeprogramme wird sich mancher Lehrer kaum von einer Auswahlhaltung lösen können, die ausschließlich Medien anerkennt, die in einem hochwertigen Sinne lernaktiv sind. Dass man Heranwachsende wohl oder übel dem Risiko einer selbstbewussten Medienwahl aussetzen muss, wird im Berufsfeld der Lehrer häufig nicht gesehen, weil dort die Schüler bei der Bestimmung der „Unterrichtsgegenstände“ kaum je die Wahl haben.

Angehörige der Medienberufe könnten deshalb im Gegenzug als Unbeweglichkeit auffassen, was nach Meinung der Lehrer verlässlich organisiert ist. Sie wären dann in guter Gesellschaft. Der Philosoph Hans-Georg Gadamer findet es „geradezu zum Verrücktwerden, dass ein Ministerium den Schulen einen Lehrplan vorschreibt“. Die Schule brauche begeisternde Lehrer und begeisterte Schüler (Gadamer 2000). Auch ein erfahrener Politiker rügt organisierte Inflexibilität: „Die ständige Stoffhuberei ist pädagogischer Materialismus zum Zwecke geistloser Lernkontrollen“ (Bayerischer Rundfunk 2000, S. 94).

Bei manchem Medienschaaffenden, der im Hörfunk und Fernsehen mit der Quote leben muss, könnten bittere Erinnerungen wach werden an öde Erziehungsveteranen, denen etwa der Charme der Literatur regelmäßig zu fadem Staub zerfiel. Manche haben wohl erst viel später durch zufällige Lektüre erfahren, was der in der Schule einst so graue Goethe schon wusste: „Es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als seine Schüler allenfalls wissen sollen“ (Goethe 1977a, S. 42), dass im Ersten Teil des Faust schon der Aufschrei der gequälten Klasse protokolliert ist: „Was heißt denn das für ein Leben führen / Sich und die Jungs ennuyieren!“ (Goethe 1977b, S. 198)

Durch den Zwang zu genauem Beobachten in den Medienberufen geschulte Augen sehen in nicht wenigen Schulen (weniger in den Hochschulen) einen Menschentyp am Werk, der nie der Auseinandersetzung mit Gleichwertigen konfrontiert war, von dem gesagt wird, Gott wisse alles, der Lehrer aber wisse alles besser.



Fig. 293 zeigt den Lehrer. Der Körper ist im richtigen Verhältnis zum Gehirn; letzteres kann also mit leichter Mühe ernährt werden, ohne dem Körper zu viel Säfte zu entziehen. Er wird daher in stande sein, anstrengende geistige und auch physische Arbeit anhaltend zu ertragen, ohne wesentlich geschwächt zu werden.

Fig. 293.



Fig. 296.

Angesichts eines von allen der Information Verpflichteten gemeinsam zu verantwortenden Bildungsdefizits seufzt ein Hörfunkdirektor: „Der öffentlich-rechtliche Rundfunk ist nicht die bildungspolitische Feuerwehr, die alles löschen kann, was andere haben anbrennen lassen“ (Bayerischer Rundfunk 2000, S. 132). Aber man hatte in den Anstalten wenigstens schon frühzeitig eine Ahnung, woher man das Löschwasser für die Rettungsaktionen zu vorteilhaften Bedingungen beziehen könnte. Beim Start des Dritten Fernsehprogramms in Bayern sagte der Intendant des Bayerischen Rundfunks im Jahre 1964, in sachgerechter Einschätzung des Kostenverhältnisses von Information/Bildung und Unterhaltung: „Wir haben nicht sehr viel Geld zur Verfügung. Es ist günstig, dass wir häufig mit Wissenschaftlern, mit Professoren arbeiten, denn ein Professor ist billiger als ein Clown“ (Bayerischer Rundfunk 2000, S. 81).

Eine Landschaft der Einzel- und Vorurteile, die kaum Anspruch auf Systematik erheben können. Sie ließen sich aber in vernünftigen Gesprächen zum Vorteil beider Berufsgruppen ausräumen, in Gesprächen, die dem „Anderen“, doch verwandten, dem „Bruder“ im schwierigen Geschäft der Information und Kommunikation Einblick in die eigenen Arbeitsbedingungen und Risiken gaben.

Informations- und Wissensgesellschaft

Gegenwärtig scheint die Problematik, die diese Studie in Ansätzen darzustellen versucht hat, ohnedies überholt zu sein: Eine neue Informations- und Wissensgesellschaft bricht überlebte Strukturen auf und scheint damit auch, wenigstens zum großen Teil, alte Schwierigkeiten und Vorurteile zu beseitigen.

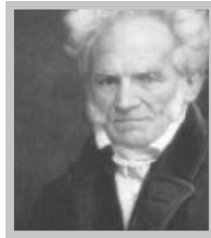
Hört man jedoch auf diese neuen Begriffe genauer hin – sie sind längst zu politischen Schlagworten geworden –, merkt man, dass sich ihr strikter Sinn nicht so ohne weiteres erschließt. Was ist „Information“? Vertrauen wir einer technologischen Definition, dann bekommen wir es mit einem Sender, einem Kanal und einem Empfänger zu tun – sowie einer Ladung, von der nur gesagt wird, dass sie bei Sendung kodiert und bei Empfang wieder dekodiert werden muss. Die „Ladung“, genannt Information, dient der Orientierung in unserer Lebenswelt, sie vermindert also, abstrakt formuliert, Ungewissheit. Das lateinische „informare“ kann man deshalb mit „aufklären, lehren“ übersetzen.

Der ursprüngliche Sinn jedoch dürfte aber im „in-formare“ liegen, das „bilden“ heißt: Die Materie empfängt durch die Form ihre kennzeichnende Prägung. In diesem Verständnis ist „Information“ als kommunikativer Prozess sehr nahe an Begriff und Praxis der Bildung herangerückt. Gemeint ist mit „Information“ nicht nur ein Wissensmaterial, das irgendwo zum Transport bereitsteht, sondern mit diesem Material auch der Prozess, der denjenigen prägt, der lernend dieses Material entgegennimmt.

Doch eine Informationsgesellschaft zeichnet sich nach gegenwärtigem Verständnis auch vor allem dadurch aus, dass ungeheure Massen an Information bereitstehen, Information, die ein demokratisches Element hat: Sie ist, wenn auch nicht für jedermann, so doch für sehr viele in Medien zugänglich gespeichert. Noch nie haben deshalb so viele Menschen so viel wissen können (wissen müssen?) als in unserer Gegenwart. Deshalb werden Informations- und Wissensgesellschaft auch als in hohem Maße fortschrittlich beschrieben, wobei man oft vergisst, dass „Fortschritt“ zunächst sprachanalytisch nur bedeutet, dass man von einem Punkte „fort“, damit aber noch keineswegs automatisch „voran“ schreitet.

Der Philosoph Jürgen Mittelstraß ist deshalb skeptisch: „In einer derartigen Gesellschaft, in der Symbiose von Bildschirm und Kopf wird eine alte wichtige Unterscheidung, nämlich die zwischen Wissen und Information, blass. Der Eindruck wächst, dass Information nicht nur die Art und Weise ist, wie sich Wissen transportabel macht, sondern dass sich das Wissen selbst in Informationsform bildet bzw. mit dem Informationsbegriff auch ein neuer, ein überlegener Wissensbegriff entstanden ist. Mit ihm treten an die Stelle eigener Wissensbildungskompetenzen Verarbeitungskompetenzen und das Vertrauen darauf, dass die Information ‚stimmt‘. Es macht ja auch wenig Sinn, vor dem Bildschirm den Skeptiker zu spielen. In Vergessenheit gerät, dass man sich Wissen nur als Wissender aneignen kann, dass Wissen den Wissenden voraussetzt [...]. Abhängigkeiten gegenüber Informationen wachsen; das selbst-erworbene und selbstbeherrschte Wissen nimmt ab“ (Mittelstraß 2000, S. 41).

Dazu der Philosoph und Kommunikationswissenschaftler Norbert Bolz: „Je weniger Status und Autorität die Glaubwürdigkeit des Wissens verbürgen, desto mehr muss die Gesellschaft auf Vertrauen setzen[...]. Je perfekter die



Arthur Schopenhauer, Hans-Georg Gadamer, Johann Wolfgang von Goethe,



Jürgen Mittelstraß, Norbert Bolz, Hubert Markl,



Theodor W. Adorno.

Medientechniken werden, desto riskanter wird der Ritt über den Bodensee, den wir Welterfahrung nennen [...]. Wir lesen den SPIEGEL und die FAZ, hören Radio und sehen uns die *Tages-themen* an [wir arbeiten mit einem Computerprogramm; d. Vf.], wir erreichen Verlässlichkeit durch Redundanz [hier: durch Überfluss an aufgenommenen Zeichen, um Orientierung zu erreichen; d. Vf.]. Unsere großen Probleme resultieren nicht aus einem Mangel an Wissen, sondern an Orientierung; wir sind konfus, nicht ignorant.“ (Bolz 2000, S. 130f.)

Eine neue Meinungswelt auf hohem Niveau?

Kant hebt je nach dem Grad der Augenscheinlichkeit (Evidenz) Wissen als ein sowohl subjektiv als auch objektiv zureichendes Fürwahrhalten vom Meinen als einem sowohl subjektiv als auch objektiv (mit Bewusstsein!) unzureichendem Fürwahrhalten ab (Kant 1974, A822). Mit beiden Haltungen begegnen wir tagtäglich unserer Lebenswelt: Ist durch die Informations- und Wissensgesellschaft womöglich gerade die Unterscheidung zwischen Wissen und Meinung verwischt? Jürgen Mittelstraß: „Im Medium der Information werden Wissen und Meinen ununterscheidbar. Meinen artikuliert sich in Informationsformen wie Wissen; der Vorsprung des Wissens vor der Meinung wird unkenntlich. Damit entspricht der Informationswelt streng genommen auch eine Meinungswelt, keine Wissenswelt, und damit öffnet sich einer Gesellschaft, die sich als Informationsgesellschaft zu verstehen beginnt, eine unerwartete Nische für eine neue Dummheit, allerdings eine Dummheit auf hohem Niveau. Sie gibt sich nur dem auf Wiederherstellung einer ursprünglichen Wissenswelt Dringenden wirklich zu erkennen und fällt im Übrigen nur deshalb nicht sonderlich auf, weil sie technologisch gesehen ungeheuer erfolgreich ist“ (Mittelstraß 2000, S. 43).

Man versteht nun, warum ausgerechnet Hubert Markl, Präsident der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft, als Biologe Vertreter der unsere Informations- und Wissensgesellschaft dominierenden Naturwissenschaft, mahnt: „Gegen Information hilft nur Bildung“ (Bayerischer Rundfunk 2000, S. 122). Information und Bildung tragen bei zur Personagenese, zur Entwicklung des freien, selbstverantwortlichen Individuums, aber sie bilden

nicht schon automatisch den Kern der vorwiegend aus dem Angebot der Medien lernenden Person aus. Der Naturwissenschaftler Markl hat da ganz andere Vorstellungen: „Die Schätze an Wissen müssen erschlossen werden, die urteilsfähige Menschen seit Jahrtausenden angehäuft und durch Traditionen weitergegeben haben, vieles davon in prägnanter Kurzform als Mythen, Märchen, Sprichwörter, vor allem aber in Dichtungen verpackt, die eben immer zugleich Ver-Dichtungen sind.“ (Bayerischer Rundfunk 2000, S. 123)

Wissen ist wie Milch

Aber ist das angesichts der gegenwärtigen Probleme der Informations- und Wissensgesellschaft nicht nur schöne Illusion? Wer eigentlich legt denn gegenwärtig fest, was gewusst werden muss, was, möglicherweise nur noch in einem instrumentellen Sinne, „Bildung“ bedeutet? Dazu aus der Führungsschicht der Medien, die Wissen transportieren, der Intendant des Bayerischen Rundfunks: „Gelegentlich habe ich den Eindruck, wir seien in Sachen Bildung besonders daran interessiert, dass die Firmen sofort und möglichst genau den vorfinden, den sie gerade brauchen, obwohl die gleichen Firmen nach zwei Jahren sagen werden: „Du musst jetzt aber was ganz anderes tun!“ (Bayerischer Rundfunk 2000, S. 38). Dem Verfasser erscheint da das uralte Marxsche Bild vom Lohnabhängigen, der mit seiner Arbeitskraft auch sein Wissen zu Markte trägt und eines Tages unter Umständen erfährt: „Wissen ist wie Milch – das Ablaufdatum ist schon aufgedruckt“ (Louis Ross, Cheftechniker bei Ford; Bayerischer Rundfunk 2000, S. 40). Der Philosoph Ulrich Hommes: „Ich habe oft den Eindruck, dass Politiker wie auch Wirtschaftsleute und manche Bildungsmanager eigentlich die Verwertbarkeit und Umsetzbarkeit von Bildung sehr viel ernster nehmen als die Bildung selber“ (Bayerischer Rundfunk 2000, S. 35). Jürgen Mittelstraß: „Führt der Weg in die Zukunft über eine neue Bildungsform (wenn man überhaupt noch so reden will) oder an jeglicher Bildung vorbei? [...] Die Informationsgesellschaft ist nicht die Zukunft der Gesellschaft, sondern eher eine gesellschaftliche Sackgasse, es sei denn, die Informationsgesellschaft mauserte sich zu einer wirklichen Wissensgesellschaft und auf diesem Wege dann auch wieder zu einer wirklichen Bildungsgesellschaft. Dies übrigens nicht in dem Sinne,

dass Wissen gleich Bildung wäre [...]“ (Mittelstraß 2000, S. 43).

Überschaut man die bundesdeutsche Zivilisationslandschaft, dann steht in ihr zum einen in allen Altersstufen der Bevölkerung sehr viel in Medien zugänglich gespeicherte Information zur Verfügung. Zum anderen sind gerade Kinder und Jugendliche, die lernen sollen, mit Information umzugehen, die also Zeit brauchen, um aus Information Wissen zu erarbeiten, in ihrem Zeitbudget durch die Angebote der Schule weitgehend festgelegt. Diese Festlegung setzt sich später im Beruf fort.

Was sind Information und Wissen wert?

Es kommt also gerade für Kinder und Jugendliche darauf an, welche Auswahl an Information, an Wissen, sie für die Zeit treffen, die ihnen frei zur Verfügung steht: Mit anderen Worten, es kommt auf den Wert der Informationen an, für die Kinder und Jugendliche sich entscheiden. „Wert“ war – und ist im Alltagsleben noch immer – zunächst ein quantitativ ökonomischer Begriff: auf dem Börsenparkett etwa spricht man vom Wert einer Währung, Aktien und Obligationen sind Werte, die sich je nach ihrer Rendite unterscheiden. Etwas ist je mehr „wert“, je mehr „es bringt“. Man kann das allgemein sagen: Ein bestimmtes Ding (gefährlicher Weise hat seinen Wert in Hinblick auf einen Sachverhalt, auf seinen Zweck. Dieser wiederum hat seinen Wert in Hinblick auf einen zweiten Zweck. Man kann diesen Zusammenhang theoretisch beliebig weit fortführen. Die Philosophie spricht von einer *Wertkaskade*. Einer sieht fern, um sich zu unterhalten; er lässt sich unterhalten, um sich zu entspannen. Entspannen will er sich, damit er so Lebenskraft gewinnt; Lebenskraft will er gewinnen, um im Leben erfolgreich zu sein. Diese Gedankenkette lässt sich weiter verfolgen, bis sie für den Wählenden zu einem „obersten Zweck“ führt, der eine grundsätzliche Entscheidung erzwingt. Man wird die Wertkaskade etwa beim Fernsehen nicht bei jeder Wahl durchlaufen, das wäre eine übertriebene Art von Grundsätzlichkeit. Aber man sollte sie wenigstens gelegentlich bis an ein persönliches Ende durchdenken.

Ob jemand das tut, hängt davon ab, wie sehr ihn eine anstehende Wahl wirklich angeht. Viele Auswahlen, die man trifft, bleiben in einem Horizont weitgehend ähnlichwertiger Alterna-

Literatur:

Adorno, T. W.:

Kann das Publikum wollen?
In: A. R. Katz (Hrsg.): *Vierzehn Mutmaßungen über das Fernsehen*. München 1963.

Bayerischer Rundfunk:

erfolgreich – menschlich – zukunftsfähig. Bildungsauftrag für das 21. Jahrhundert. München 2000.

Bolz, N.:

Ohne Gewähr. Essay.
Spiegel 26/2000,
S. 130–131.

Gadamer, H.-G.:

Treibt Sport, ich hab's auch getan. Philosophie im Kino. RNZ 23.6.2000.

Goethe, J. W.:

Wilhelm Meisters Wanderjahre. In: Artemis Gedenkausgabe, Bd. VIII. Zürich 1977a.

Goethe, J. W.:

Faust I. In: Artemis Gedenkausgabe, Bd. V. Zürich 1977b.

Kant, I.:

Kritik der reinen Vernunft. Bd. II. Frankfurt 1974.

Kocks, K.:

Demokratie als Daily Soap.
In: FAZ vom 27.6.2000,
Sonderbeilage *Markenartikel*, B3.

Kram, J.:

Menschmarketing. In: FAZ vom 27.6.2000, Sonderbeilage *Markenartikel*, B10.

Kraus, K.:

Grimassen. Auswahl
1902–1914. München 1977.

Luhmann, N.:

Politische Theorie im Wohlfahrtsstaat. München 1981.

Mittelstraß, J.:

Bildung und Ausbildung oder der schwierige Weg zur Wissensgesellschaft. In: Bayerischer Rundfunk, *erfolgreich – menschlich – zukunftsfähig. Bildungsauftrag für das 21. Jahrhundert*. München 2000, S. 40–46.

Schopenhauer, A.:

Parerga und Paralipomena. Werke Bd. VI. Leipzig 1939.



Fig. 295.

tiven, die uns an wirklichen Entscheidungen nichts oder wenig abverlangen. Aber es gibt auch immer wieder Entscheidungen, in die wir als Ganze mit dem Kern unserer Persönlichkeit hineingehen. Hier etwa läge die Entscheidung zwischen Job und Beruf. Auch auf Information und Wissen bezogen stellt sich an Knotenpunkten einer individuellen und beruflichen Karriere immer wieder die Frage, was verhältnismäßig folgenlos ausgewählt werden kann und wofür man sich gegebenenfalls als Ganzer entscheiden muss.

Weil Bildung stets Ergebnis und zugleich der das Ergebnis bewirkende Prozess ist, gerät der Bildungswillige, Lernende immer wieder in eine fatale, dialektische Gefahr: Vom Ergebnis her, weil festgelegt werden musste, weil entschieden worden ist, droht Standpunkt in reaktionärer Unbeweglichkeit zu erstarren; vom Prozess, vom Weg her, weil immer wieder Neues aufgenommen und verarbeitet werden soll, droht Flexibilität in charakterlose Beliebigkeit abzugleiten. Schon das lateinische Altertum kannte das *homo rerum novarum cupidus*, einen, der nach Neuem, nach Neuigkeiten geradezu süchtig war.

Lifestyle

Wer diese Gefährdungen immer wieder zu vermeiden wusste, galt seiner Mitwelt zuweilen als jemand, der „Stil“ hatte, als ein kleines Kunstwerk der Selbstverwirklichung (natürlich gab es auch immer wieder die Kopie, den trendy, den *à la mode* Kavalier). Heute scheint dieses Problem gelöst: Stil bekommt, wer die Medien nutzt, die Lifestyle als Ware produzieren und verkaufen. Freilich gilt auch hier die Dialektik von Weg und Ziel. Im zeitgenössischen „Neusprech“, das uncharmanten Kritiker „Dummdeutsch“ nennen, sagt sich das so: „Wer immer trendy im Mainstream schwimmen will, muss immer up to date sein: Lebenslange Anpassung und du boomst und beamst [...]. Das ist Multitasking, das ist Fun kreativ“ (FAZ vom 6.7.2000).

Lifestyle ist „gebrandet“, er ist ein Markenartikel. Es lohnt sich, der Wortgeschichte des „branding“ ein wenig nachzugehen. In der Zeit der nordamerikanischen Ost-Westkolonisation weiteten hinter der Trapper- und Freibeutergrenze riesige Herden auf oft noch zwischen Viehzüchtern und Siedlern umstrittenem Gebiet. Die Züchter pflegten ihr Eigentum mit Brandzeichen zu „stempeln“. Anschließend

hatte das Hornvieh komfortablen Auslauf, bis als irreversible Konsequenz des Brandings die Schlachtung herankam.

Es macht nachdenklich, dass in einer Beilage „Markenartikel“ der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 27. Juli 2000 das Branding von Menschen zur Sprache kommt. Demokratie erscheint hier als „daily soap [...]“. Parteien sind Waren, Wähler sind Kunden“ (Kocks 2000). „Menschmarking: Viele Prominente geben ihre Namen für Produkte her, und manche machen sich selbst zur Marke“ (Kram 2000). Das erfordert natürlich ständiges Training, Conditioning, Human Engineering, Listening: „Wie alle erfolgreichen Marken brauchen auch ‚Menschenmarken‘ ein starkes Identitätsprofil. So wie gute Qualität und ein attraktives Design eines Turnschuhs noch lange keinen Markenturnschuh machen, ist der subjektive Erfolg eines Menschen (auch seine Bekanntheit oder Beliebtheit) nicht ausschlaggebend für seine Markenqualität. Entscheidend ist vielmehr die Projektion der auf ihn zielenden Gruppen und die unverwechselbare Eigenständigkeit seines Profils: seine Story und sein Image [...]. Jedes ‚falsche‘ Wort, jede nicht konforme Handlung kann zum Eklat werden. Paradoxe Weise führt dies dazu, dass wir manchmal Menschen da am authentischsten erleben, wo ihre Vermarktung am größten ist [...]. So sind Markenmenschen und Medien zu einer Symbiose verdammt, die sich teils als konstruktive, teils als widersprüchliche Beziehung darstellt. Medien brauchen Gesichter, um Themen und Zusammenhänge ‚plastisch‘ darstellen zu können. Darüber hinaus bieten sie ihren Konsumenten Helden und Antihelden, Vorbilder und Gegenentwürfe, mit denen sie sich identifizieren, positionieren und abgrenzen können. Bis hierhin ist die Funktion von Industrie- und Menschenmarken identisch.“ (Kram 2000)

Stellt sich schließlich nur noch die Frage, wer da eigentlich gebrandet wird: der qualitätsgeprüfte Showtyp oder sein Markenpublikum? Theodor W. Adorno hat dieses Wechselverhältnis von Menschen und Medien, eingengt auf das Fernsehen und sein Publikum, schon vor nahezu vier Jahrzehnten beschrieben: „Mit den verfügbaren Ermittlungsmethoden ist es einstweilen ungemein schwierig festzustellen, was Ursache und was Wirkung sei: in welchem Maße die Massenmedien [...] dem Bewusstseinsstand, uneingestandenmaßen auch dem Unbewusstseinsstand ihrer Konsumenten sich anpassen oder ob diese sich bereits den Massen-

medien angepasst haben und, fixiert ans Immergleiche, es verlangen“ (Adorno 1963, S. 56).

Auf diese Weise bleibt äußerste Flexibilität zugleich reaktionär. Das Immergleiche, auf das man produzierend und konsumierend fixiert ist, das sich vor allem im ständigen Wechsel der Marken, der Personen- und Sachklischees gleich bleibt, ist ein anderer Begriff für das drohende Erlöschen der Lernfähigkeit von Medien und Publikum. Niklas Luhmann nennt diese Gefährdung „Selbstreferenz“. Gemeint ist der Prozess, in dem gesellschaftliche Systeme die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren, um sie dann zu reproduzieren (Luhmann 1981, S. 33).

Lernen mit Medien

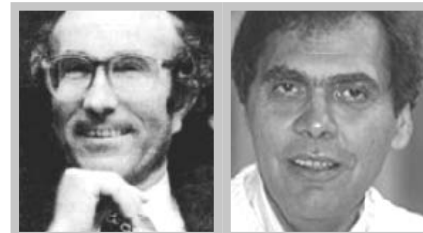
Wenn Jürgen Mittelstraß davor warnt, vor dem Bildschirm den Skeptiker zu spielen, meint er damit wohl eine Zivilisations- und Medienkritik, die nicht erkennt, dass sie längst zum gerade geduldeten Bestandteil des von ihr beklagten Systems gesellschaftlicher Selbstreferenz geworden ist. Auch Cassandra, die vergangene Paradiese eines Lesezeitalters betrauert, das es so nie gegeben hat, ist längst zum Markenartikel geworden (die Tragik Neil Postmans).

Es gibt nur die eine Chance, mit nüchtern unspektakulärer Lernarbeit, die freilich – neudeutsch gesprochen – „flächendeckend“ und „nachhaltig“ sein müsste, den Teufelskreis an Selbstreferenz zu durchbrechen, wie ihn Adorno und Luhmann und nicht nur sie beschrieben haben.

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

**Der Text entstand unter Mitarbeit von Burkhard Freitag.*

Teil III dieser Studie erscheint in *tv diskurs* 15 und versucht, ein Lernsystem zu entwickeln, das den Anforderungen einer Medien- und Wissensgesellschaft wenigstens in Ansätzen gerecht wird.



Niklas Luhmann, Neil Postman.

Fig. 295 zeigt den Jurist, Arzt oder Redakteur. Die Fülle und Wölbung der Stirn verrät die Neigung, beständig Bücher zu lesen und zu studieren. Besitzt ein umfassendes Verständnis, gutes Tatsachengedächtnis und Vielseitigkeit in der Ausdrucksweise.

K o m m u n i k a t i o n s r a t als Rahmen für eine N e u o r d n u n g d e r M e d i e n r e g u l i e r u n g im **B u n d - L ä n d e r - V e r h ä l t n i s**

Dieter Stammler

Der Text ist die Zusammenfassung eines Gutachtens, das Dr. Dieter Stammler für die Friedrich-Ebert-Stiftung erstellt hat.

Es ist im Internet verfügbar unter: <http://www.fes.de/fulltext/stabsabteilung/00783toc.htm>

Die Industriegesellschaften befinden sich mitten in einem Prozess des tief greifenden gesellschaftlichen Strukturwandels, der gemeinhin mit Schlagworten wie „Informationsgesellschaft“ oder „Wissensgesellschaft“ verbunden wird. Er hat zu tun mit der Ablösung der analogen durch die digitale Informationsübertragung. Dank der „digitalen Einheitsprache“ werden die Informationswege austauschbar und die Grenzen zwischen den bisher eigenständigen Medien Presse, Rundfunk und Datendienste, zwischen Individual- und Massenkommunikation durchlässig.

In der öffentlichen Diskussion hat sich für diese Entwicklung die Bezeichnung „Konvergenz“ eingebürgert. Zutreffender ist es, von „Vernetzung“ zu sprechen. In einer vernetzten Struktur wird es zwar noch Radio, Fernsehen und Presse ebenso wie Telefone und eine wachsende Vielfalt individueller geschäftlicher Datendienste (e-commerce) geben. Diese werden jedoch nur noch unselbständige Teile eines übergreifenden Informations- und Kommunikationssystems (luK-System) darstellen.

Das digitale luK-System erfasst und durchdringt alle gesellschaftlichen Bereiche. Es bildet ein politisches Querschnittsthema, das zahlreiche traditionelle Politikfelder gleichzeitig betrifft. Die Vernetzung des luK-Systems sowohl auf der technischen wie auf der Anwendungs- und Wirkungsebene erfordert auch einen vernetzten politischen Denk- und Handlungsansatz.

Die Wirklichkeit der politischen Strukturen in Deutschland ist jedoch nach wie vor orientiert an den Strukturen der analogen luK-Welt, die nicht auf dem Prinzip der Vernetzung, sondern dem der Abgrenzung und Trennung („Säulenstruktur“) beruhen. Das Prinzip der Trennung spiegelt sich auf drei Ebenen wider:

- der medialen Ebene:
Individual- und Massenkommunikation, Presse, Rundfunk, Medien- und Teledienste sowie sonstige individuelle Telekommunikationsdienste werden als jeweils eigenständige „Säulen“ innerhalb des Kommunikationssystems angesehen, die ganz unterschiedlichen rechtlichen Regelungen unterworfen werden.
- der politisch-sektoralen Ebene:
Telekommunikationspolitik, Medienpolitik, Wirtschafts-, Wettbewerbs- und Technologie-Politik, Arbeitsmarktpolitik, Bildungs- und Kulturpolitik, Urheberrecht und Datenschutz, um nur einige wenige Bereiche zu nennen, bilden jeweils eigenständige politische Handlungsfelder, die nicht nur auf der Zuständigkeitsebene, sondern auch in der Ausgestaltung des rechtlich-politischen Handlungsinstrumentariums weitgehend voneinander getrennt sind.
- der politischen Zuständigkeits-Ebene:
Während die Länder für alle inhaltsorientierten Fragen der Medien zuständig sind, liegt die Verantwortung für die übrigen Politikfelder im Wesentlichen beim Bund. Daneben gewinnt die übergreifende Regelungskompetenz der EU wachsende Bedeutung, soweit es um die Ausgestaltung des wirtschaftlichen, wettbewerbsrechtlichen und technologiepolitischen Handlungsrahmens geht.

Mit dem Übergang vom analogen zum digitalen luK-System und der Ablösung der „Säulenstruktur“ durch eine Netzstruktur wird diesem überkommenen Ordnungssystem die Grundlage entzogen. Die Inhalte- und Formenvielfalt der vernetzten digitalen Welt erfordert einen wesentlich flexibleren und durchlässigeren Ordnungsrahmen, der mit wachsendem Ausbau der Übertragungskapazität nicht mehr so sehr auf ein System der Zugangskontrolle durch Lizenzvergabe als vielmehr auf Verfahren der Markt- und Zugangsöffnung über die Gewährleistung eines freien Wettbewerbs setzt.

Die Zersplitterung der politischen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten führt unter Bedingungen offener, globalisierter Märkte und einer enormen technisch-wirtschaftlichen Eigendynamik zu einer Schwächung der politischen Steuerungsmöglichkeiten dieser Entwicklung. Gleichzeitig werden die Chancen gemindert, deutsche Interessen wirkungsvoll nach außen, auf der europäischen bzw. internationalen Bühne, zu vertreten. Die Abstimmungsprozesse zwischen Bund und Ländern schaffen Reibungsverluste, und das Konkurrenzdenken sowie die damit verbundenen politischen Interessenkonflikte führen dazu, dass wichtige Entscheidungen verschleppt werden und man sich am Ende auf dem kleinsten gemeinsamen Nenner einigt.

Die fehlende Fokussierung der politischen Verantwortlichkeiten ist sicher ein maßgeblicher Grund dafür, dass auch seitens der Öffentlichkeit die tief greifenden, alle gesellschaftlichen Bereiche betreffenden strukturellen Veränderungen als Folge der „digitalen Revolution“ bislang nur unzureichend wahrgenommen werden. Im Gegensatz zu anderen führenden Industrienationen, insbesondere den USA, sind diese technischen Entwicklungen und ihre gesellschaftlichen Folgen in Deutschland bislang kein Thema einer breiten öffentlichen Diskussion. Dieses Defizit wirkt sich nachteilig nicht nur auf die Akzeptanz der neuen luK-Systeme, sondern auch auf die Innovationsbereitschaft unserer Gesellschaft insgesamt aus.

Dennoch wächst ganz offenkundig die Einsicht, dass das System der Medienregulierung einer grundlegenden Reform bedarf, wie sich vor allem in der zunehmenden Bereitschaft, den Forderungen nach inhaltlicher Deregulierung entgegenzukommen, zeigt. Die

Reformbereitschaft endet jedoch spätestens dort, wo bestehende Zuständigkeiten in Frage gestellt werden. Der Grund hierfür liegt vor allem in der Sorge der Länder vor einem schleichenden Machtverlust und einer Erosion ihrer Eigenstaatlichkeit.

Wer Reformen im institutionellen Bereich und bei den Verfahrensabläufen der Medienregulierung angehen will, muss realistischerweise diesen politischen Interessenlagen Rechnung tragen. Umso wichtiger ist es zu erkennen, dass es auch unter Beachtung der durch das Grundgesetz vorgegebenen Zuständigkeitsverteilung Spielräume für eine Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern gibt, die bislang noch weitgehend ungenutzt sind. Zwar können die verfassungsrechtlich verankerten Zuständigkeiten und politischen Verantwortlichkeiten von Bund und Ländern ohne das für Verfassungsänderungen vorgesehene Verfahren nicht zur Disposition gestellt werden; eine „Mischverwaltung“, bei der die Verantwortlichkeiten nicht mehr eindeutig zuzuordnen sind, ist daher unzulässig. Davon abzugrenzen sind jedoch Formen der Zusammenarbeit und Koordination unterhalb der Ebene echter Zuständigkeitsverlagerungen, wie sie im Bund-Länder-Verhältnis vielfach praktiziert werden und durch den Grundsatz des „kooperativen Föderalismus“ im Übrigen auch geboten sind. Die Grenze der zulässigen Zusammenarbeit liegt dort, wo das materielle Letztentscheidungsrecht des jeweiligen Zuständigkeitsträgers in Frage gestellt und damit die Zuordnung der politischen bzw. rechtlichen Verantwortlichkeiten zwischen Bund und Ländern verwischt wird.

Vor diesem Hintergrund kommen unter den bestehenden verfassungsrechtlichen Bedingungen insbesondere folgende Ansatzpunkte für eine Reform des Regulierungssystems in Betracht:

- *Bündelung der Zuständigkeiten innerhalb der Länder- bzw. Bundesebene, z. B. durch Errichtung einer gemeinsamen Medienanstalt der Länder für die Wahrnehmung aller bundesweiten Aufsichtsfunktionen oder durch eine Zusammenlegung der wettbewerbsrechtlichen Aufsichtsfunktionen des Bundes im Bereich der Telekommunikation entweder beim Bundeskartellamt oder der Regulierungsbehörde für Telekommunikation und Post (RegTP). Nahe liegend wäre auch eine Zusammenführung der bisher getrennten Aufsichtsfunktionen bei Rundfunk- und Mediendiensten im Bereich des Jugendschutzes und des Datenschutzes.*
- *Vernetzung von Regulierungsverfahren im Verhältnis zwischen Bund und Ländern, insbesondere im Wege der *Organleihe*, d. h. der Betrauung einer Behörde des Bundes mit Verwaltungsaufgaben der Länder und umgekehrt, wobei es maßgeblich darauf ankommt, dass das Letztentscheidungsrecht des jeweiligen Kompetensträgers gewahrt bleibt. Eine entsprechende Zusammenarbeit empfiehlt sich vor allem im Bereich der Konzentrationskontrolle, wo das Bundeskartellamt von den Ländern auch mit entscheidungsvorbereitenden Prüfungsfunktionen im Rahmen der medienrechtlichen Konzentrationskontrolle betraut werden könnte.*
- *Gegenseitige Abstimmung und Koordination zwischen Verwaltungsbehörden von Bund und Ländern, etwa im Rahmen von „*Benehmens*“-Regelungen.*
- *Koordinierung der Gesetzgebung zwischen Bund und Ländern.*

In einem für die Friedrich-Ebert-Stiftung erstellten Gutachten des Verfassers wird vorgeschlagen, als übergreifende Klammer für die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern auf dem Gebiet des Kommunikationswesens einen „**Kommunikationsrat**“ zu bilden, der im Wesentlichen folgende Funktionen haben könnte:

- Koordinierung politischer Planungs- und Gesetzgebungsprozesse,
- gegenseitige Abstimmung und Harmonisierung von administrativen Verfahrensabläufen und Entscheidungen,
- Schaffung einer Plattform für den bereichsübergreifenden gesellschaftlichen Diskurs und die wissenschaftliche Politikberatung im Hinblick auf die Entwicklung des Kommunikationswesens und ihre gesellschaftlichen Folgen.

Der Kommunikationsrat sollte dementsprechend drei Ebenen umfassen: die politische Ebene, die administrative Ebene und die Ebene der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Beratung.

Das politische Gremium (der „*Politische Kommunikationsrat*“) bildet das zentrale Steuerungs- und Koordinierungsorgan für die politischen Abstimmungsprozesse zwischen Bund und Ländern bei allen mit Planung, Nutzung und Auswirkungen des LuK-Systems zusammenhängenden Grundsatzentscheidungen. Es sollte mit hochrangigen Vertretern der zuständigen Bundesressorts und der Landesregierungen besetzt werden.

Im Mittelpunkt stehen dabei die Telekommunikations- und die Medienpolitik, verbunden mit entsprechenden Aspekten der Wirtschafts- und Wettbewerbspolitik. Ausgehend von dem Konzept der LuK-Technik als Schlüsseltechnologie für den gesellschaftlichen Modernisierungsprozess insgesamt bildet „Kommunikationspolitik“ im weiteren Sinne jedoch eine politische Querschnittsaufgabe, die zahlreiche andere Politikfelder durchdringt. Je nach Problemstellung und Bedarf sollten an diesem politischen Abstimmungsprozess daher auch betroffene andere Politikbereiche beteiligt werden, also z. B. Arbeitsmarktpolitik, Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturpoli-

tik, Verkehrspolitik oder allgemeine Rechtspolitik. Der Kommunikationsrat bildet den institutionellen Rahmen für die zuständigkeits- und fachübergreifende politische Diskussion und Koordinierung sämtlicher mit der Entwicklung des Kommunikationswesens und seinen Auswirkungen zusammenhängenden Fragen und Aufgaben.

Als bloßes Beratungs- und Koordinierungsgremium fasst der Kommunikationsrat keine bindenden Beschlüsse, sondern spricht im Prinzip nur Empfehlungen aus. Soweit Einstimmigkeit erzielt wird, kann jedoch vereinbart werden, dass die Empfehlungen zumindest für die unmittelbar beteiligten Stellen bindend sein sollen.

Der „*Regulierungsrat*“ ist für die Koordinierung von Entscheidungen und Verfahrensabläufen auf administrativer Ebene zuständig. Die Aufgabenschwerpunkte liegen zum einen bei der Regulierung der Zulassung von Programmveranstaltern bzw. des Zugangs zu Übertragungsnetzen und technischen Plattformen; zum anderen im Bereich der Konzentrationskontrolle. Entsprechend diesen Aufgabenschwerpunkten sollten zwei Fachausschüsse gebildet werden: ein Ausschuss für Regulierungsfragen mit Vertretern der RegTP und der Landesmedienanstalten (KDLM) sowie ein Ausschuss für Konzentrationskontrolle mit Vertretern des Bundeskartellamts, der RegTP und der KEK.

Im Einzelnen könnte der Regulierungsrat folgende Zuständigkeiten wahrnehmen:

- Erarbeitung gemeinsamer, übergreifender Leitlinien für die Regulierung des Kommunikationswesens,
- Abstimmung von Grundsatzentscheidungen in Schnittstellenbereichen, z. B. in Fragen des Zugangs zu Netzen, digitalen Plattformen und Navigationssystemen, Frequenzbedarfsplanung, Frequenz- und Bitraten-Management bzw. Multiplexing, Abgrenzung von Medien- und Telediensten,
- Koordinierung der Verfahrensabläufe und Klärung von Zuständigkeitsfragen.

Zwar können dem Regulierungsrat keine letztverbindlichen Entscheidungskompetenzen übertragen werden, jedenfalls soweit es um Entscheidungen von wesentlicher materieller Bedeutung und nicht um bloße Verfahrensfragen geht. Es kann jedoch vereinbart werden, dass Beschlüssen immer dann verbindlicher Charakter zukommt, wenn sie einstimmig gefasst werden und die jeweiligen entsendungsberechtigten Stellen ihren Vertretern ein entsprechendes Mandat erteilt haben; alternativ könnte auch ein fristgebundenes Einspruchsrecht vorgesehen werden.

Die Aufgabe des *wissenschaftlich-gesellschaftlichen Beirats* liegt zum einen in der fachlichen Beratung der politischen und der administrativen Ebene, zum anderen in der Organisation eines öffentlichen Diskurses über Ziele, Chancen und Risiken des Ausbaus des luK-Systems sowie über Fragen der Nutzung und ihrer Wirkungen.

Entsprechend diesen unterschiedlichen Aufgabenstellungen könnte der Beirat in zwei eng miteinander verknüpfte Gremien untergliedert werden: einen *wissenschaftlichen Beirat* mit Experten aus den relevanten Fachrichtungen sowie einen *gesellschaftlichen Beirat (Medienrat)* aus möglichst kompetenten, angesehenen Repräsentanten der maßgeblichen gesellschaftlichen Bereiche und Gruppen. Die Mitglieder beider Gremien werden vom Politischen Kommunikationsrat berufen.

Der gesellschaftliche Beirat soll die Öffentlichkeit in den kommunikationspolitischen Beratungs- und Entscheidungsprozess einbeziehen und den gesellschaftlichen Dialog über alle damit zusammenhängenden Fragen in Wechselwirkung zwischen Politik und Wissenschaft einerseits, der Öffentlichkeit andererseits organisieren. Ein besonderer Schwerpunkt sollte dabei in der Beobachtung der Entwicklung der elektronischen Medien im weitesten Sinne, einschließlich ihres inhaltlichen Angebots, liegen.

Die Organisation und Koordination der Arbeit des Kommunikationsrats sowie des Beirats sollte einem *Ständigen Sekretariat* übertragen werden. Als Rechtsgrundlage für die gesamte Konstruktion ist eine Vereinbarung zwischen Bund und Ländern erforderlich, die den Charakter einer Verwaltungsvereinbarung oder eines Staatsvertrags haben kann.

Die vorgeschlagene Einrichtung eines Kommunikationsrats lässt, wie mehrfach betont, die Gesetzgebungs- und Verwaltungskompetenzen von Bund und Ländern grundsätzlich unberührt. Sie soll lediglich eine bessere Koordinierung und Abstimmung des Handelns der Akteure auf allen Ebenen und Sektoren ermöglichen. Anders ausgedrückt: Die Konvergenz auf der technisch-wirtschaftlichen Ebene soll mit einer Vernetzung der Steuerungs- und Regelungsinstrumente beantwortet werden. Die Vorteile liegen auf der Hand:

- Die föderale Struktur unseres Mediensystems bleibt erhalten und wird gestärkt.
- Nur durch zielorientiertes, abgestimmtes Handeln der verschiedenen Gesetzgebungs- und Regulierungsinstanzen wird es möglich, die Entwicklung des luK-Systems politisch effektiv zu steuern und zu kontrollieren und den Akteuren klare, verbindliche Zielvorgaben für eigenverantwortliches Handeln zu setzen.
- Eine enge, laufende Koordinierung zwischen Bund und Ländern verbessert gleichzeitig die Chancen, deutsche Interessen innerhalb der europäischen Institutionen und darüber hinaus im internationalen Bereich wirksam zu vertreten.
- Die interdisziplinäre Einbindung wissenschaftlichen Sachverstands in den Kommunikationsrat ermöglicht eine bessere fachliche Fundierung und Absicherung politischer Entscheidungen unter Berücksichtigung sektorübergreifender Zusammenhänge.
- Die Einbindung der gesellschaftlich-relevanten Kräfte über den Medienrat und die Organisation eines öffentlichen Dialogs stärkt die gesellschaftliche Akzeptanz der Entwicklung des luK-Systems.

Grundvoraussetzung für die Realisierung dieses Vorschlags muss sein, einen parteiübergreifenden politischen Konsens zwischen Bund und Ländern über die Notwendigkeit einer engeren Kooperation zu erzielen. Dies wird nur dann gelingen, wenn sich die Erkenntnis durchsetzt, dass letztlich beide Seiten von einer engeren Kooperation profitieren. Die Beschränkungen der eigenen Entscheidungsautonomie (die ja nicht den Kern des eigenen Letztentscheidungsrechts betreffen) werden bei weitem kompensiert durch den Zugewinn an politischer Handlungsfähigkeit nach innen und außen. Vor allem die Länder müssen angesichts von Globalisierung und Vernetzung des luK-Systems erkennen, dass sie sich auf längere Sicht überhaupt nur auf diesem Wege Einfluss- und Gestaltungschancen hinsichtlich der Fortentwicklung und der Nutzungsbedingungen des luK-Systems sichern können.

Dr. Dieter Stammer ist seit 1994 Justiziar des DeutschlandRadios.

Bei Altersfreigaben, Indizierungen oder Sendezeitbeschränkungen geht es um die Prognose darüber, ob ein Film bzw. eine Sendung Kinder oder Jugendliche einer bestimmten Altersgruppe beeinträchtigt. Es werden also Wirkungsvermutungen angestellt, die zum einen auf persönlichen Erfahrungen basieren, in die zum anderen aber auch wissenschaftliche Forschungsergebnisse einfließen. Aus dem subjektiven Verständnis von Jugend und ihrer Fähigkeit, Medieninhalte zu verstehen und einzuordnen, sowie aus der Abgleichung mit Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung entstehen im Laufe der Zeit unbewusste und nicht formulierte Kriterien für die Freigaben. Daraus entwickelt jede Jugendschutzinstitution ihre Spruchpraxis, die auch durch den gesellschaftlichen Diskurs beeinflusst wird. Eine aktuelle Debatte über die negativen Wirkungen von Mediengewalt, oft ausgelöst durch konkrete Gewaltakte von Kindern und Jugendlichen, die man dann – mangels anderer Erklärungsmodelle – nicht selten als Folgen eines übermäßigen Medienkonsums deklariert, wirkt sich mehr oder weniger deutlich auf die Entscheidungen der Jugendschutzinstanzen aus. Sie würden auf lange Sicht nicht überleben, wenn sie nicht im Einklang mit dem gesellschaftlichen Konsens stünden. Ob diese Mischung aus subjektiver Einschätzung und Erfahrung, wissenschaftlichen Erkenntnissen und öffentlicher Wahrnehmung tatsächlich die Wirkungsprozesse realistisch prognostiziert, ist ungewiss. Jugendschutzkriterien sind niemals objektiv überprüfbar, sie müssen dennoch transparent und nachvollziehbar formuliert werden, weil sie sich sonst einer kritischen Auseinandersetzung verschließen. *tv diskurs* möchte ein wenig Klarheit in die Diskussion bringen. Deshalb stehen in dieser Ausgabe die Kriterien zur Wirkung von Gewaltdarstellungen im Mittelpunkt, das nächste Heft wird sich den Darstellungen von Sexualität widmen.

Es zeigt sich, dass die Kenntnis des wissenschaftlichen Forschungsstands zwar wertvolle Hinweise für die Prüftätigkeit geben kann, dass die Wissenschaft aber für die Beantwortung der Frage, welcher Film von welcher Altersgruppe unbeschadet verkraftet werden kann, kaum konkrete Hilfestellung bietet. Michael Kunczik, Experte in Sachen Gewaltwirkungsforschung, fragten wir, welche Kriterien aus der Wissenschaft für die Altersfreigaben gezogen werden können (Seite 38ff. dieser Ausgabe). Erfreulich offen gibt er zu, dass er trotz oder wegen seines Fachwissens kein Jugendschützer sein möchte, und meint, man könne nur normativ vorgehen. Dennoch zeigt sich in dem einleitenden Beitrag von Joachim v. Gottberg, dass es durchaus viele Parallelen zwischen der Kriterienbildung der Jugendschutzinstanzen und den theoretischen

Konzepten der Wirkungsforschung gibt. Ingrid Paus-Haase (Seite 44ff. dieser Ausgabe) macht deutlich, dass es keine lineare Medienwirkung im Sinne eines Objekt-Subjekt-Verhältnisses gibt. Kinder und Jugendliche nutzen die Medien quasi als Fenster zur Erwachsenenwelt, suchen in ihnen Inhalte, die ihre altersspezifischen Themen auf dem Weg zum Erwachsenwerden beantworten. Dabei lernen sie aus den Medien, aber nicht im Sinne einer einfachen Übertragung der Medieninhalte auf ihre persönliche Lebenshaltung. Vielmehr setzen sie das Gesehene in Bezug zu ihren kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen, die sie aus der Interaktion mit ihren sozialen Bezugsgruppen (Eltern, Kindergarten, Schule, Freundeskreis) gewonnen haben. Der Vorteil der Wissenschaft gegenüber den Prüfern von FSK, FSF und Bundesprüfstelle: sie muss sich nicht festlegen ...

Abstrakte Hypothesen mit konkreten Folgen.

Jugendschutz zwischen Theorie und Praxis

P r o g n o s e n

Joachim von Gottberg

Lassen sich Jugendschutzkriterien wissenschaftlich begründen?

auf dünn

Anmerkungen:

1

Luca, R.:

„Rambo“ und „Barbie“:
Mediale Gewaltdarstellung
ist an die Geschlechterrolle
gebunden. In: B. Schorb/
H. J. Stiehler (Hrsg.):
Medienlust – Medienlast.
München 1996, S. 143.

„Jedes Kind und jeder Jugendliche rezipiert Medienangebote geprägt von seinem kognitiven, emotionalen, sozialen und moralischen Entwicklungsstand und bearbeitet sie individuell in Abhängigkeit von diesen Prozessen. Die Entwicklung des logischen Denkens und der Fähigkeit zur sozialen Perspektivübernahme, auch im Hinblick auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit eines Heranwachsenden, steht dabei im Mittelpunkt“. (Paus-Haase, S. 45 dieser Ausgabe). Ein wesentlicher Faktor in der Rezeption von Filmen, auch darauf weist die Autorin hin, ist das Geschlecht. Mädchen suchen in Filmen andere Themen als Jungen, sie nehmen beispielsweise bei der Rezeption von Gewaltdarstellungen eher die Perspektive des Opfers ein, während sich Jungen stärker mit den Tätern identifizieren¹. Zwar weisen alle Autoren darauf hin, dass die Verarbeitungsfähigkeit von Filmen abhängig vom Alter ist, es fällt aber schwer, die entwicklungspezifischen Altersphasen in klare Alterskategorien einzubinden, welche die Jugendschutzgesetze vorgeben.

Unterschiedlicher Entwicklungsstand

Wenn für einen Film eine Freigabe ab 12 Jahren entschieden wird, so könnte er möglicherweise einen Teil dieser Altersgruppe überfordern, gleichzeitig würde wahrscheinlich manch Neunjähriger diesen Film ohne Schaden nachvollziehen können. Die individuellen Wirkungsvariablen wie kognitive und emotionale Reife, Erfahrungen im Rahmen der „realen“ Sozialisationsinstanzen wie Familie oder Schule sowie das Geschlecht können bei den Altersfreigaben nicht berücksichtigt werden. In der Spruchpraxis der Instanzen hat sich daher der Grundsatz herausgebildet: „Im Zweifel für den Jugend-

em

schutz“ – was praktisch eine Orientierung an denjenigen bedeutet, deren Reifungsprozesse aufgrund individueller und sozialer Variablen langsamer ablaufen. Darüber hinaus muss nach den Grundsätzen der FSK auch auf die so genannten „gefährdungsgeneigten“ Jugendlichen Rücksicht genommen werden, deren Verhalten zum einen auf eine langsamere Entwicklung hindeutet, zum anderen aber auch ein soziales Umfeld einschließt, das negative Wirkungen begünstigen könnte.

Berücksichtigung von Risikogruppen

Diese Vorstellung vom gefährdungsgeneigten Jugendlichen scheint sich durch die wissenschaftliche Gewaltwirkungsforschung zu bestätigen. Aufgrund von Metaanalysen aller etwa 5.000 Forschungsergebnisse, die im Rahmen der Gewaltwirkungsforschung durchgeführt worden sind, sieht Michael Kunczik sehr schwache Hinweise darauf, dass die Darstellung von Gewalt eine aggressionssteigernde Wirkung hat. Sie sind so schwach, dass sie eigentlich nicht zu interpretieren wären. Er deutet das so: Heranwachsende können im Regelfall mediale Gewaltdarstellungen ausreichend verarbeiten, so dass es nicht zu Gefährdungen kommt. Korrespondiert allerdings die Gewaltdarstellung mit individuellen oder sozialen Grunderfahrungen des Rezipienten (Dispositionen), so kann die ohnehin vorhandene Gewaltbereitschaft verstärkt werden. Ähnlich sehen das auch Selg und Groebel, die von einem Wirkungsrisiko sprechen. Sie gehen nicht von einer mechanischen Wirkung nach dem Motto „hier Fernsehgewalt, dort reale Gewalt“ aus, sondern sie sehen das Risiko einer Wirkung von Mediengewalt vor allem bei solchen Gruppen, die aufgrund ihres sozialen Umfelds an Gewalt gewöhnt sind oder aufgrund individueller Dispositionen zu Gewalt neigen. Andere sprechen von der „doppelten Dosis“², d. h., dass Jugendliche, die in ihren realen Lebensbezügen Gewalt erfahren, in medialen Gewaltdarstellungen dafür eine zusätzliche Bestätigung erhalten.

Die sozial-kognitive Lerntheorie

Sowohl Kunczik als auch Selg und Groebel sehen in der sozial-kognitiven Lerntheorie Albert Banduras³ ein komplexes und differenziertes System, um die Wirkung medialer Darstellungen auf Kinder und Jugendliche zu erklären. Sie

Eis

2

Gerbner, G. u. a.:
The „Mainstreaming“ of America. Violence Profile No. 11, J. of Communication 1980, Nr. 30, S. 10 – 29.

3

Bandura, A.:
Die sozial-kognitive Theorie der Massenkommunikation. In: J. Groebel/P. Winterhoff-Spurk: Empirische Medienpsychologie. München 1989.

geht davon aus, dass Aggression, die sich u. a. in gewalttätigem Verhalten äußern kann, nicht die Folge eines angeborenen Triebs (Freud, Lorenz) ist, sondern durch Aneignungsprozesse von Personen im Umfeld des Kindes (Modelle) erlernt werden.

Das Verhalten des Kindes ist daran orientiert, so werden zu wollen wie Erwachsene. Die Personen im Umfeld dienen dem Kind als positive oder negative Modelle. Lernen am Modell kann also sowohl Aneignung wie Ablehnung bedeuten. Erwachsene, die so sind, wie das Kind gern sein möchte, haben eine hohe Bedeutung bei der Aneignung von Verhaltensweisen. Beobachtet ein Kind an einem solchen Vorbild ein aggressives Verhalten und ist das Vorbild mit diesem Verhalten erfolgreich, so wird das Kind ein solches Verhalten in sein Verhaltensrepertoire übernehmen. Bei Frustrationen oder in Konfliktsituationen kann dann dieses aggressive Verhaltensmuster aktiviert werden. Wenn das Kind damit Erfolg hat, erhält es die Bestätigung, dass aggressives Verhalten in entsprechenden Situationen subjektiv richtig ist. Bei der nächsten Gelegenheit wird es ähnlich reagieren, Aggressivität und Gewalt können sich somit als Reaktionsmuster etablieren. Hat das Kind hingegen mit seinem aggressiven Verhalten keinen Erfolg, wird es nach anderen Reaktionsmustern suchen, um Konflikten oder Frustrationen zu begegnen. Es wird beispielsweise Modelle imitieren, die Konflikte vermeiden oder Frustrationen verdrängen.

Bandura geht davon aus, dass auch Filmfiguren als Lernmodelle dienen können. Das wird in der öffentlichen Diskussion meist so missverstanden, als sei dadurch die Übertragungshypothese der fünfziger Jahre (hier Fernsehgewalt, da reale Gewalt) bewiesen. Die Lerntheorie geht aber sehr viel differenzierter vor. Was gelernt wird, hängt von verschiedenen Variablen ab. Von Bedeutung ist, ob die Personen im Film, die aggressiv oder gewalttätig agieren, von Kindern positiv bewertet werden. Weiterhin ist entscheidend, ob ein aggressiv agierendes positives Vorbild mit seinem Verhalten innerhalb der Filmhandlung (Kontext) Erfolg hat. Wird ein entsprechendes Modell für sein Verhalten bestraft, so lernt das Kind, dass Aggressionen und Gewalt zwar kurzfristig erfolgreich sein können, aber letztlich nicht zu positiven Ergebnissen führen.



Sigmund Freud.



Konrad Lorenz.

Albert Bandura.



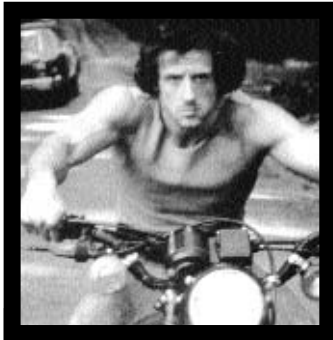
Lerntheorie und Jugendschutz

Aus diesem Modell ergibt sich für den Jugendschutz eine wichtige Regel, wenn es um die Beurteilung der Jugendbeeinträchtigung oder gar Jugendgefährdung geht: Wenn ein gewalttätig agierender Held, der durch den Film so aufgebaut wird, dass Jugendliche ihn sympathisch finden, mit seinem Verhalten Erfolg hat und nicht bestraft wird, so ist die Wahrscheinlichkeit einer aggressions- und gewaltfördernden Wirkung besonders hoch.

Solche Muster lassen sich in zahlreichen Actionfilmen finden. Sie zeigen in der Regel den Kampf des vermeintlich Guten gegen das Böse, wobei das Böse eine Stadt, ein Land oder die Welt schlechthin meist geleitet von dem Ziel eigener Machtfülle mit erheblichem Gewaltpotential bedroht. Der „gute“ Held kämpft gegen das Böse, wodurch sein Gewaltverhalten legitimiert wird. Er handelt immer gewalttätiger, bis er zum Schluss des Films in einem Showdown das Böse endgültig vernichtet.

Zur Beurteilung der Frage, ob ein solches Handlungsmuster als jugendgefährdend eingestuft werden muss, haben sich bei FSK, FSF und Bundesprüfstelle inzwischen sehr differenzierte Beurteilungskriterien herausgebildet, die zum großen Teil in Einklang mit der sozialkognitiven Lerntheorie Banduras stehen.

Wichtig ist zunächst die Frage nach der Identifikationsfigur im Film. Der Zuschauer nimmt in jedem Film eine Perspektive ein, er wählt sich eine Figur, die er mag, mit der er das Geschehen durchleben möchte. Die Einstellung dieses so bezeichneten Modells zur Gewalt ist für die Wirkung des Films entscheidend. Wird das Verhalten des positiven Modells beispielsweise durch einen vermeintlich guten Zweck legitimiert, so erscheint dem Zuschauer das Verhalten der Figur moralisch gerechtfertigt. Nun kommt es darauf an, ob diese Figur Gewalt z. B. nur in Notwehrsituationen anwendet oder auch dann, wenn es zur Erreichung des Zieles gar nicht unbedingt sein müsste. Wichtig ist außerdem, ob der Identifikationsfigur das gewalttätige Verhalten Spaß macht oder ob sie es kritisch reflektiert.



Rambo 2.



Missing in Action.



Starship Troopers.



Armageddon.



Matrix.

Beispiel: Vietnamfilme

Typisch für ein solches Raster sind die Vietnamfilme der achtziger und neunziger Jahre. Ein als „Kampfmaschine“ ausgebildeter ehemaliger amerikanischer Soldat wird nach Vietnam geschickt, um amerikanische Kriegsgefangene zu befreien, die nach dem Ende des Vietnamkriegs dort festgehalten werden. Die Camps der Kriegsgefangenen werden gut bewacht, der Held hat so die Möglichkeit, sein Können als Kämpfer unter Beweis zu stellen. Die vietnamesischen Bewacher werden dabei als ausgesprochen gewalttätig, niederträchtig und menschenverachtend geschildert, wodurch das brutale Verhalten des Helden moralisch gerechtfertigt erscheint. Problematisch ist das vor allem, wenn der Held Gewalt nicht nur einsetzt, um sein Ziel zu erreichen oder um sich aus Notwehrsituationen zu befreien, sondern wenn er aus Hass in Situationen tötet, in denen der Feind längst besiegt ist oder sich auf der Flucht befindet. Filme wie *Rambo 2* (mit Sylvester Stallone) oder *Missing in Action* (mit Chuck Norris) erhielten meist keine Jugendfreigabe und wurden in der Videofassung indiziert. Ob sie heute noch als jugendgefährdend gelten würden, ist indes zweifelhaft. Heutige Jugendliche erinnern den Vietnamkrieg kaum, die politische Landschaft hat sich verändert, der Hass, den die Filme vermitteln, ist heute kaum noch nachvollziehbar. Auch haben sich die Identifikationsmuster geändert, Stallone wirkt heute als Leitfigur für die junge Generation eher antiquiert.

Inzwischen wurde dieses Genre durch eine Art Science-Fiction-Kriegsabenteuer, in denen es in der Regel darum geht, die Erde vor Angreifern aus dem All zu retten, ersetzt. Die rudimentäre Story dient meist dazu, die Folie für Gewalthandlungen zu liefern. Hierzu gehören Filme wie *Starship Troopers*, *Armageddon* oder *Matrix*. Die Schauspieler und der Handlungshintergrund wurden an die heutige Zeit angepasst. Das beschriebene Grundschema hat sich aber kaum verändert.

Neben der unreflektierten Darstellung von Gewalt beinhalten diese Filme zuweilen rassistische Züge, weil ein bestimmtes Volk durch seine negative Charakterisierung leicht als minderwertig wahrgenommen werden könnte. Bei *Rambo* waren es die Vietnamesen, heute sind es die Bewohner anderer Welten aus dem All.

Beispiel: Actionfilme

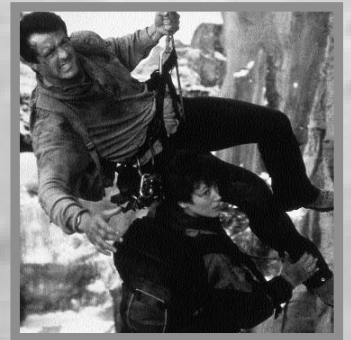
Der Actionfilm ist in seiner Handlungsstruktur in der Regel ähnlich konzipiert. Das Böse geht allerdings nicht von einer außerirdischen Macht oder einem anderen Volk aus, sondern von einem meist sehr intelligenten, aber völlig unmoralischen Verbrecher oder Terroristen, der skrupellos die ganze Welt vernichten würde, um seine Interessen durchzusetzen. Um das Böse zu besiegen, müssen die Helden oft aus ganz anderen Lebensbezügen herausgeholt werden. Sie haben entweder ihren Dienst quittiert oder sich mit ihren Auftraggebern überworfen. Aber sie sind die „Besten“, um der drohenden Gefahr zu begegnen.

In *Cliffhanger* spielt Sylvester Stallone einen Hubschrauberpiloten, der Menschen aus Bergnot rettet. Bei einem Einsatz kommt seine Freundin ums Leben, er fühlt sich daran schuldig, hat Schwierigkeiten, sein normales Leben weiterzuführen. Solche und ähnliche Szenarien dienen dazu, die sympathische und moralische Kompetenz des Helden zu untermauern. Er führt ein normales Leben, aber wenn die „Pflicht“ ruft, so begibt er sich für die Rettung der Menschheit in Gefahr. Der Böse hingegen wird als skrupellos dargestellt, dem für die Durchsetzung seines Zieles kein Preis zu hoch ist. Jeder, der sich seinen Interessen in den Weg stellt, wird ohne jedes Zögern getötet. Er ist gerissen, er ist gefährlich und unsympathisch, oft psychopathisch.

Lernpsychologisch gesehen bietet sich auch der Böse als Modell an: Der Film nutzt alle Möglichkeiten, um ihn negativ zu charakterisieren. So baut der Zuschauer zu ihm eine negative Distanz auf, sieht in ihm alle Eigenschaften verkörpert, die er nicht haben möchte. Er ist der Antityp, das Gegenmodell zu dem, was der Zuschauer als Verhaltensvorbild akzeptiert. Die von ihm ausgehende Gewalt dient dazu, seine negativen Eigenschaften zu beschreiben.

Der Zweikampf als Grundprinzip

Nahezu jeder Film baut eine solche Dialektik auf, die wir aber auch aus anderen Lebensbereichen kennen. Bei einem Fußballspiel oder einem Tennismatch geht es dem Zuschauer nicht allein darum, welche Mannschaft stärker und taktisch besser spielt, sondern ein Spiel macht dann besonders viel Spaß, wenn man zu einer der Parteien hält. Dabei ist der emotionale Lustgewinn für den Zuschauer dann besonders



Cliffhanger.

groß, wenn die Partei gewinnt, aus dessen Perspektive er das Spiel miterlebt. Besonders spannend sind Spiele dann, wenn es lange Zeit so aussieht, als ob die gegnerische Mannschaft gewönne, dann aber kurz vor Ende des Spiels die Partei, mit der sich der Zuschauer identifiziert, aufholt und den Sieg doch noch davonträgt.

Spannende Actionfilme folgen einem ähnlichen Muster. Der böse Gegner erscheint übermächtig und kaum besiegbare zu sein – aber der tapfere Held gibt nicht auf. In vielen Filmen gerät er, nachdem man schon geglaubt hatte, das Böse sei besiegt, noch einmal in eine äußerst prekäre Situation, aus der er sich dann allerdings zum Schluss befreien kann.

Gerade für männliche Jugendliche bieten solche Filme Simulationsprozesse für den Umgang mit Gefahr, Aggression, mit Gewalt oder Angst. Der physische Kampf im Film, der in der Lebenswirklichkeit einer zivilisierten Gesellschaft so nicht stattfindet, symbolisiert Prozesse von Aggressionen, die in unserer Gesellschaft auf einer sublimierten Ebene zu finden sind. Der Kampf und die Dialektik von Gut und Böse scheinen einem archaischen Grundmuster zu folgen, denn anders lässt sich die Faszination, nicht nur bei Jugendlichen, für diese Filme nicht erklären.

Kontext der Gewalt

Für die Wirkung eines Films ist es entscheidend, ob die Gewalt letztlich zum Erfolg führt und ob der Täter ungestraft bleibt. Dies ist aber bei den meisten Filmen nicht der Fall, denn das würde die Emotionen der Zuschauer nicht bedienen, die den Film ja aus der Perspektive des Guten sehen. Daher wird im Bereich des Jugendschutzes darauf geachtet, wie sich der Held gegenüber dem Einsatz von Gewalt positioniert. Im Falle von *Cliffhanger* beispielsweise verfällt der Held dem Rausch der Gewalt und verliert dazu jede kritische Distanz. Nach dem Prinzip: „Der Zweck heiligt die Mittel“ wird dabei jede seiner Gewalthandlungen legitimiert. Er unterscheidet sich damit letztlich nicht mehr vom unmoralischen Verhalten des Bösen. Der Film wurde daher nicht für Jugendliche freigegeben.

Filme wie *Die Hard* (mit Bruce Willis) folgen zwar einem ganz ähnlichen Schema, aber der Held geht mit der Gewalt differenzierter um. Bruce Willis spielt einen Polizisten, der mehr oder weniger zufällig in einen Terroranschlag hineingerät. Er allein kann verhindern, dass der

Terrorist sein Ziel erreicht. Aber es wird an jeder Stelle des Films deutlich, dass der Held die Gewalt nicht will, dass er nur gewalttätig handelt, um die Gewalt des Bösen zu verhindern. Von daher ist bei Filmen solcher Art eine Freigabe ab 16 möglich.

In der öffentlichen Diskussion spielt häufig eine Rolle, wie detailliert die Gewaltszenen ausgespielt sind. In der Auseinandersetzung um Altersfreigaben oder Fernsehsendezeiten wird diese Frage differenzierter diskutiert. Gewalt ist immer grausam, sie hat schreckliche Folgen für die Opfer. Wenn ein Film also Gewalt thematisiert, in dem beispielsweise gezeigt wird, wie der Täter schießt, den Einschuss beim Opfer jedoch verschweigt, wird der Gewaltakt für den Zuschauer erträglicher: Denn er kann das, was er im Film nicht sieht, mit seiner Phantasie ausfüllen, oder er kann es verdrängen. Eine solche Darstellung kann aber Gewalt durchaus auch verharmlosen, denn das Töten wird auf die reine Information reduziert, während dem Zuschauer die Folgen für die Opfer erspart bleiben. Eine solch „harmlose“ Gewaltdarstellung wirkt sauber und emotional nicht belastend, sie fordert den Zuschauer nicht heraus, sich mit der Bedeutung eines solchen Gewaltaktes auseinander zu setzen.

Für die Wirkung eines Films ist allerdings entscheidend, wie eine unter Umständen detaillierte Darstellung von Gewalt in die Gesamthandlung und den dramaturgischen Kontext eingebunden ist. Lernpsychologisch, das wurde bereits erläutert, ist bedeutsam, ob sie vom Täter oder vom Filmhelden ausgeübt wird. Untersuchungen von Grimm⁴ weisen darauf hin, dass die Perspektive, die der Zuschauer in einer Gewaltszene wahrnimmt, für die Wirkung entscheidend ist: Erlebt er die Gewalt aus der Perspektive des Opfers, so hat die Szene eine eher aggressionshemmende Wirkung. Er leidet mit dem Opfer, fühlt seine Schmerzen (Empathie) – und wird in seiner Realität vermeiden, in eine mit dem Opfer vergleichbare Situation zu geraten. Zeigt die Szene hingegen Gewalt aus der Perspektive des Täters und verschweigt das Leiden der Opfer, so kann dies nach Grimm zu einer aggressionssteigernden Haltung des Rezipienten führen. Durch die Identifikation mit dem Täter kann er in einen Gewaltrausch gelangen, den er als Allmachtsgefühl gegenüber dem Opfer empfindet.

Desensibilisierung gegenüber Gewalt?



Die Hard.

4 Grimm, J.: *Fernsehgewalt – Zuwendungsattraktivität, Erregungsverläufe, sozialer Effekt*. Opladen/Wiesbaden 1999.

In der wissenschaftlichen Diskussion wird in diesem Zusammenhang z. T. die Desensibilisierungsthese (Abstumpfung) vertreten, die vermutet, dass der Zuschauer das bei Gewaltdarstellungen empfundene Mitleid insbesondere bei regelmäßiger Konfrontation mit solchen Szenen reduzieren muss, um sie emotional zu verkraften. Wahrscheinlich ist diese Form der Desensibilisierung auch ein Wunsch des Zuschauers, um eigene Ängste und Gefühle besser kontrollieren zu können (Gefühlsmanagement). Bisher ist es jedoch nicht gelungen, einen solchen Desensibilisierungseffekt zu belegen, insbesondere, wenn es um die Frage geht, ob eine Abstumpfung gegenüber filmischer Gewalt auch eine Abstumpfung gegenüber Gewalthandlungen in der Realität bedeutet. (vgl. das Interview mit M. Kunczik, S. 38ff. dieser Ausgabe).

Dennoch spielt der Aspekt der Abstumpfung gegenüber Gewalthandlungen in der Diskussion um eine Freigabe ab 16 oder 18 Jahren durchaus eine Rolle. Voraussetzung für eine Freigabe ab 16 ist, dass Gewalthandlungen in ein Handlungskonzept eingebunden sind, das den Zuschauer im Hinblick auf die Bedeutung des Gewaltverhaltens emotional leitet. Die Botschaft des Films darf auf keinen Fall sein, dass Gewalt ein erlaubtes und Erfolg versprechendes Mittel ist, um Konflikte zu lösen oder Interessen durchzusetzen.

Wenn sich aber die Darstellung von Gewalt im Rahmen der Handlung verselbständigt und somit zum eigentlichen Thema wird, ohne dass sich der Zuschauer distanzieren kann, so wird eine Jugendfreigabe abgelehnt, solche Filme werden in der Regel indiziert. Als Beispiel sei hier *From Dusk Till Dawn* genannt, dessen Gewaltdarstellungen im ersten Teil des Films im Bereich der Realität, im zweiten Teil eindeutig im Bereich der Fiktionalität angesiedelt sind. Als problematisch bei der Frage einer Freigabe ab 16 wurde vor allem gesehen, dass der Held des zweiten Teils im ersten Teil als negativer Verbrecher gezeichnet wird.⁵

Selbstjustiz

Eine große Rolle bei der Altersfreigabe oder der Beschränkung von Fernsehsendezeiten spielen heimliche Botschaften, die manche Actionfilme vermitteln, insbesondere die Negierung des Rechtsstaates und die Verharmlosung von Selbst-

justiz⁶. Es handelt sich in der Regel um Actionfilme, die dem oben beschriebenen Muster folgen. Im Mittelpunkt steht ein schreckliches Verbrechen, das aber im Rahmen der rechtsstaatlichen Strafverfolgungsinstanzen nicht aufgeklärt werden kann. Der Held des Films ist ein Einzelkämpfer, der teilweise nicht nur gegen das Verbrechen, sondern auch gegen die Polizeinstanzen kämpft. Das scheinbar gute Motiv, nämlich das Unrecht auszuräumen und den Täter zu bestrafen, führt meist dazu, dass der Held den Schuldigen tötet, was aufgrund des Kontextes im Film vom Zuschauer als gerechtfertigt angesehen wird. Gleichzeitig wird der Rechtsstaat als korrupt, unentschlossen oder schwach dargestellt, was als Erziehung gegen die Grundsätze unserer Verfassung verstanden werden kann. Der Klassiker dieser Selbstjustizfilme ist der amerikanische Film *Ein Mann sieht rot*. Charles Bronson spielt einen Architekten, der von seinem Vater an Gewehren ausgebildet wurde, später lehnte er jedoch als Pazifist ab, Waffen zu benutzen. Als allerdings seine Frau sowie seine Tochter von einer brutalen Bande überfallen und vergewaltigt werden, ohne dass sich die Polizei ernsthaft bemüht, das Verbrechen aufzuklären, greift er wieder zur Waffe und erschießt wahllos alle Verbrecher in New York. Teilweise werden die Verbrecher von ihm selbst provoziert. Sein Rachefeldzug führt dazu, dass die Verbrechen in New York tatsächlich abnehmen. Als die Polizei ihn schließlich festnimmt, ist er der heimliche Held, er wird nicht bestraft, sondern lediglich aus der Stadt gewiesen.

Dieser Film nutzt das Gerechtigkeitsempfinden des Zuschauers aus, um den Rechtsstaat lächerlich zu machen und den Kampf des einzelnen Helden gegen das Verbrechen zu propagieren. Dieses Muster wird auch heute noch verwendet.

Die Frage, ob Selbstjustizfilme unter Umständen auch ab 16 Jahren oder gar 12 Jahren freigegeben werden können, ist umstritten, denn nicht alle Filme wenden sich gegen den Rechtsstaat schlechthin, sondern sie greifen konkrete Situationen auf, in denen der Kampf des Einzelnen durchaus gefragt ist. So geht es in einigen Filmen beispielsweise darum, dass der Polizeiapparat korrupt ist und die Aufklärung bestimmter Verbrechen behindert. Bereits hierin wird z. T. die Schwächung der Autorität des Staates gesehen, andere sehen darin ein berechtigtes Aufzeigen tatsächlicher Missstände. So wurde der Film *Kopfgeld* von der FSK ab 16

5

Der Zuschauer könnte sich mit einem „falschen Helden“ identifizieren, und dessen negatives Verhalten im ersten Teil des Films moralisch rechtfertigen (vgl. das Interview mit Folker Hönge: *Hypothesen mit konkreten Folgen: Nach welchen Kriterien werden Filme freigegeben?* In: *tv diskurs* Nr. 6, S. 63).

6

v. Gottberg, J.: *Selbstjustiz im Film – Angriff auf den Rechtsstaat?* In: *Film&Fakten* Heft 6. Wiesbaden 1988.

7

Vgl.: Interview mit Folker Hönge. A. a. O.

8

Örter, R./Montada, L.: *Entwicklungspsychologie*. Weinheim 1998.

freigegeben, obwohl es dort um Selbstjustiz geht. Nach Meinung des Ausschusses wird ein konkreter Fall thematisiert, ohne dass die Selbstjustiz verallgemeinert oder zum Prinzip hochstilisiert wird.⁷(ebd. S. 62).

Altersabhängige Entwicklung und Verstehensfähigkeit

Unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten wird davon ausgegangen, dass zwischen dem 16. und dem 18. Lebensjahr kein wesentlicher Entwicklungsschritt stattfindet, dass sich der Achtzehnjährige im Hinblick auf sein Filmverständnis von einem Sechzehnjährigen nur graduell durch sein größeres Erfahrungsspektrum unterscheidet. Ein bedeutsamer entwicklungspsychologischer Schritt findet allerdings zwischen dem 12. und dem 16. Lebensjahr statt, so dass die Differenzierung zwischen diesen beiden Altersstufen innerhalb der Prüfpraxis von FSK und FSF eine große Bedeutung darstellt. Vor allem für das Fernsehen spielt die Freigabe ab 12 Jahren eine wichtige Rolle, weil dies die Voraussetzung dafür ist, dass ein Film in der für die Werbezeitvermarktung sehr wichtigen Sendezeit im Hauptabendprogramm gesendet werden kann.

Es wird davon ausgegangen, dass Zwölfjährige durchaus in der Lage sind, einem Film dramaturgisch zu folgen, seine Handlungsstruktur und Dramaturgie zu verstehen. Sie wollen und können einiges an Spannung aushalten, Voraussetzung ist aber, dass es dem Film gelingt, diese z. B. durch ein Happy End abzubauen. Allerdings befinden sich Zwölfjährige in der Pubertät, sie entwickeln ihre Identität und ihr eigenes Wertesystem, sie sind nicht mehr Kind und noch nicht Erwachsener (Übergangstatus). Sie lösen sich gerade von ihrem Elternhaus, lehnen oft dessen Wertvorstellungen ab, nehmen auf der Suche nach dem eigenen Ich einmal diese, einmal jene Position ein. Da die Erziehungsinstanzen wie Eltern, Schule, Familie, Kirche immer mehr durch die Medien verdrängt werden, kommt diesen eine hohe Bedeutung und Verantwortung zu. Aufgrund der in diesem Alter typischen Werte- und Verhaltensunsicherheit ist die Gefahr einer Beeinflussung durch mediale Inhalte erheblich größer als beispielsweise bei den Sechzehnjährigen, die in ihrer Identitätsentwicklung bereits ein erhebliches Stück weiter sind.⁸

Das Alter und die damit verbundenen Erfah-

rungen und Einstellungen so wie bereits entwickelte Wertestrukturen spielen bei der Verarbeitungsfähigkeit von jugendschutzrelevanten Inhalten eine große Rolle. Jeder Zuschauer setzt das, was er im Film sieht, automatisch in Beziehung zu dem, was er in seiner Realität erfahren und gelernt hat. Und hier befindet sich der Zwölfjährige in einer wichtigen Zeit des Umbruchs, in der er nach Verhaltensmustern förmlich sucht, ohne sie aufgrund eigener Vorerfahrungen ausreichend einordnen zu können. Auch die Rezeptionsgewohnheiten von Zwölfjährigen sind noch nicht so ausgeprägt, dass sie über ausreichende Genrekenntnisse verfügen, um beispielsweise bestimmte Gewalthandlungen in einem Film von vornherein zu erwarten. Ihre Fähigkeit, Angst zu bewältigen, die ein Film aufbaut, ist noch nicht so entwickelt wie bei einem Sechzehnjährigen. Besonders problematisch für die Altersfreigabe ab 12 Jahren erweist sich, dass es gerade in diesem Alter noch erhebliche Entwicklungsunterschiede gibt. Manch Zwölfjährige wirken wie Kinder, andere bereits wie junge Erwachsene.

Zum Reifungsprozess gehört es, dass Zwölfjährige Interesse an der Erwachsenenwelt haben. Sie entwickeln ihr Bild von der Welt, sie suchen nach ihrer eigenen Positionierung. Adäquat zu dem für das Jugendalter typischen Verhaltensunsicherheit suchen sie nach starken Vorbildern, die nicht nur Unterhaltung bieten, sondern auch die Entwicklung ihres Wertesystems prägen. Gleichzeitig entwickeln sie ihre Geschlechterrolle, haben bereits einiges Wissen über Sexualität. Auf dem Weg zur Geschlechtsreife verfügen sie aber in der Regel noch nicht über eigene sexuelle Erfahrungen.

Zwölfjährige haben also Interesse an Stoffen, die auch Erwachsene interessieren, diese müssen aber daraufhin überprüft werden, ob sie heimliche Botschaften enthalten, die von Zwölfjährigen nicht ohne weiteres eingeordnet werden können. Kriminal- und Abenteuerfilme können daher für diese Altersgruppe in der Regel freigegeben werden, wenn Gewaltdarstellungen erträglich sind. Action- oder Horrorfilme sind für diese Altersgruppe jedoch meist noch nicht geeignet. Einige Diskussionen gab es in letzter Zeit um den Film *Sleepy Hollow*, der zunächst mit einem Schnitt ab 12 Jahren, dann im Appellationsausschuss ab 16 Jahren freigegeben wurde. Man kann den Film am ehesten als modernes Horrormärchen bezeichnen, er spielt im Mittelalter, so dass eine Distanzierung



Kopfgeld.



From Dusk Till Dawn.



Ein Mann sieht rot.



Sleepy Hollow.



Der Bär.

von der Handlung möglich ist. Gleichzeitig beinhaltet er allerdings einige harte Gewaltszenen, die schließlich den Appellationsausschuss dazu bewogen haben, den Film ab 16 Jahren freizugeben. Dieses Beispiel macht deutlich, dass vor allem die unteren Altersgruppen (12 und 13) dafür ausschlaggebend sind, dass ein Film nur die Freigabe ab 16 erhält, während er wahrscheinlich für die Vierzehn- und Fünfzehnjährigen unbedenklich wäre.

Die Sichtweise von Kindern

Die Fähigkeit, Filme in ihrer gesamten Handlung und ihrer Dramaturgie zu verstehen, beginnt bei Kindern in etwa mit dem 10. Lebensjahr. Sie können kognitiv dem Handlungsablauf folgen, sie können Spannung aufbauen und erhalten durch ein Happy End eine Gefühlsbestätigung, die es ihnen ermöglicht, die während dieses Films aufgebaute Angst zu bewältigen. Jüngere Kinder hingegen verstehen Filme als Addition von Einzelsequenzen, sie sind kognitiv noch nicht in der Lage, die Handlung als Ganzes zu begreifen und die Handlungsstränge zu verfolgen. Gewaltakte und beängstigende Szenen erklären sich ihnen nicht aus dem Kontext, sondern sie reagieren unmittelbar auf das, was sie sehen und was sie damit erleben. Eine durch die Handlung mühsam aufgebaute Spannung nehmen sie oft nicht wahr, auf konkrete Bilder, die Angst auslösen, reagieren sie dafür umso heftiger mit spontanen Gefühlsäußerungen. Auch Kinder verfügen über Genrekenntnisse, sie wissen, dass die Figur, aus deren Perspektive sie den Film erleben, alle Gefahren überstehen wird, aber sie können einen zu langen Spannungsbogen nicht ertragen, sie brauchen also nach aufregenden Szenen immer wieder entspannende Elemente.

Es ist für Erwachsene auch nicht leicht, die Rezeptionsweise von Kindern nachzuvollziehen. Getötete Erwachsene beispielsweise ängstigen Kinder viel weniger, als wir es vielleicht vermuten, weil sie in der Regel noch keine Vorstellung von Tod haben. Aus ihrer Perspektive erscheinen Erwachsene übermächtig, sie sind furchtlos und können mit allen Situationen des Lebens fertig werden – so jedenfalls nehmen Kinder in der Regel Erwachsene in ihrem realen Umfeld wahr. Geraten hingegen Kinder oder Tiere in Gefahr, erregt das die Gefühle der ganz jungen Zuschauer viel stärker. Denn Kinder empfinden sie als so hilflos, wie sie selbst es

empfinden sie als so hilflos, wie sie selbst es sind, und Tieren gilt ohnehin ihr ganzes Mitgefühl. In dem Film *Der Bär* (Freigabe ab 6 Jahren) wird direkt in den ersten Szenen die Mutter eines jungen Bären getötet. Diese Szene löst bei Kindern starke Gefühle und Angst aus, die aber im Laufe des Films verarbeitet werden. Denn der kleine Bär schafft es, sich zu emanzipieren, mit seinem Leben alleine klarzukommen. Ähnlich wie bei den Märchen können also Filme Angst erzeugen, aber diese Angst im Verlauf der Handlung positiv verarbeiten. Kinder lernen so, ihre eigenen Ängste zu bewältigen, weil sie erfahren, dass es aus angstbeherrschten Situationen Auswege gibt.

Das Gefühlsleben von Kindern ist viel stärker von Ängsten geprägt, als Erwachsene sich dies vorstellen können. Ihre Ängste sind diffus, weil sie noch nicht über die nötige konkrete Lebenserfahrung verfügen. Sie haben Angst, im Dunkeln zu schlafen, allein in den finsternen Keller zu gehen, sie fürchten sich vor aggressiven anderen Kindern, vor unheimlichen Erwachsenen, vor wilden Hunden auf dem Weg zum Kindergarten oder zur Schule. Sie brauchen Märchen und Filme als Simulationsprozesse, weil sie dadurch die Möglichkeit erhalten, ihre Ängste zu kontrollieren. Sie können wegschauen, sie können sich die Augen zuhalten – und lernen, Ängste auszuhalten und zu überstehen. Vitouch hat bei Untersuchungen mit angstneurotischen Kindern festgestellt, dass diese ein überproportional hohes Interesse an Gewaltdarstellungen in Filmen haben.⁹ Er weist gleichzeitig darauf hin, dass Filme zur Angstbewältigung bestimmte Spielregeln einhalten müssen. Angst auslösende Sequenzen dürfen nicht zu lange dauern, entspannende und beruhigende Szenen müssen folgen, darüber hinaus braucht das Kind eine besonnene und starke Person, der sie zutraut, innerhalb der Geschichte mit Gefahren fertig zu werden. Es versteht sich von selbst, dass Filme, die für Kinder ohne Altersbeschränkung oder ab 6 Jahren freigegeben werden, keine detaillierten Grausamkeiten enthalten dürfen.

Ein wesentlicher Aspekt für die Freigabe ohne Altersbeschränkung oder ab 6 Jahren ist die Tatsache, dass gerade jüngere Kinder nicht in der Lage sind, zwischen Fiktion im Film und der Realität zu unterscheiden. Sie glauben, was sie sehen. Auch die Figuren in Zeichentrickfilmen sind für sie lebendig und real, erst etwa um das 8. Lebensjahr herum beginnt die kognitive Fähigkeit, zu erkennen, dass es sich bei den Fil-

9

Vitouch, P.:

Gewaltfilme als Angsttraining. Kontrollierbare Angstreize simulieren den Umgang mit realen Ängsten. In: *tv diskurs* Nr. 2, S. 40–49.

men nicht um abgebildete Wirklichkeit handelt, sondern um Erfindung und Schauspiel. Ab diesem Lebensalter beginnen Kinder, auf einer Metaebene Filme daraufhin zu überprüfen, ob sie mit ihren realen Lebenserfahrungen übereinstimmen. Jüngere Kinder hingegen haben zu Filmen keine kognitive Distanz.

Die Fähigkeit, Filme zu verarbeiten, hängt auch bei Kindern von ihren Rezeptionsgewohnheiten ab sowie der Möglichkeit, aufgebaute Ängste, Unverständnis oder Fragen in ihrem familiären Umfeld zu bearbeiten. Was die meisten Kinder gut verkraften, kann bei anderen erhebliche Ängste auslösen. Gerade im Bereich der Freigaben ohne Altersbeschränkung oder Freigaben ab 6 Jahren gibt es daher eine Reihe von kontroversen Diskussionen. Viele Eltern beschwerten sich bei einem bestimmten Film, warum sie nicht mit ihren jüngeren Kindern ins Kino dürfen, andere Eltern beklagen sich darüber, dass der Film eine höhere Altersfreigabe hätte erhalten müssen. Filme wie *Taran und der Zauberkessel*, *Hexen hexen*, *Der Zauberer von Oz*, aber auch Disneyfilme wie der *König der Löwen* wurden im Hinblick auf die richtige Freigabe heftig diskutiert.

Vieles, was für Sechsjährige eine Überforderung darstellt, wäre für Achtjährige mühelos zu verarbeiten. Die Frage, ob die vom Gesetz vorgegebenen Alterskategorien mit den altersbedingten psychologischen Schritten von Kindern und Jugendlichen tatsächlich korrespondieren, wird nicht zuletzt in diesem Zusammenhang immer wieder gestellt.

Altersstufen und Sendezeiten: ist das sinnvoll?

Vieles, was für Sechsjährige eine Überforderung darstellt, wäre für Achtjährige mühelos zu verarbeiten. Vielleicht könnte man einen Film ab 6 Jahren freigeben, wenn sichergestellt wäre, dass ein Kind von den Eltern begleitet wird. In vielen Ländern gibt es die Möglichkeit, Altersfreigaben mit der Bedingung zu verbinden, dass Kinder mit Erwachsenen zusammen ins Kino gehen. Im Rahmen der Diskussion um eine Neuregelung des Jugendschutzes in Deutschland existieren ebenfalls entsprechende Vorschläge.

Auch Überlegungen, die Altersstufen insgesamt neu zu regeln, hat es immer wieder gegeben. Selbst die Frage, ob wir noch die 18er-Freigabe brauchen oder ob die Freigabe ab 16 Jah-

ren, wie in den meisten europäischen Ländern, die höchste Kategorie sein sollte, wurde in diesem Zusammenhang häufig gestellt. Aus entwicklungspsychologischer Sicht wäre das wohl zu vertreten.

Allerdings zeigt sich, dass zwar eine große Unzufriedenheit gegenüber der gegenwärtigen Regelung herrscht, die Vorstellungen darüber jedoch, wie man es anders machen sollte, weit auseinander gehen: Eine Seite schlägt eine weitere Differenzierung vor, andere wollen eine Reduzierung auf nur noch drei Stufen. Da eine Einigung nicht in Sicht ist, wird wohl alles beim Alten bleiben.

Ähnlich umstritten ist die Frage, ob die gegenwärtigen Sendezeitbegrenzungen tatsächlich den Sehgewohnheiten der Altersgruppen entsprechen. Um 20.00 Uhr können Filme ausgestrahlt werden, die eine Freigabe ab 12 Jahren erhalten haben, im Tagesprogramm muss auf das Wohl jüngerer Kinder Rücksicht genommen werden. Allerdings sitzen um 20.00 Uhr mehr Kinder vor dem Fernsehen als tagsüber. Aber sie befinden sich meist im Kreise der Familie – und die Eltern können am besten einschätzen, was schädlich für ihre Kinder ist und was nicht. Außerdem würde eine weitere Beschränkung im Hauptabendprogramm die Interessen der Erwachsenen beeinträchtigen, die eben auch um 20.00 Uhr besonders zahlreich vor dem Fernseher sitzen. Im Kino ist die Differenzierung einfach: wird ein Film ab 16 Jahren freigegeben, so kann ein Erwachsener den Film jederzeit sehen, unter Sechzehnjährige hingegen nicht. Eine TV-Sendezeitbeschränkung zugunsten des Jugendschutzes greift im Gegensatz dazu immer auch in die Sehgewohnheiten und die Interessen Erwachsener ein.

Altersfreigaben und Sendezeiten sind also ebenso wenig zu objektivieren wie die Kriterien, die dahinter stecken. Wir müssen wohl damit leben, dass es sich um mehr oder weniger sinnvolle Richtwerte handelt. Wir müssen deutlich machen, dass die Jugendschutzinstitutionen Orientierungshilfen geben, dass die Gesellschaft jedoch trotzdem selbst nie aus der Verantwortung entlassen werden kann, den Medienkonsum ihrer Kinder angemessen einzuschätzen und zu beeinflussen.

Joachim von Gottberg ist Geschäftsführer der FSF.



Taran und der Zauberkessel.



Der Zauberer von Oz.



König der Löwen.

Normativ v o r g

Was kann der Jugendschutz mit der Wirkungsforschung anfangen?



Als Prüfer bei FSK oder FSF muss man täglich darüber entscheiden, ab welchem Alter oder zu welcher Sendezeit Filme bzw. Sendungen zugelassen werden, ob sie möglicherweise völlig unzulässig sind. Das so gefällte Urteil ist eine Prognose im Hinblick darauf, wie diese Medieninhalte auf Heranwachsende bestimmter

Altersgruppen wirken. Handelt es sich bei diesen

Einschätzungen um reine Spekulation?

Joachim v. Gottberg ist seit 1978 im praktischen Jugendschutz tätig. Michael Kunczik, Professor für Kommunikationswissenschaft an der Universität Mainz, beschäftigt sich seit 1975 mit Fragen der Gewaltwirkungsforschung. Im gemeinsamen Gespräch versuchen sie zu klären, welche Bedeutung die Ergebnisse der Gewaltwirkungsforschung für Jugendschutzentscheidungen haben können.

Die Medien sind aus dem Alltag von Heranwachsenden nicht mehr wegzudenken. Zu der in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren stetig gewachsenen Zahl von Fernsehanbietern kommen nun verstärkt das digitale Fernsehen sowie das Internet hinzu. Mit der Vermehrung des medialen Angebots ist gleichzeitig ein Anwachsen von Gewaltdarstellungen verbunden. Seit wann gibt es eigentlich die Befürchtung, die Darstellung von Gewalt in den Medien könnte zu einem Ansteigen der Gewalt in der Realität führen?

Diese Frage wurde bereits vor dem Ersten Weltkrieg in Deutschland diskutiert. Daran haben sich zum Beispiel Autoren wie Alfred Döblin beteiligt, wobei gerade Döblin einer derjenigen war, die die Ansicht vertraten, Gewaltdarstellungen wären nicht gefährlich. Döblin sah darin sogar positive Wirkungen, weil sie seiner Meinung nach eine Konkurrenz zu den so genannten „Sechserdestillen“ und damit ein Mittel gegen den Alkoholmissbrauch darstellten. Er forderte damals in einem sehr lesenswerten Aufsatz eine Langzeituntersuchung, die beweisen sollte, dass sich der Einfluss des Kinos positiv auf den Rückgang von Leberzirrhosen und Missbildungen bei neugeborenen Kindern auswirke. Aber: Döblin vertrat eine Minderheitsmeinung. Bereits damals befürchtete man, Gewaltdarstellungen im Kino führten zu Nachahmungstaten und zur Abstumpfung. All die modernen Thesen sind bereits in der Zeit vor 1914 diskutiert worden, auch die des Beobachtungslernens. Diese These wurde bereits 1695 in der Publikation Zeitungs Nutz und

e h e n

Lust von Kaspar Stierler vertreten. Dort finden Sie eine hervorragend ausgearbeitete Theorie zum Beobachtungslernen. Stierler befürchtete schon damals, dass der, der zum Bösen neigt, gerade aus den Zeitungen kriminelles Verhalten lernen könnte. Die erste große empirische Untersuchung über den Zusammenhang medialer Gewalt und realer Gewalt, die so genannten Payne Fund Studies, erfolgte in den USA Ende der zwanziger Jahre. Und jedes Mal, wenn ein neues Medium auf den Markt kam, begann die Diskussion von neuem, immer wieder wurde darin der Weltuntergang gesehen. Das betraf das Radio genauso wie die Comics – und später auch das Fernsehen.

Ende der vierziger Jahre begann in den USA der Vormarsch des Fernsehens. Von da an galt: Gewaltdarstellungen können, anders als bei Printmedien, unmittelbar erlebt werden; Kinder als Zuschauer müssen nicht lesen können, die Schriftzeichen nicht in Symbole und gedankliche Vorstellungen übertragen können, Fernsehen versteht jeder. Wie ist man damals mit dem neuen Medium und der Diskussion um seine möglichen Folgen umgegangen?

Zunächst einmal kulturkritisch, ohne das negativ zu meinen. Ich finde, man sollte hier durchaus moralisch argumentieren. Von den ersten guten Untersuchungen zu diesem Thema möchte ich vor allem Television and the Child von Hilde Himmelweit und anderen aus dem Jahre 1958 hervorheben. Schon damals hat man festgestellt, dass die simple These: Gezeigte Medien-

gewalt führt zur Nachahmungstat – insbesondere auch bei Kindern und Jugendlichen – so nicht korrekt ist. Bereits Mitte der fünfziger Jahre hatte Eleanor Maccoby eine These formuliert, die im Grunde auch heute noch gilt: Unter bestimmten Bedingungen können für manche Kinder bestimmte Darstellungen von Gewalt in den Medien negative Effekte haben, für andere Kinder können diese Effekte allerdings auch gegenteilig sein. Das ist nicht so weit weg von der Position, die ich auch heute vertrete.

Ich selbst beschäftige mich nun schon sehr lange mit diesem Thema. Angefangen hat das mit meiner Dissertation, die unter dem Titel Gewalt im Fernsehen veröffentlicht wurde. Ich bin damals zu dem Schluss gekommen, dass Mediengewalt weder für Kinder und Jugendliche noch für Erwachsene negative Effekte hat. Dieser Schluss war im Hinblick auf die eindeutigen Forschungsergebnisse durchaus begründet. Die damals vorliegenden Untersuchungen waren zum Teil erheblich überinterpretiert worden, auch waren zugrunde liegende Daten zum Teil manipuliert, insbesondere auch bei Panelstudien. Die von mir vertretene Position war 1975 sehr populär. Ich wurde damals zu vielen Vorträgen eingeladen – was übrigens sehr lukrativ war –, aber ich bemerkte erst später, dass man eigentlich nicht an mir als Wissenschaftler interessiert war, sondern vielmehr an der These, die damals wissenschaftlich begründet zu dem Ergebnis kam: Fernsehgewalt ist wirkungslos. Inzwischen muss ich allerdings sagen: Diese These ist, zumindest in solch einfacher Formulierung, alles andere als haltbar. Ich bin mittlerweile aufgrund eigener Untersuchungen, aber auch anderer Forschungsreihen, die vorliegen, zu der Überzeugung gekommen: Für die überwiegende Anzahl von Kindern und Jugendlichen ist Mediengewalt eher unbedenklich, was die negativen Auswirkungen betrifft, bei Problemgruppen allerdings sind ganz eindeutig negative Effekte zu erwarten. Es gilt nun herauszufinden, wo und wie diese Problemgruppen zu lokalisieren sind.



!

Die Medien selbst haben sich in den fünfziger und sechziger Jahren weitgehend auf eine Theorie bezogen, die den Gewaltdarstellungen sogar eine positive Wirkung unterstellte.

Sie meinen die Katharsistheorie. Das ist eine ganz düstere Geschichte, um es vorsichtig zu formulieren. Sie wird zum einen zurückgeführt auf Aristoteles, auf die angeblich reinigende Wirkung des Affekts. Zum anderen wird sie mit Freud in Verbindung gebracht. Ich bin der festen Überzeugung, dass die Katharsistheorie nicht gilt, muss allerdings im gleichen Atemzug anmerken, dass die Untersuchung von Jürgen Grimm Hinweise für eine Katharsistheorie beinhaltet. Der Hauptvertreter einer Katharsistheorie im Bereich der Wirkung medialer Gewaltdarstellungen war Seymour Feshbach. Die Untersuchungen, die er durchgeführt hat, waren allerdings vor allem von der Methode her unglaublich schlecht angelegt. Um es ironisch zu sagen: Ich glaube, in Mainz hätte er damit keinen Magister bekommen. Inzwischen vertritt Feshbach die Katharsistheorie auch nur noch halbherzig, doch dafür sprechen sich heute andere, als solche bekannte Wirkungsforscher wie zum Beispiel Arnold Schwarzenegger mit Überzeugung dafür aus, dass bei Gewaltdarstellungen eine Katharsiswirkung erfolge.

Die Katharsistheorie war meines Erachtens eindeutig interessengeleitet. So gibt es eine Publikation, die Mitte der siebziger Jahre erschien, in der Produzenten und Fernsehmacher sich einstimmig für diese Theorie aussprachen. Das Prinzip dabei ist ganz einfach: Gewalt sichert hohe Einschaltquoten, Gewalt sichert damit die garantierte Übermittlung von Werbebotschaften, und wenn man die Katharsistheorie vertritt, so kann man ganz ehrenhaft auch noch behaupten, dass man mit Gewaltdarstellungen nicht nur Geld verdient, sondern gleichzeitig sogar etwas Gutes für die Gesellschaft tut. Schließlich sagt die Katharsistheorie ja aus, dass mit Gewaltdarstellungen der Abfluss von potentiell gefährlichen Aggressionskräften ermöglicht wird.



Nun gibt es verschiedene Varianten der Katharsistheorie, ich möchte sie hier einmal folgendermaßen zusammenfassen: Wenn Zuschauer Gewalt im Medium sehen, dann wird durch das dynamische Nachvollziehen der Handlung Aggressivität auf gesellschaftlich ungefährliche Art und Weise abgeleitet.

Könnte die Katharsistheorie als Motivationstheorie geeignet sein und erklären, warum sich Menschen gerne Gewaltdarstellungen anschauen?

Das kann man nur dann akzeptieren, wenn man den Aggressionstrieb als existent unterstellt. Damit habe ich jedoch durchaus meine Schwierigkeiten, halte mich inzwischen vielmehr an die Lerntheorie. Lernen heißt ja nicht, dass jemand automatisch aggressiv wird, wenn er kontinuierlich Gewaltdarstellungen sieht. Schließlich kann auch genau das Gegenteil eintreten. Für dieses Konzept sprechen viele Untersuchungen, ich verweise noch einmal auf die Studie von Jürgen Grimm, der genau das mit sorgfältiger Datenanalyse belegt hat. Ich glaube schon, dass die Theorie des Beobachtungslernens in der Tat geeignet ist, die Wirkung von Mediengewalt weitgehend zu erklären. Auch alle Studien, vor allem auch die Feldstudien, sprechen dafür: Ich habe die Feldstudien systematisch gesichtet. Mit einer Ausnahme sind dabei immer sehr schwache, aber positive Korrelationskoeffizienten herausgekommen. Sie lagen bei 0.1 bis 0.2.

Aber solch schwache Korrelationskoeffizienten gelten doch normalerweise als Zufall ...

Normalerweise gelten sie als uninterpretierbar. Und das ist auch die Schwäche meiner Position. Doch zieht man die im Labor erhaltenen Ergebnisse noch hinzu, dann deuten diese schwachen positiven Beziehungen für mich darauf hin, dass Gewaltdarstellungen für die große Mehrheit der Medienrezipienten eigentlich kein Problem darstellen, dass jedoch für Problemgruppen Mediengewalt durchaus negative Effekte haben kann.

In diesem Zusammenhang möchte ich allerdings kurz eine These aufgreifen, die deutlich macht, wie unbefriedigend der Forschungsstand ist. Ich meine die so genannte Habitualisierungs- oder Abstumpfungsthese. Vereinfacht ausgedrückt geht dieser Ansatz davon aus, dass Menschen durch einen kontinuierlichen Konsum von Mediengewalt entweder abstumpfen und – was das eigene Verhalten betrifft – Gewalt als normal ansehen, oder aber das Bedürfnis entwickeln, immer härtere Programmangebote zu konsumieren. Also: Sie brauchen immer mehr Gewaltdarstellungen, um sozusagen aufgeregt zu werden. Diese These wurde übrigens auch schon vor dem Ersten Weltkrieg vertreten. Ich glaube – und ich sage mit Absicht ‚glaube‘ –, dass die Habitualisierungsthese in der Tat zutrifft. Man muss allerdings eingestehen – und das ist das Ergebnis einer so genannten Metaanalyse der Untersuchungen zur Habitualisierungsthese, die ich zusammen mit einem Kollegen aus der Psychologie durchgeführt habe –, dass das Ergebnis dieser Analyse schlichtweg desaströs war. Denn: Die Habitualisierungsthese ist noch gar nicht angemessen untersucht worden. Es gibt zwar eine Vielzahl von Studien, die im Titel auf die Habitualisierung hinweisen, doch der Abstumpfungsprozess gegenüber Mediengewalt muss im Grunde noch als nicht untersucht angesehen werden.

Lässt sich sagen, dass sich eine mögliche Desensibilisierung hinsichtlich fiktionaler Gewalt auch auf Gewaltereignisse in der Realität überträgt?

Das hängt vermutlich sowohl von der Persönlichkeit des Zuschauers als auch von der Art der Filme ab. Ich persönlich sehe vor allem ein Problem in den so genannten Selbstjustizfilmen – eine Meinung, die allerdings durch wissenschaftliche Untersuchungen nicht abgesichert ist. Diese Filme zeigen die Situation des Einzelnen in einer bürokratisierten Welt, in der Gerechtigkeit von abstrakten Institutionen offensichtlich nicht mehr hergestellt werden kann. Hier besteht doch die Wahrscheinlichkeit, dass der, der zum Bösen geneigt ist, die richtige Ideologie geliefert bekommt, gewalttätig



zu reagieren – um in den Worten Kaspar Stieler zu sprechen. Außerdem wissen wir ja, dass Selbstjustizfilme zum Teil hohe Kassenerfolge erzielen. Aber, wie schon gesagt, das ist bisher nicht wissenschaftlich belegt, also noch wüste Spekulation.

Ich möchte zu einer grundsätzlichen Frage kommen: Kann man eigentlich wirklich ernsthaft erforschen, wie Gewaltdarstellungen wirken? Ist die Frage nicht schon viel zu undifferenziert gestellt? Das fängt doch schon damit an, dass sich hinter dem Begriff Gewaltdarstellungen sehr Unterschiedliches verbergen kann. So kann Gewalt schlicht zu Unterhaltungszwecken gezeigt werden, indem beispielsweise die Sensationslust bedient wird. Auch lassen sich mit Gewaltdarstellungen starke Gefühle erzeugen – sowohl Angst als auch Aggression oder Rache. Gewalt lässt sich aber auch so darstellen, dass der Zuschauer die dargestellte Gewalt ablehnt. Antikriegsfilme wie Bernhard Wicki's Die Brücke machen dies deutlich. Diese Differenzierung findet in der öffentlichen Diskussion kaum noch statt. Lässt sich also die Frage nach der Wirkung von Gewaltdarstellungen überhaupt in dieser pauschalen Art und Weise durch wissenschaftliche Untersuchungen klären?

Das ist in der Tat schwierig. Ich persönlich bin ein Anhänger der funktionalen Inhaltsanalyse. So darf man zum Beispiel bei der Erstellung von Gewaltindizes nicht dazu übergehen, gezeigte Leichen zu zählen. Das sagt überhaupt nichts darüber aus, wie die Gewalt vom Zuschauer wahrgenommen wird. Man muss die Zuschauer selbst einstufen lassen, was sie als gewalttätig empfinden und was nicht. Das ist allerdings sehr kompliziert. Es gibt auch in Deutschland einige Untersuchungen dazu, aber die für mich interessanteste ist eine – leider sehr wenig bekannte – Studie, die in Australien

zu Beginn der achtziger Jahre durchgeführt wurde. Damals ging es um eine eigentlich eher banale Angelegenheit: Man verglich zwei Filme miteinander, Das dreckige Dutzend, einen Kriegsfilm, und Our Mother's Home. In dem einen Film gab es sehr viele Tote, in dem zweiten Film kam, nach dem Kriterium des Leichenzählens, eigentlich gar keine Gewalt vor. Vielmehr stand ein Familiendrama im Mittelpunkt, die Scheidung der Eltern, Einsamkeit und Angst der Kinder. Das Ergebnis allerdings war sehr eindeutig: Der Film Das dreckige Dutzend wurde als nicht besonders gewalttätig eingestuft. Man wusste, dass sich die Leute in einem Kriegsfilm erschießen, das gehört sozusagen dazu, genau wie bei einem Western. Der Film Our Mother's Home dagegen löste bei den Zuschauern tiefste Betroffenheit aus und wurde als viel gewalttätiger empfunden als der Kriegsfilm. Übrigens gibt es vergleichbare Phänomene auch bei Zeichentrickfilmen: Wenn Bambis Mutter sich im Trickfilm ein Bein bricht, dann ist das für Kinder, die sich höchst sensibel mit solchen Figuren identifizieren, ein furchtbar gewalttätiges Erlebnis. Es ist also nicht nur nach der äußerlichen Darstellung von Gewalt zu fragen, sondern der richtige Ansatz liegt darin, festzustellen, wie diese Gewalt vom Zuschauer empfunden wird.

Als Wissenschaftler sind Sie in der glücklichen Lage, alle Fragen im Nachhinein und ohne Zeitdruck durch Untersuchungen klären zu können. Wenn wir bei der FSK, der FSF oder der Bundesprüfstelle beispielsweise über Altersfreigaben, Sendezeitbeschränkungen oder Indizierungen diskutieren, können wir über solche Fragen nur Vermutungen anstellen. Was würden Sie uns raten?

Um eine ehrliche Antwort zu geben: Ich möchte kein Jugendschützer sein. Ich könnte keine wirklich eindeutigen Kriterien dazu formulieren, welche Form von Gewalt in welchem Handlungskontext bei wem negative oder unter Umständen auch positive Wirkungen hervorruft. Ich kann nur schlicht und einfach sagen: Da müsste ich passen. In diesem Zusammenhang möchte ich mich noch einmal auf die Unter-

suchung von Jürgen Grimm beziehen, die ich für Ihre Zeitschrift rezensiert habe und die ich wirklich hoch einschätze. Grimm geht sehr sorgfältig vor und kommt zu dem Ergebnis, dass die simple Faustregel: ‚Das wirkt so und so!‘ einfach nicht gilt. Das heißt, wenn man Jugendschutz betreibt – eine Arbeit, die ich übrigens für sehr wichtig halte –, dann muss man im Grunde normativ vorgehen.

Nun wäre es aber doch sinnvoll, wenn man diese Normen mit dem abgleichen könnte, was man aus der wissenschaftlichen Forschung weiß. Sonst wird man ja letztlich nur wilde Spekulationen anstellen können.



Ganz so hoffnungslos wollte ich das nicht ausdrücken. Denn wir wissen ja immerhin schon – und das ist auch weitgehender Konsens –, dass die Lerntheorie geeignet ist, Medienwirkungen zu erklären. Ich gehöre zu denen, die es durchaus für legitim halten, dass Gewalt in den Medien gezeigt wird. Ich habe nichts gegen einen spannenden Krimi. Und ein Krimi, bei dem es ‚nur‘ um den Diebstahl einer Scheibe Brot geht, ist meistens eben nicht wirklich spannend. In diesem Genre braucht es also durchaus Bilder von Gewalt.

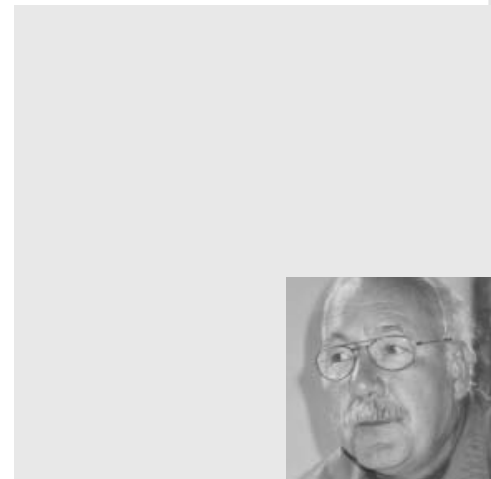
Ein anderes Problem, und das sollte man auch nicht übersehen, ist die Stellung von Gewalt in der politischen Diskussion. Es ist deutlich zu erkennen, dass gerade die Politiker, die das private Fernsehen vor Jahren durchgesetzt haben, heute dazu neigen, Gewalt in den Medien als Sündenbock aufzubauen – vermutlich auch deshalb, um damit vom eigenen Versagen abzulenken. Denn eins steht fest: Auch wenn wir wissen, dass durch Mediengewalt niemand friedlicher wird, die Hauptursachen für Gewalt, wie sie in Deutschland auftritt, liegen ganz eindeutig in den sozialen strukturellen Bedingungen. Also im sozialen Umfeld, im familiären Bereich.

Ich weigere mich in der Regel, medienpädagogische Empfehlungen zu geben, weil man dabei sehr leicht ins Banale abdriftet. Sehr wohl bin ich aber der Ansicht, dass man die Wirkung von Mediengewalt auf Kinder und Jugendliche modifizieren beziehungsweise im positiven

Sinne abbremsen kann. Und zwar durch den Einfluss der Eltern. Eine Vielzahl von Befunden spricht dafür, dass sich der Aufbau, sagen wir einmal einer violenten Persönlichkeitsstruktur verhindern lässt, wenn man mit den Kindern über die im Fernsehen Gesehenen, eigentlich negativ zu bewertenden Verhaltensweisen spricht. Das lässt sich auch lerntheoretisch begründen. Doch genau da sehe ich angesichts steigender Scheidungsraten, zerfallener Familien, überlasteter Eltern, die sich nur noch wenig um ihre Kinder kümmern können, ein starkes Defizit.

Wir haben nun im Laufe des Gesprächs über einige Wirkungstheorien gesprochen, die sich in den behaupteten Effekten scheinbar widersprechen. Liegt das vielleicht daran, dass die Frage der Wirkung im konkreten Fall mit sehr vielen Faktoren zusammenhängt, dass möglicherweise der gleiche Film bei unterschiedlichen Menschen zu völlig unterschiedlichen Wirkungen führt?

Im Grunde haben Sie jetzt mit anderen Worten das ausformuliert, was wir schon zu Beginn festgestellt haben. Nämlich dass aufgrund der Vielzahl von Variablen, die für das Ausüben eines bestimmten gewalttätigen Aktes verantwortlich sind, simple Aussagen nach dem Motto: ‚Die Medien sind schuld!‘ nicht möglich sind. Vielmehr müssen sehr komplizierte Ansätze zur Erklärung herangezogen werden. Und dazu ist die Theorie des Beobachtungslernens, angelehnt an Albert Bandura, durchaus geeignet, denn das scheint mir doch die differenzierteste Theorie zu sein. Bandura selbst unterscheidet verschiedene Prozesse. Zunächst gibt es den Aufmerksamkeitsprozess, der ja bei Gewalt ohnehin gegeben ist. Dann Behaltensprozesse, damit ist das Phänomen der symbolischen Kodierung und entsprechender Einbettung gemeint, im Hinblick auf Gewalt angewandt: Sie erfordert nun wirklich keine kognitiven Meisterleistungen, um sie zu erlernen. Als Drittes nennt Bandura die Reproduktionsprozesse, wozu er auch die Motivationsprozesse, die Sie ja häufiger angesprochen haben, zählt. Dann berücksichtigt er die Resultate der beobachteten



Gewaltakte, also, ob sie erfolgreich waren, ob sie positiv oder negativ dargestellt werden, ob sie legitim sind. Das ist schon eine sehr differenzierte Theorie, die natürlich, insbesondere wenn die Medieninhalte noch mit berücksichtigt werden, weiter ausdifferenziert werden müsste. Sie sehen, das ist schon kompliziert, und deshalb noch einmal meine Bemerkung: Jugendschützer möchte ich nicht sein, wenn ich wissenschaftliche Kriterien anlegen müsste. Jugendschützer kann man eigentlich nur sein, wenn man die Haltung hat: Ich bin ein unvollkommener Mensch mit unvollkommenen Kenntnissen der Wirkungsforschung, muss aber eine Entscheidung fällen – wobei man hinzufügen sollte, dass die Wirkungsforschung zum gegenwärtigen Zeitpunkt allerdings auch keine Entscheidungshilfe bieten könnte.

Glauben Sie, dass die Gesellschaft friedlicher wäre, wenn es keine Gewalt im Fernsehen gäbe?

Vermutlich nicht. Wer weiß, was den Menschen in der Zeit einfallen würde, in der sie normalerweise vor dem Fernseher Gewaltakte rezipieren.

Das Interview führte Joachim von Gottberg.

Noch zeitgemäß?

Zur Diskussion um **Kriterien im Kinder- und Jugendmedienschutz**
und ihre Grundlagen

Ingrid Paus-Haase

Zum Problemfeld

Das Thema Jugendschutz beschäftigt nach wie vor die Öffentlichkeit. Einige spektakuläre Fälle rufen nicht nur Jugendschutzvertreter auf den Plan, um Kinder und Jugendliche vor unangemessenen bzw. sie gefährdenden (Fernseh-)Angeboten zu schützen. Auch Proteste aus der Öffentlichkeit – von Eltern, Erziehern und Erzieherinnen, Lehrern und Lehrerinnen – halten das Thema auf der Agenda. Da wird allerdings um die *Teletubbies* für die ganz jungen Fernsehzuschauer ebenso gestritten wie über Talkshows oder *Big Brother* und seine Nachfolgeprojekte, über Gewalt und Horror, über Sex- und Erotikanteile in Magazinen und Spielfilmen. Das Feld ist weit. Grund genug, einmal grundsätzlicher über die Frage nachzudenken, vor welchem Hintergrund Jugendschutz heute diskutiert werden sollte. Gibt es überhaupt verlässliche Kriterien aus der Entwicklungspsychologie und der Sozialisationstheorie, die es erlauben, ein zuverlässiges Urteil zu treffen, was junge Menschen wie bearbeiten können und wo sie überfordert sind und medienpädagogische Unterstützung nötig haben – eventuell auch in Form klar definierter Jugendschutzbestimmungen?

Im Zentrum der Jugendschutzdiskussionen stehen vor allem drei Bereiche: Gewalt und Sexualität sowie Werbung. Der folgende Beitrag stellt nach einer Diskussion von entwicklungspsychologischen und sozialisatorischen Grundlagen – ausgehend von den beiden ersten, besonders heiklen Problemaspekten (und dies gilt vor allem dann, wenn sie aufeinander bezogen virulent werden) – die Frage nach den Bearbeitungsweisen derartiger medialer Angebote durch Kinder und Jugendliche, um anschließend die Rolle von nach wie vor hauptsächlich altersabhängig definierten Jugendschutzkriterien zu diskutieren.

Kein leichtes Unterfangen, zumal sich kaum eindeutige und klare Maßgaben zur Wirkung und Rezeption medialer Angebote definieren lassen. Dies gilt besonders dann, wenn ein sensibel zu behandelndes Forschungsgebiet wie die Frage nach Wirkungen von Gewalt- und Sexdarstellungen betroffen ist: Studien zur Rezeption problematischer Fernsehangebote, die auf Experimenten mit Kindern und Jugendlichen fußen, verbieten sich aus ethischen Gründen.

In dieser komplexen Ausgangslage bedeutet die Absage an eine verkürzte Sichtweise auf den Umgang mit Medien – und diese Absage ist unerlässlich, um die Subjektivität und Würde des kindlichen und jugendlichen Individuums zu wahren, wie diese im Zentrum lebensweltlicher Ansätze stehen – keine leichte Aufgabe. Doch Medienwirkungen können nicht als eine ‚injection needle‘ verstanden werden, als eine Art Einbahnstraße, die vom Medium zum Kind oder Jugendlichen führt. Dieser Ansatz kann den Umgangsweisen und Bedeutungskonstruktionen der jugendlichen Rezipienten, die sie in der Auseinandersetzung mit ihren Entwicklungsaufgaben bzw. Sozialisationsvoraussetzungen vornehmen, nicht gerecht werden.



Kinder und Jugendliche sind vielmehr als Partner zu verstehen, die auf dem Weg zum Erwachsenwerden ernst genommen werden müssen. Dieser Imperativ bildet die Grundlage eines gesellschaftlichen Kommunikationsprozesses, der Kindern und Jugendlichen optimale Entwicklungs- und Lernchancen gewährleistet. Auf den Umgang mit Medien bezogen impliziert dies die Forderung nach Medienmündigkeit. Medien, so betont Hipfl, sollten für ein selbstbestimmtes Leben in einer demokratischen Gesellschaft herangezogen werden (1996). In diesem Kontext ist jedoch nicht nur der Aspekt der Selbstbestimmung mit zu bedenken, sondern, daran gebunden, auch der Aspekt der sozialen Verantwortung.

Ausgehend von dieser Sichtweise verbietet sich auch ein konventionell-idealisiertes und damit verkürzendes Verständnis von Kind bzw. Jugendlichen, wie es sich insbesondere im Diskurs um den Bereich Sexualität finden lässt. Eine Auseinandersetzung um kindliche Sexualität darf nicht tabuisiert werden. Nicht rigide Sexualvorstellungen helfen Kindern und Jugendlichen, sich angemessen zu entwickeln und in die Gesellschaft der Erwachsenen zu integrieren, sondern vielmehr ihren Wahrnehmungs- und Bearbeitungsweisen adäquate, d. h. auf ihre Interessen und Bedürfnisse zugeschnittene Orientierungshilfen, die es – auch in den Medien – verantwortlich zu gestalten und zu offerieren gilt.

Auf diese Weise verstanden wird Kinder- und Jugendmedienschutz in unserer sich ständig diversifizierenden und in ihren Wertvorstellungen zunehmend unübersichtlichen Gesellschaft nicht nur in der medienpädagogischen Forschung und Praxis, sondern auch hinsichtlich der Programmgestaltung zu einem zentralen Anliegen und drängenden Problem. Eine intensive Beschäftigung mit Fragen der Ethik und Moral in allen (medialen) Angeboten für Heranwachsende scheint unumgänglich und markiert eine Herausforderung an die Verantwortlichen.¹

Zur (Medien-)Sozialisation von Kindern und Jugendlichen: Worauf lässt sich aufbauen?

Auf den Prozess der Auseinandersetzung mit Medien, das Medienhandeln, nehmen zahlreiche Faktoren – innerpsychische wie umweltbedingte – Einfluss. Neben dem Geschlecht, wie zahlreiche neuere Arbeiten zu geschlechtstypischen Rezeptionsweisen von Jungen und Mädchen herausgestellt haben (s. Keuneke 1999), muss dem Alter eines Kindes und Jugendlichen bzw. seinen Entwicklungsstufen eine zentrale Bedeutung für die Umgangsweisen mit Medieninhalten beigemessen werden. Jedes Kind und jeder Jugendliche rezipiert Medienangebote geprägt von seinem kognitiven, emotionalen, sozialen und moralischen Entwicklungsstand und bearbeitet sie individuell in Abhängigkeit davon. Die Entwicklung des logischen Denkens und der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme, auch im Hinblick auf die Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit eines Heranwachsenden, stehen dabei im Mittelpunkt. Dies erweist sich auch als zentrale Voraussetzung für den in der Entwicklung wichtigen Aufbau von Peer-Beziehungen und Kinder- bzw. Jugendfreundschaften (Paus-Haase 1998). Daneben gewinnen sozial-räumliche Umweltfaktoren von Kindern und Jugendlichen großes Gewicht. Zu denken ist dabei an die zentralen Sozialisationsagenturen Familie, Kindergarten, Schule und Berufswelt sowie an Freizeitmöglichkeiten der Heranwachsenden. Vor ihrem Hintergrund vollzieht sich das Aufwachsen und Hineinwachsen in die Welt.

Um die Komplexität und Kontextualität des Medienhandelns von Heranwachsenden in seiner Gesamtheit besser verstehen zu können, bietet sich ein Blick in die moderne Sozialisationsforschung an. Dabei wird die Persönlichkeitsentwicklung idealtypischerweise aus zwei unterschiedlichen Sichtweisen beschrieben: Aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie kommend, richtet sich der Blick auf die Reifungsprozesse und die Entfaltung individueller Anlagen. Soziologisch orientierte Konzeptionen fokussieren die Integration von Personen in das gesellschaftliche Gefüge und fragen danach, wie Heranwachsende Konventionen, Gebräuche, Normen und sozial definierte Rollen, Werte bzw. Wertdispositionen internalisieren.

Anmerkungen:

- 1 Siehe zu diesen grundsätzlichen Ausführungen auch das Gutachten der Autorin für die Niedersächsische Landesmedienanstalt für privaten Rundfunk (NLM) zur Präsentation einer Sexpuppe für Pädagogen in der RTL-Sendung *Explosiv* (1996).

2

„A development task is a task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks“ [Havighurst 1972, S. 2].

Fest gefügte entwicklungspsychologische Sichtweisen sowie sozialisatorische Forschungsbestände vergangener Jahre, wie z. B. eine unkritische Piaget-Rezeption, dienen zwar heute nach wie vor als Stoff für bewahrpädagogische Argumentationen. Ihre einseitigen Argumentationsketten sind jedoch im wissenschaftlichen Diskurs durch Theorien zum ‚life-span-development‘ und durch den Ansatz der in Anlehnung an Erikson beschriebenen ‚development tasks‘ von Robert J. Havighurst (1972 [1953]) weitgehend überwunden. Auch der Ansatz der Sozialisationstheorie für die Jugend, der das Subjekt als Handlungs-Träger oder ‚Rollen-Inhaber‘ begreift und seine Eingliederung in die Gesellschaft fokussiert, gehört mittlerweile der Vergangenheit an. Schließlich muss in der Auseinandersetzung mit anderen Konzeptionen wie den psychologisch ausgerichteten Theorien (Lerntheorie, Psychoanalyse, Entwicklungstheorie und ökologische Theorie) sowie den soziologischen Theorien (Systemtheorie, Handlungstheorie und Gesellschaftstheorie) die Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt als ein interaktiver Beziehungsprozess beschrieben werden. Dennoch durchziehen auch diese Sichtweisen in ihren Divergenzen, gefasst als sogenannte ‚subjektive Realität‘ bzw. ‚objektive Realität‘ (Hurrelmann 1990), trotz der Bedeutung dynamischer Interaktionsprozesse nach wie vor die Kindheits- und Jugendforschung.

Einen bedenkenswerten Ansatz stellt das in den sechziger und siebziger Jahren von der amerikanischen Entwicklungspsychologie ausdifferenzierte Konzept der ‚Entwicklungsaufgaben‘ dar, das im Rahmen der Theorie des ‚life-span-development‘ die Perspektive auf die situationsgebundene Auseinandersetzung des Individuums mit Anforderungen der Umwelt ermöglicht. Vor seinem Hintergrund zeichnet sich die Bedeutung soziogenetischer regelgeleiteter Kompetenzprozesse im Hinblick auf die Entwicklung des logischen Denkens, der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme und des moralischen Urteils ebenso ab wie auf die Ausgestaltung affektiv-emotionaler Kompetenzen. Havighursts theoretisches Konzept der ‚development tasks‘² umreißt für bestimmte Abschnitte des Lebens zentrale Aufgaben, die zur Bewältigung anstehen. In der Vorschulzeit etwa gilt es nicht nur, elementare kognitive und sprachliche Kompetenzen zu erwerben, sondern auch an Autonomie den Eltern gegenüber zu gewinnen

und sich der eigenen Geschlechtsidentität zu vergewissern. Der Erwerb sozialer Kooperationsformen und von ersten Zügen einer moralischen Grundorientierung wird in der mittleren Kindheit ebenso fortgesetzt wie die Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, von alltagsrelevanten Denkschemata und Moralvorstellungen.

Die Kompetenzentwicklung eines Heranwachsenden vollzieht sich somit in einer Art genuin sozialer Kognition (Selman 1984, S. 22f.). Das Erlangen sozialer Kompetenzen, eng gebunden an die Fähigkeit des sozialen Verstehens, das an die Ausweitung der Perspektiven auf das Handeln und Verhalten des ‚anderen‘ gebunden ist, umschließt auch andere Entwicklungsprozesse.

Die geglückte Genese dieser Entwicklungsprozesse, das Meistern der Entwicklungsaufgaben, stellt eine zentrale Voraussetzung für den Aufbau der Identität eines Menschen dar, die es ihm erlaubt, sich angemessen in die Auseinandersetzung mit anderen und mit der Umwelt einzubringen. Der Begriff ‚Identität‘ – aus der psychoanalytischen Theorie vor allem in der Prägung durch Erik H. Erikson in die Diskussion eingebracht, wonach sich Kindheit und Jugend als Zeiten verschiedener psychosozialer Krisen darstellen, die zum Aufbau und zur Festigung der Persönlichkeit durchlaufen werden müssen – wurde in Auseinandersetzung mit Prämissen des Symbolischen Interaktionismus in seinen soziologischen Dimensionen ausgeleuchtet. Ich-Identität bedeutet danach eine gelungene Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität. Für den Aufbau der Identität gewinnt vor allem die Konstituierung des Selbstbildes, der Blick auf die eigene Person, eine zentrale Funktion; dieser Blick entwickelt sich im Laufe der Sozialisation, in der Interaktion mit Eltern, Geschwistern, Freunden, Erziehern und Lehrern im Prozess wachsender Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstreflexion der individuellen Handlungskompetenzen und der faktischen eigenen Verhaltensweisen. Im Prozess der Identitätsgenese ist der Mensch lebenslang einer Vielzahl von unterschiedlichen situativen Gegebenheiten ausgesetzt, in denen er seine Handlungskompetenz immer wieder neu unter Beweis stellen muss.

Unerlässlich erscheint es dabei vor allem, die jeweils vom Individuum aktiv vorantreibend vorgenommenen spezifischen Wahrnehmungsweisen und Bedeutungszuschreibungen sowie Bewertungen von Umweltangeboten, also auch von Medien, möglichst eng aufeinander zu beziehen und ihre wechselseitig vorangetriebene Konstruktion zu beachten. Der Umgang mit Medienangeboten lässt sich allein deshalb nicht mehr – noch wie im Sinne von Hurrelmann – als eine *Ver*-Arbeitung von Umweltherausforderungen bezeichnen.³ Der Prozess des Medienhandelns muss vielmehr als aktive Anverwandlung im Sinne eines innerpsychischen Diskurses angesehen werden, in dem sich Orientierungen und Sichtweisen sowie Vorstellungen über soziale und nicht soziale Sachverhalte in der Auseinandersetzung mit anderen vollziehen – und dies gilt auch für den Fall einer parasozialen mit einer Fernsehfigur.

Diese Überlegung gewinnt umso mehr an Bedeutung, als (post)moderne Zeitzeichen auf eine enge Verflochtenheit beider Ebenen – der Ebene der Umweltangebote und der aktiven Bearbeitung durch die Rezipienten – hindeuten und insbesondere Jugendliche (aber auch schon Kinder in der mittleren Kindheit), je nach Zugehörigkeit zu bestimmten Szenen bzw. Peer-Groups, sehr unterschiedliche Identitätskonzepte im jeweiligen Zusammenhang mit Umweltkontexten ausbilden. Schließlich bedingen diese einander geradezu, da die von den Peer-Groups bestimmten Umweltsettings als die entscheidenden Konstruktions- und Rückversicherungsforen anzusehen sind, in deren Zusammenhang dynamisierte Identitätsformen geprobt und gelebt werden können. Der Umgang mit Medienangeboten ist damit jedoch keinesfalls ausschließlich im Bereich innerpsychischer Realität anzusiedeln. Er muss vielmehr – darin liegt möglicherweise die Gefahr einer verengten konstruktivistischen Sichtweise – im Kontext des sozialen Rahmens betrachtet werden. Ebenso gilt es, eine einseitige soziologische Perspektive zu vermeiden.

Woran aber lässt sich anschließen? Der genaue Blick auf das einzelne Kind und den Jugendlichen im Kinder- und Jugendalltag sollte Ausgangspunkt der Betrachtung sein. In dieser Perspektive erscheint es maßgeblich, Alltagswelten von Kindern und Jugendlichen mehr und mehr als ‚Medienwelten‘ zu begreifen. Medien gehören somit zu den wichtigsten ‚Dingen‘, mit

denen Heranwachsende in Interaktion und Kommunikation stehen: Die historisch geprägten und in eigens dafür geschaffene Teilsysteme wie Kindergarten und Schule ausgelagerten Erziehungs- und Sozialisationsfunktionen werden mittlerweile in einem ähnlichen Maße von Medien ‚infiltriert‘ wie der Prozess der Aneignung und Verarbeitung räumlicher und sozialer Gegebenheiten. Medien haben auf diese Weise großen Anteil an der Entwicklung der Handlungskompetenz junger Menschen, die sich über die Prozesse des aktiven Erkundens und Erschließens der Umwelt vollzieht. Doch auch die entwicklungspsychologischen Modelle Piagets, Kohlbergs, Selmans und Eriksons bieten nach wie vor eine wichtige Folie für ein Grundkonzept medienpädagogischer Diskurse zum Kinder- und Jugendmedienschutz. Dabei kann zum einen die Ebene des Bedeutungsangebots durch Medien erschlossen werden, zum anderen die Ebene der Bedeutungsverleihung, die die heranwachsenden Rezipienten selbst vornehmen.⁴

3

Siehe zu dieser Auseinandersetzung: Hurrelmann (1990, S. 13ff.). Er betont zwar die Abkehr von Modellvorstellungen der „linearen einfaktorischen Determination der Persönlichkeitsentwicklung“ und stellt die Vorstellung heraus, die Persönlichkeitsentwicklung geschehe im Prozess einer Auseinandersetzung mit der ‚inneren‘ und ‚äußeren‘ Realität, spricht in diesem Zusammenhang aber von den Fähigkeiten der Realitätsaneignung, -verarbeitung, -bewältigung und -veränderung (ders. S. 63; Hervorh. durch den Verf.).

4

Diese Modelle gewinnen auf allen Ebenen des Umgangs mit und des Verstehens von jungen Menschen Gewicht, will man sich angemessen ihren Bedeutungszuschreibungen im Prozess des Medienhandelns annähern. Um etwa kindliches Agieren im Spiel zu verstehen, kann Selmans Stufenmodell der Perspektiventwicklung helfen, bedeutsame, das Medienhandeln eines Kindes charakterisierende singuläre sowie allgemeine und damit – für die jeweilige Altersstufe, der das Kind angehört – typische Verhaltens- und Handlungsweisen zu identifizieren und einzuordnen. Diese Feststellung gilt ebenso für Eriksons Modell, das den Blick schärft für das Verstehen von Ich- und Selbstauseinandersetzungprozessen von Heranwachsenden im Zusammenhang mit Medienangeboten. Was dieses Konzept hingegen nicht leisten kann, ist eine Analyse der Zusammenhänge zwischen situationalen bzw. lebensweltlichen Einflüssen und dem kindlichen Medienhandeln. Deshalb wird für konkrete medienpädagogische Arbeit der Einbezug des sozialökologischen Ansatzes nötig; siehe dazu: Paus-Haase (1998).



Vor allem Piagets Theorie zur kognitiven Entwicklung scheint als Basis wichtig, um einschätzen zu können, welche Inhalte und formalen Präsentationsweisen der kindlichen Wahrnehmungsfähigkeit entsprechen. Dies wiederum stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um eine differenzierte Prognose über die zu erwartenden Effekte z. B. des Fernsehens auf Kinder abgeben zu können. Allerdings erscheint die Übertragung des Piaget'schen Modells auf den Umgang mit Medien nicht unproblematisch, da es auf Jahrzehnte altem Beobachtungsmaterial basiert. Die veränderten Lebensbedingungen, unter denen sich heute der Umgang von Kindern und Jugendlichen mit ihrer physischen und sozialen Umwelt, also auch mit Medien, vollzieht, legen eine Überprüfung des Stufenmodells von Piaget nahe. Dasselbe gilt für Kohlbergs Modell zur moralischen Urteilsentwicklung. Dennoch schärfen beide Modelle den Blick für die Vorbildangebote, die Medien für junge Menschen bereithalten. Auf dieser Folie lassen sich Attitüden erkennen und einordnen, welche die jungen Rezipienten bestimmten Figuren, Handlungs- und Präsentationsweisen gegenüber einnehmen. Vor allem vor dem Hintergrund von Selmans Theorieansatz rücken die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse in den Mittelpunkt. Die Fähigkeit der Perspektivenübernahme bestimmt maßgeblich, wie ein Heranwachsender die dargebotenen, modellhaften Handlungen erfassen, verorten, vergleichen und bewerten kann.

Die kognitionspsychologischen Modelle Piagets, Kohlbergs und Selmans⁵ weisen aus medienpädagogischer Sicht aber einen entscheidenden Mangel auf: Sie lassen den Blick auf empathische Prozesse vermissen, die die Kognition begleiten und somit auch den Umgang von Kindern und Jugendlichen mit Fernsehangeboten mitbestimmen. Es gilt zu berücksichtigen, dass es sich bei den unterschiedlichen Verarbeitungsebenen – der kognitiven, emotionalen und sozialen – keinesfalls um trennscharfe Kategorien handelt, zumal jede soziale Einschätzung oder Handlung kognitive und sozial-emotionale Komponenten aufweist, genauso wie Emotionen sozial-kognitive Anteile enthalten.

Der verkürzte Blick lediglich auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten kann mit dem Rückgriff auf Eriksons Modell der psychischen Entwicklung aufgebrochen werden. Seine Sicht

auf die Identitätsentwicklung richtet den Blick auf emotionale Prozesse, in die auch das Fernsehhandeln von Kindern und Jugendlichen, vor allem ihre parasoziale Bindung an Fernsehfiguren, eingelagert ist. Dabei stehen die emotionalen Zugänge den kognitiven nicht etwa entgegen; vielmehr können empathische Fähigkeiten die sozial-kognitiven Prozesse unterstützen. Insbesondere in Bezug auf den Umgang mit Medienangeboten, vor allem des Fernsehens als ‚emotionales Medium‘, wie es Hertha Sturm bezeichnet hat, gewinnen Empathieprozesse, etwa im Hinblick auf die Suche nach Vorbildern, an Gewicht. Die Attraktivität von Medienprotagonisten wie der beliebten Favoriten und Helden – bei jüngeren Kindern insbesondere an der physischen Erscheinung festgemacht – spielt für die Hinwendung zum Medienvorbild und eine mögliche Auswirkung auf eigene Deutungs- und Interpretationskonstrukte im Rahmen der eigenen Alltagswelt eine wichtige Rolle.

Vor allem kulturelle Muster von Männlichkeit und Weiblichkeit besitzen für Heranwachsende als Sozialisationsimpulse bei ihrer Suche nach Vorbildern hohe Bedeutung. So halten sie auch bei ihrem Medienkonsum, z. B. in der Auseinandersetzung mit täglichen Talkshows, nach Orientierungshilfen Ausschau (Paus-Haase u. a. 1999). Die Medienwelt, die Kinder und Jugendliche heute umgibt, stellt sich als ein fest in ihre Alltagswelt verankerter und zu ihrem alltagskulturellen Erleben gehörender Teil dar. Medieninhalte moderieren und differenzieren dabei andere Bereiche der Alltagswelt, wie z. B. das Elternhaus. Ihnen kommt als integrativer Bestandteil des Alltagskontextes ein entscheidender inhaltlicher und dramaturgischer Anteil im Erfahrungs- und Erlebnisangebot für die Kinder und Jugendlichen zu, mit dem es gilt, sich auf der Basis des eigenen Vorwissens auseinander zu setzen.

Medieninhalte treffen bei Kindern und Jugendlichen somit sowohl auf bereits Bekanntes als auf Unbekanntes. Dies gilt umso mehr, je jünger die Rezipienten sind, je ungefestigter sich ihr Weltbild noch darbietet. Was Heranwachsende nicht verstehen, provoziert Fragen, die wiederum in einem kontextuellen Zusammenhang mit ihren Lebenserfahrungen, aktuellen Einflussgrößen sowie erneut mit ihrer entwicklungs- und sozialisationsbedingt thematischen Voreingenommenheit zu begreifen sind.

5

Siehe dazu ausführlicher: Paus-Haase (1998) sowie Baacke (1979, 1995, 1999).



Beide Ebenen, das Bekannte und das Unbekannte, dienen als Wahrnehmungs- und Bearbeitungsfolie für die Medienrezeption. Dabei gilt es in der medienpsychologischen sowie medienpädagogischen Forschung als hinreichend belegt, dass Inhalte, die Heranwachsenden Verständnisprobleme bereiten, sie verunsichern und bei ihnen Angst auslösen können. Dies gilt umso mehr, falls sie – etwa wegen ihrer attraktiven formalen Aufbereitung oder eines die kindliche Neugier anreizenden Themas, insbesondere aber aufgrund persönlichem Involvements – auf erhöhtes Interesse stoßen. In Abhängigkeit vom Alter der Rezipienten gilt erneut: Je jünger und medienunerfahrener ein Kind ist, desto größere Bedeutung wächst der inhaltlichen und auch der formalen Gestaltung eines medialen Angebots zu. Sie kann als Rezeptionshilfe dienen, aber auch eine angemessene Wahrnehmung und Bearbeitung erschweren.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Ihrem spezifischen entwicklungsbedingten, themengeleiteten Interesse entsprechend wählen Kinder und Jugendliche Angebote aus den Medien aus. Es dient weiterhin als Folie für ihre Wahrnehmung und Bearbeitung sowie der Bedeutungsverleihung der Medieninhalte. Faktoren wie persönliches Involvement aufgrund eines themengeleiteten Interesses, ein bestimmtes Vorwissen (z. B. spezifische Erfahrungen), die Etikettierung ‚Das hat etwas mit mir zu tun, das geht mich an‘ gewinnen dabei neben dem subjektiven Realitätsgrad des Dargebotenen im Prozess der Wahrnehmung und Bearbeitung ebenso an Bedeutung wie medienpezifische Präsentationsformen, die geeignet sind, das Aufmerksamkeitsverhalten zu beeinflussen.

Am Beispiel der psychosexuellen Entwicklung und – vor diesem Hintergrund – des Umgangs mit problematischen Medienangeboten soll dies konkret gemacht und noch einmal die Frage diskutiert werden, vor welchem Hintergrund Kriterien im Kinder- und Jugendmedienschutz sinnvoll erscheinen.



Literatur:

Aufenanger, St.:

Weiterentwicklung des Jugendmedienschutzes unter dem Gesichtspunkt der Medienkompetenz. Unveröffentl. Manuskript, Mainz 1997.

Baacke, D.:

Die 13- bis 18-Jährigen. Einführung in die Probleme des Jugendalters. München 1979².

Baacke, D.:

Die 6- bis 12-Jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel 1995⁶.

Baacke, D.:

Die 0- bis 5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim/Basel 1999.

Bayer, J.:

Jugend, Sex und Medien. Medienwirkungen von Gewaltdarstellungen und Pornographie. Jugendvideos zum Thema Sexualität. In: *medien praktisch* 1/95, S. 8–12.

Engelfried, C.:

Jugendliche, ihre Frauenbilder und Pornographie. In: B. Ebbert/K.-P. Lilifein (Hrsg.): *Schöne neue Welt?* Stuttgart 1996, S. 43–58.

Groebel, J.:

Sexualität und Medien. Die Wirkung von Gewaltpornographie in Video und Film. In: *ajs informationen. Analysen – Materialien – Arbeitshilfen zum Jugendschutz* 5/90, S. 1–5.

Havighurst, R. J.:

Developmental tasks and education. New York 1953 (1972³).

[Fortsetzung S. 52f.]

6

Siehe dazu stellvertretend für viele neuere Arbeiten: Honig (1993).

7

Siehe hierzu: Keuneke (1999).

8

Siehe Röser (2000).

9

Nach einem Abwägen von unterschiedlichen Untersuchungen kommt Selg zu folgendem Schluss: „Wer volle Freiheit des Wortes und Bildes verlangt, verlangt vielleicht auch bald die uneingeschränkte Freiheit der Tat. [...] Es stimmt nicht, dass Medien nur Bedürfnisstrukturen widerspiegeln; sie bauen sie auch auf. Will man normative Anregungen aus der psychologischen Wirkungsforschung ziehen und in einem Satz zusammenfassen, so gerät dieser zu einer Abwandlung von Kants kategorischem Imperativ: Man möge nur solches sexuelles Erleben und Verhalten uneingeschränkt von Modellen demonstrieren lassen, von dem man zugleich wollen oder bei dem man zumindest tolerieren kann, dass es allgemeine Verbreitung findet. Wo dies bezweifelt werden muss, sollten die Produzenten verzichten oder der Jugendschutz eingreifen“ (Selg 1986, S. 155).

Zum Umgang von Kindern und Jugendlichen mit (Medien-)Sexualität

Die Entwicklung der geschlechtlichen Identität und die Herausbildung des Selbstbildes sind in enger Weise mit der psychosexuellen Entwicklung und Sozialisation verbunden. Kinder und Jugendliche befinden sich, je nach Alter, in wichtigen spezifischen Entwicklungsphasen ihrer Ich-Identität. Auch ihre geschlechtliche Entwicklung vollzieht sich in kognitiven, emotionalen und sozialen Stufen. Neueren Studien zur kindlichen Sexualität zufolge sind Kinder zu keiner Zeit asexuelle Wesen. Danach befinden sie sich nicht nur im Aufbau ihrer Geschlechtsidentität, sondern sie betätigen sich bereits in vielfältiger Weise selbst sexuell.⁶

Schon im dritten und vierten Lebensjahr setzt mit zunehmender kognitiver Entwicklung und wachsender Realitätsprüfung eine realitätsbezogene Wahrnehmung der anatomischen Geschlechtsunterschiede ein. Bei Mädchen etwa lässt sich bereits vor dem Beginn des Vorschulalters, also vor der ‚ödipalen Phase‘ (5–6 Jahre), eine Kernsexualität erkennen. Das Bewusstsein von den inneren Genitalien, die sie als lustvoll erleben, kann zwar noch lückenhaft sein, ist aber dennoch in Ansätzen vorhanden (Mertens 1994, S. 46). Für Jungen hat im Vorschulalter der Penis bereits eine sexuelle Bedeutung.

In Verbindung mit dem Wunsch, den Erwachsenen nachzueifern, befinden sich Vorschulkinder in einer zentralen Auseinandersetzung mit der Geschlechtlichkeit ihrer Eltern. Kindliche Masturbation, ‚Doktorspiele‘ sowie ‚Papa-Mama-Spiele‘ gehören zum kindlichen Alltag. Diese spielerischen Formen entspringen dem Verlangen der Kinder nach einem Vorbild, an dem sie sich messen und bilden können. Dies gilt in unterschiedlicher Ausprägung ebenso für die folgenden Entwicklungsphasen von Kindern und Jugendlichen, für die Latenzphase (7–10 Jahre), die Präadoleszenz (11–12 Jahre), die frühe Adoleszenz (13–14 Jahre), die Adoleszenz (15–16 Jahre) sowie die Spätadoleszenz (17–20 Jahre).

Da sie sich noch im Aufbau ihres Selbstbildes befinden, sind Kinder und Jugendliche auch in diesem Bereich zum einen besonders begierig auf (mediale) Vorbild- und Orientierungsangebote; zum anderen sind sie, je nach Alter, persönlicher Entwicklung und Sozialisation, auf-

grund ihrer noch mangelnden Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Sexualität noch nicht in der Lage, sie auf ihre moralisch-ethischen Implikationen und Normen zu hinterfragen und selbstbewusst zu bewerten. Vielmehr steht die Erfahrung der Verletzbarkeit in engem Kontinuum zu ihren zärtlichen, erotischen oder auch sexuellen Wünschen. In den frühen Lebensphasen, in denen ein Kind sein grundlegendes Selbstkonzept herausbildet, gewinnen kognitive und affektive Orientierungsmuster eine zentrale Bedeutung. Dazu gehören ein Glaube an die persönliche Unverwundbarkeit, die Wahrnehmung der Welt als geordnet, sinnhaft und vorhersehbar sowie die Annahme, jede Person – die eigene eingeschlossen – besitze einen natürlichen Wert. In der Entwicklung der Emotionalität zeigt sich insbesondere bei Mädchen in der Vorschulzeit (‚ödipale‘ Entwicklungsphase von Kindern) eine grundlegende Furcht vor körperlicher Verletzung (Kampffhammer 1994, S. 138).

Blickt man nun auf das Thema ‚Geschlecht und Medien‘, zeigt sich, dass es unter unterschiedlichen Aspekten behandelt wird: Neben Untersuchungen zu geschlechtstypischen Rezeptionsweisen, die sich mit dem Umgang von Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen mit Medienangeboten beschäftigen, dominiert der Aspekt ‚Geschlechtsrollenbilder in den Medien‘ die Forschung zu diesem Themenkomplex. Neuere Konzepte, die den Geschlechterwerb als kulturell mitbestimmte Konstruktion, als ‚doing gender‘ auffassen, setzen sich erst vereinzelt durch.⁷ Gerade in Bezug auf heranwachsende Rezipienten und Rezipientinnen werden die Implikate von Medienangeboten als Sozialisationsimpulse unter der Prämisse lerntheoretischer Konzepte diskutiert.

Der Diskurs über Sexualität und Medien hat zwar nach der Etablierung privater Rundfunkanbieter in Bezug auf mögliche Wirkungen an Brisanz gewonnen, jedoch sind Untersuchungen zum Rezeptionsverhalten nach wie vor rar. Zu verweisen ist daher auf die einschlägige Gewaltforschung⁸ wie auch auf spezielle Untersuchungen zum Zusammenhang von Sex und Gewalt, etwa in der Rezeption von Videos durch Jugendliche (Bayer 1995). Die wenigen Arbeiten zum Aspekt ‚Rezeption von Pornographie‘ beziehen sich zumeist auf (junge) Erwachsene. Eine Untersuchung von Selg (1986), als psychologischer Beitrag zur Wirkungsforschung angelegt, geht den Effekten von Pornographie



auf Kinder und Jugendliche nach und warnt vor dem Konsum derartiger Angebote.⁹ Speziell in Bezug auf Jugendliche legte Engelfried eine Untersuchung vor. Sie stellt die Verbindung einer Phantasiewelt mit der ‚Realität‘ bis hin zur Übernahme dargestellter Muster nach der Rezeption einschlägigen sexistischen (pornographischen) Materials in das Handlungsrepertoire der Jugendlichen heraus (1996).

Weitere Studien, die den Komplex ‚Sexualität und Medien‘ thematisieren, bestehen in inhaltsanalytischen Untersuchungen.¹⁰ In Bezug auf heranwachsende Rezipienten, die im Zentrum der Aufmerksamkeit verantwortlicher Programmgestaltung, Forschung und dem Jugendmedienschutz fokussiert werden, zeigt sich, dass sexuelle Inhalte insbesondere im Zusammenhang mit Gewaltdarstellungen problematisiert werden (Scholz/Joseph 1993). Im Mittelpunkt steht dabei die Wirkung von Gewaltpornographie in Film und Video.¹¹ Als zentrale Bedeutung für die Rezeption werden neben Umwelt- und Situationseinflüssen die Eigenschaften der Zuschauenden, ihre persönlichen Merkmale und motivationalen Faktoren diskutiert. Abermals wird insbesondere dem Alter der Rezipienten eine zentrale Funktion im Wirkungsprozess beigemessen. Vor allem dann, wenn eigene Erfahrungen sowie angemessene Informationen über Sexualität fehlen, „können Gewaltdarstellungen zu einer Sexualsozialisation beitragen, bei der Aggression als normaler Bestandteil sexueller Beziehungen angesehen wird“ (Groebel 1990, S. 3). Dabei sind insbesondere indirekte Verhaltenskonsequenzen zu erwarten, die sich aus dem Zusammenspiel physiologischer, emotionaler und kognitiver Einflüsse ergeben.

10

An dieser Stelle soll stellvertretend auf die Fallstudie von Scarbath u. a. im Auftrag der Hamburgischen Anstalt für neue Medien (HAM) verwiesen werden (1994). Scarbath kommt zu dem Ergebnis, dass sich einige der untersuchten Sendungen im Grenzbereich zum – gesetzeskonform eng ausgelegten – Tatbestand der Pornographie bewegten, „im Einzelfall waren sie pornographisch oder aus einem anderen Grund geeignet zu schwerer Jugendgefährdung (im Sinne des Jugendschutz- bzw. Medienrechts)“ (Scarbath u. a. 1994, S. 9). Daneben führt er neun häufige Befunde an, worunter die reduzierte Darstellung menschlicher Sexualität, die voyeuristische Perspektive, Sexualität und Nacktheit als Zuschauerköder, Verknüpfung destruktiver Gewalt und Sexualität sowie ein „intensives Spiel des Mediums Fernsehen mit Enttabuisierungen und Entgrenzungsstrategien (Entgrenzung persönlicher und zwischenmenschlicher Intimität, Verwischung der Grenzen von Privatheit und Öffentlichkeit, von menschlichem und tierischem Sexualverhalten“ genannt werden (Scarbath u. a. 1994, S. 8f.).

11

Erneut muss in diesem Kontext vor allem auf die formalen Präsentationsweisen wie Kameraführung, Schnittgeschwindigkeit sowie Musik- und Geräuschuntermalung hingewiesen werden, die die Aufmerksamkeit junger Rezipienten erhöhen.



Hipfl, B.:

Medienmündigkeit und Körpererfahrung. Medienkompetenz aus der Perspektive der Cultural Studies. In: *medien praktisch* 3/1996, S. 32–36.

Honig, M.-S.:

Über die Sexualität von Kindern. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland.* Ein Handbuch. München 1993, S. 182–194.

Hurrelmann, K.:

Die Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel 1990³.

Kampfhammer, H.-P.:

Entwicklung der Emotionalität. Stuttgart u. a. 1995.

Keuneke, S.:

Medienrezeption und Geschlechterwerb. Zur Rolle von Bilderbüchern im Prozess der frühen Geschlechtersozialisation. Opladen 1999.

Mertens, W.:

Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechtsidentität. Bd. 2: *Kindheit und Adoleszenz.* Stuttgart u. a. 1994.

Paus-Haase, I.:

Gutachten zum RTL-Beitrag ‚Die Sexpuppe‘ in der Magazinsendung ‚Explosiv‘ im Auftrag der Niedersächsischen Landesmedienanstalt für privaten Rundfunk. Bad Iburg 1996.

Paus-Haase I.:

Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Groups und Kinderfreundschaften. Opladen 1998.

Paus-Haase, I./Hasebrink, U./Mattusch, U./Keuneke, S./Krotz, F.:
Talkshows im Alltag von Jugendlichen. Der tägliche Balanceakt zwischen Orientierung, Amüsement und Ablehnung. Opladen 1999.



Konsequenzen: Eine konzertierte Aktion erscheint überfällig

Fasst man diese Ergebnisse kritisch zusammen, so zeigt sich, dass es keine eindeutigen und damit ‚blind-verlässlichen‘ Arbeiten gibt, die – sieht man einmal von drastischem gewaltbestimmtem pornographischem und damit im gesellschaftlichen Diskurs unstrittig als ungeeignet eingestuftem Material ab – eine klare, unmissverständliche Kriterienbildung, in diesem Fall für den Umgang junger Menschen mit sexuell-gewalthaltigen Medienangeboten, rechtfertigen. Zumeist erschöpfen sie sich in – durchaus ernst zu nehmenden – Warnungen.

Was aber kann konkret geschehen? Den Kopf in den Sand zu stecken und ‚herumzuwursteln‘, das kann keine Antwort sein, zumal keine Untersuchung ‚Gefahrlosigkeit‘ bescheinigen kann. Wo gilt es anzusetzen, um die Verantwortung gegenüber Kindern und Jugendlichen wirklich ernst zu nehmen?

Ein zentrales Stichwort ist bereits gefallen: der Blick auf den Kinder- und Jugendalltag, auf die Umgangsweisen von jungen Menschen selbst. Medienpädagogische Diskurse auch und gerade um Kinder- und Jugendmedienschutzkriterien müssen bei den subjektiven Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen selbst ansetzen, um – und davon sollte verantwortlicher Kinder- und Jugendmedienschutz nicht abweichen – den jungen Menschen helfen zu können, ihre Identität – mit Medienangeboten und nicht trotz ihrer – zur Selbstbestimmung zu führen. Dies impliziert zunächst einmal, die Perspektiven von Erwachsenen auf Kindheit und Jugend sowie auf die Medienumgangsweisen von jungen Menschen (selbst-)kritisch zu reflektieren und insbesondere über fest gefügte und letztlich eine allzu häufig auch Ratlosigkeit überspielende und sich hinter überkommenen theoretischen Konzepten und Modellen zurückziehende Kriterienbildung zum Kinder- und Jugendmedienschutz hinauszudenken. Vor diesem Hintergrund erscheint eine verstärkte Anstrengung aller Beteiligten im Sinne eines ethischen Diskurses dringend geboten. Erst eine sensibel mit dem Blick auf die jungen Menschen und ihre unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben in ihren jeweiligen stark voneinander differierenden Alltagskontexten bezogene Zusammenarbeit von Medienforschung, Medienpolitik, Jugendmedienschutz und medienpädagogischen Institutionen kann der Herausforderung ge-



recht werden, die eine wachsende, sich schnell verändernde Medienwelt mit sich bringt. So fordert Stefan Aufenanger konsequent, alle gesellschaftlichen Gruppen, die mit dem Thema Jugendschutz befasst sind, zu einem Dialog zusammenzuführen. Darin stehe die Aufgabe an, dass „die neuen Sichtweisen des Jugendmedienschutzes unter der Perspektive der Vermittlung von Medienkompetenz zum Tragen kommen“ (Aufenanger 1997). Dabei ist unbedingt zu bedenken: Junge Menschen verfügen über ganz unterschiedliche, sich in der Auseinandersetzung mit ihren spezifischen Umwelten in der Herausbildung ihres Selbst speisende ‚Lebens-Kapitalien‘, Medien zu nutzen und gewinnbringend für sich einzusetzen. Ein verkürzter Blick auf so genannte Gefahrenzonen – seien dies nun gewalthaltige und/oder sexuell-pornographisch bzw. sexistisch ausgerichtete Medieninhalte – kann nicht länger erfolgreich sein. Der viel beschworene Blick aus einer interdisziplinären, lebensweltbezogenen Sichtweise erscheint im Kinder- und Jugendmedienschutz überfällig.

PD Dr. Ingrid Paus-Haase ist Gastprofessorin für Audiovisuelle Kommunikation am Institut für Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg.

Röser, J.:

Mediengewalt und gesellschaftliche Dimensionen. Kritische Bilanz der Wirkungsforschung und theoretische Alternativen im Rahmen der Cultural Studies. Vortragsmanuskript anlässlich der DGPK-Fachgruppentagung zum Thema ‚Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung‘ in Trier, Januar 2000.

Scarbath, H. u. a.:

Sexualität und Geschlechterrollen-Klischees im Privatfernsehen. Inhaltsanalytische Fallstudien. Schriftenreihe der HAM, Bd. 9. Berlin 1994.

Selg, H. (unter Mitarbeit von Mathilde Bauer):

Pornographie. Psychologische Beiträge zur Wirkungsforschung. Bern 1986.

Scholz, R./Joseph, P.:

Gewalt- und Sexdarstellungen im Fernsehen. Systematischer Problemaufriss mit Rechtsgrundlagen und Materialien. Godesberg/Bonn 1993.

Selman, R.:

Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen. Frankfurt 1984.



Schnitt

Bedingungen
zur
Identifikation
mit
Medienfiguren

Gegenschnitt

Clemens Schwender

Wie kommt es, dass wir im Kino weinen, uns erschrecken und lachen? Streng genommen sehen wir nur ein Lichtspiel auf einer flachen, rechteckigen, weißen Leinwand oder zu Hause eine Scheibe mit einer beschränkten Anzahl aufleuchtender Bildpunkte; die Bewegungen sind in kleine Einheiten zerlegt; es gibt Sprünge in der Wahrnehmung, die der normalen Wahrnehmung kaum entsprechen. Die Kamera springt von einem Standpunkt zum nächsten, wir sehen Handlungen aus verschiedenen Richtungen.

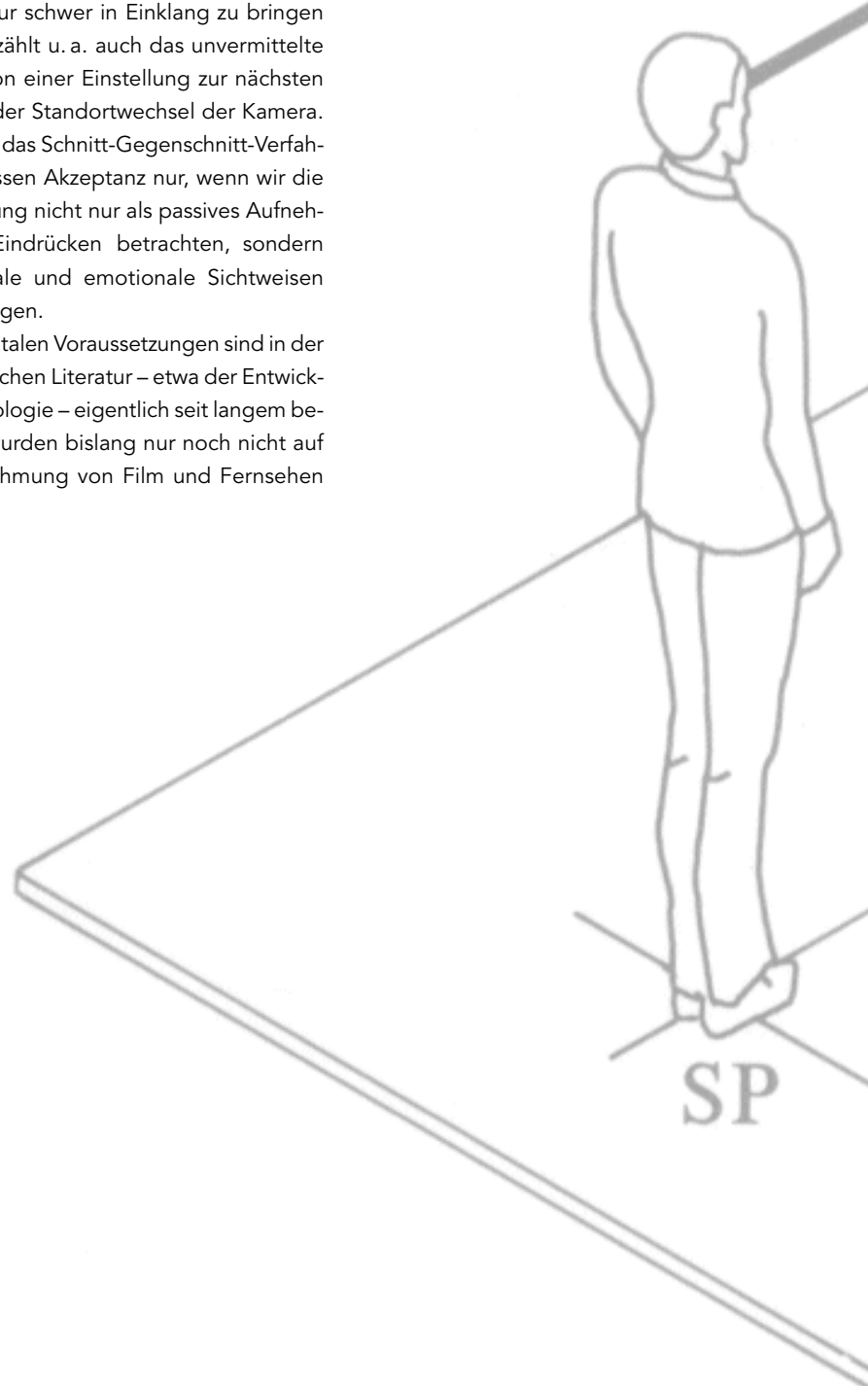
All dies spricht eigentlich gegen Film-Wahrnehmung. Eigentlich müssten wir verwirrt auf die Bilder schauen, die zusammenhanglos zusammengeklebt sind. Stattdessen weinen wir bei *Schindlers Liste*, erschrecken uns bei *Godzilla* und lachen bei *Wir können auch anders*.

Offensichtlich lassen wir uns auf das Spiel ein. Freiwillig.

Mit eigenen Augen etwas sehen oder sich etwas vorstellen – das ist gar nicht so grundverschieden, wie man annehmen könnte. Bisweilen haben wir Probleme, beides auseinander zu halten: „Habe ich die Autotür wirklich abgeschlossen oder habe ich es mir nur vorgestellt?“ Unser Gehirn verarbeitet Bilder, die das visuelle System liefert, und dieses bedient sich aus den Sinneswahrnehmungen der Augen oder es greift auf Erinnerungen und Vorstellungen zurück. Das visuelle System ist so aktiv, dass es dem Gehirn auch ohne Wahrnehmungen Bilder liefert. Träume sind Beispiele für diese Aktivitäten. Film und Fernsehen sind also nicht nur Abbildungen von tatsächlichen Geschehnissen, sondern auch – oder vielmehr – von vorgestellten Begebenheiten.

In Film und Fernsehen gibt es eine Reihe von Phänomenen, die mit unserer normalen Wahrnehmung nur schwer in Einklang zu bringen sind. Dazu zählt u. a. auch das unvermittelte Springen von einer Einstellung zur nächsten und damit der Standortwechsel der Kamera. Erklärbar ist das Schnitt-Gegenschnitt-Verfahren und dessen Akzeptanz nur, wenn wir die Wahrnehmung nicht nur als passives Aufnehmen von Eindrücken betrachten, sondern auch mentale und emotionale Sichtweisen berücksichtigen.

Die mentalen Voraussetzungen sind in der psychologischen Literatur – etwa der Entwicklungspsychologie – eigentlich seit langem bekannt, sie wurden bislang nur noch nicht auf die Wahrnehmung von Film und Fernsehen angewandt.



ZST

Perspektivenübernahme

Jean Piaget und seine Mitarbeiter sind bekannt durch ihre zahlreichen Arbeiten zur psychischen Entwicklung des Kindes. Unter diesen sind einige Experimente zur Raumvorstellung, denn diese unterliegt im Lauf der Zeit einer Veränderung. Zwar ist die Möglichkeit der perspektivischen Wahrnehmung von Beginn an gegeben, Kinder nehmen zum Beispiel einen Würfel auch dann als identisch wahr, wenn man ihn von verschiedenen Seiten darbietet. Anders sieht es mit der Vorstellung aus. Wenn ein drei- oder vierjähriges Kind einen Würfel in verschiedenen Perspektiven zeichnen soll, versagt es. Nicht nur das zeichnerische Können, sondern auch die visuelle Vorstellung und die Fähigkeit zur imaginierten Rekonstruktion müssen sich noch entwickeln. Freie Assoziation und das mentale Durchspielen von Situationen sind die Endpunkte dieser Entwicklung.

Vor allem eine Versuchsreihe, die sich mit dem In-Beziehung-Setzen¹ der Perspektive beschäftigt, ist für Filmwahrnehmung von fundamentaler Bedeutung. Das unvermittelte Springen eines Standpunkts von unterschiedlichen Beobachtern ist erst mit dieser Fähigkeit zu erklären. Dafür bedarf es psychischer Konzepte, die erstmals in der Entwicklungspsychologie Piagets thematisiert wurden.

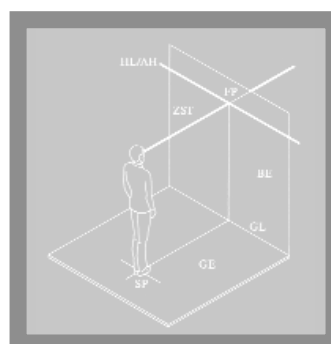
Die Perspektive bringt den Blickwinkel des Beobachters zum Ausdruck. Die Relationen der Dinge offenbaren sich zunächst nur aus seinem Standpunkt. Die ursprüngliche Haltung eines Kindes ist egozentrisch, es verallgemeinert diese in ein Absolutum. Die erste Stufe der Entwicklung ist das Erkennen, dass Gegenstände auch noch existieren, wenn man sie nicht sieht. Wenn man bei Kleinkindern Dinge aus dem Sichtfeld entfernt, sind sie weg. Sehen und Sein sind identisch.

Im Film findet dieses Phänomen sehr direkte Verwendung. Normalerweise ist eine Sequenz in einzelne Einstellungen aufgelöst. Zu Beginn steht der Mastershot: eine Totale, die die Szene im Überblick zeigt. Wir erfahren, wie die Objekte zueinander stehen. Danach werden die Aktionen in Einstellungen aufgelöst. Wir sind in der Lage, die Gesamtszene jederzeit aus der Erinnerung zu konstruieren. Diese Fähigkeit kann nur aufgrund der mental erzeugten Konsistenz der Objekte funktionieren.

Der nächste Schritt ist die Entwicklung der Reflektion des eigenen Standpunkts. Tatsächlich ist es ein schwieriges Unterfangen, von der eigenen Wahrnehmung zu abstrahieren: „Die Perspektive setzt die Herstellung einer Beziehung zwischen dem Gegenstand und dem Blickwinkel der Person, die sich dieses Blickwinkels bewusst geworden ist, voraus, und hier wie anderswo besteht das Erkennen des eigenen Blickwinkels im Differenzieren desselben von den übrigen und folglich in seiner Koordinierung mit ihnen.“² Die Schwierigkeit besteht in der Abstraktion von der eigenen Wahrnehmung und der imaginierten Perspektive eines möglichen Beobachters.

Piagets Versuchsanordnung, um die geistigen Fähigkeiten der Kinder zu testen, bestand aus einem Tisch mit drei Bergen aus Pappmaché in unterschiedlichen Größen, Formen und Farben. Das Kind bekommt die Anordnung der Berge aus einer Perspektive zu sehen. Zur Anordnung gehört auch eine kleine Puppe, die nacheinander an verschiedene Stellen gesetzt wird. Das Kind soll verschiedene Positionen der Puppe erkennen und nachbilden. Piaget erkennt drei Stadien, in denen sich die Entwicklung zu einer fehlerfreien Perspektivenübernahme wandelt: „Die im Stadium I befindlichen Kinder verstehen die Frage noch nicht. Sie werden darum auch nicht weiter befragt. Während des Stadiums II wird der eigene Blickwinkel überhaupt nicht oder nur sehr mangelhaft von dem der Puppe unterschieden, die an verschiedenen Standpunkten positioniert ist. Im Stadium II A (auf den eigenen Blickwinkel zentrierte Vorstellung) beginnt das Kind zwar bei jeder neuen Aufgabe mit dem Neuarrangieren der Berge, um am Ende aber immer wieder seine eigene Perspektive zu reproduzieren. Auf dieser Ebene geht es lediglich um die Koordinierung zwischen der momentanen Wahrnehmung oder Handlung und den unmittelbar folgenden Wahrnehmungen oder Handlungen. In Teilstadium II B (Übergangsreaktionen, Versuche zur Differenzierung der Blickwinkel) ist das Bemühen um eine Differenzierung zu erkennen, aber das Kind fällt immer wieder in die egozentrische Konstruktion des Stadiums II A zurück. Auf der Stufe III A (echte, aber unvollständige Relativität, Kinder zwischen 7 und 9 Jahren) werden gewisse Relationen je nach dem Standortwechsel der Puppe erkannt, aber die Blickwinkel werden noch nicht im Ganzen koordiniert. Diese Gesamtkoordinierung erreicht das Kind mit ca. 9–10 Jahren auf Stufe III B, das heißt in dem Alter, in dem auch das Verständnis der einfachen Perspektiven seine Vollendung erfährt.“³

GL



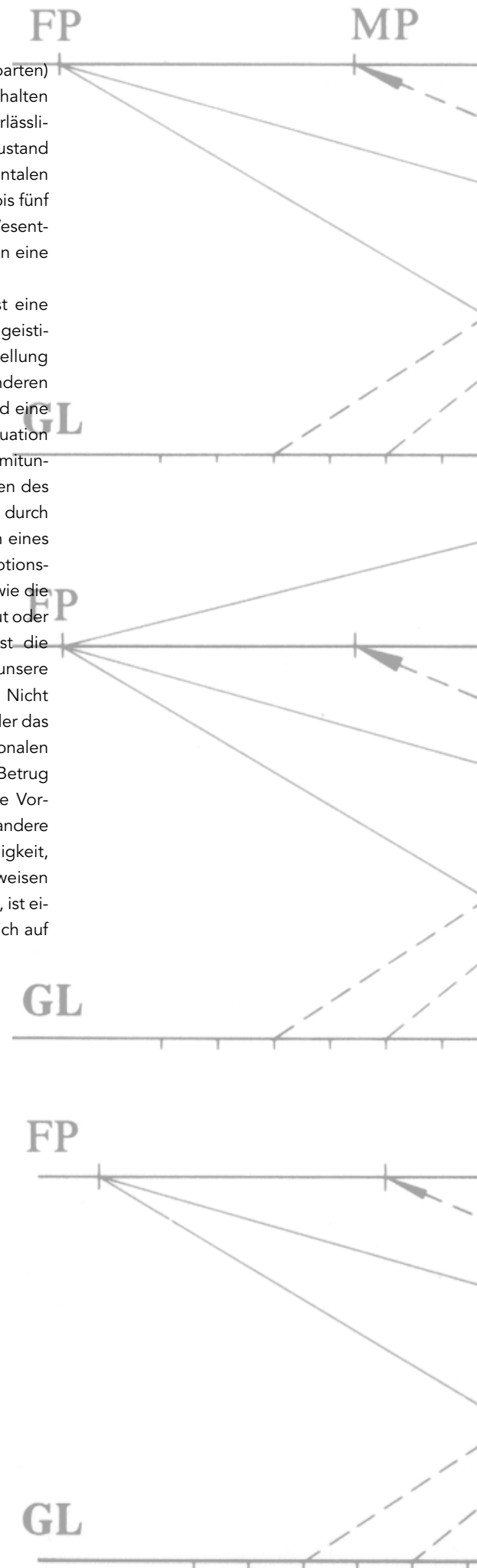
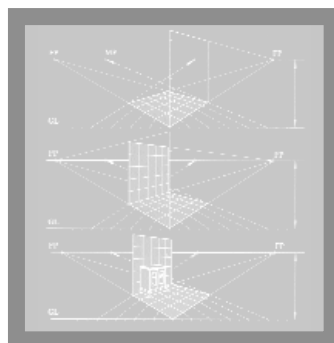
Der Begriff der Perspektivenübernahme, der zunächst nur die abstrahierende visuelle Vorstellung betraf, lässt sich auf soziale Perspektivenübernahme, die alle Formen der Kommunikation einschließt, erweitern. Die Fähigkeit, sich einen anderen Blickwinkel vorzustellen, ist demnach unserem sozialen kooperativen Zusammenleben zu verdanken. Der evolutionäre Vorteil besteht darin, dass man Wahrnehmungen und mögliche Handlungen von anderen besser voraussagen kann.

Theory of Mind

Piagets Perspektivenübernahme und die Theory of Mind haben einen gemeinsamen Kern. Es geht um die Vorstellung und Wahrnehmung des anderen. Der Mechanismus beginnt bei Kindern im Alter von sechs bis acht Monaten. Sie können dem Blick von anderen Personen folgen. Sie lenken ihren Blick auf Dinge, auf die eine andere schaut. Das ist eine rudimentäre Form, sich eine Vorstellung davon zu verschaffen, was ein anderer sieht. Mit zehn Monaten beginnen „Geben-und-Nehmen-Spiele“, die einen weiteren Schritt hin zu einem Verständnis des anderen darstellen, denn hier werden Bitte (oder Forderung) und das Befolgen von Aufforderungen entwickelt. Im Alter von 14 Monaten verstehen Kinder Gesten, die auf etwas verweisen. Damit erkennen sie, was andere im Sinn haben, wenn diese auf etwas zeigen. Im Alter von 18 bis 24 Monaten schließlich beginnen „Pretend Games“, so genannte „Als-ob-Spiele“, und das Verständnis für erfundene Geschichten. Gemeinsame „Als-ob-Spiele“ können als ein Beispiel von intentionaler Kommunikation angesehen werden.⁴ Wenn eine Mutter sagt: „Das Telefon hat geklingelt, es ist für dich“ und gibt dem Kind eine Banane, dann kann das Kind auf diese eigentlich bizarre Situation nur eingehen, wenn es die Worte nicht wörtlich nimmt, sondern versteht, was die Mutter in dieser Situation meint. Das Kind braucht eine Vorstellung davon, was in der Vorstellung der Mutter vorgeht: Die Mutter tut so, als wäre die Banane ein Telefon. Dennoch ist die Fähigkeit, sich eine unabhängige Vorstellung zu machen, noch eingeschränkt. Zeigt man einem dreijährigen Kind eine Keksdose mit Stiften drin und fragt, was andere glauben, was da drin sei, sagt es: „Stifte.“ Es gibt für sie noch keinen Unterschied zwischen

der wahrgenommenen (oder vereinbarten) Realität und der Vorstellung. „Sie verhalten sich, als gäbe es eine einfache und verlässliche Kausalverbindung zwischen dem Zustand der Dinge in der Welt und unseren mentalen Repräsentationen.“⁵ Im Alter von vier bis fünf Jahren ist jedoch die Entwicklung im Wesentlichen abgeschlossen und Kinder haben eine Theory of Mind entwickelt.

Der Begriff der Theory of Mind ist eine Abkürzung für die Fähigkeit, sich vom geistigen Zustand eines anderen eine Vorstellung zu machen. Man kann nicht in den anderen hineinsehen, darum bleibt sein Zustand eine Theorie. In einer kommunikativen Situation wie dem gemeinsamen Handeln ist es miteinander wichtig zu wissen, was die Absichten des anderen sind. Wir haben auch gelernt, durch Anzeichen zu verstehen, was im Innern eines Kommunikationspartners vorgeht: Emotionsausdruck in Mimik und Gestik ebenso wie die Interpretation von Gesagtem in Wortlaut oder klanglichem Ausdruck. Gleichzeitig ist die Theory of Mind die Voraussetzung, unsere Absichten von anderen fern zu halten. Nicht nur das gemeinsame „Als-ob-Spiel“ oder das Betrachten eines solchen Spiels in fiktionalen Geschichten, sondern auch Lüge und Betrug sind nur möglich, wenn man sich eine Vorstellung davon machen kann, was der andere denkt, weiß oder beabsichtigt. Die Fähigkeit, sich in die Vorstellungswelt, in Sichtweisen und Glauben von anderen zu versetzen, ist eine fundamentale Voraussetzung, um sich auf fiktionale Geschichten einzulassen.



FP

Empathie

Wesentlich für das Verständnis eines Schauspiels ist die Einfühlung in den emotionalen Zustand des Dargestellten. Grundlage dafür ist eine angelegte Fähigkeit zur Einfühlung. Ein Kleinkind zeigt das Phänomen, dass es mitweint, wenn andere weinen. „Das liegt nach Doris Bischof-Köhler daran, dass es noch nicht zwischen eigenen und mitempfundenen Gefühlen unterscheiden kann. Wenn es sich durch Weinen anstecken lässt, dann ist ihm zwar traurig zumute, aber es lokalisiert dieses Gefühl erlebnismäßig in seinem Inneren. Es lässt sich von dem Gefühl eines Mitmenschen anstecken – was sicher eine Voraussetzung, aber nicht ausreichend für Einfühlung ist. Das setzt ein reflektiertes, bewusstes Ich voraus, das den anderen als Du erfasst.“⁶ Erst mit etwa zwei Jahren setzt eine solche Fähigkeit ein. Voraussetzung ist das Vermögen zur Selbstobjektivierung, einem reflektierenden Ich-Bewusstsein.

Die Fähigkeit ist auch nötig in der mütterlichen Empathie beim Hineinfühlen in das noch sprachlose Kleinkind. Die Mutter fühlt, wie es ihm vermutlich geht, um dann Maßnahmen zu ergreifen. Das Sich-hinein-Fühlen geschieht auch weiter durch die innere Imitation der Gefühle, die ganz offenbar durch Reize ausgelöst werden. Die Auslöser sind Gestik, Körperhaltung, Mimik und Lautäußerungen.

Die Theory of Mind lässt den Begriff der Identifikation in einem neuen Licht erscheinen. Es geht nicht darum, sich an die Stelle einer medial dargestellten Figur zu setzen. Es geht nicht darum, zu Superman, James Bond oder zu Captain Kirk zu werden. Die Theory of Mind erlaubt uns vielmehr einen Einblick in das Innenleben einer anderen Person. Deren Erleben – beziehungsweise das, was wir dafür halten – löst in uns Emotionen aus, von denen wir annehmen können, dass es diejenigen der anderen Person sind. Emotionen werden offenbar in uns nachgebildet, damit wir sie bei anderen verstehen können. Man muss also unterscheiden zwischen der Identifikation eines Fußballfans mit seiner Mannschaft (ein verlorenes Spiel macht auch den Fan betroffen) und dem empathischen Verständnis eines Rezipienten mit einem Protagonisten (der Rezipient empfindet die Emotionen des Protagonisten nach, macht sie aber nicht notwendig zu seinen eigenen).

FP

FP

Anmerkungen:

- 1** **Piaget, J./Inhelder, B.:**
Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart 1971, besonders S. 249 – 290.
- 2** Ebd., S. 250.
- 3** Ebd., S. 254.
- 4** **Leslie, A. M.:**
ToMM, ToBy, and Agency: Core architecture and domain specification. In: L. A. Hirschfeld/S. A. Gelman (Hrsg.): *Mapping the Mind*, Cambridge 1994, S. 141f.
- 5** **Gopnik, A./Wellman, H. M.:**
The theory theory. In: L. A. Hirschfeld/S. A. Gelman (Hrsg.): *Mapping the Mind*, Cambridge 1994, S. 266.
- 6** **Eibl-Eibesfeldt, I.:**
Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundrisse der Humanethologie. München 1997, S. 771; darin verwiesen auf: **Bischof-Köhler, D.:**
Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotion. Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im zweiten Lebensjahr. In: *Zeitschrift für Psychologie*, Heft 202 (4), 1994.

Schnitt-Gegenschnitt

Wir sind in der Lage, den Blicken von anderen zu folgen. Wir sehen, wohin sie blicken. Sehen wir im Film ein Augenpaar, erwarten wir im Gegenschritt das zu sehen, was diese Augen sehen. Damit werden auch deren Emotionen verständlich, denn auch wir empfinden beim Anblick bedeutsamer Objekte Emotionen. Wohin die Figuren blicken, ist von Bedeutung. Wir schauen dahin, wo sie hinschauen. Wir sehen durch den Standortwechsel der Kamera, was sie sehen.

Durch den Schnitt-Gegenschritt werden emotionale Beziehungen klar. Wer wen anblickt und wer den Blick erwidert, all dies sind soziale Informationen, die der Zuschauer durch die Übernahme der Wahrnehmung erhält. Auch durch den Mengenkontrast (in einer Einstellung sind mehrere Personen zu sehen, in der folgenden nur eine) werden soziale Bezüge gezeigt. Durch den Gegenschritt entsteht ein Gegenüber.

Eine Sonderform des Gegenschritts ist der Reaktionsschnitt. Man sieht – meist in Großaufnahme – einen Menschen, der gerade auf das zuvor Gesehene oder Gehörte durch Emotionsausdruck reagiert. Die Großaufnahme ist nötig, um die emotionale Regung im Gesicht zu zeigen.

Auf der Kameraachse gibt es zwei besondere Positionen. Schaut der Betrachter entlang der 180°- bzw. 0°-Linie der Handlungsachse, erlebt er das Geschehen mit einem der Protagonisten. Man sieht mit seinen Augen, was er sieht. Die Täter-Opfer-Dichotomie kommt so am deutlichsten heraus. Es gibt nur einen Film, der die subjektive Kamera konsequent durchführte: *Lady in the Lake* von Robert Montgomery, nach dem Roman von Raymond Chandler. Die Hauptfigur, der Detektiv Philip Marlowe, bleibt – bis auf den Vorspann und Abspann und wenige Augenblicke, wo sie in einem Spiegel zu sehen ist – unsichtbar. Das, was der Protagonist sieht, sieht der Zuschauer. Die anderen Personen spielen in die Kamera, blicken in die Kamera. Rauch kommt unter dem Bild hervor, wenn der Protagonist raucht, das Bild wird unscharf und blendet ins Schwarze, als er, von einem Faustschlag getroffen, ohnmächtig hinsinkt. Das Experiment muss dennoch als misslungen bezeichnet werden. In dieser Radikalität überlässt es dem Zuschauer nicht nur keine Wahl

der Positionierung, er vermisst auch die Figur, deren Standpunkt er eigentlich übernehmen soll. Er ist auf die Wahrnehmung Marlowes angewiesen, ohne dass er dessen emotionale Sichtweise tatsächlich übernehmen kann. Dazu sieht er ihn zu wenig. Damit Perspektivenübernahme gelingt, braucht man Informationen über die andere Seite, über nonverbale Emotionsäußerungen zum Beispiel, wie sie in Gestik und Mimik zum Ausdruck kommen. Die subjektive Kamera lässt nichts über den emotionalen Zustand der Person, mit deren Augen wir sehen, erkennen. Nicht das Ereignis ist zentral an einer Geschichte, sondern die Emotion.

An dieser Stelle ist ein Unterschied zwischen den Medien Literatur und Film erkennbar. Die subjektive Wahrnehmung des autoriellen Erzählers ist beim Lesen problemlos zu übernehmen. Zum einen erleben wir dabei weniger dessen visuelle und auditive Wahrnehmung, sondern vielmehr bereits dessen Interpretation. Auswahl, Emotion und Ästhetik sind bereits vermittelter Teil des Rezeptionsprozesses. Wir empfinden Literatur, weil wir die berichtete Emotion übernehmen. Bei Film und Fernsehen muss man diese selbst durch die Anschauung entwickeln. AV-mediale Wahrnehmung ist unmittelbarer.

Eine andere besondere Perspektive ist der 90°-Betrachterwinkel. Die Kameraachse läuft spitz auf die Handlungsachse zu. Besonders deutlich ist bei fester Kamera die Position des unbeteiligten Beobachters. Er ist perspektivisch gleich weit von beiden Dialog- oder Handlungspartnern entfernt. Auch bei Bewegung der Kamera oder der Protagonisten ändert sich der Abstand nicht. Er ist damit kaum beteiligt an den emotionalen Vorgängen, da er weder die Position der einen noch die der anderen Seite angeboten bekommt.

Dem Zuschauer werden beim Schnitt-Gegenschritt-Wechsel die Sichtweisen der Kontrahenten geboten. Er trifft dabei die Entscheidung, welcher er intensiver folgt und welche Einschätzungen er aufgrund des Angebots vornimmt. Das Medienprodukt macht Offerten, der Rezipient entscheidet. Identifikation wird angeboten zum einen durch die Position der Kamera dicht an der Handlungsebene und durch einen Kameraabstand, der einer Großaufnahme entspricht.

Lässt man die subjektive Kameraposition, die den Blick einer Person übernimmt, und den 90°-Betrachterwinkel, der eine Handlung wie aus dem Profil betrachtet, beiseite, kann man interne und externe Sichtweisen unterscheiden. Bei der internen ist jeweils nur einer der Partner in einer Einstellung zu sehen. Er spricht an der Kamera vorbei und richtet sich an den nicht im Bild zu Sehenden. Bei der externen Position sehen wir beide Dialogpartner im Bild. Über die Schulter des einen sehen wir (meist) den Aktiven. Bei der internen Sichtweise hat der Gezeigte mehr Bedeutung. Wir sind ihm näher.

Schnitt-Gegenschnitt und unsere Psyche

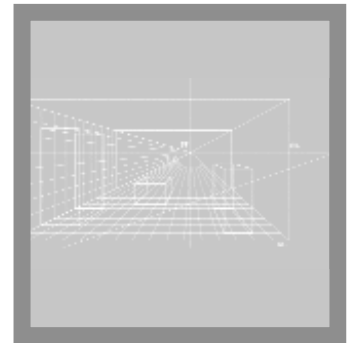
Aus der Erklärung des Phänomens des Schnitt-Gegenschnitts ist mehr zu entnehmen als nur die Erkenntnis, warum wir die Kamerasprünge in Film und Fernsehen hinnehmen. Schnitt-Gegenschnitt ist die Voraussetzung für eine emotionale Beteiligung am Geschehen – und nur darum geht es. Schließlich sind die meisten von uns keine Autisten, die teilnahmslos ihre Umwelt beobachten. Aus der sozialen Perspektivenübernahme beziehungsweise der Theory of Mind ist ein Wahrnehmungsphänomen der Schnittästhetik erklärbar, dem bislang schwer auf den Grund zu gehen war.

Die Standardschnittfolge etwa eines Dialogs besteht im Schnitt-Gegenschnitt. Zunächst blickt die Kamera einem Gesprächspartner von hinten über die Schulter auf den Sprecher. Beim Gegenschnitt wechselt die Kamera zu dessen Rücken und beobachtet den Antwortenden. Typischerweise nimmt die Kamera die Position des Wahrnehmenden ein, also dessen, der zuhört und passiv ist. Im Bild ist der aktive Teilnehmer. Die Perspektivenübernahme wird visualisiert. Damit erhält der Zuschauer Informationen über nonverbale Ausdrucksweisen des jeweils Sprechenden, nicht nur Informationen über dessen Wahrnehmung, sondern über dessen emotionale Interpretation des Wahrgenommenen. Schnitt-Gegenschnitt ist auch der Wechsel von Sicht (ich sehe andere) und Vorstellung (andere sehen mich), beides in der Vorstellung.

Der Perspektivenwechsel ist ein Phänomen, aus dem Spannung zu ziehen ist. Gerade bei der Dichotomie zwischen Täter und Opfer ist der ständige Wechsel der Wahrnehmung wichtig, denn auch das Opfer muss sich zu seiner eigenen Sicherheit fragen, wie der Täter wahrnimmt. Der Wechsel zwischen Täter- und Opfer-Perspektive ist typisch für Thriller und Horrorfilme: Das Opfer sieht den potentiellen Täter nicht, hört nur ungewöhnliche Geräusche, hat kein großes Gesichtsfeld. Der Täter aber sieht das Opfer, oft aufgenommen mit Handkamera, aus der Frosch-Perspektive, was einerseits das Verstecken signalisiert, andererseits die Perspektive einer Gefahr im Unterholz einnimmt. Wir erleben die Angst und Panik des Opfers und wissen (aufgrund der Perspektivenübernahme) von der Gefährlichkeit des Täters.

Das gibt Erklärungen, warum Filme, in denen Gewalt dargestellt wird, faszinieren: Wir versuchen die Motivation der Täter zu verstehen, denn diese ist auch aus Opfersicht überlebenswichtig. Obgleich eine diesbezügliche Forschung noch am Anfang steht, ist die Debatte um Gewaltdarstellungen in Film und Fernsehen mit diesem Wissen sicher zu bereichern und fundierter zu führen.

Dr. Clemens Schwender ist wissenschaftlicher Assistent am Institut für Kommunikations-, Medien- und Musikwissenschaft der Technischen Universität Berlin, arbeitet als Dozent für Medienpädagogik und ist freier Journalist.



FP

HL

DFP

GL

Gewaltzensur und Lust an der Gewalt

Christian Büttner

Anmerkung:

1

Ernst Federn ist Sozialarbeiter und Psychoanalytiker, der während des Nationalsozialismus sieben Jahre im KZ, z. T. zusammen mit Bruno Bettelheim, unter extremem Terror gelitten hat. In den fünfziger Jahren wirkte er an der österreichischen Strafrechtsreform mit.

Inszenierung der Wirklichkeit

In der Rezension zu einem modernen Theaterstück heißt es: „so'n bisschen Gewalt hab' ich ja ganz gern“, sagt die verwitwete Nachbarin, die überall ihre Nase reinsteckt, aber sie meint nur die Horrorfilme im Fernsehen. Auch andere stecken bei dem kleinen Kind im Parterre die Nase rein: der Frührentner lauscht sogar mit dem Ohr am Fußboden, die Fürsorgerin schaut über alles hinweg – hinterher hat niemand von nichts gewusst[...] [Das Schauspiel] [...] kreist um einen Fall von alltäglicher, vielleicht tödlicher Kindesmisshandlung. Doch das Kind, um das sich alles dreht, ist auf der Bühne weder zu sehen noch zu hören.“ (Der Spiegel 16/1993, S. 246)

Ähnlich verhält es sich mit vielen Diskussionen besorgter Pädagogen um die Gewalt in den Medien. Die Kinder selbst kommen nicht zu Wort, allenfalls in Antworten auf die Fragen, die sich Wissenschaftler ausgedacht haben, um wiederum bestimmte Antworten zu hören. Über die tiefer liegenden Motive, warum sich Wissenschaftler oder Jugendschützer so oder so äußern, kann man nur spekulieren. In den siebziger Jahren machte das Bonmot die Runde, dass ein kommunaler Jugendschützer sich deshalb so intensiv mit dem Schutz vor Horror- und Gewaltfilmen beschäftige, weil er sich von Amts wegen und deshalb grenzenlos diese Filme anschauen könne.

Auch heute ist man in der fachlichen Beurteilung des Phänomens „Mediengewalt“ nicht sehr viel weiter: Immerhin wird nicht mehr hin- und herdiskutiert, ob und wie denn die mediale Gewalt für Kinder und Jugendliche schädlich sei, allerdings immer noch, wie man den Zugang dazu verhindern könne. Inzwischen gibt es zwar die EU-Fernsehrichtlinie und die Kennzeichnung jugendgefährdender Sendungen,

aber keine klare Linie der Erwachsenen unserer Gesellschaft, sich selbst gewissermaßen als Modell den Gewaltkonsum im Fernsehen zu beschneiden. Im Gegenteil: Es sieht so aus, als sei die Lust am Grauen sogar noch steigerungsfähig. Ich erinnere hier nur an die so genannten Reality-Shows oder die alltäglichen Action- und Kriminalfilme, an die man sich längst gewöhnt zu haben scheint.

Der Fernsehgewalt steht inzwischen, verglichen mit den siebziger Jahren, in denen die intensive pädagogische Diskussion begann, aber ein durchaus ernst zu nehmender Anstieg brutaler Gewalt in Konflikten nicht nur bei Kindern und Jugendlichen gegenüber – und zwar Konflikten, die früher eher in einem verbalen Missklang als in blutigen Tragödien endeten. Hinzu kommen Extremformen, bei denen sich Kinder und Jugendliche in tödlichen Rache-Impulsen gegen ihre Autoritäten, seien es Lehrer, Erzieher oder Eltern wenden. Die Inszenierung der Gewalt in den Medien scheint ihr Gegenstück in der Wirklichkeit gefunden zu haben. Und nach einer Verschnaufpause im Hinblick auf die aggressiven Tendenzen in der Weltpolitik, der Perestroika, steht nach Golfkrieg und Somalia, Fremdenhass, Jugoslawischem Bürgerkrieg, Kosovo und Tschetschenien die reale Gewalt der Erwachsenenwelt wieder unmittelbar vor der Tür. Kann man diese den Kindern und Jugendlichen anlasten, etwa weil sie zu viele und zu grausame Filme sehen? Oder ist die Lust an medialer Gewalt nicht auch ein Spiegel der Kinder und Jugendlichen, den sie den Erwachsenen vorhalten und in dem diese ihre eigene Gewaltbereitschaft erkennen könnten?

Literatur:

Männlichkeitsideal aus dem Computerspiel:
Gordon Freeman ist der Held von *Half-Life 2*.



Ernst Federn¹ vertritt zur „Lust“ an der Gewalt eine sehr provokative These: „Der Mensch ist das bösartigste und gewaltsamste Wesen, das auf dieser Erde zu finden ist. Er ist vor allem das einzige Wesen, das an der Anwendung der Gewalt größte Freude empfindet, so großes Vergnügen in der Tat, dass er lange und mühevoll Gedankenarbeit nur dazu verwendet, wie Gewalt besser, länger, vergnüglicher und vor allem wirksamer angewendet werden kann. Die Gewalttätigkeit und Bösartigkeit der Spezies Mensch ist so offensichtlich und so alt, dass die Erzählungen von friedlichen Zeiten dem Bereich der Legenden und Märchen angehören und unter diesen nur eine ganz kleine Minderheit darstellen. Wie bösartig und gewalttätig selbst der scheinbar friedlichste Mensch ist, können Sie schon aus der Sprache ersehen, die voll von blutrünstigen Ausdrücken ist. ‚Köpfe rollen in der Politik und der Verwaltung‘, ‚ich bring dich um‘ wird in den nettesten Familien gesagt, ‚willst du nicht mein Bruder sein, so schlag ich dir den Schädel ein‘, ‚den könnte ich stundenlang in die Goschen haun‘ sind ja nur einige der gebräuchlichsten Ausdrücke. Es ist erstaunlich, dass trotz überwältigender Beweise für die Gewalttätigkeit der Spezies Mensch, die Forschung Aggression und Gewaltanwendung als etwas Abzulehnendes, ja sogar Pathologisches betrachtet [...]. Für diejenigen, die sich mit der These schwer tun, dass der Mensch [...] ein vor allem gewalttätiges Wesen ist, darf als Trost gesagt werden: gewalttätig nur gegen den [...] als minderwertig eingestuft.

Gegen den Gleichwertigen besitzt auch der Mensch jene Gewalt- und Tötungshemmung, die wir aus dem Tierreich kennen. Wer diese These anerkennt, wird damit auch erkennen, dass nicht Gewaltlosigkeit das realisierbare Ziel

Die Lust an medialer Gewalt – ein Spiegel, den Jugendliche der Erwachsenenwelt vorhalten?

einer humanen Gesellschaft ist, sondern das Prinzip der ‚Gleichheit alles dessen, was Menschenantlitz trägt‘ [...]“ (Federn 1985, S. 10f.)

Ernst Federns These ist vielleicht nur auf den ersten Blick schockierend, weil ungewöhnlich. Wenn man sich jedoch die Verhältnisse der Menschen untereinander anschaut, wird man sehen, dass Gewalt zumeist die Folge von Ungleichheit der Menschen ist – ob es sich um Gewalt gegen Frauen, Fremde oder Behinderte handelt. Aber nicht nur die erwachsenen Beziehungsverhältnisse enthalten diese Ungleichheiten. Sie sind auch und vor allem in unseren Verhältnissen zu Kindern und Jugendlichen wieder zu finden. Und sie haben dort eine wichtige Bedeutung für die psychosoziale Entwicklung. Dies zeigt sich nicht zuletzt an der Art und Weise, wie mit Gewalt, Erziehung und Medien umgegangen wird. Davon soll in den nächsten Abschnitten die Rede sein.

Pädagogik oder Strafe?

Ich beginne gleich mit dem entscheidenden Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen im Bereich der Mediengewalt. Die Indizierung von Gewaltfilmen und Computergewaltspielen kennzeichnet die Macht (meist apostrophiert als Verantwortung) der Erwachsenen. Es ist aber nicht nur einfach ihre Macht. Die Definition des Verhältnisses entlang des Zugangs zu bestimmten Themen ist auch ein wesentliches Signal dafür, was es überhaupt heißt, erwachsen zu sein. Wenn also die Indizierung oder das Verbot von Horror- und Gewaltfilmen sowie entsprechenden Computerspielen deutliche Signale für Kinder, Jugendliche und Pädagogen setzt, welche kulturellen Bilder Erwachsene von Kindern scheiden, so sind sie es vor allem in zwei Aspekten:

- Sie markieren das, womit Jugendliche sich unbedingt auseinander setzen müssen, wenn sie einen so verbotenen Aspekt des „Geheimnisses“ Erwachsensein ergründen wollen (was verboten ist, ist besonders interessant) und
- es wird ein Tabubereich geschaffen, der die Auseinandersetzung um den Gegenstand im pädagogischen Feld wenn nicht unmöglich macht, so doch erheblich erschwert.



„Willst du nicht mein Bruder sein, so schlag ich dir den Schädel ein.“ – Vom Sprichwort zum Duell. *Straßen in Flammen*, 1984).

Männerbilder in Filmen entsprechen allgemeinen Vorstellungen über das Geschlechterverhältnis. – *Small Soldiers*.



Wer als Pädagoge nicht bei der nur selten erfolgreichen Verbots- und Strafandrohungserziehung stehen bleiben möchte, sondern seinen Einfluss auf Kinder und Jugendliche durch die Überwindung letztlich auch der kulturellen Distanz zu vergrößern versucht, heimst sich schnell den Vorwurf ein, sein Klientel nicht nur nicht mit der nötigen Energie von dem Gefährlichen fern zu halten, sondern es geradezu noch zu dem Verderblichen zu ermuntern. Distanz in der pädagogischen Beziehung ist aber das, was das Klientel dem Einfluss des Pädagogen fast vollständig entzieht. Gerade dort nämlich ist Nähe und Bindung zu Kindern und Jugendlichen vonnöten, wo diese in besonderem Maße von Horror und Gewalt fasziniert sind, einerlei, ob im Film oder in der Realität. Die besonders Faszinierten sind nämlich oft diejenigen, die über ihre Faszination an Gewalt und Horror ihre tiefen Ängste und ihre immensen Sehnsüchte nach Sicherheit und Geschütztheit ausdrücken.

Aber selbst wenn man dies weiß, so ist es in Pädagogenkreisen dennoch meist verpönt, sich in dem Genre auszukennen, selbst wenn man privat ein Faible für Horror- und Gewaltfilme haben mag: Es gilt als pädagogische Alltagsweisheit, dass „schlechtes“ Kulturgut „schlecht“ macht, auch wenn man diese These selten oder nie überprüft und aus der Kenntnis des sozialen Hintergrunds seines Klientels eigentlich um die Ursachen für „schlechtes“ Verhalten wissen müsste: Vernachlässigung und reale Gewalterfahrungen.

Wenn man nach dem Effekt fragt, den Horror- und Gewaltfilme auf Kinder und Jugendliche haben könnten, dann müsste dieser Frage erst einmal eine andere Frage vorausgehen:

- Warum greifen Kinder und Jugendliche überhaupt freiwillig nach solchen Filmen, sehen sie sich mehr oder weniger gerne an und riskieren dafür sogar Strafen?
- Warum konfrontieren sie sich mit Bildern der Angst und des Grauens und
- was bewirken diese in ihnen bzw.
- welche Wirkungen erhoffen sich die Zuschauer?

Ich gehe davon aus, dass nur in Extremfällen Kinder und Jugendliche regelrecht gezwungen werden, sich solche Horror- und Gewaltfilme anzuschauen (wie z. B. im Fall eines geschiedenen Vaters, der seinen elfjährigen Sohn bei des-

sen Besuchen regelmäßig vor den Bildschirm zwang, um ihm die abscheulichsten Filme vorzuführen mit dem Zweck, dem Kind absichtlich Angst einzujagen und sich an seiner Panik zu weiden). Bei dem freiwilligen Anschauen solcher Filme wäre nach dem Sinn zu fragen, den die Beschäftigung mit Angst, Gewalt und Sexualität in einer Lebensphase hat, die von Problemen des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen geprägt ist.

Die dreizehnte Tür

In der Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen hat in allen Kulturen und zu allen Zeiten die Art und Weise eine große Rolle gespielt, wie vor allem männliche Jugendliche ihre Angst beim Schritt in die Welt der Erwachsenen überwinden. Diese Angst wurde und wird besonders effektiv aktualisiert durch die Konfrontation mit Horror und Gewalt.

Nun leben wir in einer kulturell hoch entwickelten zivilisierten Gesellschaft am Ende des 20. Jahrhunderts, und man könnte meinen, solche archaischen oder barbarischen Formen, wie sie in den literarisch durchaus auch wertvoll beurteilten Produkten z. B. der Indianerliteratur beschrieben werden, seien als Übergangsritual vom Kind zum Erwachsenen nicht mehr nötig. Man muss aber davon ausgehen, dass es in der menschlichen Entwicklung psychosoziale Abläufe gibt, die sich nicht oder nur unvollständig „zivilisieren“ lassen: das Heranwachsen an eine Realität, in der auch Angst, Schmerz, Sexualität, Hass und Grausamkeit eine große Rolle spielen. Die meisten der Filme und Videos, um die es hier geht, von Erwachsenen für Erwachsene hergestellt, enthalten diese Themen und erfreuen sich auch bei vielen Erwachsenen großer Beliebtheit. Offenbar wird mit solchen Filmen ein „Bedürfnis“ gestillt, für das es in der realen Welt keine vergleichbaren Entsprechungen gibt oder das nicht, wie in so genannten primitiven Kulturen, ritualisiert worden ist, etwa als Initiationsritual.

Der Jugendschutz hat in diesem Sinne die Funktion, die Grenze zwischen Kindern und Erwachsenen festzustecken, ohne allerdings gleichzeitig soziale Situationen oder Gelegenheiten anzubieten, an denen der Übergang vom Kind zum Erwachsenen erprobt werden könnte oder gar erfolgen kann. Seit unzähligen Generationen schon ist dieser Übergang in den westlichen Kulturen fließend und durch keine





allgemein verbindlichen Rituale geregelt. Gleichwohl finden sich Rudimente solcher Übergangsriten in vielen der Horror- und Gewaltfilme wieder (manchmal direkt markiert mit dem Schild "Enter at your own risk"). Die fehlenden offiziellen Möglichkeiten der Mannbarkeitsprüfung (die in totalitären Gesellschaften mehr oder weniger ausgeprägt vorhanden sind bzw. waren) werden wahrscheinlich durch selbst hergestellte von solchen Kindern und Jugendlichen ersetzt, für die es keine etwa durch die Eltern vorgegebenen übergangsähnlichen Erziehungsrituale gibt und die – will man sie konsequent anwenden – eine große Energie kosten. Dies gilt besonders für die Kinder und Jugendlichen, deren Eltern sich wenig oder gar nicht um die psychosozialen Belange ihrer Kinder kümmern. Horror- und Gewaltfilme haben sich in den siebziger Jahren u. a. auch als ein Medium erwiesen, in dem Jugendliche bevorzugt ihre initiationsähnlichen Rituale abhalten: Nur der gilt als „erwachsen“, der auch noch die grauslichsten Scheußlichkeiten aushalten kann (Wer kotzt, zahlt die Leihgebühr!) oder an besonders brutalem Verhalten gegenüber Frauen Gefallen findet.

Horror- und Gewaltfilme können in diesem Sinne auch als Übergangsmedien verstanden werden (wobei es sich nur um einen scheinbaren Übergang handelt, da ja solche Filme öffentlich nicht zu diesem Zweck akkreditiert sind) zu einer Erwachsenenwelt, zu der auch gehört, dass es legitimierte Horror- und Gewaltfilme sowie Pornos gibt. Und um eine Erwachsenenidentität zu erlangen, muss man sich unter besonderen Umständen möglicherweise auch mit diesen Aspekten auseinandersetzen,

- wenn sie von der persönlichen Biographie her „an der Reihe sind“,
- bei dem einen Jugendlichen früher,
- bei dem anderen später,
- bei einem dritten überhaupt nicht und
- bei einem vierten viel länger als bei den meisten anderen.

Freizeitverhalten von Jugendlichen ist historisch immer davon abhängig gewesen, was in der Erwachsenenkultur jeweils produziert und angeboten wurde, ob es um Schundromane, Comics, Horror- und Gewaltfilme oder um grausame Computerspiele ging und geht. Dass es sich bei dem Horror- und Gewaltfilmkonsum



Die schrillsten Töne des Punk – von der Erwachsenenkultur vereinnahmt (*Klassenfeind*, 1982).

der Jugendlichen um ein Übergangs- oder besser Durchgangsphänomen handelt, wird auch durch quantitative Längsschnittuntersuchungen bestätigt: Ab einer bestimmten Altersstufe nimmt die Faszination an Horror- und Gewaltfilmen deutlich ab, die Jugendlichen wenden sich dann im Allgemeinen verstärkt der Popmusik zu. Lediglich einige wenige bleiben am Medium Horror- und Gewaltfilme „kleben“. Und wenn man in die Biographien dieser Menschen schaut, wird man mehr oder weniger deutlich erkennen können, dass es bestimmte situative Momente gibt, die weit stärker das Schicksal dieser Kinder und Jugendlichen bestimmen als diese Filme: Der Dauerkonsum kann dann als Symptom für das Leiden an Einsamkeit, Minderwertigkeit, Angst und Hass, d. h. als Folge extrem kränkender Lebenserfahrungen verstanden werden.

An dem Phänomen des jugendlichen Rechtsradikalismus und der Gegenkultur neonazistischer Rockbands, Computerspiele oder auch Gewaltfilme kann man eine ganz ähnliche Bedeutung festmachen. Die Gegen- und Subkultur galt bisher ja eher als ein „linkes“ (Übergangs-) Reservat, das die herrschenden Strukturen und die als einengend empfundene Autorität der Leitfiguren aus der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen im Visier hatte. Im Zuge der Radikalisierung nach „rechts“ zeigt sich der adoleszente Affront zum einen als ein Signal für die Schwäche der alten Autoritäten, zum anderen als das noch verbliebene Schockmittel, nachdem die herrschende (Erwachsenen-) Kultur auch noch die schrillsten Töne des Punk vereinnahmt und die schauerlichsten Szenen der Horrorfilme zur postmodernen Ästhetik stilisiert hat (vgl. Baumann 1989).

Dass es sich bei den Horror- und Gewaltfilmen tatsächlich um ein Übergangs- bzw. Durchgangsphänomen handelt, dafür spricht ein weiteres quantitatives Ergebnis aus empirischen Untersuchungen: Obwohl es außerordentlich viele indizierte Horror- und Gewaltfilme gibt, sind es vergleichsweise doch nur einige wenige, die immer wieder von Kindern und Jugendlichen als die „besten“ bezeichnet werden. Of-

fenbar ist es nicht so sehr die einzelne Gewalt- oder Horrorszene als vielmehr eine bestimmte Filmgeschichte, die mit ihren Horror- und Gewaltmetaphern in besonderem Maße die entwicklungspsychologischen Übergangsprobleme der Kinder und Jugendlichen trifft. Zentrale Momente sind dabei höchstwahrscheinlich

- die dargestellte Unfähigkeit der (Film-)Erwachsenen, mit moralisch einwandfreier Autorität angstmachende Ereignisse und Situationen in den Griff zu bekommen
- sowie die Lust auf und die Angst vor erwachsenen Äußerungsformen von Sexualität (die, wenn sie denn von den [Film-]Jugendlichen praktiziert wird, grausam bestraft wird).

In diesen Inhaltsaspekten ist die Herausforderung der sexuellen (erwachsenen) Begegnung von pubertierenden Jungen und Mädchen enthalten, die für viele, vor allem männliche Jugendliche auch heute noch hoch angstbesetzt ist.

Die (freiwillige) Beschäftigung jüngerer Kinder mit medialer Gewalt mag aus zwei Gründen ebenfalls dafür sprechen, dass eines der tragenden Motive die Orientierung an der Erwachsenenwelt und am Erwachsenwerden ist. Zum einen befinden sich Kinder gleich welchen Alters auf diesem Weg. Auch der Dreijährige möchte gerne so wie die Helden alle Abenteuer bestehen können – und das umso mehr, je kleiner und hilfsbedürftiger er ist (vgl. Trescher 1982). Das kindliche Phantasma heroischer Allmacht – und dazu gehört auch die uneingeschränkte Ausübung von Gewalt – hält ja keiner Realitätsprüfung stand. Zum anderen gibt es keine Beziehungskultur oder -rituale in unserer Gesellschaft, die Kindern und Jugendlichen verbindlich zeigen könnten, was zum Erwachsensein gehört und was nicht. Im Gegenteil: Kindsein heißt heute zumeist, sich weder in der Familie noch in den pädagogischen Institutionen auf den Schutz der Erwachsenen verlassen zu können, schon gar nicht auf der Straße. Und die Konsumindustrie hat längst die Kinder ihren Erziehungsberechtigten entfremdet. Die vielen neueren Filme mit kindlichen Hauptdarstellern, die aufgrund des Versagens der Erwachsenen selbst ihr Schicksal in die Hand nehmen, mögen dafür ein Ausdruck sein.

Ein Wort noch zu der Faszination an Computerspielen. Auch sie enthalten einen hohen Anteil an kindlichen Allmachtsphantasien, ob es darum geht, sich am Bildschirm die gewünschte Welt zu erschaffen, sich mit mehreren Leben gleichzeitig auszustatten oder im ungefährlichen Probehandeln – wie einstmals in den Rollenspielen des Kindergartens – die gefährlichsten Abenteuer zu bestehen. Meist wird die heftigste eigene Brutalität durch die Brutalität der feindlichen Unmenschen legitimiert. Die Bilderwelten der Computerspiele enthalten dazu das entsprechende Szenario der Angreifer, gegen die man sich durch perfektes Training schützen kann, ebenso wie die Entdeckung von gefährlichen Räumen in fremden Häusern oder Inseln, die man bereits im Märchen eigentlich nicht hat betreten dürfen. Dem Reiz, den höchsten „level“, den höchsten Gipfel zu erreichen, steht ein Alltag gegenüber, der nur den wenigsten dieses Erlebnis in der Realität bietet. Und der Schatz, den es zu finden gilt, von ihm war ebenfalls bereits in den Märchen die Rede.

Männerbilder – Frauenbilder

Wenngleich es auf den ersten Blick so aussieht, als werden in den Filmen vorwiegend männliche Themen verhandelt, so sind doch auch Mädchen an der Auseinandersetzung mit „Männlichkeit“ und Macht, so wie sie in den Horror- und Gewaltfilmen präsentiert werden, interessiert (in dem Kultfilm der siebziger Jahre, *Muttertag*, z. B. „siegen“ junge Frauen über männliche Peiniger. Gerade dieser Film war lange Zeit besonders bei Mädchen beliebt!). Es gibt zwar deutliche Unterschiede in den Filmpräferenzen bei Jungen und Mädchen, aber auch Mädchen sind ja in der Pubertät mit inneren und äußeren Entwicklungsvorgängen konfrontiert, für die sie in unserer Gesellschaft ebenso wenig Unterstützung erfahren wie die Jungen. Neuere Untersuchungen zur Sexualaufklärung z. B. belegen, dass es trotz erheblicher didaktischer Anstrengungen und fast schrankenloser Freizügigkeit in der öffentlich legitimierten bildlichen Darstellung von Sexualität bei einer ähnlich ungenügenden Aufklärung geblieben ist, wie sie schon für die Eltern- und Großelterngeneration typisch war.



Ein Kind nimmt sein Schicksal selbst in die Hand: Szene aus *Small Soldiers*.



Horror- und Gewaltfilme sind in ihren Männer- und Frauenbildern über weite Strecken durchaus im Einklang mit den allgemeinen öffentlichen Vorstellungen über das Geschlechterverhältnis. Insofern bieten sie nicht unbedingt einen besonderen Medieninhalt, der gefährlicher wäre als andere Darstellungen. Und das Jungenverhalten, das Mädchen in der Realität erleben, ähnelt dem in diesen Filmen gezeigten, auch ohne dass bereits Dreijährige zu Kennern des Horror- und Gewaltgenres gehören. Insofern sind Horror- und Gewaltfilme nicht dazu geeignet, das Geschlechterverhältnis zu verbessern. Jedoch stehen wir in der Frage, weshalb sich dieses Verhältnis immer wieder neu in der scheinbar gleichen Art zeigt, sei es in Horror- und Gewaltfilmen, in der Werbung oder in Pornoheften an Tankstellen, erst am Anfang qualitativer Forschung. So wird z. B. seit einigen Jahren über die wechselseitige Abhängigkeit in der Täter-Opfer-Beziehung zwischen Männern und Frauen breiter nachgedacht, während sich etwa zur gleichen Zeit eine so genannte Jungenforschung etabliert hat, in der es um die Frage geht, weshalb eigentlich besonders Jungen und Männer zu Gewalttätigkeit untereinander, aber auch gegenüber Frauen neigen.

Möglicherweise lässt sich für Pornofilme etwas deutlicher als für Horror- und Gewaltfilme ein Unterschied bei Jungen und Mädchen feststellen. Solche Filme scheinen für Jungen in erster Linie kollektive Onaniervorlagen darzustellen und sind deshalb für Mädchen kaum interessant. In der Erwachsenenwelt werden diese Filme darüber hinaus u. a. für die Inszenierung familiärer Sexualität durch männliche Familienmitglieder verwendet. Ich gehe davon aus, dass die Erfahrungen realer sexueller Gewalt von Männern/Vätern gegenüber Müttern/Frauen/Töchtern einen bedeutend gefährlicheren Effekt für deren Kinder/Jugendliche haben als die Pornofilme. Solche Formen des Geschlechterverhältnisses hat es wahrscheinlich immer schon gegeben, früher in vielleicht noch viel brutalerer Form, und die Pornofilme können so als die in Szene gesetzten sexuellen (Gewalt-)Phantasien verstanden werden, die es auch ohne diese Filme gäbe. Die erotische Literatur ist dazu voll von Beispielen.

Schließlich die Computerspiele. Inzwischen hat man in vielen Studien nachgewiesen, dass einzelne Mädchen am Computer ein ähnlich starkes Interesse haben können wie Jungen, wenn sie auch vielleicht anders damit umge-

hen. Gleichwohl entspricht die Thematik der meisten Gewaltspiele eigentlich mehr einer typischen Männerinszenierung, die Hauptakteure sind fast immer Männer, es geht um die Heldentaten, die klassischerweise ein Mann vollbringen muss. Man kann daher annehmen, dass die bisherige mediale Gewalt am Computer eher ein Jungen- bzw. Männerthema betrifft.

Junge Frauen besiegen ihre männlichen Peiniger: Muttertag.



Jungenverhalten in der Realität ähnelt dem im Film gezeigten (*Small Soldiers*).

Von der Fernsehserie über das Computerspiel zum Comic: Star Trek-Captain Kirk bekämpft außerirdische Bösewichte.



Orientierungshilfen

Ob das Anschauen von Horror- und Gewaltfilmen oder Pornos auf den oder die zuschauenden Kinder oder Jugendlichen einen schädigenden Effekt hat, lässt sich wahrscheinlich nur im Einzelfall und aufgrund ausführlicher anamnesterischer Untersuchungen beantworten. Langzeitstudien sprechen eher gegen einen solchen Effekt (was im Übrigen im Einklang stünde mit der Überlegung, dass es beim freiwilligen Anschauen vor allem um *den* Effekt geht, den die Jugendlichen selbst erwarten oder erhoffen). Das Medienverhalten ist letztlich nur ein Teil der Lebenswelt eines Jugendlichen. In der Summe vieler Faktoren, die nicht einmal kausal miteinander verbunden sein müssen, liegt das, was die Biographie eines Jugendlichen ausmacht. Und diese Biographie beginnt

vor seiner Geburt mit den Lebensumständen, in die er hineinwächst, die ihn fördern oder hemmen und ihn letztlich zur Gewaltbereitschaft führen oder ihn so stark machen, dass er eine (Mannbarkeits-)Prüfung auch anders bestehen kann als an Horror- und Gewaltfilmen.

Horror- und Gewaltfilme können zwar als Fixierungspunkte Mosaiksteinchen auf dem Weg zu Brutalität und Grausamkeit sein, sie sind meines Erachtens aber eher Abbilder der inneren Befindlichkeit des Zuschauers: Mit was bin ich z. Zt. gerade beschäftigt, wie nah möchte ich an mein aktuelles (z. B. entwicklungspsychologisches) Thema herangehen? Die Motive dafür können sehr vielschichtig sein, so vielschichtig, dass sich kaum generelle Aussagen über Effekte daraus ableiten lassen.

Ich möchte bei der Frage nach dem, was man als besorgter Erwachsener tun soll – verbieten oder zulassen –, noch einmal auf die Perspektive von Ernst Federn zurückkommen: „Die große Frage ist“, so Ernst Federn, „ob man durch Gewalt zwingen oder durch geeignete Maßnahmen und Überzeugung lenken soll. Das gewaltsame Erzwingen war bisher immer die beliebtere, weil leichtere Form, seinen Nebenmenschen dem eigenen Willen zu unterwerfen“ (Federn 1989, S. 54). Der Einsatz von Gewalt erleichtert, die Angst vor dem Angriff auf die eigene Person zu überwinden. Aber sie hat auch Nachteile: Sie ruft die Vergeltung auf den Plan. Sind deshalb aber die moralischen und pädagogischen Gedanken allein schon Rechtfertigung genug, etwas mit Gewalt zu verbieten, mit dem man als Erwachsener von Kindern und Jugendlichen identifiziert wird?

Solange man das Anschauen von Horror- und Gewalt- sowie Pornofilmen als legitimes „Erwachsenenvergnügen“ gelten lässt, solange muss man auch in Kauf nehmen, dass Kinder und Jugendliche dieses Verhalten als einen Maßstab dafür werten, wie man einmal werden muss. Niemand, der die demokratische Freiheit auch kulturellen Schaffens würdigen kann, mag den Rückschritt eines Diktats, durchgesetzt mit staatlicher Gewalt, befürworten. Man kann also den Problemen des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen am besten ohne Gewalt beikommen. Kinder und Jugendliche werden sich für immer neue Verbotsvarianten nämlich immer raffiniertere Zugangsformen suchen oder auf neue kulturelle Produkte übergehen, die ihnen für die Inszenierung ihrer Übergangsprobleme geeignet erscheinen.

Demgegenüber könnte aber ein eindeutigeres Signal dazu, was die Gesellschaft der Erwachsenen für das Jugendalter nicht mehr zu tolerieren bereit ist, von Vorteil sein,

- weil es Kindern und Jugendlichen eine klarere Orientierung im „Chaos“ demokratischen Kulturschaffens bietet und
- weil durch erschwerte Zugangsmöglichkeiten solche Kinder und Jugendliche von der Konfrontation mit Produkten verschont bleiben, die diese von ihrer Entwicklungsdynamik möglicherweise gar nicht nötig haben.

Da es in der Natur des Gegenstands liegt, dass es die Wünsche der Erwachsenen sind, sich als solche von Kindern und Jugendlichen abzugrenzen, und diese Abgrenzung wahrscheinlich nur mit Gewalt durchzusetzen ist, bleibt zu hoffen, dass sich mit einer deutlicheren Setzung von Grenzen etwa in den Bereichen, die Erwachsenen vorbehalten bleiben sollen, auch die Bereitschaft erhöht, Jugendliche beim Übergang zum Erwachsenwerden besser zu unterstützen. Hierzu könnte nicht zuletzt die Wertschätzung dienen, die man den Kindern und Jugendlichen entgegenbringen müsste – und zwar sowohl Pädagogen, Wissenschaftler und Jugendschützer als auch die Eltern.

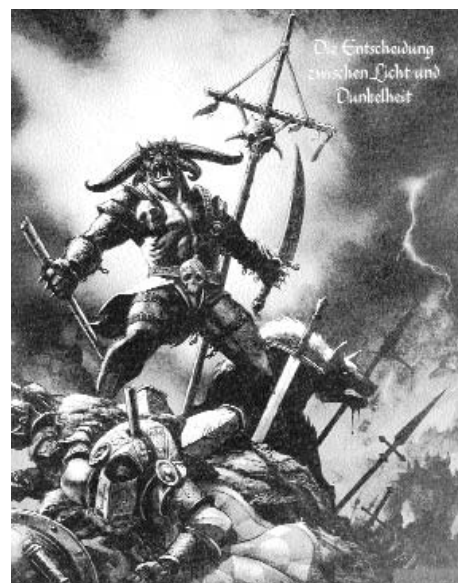
Prof. Dr. Christian Büttner arbeitet als Psychologe bei der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung, Frankfurt a. M.

Baumann, H. D.:
Horror – Die Lust am Grauen. Weinheim 1989.

Federn, E.:
Psychologie der Gewalt. In: Arbeitsgemeinschaft der leitenden Strafvollzugsbeamten Österreichs (Hrsg.): *Gewalt im Gefängnis.* Unveröffentl. Manuskript, Pichl 1985.

Federn, E.:
Versuch einer Psychologie des Terrors. In: *Psychosozial* 37/1989, S. 53–73.

Trescher, H.-G.:
Aspekte der Lebenswelt und des Fernsehkonsums von Kindern. In: *Kinder, Bücher, Medien* 20/1982, S. 13–15.



Demon World 2 – ein Computerspiel, das Gewalt als typische Männerinszenierung begreift.

Das *a l l t ä g l i c h e* Medium

Über die Rolle des Fernsehens im Haushalt

Lothar Mikos



Noch weit entfernt vom Alltagsmedium:
öffentliche Fernsehvorführung im Berliner
Stadtspark, 1951.



Fernsehen ist unbestreitbar das Leitmedium der Gesellschaft, auch oder trotz der jüngsten Euphorie über das Internet. Die Vollversorgung der bundesdeutschen Haushalte mit mindestens einem Fernsehgerät ist nahezu erreicht. Nach einer Statistik des Norddeutschen Rundfunks (NDR) gab es am 31. Dezember 1999 insgesamt 34.716.960 angemeldete Fernsehgeräte in Deutschland¹. Davon standen nicht unerheblich wenige in Kinder- und Jugendzimmern. Immerhin 29 % der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren besaßen 1999 ein eigenes Gerät². Die Fernseher stehen natürlich nicht nur einfach in den Wohnungen herum, sondern sie werden auch benutzt. Die Bundesbürger sahen 1999 durchschnittlich 198 Minuten fern, in den neuen Bundesländern gar 220 Minuten³. In der frei verfügbaren Zeit, die die Menschen in diesem Lande daheim verbringen, ist Fernsehen neben Schlafen die zeitintensivste Tätigkeit. Das war zwar bereits in den siebziger Jahren so, doch mit der Einführung des dualen Rundfunksystems Mitte der achtziger Jahre und der starken Programmvermehrung in den neunziger Jahren wurde Fernsehen noch bedeutsamer.

So ist es kein Wunder, wenn das Medium und seine Nutzer seit den achtziger Jahren auch zunehmend zum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung wurden. Insbesondere durch die von den Landesmedienanstalten geförderte Forschung nahm die Zahl der Studien, die das Fernsehen zum Gegenstand hatten, zu. Im Mittelpunkt der Untersuchungen stand zunächst die Frage, wie sich die Programmvermehrung auf das Nutzungsverhalten auswirkt. Zwei Projekte der Begleitforschung zu den Kabelpilotprojekten in Dortmund und Berlin widmeten sich diesem Aspekt. Während sich das Berliner Projekt allgemein mit dem Kommunikationsverhalten auseinander setzte, fokussierte sich das nordrhein-westfälische Projekt auf die Familie als Untersuchungseinheit zur Fernsehnutzung und folgte damit einem Trend in der medienpädagogisch orientierten Forschung⁴. Dort wurde bereits das Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen sowie der Medienkonsum in der Familie untersucht⁵. Dabei spielte das Fernsehverhalten von Kindern zwar eine wichtige Rolle, es wurde jedoch nur vereinzelt explizit in eigenen Studien thematisiert⁶. Damit stand die Forschung in Deutsch-

Anmerkungen:

1
Media Perspektiven, Heft 4, 2000, S. 190.

2
Feierabend, S./Simon, E.:
Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung 1999 von Drei- bis 13-Jährigen. In: Media Perspektiven, Heft 4, 2000, S. 159–170, hier S. 159.

3
Darschin, W./Kayser, S.:
Tendenzen im Zuschauerverhalten. Fernsehgewohnheiten und Programmbeurteilungen 1999. In: Media Perspektiven, Heft 4, 2000, S. 146–158, hier S. 146.

4
Schmidt, C./Bruns, C./Schöwer, C./Seeger, C.:
Endstation Seh-Sucht? Kommunikationsverhalten und neue Medientechniken. Ergebnisse der Begleitforschung der Evangelischen Kirche zum Kabelpilotprojekt Berlin. Stuttgart 1989.
Hurrelmann, B./Possberg, H./Nowitzky, K.:
Familie und erweitertes Medienangebot. Begleitforschung des Landes Nordrhein-Westfalen zum Kabelpilotprojekt Dortmund. Düsseldorf 1988.

5

Exempl.:

Charlton, M./Neumann, K.: *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen.* München/Weinheim 1986.

Fritz, A.: *Die Familie in der Rezeptions-situation. Grundlagen zu einem Situationskonzept für die Fernseh- und Familienforschung.* München 1984.

Rogge, J.-U.: *Medienalltag in Familien – Ein Projektbericht.* In: B. Bachmair/ E. Mohn/S. Müller-Doohm (Hrsg.): *Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung. Werkstattberichte.* Kassel 1985, S. 47–68.

Rogge, J.U./Jensen, K.: *Über den Umgang mit Medien in Familien. Betrachtungen über alte Probleme und neue Belastungen im Alltag.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B3, S. 11–25.

Als Überblick:

Barthelmes, J./Sander, E.: *Familie und Medien. Forschungsergebnisse und kommentierte Auswahlbibliographie.* München 1990.

6

Bachmair, B.: *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen.* Kassel 1984.

7

Exempl.:

Lull, J. (Hrsg.): *World Families Watch Television.* Newbury Park u. a. 1988.

Lull, J.: *Inside Family Viewing. Ethnographic Research on Television's Audiences.* London/New York 1990.

Morley, D.: *Family Television. Cultural Power and Domestic Leisure.* London 1986.

land nicht allein, sondern auch im angloamerikanischen Bereich war die Familie ins Zentrum des Interesses gerückt⁷. In den neunziger Jahren setzte sich das Interesse am Medienverhalten und dem Medienkonsum in Familien fort, zugleich konzentrierten sich zahlreiche Untersuchungen vermehrt auf die Fernsehnutzung durch Kinder und wie diese das Medium in ihren Alltag integrieren.⁸ All diese Untersuchungen machten deutlich, wie sehr sich der Gebrauch des Fernsehens seit den fünfziger Jahren geändert hat. War das damals neue Medium noch ein Ereignis in der häuslichen Freizeitgestaltung, wurde es immer mehr zu einem Alltagsmedium, das sich bis heute zu einem Nebenbei-Medium entwickelte.

All diese Studien haben wichtige Erkenntnisse zur alltäglichen Nutzung des Fernsehens geliefert, von den Funktionen innerhalb der häuslichen Kommunikation bis hin zur Rolle bei der Identitätsentwicklung von Kindern. Dennoch haftet ihnen ein Makel an: Sie sind synchron, d. h., sie erhoben die Daten zur Fernsehnutzung zu einem bestimmten Zeitpunkt. Letztlich geben sie damit ‚nur‘ über den alltäglichen Gebrauch des Fernsehens zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt Aufschluss, auch wenn zahlreiche Ergebnisse Strukturen und Bedingungen der Fernsichtkommunikation ausmachen, die allgemeine Gültigkeit beanspruchen können. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass das Medium Fernsehen gerade aufgrund seiner allgemeinen Verfügbarkeit in (fast) jedem Haushalt auch eine große Bedeutung für den gesellschaftlichen Wandel hat, haben diese Studien dann doch nur eine begrenzte Aussagekraft. Denn darüber, wie sich die Fernsehnutzung in den letzten Jahren verändert hat, lassen sich kaum Aussagen treffen – es sei denn, man vergleicht die Ergebnisse der verschiedenen Studien aus verschiedenen Zeiten miteinander. Aber selbst dann ließen sich nur grobe Strukturen entdecken, denn zu unterschiedlich war die methodische Herangehensweise, zu unterschiedlich die untersuchten Bevölkerungsgruppen. So genannte diachrone Studien oder Längsschnittuntersuchungen, die dieselben Familien oder Einzelpersonen über einen längeren Zeitraum studieren, sind selten beziehungsweise die große Ausnahme. Allgemein auf die Mediennutzung bezogen wurde in Deutschland lediglich eine Untersuchung

zu den *Medienerfahrungen von Jugendlichen in Familie und Peer-Group* am Deutschen Jugend Institut in München durchgeführt⁹. Dabei wurden 22 Mädchen und Jungen im Alter von 13 bis 18 Jahren sowie deren Eltern wiederholt befragt. In der Studie konnte gezeigt werden, welche Rolle die Medien in den verschiedenen Altersstufen der Jugendlichen spielen und wie sich der Medienumgang veränderte. Die Forscher stellten dazu fest: „Wer jedoch den Alltag von heutigen Familien genauer anschaut, wird beobachten, dass Jugendliche auf vielfältige Weise mit den Medi-



„Die Welt in deinem Heim“ – Barchrank mit Fernseher von 1953 als Exklusiv-Möbel.

en umgehen und dadurch jeweils spezifische Medienerfahrungen vor dem Hintergrund ihrer Alltags- und Lebenssituation machen“¹⁰.

Nun ist in Großbritannien erstmals eine Langzeitstudie zum Leben mit dem Fernsehen erschienen.¹¹ Das British Film Institute untersuchte zunächst 509 Personen über einen Zeitraum von fünf Jahren (1991–1996), von denen im Verlauf der Studie einige absprangen, so dass zum Ende des Projekts noch 427 Personen dabei waren. Die Teilnehmer mussten dreimal pro Jahr ein Fernsehstagebuch ausfüllen und zusätzliche Fragen des For-

scherteams beantworten. Es wurde versucht, die Teilnehmer an der Studie so auszuwählen, dass sie repräsentativ für die britische Bevölkerung waren – zumindest was Alter und Geschlecht anbelangte, Schicht und ethnische Zugehörigkeit wurden nicht berücksichtigt. Das gelang nur in den Altersgruppen zwischen 16 und 64 Jahren. Die unter Sechzehnjährigen waren in der Studie im Vergleich zur Gesamtbevölkerung unterrepräsentiert, die über Fünfundsechzigjährigen überrepräsentiert. Die Bezugsgröße war nicht mehr wie in früheren deutschen und britischen Studien



8

Exempl.:

Aufenanger, St.:*Kinder im Fernsehen – Familien beim Fernsehen.* München u. a. 1993.**Hurrelmann, B./Hammer, M./Stelberg, K.:***Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen.* Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen, Bd. 20. Opladen 1996.**Kübler, H.-D./****Swoboda, W.:***Wenn die Kleinen fernsehen. Die Bedeutung des Fernsehens in der Lebenswelt von Vorschulkindern.* Berlin 1998.**LfR:***Das Fernsehen im Alltag von Kindern. Informationen für die Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule.* Düsseldorf 1991.

Als Überblick:

Löhr, P./Schmidbauer, M./**Hagemeister, R.:** *Kinder und Fernsehen. Eine Bibliographie deutschsprachiger Forschungsliteratur 1985–1999.* München 1999.

9

Barthelmes, J./Sander, E.:*Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14-Jährige.* München 1997.

10

Ebd., S. 16.

11

Gauntlett, D./Hill, A.:*TV Living. Television, Culture and Everyday Life.* London/New York 1999.

die Familie, sondern der Haushalt. Das hat gegenüber Familien den Vorteil, dass nicht nur die Beziehungen der Familienmitglieder untereinander und die daraus resultierenden Kommunikations- und Interaktionsstrukturen als relevant für den häuslichen Umgang mit dem Fernsehen erachtet werden, sondern auch die materielle und ökonomische Ausstattung eines Haushalts, die den Fernsehkonsum erst möglich macht.¹² Ferner hat der gesellschaftliche Wandel in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Haushaltsstrukturen entscheidend verändert. Zwar nimmt die klassische Kleinfamilie immer noch einen relativ großen Stellenwert ein, doch haben sich auch zahlreiche andere Haushaltsformen etabliert: Ein-Personen-Haushalte, Alleinerziehende, nicht eheliche Lebensgemeinschaften hetero- oder homosexueller Paare sowie Wohngemeinschaften. Sie alle wurden in der britischen Studie berücksichtigt.

Die britische Studie förderte zahlreiche Ergebnisse zutage, die auch bereits aus anderen Studien bekannt sind, z. B. die Tatsache, dass die Menschen ihren Alltag mit Hilfe des Fernsehens und seines Programmschemas strukturieren und die Fernsehnutzung in ihre alltägliche Routine integrieren.¹³ Darüber hinaus erlaubt sie aber auch Einblicke über feste Strukturen der Fernsehnutzung, die sich über Jahre (in diesem Falle fünf Jahre) nicht verändern. So fanden die Forscher u. a. heraus, dass das Interesse an Nachrichtensendungen bei jungen Erwachsenen vor allem von den Mustern der generellen Fernsehnutzung in der Familie beeinflusst ist und sich die Nutzung von Nachrichtensendungen hauptsächlich zu den Essenszeiten vollzieht.¹⁴ Zugleich ändert sich das Interesse an Nachrichtensendungen bei den jungen Erwachsenen zusammen mit der Änderung ihrer generellen Geschmacksvorlieben. Die Art und Weise, wie Fernsehen in das Alltagsleben integriert werden kann, hängt auch davon ab, wo der Fernseher in den Haushalten steht. 90 % hatten das Gerät im Wohnzimmer stehen, 8 % im Esszimmer, 19 % in der Küche und 36 % im Schlafzimmer. In 10 % der Haushalte mit zwei Erwachsenenschlafzimmern gab es in jedem dieser Zimmer einen Fernseher, in 7 % der Haushalte gab es einen Fernseher im Kinderzimmer und in weiteren 4 % gar zwei Geräte in den Kinderzimmern. Hinzu kamen überraschende Ergebnisse, z. B. dass es kaum ge-

schlechtsspezifische Unterschiede in der Fernsehnutzung gab, ja selbst Männer sich als ausgewiesene Soap-Fans outeten.¹⁵ Die Autoren schließen daraus, dass sich die Geschlechter in ihren Nutzungsgewohnheiten angenähert haben, weil die Eigenschaften und Verhaltensweisen, die den einzelnen Geschlechtern zugeschrieben werden, fließender geworden seien.

Interessanter als diese generellen Einsichten in die alltägliche Fernsehnutzung sind die Ergebnisse, die sich mit dem Wandel der Fernsehgewohnheiten und der Fernsehnutzung befassen. Dabei sind drei Arten von Änderungen zu unterscheiden: a) die sich aus einem Bruch oder Wandel im Leben der Menschen ergeben, b) die sich aus den technologischen und medienpolitischen Veränderungen der Fernsehlandschaft ergeben, und c) die sich aus veränderten Haltungen und Einstellungen zum Fernsehen ergeben. In der Studie wurde deutlich, wie groß der Einfluss von Umzügen, Ehescheidungen, Studienabschlüssen, Arbeitslosigkeit etc. auf die täglichen Fernsehgewohnheiten ist.¹⁶ Das betrifft nicht nur die alltägliche Routine, sondern auch die Zuwendung zu bestimmten Inhalten. Schließlich ist nicht jede Sendung dazu geeignet, Trost zu spenden oder von Sorgen abzulenken. In den Untersuchungszeitraum der Studie fiel die endgültige Durchsetzung der Videorekorder in den Haushalten sowie die Verbreitung von Fernsehen über Kabel und Satellit¹⁷. Überraschendes Ergebnis: Die Fernsehnutzung ändert sich auch durch die Vermehrung von Programmen und die andere Art der Verbreitung nicht wesentlich. Die Videorekorder dagegen gestatten den Menschen mehr Verfügbarkeit über ihre Freizeit, da die Möglichkeit besteht, unabhängig von den Programmstrukturen der Sender einzelne Programme aufzuzeichnen und sie sich später anzuschauen. Der Rekorder ist ebenfalls zu einem Alltagsmedium geworden. Zugleich schälten sich unterschiedliche Nutzungsgewohnheiten heraus: Da gab es die Sammler, die ein Archiv mit ihren Lieblingsfilmen anlegten, aber auch die Nutzer, die aufgezeichnete Sendungen sofort nach dem Ansehen wieder löschten.

Die Autoren widmen ein ganzes Kapitel der Darstellung ihrer Ergebnisse dem Thema Gewaltdarstellungen im Fernsehen sowie der Einstellung der Personen zu Sex und Nacktheit und dem, was im Englischen so schön

12

Vgl.

Mikos, L.:

Das Publikum und seine soziale Strukturiertheit. Zu Morleys Kategorie des „Haushalts“. In: *Montage/AV*, 6, 1, 1997, S. 89–96.

13**Barthelmes, J./Sander, E.:**

A.a.O., S. 186ff.

Mikos, L.:

Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin/München 1994, S. 27ff.

Silverstone, R.:

Television and Everyday Life. London/New York 1994, S. 24ff.

14**Gauntlett, D./Hill, A.:**

TV Living. Television, Culture and Everyday Life. London/New York 1999, S. 69ff.

15

Ebd., S. 209ff.

16

Ebd., S. 79ff.

17

Ebd., S. 141ff.

18

Ebd., S. 260.

19

Ebd., S. 267.

20

Ebd., S. 268.

21

Ebd., S. 281.

bad language heißt. Dabei zeigte sich weniger, dass es durchgehend dominante Haltungen gab, als vielmehr, dass sich die Meinungen der Zuschauer über die fünf Jahre der Untersuchung änderten. Gab es einerseits Personen, die zu Beginn der Untersuchung die Gewalt im Fernsehen für die Gewalt in der Gesellschaft verantwortlich machten und später differenziertere Positionen vertraten, so gab es genauso Personen, die zu Beginn der Studie liberale Positionen hinsichtlich des Verbots von Gewaltdarstellungen vertraten. Darüber hinaus wurde aber deutlich, dass fast alle Personen die öffentliche Diskussion über das Thema Gewalt und Medien bzw. Sex und Medien kannten und sich mit ihren eigenen Äußerungen mehr zu dieser Diskussion positionierten als zum Gegenstand selbst. Offensichtlich hing die Einschätzung, ob es einen Zusammenhang von Gewalt in den Medien und Gewalt in der Gesellschaft gibt, mehr von den öffentlich diskutierten Positionen ab, als dass die Teilnehmer der Studie selbst so einen Zusammenhang herstellten. Eine der Befragungen fand zehn Tage nach dem so genannten Dunblane-Massaker statt, bei dem ein Mann sechzehn Kinder erschossen hatte. In dem entsprechenden Tagebuch schrieben alle angesprochenen 427 Personen über Gewalt in den Medien, aber nur fünf Personen bezogen sich auch auf das Dunblane-Massaker.¹⁸ Das war umso überraschender, als die Teilnehmer der Studie sehr oft konkrete Beispiele benutzten, um ihre Meinung über die Akzeptanz oder Nicht-Akzeptanz von Mediengewalt darzustellen.¹⁹ Außerdem zeigte sich, dass die Zuschauer sehr komplexe und teilweise gegensätzliche Ansichten über Gewalt in den Medien hatten. Einige Personen lehnten Mediengewalt ab, guckten aber gerne Krimis, in denen Gewalt vorkommt, wieder andere forderten weniger Gewalt in den Medien, beklagten sich aber gleichzeitig über den Mangel an Realismus in Fernsehdramen.²⁰ Generell konnten die Autoren feststellen, dass die Zuschauer keine einfachen Lösungen für dieses „Problem“ sahen und es vor allem schwierig fanden, eine klare Trennlinie zwischen akzeptabler und nicht akzeptabler Gewalt in den Medien zu ziehen.²¹ Insgesamt zeigte sich in der Studie jedoch, dass die Menschen in der Lage waren, ihren Fernsehkonsum selbst zu regulieren und in ihre alltägliche Routine zu integrieren.

Dieser letzte Befund zeigt, dass eine übertriebene Sorge um die Fernsehzuschauer, die zu vermeintlich willenslosen Opfern der Sender und ihrer Strategien werden, größtenteils unbegründet scheint. Einschränkend fügen die Autoren an, dass die meisten befragten Personen aus der Mittelschicht stammten. Dennoch hat die Untersuchung gezeigt, wie sehr das Fernsehen Bestandteil des Alltagslebens geworden ist und wie eigenmächtig die Menschen mit dem und gegenüber dem Medium handeln. Fernsehen wird benutzt, wenn es in den eigenen Alltag und dessen Gewohnheiten passt. Ähnliche Untersuchungen in Deutschland würden wahrscheinlich nur unwesentlich andere Ergebnisse zeitigen. Auch wenn die Studie tiefe Einblicke in den Fernsehalltag der britischen Mittelklasse bietet, wirft sie doch auch zahlreiche Fragen auf, die in Großbritannien wie auch hierzulande der Beantwortung harren: Warum haben die Zuschauer ein schlechtes Gewissen, je mehr sie fernsehen? Welche Auswirkungen hat es, dass die Nachrichten vorwiegend beim Essen konsumiert werden? Haben sich die Geschlechter in ihren Fernsehgewohnheiten nicht nur in der Mittelklasse aneinander angeglichen? Macht es einen Unterschied, wenn die Zuschauer im Wohnzimmer oder im Schlafzimmer schauen? Diese kleine Auswahl zeigt, wie viele Fragen noch offen sind, auch wenn das Fernsehen bereits ein alltägliches Medium geworden ist.

Dr. Lothar Mikos ist Professor für Fernsehwissenschaft an der Hochschule für Film und Fernsehen (HFF), Potsdam-Babelsberg.



Flächendeckende Versorgung der bundesdeutschen Haushalte heute: Fernsehnutzung ist in die alltägliche Routine integriert.

Komm, schnapp sie dir

Das Phänomen Pokémon

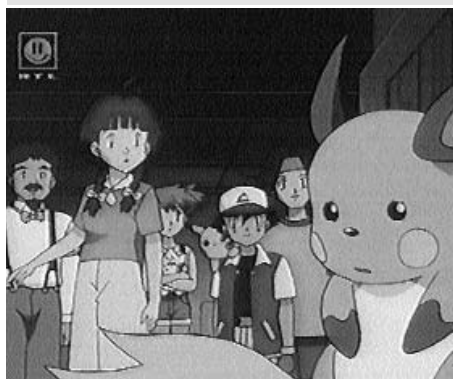
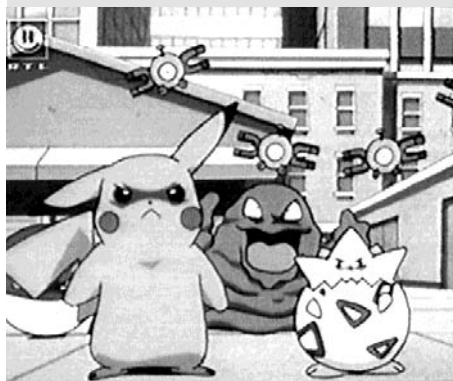
Hardy Dreier, Susanne Kubisch, Claudia Lampert

Während sich Eltern, Pädagogen und Kinderärzte über die *Teletubbies* echauffierten, war es um die pocket monster lange sehr ruhig geblieben. Lediglich in Japan wurde auf mögliche gesundheitliche Folgeschäden durch die Lichtblitze in der TV-Serie hingewiesen, die sich in Form von epileptischen Anfällen zeigten. In den USA haben *Pokémon* den Ruf des "most dangerous hobby", seitdem Kinder handgreiflich werden, um bestimmte Pokémonkarten zu bekommen. Auch in deutschen Schulen wird das Tauschgeschäft mit den Sammelkarten auf den Schulhöfen zunehmend als Problem gesehen.

Dass die Diskussion über die Bedeutung der Pokémon in Deutschland bisher ausbleibt, verwundert umso mehr, da es sich bei Pokémon um ein weltweites Phänomen handelt, das Kinder und Jugendliche stärker und auf vielfältigere Weise als bisher als Konsumenten ins Visier nimmt. „Komm, schnapp sie dir“ scheint nicht nur das Motto der fiktiven Pokémon-Trainer, sondern auch der Marketingstrategen zu sein. Da das Konzept offensichtlich erfolgreich ist, lohnt es sich, genauer hinzusehen, welche Ideen hinter dem Medienangebot *Pokémon* stehen und warum es die Kinder so sehr fasziniert.

Pikachu ist so süß, aber Arktos kann den Eisstrahl! – Was sind Pokémon?

Das Szenario der *Pokémon*-Geschichte wird von einigen menschlichen Hauptcharakteren bestimmt: Ash Ketchum, Misty, Rocko und Tracy Skatchet sind Freunde, die die Liebe zu den Pokémon und der Ehrgeiz, diese zu trainieren, verbindet. Die Namensgebung ist Pro-



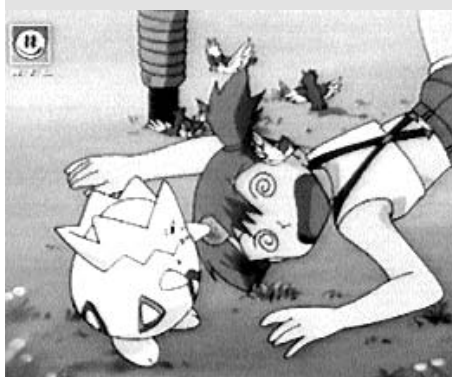
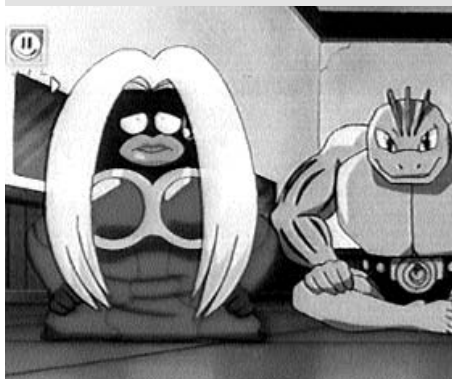
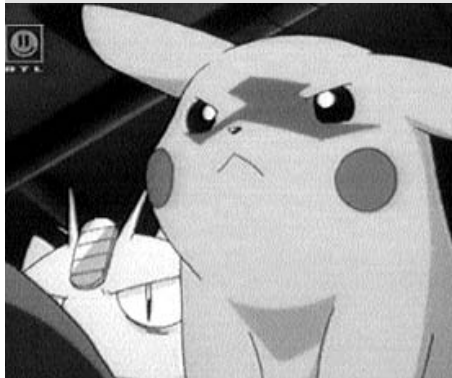
gramm: Ashs Nachname „Ketchum“ gibt das Ziel des Spiels vor: „Catch’em all!“ Jessie und James als Mitglieder des gegnerischen Team Rocket, die nicht die Pokémon trainieren wollen, sondern es auf Pikachu² abgesehen haben, erinnern an die legendären Banditen des Wilden Westens. Sie übernehmen im Spiel den Part des Bösen, der letztlich doch immer wieder eines Besseren belehrt wird. Ashs größter Rivale ist allerdings der Enkel von Professor Eich. Professor Eich hat durch seine jahrelange Forschung viele Hintergrundinformationen zu den einzelnen Pokémon gesammelt, ist jedoch bereits zu alt, um selbst die Abenteuer beim Einfangen der Pokémon zu bestehen. Er unterstützt jedoch Ash und seinen Enkel mit seinem Wissen über diese Wesen. Die Kinder sehen also ihre Chance, anstelle des Erwachsenen die Aufgabe des Pokémon-Trainers zu übernehmen. Professor Eichs Enkel Gary versucht ebenso wie Ash, der anerkannt beste Pokémon-Trainer zu werden. So ist die Arena für eine Vielzahl von Auseinandersetzungen eröffnet, wenn Professor Eich sowohl seinem Enkel Gary als auch Ash zu Beginn des Spiels ein Pokémon anvertraut.

Die Idee der *Pokémon* stammt von dem Japaner Satoshi Tajiri, der sein Faible für Insekten und Computerspiele miteinander verknüpfte. „Pokémon“ ist die Abkürzung für pocket monster. Diese Taschenmonster gleichen teilweise einigen Tierarten, teilweise sind es kleine Phantasiegestalten, die über besondere Fähigkeiten verfügen: Die Pokémon lassen sich in 15 verschiedene Typen bzw. Elementgruppen einteilen, die die jeweils spezifischen Fähigkeiten eines jeden Pokémon bestimmen: Neben „normalen“ Pokémon gibt es u. a. Drachen-, Flug-, Gift-, Käfer-, Psycho-, Feuer-, Gestein-, Wasser-, Elektro-

a p p sie dir!

und Eis-Pokémon. Daneben können einige Pokémon auch zwei verschiedenen Elementgruppen angehören. Der Trainer muss entscheiden, welchen Typ mit welchen Fähigkeiten er im Kampf gegen andere Pokémon einsetzt. Jeder Pokémon-Typ hat ähnlich dem „Stein-schleift-Schere-Spiel“ eine andere Wirksamkeit. Der Angriff eines Wasser- auf einen Feuer-Pokémon fällt sehr wirksam aus, während der Angriff eines Boden-Pokémons auf einen aus der Elementgruppe Flug keinerlei Wirkung zeigt. Die pocket monster verfügen sowohl über Angriffs- als auch über Verteidigungstechniken, die während des Spiels trainiert werden. Analog zum Erlangen höherer Fähigkeiten, die sich in Erfahrungs- und Stärkepunkten ausdrücken, verändern einige Figuren auch ihre äußere Gestalt: Sie erlangen bis zu zwei neue Evolutionsstufen. So wird aus Schiggy in einem höheren Level Schillok und später Turtok.

Ziel des Spiels ist es, in der Rolle eines Trainers alle Pokémon einzufangen bzw. zu sammeln, zu höheren Fähigkeiten zu trainieren. Jeder Spieler beginnt mit einem Pokémon, das er zu Beginn des Spiels erhält. Während dieses Pokémon gegen andere antritt, erhöht es seine Kampfesstärke. Dadurch wird es in die Lage versetzt, andere pocket monster zu besiegen und einzufangen, bis schließlich alle Pokémon beisammen sind. Im Pokémon Center, dem Treffpunkt für alle Trainer in jeder Stadt, können auch lädierte Pokémon gepflegt und wiederhergestellt werden. Der Spieler kann mit einer Auswahl seiner Pokémon in insgesamt acht Arenen gegen andere Trainer antreten und schließlich weltbesten Pokémon-Trainer werden. Es ist jederzeit möglich, im Pokédex³ nachzulesen, welche Pokémon bereits eingesammelt wur-



den und welche Eigenschaften zum Kampf verfügbar sind. Aufgrund dieser Informationen entscheidet der Trainer über seine Strategie.

Bislang gibt es in Deutschland 151 Pokémon, doch der Anzahl sind keine Grenzen gesetzt. Das Besondere ist, dass jede Version des Gameboys nur 139 Pokémon enthält und man darauf angewiesen ist, mit Besitzern anderer Editionen zu tauschen. In den einschlägigen Zeitschriften zum Thema *Pokémon* werden bereits die neuen Pokémon vorgestellt, die in den folgenden Editionen auftreten werden.

Ausgehend von dem Gameboyspiel hat sich um die Pokémon ein engmaschiges Auswertungskonzept entwickelt, das sich inzwischen über verschiedene Medien erstreckt.

Die Sammelkarte zum Kinofilm, zur Serie, zum Spiel ...

Trotz des gemeinsamen Themas unterscheiden sich die einzelnen Medienprodukte durch ihre je spezifische Funktionsweise. Neben den Medienprodukten gibt es mittlerweile weltweit mehr als 2.000 Merchandisingprodukte, vom Plüschpikachu bis zur Pokémon-Nudel ist alles vertreten. Mitverantwortlich für den großen Erfolg des Konzepts ist die gegenseitige Unterstützung der einzelnen Auswertungsformen durch die Koordination der Marketingaktivitäten. Zwischen zwei Editionen erscheint der Kinofilm, ständig läuft die Fernsehserie und das normale Merchandising, die Präsentation neuer Editionen wird zum Event. Wenn zu Weihnachten mit der silbernen und goldenen Edition und dem zweiten von bisher drei Kinofilmen die nächste große Produktwelle in die Kinderzimmer brandet, ist das fro-

he Weihnachtsfest bei Nintendo und den am Erfolg beteiligten Unternehmen programmiert.

Das **Gameboyspiel** kam in Deutschland im Oktober 1999 auf den Markt. Mittlerweile liegen die rote, die blaue und die gelbe Special Pikachu Edition vor, die sich darin unterscheiden, dass sie jeweils verschiedene der 151 Pokémon enthalten. Da es das Ziel des Spiels ist, alle 151 Pokémon zu fangen, muss der Spieler entweder alle Editionen besitzen oder mit anderen Spielern über ein Dialogkabel die Pokémon austauschen. Das Besondere an dem Spiel im Vergleich zu anderen Gameboy-Spielen ist vor allem sein nicht linearer Aufbau. Der Spieler hat viele Möglichkeiten, den Spielverlauf zu gestalten. Darüber hinaus zeichnet sich das Spiel durch eine extreme Textlastigkeit aus. Der unerfahrene Pokémon-Spieler ist auf diese textuellen Hinweise angewiesen, um zu erfahren, was von ihm erwartet wird und was als Nächstes zu tun ist.

Eine besondere Rolle für den Erfolg der Pokémon spielt also der **Gameboy**, der mittlerweile zur Grundausstattung des gut sortierten Kinderzimmers gehört. Er ist sicher mitverantwortlich für den Erfolg des Konzepts, bewirkt er doch, dass die Kinder eine gemeinsame technische Plattform nutzen und nicht der Konkurrenz von PC, Sega, Sony und Nintendo ausgesetzt sind. Als Ergebnis des Erfolgs von *Pokémon* gelingt es Nintendo auch, auf dem Markt der Videospielekonsolen Boden gegenüber der Playstation gutzumachen – die neueste Variante ist die Pikachu-Version. Auf dieser Konsole kann mit entsprechendem Zubehör die Gameboyversion gespielt werden, grafisch attraktiver ist jedoch Pokémon-Stadium, die für diese Plattform

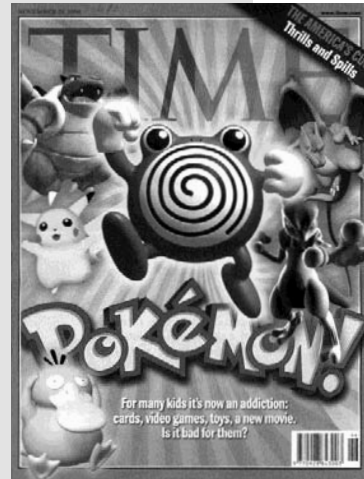
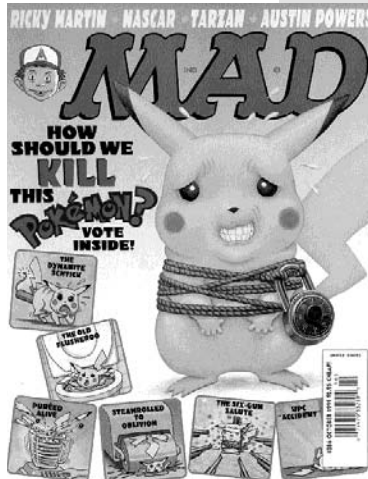


entwickelte Variante des Spiels. Insbesondere der Mehrspielermodus, der den direkten Wettbewerb zulässt, ist eine Erweiterung des Gameboyspiels und erlaubt nun auch den Eltern, in die Welt von *Pokémon* zu gelangen.

Die **Fernsehserie**⁴ schafft den Kontext für das Gameboyspiel: In der TV-Serie wird erzählt, wie Ash und seine Freunde jedes einzelne Pokémon finden und durch den Einsatz der bereits erworbenen Pokémon besiegen. Die Kinder erhalten Hintergrundinformationen über den Aufbau der Pokémon-Welt in ihrem Spiel, aber auch Tipps und Hinweise, mit welchen Fähigkeiten bestimmte Pokémon bekämpft und eingefangen werden können. Mit diesem Konzept funktioniert die Fernsehserie zum einen als Werbung für das Gameboyspiel, zum anderen ist sie das perfekte Umfeld für Merchandisingartikel.

Eine andere Funktion als die Fernsehserie haben die **Kinofilme**, deren erster im April 2000 in Deutschland angelaufen ist. Natürlich war der Erfolg des Films dank Fernsehserie und Spiel garantiert, aber auch die zweite Funktion, einen neuen Aufmerksamkeitschub zu erzeugen, um die *Pokémon*-Produkte rechtzeitig zu Ostern in den Mittelpunkt des Interesses der Zielgruppe zu bringen, hatte großen Erfolg. So ist es keine Überraschung, dass rechtzeitig zu Weihnachten der zweite von bislang drei Kinofilmen erscheinen wird.

Das **Kartenspiel** ist eine Umsetzung des Gameboyspiels, mit der der konzeptionelle Gedanke des virtuellen Fangens und Sammelns von Pokémon auf die Spielkarten übertragen wird. Auch hier ist es das Ziel, alle Karten zu besitzen. Anhand der Sammelkarten-Informationen über die unterschiedlichen Kräfteverhältnisse funktioniert dieses Karten-



Begeisterung bei Kindern, Mirakel für Eltern: Die Pokémon-Welle wird von verschiedenen Zeitschriften thematisiert (Mad, Sati-remagazin und Time-Magazine, 2000).

spiel in etwa so, wie die altbekannten Auto-Karten: Es sind wiederum die individuellen Eigenschaften, die jeweils stärker oder schwächer zählen. Die Möglichkeit des Spiels täuscht jedoch nicht darüber hinweg, dass die Kinder in erster Linie die Karten sammeln, um alle Pokémon-Karten zu besitzen.

Das verstehst du sowieso nicht, du bist ja erwachsen! – Das Konzept des Erfolgs

Ein so umfassendes und zielgruppenspezifisches Marketing wird nicht erst seit *Pokémon* eingesetzt. Aber die pocket monster bieten ein gutes Beispiel, das von den Kindern offenbar bereitwillig angenommen wird. Was macht den Erfolg der *Pokémon*-Welt bei den Kindern aus? Was fasziniert die Kinder daran? Es gibt verschiedene Ansätze, sich das *Pokémon*-Phänomen zu erklären:

Zunächst liegt sicher ein Meilenstein des *Pokémon*-Erfolgs im Konzept des Spiels selbst. Es bietet verschiedene Spielmotive, die den je unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Die Jungen können in den vielen Kampfsituationen ihr Verlangen nach Action stillen und ihren Erfolg durch das Sammeln der Figuren dokumentieren. Den Mädchen hingegen ermöglicht das Spiel, ähnlich dem Umgang mit dem Tamagotchi, ihre sozialen Rollenkonzepte durch die Sorge um die Pokémon und ihr Training zu proben. So bietet das *Pokémon*-Spiel beiden Geschlechtern Stoff für die Bearbeitung ihrer Entwicklungsthemen.

Auch die Verbindung von Strategie-, Jump-and-Run- und Abenteuerspiel ermöglicht sowohl eine geschlechtsspezifische als auch eine altersspezifische Nutzung der Spiele. Interessant ist beispielsweise, dass Kinder,

die noch nicht lesen können, sich ihr eigenes Spiel bzw. eigene Spielregeln kreieren. Auf die Frage, wie sie das Gameboyspiel spielt, ohne den Text lesen zu können, antwortet die fünfjährige Britta: „Ich klick einfach so lange, bis der Text verschwindet und dann lauf ich einfach weiter.“

Auch wenn die Kinder, jedes mit seinem Gameboy ausgestattet, nebeneinander sitzen und jedes Kind für sich *Pokémon* spielt, so reden sie doch unentwegt über das Spiel. Sie tauschen sich über ihre Erfahrungen aus, geben sich Tipps und Hinweise, welches Pokémon gegen welchen Gegner wirksam ist und wo welche Wesen zu finden sind. Das Spiel ist aufgrund der hohen Übereinstimmung des Interesses gemeinschaftsstiftend, die Kinder gestalten sich eine gemeinsame Welt, in der sie als Experten fungieren. Das *Pokémon*-Spiel dient, wie andere Medienangebote auch, der Gestaltung der Peer-Beziehungen. Die Kinder tauschen sich aufgrund ihrer gemeinsamen Medienerfahrungen und ihres kollektiven Medienwissens über die sie interessierenden Medieninhalte aus.

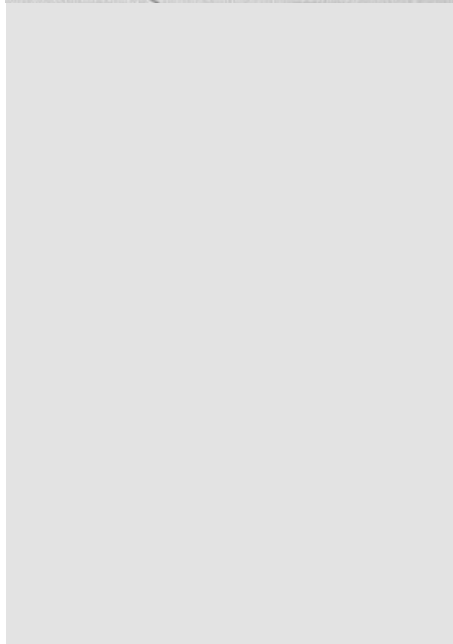
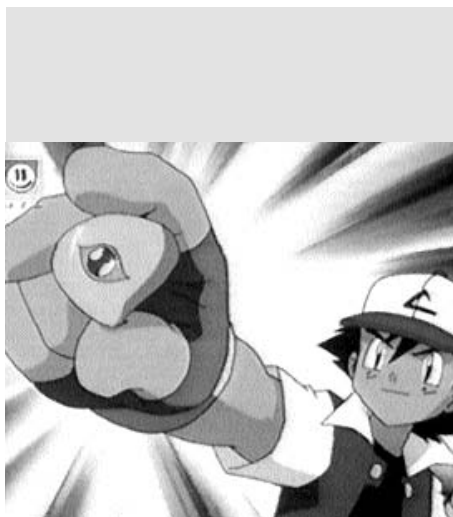
Da das Spiel darauf ausgerichtet ist, über ein Link-Kabel Pokémon anderer Editionen zu erwerben, sind die Kinder sogar darauf angewiesen, mit anderen Spielern in Tauschverhandlungen zu treten. So erhält *Pokémon* momentan in der gleichaltrigenorientierten Peer-Interaktion die Funktion der sozialen Integration. „Wir spielen *Pokémon*!“ Die Differenzierung zu den Kindern, die nicht an der *Pokémanie* partizipieren, dürfte jedoch derzeit recht hoch sein.

Die Figurenkonstellation der Geschichte um *Pokémon* bietet verschiedene Identifikationsmöglichkeiten, die von den Kindern unterschiedlich genutzt werden können. Die

Multinationalität der Protagonisten eröffnet zudem den Rezipienten in vielen Teilen der Welt ähnliche Möglichkeiten des Vergleichs und der Identifikation:

Die Kinder werden durch das Gameboy-Spiel analog zu den Serienfiguren in die Rolle des Trainers versetzt. Ash ist als zehnjähriger Junge der Held der Serie, das Mädchen Misty steht ihm im Trainieren der Pokémon jedoch kaum nach. Die Geschlechtsrollenverteilung der Protagonisten ist so ausgewogen, dass sowohl den Mädchen als auch den Jungen Identifikationsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Diese Konstellation finden die Kinder aber auch in vielen anderen Spielen und Zeichentrickserien. Entscheidend für den überwältigenden Erfolg der Pokémon ist sicher die Vielzahl der unterschiedlichsten Fabelwesen mit ihren märchenhaften und archetypischen Eigenschaften, die der Phantasie und den Interessen der Kinder freien Lauf lassen. Die tierähnlichen Wesen verfügen wie die Figuren in klassischen Märchen über Fähigkeiten mit magischer Kraft. Die Verbindung von Lebewesen und futuristischen Waffen bzw. einer phantastischen Technik reizt die Kinder; ihre Helden besitzen durch diese technischen Raffinessen eine Potenz, die die heranwachsenden Kinder sicher gut gebrauchen könnten, um sich in der noch nicht angeeigneten Welt der Erwachsenen zu behaupten. Auch die archetypischen Motive der Wandlung und das Motiv der Reise, des Abenteuers gleichen dem Weg der Kinder in die Erwachsenenwelt. Wenngleich die Tiere in den Filmen bewusst keinem Geschlecht zugeordnet sind, haben die Kinder doch eine implizite Vorstellung, welches typische Mädchen- bzw. Jungen-Pokémon sind.⁵ Die große Anzahl an Figuren ermöglicht eine individuelle Zugangsweise zum Spiel: Jedes Kind kann sein Lieblingspokémon wählen und dennoch am übergreifenden Spiel teilhaben. Dabei suggeriert die Verbindung zwischen den menschlichen Identifikationsfiguren und den in ihrem Besitz befindlichen, verbündeten Fabelwesen Freundschaft und Gemeinschaft, die Grundlage des Erfolgs gegen das Böse sind. Nur in der Gruppe der Freunde und nur aufgrund des Zusammenwirkens unterschiedlicher Fähigkeiten bestehen die Protagonisten ihre Abenteuer.

In einem Nebenstrang der Geschichte wird ein wichtiges Thema der Heranwachsenden behandelt: Das Verliebtsein. Rocko ver-



liebt sich in jedes Mädchen, das ihm über den Weg läuft. Die Kinder können sich darüber amüsieren oder dazu Position beziehen. Der zehnjährige Paul resümiert: „Rocko ist ständig verliebt. Misty ist dann immer ganz sauer, weil Rocko zu jedem Mädchen sagt, dass es das schönste sei. In Misty verliebt sich Rocko nie.“

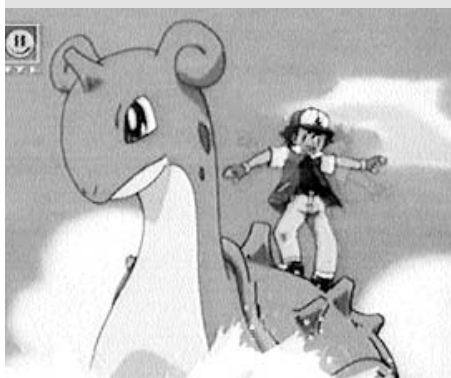
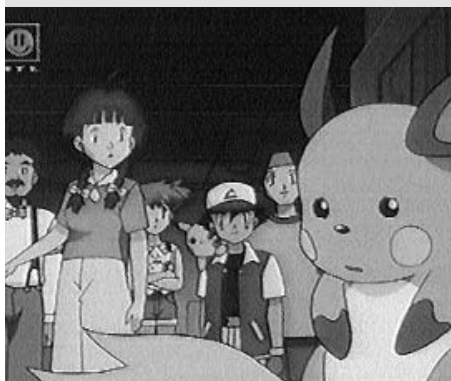
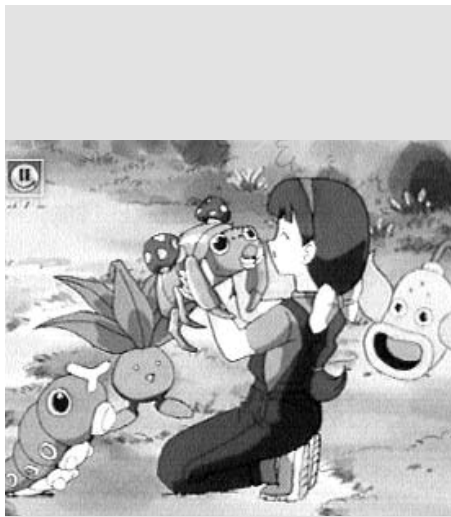
Die Medienangebote um Pokémon sind schließlich so konzipiert, dass viele Interessen, ob Spannung und Abenteuer, ob Slapstick und Spaß, ob Freundschaft und erste Liebe, sich darin wieder finden. Die Kinder fühlen sich einfach gut unterhalten.

Die Kinder werden im Spiel Helden, die in der Peer-Group Anerkennung finden, und Experten, die sich gegen die Erwachsenenwelt abgrenzen. Es scheint, als würde dies den Eltern und Erziehern als Bedrohung begegnen. Die Kenntnis der vielen Namen und unterschiedlichen, nicht logisch zu erschließenden Fähigkeiten erfordert eine längere und intensivere Beschäftigung mit dem Thema, die Eltern und Erzieher so bisher von Kinderangeboten nicht gewohnt sind. Üblicherweise können Erwachsene die Medienangebote für Kinder nebenbei und aufgrund ihrer Medienenerfahrung recht schnell durchschauen. Die hohe Kompetenz der Kinder in Bezug auf die Welt der Pokémon schließt die Erwachsenen jedoch zunächst aus.

Problematisch ist sicher, dass das gesamte Konzept des Spiels wie der Serie darauf aufbaut, gegeneinander zu kämpfen und ununterbrochen seine Kräfte mit anderen zu messen. Letztlich ist es das Ziel des Spiels, Macht über die Pokémon zu erlangen und dadurch unbesiegbar zu sein. Kein erstrebenswertes Erziehungsziel! Milde stimmt allerdings die Umsetzung dieses Weltbilds: Die Pokémon gehen nicht aufeinander los, sondern setzen ihre jeweils speziellen Fähigkeiten ein. Sie lassen ihren Gegner erstarren, versetzen ihn in Hypnose oder besiegen ihn mit einem Blitzstrahl. Diese Angriffe können mit Farben und Geräuschen dargestellt werden, sie bleiben aber unreal. Die Pokémon sterben nicht, sie fallen lediglich mit entsprechendem Getöse um.

Das Pokémon-Netzwerk: Mehr als nur Medien

Das Konzept, das hinter dem Erfolg von Pokémon steckt, gleicht einem Netzwerk, das die kleinen Konsumenten allmählich immer fester an sich bindet. Die wichtigsten Knoten des Netzwerks sind die Gameboyspiele, die Serie und die Kinofilme. Jeder dieser Fäden bindet genug Publikum an sich, um schon allein erfolgreich zu sein, ihre Verknüpfung potenziert ihre Wirkung jedoch. Die Fernsehserie wirkt als Werbung für das Spiel und als Werbeumfeld für die Merchandisingartikel. Wenn die Kinder stolze Besitzer des Gameboyspiels sind, führt das Dialogkabel zwangsläufig zur Pokémon-Interaktion, das Thema ist in den Peer-Groups eingeführt. Ist das Produktkonzept dort etabliert und verankert, läuft der Konsumgüterwettbewerb der Großen (mein Auto, mein Haus ...) nun bei den Kleinen (meine Platin-Sammelkarte, mein Plüsch-Mewtu ...) – der Marketingdruck wird zum Konsumdruck, der nicht folgenlos für das Taschengeld der Kinder und die Geldbeutel der Eltern und Großeltern bleibt.



Anmerkungen:

- 1 Interessante Links zum Thema: <http://www.computerchannel.de>
www.pokeheaven.de
www.rtl2.de/pokemon
www.lycos.de/webguides/special/pokemon
www.pokemon.de
- 2 Pikachu ist das bekannteste und meist beworbene Pokémon.
- 3 Pokédex ist eine elektronische Pokémon-Enzyklopädie.
- 4 Die Fernsehserie läuft seit September 1999 bei RTL 2 um 14.45 Uhr und 16.40 Uhr mit großem Erfolg (die erste Folge am Tag ist die Wiederholung der zweiten Folge vom Vortag). In der Zielgruppe der drei- bis vierzehnjährigen Zuschauer erreicht die Serie zu Spitzenzeiten einen Marktanteil von rund 70%.
- 5 Zu den Mädchen-Pokémon zählen u. a. das einem Pferd ähnliche Ponyta, Mauzi aus der Familie der Rassekatzen und das pinkfarbene Pummeluff.

Hardy Dreier ist seit 1999 wissenschaftlicher Referent für Medienökonomie und Multimedia am Hans-Bredow-Institut für Medienforschung, Hamburg.

Susanne Kubisch arbeitet seit 1998 als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit dem Schwerpunkt der Publikumsforschung am Hans-Bredow-Institut.

Claudia Lampert ist seit 1999 als wissenschaftliche Mitarbeiterin mit dem Schwerpunkt der Medienpädagogik am Hans-Bredow-Institut.

„Warum sprechen die“

Auf der Suche nach Wegen zur interkulturellen Medienarbeit

Armin Hottmann

Das Medienprojekt *Die 23 Muskeltiere*¹

Schon seit fast sieben Jahren werkeln die Muskeltiere im Südosten von Berlin. Hinter der Namensidee einer 5. Klasse aus Berlin-Köpenick verbirgt sich ein medienpädagogisches Vorhaben mit Angeboten für die Grundschule (Klassenstufe 4 bis 6²), das von dem Verein Kulturring in Berlin getragen wird. Inzwischen wurden ca. 60 Projekte in 15 Grundschulen mit einer durchschnittlichen Projektdauer von zwei Monaten durchgeführt. Die Aktivitäten fanden vornehmlich innerhalb des Unterrichts statt, in der Regel während einer Doppelstunde pro Woche (meist im Rahmen des Deutschunterrichts) und schließen normalerweise zusätzliche Projekttage und außerschulische Angebote mit ein.

Warum setzen wir uns für diesen Medienunterricht ein?

Das Fernsehen ist noch immer die populärste Freizeitbeschäftigung der jungen Generation. Kinder und Jugendliche werden durch die Unterhaltungsindustrie mit einer Menge von Botschaften befrachtet, doch im Umgang damit erfahren sie nur wenig Unterstützung. Ihnen wird nicht mitgeteilt, dass man und wie man die Botschaften herstellen, analysieren und diskutieren kann. Genau dies ist das zentrale Ziel unserer Medienarbeit.

Im Mittelpunkt aller Projekte steht die gemeinsame Herstellung eines Videofilms. Die Themen der einzelnen Sendungen waren am Anfang sehr vielfältig: Schulreportagen, Dokumentationen, Theaterinszenierungen, einfache Trickfilme, Sendungen über andere Länder, aber auch Unterrichtsinhalte. In den letzten drei Jahren bildete sich das Schwerpunktthema „Nachrichten“ heraus – mit Inhaltsbezügen zur

Schule allgemein, zu Unterrichtsfächern und der Wohnumgebung.

Die Videosendungen werden im Offenen Kanal Berlin³ ausgestrahlt. Die Veröffentlichung der Aufnahmen ist für die Schüler wichtig und spannend: Man erreicht ein größeres Publikum und kann somit aktiv an der *großen* Medienwelt teilnehmen. Die Kooperation mit dem Offenen Kanal bietet auch den Zugang zu hochwertiger Produktionstechnik: so wurden in der Vergangenheit viele Produktionen im kleinen Fernsehstudio aufgenommen und vereinzelt gleichzeitig live ausgestrahlt.⁴ Zur Zeit besitzen die Muskeltiere eine eigene Sendeschiene: jeden Freitag von 18.00 bis 18.15 Uhr.

„Nachrichten aus Europa“ – das EU-Projekt

Im EU-Projekt *Sokrates*, das von der Bildungskommission der Europäischen Gemeinschaft unterstützt wird, sollen die Absichten der Muskeltiere auf (west-)europäischer Ebene ausgeweitet und das Thema „Nachrichten“ weiterentwickelt werden. Sechs Partner⁵ aus Spanien, England und Deutschland formieren dabei ein Netzwerk. Die Videofilmproduktion der drei Partner-Grundschulen wird von den jeweils verantwortlichen Lehrern durchgeführt und betreut. Gleichzeitig wird der Projektprozess von Experten aus universitären Einrichtungen beobachtet und dokumentiert.

Das EU-Projekt begann im Herbst 1999 und soll voraussichtlich im Sommer 2002 abgeschlossen werden. Es wird versucht, die Bereiche Medienpädagogik und interkulturelle Erziehung zusammenzubringen. Als Ergebnis sind Unterrichtskonzepte und Curriculumvorschläge für den Grundschulunterricht (Altersstufe 10–12) vorgesehen, die ein Zusammenwachsen von Kulturen fördern können.

enn die so schnell?“

23

Welche interkulturellen Bedeutungen bringen die Medienbotschaften, die wir täglich rezipieren, mit sich? Welche Weltbilder werden hier konstituiert? Welche Botschaften (Meinungen, Vorurteile) liegen im nicht medialen Lebensumfeld vor? Inwieweit decken sich diese beiden Bereiche? Diese Fragen bilden den thematischen Hintergrund des Projekts. Wenn wir uns wünschen, dass Vorurteile gegenüber anderen Kulturen abgebaut werden, ist es wichtig, dass wir erst einmal feststellen, welche Vorurteile existieren und inwieweit die Medien diese Botschaften aufgreifen und zum Teil sogar verstärken.

Die eigene praktische Medienarbeit möchten wir dabei als Hilfsmittel zur Analyse der Medienbotschaften verwenden. Wir wollen einen langfristigen reflexiven Produktionsprozess beginnen und hoffen, dass sich dadurch eine kritischere Haltung gegenüber den konsumierten Botschaften entwickeln kann.

„Nachrichten aus der Schule“ – die erste Projektaufgabe

Bei dem ersten Treffen aller Partner in Berlin im Herbst 1999 wurde lange diskutiert, welchen Einstieg wir für die erste Aufgabe wählen sollten. Der Wunsch bestand, die Schüler nicht mit den vielen medienpädagogischen und interkulturellen Zielen zu überfrachten, sie nicht schon zu Beginn in eine bestimmte Richtung zu „programmieren“.

Als Einstiegsaufgabe wählten wir die Produktion einer Sendung zum Thema „Schulnachrichten“. Dieses Thema erschien den Partnern leicht nachvollziehbar und vom Inhalt her vertraut zu sein.

Die Kinder würden die Aufgabe, ihre Schule in einer zehnminütigen Videosendung vor-

Anmerkungen:

- 1** Weitere Informationen zu den *Muskeltieren* findet man unter: <http://www.23muskeltiere.de>
- 2** In Berlin wird das sechsjährige Grundschulmodell durchgeführt.
- 3** Der Offene Kanal Berlin ist ein Bürgerfernsehen, das im Berliner Kabelnetz ausgestrahlt wird. 1,3 Millionen Haushalte sind in Berlin verkabelt. Weitere Informationen unter: <http://www.okb.de>
- 4** Innerhalb des Offenen Kanals gibt es eine Sende-schiene „Schule und Jugend“, täglich zwischen 18.00 und 19.00 Uhr.
- 5** Projektpartner:
Robert Ferguson, University of London, England
Martin Holmes, Thorn Grove County Primary School, England
Alfonso Gutierrez Martin, Universidad de Valladolid, Spanien
Javier Coco Gonzalez, Colegio Rural Agrupado La Sierra, Spanien
Armin Hottmann, Kulturring in Berlin e.V., Projektleiter
Brigitte Messner-Adam, Grundschule am Berg, Berlin
Roberto Aparici, World Council on Media Education, Spanien (externer Berater)



6
Die erforderliche Technik (Videokameras, Sicht- und Schnittgeräte) konnte mit EU-Projektmitteln finanziert werden.

7
Link des englischen Aufgabenblatts der ersten Aufgabe:
<http://www.23muskeltiere.de/europe/tasks/briefone.htm>

8
Link der Storyboards und Untertitel:
<http://www.23muskeltiere.de/europe/tasks.htm>

zustellen, erhalten.⁶ Der Produktionszeitraum sollte sich von Dezember bis Februar erstrecken, die Ausstrahlung der ersten Sendungen im März erfolgen.⁷

Anfang Dezember begann dann schließlich die praktische Arbeit in den drei Schulen. Den Ablauf gestaltete jede Klasse unterschiedlich: je nachdem, wie oft der Partnerlehrer in der Klasse war (in England war der Lehrer jeden Tag komplett in der Klasse, in Spanien nur während des Englischunterrichts und in Deutschland während des Deutsch- und Biologieunterrichts). Die Projektdurchführung fand z. T. während der Unterrichtsstunden, im Zusammenhang mit bestimmten Aktivitäten (vor allem in der Weihnachtszeit), an Projekttagen und auch außerschulisch statt.

Zu Beginn stellten sich die Partnerklassen vor („Hello, my name is ...“), die Schüler erörterten, was ihnen zu den einzelnen Partnerländern einfiel, welche Kulturen in ihrem Lebensumfeld präsent waren und inwieweit sie bisher Menschen aus anderen Kulturen kennen gelernt hatten. Diese ersten Videoaufnahmen wurden ausgetauscht.

Anschließend begann die eigentliche Produktion der Nachrichtensendung. Zuerst sammelten alle 70 Schüler im Rahmen einer Hausaufgabe Ideen für die Videofilme. Es wurden Produktionsgruppen gebildet (meistens vier Schüler), die sich für ein Beitragsthema entscheiden mussten. Folgende Themen sind in den ersten Nachrichtensendungen vertreten⁸:



- *Thorn Grove Primary School (Manchester):*
Schulvorstellung, Zeichensprache,
Lehrerinterview, „Blue Peter“ Wohltätig-
keitsverkauf, Theaterstück der Schule,
Weihnachtsparty;
- *Colegio Rural Agrupado La Sierra (Pra-
dena):*
Kurznachrichten, Sportunterricht,
Computerprojekt, Einwanderer;
- *Grundschule am Berg (Berlin):*
Geschichte der Schule, Schulregeln,
Konflikte – Lösung, Trends in der Schule,
WUV (Wahlunterrichtsverpflichtung),
Weihnachten.

Ein Arbeitsplan wurde erstellt; und schon starteten die ersten Gruppen mit dem Sammeln des Videomaterials. Jede Schulklasse bekam eine digitale Videokamera und einen Sichtplatz zur Verfügung gestellt. Der Umgang mit der Videotechnik wurde nicht explizit „unterrichtet“, die Schüler erlernten dies während der Aufnahmen. Am Anfang gab es darum manche Enttäuschung über den fehlenden Ton, über Windgeräusche, die das Interview überdeckten, auch über versehentlich gelöschte Aufnahmen; jedoch konnten durch die sofortige Kontrollmöglichkeit im Klassenzimmer Fehler schnell gesichtet und korrigiert werden. Der dreimonatige Produktionszeitraum bot allen Schülern genügend Zeit, um technische oder inhaltliche Schwächen zu verbessern.

Die nächste Produktionsstufe war die Anfertigung der Nachrichtentexte von den Schülern, bei denen Lehrer ihre Hilfestellung anboten. Um die Atmosphäre eines Nachrichtenstudios auch visuell umzusetzen, fertigten einzelne Schüler Kulissen an.

Die anschließenden Aufnahmen fanden in Berlin im Studio des Offenen Kanals statt, die Partner in England und Spanien richteten dafür einfache Nachrichtenstudios in ihren Klassenräumen ein.

Die Original-Videobänder aller Partner wurden in Berlin für die Nachbearbeitung gesammelt. Die Schüler hatten die Auswahl des Materials und die Reihenfolge vorab festgelegt. Um die Kommunikation zwischen den Partnern zu erleichtern, wurden die Beiträge mit Unter- und Zwischentiteln in allen drei Sprachen versehen. Die fertigen Sendungen wurden untereinander ausgetauscht und sowohl im Offenen Kanal Berlin als auch über Satellit (Europe by Satellite) ausgestrahlt.

Eine erste Auswertung

Im März 2000 fand ein erstes Auswertungstreffen der drei Universitätspartner in London statt. Es wurde überlegt, wie wir als Partner und gemeinsam mit den Schülern dieses Projekt auswerten und wie die nächsten Schritte aussehen könnten.

Wenn wir den Schülern Medienkompetenz vermitteln wollen, gehört dazu selbstverständlich die kritische Analyse von Medienbotschaften, folglich hatten wir diese auch bei unseren eigenen Sendungen durchzuführen. Zum einen konnte man sagen, dass alle drei Klassen *einfach nur* ihre Schule mit ihren Gegebenheiten darstellten. Entscheidend ist aber auch, *wie* die Schule dargestellt wurde, welche Elemente gezeigt und welche nicht gezeigt wurden? Jede Klasse konstruierte ein eigenes Bild ihrer Schule, *ihr* Bild: Wie wird unsere Schule dargestellt? Welches andere Bild hätten wir zeigen können? Was meinen unsere Mitschüler dazu, finden sie das genauso? Wie hätten sie das gemacht?

**9**

Bei der zweiten Aufgabe des Projekts, Thema „Freundschaft“, arbeiteten darum alle gemeinsam an einer Sendung.

10

Dies ist auch das Thema der Handreichung *Kommunikation durch Video*, die im Herbst 2000 veröffentlicht werden wird.

11

Kontaktadresse:
Armin Hottmann –
Die 23 Muskeltiere
Kulturring in Berlin e.V.
Ernststraße 14–16
12437 Berlin
E-Mail:
info@23muskeltiere.de
Internet: <http://www.23muskeltiere.de>
(weitere Texte, alle Untertitel, Bilder, Partnerinfos)

Hier ist es wichtig, dass bei den Schülern ein reflexiver Prozess eingeleitet wird. Die Vorbereitung und Herstellung einer Videosendung macht immer viel Spaß, unser Ziel ist aber, dass zum Weiterdenken angeleitet wird.

In Berlin versuchten wir durch Fragebögen, Klassendiskussionen, Videointerviews und Aufsatzberichte, diesen Prozess in Gang zu setzen. Hier ein paar Auszüge aus den Fragebögen der Berliner Schüler:

— *Stellten wir unsere Schule realistisch dar?*

„Ja, es ist so wie immer.“

„Es geht so.“

„Wir haben nicht alles dargestellt, aber ich denke schon.“

— *Was könnte bei anderen deutschen Schulen anders sein?*

„Die Geschichte.“

„Vielleicht ein anderer Schulhof und andere Klassenräume.“

„Das sie keine eigene Fernsehsendung haben.“

„Jede Schule hat Probleme, wir haben viele Schüler, na ja, das ist unterschiedlich.“

„Ich weiss nicht.“

Wie sich hier in den Antworten der Schüler zeigt (und vielleicht zu erwarten war), gestaltete sich die kritische Reflexion der eigenen Sendung noch schwierig. Der nächste Blick, der sich auf die Sendungen der Partnerschüler richtete, war da schon einfacher:

— *Was ist dir (über die spanische Sendung) aufgefallen?*

„Sie hatten Untertexte.“

„Sie sprechen sehr schnell.“

„Die hatten nur wenig Themen.“

„Sie machen viele Aufführungen.“

„Dass sie sich sehr viele Mühe gegeben haben.“

„Dass die Schule kleiner ist.“

— *Was ist dir (über die englische Sendung) aufgefallen?*

„Dass sie viel Zeichensprache gemacht haben.“

„Sie hatten Schulkleidung angehabt.“

„Das sie sich sehr bemüht haben.“

„Nix.“

„Sie haben uns sehr viele Projekte gezeigt.“

— *Stellst du dir eine englische Schule so vor?*

„Ich war noch nicht in einer englischen Schule, daher weiß ich es nicht.“

„Ja.“

„Ich war noch nicht in England.“

„Ja, natürlich!“

„Nein.“

Die Schüler nahmen insgesamt durchaus einzelne Botschaften wahr, taten sich aber schwer, diese innerhalb einer zusammenhängenden Konstruktion zu erkennen.

Eine Mädchengruppe aus England jedoch versuchte eine Interpretation der deutschen Sendung: Die Mädchen fanden es mutig, dass die Klasse über Auseinandersetzungen während der Hofpausen berichtete und damit einen nicht nur positiven Gesamteindruck vermittelte.

Bei Klassendiskussionen in Berlin tauchten immer wieder einmal Verallgemeinerungen über die Darstellung der Partnersendungen auf, die jedoch im Gegensatz zu unseren Zielen (Abbau von Vorurteilen z. B.) standen: „Das ist typisch Spanisch“ oder: „So habe ich mir England vorgestellt.“ Solche Äußerungen dienen eher der Abgrenzung als dem Zusammenfinden. Der eigene Film wird schnell in den Vordergrund gestellt. Außerdem beobachteten wir sehr selbstbezogene Einstellungen, wie die Aussage eines



Berliner Schülers zeigt: „Wir sind ja so oder so die Besten.“

Der spanische Lehrer berichtete Ähnliches von einigen Jungen, die das ganze Projekt als Konkurrenzkampf auffassten, so wie das im europäischen Fußball der Fall ist.

Diese Reaktionen wurden durch die Produktion von drei unabhängigen Sendungen unterstützt.⁹

„Nachrichten und mehr“ – die nächsten Schritte

Wenn wir an dieser Stelle ein erstes Fazit versuchen, dann sind mehrere Punkte zu bedenken. Im ersten Jahr setzte sich bei den Schülern auf jeden Fall ein medienproduktiver Prozess in Bewegung: Schüler wurden befähigt, eigene Medienbotschaften zu produzieren und sie zu betrachten. Trotzdem war die Reflexion der Schüler an vielen Punkten zu mager und zu sehr auf Details konzentriert. Wir denken, dass sich die Prozesse wiederholen müssen, um eine kompetente Medienhaltung bei den Schülern zu erreichen. Nur wenn sich Schüler längerfristig produktiv und reflexiv mit den Medien beschäftigen, können sie lernen, auch Botschaften von anderen Produzenten (z. B. „im richtigen Fernsehen“) besser beurteilen zu können.

Ende des ersten Jahres diskutierten die Partner intensiv darüber, wie das Projekt verbessert und weiterentwickelt werden könnte, welche Wege eingeschlagen werden könnten, um den reflexiven Prozess besser zu unterstützen. Daraus entwickelten sich die Ideen für die nächste Aufgabe. Unter der Überschrift „Kommunikation“ möchten wir einzelne Elemente der Videoproduktion untersuchen. Im ersten Projektjahr war eine Videosendung das Endprodukt der Aufgaben. Im Gegensatz dazu möchten wir nun

den eigentlichen Produktionsprozess zur Sendung machen und die Elemente Gestik, Bild und Ton separat angehen.¹⁰

Zum Einstieg werden wir nonverbale Übungen mit allen Partnerschülern durchführen, um folgende Schwerpunkte zu behandeln:

- Was passiert, wenn ich in die Kamera schaue?
- Wie verändert sich die Stimmung, wenn ich mein Gesicht verändere?
- Wie kann ich bestimmte Gemütsstimmungen vermitteln?

Diese Bilder sollen anschließend mit unterschiedlichen Tönen unterlegt werden, um Veränderungen der Botschaften zu untersuchen. An digitalen Schnittplätzen kann man gut mit verschiedenen Kombinationen von Bild und Ton experimentieren und unterschiedliche Wirkungen ausprobieren. Gleichzeitig soll hier auch auf die Wirkung beim Publikum eingegangen werden:

- Wie wirken Bild und Ton zusammen?
- Wie verändern sich die Bedeutungen im Schnitt?
- Wie wird die Botschaft „verfremdet“?
- Wie werden die Botschaften von anderen (Mitschülern, Partnern etc.) aufgenommen?

Gespannt warten wir auf die weitere Projektentwicklung, neue Einsichten und neue Kontakte.

Armin Hottmann leitet das Projekt Die 23 Muskeltiere und ist in der Lehrerfort- und Studentenausbildung tätig.¹¹

Literatur:

Baacke, D.:
Medienpädagogik.
Tübingen 1997.

Bachmair, B.:
Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder. Opladen 1996.

Barker, Ch.:
Television, Globalization and Cultural Identities.
Buckingham 1999.

Ferguson, R.:
Representing 'Race' – Ideology, identity and the media. London 1998.

Hall, St. (Hrsg.):
Representation – Cultural Representations and Signifying Practises. London 1997.

Masterman, L.:
Teaching about Television.
Houndsmill 1980.

Röll, F. J.:
Mythen und Symbole in populären Medien.
Frankfurt 1998.

Tulodziecki, G.:
Medien in Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn 1997.

Literaturbesprechung



Martin Luginbühl:
Gewalt im Gespräch. Verbale Gewalt in politischen Fernsehdiskussionen am Beispiel der „Arena“ (Zürcher Germanistische Studien, Bd. 54). Bern u. a.: Peter Lang, 1999.
 86,00 DM, 334 Seiten.

Verbale Gewalt im Fernsehen

In der Diskussion um die täglichen Talkshows hat sich gezeigt, wie schwierig es ist, die Kriterien für visuelle Gewalt auch auf Gesprächssendungen zu übertragen. Darauf wurde sowohl von FSF-Geschäftsführer v. Gottberg als auch von Prüfern in den FSF-Gutachten zu den *Arabella*-Talkshows hingewiesen. Das liegt u. a. darin begründet, dass sich fast alle Untersuchungen, die sich mit der Darstellung, der Wirkung und Nutzung von Gewalt auseinandersetzen, auf fiktionale und reale Gewalt in den Bildern von Filmen und Fernsehsendungen beziehen. Untersuchungen über verbale Gewalt in einem vergleichbaren Sinn lagen bisher nicht vor – sieht man einmal von den feministischen Untersuchungen zum geschlechtsspezifischen Sprachverhalten ab, in denen die Dominanz und Herrschaft des Patriarchats auch in der Sprache nachgewiesen wurde. Der Schweizer Germanist Martin Luginbühl schließt mit seiner Arbeit *Gewalt im Gespräch* nun diese Forschungslücke – und, um es vorwegzunehmen, seine Ergebnisse könnten die Diskussion im Jugendschutz anregen, und zwar über eine einfache Verbanung so genannter „schmutziger Wörter“ aus den Talkshows hinaus, die nur auf ethisch-moralischen Ängsten beruht. Wenn es bei Luginbühl um verbale Gewalt geht, dann ist damit zunächst einmal nicht einfach die Verwendung „schmutziger Wörter“ gemeint, sondern es geht um Kommunikationsstrategien im Gespräch, die auf eine Schädigung abzielen: „Ein Akt verbaler Gewalt liegt dann vor, wenn eine Person eine Sprechhandlung voll-

zieht, die, sei es intentional und feindlich oder nicht, eine am Gespräch teilnehmende Person in deren durch die Textsorte gewährtem konversationellem Spielraum in einer dramatischen Weise einschränkt und so diese Person in ihrer Integrität, ihren Einflussmöglichkeiten und ihrer sprachlichen ‚Funktionsfähigkeit‘ schädigt, einschränkt oder gefährdet, wobei eine Gefährdung infolge der dialogischen Kommunikationssituation relevant sein dürfte“ (S. 83). Der Autor stellt hier bereits implizit eine Hierarchie der Auswirkungen verbaler Gewalt auf: Schädigung, Einschränkung, Gefährdung. Hier könnten meines Erachtens künftige Wirkungsstudien ansetzen, die untersuchen, welche Formen verbaler Gewalt zu welchen Wirkungen führen. Traditionelle Vielredner, die Gesprächssituationen – sei es nun in halb-öffentlichen Diskussionen eines Arbeitsteams oder in eher informellen Kreisen auf privaten Geburtstagsfeiern – dominieren, können gewissermaßen als verbale Gewalttäter bezeichnet werden. Allerdings, und darauf weist der Autor hin, muss auch bei verbaler Gewalt zwischen struktureller und personaler unterschieden werden: „Sind Sprechhandlungen mit derartigen Folgen durch Sprachnormen oder durch konversationelle Rechte und Möglichkeiten einer Rolle begründet oder – wenigstens vordergründig – legitimiert, so liegt strukturelle verbale Gewalt vor. Personale Gewalt liegt dann vor, wenn eine am Gespräch teilnehmende Person derartige Sprechhandlungen vollzieht, dabei aber die Rechte und Pflichten ihrer Rolle klar überschreitet“ (ebd.). Auf eine pragmatische Schwierigkeit weist Luginbühl

hin, die Grenzen verbaler Gewalt sind schwer zu ziehen. So ist zwar noch leicht festzustellen, dass ein Gesprächsteilnehmer eine Gesprächsteilnehmerin anschreit, aber schwieriger wird es, wenn es um die inhaltliche Selbst- und Fremddarstellung eines möglichen Opfers geht. Ist es verbale Gewalt, wenn eine Angehörige der Kulturszene auf äußerst charmante Weise und sehr redegewandt in wohl abgewogenen Worten mit ironischem Unterton in einer Talkshow deutlich macht, dass Politiker, die Tweed-Jackets und dazu unmöglich schrille Krawatten tragen, sich als dumpfbackige Verwaltungsbeamte outen, denen man nicht zutrauen könne, die Geschicke des Landes zu leiten? Hier kann sich auch der Autor nur damit helfen zu konstatieren, dass es eine globale Antwort nicht geben könne, sondern dass immer von Fall zu Fall entschieden werden müsse. Gott sei Dank ist dies im Jugendschutz auch der Fall. Als wesentliche Formen von Gewalt im Gespräch stellt der Autor Unterbrechungen und inhaltliche Imageschädigungen dar. Im Folgenden untersucht Luginbühl die Formen verbaler Gewalt anhand von *Arena*, einer Gesprächssendung des Schweizer Fernsehens, die 42-mal pro Jahr am Freitagabend ausgestrahlt wird. In der Sendung gibt es zwei so genannte Protagonisten für unterschiedliche Standpunkte, die je von einem Stehpult verbal agieren. Jede Protagonistin hat drei so genannte Sekundanten. Die Gäste sind in der Regel Politikerinnen und Politiker, Interessenvertreter beiderlei Geschlechts, Expertinnen und Experten oder Betroffene. Die Diskussionen finden vor einem

Studiopublikum statt. Der Autor untersucht nun das Gesprächs- und Diskussionsverhalten des Moderators und der Gäste, wobei er sich allerdings auf Politiker beschränkt. Kurz geht er auch auf das Studiopublikum ein. Abschließend stellt er noch eine exemplarische Analyse einer einzelnen Sendung vor. Dabei geht es Luginbühl immer darum, die verbale Gewalt im Rahmen der jeweiligen Situationsdefinitionen zu analysieren, denn nur in solchen Rahmen macht verbale Gewalt Sinn. So stellt er z. B. fest, dass der Moderator häufiger Voten der Protagonisten und Sekundanten kürzt. Das kann zwar als Akt verbaler Gewalt gesehen werden, da die Gäste nun in ihrer Entfaltung gehindert werden. Zugleich ist es aber als Bestandteil der Rolle des Moderators ein notwendiger struktureller Bestandteil der Sendung, da der Moderator u. a. dafür verantwortlich ist, dass das Gespräch sich nicht in Wiederholungen ergeht und generell im Zeitrahmen der Sendung bleibt. Der Autor untersucht auch den Einfluss der sozialen Rolle auf die verbale Gewalt. Bei seiner Analyse des Gesprächsverhaltens der Politiker arbeitet er vier wesentliche Formen von verbaler Gewalt heraus: die Unterstellung von Inkompetenz, die Unterstellung von Unaufrichtigkeit, die Zuschreibung von negativen Wesens- und Verhaltenszügen, die Unterbrechung zum Zwecke des Widerspruchs oder der Diskreditierung. Hier sollen die Ergebnisse nicht im Einzelnen diskutiert werden – dazu sei die Lektüre des Buches empfohlen. Wichtig im Zusammenhang mit der Diskussion um verbale Gewalt bei der Medienaufsicht und dem Jugendschutz ist mei-

nes Erachtens ein wesentlicher Hinweis des Autors, der auf die mediale Gestaltung zielt. Luginbühl stellt fest: „Auffallend ist, dass die analysierten Rollen auf einige wenige Muster zurückgreifen, auf denen ein sehr großer Anteil aller Akte verbaler Gewalt in den analysierten *Arena*-Sendungen basiert. Während die konkreten Verfahren sich auch in alltäglichen, nicht medialen Gesprächen beobachten lassen, so sind sie hier durch Umstände motiviert, die durch das Medium und die Textsorte bedingt sind. Man könnte die entsprechenden Akte verbaler Gewalt deshalb als medienspezifische Muster betrachten“ (S. 295). Unter diesen Bedingungen sieht er solche Diskussionssendungen im Fernsehen als „kommunikatives Spiel“ (ebd.), das einem schematischen Ablauf folgt und rituelle Züge trägt. Eine Erkenntnis, die sich meines Erachtens auch auf die viel diskutierten täglichen Talkshows übertragen ließe. „Persönliche Angriffe gehören zum Schema, die Image-Angriffe dürfen deshalb nicht wie solche in unbeobachteter, nicht medialer Kommunikation bewertet werden“ (S. 296). Dabei ist zu berücksichtigen, „dass dieses Spiel als authentische Auseinandersetzung ‚verkauft‘ wird“ (ebd.). Aus diesem Grund sieht es der Autor am Ende seiner Untersuchung als angebracht an, seine Definition von verbaler Gewalt zu modifizieren: „Zwar liegt auch im Falle von verbaler Gewalt, die im Rahmen eines Spiels ausgeübt wird, eine Einschränkung vor, diese wird aber bewusst in Kauf genommen, da sie zum Spiel gehört. Wird jedoch [...] so getan, als seien derartige Sprechhandlungen von geladenen Gästen in dieser

Sendung illegitim, und zeigt sich vereinzelt, dass die ganze Auseinandersetzung nur zum Schein so ernsthaft geführt wird – etwa wenn plötzlich vorübergehend auf eine humoristische Ebene gewechselt wird –, so kann von ‚inszenierter verbaler Gewalt‘ gesprochen werden. Inszenierte verbale Gewalt ist durch eine Rolle in einem kommunikativen Spiel bedingt und primär auf ein Publikum hin funktionalisiert, dem nicht bewusst werden darf, dass die Gewalt inszeniert ist. Authentische verbale Gewalt ist hingegen Gewalt, die in erster Linie darauf abzielt, ein Opfer einzuschränken“ (ebd.). Allerdings ist auch hier die Grenze zwischen inszenierter und authentischer verbaler Gewalt nur schwer zu ziehen.

Prinzipiell lassen sich die Ergebnisse von Luginbühl auch auf tägliche Talkshows übertragen. Auch hier müsste zwischen inszenierter und authentischer verbaler Gewalt ebenso unterschieden werden wie zwischen struktureller und personaler. Zwar findet hier verbale Gewalt in einem inszenierten Rahmen statt, doch lassen manche Auftritte von Talkshowgästen vermuten, dass ihnen die Inszenierung nicht so bewusst ist, sie sich eher authentisch verhalten. Dass den Redaktionen bei aller Inszenierung daran gelegen ist, dass die täglichen Talkshows einen authentischen Eindruck machen, verwundert nicht, denn Authentizität verkauft sich besser. Dass jedoch selbst jugendliche Talkshowseher bereits teilweise den Inszenierungscharakter durchschauen, hat z. B. die LfR-Studie zur Rezeption von Talkshows bei Jugendlichen gezeigt (vgl. *tv diskurs*, Heft 13, Juli 2000). Für die Jugendschutz-Diskussion ist

zunächst einmal wichtig zu realisieren, dass es sich bei den täglichen Talkshows um eine situative Rahmung als „kommunikatives Spiel“ handelt, in dem verbale Gewalt teilweise zum rituellen Geschehen gehört. Man muss dann schon genau hingucken, wo die inszenierte verbale Gewalt sich als authentische verbale Gewalt entpuppt. Wenn man sich unter diesem Gesichtspunkt noch einmal die *Arabella*-Sendung „Ich werde terrorisiert“ anschaut, dann zeigt sich, dass hier der Rahmen inszenierter Gewalt ganz massiv verlassen wird, allerdings nicht von den vorgeführten Terror-Tätern, sondern von den Opfern und sehr massiv auch von der Moderatorin Arabella Kiesbauer. In den Gutachten fand dieser Aspekt jedoch keine Berücksichtigung (er würde die Entscheidung auch nur noch unterstreichen und bestätigen).

Und noch etwas muss berücksichtigt werden, auf dass der Autor auch in seiner Studie hinweist: „Das Beeinflussungspotential von Sendungen wie der *Arena* kann jedenfalls nur freigelegt werden, wenn man weiß, wie diese Sendung rezipiert wird, d. h. in welcher Weise an diesem Medienereignis teilgenommen und als was das Gebotene akzeptiert wird. Mindestens drei Momente des Rezeptionsgeschehens wären hier näher zu beleuchten: die subjektive Betroffenheit, die beim Publikum ‚erzeugt‘ werden kann; die Nutzungsqualität (thematisch oder unthematisch) sowie das Anzweifeln (oder Nicht-in-Frage-Stellen) einer intakten Gesprächsbasis zwischen den Diskutierenden“ (S. 299). Zunächst einmal wäre es meines Erachtens angebracht, eine derartige Untersuchung zu verbaler

Gewalt in den täglichen Talkshows durchzuführen. Denn in der bisherigen Diskussion hat sich gezeigt, dass im Wesentlichen die Auftritte der Gäste und der Inhalt dessen, was sie sagen, aber kaum ihr Gesprächsverhalten berücksichtigt wurde. In diesem Sinne kann die vorliegende Untersuchung einen großen Einfluss auf die Diskussion hierzulande haben. Allerdings sollte man sich dabei immer bewusst sein, dass die Grenzen zwischen den Formen verbaler Gewalt und zwischen inszenierter und authentischer verbaler Gewalt fließend sind und – wie der Autor festgestellt hat – von „Fall zu Fall“ entschieden werden müssen.

Lothar Mikos

Gewaltwahrnehmung Jugendlicher

Die vorliegende Studie, die auf einer Befragung von 462 Schülerinnen und Schülern aus den achten Klassenstufen der Stadt Basel in der Schweiz beruht, beschäftigt sich nicht mit der Zu- oder Abnahme von Gewalt an Schulen, auch nicht mit der Beurteilung von Gewalttaten, sondern explizit mit der geschlechtsspezifischen Wahrnehmung von Gewalt bei Jugendlichen bzw. mit der Frage, „was Jugendliche unter Gewalt verstehen“ (S. 12). Die Autorin kreist ihren Gegenstand vor dem Hintergrund theoretischer Erörterungen zur Jugend, zur Gewalt, zu Jugend und Gewalt sowie zum Konzept der Lebenswelt und der Theorie der Distinktion ein. Entscheidend ist dabei, dass es ihr nicht darum geht, die Ursachen von Gewalttaten zu untersuchen, sondern die Gewalttaten an sich vor dem Hintergrund des jeweiligen situativen Kontextes. Zugleich geht es ihr darum, Gewalt nicht aus der Täter- oder der Opferperspektive zu betrachten, sondern als „triadische Konstellation“: „Einen wichtigen Impuls für die Jugend- und spezifisch die Gewaltperzeptionsforschung liefert die ‚neuere‘ Gewaltforschung in der Erweiterung der Täter-Opfer-Dichotomie durch den Einbezug Dritter, beispielsweise von ZuschauerInnen. Gewalt ist heute in vielen Fällen ein triadisches Verhältnis. Es entsteht beispielsweise da, wo zwei kämpfende Jugendliche von ihren KameradInnen umringt und angefeuert werden“ (S. 47f.). Gerade auch unter diesem Gesichtspunkt hebt die Autorin die lebensweltliche Verankerung der Wahrnehmung

von Gewalt hervor. Es ist diese Lebenswelt der Jugendlichen und die in ihnen bedeutsamen Abgrenzungen und Gruppenzugehörigkeiten, die sich auch in der Wahrnehmung von Gewalt niederschlagen. Die Ergebnisse der Studie beziehen sich auf qualitative und quantitative Aspekte des Gewaltbegriffs bei den Schülerinnen und Schülern sowie auf selbstberichtete Gewalterfahrungen und -ängste. Die Autorin macht drei wesentliche Charakteristika des Gewaltbegriffs aus: 1) Absicht, 2) Ohnmacht und Hilflosigkeit und 3) Grenzen der Gewalt. Für manche Schülerinnen und Schüler liegt Gewalt nur dann vor, „wenn eine *ernsthafte* oder *beabsichtigte* Haltung erkennbar ist“ (S. 110), für andere auch dann, wenn keine Absicht zu erkennen ist. Zugleich ist Gewalt mit einem Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit verbunden, weil man nicht eingreifen, den Opfern nicht helfen kann oder Täter nicht bestraft werden. Manche Schülerinnen und Schüler haben einen weiten Gewaltbegriff, der sowohl physische, psychische als auch ansatzweise strukturelle Gewalt umfasst, andere einen sehr engen, der auf physische Gewalt begrenzt ist. Je nach Schultyp sind es zwischen 33,3 und 19,4 % der Schülerinnen und zwischen 23,4 und 15,4 % der Schüler, die eine Gewaltsituation auch mit psychischer Gewalt assoziieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass psychische Gewalt oft als „keine richtige Gewalt“ von den Jugendlichen bezeichnet wird. Die Autorin stellt dazu fest: „Ein weiteres auffälliges Perzeptionsmuster zeigt sich darin, dass sowohl physische wie auch psychische Handlung

als Gewalt perzipiert werden, in der *sprachlichen* Verwendung hingegen wird der Begriff Gewalt auf *physische* Formen reduziert“ (S. 113). Als Gewalttaten sehen die Schülerinnen und Schüler nicht nur Gewalt gegen Personen, sondern auch gegen Sachen an. Im Zusammenhang mit Sport assoziieren die meisten Jugendlichen Gewalt zwischen den Sportlerinnen und Sportlern resp. Spielerinnen und Spielern, die durch sportliche Unterlegenheit oder Ehrgeiz ausgelöst wird. Unter sexueller Gewalt fassen die Jugendlichen folgende Formen: Vergewaltigung, sexueller Missbrauch von Kindern und Jugendlichen, sexuelle Nötigung, Exhibitionismus, sexuelle Belästigung und sexuelle Ausnützung (vgl. S. 131). Bemerkenswert ist der Befund, dass die Wahrnehmung von sexueller Gewalt nicht so sehr von der Geschlechtszugehörigkeit der Jugendlichen bestimmt ist, sondern vom Schultyp, den sie besuchen. Je höher die Schulstufe, umso weniger wird sexuelle Gewalt assoziiert. Sowohl Mädchen als auch Jungen assoziieren mit Gewalt vor allem männliche Gewalt. Einen deutlichen Unterschied gibt es zwischen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Wahrnehmung von ethnischer Gewalt. Die Autorin konnte zeigen, „dass weibliche Jugendliche ausländische Staatsbürger in der Opfer-, männliche hingegen in der Täterrolle“ wahrnehmen (S. 144). Die Gewalterfahrungen der Jugendlichen bewegen sich vorwiegend im Bereich der *psychischen Gewalt*. Hier weicht die Autorin allerdings von ihrem Konzept ab, wenn sie den Jugendlichen bei der Befragung Antwortvorgaben gibt, die nicht



Mirjam von Felten:

„...aber das ist noch lange nicht Gewalt“. Empirische Studie zur Wahrnehmung von Gewalt bei Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich 2000. 50,00 DM, 247 Seiten m. Tab.

unbedingt den Wahrnehmungsmustern der Jugendlichen selbst entsprechen. Es zeigt sich jedoch, dass Gewalt mit Waffen eine untergeordnete Rolle spielt und sowohl aus der Täterperspektive als auch aus der Opferperspektive ein männliches Phänomen ist. Bemerkenswert ist, dass sich bei einem Vergleich von Täter- und Opferperspektive „die männlichen Jugendlichen deutlich häufiger als Täter denn als Opfer wahrnehmen“, während „die weiblichen Jugendlichen eine ausgeglichene Täter-Opfer-Bilanz“ aufweisen (S. 161). Die Wahrnehmung der männlichen Jugendlichen liegt nach Auffassung der Autorin vermutlich in einer spezifischen Haltung gegenüber der Opferrolle begründet sowie darin, „dass ein häufiges Praktizieren von Gewalt dazu führt, dass Opfererfahrungen weniger als solche wahrgenommen werden“ (ebd.). Bedeutsam sind auch die Ergebnisse hinsichtlich der Angst vor Gewalt. Es zeigte sich, dass die Angst vor Gewalt durch Erwachsene und durch andere Jugendliche höher ist als die Angst vor Gewalt im persönlichen Umfeld wie Schule oder Freundeskreis. Vor allem Mädchen fürchten sich vor Jugend- und Erwachsenengewalt, aber auch vor Waffengewalt. Insgesamt kann die Autorin zeigen, dass Jugendliche Gewalt zwar generell negativ beurteilen, jedoch weniger schwerwiegend als Erwachsene. Jugendliche haben also eine höhere Toleranzschwelle gegenüber Gewalt als Erwachsene. Die Studie besticht durch einige Ergebnisse, die aufgrund früherer Studien bereits vermutet werden konnten. Insgesamt zeichnet die Autorin ein sehr differenziertes Bild von der Ge-

waltwahrnehmung Jugendlicher. Ihre Ergebnisse werfen jedoch auch einige Fragen auf, die Anlass zu weiteren Forschungen sein sollten. Die Autorin selbst weist auf zwei wesentliche Aspekte hin: 1) „Die selbstberichteten Gewalterfahrungen der Jugendlichen sind abhängig davon, wie sie von den Jugendlichen *wahrgenommen* werden und stellen demzufolge kein Abbild der objektiven Realität dar“ (S. 185). Das müsste künftig stärker berücksichtigt werden. 2) Ferner zeigt die Studie geschlechtsspezifische und bildungsspezifische Unterschiede der Gewaltwahrnehmung bei Jugendlichen auf. Das betrifft allerdings vor allem den Lebensbereich Freizeit, wohingegen sich im Lebensbereich Schule kaum Unterschiede zeigen, außer zwischen verschiedenen Schultypen. Daher müssten die Beziehungen zwischen der Wahrnehmung von Gewalt und den direkten und indirekten Gewalterfahrungen genauer untersucht werden. Schließlich folgert die Autorin aus dem Umstand, dass die Unterschiede im Lebensbereich Freizeit auftreten, dass „die vom Mainstream der Jugendgewaltforschung betriebene, einseitige Ausrichtung an Gewalt an Schulen aufzugeben und Jugendgewalt wieder in *umfassenderem Sinn* zu betrachten“ ist (S. 186). Dabei ist es dann sicher auch sinnvoll, von der „triadischen Konstellation“ der Gewalt auszugehen, wie die Autorin das zumindest theoretisch getan hat. Leider ist dieser Aspekt in ihrer konkreten Untersuchung an den Rand gerückt. Gerade die Rolle des Beobachters, der Beobachterin von Gewalt müsste in der Forschung genauer untersucht werden. Damit wären dann wichti-

ge Grundlagen für die Untersuchung von medialen Gewaltdarstellungen gewonnen, allerdings nur, wenn die Unterschiede zwischen der Beobachtung von Gewalt in einer Gewaltsituation und der Beobachtung von medialen Gewaltdarstellungen Berücksichtigung finden würden. Insgesamt zeichnet sich die Studie von Mirjam von Felten dadurch aus, dass sie die Jugendlichen und ihre Wahrnehmung ernst nimmt.

Lothar Mikos

Vorschulkinder und Medien

Durch dieses Buch soll eine Forschungslücke geschlossen werden, denn über das Medienverhalten von Vorschulkindern liegen bisher kaum detaillierte und systematische Erkenntnisse vor. Beabsichtigt ist, durch eine gründliche Erfassung des Medienalltags von Kindern unter sechs Jahren „Ansatzpunkte und Perspektiven medienpädagogischen Handelns“ zu ermitteln, damit bereits bei Vorschulkindern mit einer kritischen und bewussten Medienerziehung begonnen werden kann. Zu diesem Zweck haben die Autoren in einer quantitativ ausgerichteten Befragung in Kindergärten und Kindertagesstätten der Städte Bielefeld und Gütersloh über 3.000 Fragebögen verteilt, die von den Eltern der Kinder ausgefüllt werden sollten. Die Rücklaufquote war zwar mit rund einem Drittel nicht sonderlich hoch, immerhin ist aber eine beachtliche Stichprobe von 1.028 Kindern zusammengekommen.

In inhaltlicher Hinsicht ist nach der Lektüre die vielleicht von vielen auch schon schmerzlich empfundene Forschungslücke auf jeden Fall geschlossen, denn man wird – zumindest aus Sicht der Eltern – umfassend und erschöpfend über die Lebenssituation und Medienutzung von Vorschulkindern informiert. Besondere Berücksichtigung findet dabei in einem eigenen Kapitel der Fernsehkonsum.

Unter anderem zeigt sich, dass im Rahmen der Lebenssituation der Besitz eines eigenen - Zimmers von recht großer Bedeutung ist, über das übrigens trotz starker schichtspezifischer Unterschiede eine Mehrheit (57%) der untersuchten Kinder

verfügen kann. So sind beispielsweise diejenigen, die kein eigenes Zimmer haben, seltener mit Gleichaltrigen zusammen. Im Hinblick auf ihre häufigsten Freizeitbeschäftigungen sollen nach Angaben der Eltern 60% der Kinder nahezu täglich malen und zeichnen, 80% spielen dagegen nie mit Actionfiguren und ebenso viele nie ein Musikinstrument. Rund 80% der Eltern geben an, mit ihren Kindern mehrmals in der Woche spazieren zu gehen, sogar 90% wollen ihren Kindern zumindest mehrmals in der Woche vorlesen.

Hinsichtlich des Medienkonsums der Vorschulkinder ist das Bilderbuch der absolute Spitzenreiter. 95% der Kinder schauen sich mehrmals in der Woche, wenn nicht sogar täglich, Bilderbücher an. Allerdings gibt es hier auch Unterschiede: Ältere und Unterschichtkinder beschäftigen sich seltener mit Bilderbüchern, Kinder mit einem eigenen Zimmer dagegen häufiger und länger. Ähnliche Nutzungsunterschiede gibt es auch bei den anderen Medien. Mädchen und Kinder, die öfter mit Gleichaltrigen zusammen sind, hören häufiger Hörspiel- und Musikkassetten. Die Nutzung von Hörspielkassetten steigt mit zunehmendem Alter, die von Musikkassetten mit abnehmendem sozioökonomischen Status. Die Zeit, die für Videofilme aufgewendet wird, nimmt ebenfalls mit abnehmendem sozioökonomischen Status zu. Über 80% der Kinder beschäftigen sich allerdings nie mit Video-, Computerspielen oder dem Walkman. Sechsjährige hören deutlich öfter und länger Radio als die Drei- bis Fünfjährigen.

Nach den Bilderbüchern ist das Fernsehen das zweite Haupt-

medium der Vorschulkinder. Über 80% der Kinder nutzen es zumindest mehrmals in der Woche. Interessant ist dabei beispielsweise, dass die Drei- bis Sechsjährigen am meisten Kindersendungen und -serien, Tier- und Heimatfilme sehen und sehen dürfen, sie aber zum Teil sehr viel weniger auch sehen wollen. Lediglich Zeichentrick- und Actionserien möchten die Kinder häufiger sehen, als es ihnen erlaubt wird. Im Umgang mit dem Fernsehen kommen auf Seiten der Eltern sowohl extreme Bewahr- (Kinder müssen bei nicht kindgerechten Sendungen den Raum verlassen) als auch Laissez-faire-Strategien (Kinder dürfen so lange fernsehen wie sie wollen) nur recht selten vor. Eine entscheidende Rolle bei der Fernsehnutzung spielt die Schichtzugehörigkeit. So hat bereits jedes zehnte Kind der unteren sozialen Schichten einen Fernseher im Kinderzimmer. Außerdem nimmt die Nutzungsdauer mit abnehmendem sozioökonomischen Status zu, die Autoren konstatieren „eine wachsende indifferente Grundeinstellung der Eltern“ gegenüber Fernsehhalten. Kinder, die in Hochhausiedlungen aufwachsen, sehen beispielsweise mehr fern als Kinder in anderen Wohngegenden, Kinder mit vielen alternativen Freizeitbeschäftigungen und hohem Bilderbuchkonsum dagegen weniger.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass ganz entscheidend für die Medienutzung der Drei- bis Sechsjährigen ist, in welchem Milieu sie aufwachsen. Ein bedenklicher Medienkonsum ist in der Regel nur ein Teilaspekt einer im Ganzen belastenden Situation. Beengte Wohnverhält-

Christian Grüninger Frank Lindemann **Vorschulkinder und Medien**

Eine Untersuchung zum Medienkonsum
von drei- bis sechsjährigen Kindern
unter besonderer Berücksichtigung
des Fernsehens



GMK
SCHRIFTENREIHE
LESKE + BUDRICH

Christian Grüninger/Frank Lindemann:

Vorschulkinder und Medien. Eine Untersuchung zum Medienkonsum von drei- bis sechsjährigen Kindern unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens (Schriftenreihe der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur [GMK] e.V., Bd. 12).

Opladen: Leske + Budrich 2000.

44,00 DM, 198 Seiten.

nisse, schlechtere Möglichkeiten, sich mit Gleichaltrigen zu treffen, ein niedrigerer sozioökonomischer Status, ein gleichgültiger Umgang der Eltern mit medialen Inhalten, ein an Freizeitangeboten anrengungsarmes Familienklima kommen hinzu. Im Großen und Ganzen tritt aber auch nur wenig wirklich Bedrohliches über den Medienkonsum der Drei- bis Sechsjährigen zutage. Hauptmedium ist nach wie vor das Bilderbuch, häufigste Freizeitbeschäftigung das Zeichnen und Malen, fast alle Eltern lesen mehrmals in der Woche ihren Kindern vor und die durchschnittliche Nutzungsdauer des Fernsehens hält sich mit rund einer Stunde täglich in Grenzen. Ein Ziel ist also von den Autoren auf jeden Fall erreicht worden, nämlich den Mediengebrauch und die Lebensumstände von Vorschulkindern, soweit sie für die Mediennutzung relevant sind, umfassend zu erheben. Schwieriger ist zu sagen, welche medienpädagogischen Konsequenzen denn daraus folgen. Zeigt sich etwa, dass bereits Vorschulkinder keine Medienpädagogik benötigen, da sie sowieso schon die verschiedensten Medien nutzen? Oder folgt daraus, dass man ganz im Gegenteil versuchen sollte, ihre Mediennutzung auf einige wenige Medien zu beschränken? Muss aufgrund der sich immer wieder ergebenden Schichtunterschiede auch bei einer Medienpädagogik im Vorschulalter an einen kompensatorischen Unterricht gedacht werden? Wie sollte dieser aussehen?

Nun wollen die Autoren mit ihrer Untersuchung lediglich die Basis für die Entwicklung medienpädagogischer Konzepte liefern. Welche Konsequenzen

zu ziehen sind und wie solche Konzepte auszusehen haben, diese Arbeit müssen sie anderen überlassen. Die Ergebnisse ihrer Untersuchung zusammenfassend, weisen sie daher auch nur darauf hin, dass bereits Vorschulkinder Medienkinder seien und der Grundstein für eine später entstehende Wissensklufft offenbar schon zu dieser Zeit gelegt werde. Auch diese Feststellungen werfen eine Reihe weiter gehender Fragen auf. Sind Medienkinder aus medienpädagogischer Sicht ein positiv oder ein negativ zu bewertendes Phänomen? Wo, wie und wann kann oder soll in eine drohende Wissensklufft eingegriffen werden? Worin besteht diese überhaupt? Darin, dass reichere Kinder mehr über und durch Bücher wissen und ärmere mehr über und durch Videos und Computerspiele? Auf all diese Fragen gibt die Untersuchung natürlich keine Antwort. Sie bereitet aber den Boden, auf dem sie erst empirisch begründet gestellt werden können, ganz abgesehen davon, dass es sich bei den meisten von ihnen nicht um Seins-, sondern um Sollensfragen handelt, die letztendlich nicht empirisch entscheidbar sind. Dennoch ergeben sich „Ansatzpunkte und Perspektiven“ für medienpädagogisches Handeln aus dieser Arbeit nicht so ohne weiteres, für ihre Entwicklung dürften noch einige Mühen vonnöten sein. Abschließend muss auch auf einige formale Mängel des Buches hingewiesen werden. Die im Text verarbeitete Literatur findet man zum Teil im Literaturverzeichnis nicht wieder. Der vollständige Fragebogen wird in einem Anhang versprochen, den es nicht gibt.

Die Hypothesen der Untersuchung sind nicht hergeleitet worden. Im Ergebnisteil wird auch kaum auf sie eingegangen. Sie werden vielmehr einfach vorweg aufgelistet. Man kann sich fragen, ob bei einer deskriptiven Untersuchung (wie der vorliegenden) Hypothesen überhaupt eine große Bedeutung zukommt, denn es geht ja vor allem darum, einen Überblick über das untersuchte Forschungsfeld zu bekommen. Erst davon ausgehend ist es sinnvoll, gerichtete Hypothesen aufzustellen. Wenn man sie aber aufstellt, sollte man sie auch begründen und aus der aktuellen Forschungslage ableiten. Das gehört zum grundlegenden wissenschaftlichen Handwerkszeug. Diese formalen Mängel hinterlassen den Eindruck, dass es sich um ein recht schnell und etwas lieblos gemachtes Buch handelt.

Burkhard Freitag

Fernseherlebnisse in Kinderzeichnungen

Norbert Neuß gliedert seine Untersuchung in drei Bereiche: Die Kinderzeichnung als Erhebungsinstrument (1), als Hilfestellung zur Verarbeitung von Medieninhalten in pädagogischen Handlungsfeldern (2) und als didaktisches Material in der Erwachsenenbildung (3). Für den ersten Bereich – den Forschungszusammenhang – zieht Neuß anthropologische Ansätze zur Fernsehrezeption heran und leitet die Kinderzeichnung als Form des symbolischen Ausdrucks ab. Das nächste Kapitel widmet er den Defiziten der Kinderzeichnungsforschung, um daraus die Notwendigkeit abzuleiten, den zeichnerischen Ausdruck für die Auslegung durch Kommunikation zu begleiten (im Gegensatz zur psychologischen Diagnostik oder Kunstpädagogik) und zu zeigen, dass eine Kinderzeichnung auch für Kinder selbst eine Funktion haben kann. Im Versuch, mittels qualitativer Kinderzeichnungsforschung die Wahrnehmung und Verarbeitung von Information bei Kindern, also die Beziehung, die ein Kind zu den gesehenen Filmen herstellt, zu verstehen, wird vor allem eine kommunikative Auseinandersetzung gefordert. Die vorliegende Forschungsarbeit liefert für die Möglichkeiten, dies zu tun, eindrucksvolle Beispiele, die im fünften Kapitel "Facetten der symbolischen Verarbeitung von Fernseherlebnissen" den Kern der Publikation ausmachen. Zusammengefasst werden als Faktoren, die die mediale Verarbeitung charakterisieren können: die handlungsleitenden Themen, das egozentrisch-magische Welterleben, die

ästhetische Brisanz und Alltagserlebnisse. Für den Erwachsenen erkennbar werden diese verschiedenen Facetten aber nur, wenn er sich auf die Sinnerperspektive des Kindes einlässt, die symbolische Darstellung des Kindes entschlüsseln und vor allem gut hinsehen und hinhören kann. Details erfahren ihre Bedeutung oft erst durch die ergänzenden Informationen, die das Kind im Gespräch gibt, indem es die Beziehung der gezeichneten Elemente erläutert.

Ausgangspunkt der Forschungstätigkeit von Neuß waren Kinderzeichnungen zum Thema: Was den Kindern im Fernsehen Angst und was ihnen Spaß gemacht hat. Die jeweiligen, durch biografische Angaben unterstützten Fallbeispiele erlauben es, in die Welt der Kinder einzutauchen und ihre Beweggründe nachzuvollziehen. Um aus Medienerlebnissen Medienerfahrungen werden zu lassen, müssen sie aus dem unmittelbaren und unreflektierten in einen mittelbaren reflektierten Zustand überführt werden. Dazu – so wird argumentiert – kann das Zeichnen einen wesentlichen Beitrag leisten, indem es mit Hilfe des Symbolisierungsvorgangs eine Auseinandersetzung darstellt und Reflexion sowie Selbstbildung bei Kindern fördert. Es ist eine produktive Verarbeitung von Fernseherlebnissen. Die Zeichnung selbst ist dann ein Übergangsobjekt zwischen der Vorstellung des Zeichnenden und des Erlebten. Da es – wie Neuß darstellt – eine zentrale Aufgabe der Bildung sei, Gelegenheiten zu schaffen, um subjektiv bedeutungsvolle Verbindungen zwischen dem Kind und dem kulturellen und sozialen Angebot zu ermög-

lichen, sind Zeichnungen zu Medienerlebnissen somit eine große Chance, aus Erlebnissen Erfahrungen zu machen. Zeichnungen tragen damit zur Entwicklung der Identität bei, die wiederum im symbolischen Ausdruck thematisiert wird. Hier verbindet sich Medienpädagogik mit ästhetischer Erziehung. Nicht unerwähnt bleibt auch der Aspekt, dass es auch Problematisches geben kann, weil die ästhetische Erfahrung nicht nur identitätsfördernde Elemente enthält, sondern sich auch destruktive Kräfte entfalten können. Die Symbolisierung durch den Prozess des Zeichnens ermöglicht Distanzierung und damit Bewältigung und Selbstschutz durch die Möglichkeit der Veränderung. Im Sprechen über das Zeichnen kommen noch weitere, keineswegs willkürliche Aspekte des Erlebens und der Verarbeitung hinzu. Bekanntes wird neu arrangiert. Das Selbst und das mediale Angebot werden gemeinsam aktiviert, das Verarbeitete bleibt weiter wirksam. Insgesamt sicher ein gelungener und wertvoller Beitrag, sich der Bedeutung des Fernsehkonsums im kindlichen Alltag zu nähern und Wege zur eigenen Erkundung aufzuzeigen.

Ingrid Geretschlaeger



Norbert Neuß:

Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München: Kopäd Verlag, 1999. 39,80 DM, 328 Seiten.



**Johannes Fromme/
Norbert Meder/Nikolaus
Vollmer:**

*Computerspiele in der
Kinderkultur.* Opladen:
Leske + Budrich 2000.
36,00 DM, 251 Seiten.

„Folgenloses Probehandeln“ – Studie über Computerspiele in der Kinderkultur

Angeblich wurde bereits im Jahr 1951 das erste Computerspiel entwickelt, eine Version des Dame-Brettspiels. Doch es dauerte weitere gut zwanzig Jahre bis zur ersten Verbreitung der neuen Freizeitform. 1972 gründete Nolan Bushnell die Firma Atari und brachte das Spiel *Pong* auf den Markt, eine für heutige Ansprüche geradezu infantile Herausforderung: In dieser Tennis-Variation muss der Spieler verhindern, dass ein Lichtpunkt den Bildschirmrand erreicht. Weitere rund dreißig Jahre später haben sich Computerspiele längst in der Kinderkultur etabliert. Weit über 90 % aller Jungen und circa 80 % aller Mädchen unter 15 Jahren nennen Bildschirmspiele als Freizeitbeschäftigung. Die meisten von ihnen machen nicht den Eindruck, als litten sie unter den Symptomen, die Technikkritiker in den achtziger Jahren prophezeit haben (Vereinsamung, mangelnde Kreativität, Aggressivität). Ohnehin war und ist die Diskussion in der Öffentlichkeit (wie bei vielen technischen Neuerungen) geprägt von Unkenntnis, Kulturpessimismus und Bewahrpädagogik. Computerspiele sind für Kinder, wie anderes Spielzeug auch, Vermittler zwischen innerer und äußerer Welt, zwischen der Welt der Wünsche und der Welt der Gegenstände (und Mitmenschen). Selbst „Ballerspiele“ haben ihr Gutes: Auch sie sind eine mögliche Form, sich die Welt anzueignen. „Umgangslernen“ nennen dies der Pädagoge Johannes Fromme und der Soziologe Nikolaus Vollmer: ein „Aneignungsprozess“, der sich durch Pädagogik nicht vermitteln lässt.

In ihrem gemeinsam mit dem Informatiker Norbert Meder verfassten Buch *Computerspiele in der Kinderkultur* appellieren die Wissenschaftler zu mehr Gelassenheit gerade bei den gewalttätigen Spielen. Erwachsene seien zwar in der Regel abgestoßen (oder spüren zu ihrem Unbehagen, dass sie selbst fasziniert sind), weil die oftmals brutalen Inhalte sämtlichen pädagogischen Intentionen zuwiderlaufen. Die Ergebnisse einer Untersuchung von Fromme/Meder/Vollmer relativieren die Befürchtungen der Eltern jedoch. Mit ihrer Studie *Evaluation der Computerspielkultur bei Heranwachsenden* erforschten sie, wie die spielerischen Aneignungsprozesse verlaufen und wie die Spielenden selbst sie deuten.

Der Ansatz von Fromme und seinen Kollegen ist von jener Haltung geprägt, die auch die Forschung etwa von GMK oder JFF-Institut auszeichnet: Kinder werden als Subjekte betrachtet, als Handelnde, sie sind den Medien keineswegs hilflos ausgeliefert. Gerade für Computerspiele reichten konventionelle Spieltheorien ohnehin nicht aus, denn hier handle es sich um die Kombination von Medium und Spielzeug; der interaktive Umgang sei gleichbedeutend mit einem „folgenlosen Probehandeln“.

Mit ihrer Studie wollen Fromme und Co. „das reflexive Verhalten der Heranwachsenden zu ihrer eigenen Spielkultur“ analysieren. Im Mittelpunkt stand u. a. die Frage, wie die Jugendlichen die verschiedenen Dimensionen von Video- und Computerspielen beurteilen. Erforscht wurde bei der Gelegenheit mit Fragebögen und Interviews das komplette Umfeld: Wer sind die Spielpartner, wer

gibt Empfehlungen, wie sieht das Freizeitverhalten aus etc. Der enorme Informationsgewinn umfasst nicht nur Zahlen zu Nutzungshäufigkeit und Spielvorlieben. Es ergaben sich auch verschiedene Spielertypen sowie Unterschiede (aber auch Übereinstimmungen) zwischen Jungen und Mädchen, und jüngeren Kindern, In- und Ausländern, Hauptschülern und Gymnasiasten. Nur ein Stadt/Land-Gefälle wurde nicht festgestellt. Natürlich decken sich viele der Ergebnisse mit den Erwartungen (Jungen bevorzugen Jump-and-Run-Spiele). Oft ist es aber gerade der Kontext, der neue Erkenntnisse vermittelt: Der Anteil der Hauptschüler an jener Gruppe, die auf Prügelspiele und Ballerspiele steht, ist nicht zuletzt deshalb so hoch, weil Hauptschüler – wie auch Kinder von Aussiedlern oder aus dem moslemischen Kulturkreis – überwiegend an Konsolen spielen; viele Strategiespiele aber gibt es nur in Versionen für den Computer.

Fromme/Meder/Vollmer relativieren auch den Einfluss der Spiele auf die Kinder. Für die meisten sind Konsole und Computer bloß Medien zweiter Wahl, ein Lückenfüller bei schlechtem Wetter oder Langeweile; die Mehrheit der Kinder nennt als bevorzugte Freizeitbeschäftigungen das Spielen mit Freunden, Musik hören, Sport treiben und Lesen. Auch dies deckt sich also nicht mit dem Vorurteil, Bildschirmspiele würden andere Aktivitäten verdrängen. Für 30 % der befragten Jungen und 18 % der Mädchen haben die Geräte allerdings eine größere Bedeutung; diese Kinder verbringen auch mehr Zeit vor dem Fernseher als der Durchschnitt. Die Autoren lassen offen, ob es sich

dabei um eine Phase handelt; Näheres ließe sich nur mit einer Langzeituntersuchung herausfinden.

Wem die gesamte Thematik eher fremd ist, kann in diesem Buch auch über die Spiele selbst einiges lernen; die diversen Spielgenres werden genau beschrieben. Und Skeptikern halten Fromme und seine Kollegen die positiven Lerneffekte entgegen: Kinder werden früh mit dem PC vertraut, entwickeln räumliche Vorstellungskraft und visuelle Intelligenz; außerdem wird ihre Leistungsbereitschaft angestachelt – und all dies völlig unabhängig von den jeweiligen Inhalten der Spiele. Das Fazit der Autoren: Sie empfehlen eine „neue pädagogische Bescheidenheit“; professionelle Pädagogen müssten Abschied nehmen vom Ideal, Entwicklungs- und Lernprozesse des ganzen Menschen steuern zu wollen.

Tilman P. Gangloff

Digitales TV

Die Einführung des digitalen Bezahlfernsehens stand bisher in Deutschland unter einem schlechten Stern. Prognosen und Erwartungen wurden nicht erfüllt, die Marketingstrategien ließen zu wünschen übrig, zugleich wurden Milliarden in Programmrechte investiert. Nun liegt erneut eine Studie vor, die sich mit dem Potential und den Perspektiven des Pay-TV befasst. Im Auftrag der Universal Studios Networks Deutschland GmbH wertete das Adolf Grimme Institut zwischen Januar 1998 und Oktober 1999 die Berichte in Fachpublikationen, Zeitungen und Zeitschriften aus sowie Marktdaten und Studien, die sich in unterschiedlicher Weise der Entwicklung des Medienmarkts widmeten. Ergänzt wurde diese Auswertung durch eine schriftliche und telefonische Befragung von insgesamt 292 Experten aus den Bereichen Telekommunikation/Netzbetreiber, Mediaplanung, Werbung/Vermarkter, Verlagswesen sowie Fachpublizisten und Vertretern aus einschlägigen wissenschaftlichen Disziplinen. Das Buch beginnt mit einer Bestandsaufnahme des digitalen Pay-TV in Deutschland und blickt dabei auch über die Grenzen, denn es wird kurz die Entwicklung in Frankreich, Großbritannien, Spanien und Italien dargestellt – ein nützliches Unterfangen, bedenkt man die Verflechtungen im Medien- und Telekommunikationsbereich in Europa. Daneben werden die medienpolitischen, rechtlichen, technischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen sowie die Medienausstattung und -nutzung beleuchtet. Schließlich werden die Entwicklungspotentiale des Pay-TV

anhand von sechs Themenfeldern dargestellt (S. 60):

1) Programm- und Angebotsstrategien, 2) technische Verbreitungswege und Decoder-Standard, 3) medien- und kartellrechtliche Rahmenbedingungen, 4) Nutzungspräferenzen des Publikums, 5) Konvergenz und Konkurrenz von digitalem Pay-TV und Online-Angeboten und schließlich 6) Finanzierungs- und Marktpotentiale. Während in den Studien zum digitalen Pay-TV vor allem das große Free-TV-Angebot für den bisher geringen Erfolg verantwortlich gemacht wird und von den Veranstaltern medien- und kartellrechtliche Einschränkungen ins Feld geführt werden, sehen die befragten Experten die Gründe der mangelnden Verbreitung in zu hohen Abonnementgebühren (62,0%), dem Fehlen eines einheitlichen Decodersystems (58,9%), der geringen Attraktivität des Programms (36,3%) und den zu hohen Decoder-Kosten (33,2%). Damit nennen sie hauptsächlich Gründe, die man unter dem Gesichtspunkt der Kundentreue zusammenfassen könnte. Wenn man den Kampf um Sportübertragungsrechte und die Preise, die dafür gezahlt wurden, verfolgt hat, verwundert es doch, dass die Experten den Sport erst an vierter Stelle (43,5%) der Programmangebote nennen, die dem digitalen Pay-TV zum Durchbruch verhelfen könnten. An erster Stelle stehen internationale Ereignisse (79,8%), vor Erotik (64,4%) und Kinofilmen (61,3%). Allerdings ist im Hinblick auf den Sport einschränkend zu sagen, dass die befragten Experten zu den Ereignissen auch internationale Sportereignisse zählen. Auf alle Fälle sind genügend attraktive Pro-



Hans Paukens/Andreas Schümchen:

Digitales Fernsehen in Deutschland. Explorative Studie zur Entwicklung digitaler Pay-TV-Angebote. (Edition Grimme 2). München: Verlag Reinhard Fischer 2000. 30,00 DM, 131 Seiten m. Tab.

grammressourcen notwendig, um digitales Pay-TV zu etablieren. In technischer Hinsicht zeigte sich, dass Kabel und Satellit gleichermaßen bedeutsam sind, es aber auch im Sinne der Kundenfreundlichkeit eines „einheitlichen und zugangsoffenen Decoder-Standards“ (S. 66) bedürfe. Im rechtlichen Bereich brauche es eine ordnungspolitischen Rahmen, „der es erlaubt, einerseits den diskriminierungsfreien Zugang sowohl zu technischen Plattformen als auch zu den Verteilwegen zu regeln. Andererseits bietet er durch die geringe Tiefe der Regelung den Programmanbietern genügend Entwicklungsperspektiven bzw. Planungssicherheit“ (S. 68). In Bezug auf die Nutzung zeigte sich bei der Expertenbefragung noch einmal der Aspekt der Kundenfreundlichkeit: 82,2 % halten den Abonnementpreis für den wesentlichsten Faktor, der dem digitalen Pay-TV Erfolg beim Publikum beschere könnte. Außerdem könnten dies sein: Einfache Handhabung des EPG (64,4 %), einheitlicher Decoder (63,7 %), attraktive Bouquets (54,5 %) und gleichzeitiger Empfang von Pay-TV und Free-TV (54,1 %). Wichtig war auch, dass die Programme werbefrei sind.

Die befragten Experten sehen eher eine Konkurrenz denn eine Konvergenz von digitalem Pay-TV und Online-Angeboten: „Eine Konvergenz in der Nutzung zwischen Online-Angeboten und digitalem Pay-TV wird von den Befragten als eher gering eingestuft, da sich sowohl Nutzungssituation als auch Gratifikation der Medien gravierend unterscheiden. [...] Die Konkurrenz zwischen Online-Angeboten und Pay-TV-Angeboten führt zur Konkurrenz um die Aufmerksamkeit der Nutzer, sie

konkurrieren um Zeit- und Haushaltsbudget der Bevölkerung. Die Entscheidung des Nutzers für oder gegen ein Angebot wird letztlich über die Qualität des Angebots, die Gratifikation und über den Preis gefällt“ (S. 73). Gerade die Haushaltsbudgets sind es auch, die das Marktpotential des digitalen Pay-TV einschränken. Zeigt sich doch, dass die monatlichen Ausgaben der Haushalte für Massenmedien zwischen 1991 und 1997 stabil geblieben sind. Es ist nicht zu vermuten, dass sie wesentlich steigen werden. So stellen die Autoren der Studie auch entsprechend fest: „Um digitales Pay-TV auf dem deutschen Markt zu entwickeln, um die Abonnementpotentiale auszuschöpfen oder gar zu entwickeln, bedarf es neuer preispolitischer Strategien und Marketingkonzepte. [...] Mit differenzierten Finanzierungs- und Investitionsmodellen (Spezial-, Sondertarife) oder gar der kostenlosen Abgabe von Software oder Hardware kann es gelingen, einen Massenmarkt zu schaffen“ (S. 76).

Insgesamt zeigt auch diese Studie, dass von einer Goldgräber-Stimmung in Bezug auf digitales Pay-TV eigentlich keine Rede sein kann. Mittelfristig wird es sich nicht zu einem massenhaft nachgefragten Angebot entwickeln. Ob sich unter diesen Bedingungen die hohen Investitionskosten amortisieren werden, bleibt abzuwarten. Entscheidend werden wohl auch kaum neue Marketingkonzepte und Finanzierungsmodelle sein, sondern letztlich der Zusatznutzen, den es dem Massenpublikum gegenüber dem Free-TV und dem Videomarkt bietet. Ohne die Akzeptanz beim Publikum ist

noch jedes Medium gescheitert oder in Nischen abgewandert. Insgesamt bietet die Studie einen guten Überblick über den aktuellen Entwicklungsstand (Herbst 1999). Zu wünschen wäre, dass in regelmäßigen Abständen die Expertenbefragung wiederholt werden könnte. So ließen sich in der Zusammen- und Rückschau vielleicht interessante Prognosemodelle entwickeln.

Lothar Mikos

Entscheidungen

1. Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften, Entscheidung Nr. VA 6/99 vom 07.12.1999

Zur Frage der Jugendgefährdung durch Fotos von unbedeckten und geschminkten 5- und 7-jährigen Mädchen in einer Modezeitschrift

Zum Sachverhalt:

Die Zeitschrift „Vogue“ erscheint monatlich im Condé-Nast Verlag GmbH, München. Die Ausgabe Nr. 12/99 hatte einen Umfang von 278 Seiten und kostete in Deutschland 11,00 DM. Sie enthielt neben Beiträgen zu Mode, Beauty, Personalities, Kultur u. a. auf den Seiten 212 bis 217 den Beitrag „Märchen-spiele – Puck, Fee oder kleine Diva: zwei Kinder und ihre Beauty-Träume“. Gezeigt wurden darin sechs Farbfotos eines 5- und eines 7-jährigen Mädchens. Die 7-jährige Anna war auf zwei Fotos nackt, auf zwei weiteren teilweise nackt abgebildet. Ein Foto zeigte ihr Gesicht. Die Mädchen waren teilweise stark geschminkt. Neben den Fotos fanden sich Begleittexte und Zitate.

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend beantragte die Indizierung des Hefts, weil es geeignet sei, Kinder und Jugendliche sozialetisch zu desorientieren. Zur Begründung führte es u. a. aus, Gegenstand des Antrags sei nicht die Frage, ob sich für Kinder eine Gefahr daraus ergebe, dass die Publikation bei pädophil veranlagten Erwachsenen möglicherweise den Wunsch auslösen oder verstärken könne, ihre Neigung durch realen Kindesmissbrauch auszuleben. Mit den genannten Darstellungen sei das Heft vielmehr geeignet, Kinder und Jugendliche in ihrer Anschauung über grundlegende sozialetische Normen und Werte zu beeinträchtigen. Die Fotos richteten an Kinder und Jugendliche die Botschaft, für sich selbst in bestimmten Situationen eine Rolle als Anschauungsobjekt zu akzeptieren und auf die unbedingte Unverletzlichkeit der eigenen Menschenwürde zu verzichten.

Die Herabwürdigung der Altersgenossen zu Schauobjekten und die damit einhergehen-

de Verletzung der Menschenwürde sei auch für Kinder und Jugendliche in ihrer Rolle als Rezipienten wahrnehmbar. Auf diese Weise trage die Darstellung zu einer Bewusstseins- und Überzeugungsbildung der Kinder bei, wonach es „normal“ und sozial adäquat sei, dass Kinder die Rolle beliebig verfügbarer Anschauungsobjekte übernähmen. Dem kindlichen Betrachter werde suggeriert, dass es völlig normal sei, sich vor Erwachsenen in ungezwungener Pose nackt zu zeigen und ablichten zu lassen. Nach belegbaren Erkenntnissen von Kriminalbehörden stimmten aber Sexualstraftäter ihre Opfer auch dadurch gezielt auf die Tat ein, dass sie ihnen solche Fotos zeigten und ihre Reaktionen testeten. Sie wollten die Kinder „einstimmen“ und feststellen, ob sie leichte Opfer seien. Darin liege die Gefahr für Kinder und Jugendliche.

Aus der Tätigkeit der Hilfs- und Beratungseinrichtungen, die sich der Hilfe für sexuell missbrauchte Kinder widmeten, sei bekannt, wie wichtig es für die Prävention sei, dass Kinder sich darüber im Klaren seien, wann an sie gerichtete Wünsche von Erwachsenen eine Tabuverletzung darstellten und dass sie berechtigt seien, sich diesen Wünschen zu widersetzen. Den Bemühungen, Kinder in dieser Weise stark zu machen, liefen die mit den hier fraglichen Darstellungen vermittelten Botschaften zuwider.

Im Ergebnis sei festzuhalten: „Medien, die ein ernst zu nehmendes Risiko begründen, dass Kinder und Jugendliche in ihren Möglichkeiten beeinträchtigt werden, sich gegenüber sexuellen Übergriffen von Erwachsenen deshalb zu wehren, weil sie das Selbstwertgefühl der Kinder beeinträchtigen, ein verfälschtes Bild von dem, was der Normalität im Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen entspricht, vermitteln und über die Grenzen des Selbstbestimmungsrechts der Kinder täuschen, sind geeignet, Kinder und Jugendliche im Sinne des § 1 Abs. 1 GjSM sittlich zu gefährden. ...“

Der verfahrensbeteiligte Verlag beantragte die Abweisung des Indizierungsantrags, da die hier fraglichen Darstellungen nicht geeignet seien, Kinder und Jugendliche sozialetisch zu desorientieren. Die Gefahr, dass

die Fotos kindliche Betrachter dazu veranlassen, für sich selbst in bestimmten Situationen eine Rolle als Anschauungsobjekt zu akzeptieren und auf die Unverletzlichkeit der eigenen Menschenwürde zu verzichten, sei nicht gegeben.

Bei der Frage nach der Gefährdung der Kinder und Jugendlichen sei auf die Bewertung der Fotos durch diese abzustellen. Kindliche Betrachter der Darstellungen würden aber zumeist keinen Zugang zu ihnen haben, sondern sie als belanglos, „kitschig“ oder „albern“ abtun. Die Fotos seien nicht kindgerecht und sprächen gerade Mädchen vor der Pubertät, für die das antragstellende Bundesministerium eine Gefährdung annehme, wegen ihrer Formensprache und Verfremdung nicht an. Die Ästhetik der Bilder spreche Erwachsene, und zwar die Leserinnen an, die bewusst durch die künstlerische Verfremdung der Bilder an ihre Kindheitsträume des Schminkens und des Sichverkleidens erinnert werden sollten.

Bei Kindern erweckten die Fotos dagegen kein positives Gefühl, da sie entfernt von der kindlichen Vorstellungswelt inszeniert seien. Kinder würden ihr eigenes Verhalten daher nicht an ihnen orientieren.

Durch die Bilder werde Kindern auch nicht etwa suggeriert, dass es völlig normal sei, sich vor Erwachsenen in ungezwungener Pose nackt zu zeigen und ablichten zu lassen. Die Fotos zeigten zwei kleine Mädchen, die sich geschminkt haben, was nichts Ungewöhnliches sei. Es sei bekannt, dass kleine Mädchen sich gerne wie die Mutter schminken und somit „erwachsen spielen“. Diese Botschaft ergebe sich eindeutig aus der Bilderserie selbst. Kinder würden die Inszenierung der Schminke sehr wohl erkennen; die Nacktheit der Kinder stehe nicht im Vordergrund.

Schließlich würden die Fotos Kinder auch nicht veranlassen, sich vor Erwachsenen nackt zu zeigen und ablichten zu lassen. Kinder würden tagtäglich durch Zeitschriften, Film oder Fernsehen mit Bildern überflutet. In der Kosmetikwerbung sei es üblich geworden, nackte Kinder mit Erwachsenen abzubilden. Hieraus würden Kinder aber sicher

nicht ihre Verhaltensmuster ableiten. Auch das Bundesministerium sehe in solcher Werbung offenbar keine Jugendgefährdung. Die Annahme, dass gerade die hier fraglichen Fotos ein entsprechendes Verhalten bei Kindern hervorrufen könnten, sei nicht begründbar.

Im Übrigen seien die Darstellungen zweifellos Kunstwerke. Die Szenen seien in theatralischer Weise gestellt. Alle Fotos hätten eine künstlerische Aussage; sie zeigten eine Geschichte. Bei der Frage der Indizierung bedürfe es daher einer Abwägung zwischen den Belangen des Jugendschutzes und der Kunstfreiheit. Auch wenn die Bundesprüfstelle entgegen der Ansicht des Verlags eine gewisse Gefährdung bejahe, sei diese nicht so schwer, dass eine Indizierung gerechtfertigt sei. Die Abbildung nackter Kinder sei in der Kunst stets üblich gewesen. Lege man den Maßstab des Bundesministeriums an, könnten Kinder nicht mehr in Museen und Galerien mitgenommen werden.

Die Bundesprüfstelle ordnete gemäß § 15 Abs. 1, 2 GjSM durch Entscheidung des 3er-Gremiums die vorläufige Indizierung der Ausgabe 12/99 der Zeitschrift „Vogue“ an.

Aus den Gründen:

...

Die Voraussetzungen des § 15 GjSM liegen vor, da damit zu rechnen ist, dass die Schrift kurzfristig in großem Umfang (gedruckte Auflage 102.000) vertrieben wird und es sich auch um die aktuelle Monatsausgabe handelt.

„Geeignet, sittlich zu gefährden, sind Medien, die nach menschlicher Erfahrung imstande sind, die gesunde sittliche Entwicklung von Menschen unter 18 Jahren zu beeinträchtigen. Dies ist dann anzunehmen, wenn zu befürchten ist, dass durch die Lektüre das sittliche Verhalten des Kindes oder Jugendlichen im Denken, Fühlen, Reden oder Handeln von den Normen des Erziehungszieles wesentlich abweicht. Das Erziehungsziel ist in unserer pluralistischen Gesellschaft vor allem dem Grundgesetz, insbesondere der Menschenwürde und den Grundrechten, aber auch den mit dem

Grundgesetz übereinstimmenden pädagogischen Erkenntnissen und Wertmaßstäben, über die in der Gesellschaft Konsens besteht, zu entnehmen“ (vgl. Scholz, Jugendschutz, Anm. 2 zu § 1 GjSM).

Das Heft richtet an Kinder und Jugendliche die Botschaft, für sich selbst in bestimmten Situationen eine Rolle als Anschauungsobjekt zu akzeptieren und auf die unbedingte Unverletzlichkeit der eigenen Menschenwürde zu verzichten. In diesen Punkt ist das Entscheidungsgremium anderer Auffassung als die vom Verlag bevollmächtigte Rechtsanwältin. Die gekonnte Bildsprache der Fotoreihe vermittelt mehr als nur die bloße Nacktdarstellung zweier Kinder. Insoweit ist auch das Argument, gegen Kosmetikwerbung mit nackten Kindern habe der Antragsteller nichts einzuwenden, nicht überzeugend. Denn die beanstandeten Abbildungen unterscheiden sich grundlegend von den bekannten Bildern aus der Kosmetikwerbung.

Angesichts der geringen Bedeutung des Textes im Verhältnis zum Bildmaterial bietet sich bei der Rezeption folgendes Bild:

Die in dem Heft abgebildeten Kinder werden dem Betrachter fast immer frontal oder halbfrontal präsentiert. Durch die Haltung der fotografierten Kinder und durch die Verwendung von Lichteffekten und Make-up wird optisch ein „Lolita-Effekt“ erwirkt, dessen wesentliches Merkmal hier das Hinlenken des Blicks auf eine mit ernstem Ausdruck vorgetragene Sinnlichkeit eines Kindes ist; dem Betrachter wird suggeriert, die Mädchen seien Kindfrauen, mit der gleichen erotischen Potenz und der gleichen sexuellen Begierde ausgestattet wie eine erwachsene Frau. *(Wird dargelegt.)*

Die abgebildeten Kinder werden durch die Art und Weise der Präsentation zu Anschauungsobjekten degradiert. Darin liegt eine eklatante Verletzung der Menschenwürde und damit der vom Grundgesetz errichteten Wertordnung insgesamt. Die eklatante Verletzung der Menschenwürde, sowohl der abgebildeten Kinder als auch der rezipierenden Kinder, hat auch die Bundesprüfstelle in ihrer Entscheidung vom 07.05.1992 betreffend das Magazin „Jung und Frei“ betont.

Aus den Erfahrungen mit Nacktabbildungen von Kindern in bestimmtem Kontext heraus divergiert daher die Einschätzung des Entscheidungsgremiums der Bundesprüfstelle von der Einschätzung der Verfahrensbeteiligten, die diese auf S. 2 ihres Schriftsatzes vom 02.12.1999 erläutert. Insbesondere zeigen die beanstandeten Fotos nicht zwei kleine Mädchen, „die sich geschminkt haben“ (S. 3 des Schriftsatzes). Der Aspekt des von den Mädchen selbst ausgeheckten (Theater-)Spiels, das von ihnen allein gestaltet und beherrscht wird, ist völlig außen vor. Der Begleittext selber gibt offen zu, dass die kunstvolle Verwandlung der zwei Mädchen in Kindfrauen professionell erfolgte und die Anordnung der Posen von der Absicht des Fotografen beherrscht war. Es ist also keine von minderjährigen Lesern zu durchschauende „Inszenierung der Schminke“.

Diese Herabwürdigung ihrer Altersgenossen zu Schauobjekten und die damit einhergehende Verletzung der Menschenwürde ist auch für Kinder und Jugendliche in ihrer Rolle als Rezipienten wahrnehmbar. Auf diese Weise trägt das Heft zu einer Bewusstseins- und Überzeugungsbildung der Kinder bei, wonach es „normal“ und sozial adäquat sei, dass sich Kinder und erwachsene Betrachter zwanglos in einer Atmosphäre zusammenfinden können, in der eine Konzentration auf geschlechtliche Zusammenhänge stattfindet. Kinder akzeptieren so die ihnen in dem Heft zugewiesene Rolle als beliebig verfügbare Anschauungsobjekte. Entsprechend dem von dem Heft vermittelten Weltbild wird es Kindern erschwert, sich Wünschen von Erwachsenen, die sie in diese Rolle des Anschauungs- bzw. Sexualobjekts hinein drängen wollen, zu widersetzen.

Aus der Tätigkeit der Hilfs- und Beratungseinrichtungen, die sich der Hilfe für sexuell missbrauchte Kinder widmen, ist bekannt, wie wichtig es für den Bereich der Prävention ist, dass Kinder sich darüber im Klaren sind, dass an sie gerichtete sexuelle Wünsche von Erwachsenen Tabuverletzungen darstellen und dass sie berechtigt sind, sich diesen Wünschen zu widersetzen. Den Bemühungen, Kinder stark zu machen und zu befähigen, ihre körperliche Integrität vor strafrechtlich relevanten Übergriffen von Erwachsenen

zu schützen, laufen die von dem in Rede stehenden Magazin vermittelten Botschaften zuwider.

Nach kriminalpolizeilichen Erkenntnissen machen sich erwachsene Kindesmissbraucher Abbildungen nackter und posierender Kinder zunutze, um ihre Opfer „einzustimmen“ und für den Missbrauch gefügig zu machen. Aus diesem Gefahrenbereich ist die verfahrensgegenständliche Ausgabe des Magazins „Vogue“ nicht ausgenommen. Die Abbildungen erwecken zudem den Anschein, dass Kinder und Jugendliche keine natürliche Scham hätten – was nicht zutreffend ist. Die beanstandeten Abbildungen aus dem Magazin könnten, da sie Kindern ein desorientierendes Welt- und Menschenbild vermitteln und sie in eine Opferrolle drängen, Wegbereiter für erfolgreiche sexuell motivierte Übergriffe Erwachsener sein. Die in dem Heft durchgängig vorgenommene Zuweisung einer Objekt- bzw. Opferrolle an Kinder und Jugendliche ist mit einer auf den Prinzipien der gegenseitigen Achtung und gleichberechtigten Partnerschaft aufbauenden Sexualität nicht vereinbar. Durch die damit verbundene Wertverschiebung gefährdet das Heft Kinder und Jugendliche unmittelbar in ihrer sexualethischen Entwicklung.

Hierfür ist es unmaßgeblich, dass der betroffene Kreis von Kindern und Jugendlichen klein ist und der Nachweis einer gefährdenden Wirkung im konkreten Fall aufgrund der Vielzahl der persönlichen Dispositionen von Kindern und Jugendlichen kaum möglich sein wird. Es besteht ein Wirkungsrisiko, welches aufgrund der herausragenden Bedeutung der betroffenen Rechtsgüter ernst genommen werden muss. Bei einer eingehenden Betrachtung des Hefts drängt sich der Eindruck, dass hier Kinder zu Schauobjekten herabgewürdigt und damit in ihrer Menschenwürde verletzt werden, geradezu auf.

Das GjSM schützt schließlich auch problemgeneigte Kinder und Jugendliche, d. h. in diesem Fall solche, die in ihren eigenen Wertmaßstäben noch nicht gefestigt und unsicher sind und deshalb Gefahr laufen, das ihnen vermittelte Bild ihrer selbst zu übernehmen und zum Maßstab für das eigene Verhalten in einer konkreten Gefährdungssituation zu machen.

Damit ist hinsichtlich dieses Gefährdungsaspekts festzuhalten:

Medien, die ein verfälschtes Bild von dem, was der Normalität im Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen entspricht, vermitteln und über die Grenzen des Selbstbestimmungsrechts der Kinder täuschen, begründen ein ernst zu nehmendes Risiko, dass Kinder und Jugendliche in ihren Möglichkeiten beeinträchtigt werden, sich gegenüber sexuellen Übergriffen von Erwachsenen zu wehren. Die damit einhergehende Verunsicherung des Minderjährigen über die Frage, was den Erwachsenen gestattet ist und welche Grenzüberschreitungen Kinder erdulden müssen, beeinflusst das Selbstbestimmungsrecht der Minderjährigen. Ihre freie Willensbildung ist nicht nur beeinträchtigt, sondern durch das Heft in sexueller Hinsicht fehlgeleitet. Die Abbildungen in der Zeitschrift sind also geeignet, Kinder und Jugendliche im Sinne des § 1 Abs. 1 GjSM sittlich zu gefährden.

Sowohl dem Antragsteller als auch dem 3er-Gremium der Bundesprüfstelle ist gemeinsam, dass sie befürchten, Kindern könnte durch den Anblick der Hefte der Eindruck vermittelt werden, dass es „doch nicht so schlimm sei, sich vor einem Erwachsenen auszuziehen“.

Dieses Argument vermag dem ersten Anschein nach keine unmittelbare Jugendgefährdung durch den Inhalt des Hefts zu begründen. Das Gesetz über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften und Medieninhalte geht ähnlich wie die Vorschriften der §§ 131 und 184 StGB von einer so genannten Wirkungsvermutung aus. Gesetzgeberisches Motiv des § 184 StGB war die Erwägung, dass – angesichts des Fehlens wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse über die Möglichkeit schädlicher Auswirkungen der Pornographie – die Freiheit des erwachsenen Bürgers, selbst zu bestimmen, was er lesen will, so lange den Vorrang hat, als die Ermöglichung dieser Selbstbestimmung nicht ernst zu nehmende Gefahren für andere Rechtsgüter schafft. Solche hat der Gesetzgeber vor allem in der ungestörten sexuellen Entwicklung Jugendlicher gesehen – obwohl ein schädlicher Einfluss der Pornographie auch hier nicht erwiesen ist – ferner in dem Interesse des Einzelnen, nicht ungewollt mit Por-

nographie konfrontiert zu werden (vgl. Schönke/Schröder, StGB, § 184, Anm. 1).

Wie bereits oben ausgeführt, sind Medien geeignet, Kinder und Jugendliche sittlich zu gefährden, die nach gesamtgesellschaftlichem Konsens imstande sind, die zielgerichtete Entwicklung von Menschen unter 18 Jahren zu beeinträchtigen. Dies ist dann anzunehmen, wenn zu befürchten ist, dass durch die Lektüre das sittliche Verhalten des Kindes oder Jugendlichen im Denken, Fühlen, Reden oder Handeln von den im Grundgesetz und im KJHG [Kinder- u. Jugendhilfegesetz] formulierten Normen der Erziehung wesentlich abweicht. Wissenschaftliche Literatur fasst diese Ansicht allgemein so zusammen: Das Erziehungsziel ist in unserer pluralistischen Gesellschaft vor allem im Grundgesetz, insbesondere der Menschenwürde und den Grundrechten, aber auch den mit dem Grundgesetz übereinstimmenden pädagogischen Erkenntnissen und Wertmaßstäben, über die in der Gesellschaft Konsens besteht, zu entnehmen (vgl. Rainer Scholz a. a. O.).

Eines der Erziehungsziele ist die Integration der Sexualität in die Gesamtpersönlichkeit des Menschen. „Kinder und Jugendliche brauchen Hilfestellungen und Orientierungen, um ihre sexuelle Identität zu finden, um Sexualität als bereichernd und lustvoll zu leben, um bindungsfähig zu werden und verantwortungsbewusst zu handeln“ (vgl. Antonius Janzing, „Sexualpädagogik“ in: Handbuch des Kinder- und Jugendschutzes, Grundlagen – Kontexte – Arbeitsfelder, herausgegeben von Georg Bienemann, Marianne Hasebrink, Bruno W. Nikles, S. 337).

„Nicht nur in diesem Zusammenhang, sondern grundsätzlich ist es unverzichtbar, dass jeder von Kindheit an eine persönliche Intimsphäre als Freiheitsraum zur Selbstverwirklichung aufbauen und die Grenzen dafür selbst bestimmen darf. Die persönliche Intimsphäre schützt den „Kern“ der Person. Sie umfasst nicht nur den Geschlechtsbereich, sondern auch andere Werte und Eigenarten wie z. B. Geheimnisse, persönliche Schätze, innere Gefühle, aber auch persönliche Probleme. Das Schamverhalten hat eine wertstützende Aufgabe, zum Schutz der Person gegen Einflüsse von außen. Sexual-

pädagogik sollte Unkenntnis und Unwissenheit (z. B. bei Geschlechtsunterschieden) vermeiden oder abbauen, aber die persönliche Intimsphäre und das Schamgefühl aufbauen und fördern, wie dies zur Freiheit und zum Schutz des einzelnen Menschen unentbehrlich ist“ (vgl. Janzing, a. a. O., S. 338).

Das in Artikel 1 GG geschützte Rechtsgut „Die Würde des Menschen“ umfasst auch den Anspruch auf sexuelle Selbstbestimmung. Unabhängig von Alter und Einsichtsfähigkeit schreibt Art. 1 GG fest, dass kein Mensch einer Handlung ausgesetzt werden darf, die ihn zum bloßen Sexualobjekt herabwürdigt.

„Jugendhilfe soll zur Verwirklichung des Rechts nach Abs. 1 insbesondere Kinder und Jugendliche vor Gefahren für ihr Wohl schützen“. Der Anspruch von Kindern auf Gefahrenabwehr umfasst auch die Bewahrung vor Eingriffen in die sexuelle Selbstbestimmung. Art. 2 des GG garantiert das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit. Bei Kindern und Jugendlichen bedeutet dieses Grundrecht auch, dass sie vor solchen Medien zu schützen sind, die ihren sozialetischen Reifungsprozess negativ beeinflussen können. ...

Der Fotoserie ist anzumerken, dass sie von einem künstlerischen Willen getragen ist. Die Anordnung der Körper, Farbgebung und Berücksichtigung der Lichtgestaltung bei den Aufnahmen zeugen davon, dass jemand die Aufnahmen gemacht hat, der viel von Fotografie versteht. Schon die Reihenfolge der Abbildungen lässt viel Raum zur Interpretation. Nacheinander gelesen könnten sie allerhand Geschichten symbolisieren. Die Verfahrens-beteiligte hat über ihre Rechtsanwältin künstlerische Aussagen der Fotos im Einzelnen und als Geschichte vortragen lassen. Eine weitere Interpretationsmöglichkeit hat sich in der oben beschriebenen Darlegung der Bildsprache der Fotos (denkbarer Kurztitel „Von der Unschuld zur Lolita“) von selbst angedeutet. Andere Interpretationen sind ebenso möglich.

Doch muss vorliegend die Kunstfreiheit hinter dem Rechtsgut Jugendschutz zurücktreten. Voranstehend ist die von der Fotoreihe ausgehende Jugendgefährdung eingehend

begründet worden. Die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche der Bildsprache folgend sich selbst als geschlechtliche Anschauungsobjekte erkennen, ihre Rolle akzeptieren und möglicherweise Opfer sexueller Übergriffe werden, ist höher anzusetzen als der der Fotoreihe zugrunde liegende Kunstwert. Ein Fall von geringer Bedeutung konnte im Hinblick auf § 7 GjSM nicht angenommen werden.

2. Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften, Entscheidung Nr. 4975 vom 03.02.2000

Zur Frage der Jugendgefährdung durch Fotos von unbedeckten und geschminkten 5- und 7-jährigen Mädchen in einer Modezeitschrift

Zum Sachverhalt:

Durch die vorstehend abgedruckte Entscheidung ordnete die Bundesprüfstelle gemäß § 15 Abs. 1, 2 GjSM die vorläufige Indizierung der Ausgabe 12/99 der Zeitschrift „Vogue“ an.

Dagegen erhob der Verlag Anfechtungsklage vor dem VG Köln. Auf seinen Antrag ordnete das VG durch den unten abgedruckten Beschluss die aufschiebende Wirkung der Klage an, so dass die Indizierungsfolgen der §§ 3 bis 5 GjSM vorläufig ausgesetzt waren.

Zur Vorbereitung der mündlichen Verhandlung des 12er-Gremiums der Bundesprüfstelle legte der Verlag ein Gutachten des Sexualwissenschaftlers Prof. S. vor, das zu folgendem Gesamturteil kommt: „Ich stimme mit dem Antragsteller und der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften darin überein, dass Kinder- und Jugendschutz eine hohe Priorität hat. Angesichts der massenmedialen Dispersion des Sexuellen ist es gewiss nicht einfach, Beiträge als Einzelereignisse dingfest zu machen, die sexualethisch fehlorientieren und eine Jugendgefährdung darstellen. Die Sonderstellung des Sexuellen in unserer Kultur und der besondere Wert Kind und Kindheit erleichtert diese Aufgabe nicht, zumal nicht davon ausgegangen werden kann, dass indizierte Werke oder pornographische Darstellungen

nicht doch in die Hände von Kindern und Jugendlichen gelangen. Dem Beschluss der Bundesprüfstelle, das Magazin VOGUE Nr. 12/99 vorläufig in die Liste der jugendgefährdenden Schriften einzutragen, kann ich allerdings nicht folgen. Ich halte diese Entscheidung für fehlorientiert und kinderfeindlich. Sie bedeutet im Wesen eine Diskriminierung sowohl des Künstlers und der abgebildeten Kinder, als auch der als Betrachter angenommenen Kinder. Die Wahrscheinlichkeit, dass das Magazin VOGUE in die Hände von Kindern gelangt und die Fotos überhaupt von Kindern betrachtet werden, ist sehr niedrig. Sollten sie aber doch von Kindern betrachtet werden, ist nicht anzunehmen, dass sie sich mit den dargestellten Kindern in einer Weise identifizieren, dass sie durch mögliche Sexualstraftäter erpressbar wären. ...“

In der mündlichen Verhandlung des 12er-Gremiums wurde der Verlag durch zwei Rechtsanwältinnen vertreten, die u. a. erklärten, die hier fragliche Fotoserie sei in der Redaktionskonferenz umstritten gewesen. Das Votum gegen eine Veröffentlichung habe sich im Wesentlichen auf die persönliche Einschätzung der Fotos als geschmacklos gestützt, habe sich aber letztlich nicht durchsetzen können.

Das 12er-Gremium der Bundesprüfstelle beschloss, die Ausgabe 12/99 der Zeitschrift „Vogue“ nicht in die Liste der jugendgefährdenden Schriften aufzunehmen.

Aus den Gründen:

...

In der Sitzung des 12er-Gremiums vom 03.02.2000 ist daher erneut unter Einbeziehung der bereits vorliegenden Tatsachen sowie hinzugekommenen Erkenntnisquellen (so z. B. Klageschrift des Condé-Verlags vom 13.12.1999, Gutachten von Prof. S. vom 11.12.1999, Beschluss des VG Köln vom 11.01.2000) über den Indizierungsantrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zu „Vogue“ Nr. 12/99 verhandelt worden.

Die Bandbreite von sich einander widersprechenden Anschauungen zu der Fotoserie „Märchenspiele“ ist im Sachverhalt dieser Entscheidung zusammengefasst, sie bündeln sich letztendlich in der Entscheidung des 12er-Gremiums vom 03.02.2000, die allerdings nur ein eindeutiges, sich nicht widersprechendes Ergebnis haben kann. Die Fallbeurteilung aus der Retrospektive und mit dem Wissen, dass inzwischen schon wieder zwei neue Ausgaben der „Vogue“ nach der indizierten auf den Markt gestoßen sind, die erste im Übrigen schon am 19.12.1999 in den Geschäften war, lässt die Befürchtungen, die zum Zeitpunkt der Listenaufnahme aktuell diskutiert worden sind, in einem milderen Licht erscheinen. Bei einer Besetzung von neun Gremiumsmitgliedern hätten sich mindestens sieben Stimmen für die Indizierung finden müssen. Wird die Stimmenmehrheit verfehlt, fällt die Entscheidung zugunsten des Objekts aus.

3. VG Köln, Beschluss vom 11.01.2000 – 17L3272/99

Zur Pflicht der Bundesprüfstelle, zwischen den Belangen des Jugendschutzes und der Kunstfreiheit abzuwägen.

Zum Sachverhalt:

Durch die oben abgedruckte Entscheidung Nr. VA 6/99 ordnete die Bundesprüfstelle die vorläufige Indizierung der Nr. 12/99 der Zeitschrift „Vogue“ an. Hiergegen erhob der verfahrensbeteiligte Verlag Anfechtungsklage vor dem VG Köln. Auf seinen Antrag ordnete das VG die aufschiebende Wirkung der Klage an.

Aus den Gründen:

...

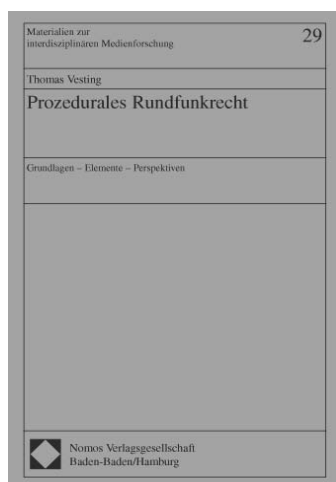
Gemäß § 80 Abs. 5 VwGO kann das Gericht der Hauptsache die aufschiebende Wirkung einer Klage gegen einen den Antragsteller belastenden Verwaltungsakt ganz oder teilweise anordnen, wenn das Interesse des Antragstellers am vorläufigen Aufschub der Vollziehung des Verwaltungsaktes das öffentliche Interesse an dessen Sofortvollzug

überwiegt. Dies ist in den Fällen, in denen – wie hier gemäß § 20 des Gesetzes über die Verbreitung jugendgefährdender Schriften und Medieninhalte (GjSM) – die aufschiebende Wirkung einer Klage kraft Gesetzes entfällt, unter anderem dann der Fall, wenn sich der streitige Verwaltungsakt bei summarischer Prüfung als offensichtlich rechtswidrig erweist, da am Sofortvollzug eines rechtswidrigen Verwaltungsaktes kein öffentliches Interesse bestehen kann.

So liegen die Dinge aber hier.

Die in der Entscheidung Nr. VA 6/99 der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften vom 2. Dezember 1999 angegebenen Gründe, aus denen sich eine die Kunstqualität der streitgegenständlichen Fotografien übersteigende Jugendgefährdung ergeben soll, sind für die Kammer im gegebenen Überprüfungsrahmen nicht nachvollziehbar, da eine Auseinandersetzung mit der Frage, mit welchem Gewicht die Kunstqualität der Fotoserie in die Abwägung mit den Belangen des Jugendschutzes einzugehen hat bzw. eingegangen ist, vollständig fehlt.

Buchbesprechungen



Thomas Vesting:
Prozedurales Rundfunkrecht – Grundlagen – Elemente – Perspektiven. (Materialien zur interdisziplinären Medienforschung, Bd. 29). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1997. 98,00 DM, 441 Seiten.

Anmerkungen:

1

In Teilen ist sie gewiss fruchtbar geworden in dem in dieser Zeitschrift schon besprochenen Band von **Holznapel, B./Vesting, Th.:** *Sparten- und Zielgruppenprogramme im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, insbesondere im Hörfunk.* Baden-Baden 1999, vgl. *tv diskurs*, Ausgabe 12 (April 2000), S. 101ff.

Die von *Wolfgang Hoffmann-Riem*, inzwischen Richter des Bundesverfassungsgerichts und dort Berichterstatler in Rundfunksachen, betreute Hamburger Habilitationsschrift zeichnet sich besonders dadurch aus, dass sie nicht nur auf der Höhe der Zeit steht, sondern auch dadurch, dass die umfassende Bildung und Belesenheit des *Autors* immer zugleich ihre fachliche Argumentation bereichert, eine Belesenheit, von der man ihm nur wünschen kann, dass eben diese Zeit ihm dafür Raum lassen wird. Das aber macht die Schrift so reizvoll und legitimiert die Aufmerksamkeit gerade auch für andere Leser als diejenigen vom engeren juristischen Fach, sogar heute noch, bald drei Jahre nach Erscheinen.¹

Die Schrift enthält eine einprägsame Einleitung unter dem Motto „Der Fall Berlusconi und die Evolution des Mediensystems“. Sie ist systematisch wohl gegliedert: beginnend im ersten Teil mit Grundelementen des liberalen Rechtsstaats, übergehend zur Wende zur sozialstaatlichen Massendemokratie, dann vom Sozialstaat zur Prozeduralisierung des Rechts. Der zweite Teil kommt zum engeren Gegenstand, nämlich zu Elementen eines prozeduralen Rundfunkrechts, hier anfangs zu Massenkultur und massendemokratischer Öffentlichkeit, dann zum öffentlich-rechtlichen „Integrationsrundfunk“, darauf von diesem zur „dualen Rundfunkordnung“, danach zur digitalen Revolution und alsdann zur „Rundfunkverfassung für die Wissens- und Mediengesellschaft“. Der dritte und letzte Teil behandelt dann die Perspektiven eines prozeduralen Rundfunkrechts, einsetzend mit Europarecht und Rundfunkrecht, dann mit einem Kapitel zu Programmqualität und Meinungsvielfalt im

öffentlich-rechtlichen Rundfunk sowie anschließend zu Vielfaltssicherung und Qualitätsförderung im privaten Rundfunk. Last, not least befasst sich das Kapitel am Ende mit positivem Jugendschutz.

Letzteres ist angesichts der Neuregelungen zum Jugendschutz in den jüngsten Änderungen des Rundfunkstaatsvertrags, die am 1.4.2000 in Kraft traten, sofort herauszugreifen: Während die Neuregelung des Staatsvertrags etwa das Modell der Selbststeuerung durch die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen durchbricht und ein Verbot mit Erlaubnisvorbehalt etabliert, das manche für verfassungswidrig halten, favorisiert *Vesting* neben der Ausdifferenzierung vorhandener materieller Rechtsbegriffe im Wesentlichen mildere prozedurale Lösungen. Außerdem empfiehlt er, den Jugendschutzbeauftragten besser auszustatten mit externem sozialwissenschaftlichem Wissen. Dies zeigt zugleich schon den methodischen wie den rechtspolitischen Ansatz der Schrift: Sie will nicht über die Sachverhalte hinweg nur mit Rechtsinstrumenten steuern, sondern durch angemessene Verfahren und eine hinreichende Sachaufklärung – wie man juristisch es ausdrücken würde – die Entwicklungen mit umso größerer Geschicklichkeit einfangen. Dies zeigt sich im Jugendschutz auch daran, dass die Schrift hier eine bessere Konkretisierung der Begriffe fordert, nicht eine abstraktere Begrifflichkeit und formale Kontrollmechanismen. Ein abstrakter Bezug auf die Menschenwürde und ein Verbot mit Erlaubnisvorbehalt weisen da in eine andere Richtung.

Vesting setzt auch hier auf Prozeduren, die auf Vielfaltskontrolle und Qualitätsförderung aus sind, nicht nur auf Bewahrung ei-

nes publizistischen Meinungskampfs. Dann ist nicht Gefahrenabwehr durch Erlaubnisvorbehalte und Steuerung durch hochgradig unbestimmte Zielformeln angesagt, sondern eine begleitende Kontrolle, die sich nicht auf die Zeit vor der Zulassung eines Programms beschränkt. Die bisherigen Realisierungen eines solchen Ansatzes diskutiert er dann in Einzelheiten.

Abgesehen von diesem Beispiel durchwirkt die Untersuchung stets der Geist dieses Ansatzes. Sie ist interdisziplinär, beherrscht den Gegenstand, ist sprachlich auf einem hohen und dennoch zugleich zugänglichen Niveau und kommt zu neuen Einsichten, die in der juristischen Zunft mit ihren schlichteren Mitteln nicht so anzutreffen sind, schon weil der engeren Fachsprache dafür der innovative Charakter fehlt. Dass dem Leser dabei manchmal eine gewisse Überhöhung des eigenen Blickwinkels und eine in zu weit greifenden Formulierungen zupackende Sprache aufstößt, liegt in der Natur der Sache: Will man von Gesellschaften und Kommunikationsstrukturen aus weit gespannte Entwicklungslinien ziehen und epochale Schritte des Wandels der Funktionen von Medien nachzeichnen, so sind eine ihnen angemessene Griffigkeit und ein gewisser Abstraktionsgrad unvermeidlich. Demgemäß behandelt das Buch eingehend Entstehung und Wandlungen der bürgerlichen Gesellschaft: ihren Weg zur Massendemokratie, rechtlich über die Schritte vom Rechts- zum Sozialstaat, und durch eine Vervielfältigung der Funktionen der Grundrechte – gerade auch des Grundgesetzes in Rechtsprechung und Wissenschaft – von ihrer wertorientierten Deutung bis zu ihrem Verständnis als Verfahren gewährleistende Rechte. Dabei schadet nicht, dass aus der Fülle der Fachliteratur manch ältere Arbeiten unbeachtet bleiben, weil es sich in vielem um Entwicklungen zu einem Mainstream hin handelt, die sich nach Jahrzehnten viel prägnanter und im Rückblick deutlicher zusammengefasst finden als anfangs in Erstlingswerken. So hat auch die sozialstaatlich relevante Breite der Grundrechte ein Gegenstück gefunden in ihrer Bedeutung für Information, Wissen und Wissensvermittlung durch Medien. Das lässt sich dann paradigmatisch zeigen, etwa am Schulrecht und an den Strukturen des Verhältnisses von Wissenschaft und Unterneh-

mensrecht.² Ebenso wird besonders plastisch, wie die Massenmedien eine Wandlung von Raum und Zeit sowie die Vereinheitlichung, Standardisierung und Schemenhaftigkeit der Wahrnehmung und damit alsbald auch der Kommunikation und vor allem der Öffentlichkeit der dann als Massendemoskratie gestalteten Gesellschaft bewirken.

Diese Perspektive wirft ein neues Licht auf die Entwicklung des Rundfunks seit seinen Anfängen nach 1945. Dabei erklärt sich nicht nur der Gang der Rechtsprechung, sondern auch der der Literatur. Darauf folgt eine Interessenanalyse. All das führte zur dualen Rundfunkordnung. An der Schwelle zur digitalen Revolution weist *Vesting* auch dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk neue Rollen zu, die sich auch aus den Blockaden ergeben, in die sich die privaten Veranstalter gegenseitig versetzen und die diese aufzulösen nicht in der Lage sind, wie er jüngst andersorts formuliert hat.³ Diese Blockaden sollen nicht nur im Wege der – hier in der Schrift später behandelten – Anwendung von rechtstechnischen Kunstgriffen wie Kontrahierungszwang, Zugangssicherungen und *must carry* Regelungen angegangen, sondern zielorientiert offenbar auch durch die Erzeugung von Toleranz zwischen den sozialen Milieus aufgelöst werden. Das setzt allerdings voraus, dass die Medien, die Toleranz allen vermitteln sollen, auch allen Milieus zugänglich sind.⁴ Dabei bezieht sich *Vesting* im Übrigen noch nicht zugleich darauf, dass die Kostensituation bezüglich der Provider und der Leitungswege noch lange Raum für die billigeren öffentlich-rechtlichen Programme lassen muss und wird. Auch bezieht er sich nicht darauf, dass gerade die Feierabendmentalität der Konsumgesellschaft eine interaktive Nutzung von Medien in den privaten Erholungsräumen eher wird zurücktreten lassen, als manche jetzt glauben.⁵ Solch praktischen Fragen, die dem Rezipienten aufstoßen, widmet sich die Arbeit nicht.⁶ Dennoch, es trifft sicher zu, dass die Pluralisierung der kulturellen Identität eine Gewährleistung von Übergängen und Vermittlungen voraussetzt, die nur ein nicht wiederum kommerzialisiertes Medium leisten kann. Dies lässt sich aber auch als eine Variation der Grundversorgung im Sinne der bisherigen Rechtsprechung verstehen, die allerdings im Gefüge von Gesellschaft und

2

Dabei findet sich nicht nur an dieser Stelle (S. 109ff.) eine Fehlinterpretation des Urteils des Bundesverfassungsgerichts zur Mitbestimmung aus dem Jahre 1979, die jedenfalls hier Zweifel an der Sorgfalt der Interpretation aufkommen lässt: Das Gericht bleibt gerade nicht bei einer liberalen Interpretation der Grundrechte stehen, sondern hält sie nur als Ausgangspunkt fest, wie das *Vesting* alsbald denn auch tut (S. 112). Denn das Gericht selbst hat hier die Permeabilität der Rechtszuordnungen vollzogen. Deshalb rekurriert es nicht nur auf den personalen und den sozialen Bezug der Grundrechte, sondern instrumentiert sie darüber hinaus im Wege einer Verfahrensorientierung, die auch Organisationsstrukturen erfasst. *Vesting* scheint hier eher einen Watschenmann aufzubauen, um sich absetzen zu können. An anderer Stelle wird er denn dem Gericht auch eher gerecht (S. 68 ff.), ohne allerdings die älteren Arbeiten etwa von Dieter Suhr zu nennen, die die Konzeption des Gerichts ebenso beeinflusst haben wie ältere Ansätze zu prozeduralen Vorstellungen, die vor oder aus der Rechtsprechung entwickelt wurden und aus einem stetigen Diskussionsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis hervorgingen, der damals das Gericht begleitete. Diese Kritik ändert nichts an dem positiven Urteil über die Schrift, die – wie schon gesagt – insbesondere sozialwissenschaftlich und philosophisch fundiert „Sachaufklärung“ in sonst kaum je dagewesenen Umfang in angemessener Tiefe betreibt. Auch darauf ist das Gericht angewiesen, wie sich nicht nur an Entscheidungen jener Zeit zeigen lässt (dazu auch exemplarisch S. 281 u. passim).

3

Vesting, Th.:

Ökonomie im Überfluss – Medienregulierung im Zeitalter der Vernetzung. In: epd medien Nr. 24 v. 25. April 2000, S. 3ff. (8). Dieser Beitrag betont die künftige Aufgabe des öffentlich-rechtlichen Rundfunks, Wahlmöglichkeiten zu schaffen, sich zu informieren und zu unterhalten; auch soll er einen produktiven Beitrag zur Steigerung der

Ideenpopulationen in den Massenmedien leisten.

Dabei bezieht er sich auf die Formel von der „strukturellen Diversifikation“, vgl.: **Hoffmann-Riem, W./ Vesting, Th.:** *Ende der Massenkommunikation? Zum Strukturwandel der technischen Medien.* In: **Dies.** (Hrsg.): *Perspektiven der Informationsgesellschaft.* 1995, S. 21, hier in der Schrift S. 238 u. passim. Für Kontrahierungszwang, *must carry rules* u. Ä. vgl. hier S. 334ff.

4

Siehe S. 224ff. (226) mit dem Hinweis auf die Herstellung von Toleranz für Heterogenität zwischen verschiedenen sozialen Milieus, unter Bezug auf K.-H. Ladeur: *Publizistik.* 1986, S. 147ff. (151f.). Die Formeln von der Toleranz oder den Toleranzen erscheinen sehr viel griffiger, sind aber nicht so ausgehend wie die im Text und in der vorigen Fußnote genannten Formeln von *Vesting*.

5

Dazu Hesse, A.: *Der öffentlich-rechtliche Rundfunk im Online-Zeitalter.* In: epd medien Nr. 37 vom 10. Mai 2000, S. 3ff.

6

Vgl. aber immerhin Andeutungen S. 314ff. Dies geschieht aber nicht in den der Entwicklung besonders gewidmeten Abschnitten S. 182ff.; in diesem Sinne bedürfte es auch der Überprüfung, ob ein Verzicht auf die Kategorie der Grundversorgung als Grundlage des öffentlich-rechtlichen Rundfunks wirklich angezeigt ist, den *Vesting* (S. 236ff.) meint einläuten zu müssen. Die Schrift (bes. S. 220ff.) ist von der herkömmlichen Sicht so weit nicht entfernt, wenn man dem Begriff der Grundversorgung die Rechtsbegriffen notwendig eigene Dynamik im Verhältnis zu Lebenssachverhalten und technischen Entwicklungen einräumt.

Medien etwa Vielfalt, Durchlässigkeit und Elemente einer grundlegenden Verständigung zwischen Subkulturen gewährleistet. Das führt nicht nur bedingt durch die nun nicht mehr nur europäische und europarechtlich beeinflusste, sondern auch globale Struktur der Medien und weithin auch ihrer Märkte zu der Forderung nach größerer Flexibilität, einer stärkeren Formenvielfalt und neuen Sicherungen von Vielfalt und Qualität. Hier setzt Vesting u. a. auf die Selbstbeobachtung und diskutiert die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft eiegens, ebenso wie auch auf neue externe Kontrollmechanismen gegenüber den Medien. Diese Abschnitte am Ende zeugen zugleich wieder vom kreativen Optimismus des *Autors*, der offensichtlich die Gewissheit in sich birgt, dass die menschliche Gestaltungskraft auch auf dem Felde der Medien immer wieder zu checks and balances führt. Dieser Ausgangspunkt erlaubt die Vision von einem Rundfunkrecht, das in dem Sinne prozedural erscheint, als es sich auf die grundständige Vielfalt heutiger Kultur verlässt und glaubt, das Rechtsregime weiter zurücknehmen zu können. Das setzt zunächst eine richtige Wahrnehmung jener Vielfalt voraus. Deshalb sind die subtilen Beobachtungen, die sich in dem Buch finden, von um so größerem Interesse. Gerade sie lassen sich auch durch das knappe Sachverzeichnis am Ende aus Stichworten erschließen. Diese Studien empfehlen, auch künftige Arbeiten dieses *Autors* zur Kenntnis zu nehmen.

Prof. Dr. Helmut Goerlich, Leipzig



Klaus Beucher/Ludwig Leyendecker/Oliver v. Rosenberg:
Mediengesetze. Rundfunk – Medendienste – Teledienste. Kommentar zum Rundfunkstaatsvertrag, Medendienste-Staatsvertrag, Teledienstegesetz und Teledienstedatenschutzgesetz. München: Verlag Vahlen, 1999. 168,00 DM, 749 Seiten.

I.

Mit der Etablierung einer dualen Rundfunkordnung in der Bundesrepublik Deutschland entstand das Bedürfnis nach einem einheitlichen normativen Ordnungsrahmen für die Veranstaltung von Rundfunk. Dem haben die Länder mit dem Rundfunkstaatsvertrag von 1987 und damit in Anwendung des Instrumentariums des kooperativen Föderalismus Rechnung getragen. Die Notwendigkeit einer staatsvertraglichen Einigung der Länder ergibt sich hier aus deren Zuständigkeit für den Rundfunk. Neue Informationstechnologien, neue Möglichkeiten der Telekommunikation führten zur Entwicklung von Informationsangeboten, die sich teilweise deutlich vom herkömmlichen Bild des Rundfunks entfernten. Schon bald wurde deutlich, dass das vor allem durch die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts veranlasste, stark regulatorische Ordnungsmodell für den Rundfunk für weite Bereiche der Telekommunikation nicht mehr passen würde. Dies betrifft etwa das rundfunkspezifische Lizenzierungssystem, die für den Rundfunk kennzeichnenden differenzierten Vielfaltsanforderungen, dies betrifft nicht zuletzt die besonderen Rechtsgarantien für gebührenfinanzierte, öffentlich-rechtliche Anstalten. Während das Bundesverfassungsgericht zunächst beharrlich versuchte, die Entstehung eines Rundfunkmarkts zu verhindern, setzte sich für den Bereich der „neuen“ elektronischen Medien zunehmend die Erkenntnis der Notwendigkeit durch, diese vom Ballast rundfunkmäßiger Überregulierung zu befreien und sie marktwirtschaftlichen Prinzipien zu öffnen, dies nicht zuletzt auch unter dem Druck gemeinschaftsrechtlicher Entwicklungen. Die Bestrebungen, für elektronische Medien außerhalb des Rund-

funks einen liberalen Ordnungsrahmen zu schaffen, mündeten, nach dem Zwischen spiel des Bildschirmtextstaatsvertrags, in den Mediendienstestaatsvertrag der Länder von 1997 und in das Teledienstegesetz des Bundes aus dem gleichen Jahr. Beide Regelungswerke folgen den gleichen Prinzipien und sind vergleichbar aufgebaut; dass die Materie in unterschiedlichen Normierungen geregelt wurde, ist Ergebnis einer pragmatischen Lösung der insbesondere für Teilbereiche der Mediendienste keineswegs zweifelsfreien Kompetenzfrage. Die Regelung der Mediendienste wurde den Ländern zugestanden, doch einigten sich Bund und Länder auf ein insgesamt abgestimmtes und einheitlich strukturiertes Regelungswerk. Damit wurde, wie die *Verf.* des hier anzuzeigenden Werks in ihrem Vorwort bemerken, ein Rechtsrahmen für Unternehmen geschaffen, welche die gesamte Bandbreite der elektronischen Medien nutzen. Dass die Gesetzgebung der Entwicklung der elektronischen Medien oft nur verzögert folgen kann, ist angesichts der Dynamik der Materie nicht weiter überraschend und zeigt sich derzeit wieder an der bestehenden Unsicherheit über die Einordnung des Internetradios.

II.

Gilt dies schon für die Gesetzgebung, so gilt dies erst recht für die der Gesetzgebung folgenden kommentierenden Bemühungen der Rechtswissenschaft. Umso anerkannter ist es, dass die Kölner Rechtsanwälte *Beucher, Leyendecker* und *von Rosenberg* in nur geringem zeitlichem Abstand zum In-Kraft-Treten des Mediendienstestaatsvertrags und des Teledienstegesetzes zum 1. August 1997 sowie des 3. Rundfunkänderungsstaatsvertrags zum 1. Januar 1997 eine insgesamt fundierte, das Teledienstedatenschutzgesetz einbeziehende Kommentierung des so geschaffenen rechtlichen Ordnungsrahmens für die elektronischen Medien vorlegen. Dass mittlerweile bereits der 4. Rundfunkänderungsstaatsvertrag vorliegt, tut der Aktualität des Werks nur geringen Abbruch. Es richtet sich nach der Aussage der *Autoren* vornehmlich an die Praxis und soll vor allem die praktischen Rechtsfragen eines Unternehmens der Medienbranche beantworten, ohne hierbei die wissenschaftlichen Grundlagen zu vernachlässigen. Die Praxis ist vor allem an ei-

nem verlässlichen und systematisch klaren Nachweis der einschlägigen Rechtsprechung interessiert. Diesem Bedürfnis kommt die Kommentierung durchweg nach, die wesentlichen Entscheidungen werden nachgewiesen und in ihren wesentlichen Aussagen zutreffend charakterisiert. Auch wird der Meinungsstand in der Literatur zu den durch die kommentierten Vorschriften aufgeworfenen Rechtsfragen überwiegend in der gebotenen Kürze korrekt nachgewiesen, wenn gleich die Schriftumsauswahl nicht frei von Zufälligkeiten erscheint. Eigene Stellungnahmen zu kontrovers diskutierten Problemen werden eher zurückhaltend, meist aber doch durchaus fundiert umrissen.

III.

Den größten Anteil des Werks nimmt die Kommentierung des Rundfunkstaatsvertrags ein.

1. Dabei versucht die Kommentierung der Präambel einen gedrängten Überblick über die verfassungsrechtlichen und auch gemeinschaftsrechtlichen Grundfragen der dualen Rundfunkordnung zu geben, der notwendig kursorisch bleiben muss. Die Bestands- und Entwicklungsgarantie für den öffentlichen Rundfunk wird immerhin vorsichtig in Frage gestellt, unter Hinweis auf das institutionstypische Selbstbehauptungs- und Ausweitungsinteresse auch öffentlich-rechtlicher Rundfunkanstalten, das sich gegenüber ihrem Funktionsauftrag verselbständigen kann (vgl. BVerfGE 87, 181/202). Der Hinweis auf die Ausweitung des Programmangebots der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten, die von den Gerichten bislang akzeptiert worden ist, bleibt allerdings doch recht dürftig; auch das Problem eines Ausgreifens öffentlich-rechtlicher Rundfunkanstalten in Bereiche der neuen Medien wie z. B. Onlinedienste hätte hier thematisiert werden müssen (Rdnr. 14 zur Präambel). Auch die Bedeutung des Gebots faktischer Zulässigkeit privaten Rundfunks wird allenfalls angedeutet (Rdnr. 21). Reichlich oberflächlich, selbst im Rahmen einer nur kurzen verfassungsrechtlichen Einführung, bleiben die Bemerkungen zur mittelbaren Drittwirkung der Rundfunkfreiheit (Rdnr. 19 zur Präambel) und zur Grundrechtsträgerschaft der Landesmedienanstalten (Rdnr. 20), wobei an dieser Stelle undif-

ferenziert behauptet wird, auch diese seien Träger des Grundrechts aus Art. 5 Abs. 2 Satz 1, was dann allerdings in der Kommentierung zu § 20 zutreffend differenziert wird. Wenig aussagekräftig schließlich bleibt der kurze Abschnitt zur europäischen Rechtsordnung (Rdnrn. 23f.). Die verfassungsrechtlichen Ausführungen werden ergänzt durch eine kurze Kommentierung der einschlägigen Kompetenznormen des Grundgesetzes bei § 1 Rundfunkstaatsvertrag, die freilich die Heranziehung der einschlägigen Kommentierungen zum Grundgesetz nicht ersetzen kann. Hierzu, wie auch in der Erörterung der EG-Kompetenzen (Rdnrn. 10ff. zu § 1 Rundfunkstaatsvertrag) beschränkt sich die Kommentierung auf eine aktuelle Fragestellungen nur bedingt erfassende Bestandsaufnahme. Auch kritische Anmerkungen der *Verfasser*, wie etwa die an sich durchaus berechtigten Einwände gegen die in Rundfunkstaatsvertrag, Mediendienstestaatsvertrag und Teledienstegesetz im Wege politischen Kompromisses gefundene Abgrenzung zwischen den einzelnen Angeboten und gegen die Einbeziehung von Abrufdiensten in die Mediendienste (Rdnr. 8 zu § 2 Rundfunkstaatsvertrag) bleiben kursorisch; dass etwa die Untersuchungen von *Bullinger* zu dieser Thematik nicht erwähnt werden, muss als Manko gewertet werden. Zum Recht auf Kurzberichterstattung wird im Wesentlichen die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts wiedergegeben (Rdnrn. 5ff. zu § 5 Rundfunkstaatsvertrag).

2. Von zentralem Interesse für die Praxis sind die Regelungen des Rundfunkstaatsvertrags über unzulässige bzw. jugendgefährdende Sendungen. Hier gibt die Kommentierung brauchbare Handhabungen für die einzelnen Unzulässigkeitstatbestände des § 3 Abs. 1 Rundfunkstaatsvertrag, unter gut nachvollziehbarer Eingrenzung etwa des Pornographiebegriffs oder der Anforderungen des Menschenwürdesatzes (Rdnrn. 36ff. bzw. 15ff. zu § 3 Rundfunkstaatsvertrag). Im Zusammenhang des § 21 Rundfunkstaatsvertrag, in dem Programmgrundsätze für privaten Rundfunk festgelegt sind, wird das Problem der Talkshows zumindest gestreift, wenn auch nicht ausgeschöpft. Hier hätte zumindest die für derartige Sendungen zentrale Fragestellung angesprochen werden

müssen, inwieweit dieses fundamentale Grundrecht zur Disposition seines Trägers steht, eine Fragestellung, deren Aktualität der Streit um *Big Brother* nachdrücklich belegt. Sehr eingehend befasst sich die Kommentierung mit der für die Praxis wichtigen Frage möglicher Vorsorgemaßnahmen bei Ausstrahlung von Sendungen mit jugendbeeinträchtigenden Wirkungen (Rdnrn. 64f. zu § 3 Rundfunkstaatsvertrag) und mit der Bedeutung der FSF und ihren gutachtlichen Äußerungen, wobei etwa die Kritik von *Rossen* an diesem Modell der Selbststeuerung im Rundfunk mit überzeugender Argumentation zurückgewiesen wird (Rdnr. 92 zu § 3 Rundfunkstaatsvertrag).

3. Zu den besonders gelungenen und für die Praxis wertvollen Passagen des Werks zählen die Kommentierungen zu den Werbebestimmungen des Rundfunkstaatsvertrags in §§ 7f., 14ff. und 43ff. Der Begriff der Schleichwerbung etwa wird in der gebotenen Differenzierung dargelegt, das Problem der virtuellen Werbung, wie sie nunmehr der 4. Rundfunkänderungsstaatsvertrag in bestimmten Fällen für zulässig erklärt, bereits gesehen. Ob das Verbot für Nachrichtensprecher, in der Fernsehwerbung aufzutreten, tatsächlich einer so weitgehend verfassungskonform-restriktiven Auslegung bedarf, wie die *Verfasser* meinen, mag dahingestellt bleiben. Immerhin geht es hier nicht nur um den wettbewerblichen Aspekt der Ausnutzung einer Vertrauensstellung, sondern auch um die Glaubwürdigkeit des Mediums selbst, die umso mehr in Frage gestellt wird, als dessen Vertreter als „käuflich“ erscheinen. Zum Sponsoring hätte man sich deutlichere Hinweise zur Abgrenzung zulässiger Sponsorhinweise von unzulässiger Werbung und zu Umgehungsversuchen gewünscht.

4. Die Kommentierung des 2. Abschnitts des Rundfunkstaatsvertrags, der die Vorschriften für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk enthält, ist insgesamt ausgewogen, etwa in der Frage der Vereinbarkeit der Gebührenfinanzierung mit dem EU-Beihilferecht (Rdnr. 5ff. zu § 12) oder auch in der Frage des Umfangs funktionsgerechter Finanzausstattung, der Reichweite zulässiger Randnutzungen (zu letzteren Rdnrn. 16ff. zu § 12). Die Kritik an der 20-Uhr-Grenze für Werbung im öf-

fentlich-rechtlichen Rundfunk wird mit zutreffender Argumentation zurückgewiesen (Rdnr. 7 zu § 15). Zu öffentlich-rechtlichen Spartenkanälen stellen die Verfasser sich mit guten Argumenten auf den Standpunkt, dass diese nicht Bestandteil der Grundversorgung sind (Rdnrn. 6f. zu § 19).

5. Insgesamt sorgfältig erläutert werden die die Medienunternehmer naturgemäß vorrangig interessierenden Vorschriften des Rundfunkstaatsvertrags für privaten Rundfunk in seinem 3. Abschnitt. Durchweg werden zu den einzelnen Bestimmungen des Rundfunkstaatsvertrags die jeweils ergänzenden Regelungen in den Privatrundfunk- und Mediengesetzen der Länder herangezogen. Grundsätzliche Problemkreise wie die der Vermutung vorherrschender Meinungsmacht nach dem Zuschauermarktanteil, der Zurechnung von Programmen oder der Stellung der Landesmedienanstalten werden fundiert und verständlich dargestellt. Auf Rechtsschutzfragen, wie etwa die des drittschützenden Charakters des § 29 Rundfunkstaatsvertrag (s. Rdnr. 10 zu § 29) oder der wechselseitigen Klagebefugnis von Landesmedienanstalten (Rdnrn. 42ff. zu § 20 Rundfunkstaatsvertrag) wird ebenso eingegangen, wie etwa auf die sich privaten Veranstaltern immer wieder stellende Frage nach einem Zurückweisungsrecht gegenüber Wahlwerbespots politischer Parteien (Rdnrn. 23f. zu § 42 Rundfunkstaatsvertrag). Die Ordnungswidrigkeitentatbestände des § 49 Rundfunkstaatsvertrag werden informativ erläutert. Das Problem der Differenzierung zwischen privaten und öffentlich-rechtlichen Veranstaltern bei § 49 Rundfunkstaatsvertrag wird gesehen (s. dort Rdnr. 4). Der Annahme eines Gleichheitsverstößes möchte ich in der Sache beitreten (s. dazu *Degenhart*, ZUM 1997, 153ff., s. a. *tv diskurs*, Ausgabe 2 [August 1997], S. 96f.); dass sich ein privater Rundfunkveranstalter unter Berufung auf die Verletzung des Gleichheitssatzes gegen einen Bußgeldbescheid nach § 49 wenden kann, erscheint allerdings nicht gesichert und wird auch kaum tragfähig begründet. Insgesamt wird zum Rundfunkstaatsvertrag eine solide und konzentrierte Kommentierung vorgelegt, die auch nach dessen Neufassung durch den 4. Rundfunkänderungsstaatsvertrag ihre Gültigkeit behält.

IV.

Weitgehend Neuland zu betreten hatten die *Verfasser* bei der Kommentierung des Mediendienstestaatsvertrags und des Teledienstegesetzes.

1. Die Dynamik der Entwicklung gerade in diesem Bereich bringt es notwendig mit sich, dass nicht alle derzeit aktuellen Fragestellungen in der Kommentierung bereits angesprochen werden konnten. Dies betrifft etwa Internetradio oder BusinessTV. Immerhin werden über die Erläuterung der Beispiele des § 2 Abs. 2 Mediendienstestaatsvertrag einige grundsätzliche Abgrenzungskriterien aufgezeigt (Rdnrn. 1 f. zu § 2 Mediendienstestaatsvertrag). Zu § 5 Mediendienstestaatsvertrag wird die kompetenzielle Problematik eingehend und meines Erachtens durchaus plausibel behandelt. Ausführlich erläutert wird das Recht der Gegendarstellung bei Mediendiensten, § 10 Mediendienstestaatsvertrag, ebenso der Datenschutz bei Mediendiensten; datenschutzrechtliche Bestimmungen wurden von *Norbert Nolte* kommentiert.

2. Der Schwerpunkt der Kommentierung des TDG liegt bei der in der Tat erhebliche Anwendungsprobleme aufwerfenden Regelung der Verantwortlichkeit für Diensteanbieter nach § 5. Die abgestufte Regelung der Verantwortlichkeit hiernach wird in insgesamt nachvollziehbarer Weise entwickelt. Eingehend setzen sich die *Verfasser* hier etwa mit der umstrittenen Frage der Verantwortlichkeit für Hyperlinks auseinander und sprechen sich überzeugend für eine differenzierende Lösung je nach Qualität der Hyperlinks aus (Rdnr. 31 f. zu § 5 TDG). Dass auch das Problem der Verantwortlichkeit im internationalen Zusammenhang angesprochen wird, ist positiv hervorzuheben.

V.

Eine kurze Kommentierung des Teledienstedatenschutzgesetzes sowie verschiedene Anlagen runden das Werk ab. Abgedruckt sind insbesondere die Fernsehrichtlinie der EG mit den Erwägungsgründen, die gemeinsamen Richtlinien der Landesmedienanstalten für die Werbung und über Drittsendezeiten sowie die Jugendschutzrichtlinien.

Mit der Kommentierung des Rundfunkstaatsvertrags, des Mediendienstestaatsvertrags und des Teledienstegesetzes durch *Beucher*, *Leyendecker* und *von Rosenberg* liegt erstmals eine zusammenfassende und in den einzelnen Teilmaterien aufeinander abgestimmte Darstellung des Rechts der elektronischen Medien in einem einheitlichen Erläuterungswerk vor. Die einzelnen Kommentierungen sind durchweg systematisch klar aufgebaut, inhaltlich fundiert und verlässlich, geben brauchbare Anhaltspunkte auch für die Erfassung noch offener oder neuer Fragestellungen. Ersichtlich aus wissenschaftlich fundierter Praxis resultierend, belegen sie, dass sich Praxisorientierung und wissenschaftliche Vertiefung nicht auszuschließen brauchen. Dass die *Verfasser* den 4. Rundfunkänderungsstaatsvertrag, wie sie im Vorwort andeuten, in einem Nachtrag behandeln, wäre wünschenswert. Unabhängig davon ist der Kommentar uneingeschränkt zu empfehlen.

Prof. Dr. Christoph Degenhart, Leipzig

Ins Netz gegangen:

<http://lo.san-ev.de>

lehrer-online — Ohne Schwamm und Kreide

Internetseiten bzw. Foren für Kinder und Eltern machen zur Zeit Furore, die Schummelseite *hausaufgaben.de* kennt auch schon jeder, aber was ist eigentlich mit den Lehrern los? Oftmals mehr oder weniger als Computer-Analphabeten hingestellt, tut sich in dieser Berufsgruppe mehr, als man allgemein vermutet.

Unter der Schirmherrschaft von „Schulans Netz e.V.“ (<http://www.san-ev.de>) gehen auch die Lehrer ins Internet unter *lehrer-online* (<http://lo.san-ev.de>).

Das schlichte, funktionale und übersichtliche Design fällt schon auf der „Startseite“ ins Auge. Dort kann man sich zunächst anhand aktueller Kurznachrichten über Neuigkeiten insbesondere rund ums Internet – natürlich mit dem Schwerpunkt „Bildung“ – informieren. Ebenso wird auf längere Diskussionsbeiträge und auf neue in *lehrer-online* zur Verfügung stehende Unterrichtseinheiten verwiesen. Und man kann wählen zwischen den Bereichen „Magazin“, „Service“, „Projekte & Events“, „Medienkompetenz“ und „Schulfächer“.

Ein Klick auf die Rubrik „Magazin“ zeigt gleich, dass sich hier wiederum ein Untermenü mit mehreren Bereichen verbirgt. Es finden sich u. a. – neben weiteren Kurznachrichten, einem Terminplaner und der Vorstellung des Redaktionsteams – drei weitere, sehr reichhaltige und im Prinzip eigenständige Internetangebote: Integriert in *lehrer-online* sind mit *LeaNet* und *LizzyNet* zwei Websites speziell für Mädchen/Frauen bzw. Lehrerinnen. Reichlich informativer Lesestoff findet sich hier genauso wie in dem dritten Angebot, dem vierzehntägig

neu erscheinenden „Journal“, eine Online-Zeitschrift, die wiederum in diverse Themengebiete wie „Medienkompetenz“, „Aus- und Weiterbildung“ oder „Zeitgeschehen“ unterteilt ist; dass man die Übersicht in all diesen Unterangeboten nicht verliert, ist der in der Tat übersichtlichen Navigation zu verdanken.

Gerade in dem reichhaltigen „Journal“-Archiv fehlt allerdings eine Suchfunktion, um aus der Fülle des Angebots gezielt auswählen zu können. Man muss sich also einfach einmal Zeit nehmen, um einen Überblick zu bekommen. Jedoch: Es gibt Sinnloseres im Leben und als Belohnung winkt u. a. ein Link zu einem Online-Jodelkurs in der Sparte „Fundgrube“.

Der Bereich „Service“ ist noch im Aufbau und bietet z. Zt. einen Chat-Treff, eine Tausch- und Informationsbörse, ein sehr informatives Internetglossar, die zuvor monierte Volltextsuche und das *lehrer-online*-Forum mit der Möglichkeit, bestimmte Themen online zu diskutieren. Das Forum bietet offensichtlich nicht nur Raum für Konfliktbehebung, (z. B. „Konflikte im Kollegium“), sondern selbst Konfliktstoff („Wir[d] hier zensiert?“). Immerhin könnten Schülerinnen und Schüler hier lernen, dass Schulkollegien konfliktgeladener sind, als es von außen oftmals den Anschein hat.

Unter „Projekte und Events“ heißt es zu Beginn:

„Die Möglichkeiten und Vorteile einer weltweiten Vernetzung auszuschöpfen und damit verbunden neue Kontakt- und Kooperationspools aufzubauen, gehört mit zu den wichtigsten Aufgaben von „Schulans

Netz/Lehrer-Online. Erklärtes Ziel dabei ist der Auf- und Ausbau eines internationalen Netzwerks für die sinnvolle Zusammenarbeit im Bereich schulischer Projektkooperation. Im Zusammenwirken unterschiedlicher Partner-Institutionen und Schulen soll diese Zielvorstellung schrittweise verwirklicht werden.“ Fürwahr ein stolzes Vorhaben. Wer aus dem mehr oder weniger grauen bundesdeutschen Schulalltag entfliehen möchte, findet an dieser Stelle schon jetzt Interessantes und auch skurril Anmutendes (z. B. „Red Rover goes to Mars“: Es wird das weltweit erste Schülerteam gesucht, das eine direkt auf dem Mars befindliche Ausrüstung bedienen wird).

Der sehr ausführliche Bereich „Medienkompetenz“ widmet sich im Schwerpunkt sowohl der Ausweitung von Computer- und Internet-Kompetenz unter Lehrkräften als auch der Aufbereitung des Themenkomplexes in Unterrichtseinheiten.

Die „Unterrichtsreihe Internet“ bietet einen Einstieg in die Vermittlung von Grundwissen zum Internet in der Schule. Im Anschluss daran kann man dann wählen aus weiterführenden Materialien etwa zu „Warenwelt“, „Schüleraustausch per Internet“, „E-Commerce“ oder einfach „Suchmaschinen“. In der Regel werden auch Arbeitsunterlagen zum Downloaden bereitgestellt. Sehr wesentlich ist in diesem Bereich die Ausweitung der Medienkompetenz von Pädagogen. In der Rubrik „Internet/Computerpraxis“ wird ihnen das nötige Grundwissen an die Hand gegeben bzw. kann man gezielt Wissenslücken füllen. Die Domain-Registrierung oder der Umgang mit Netzwerken dürfte danach unproblematisch



sein. Ein Kernstück ist der auf das Wesentliche abgespeckte HTML-Kurs. In Verbindung mit den Informationen aus der Rubrik „Methodik/Didaktik“ (u. a. Quellcode-Beispiele, Muster-Homepage) sollte er es ermöglichen, im Schulunterricht einen eigenen Internetauftritt zu erarbeiten. Doch noch Fragen? Forum, Chat und die Betreuung des Bereichs „Medienkompetenz“ bieten genügend Möglichkeiten, Antworten zu bekommen. Ein wenig stiefmütterlich behandelt wird hier die Rubrik „Audiovisuelle Medien“: Etwas mehr als der Kontakt zu den Landesbildstellen könnte es schon sein. Was ist beispielsweise mit Links zu den „Offenen Kanälen“ oder dem Schulfernsehen bzw. -funk? Letztere findet man immerhin in der „Linksammlung Medienkompetenz“ oder auf dem Umweg über die Volltextsuche unter „Schulfächer/Deutsch/Linksammlung/Medien“. Gerade in diesem Zusammenhang wird einem wieder bewusst, dass ein eigenes Fach „Medienerziehung“ o. Ä. immer noch fehlt.

Neben Information und Fortbildung ist es ein Anliegen von lehrer-online, den Pädagogen im zentralen Bereich „Schulfächer“ Praxishilfen in Form von Unterrichtsvorschlägen bzw. -einheiten an die Hand zu geben. Die zu den einzelnen Fächern angebotene „Unterrichtspraxis“ orientiert sich erfahrungsgemäß oft an modernen Inhalten, allerdings ohne den Eindruck zu erwecken, sich damit bei den „Kids“ anbieten zu wollen. Zu bewähren hat sich das Medium Internet in diesem Zusammenhang natürlich dann, wenn es sich einem topaktuellen und allgemein beliebten Unterrichtsfach wie „Latein“

stellen muss. Und selbst hier hat die Redaktion scheinbar Unmögliches möglich gemacht: Das Alte Rom lebt – Respekt. Eine Reihe von Links eröffnet z. B. virtuelle Reisen in die Vergangenheit, übrigens in keinem Fall in lateinischer Sprache; danke. Spaß beiseite: Weiterführende Hintergrundinformationen, Links zu Quellen oder vorformulierte Arbeitsaufgaben machen es möglich, sich auch kurzfristig und aus gegebenem Anlass kompakt auf ein Thema, z. B. aus dem Spektrum „Rechtsradikal – nein danke“ vorzubereiten, etwa mit „Argumente gegen Auschwitz-Leugner“ im Fach Geschichte.

Die Bebilderung der Seiten ist insgesamt sehr zurückhaltend – selbst zum Schulfach „Kunst“ –, das Thema „Multimedialität“ ist in diesem Webauftritt eher ein theoretisches. Vielleicht auch den Ladezeiten zuliebe setzt man zumeist auf Text, wobei dieser allerdings aufgelockert und nicht als erdrückende „Bleiwüste“ gesetzt ist. Offensichtlich gut betreut, wird bei lehrer-online auf Aktualität ebenso geachtet wie auf eine übersichtliche und leicht verständliche Aufarbeitung der Bereiche bzw. Themen. Links verweisen an vielen Stellen auf zusätzliche Online-Ressourcen, so dass Neulinge ebenso wie kundige User in diesem Internetangebot fündig werden dürften. Zwar könnte man andere Medien in Zukunft konzeptionell wie inhaltlich stärker berücksichtigen. Insgesamt ist lehrer-online jedoch sehr informativ und praxisnah gerade hinsichtlich der Erweiterung von Computer- und Internetkompetenz – und für diesen Bereich ist der Webauftritt im Schwerpunkt ja auch gemacht.

Olaf Selg hat in Marburg Literatur- und Medienwissenschaften studiert.

Materialien & Termine

Materialien & Termine

medienconcret – Magazin für die pädagogische Praxis

Nach einer längeren Publikationspause ist die *medienconcret* mit neuem Gesicht erschienen. Das aktuelle Heft der vom JFC Medienzentrum herausgegebenen Schriftenreihe *medienconcret* „Videovisionen – Videoarbeit im digitalen Zeitalter“ beschäftigt sich mit den neuen sozialen und kreativen Chancen, die sich der Jugendvideoarbeit im digitalen Zeitalter eröffnen. Neben der Beleuchtung der digitalen Bilderwelten in verschiedenen Medien bietet die Zeitschrift auch zahlreiche Beiträge zu innovativen Praxisprojekten.

Information & Abobestellung:
JFC Medienzentrum Köln (02 21/12 00 93);
Einzelheftbestellung für 14,00 DM bei:
M7 Verlag
Im Mediapark 7
50670 Köln
Tel.: (0221) 5 74 31 40
Fax: (0221) 5 74 31 39
E-Mail: m7@komed.de

Kinder und Medien – KIM '99 Basisuntersuchung zum Medienumgang Sechs- bis Dreizehnjähriger in Deutschland

Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest hat mit der vorliegenden KIM-Studie bei über 1.000 Kindern im Alter von 6 bis 13 Jahren untersucht, wie Kinder aktuell mit Medien umgehen und mit welchen Fragen die Gesellschaft hier neu konfrontiert wird.

Die Studie kann gegen einen frankierten (DIN A4) Rückumschlag unter folgender Adresse angefordert werden:

Mpfs
Hans-Bredow-Straße
76530 Baden-Baden

Auflösung der Nederlandse Filmkeuring

Seit Beginn der neunziger Jahre gab es in den Niederlanden bereits eine Diskussion über die Auflösung der NFK (Netherlands Board of Filmclassification). Die Diskussion spiegelte die Haltung der holländischen Regierung, die mehr und mehr Aufgaben delegierte und die Ansicht vertrat, dass Verantwortlichkeiten den Bürgern, Organisationen und dem Markt zuzuweisen seien. Die meisten holländischen Politiker treten für eine möglichst geringe Einmischung seitens der Regierung ein. Entsprechend dieser Überzeugung entschied das Parlament kürzlich, die Klassifikation aller Screen-Produkte in die Hände des Markts

Praxis Kinderfilm: Familiengeschichten Materialien für die medienpädagogische Arbeit

Nutzen Kinder „ihre“ Filme zur Lebensbewältigung? Auch in diesem Jahr gibt das MPZ im Rahmen des Kinderfilmfests im Land Brandenburg eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher heraus: Die Broschüre *Filmgeschichten* gibt Informationen und Anregungen für den Einsatz von acht verschiedenen Spielfilmen (u. a. *Kiriku und die Zauberin*, *Kannst du pfeifen Johanna*, *Amy und die Wildgänse*) und sechs verschiedenen Kurzfilmen (u. a. *Luzie taucht unter*, *Kleine Schwester Kaninchen*, *Little Wolf*) im Unterricht und in der Freizeit. Jede Produktion wird ausführlich inhaltlich und thematisch besprochen und durch konkrete didaktisch-methodische Vorschläge ergänzt. Diese Broschüre ist gegen einen Kostenbeitrag von 5,00 DM zzgl. Porto und Versand im MPZ erhältlich.

Medienpädagogisches Zentrum
Land Brandenburg (MPZ)
Yorkstraße 2
14467 Potsdam
Tel.: (03 31) 28 99 80
Fax: (03 31) 2 89 98 32
E-Mail: post@mpz.brandenburg.de
<http://www.mpz.brandenburg.de>

zu übergeben und konsequenterweise die NFK aufzulösen. Die holländische Regierung ist der Meinung, dieses führe zu einem effektiven Jugendschutz. Die NFK-Kommission war in den letzten Jahren kontinuierlich bemüht, Politiker davon zu überzeugen, dass die bloße Selbstregulierung des Markts nur unzureichende Garantien für einen effektiven Jugendschutz gegen Bildschirm-Gewalt bietet. Mir wäre lieber gewesen, die holländische Regierung hätte sich für eine sogenannte „Ko-Regulierung“ entschieden, wobei die NFK in Zusammenarbeit mit dem audiovisuellen Markt klassifiziert hätte.

Kultur- und medienpädagogisches Programm 2001 Fortbildung im Puls der Zeit

Die Akademie Remscheid hat ihr Kultur- und medienpädagogisches Fortbildungskonzept für 2001 herausgebracht und bietet mit ihren mehr als 80 berufsbegleitenden Seminaren und Werkstätten methodische Hilfen, die sich unmittelbar umsetzen lassen: „Leseförderung durch neue Medien“, „Multimedia und Internet“, „Inszenierung von Theaterstücken mit Jugendlichen“, „Einrichtung von Kindermuseen“ u. a.

Das Programm wird auf Wunsch kostenlos zugeschickt:

Akademie Remscheid
Küppelstein 34
42857 Remscheid
Tel.: (02191) 79 40
Fax: (02191) 79 42 05

Verschiedene Systeme und Modelle wären für solch ein neues Institut vorstellbar gewesen. Alle Versuche, die Bevölkerung davon zu überzeugen, dass Unabhängigkeit eine notwendige Voraussetzung für die Klassifikation von Videoprodukten ist, haben leider nicht zu einem Meinungsumschwung in der holländischen Regierung geführt. Als Resultat ist zu erwarten, dass die NFK ihre Arbeit zum 1. Januar 2001 einstellt.

Egbert Vleeming (Vorsitzender der NFK)

(Zusammenfassung einer NFK-Bekanntmachung;
Übersetzung tv diskurs)

Veranstaltungshinweise

Veranstaltungshinweise

„Wir bilden fort“ Angebote des MPZ

In der aktuellen Broschüre des MPZs findet man Fortbildungsangebote für das neue Schuljahr (von September 2000 bis Juli 2001) sowie vielfältige Informationen aus dem gesamten Spektrum seiner Arbeit. Das MPZ will Lehrkräfte und im Kinder- und Jugendfreizeitbereich Tätige mit seinem offenen Angebot an mediendidaktischen und medienerzieherischen Themen ansprechen. Es werden u. a. fachliche Grundlagen vermittelt sowie praxisbezogene Anregungen und Hilfen geboten, um z. B. umfangreiche Projekte zu gestalten. Das Fortbildungsverzeichnis kann unter folgender Adresse bezogen werden:
Medienpädagogisches Zentrum
Land Brandenburg (MPZ)
Yorkstraße 2
14467 Potsdam
Tel.: (0331) 28 99 80
Fax: (0331) 289 98 32
E-Mail: post@mpz.brandenburg.de
<http://www.mpz.brandenburg.de>

Jahrestagung der Landesstelle Jugendschutz

Die Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen veranstaltet ihre Jahrestagung am 8. November 2000 von 10.00 bis 16.30 Uhr im HCC – Hannover Congress Centrum. Im Rahmen dieser Tagung wird die Broschüre *Es geht um Gewalt. Wie kann ich mich und andere schützen? Informationen für Jugendliche* vorgestellt. Sie wurde von der Landesstelle Jugendschutz mit Unterstützung des Niedersächsischen Kultusministeriums entwickelt.

Landesstelle Jugendschutz
Tel.: (0511) 85 87 88
Fax: (0511) 2 83 49 54

Vorankündigung

Jahrestagung der FSK und FSF

Am 30. und 31.5.2001 findet in Erfurt die Jahrestagung der Jugendschutzsachverständigen der Obersten Landesjugendbehörden bei der FSK und den Prüferinnen und Prüfern der FSF statt. Auf der Tagesordnung stehen voraussichtlich folgende Themen: „Gewalt im Kino! – Gewalt in der Realität?“ und „Jugendschutz im europäischen Kontext“.

Vorschau

Jugendschutz in Irland
Jugendschutz und Sexualität
Pornographie und Wirkungsforschung

Impressum:

tv diskurs –

Verantwortung in audiovisuellen Medien wird herausgegeben von der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF), Lützowstraße 33 10785 Berlin
Telefon 030/23 08 36-0
Telefax 030/23 08 36-70
email: info@fsf.de

Preis:

Einzelheft DM 10,-
Jahresabonnement DM 35,-
ISSN 1433-9439
Zu beziehen über die Nomos-Verlagsgesellschaft, Waldseestraße 3 76530 Baden-Baden

Chefredaktion:

Joachim von Gottberg
(V.i.S.d.P.)

Redaktion:

Birgit Brandt
Karin Dirks
Helene Hecke
Claudia Mikat
Prof. Dr. Lothar Mikos (Literatur)
Simone Neteler
Prof. Dr. Heribert Schumann
(Rechtsreport)

Gestaltung:

Konzept:
atelier : [doppelpunkt], berlin
Layout: FSF

Autoren dieser Ausgabe:

Christian Büttner
Christoph Degenhart
Hardy Dreier
Burkhard Freitag
Tilmann P. Gangloff
Ingrid Geretschlaeger
Helmut Goerlich
Armin Hottmann
Susanne Kubisch
Claudia Lampert
Ingrid Paus-Haase
Clemens Schwender
Olaf Selg
Dieter Stammler
Ernst Zeitter

Wir danken

Frau Maarit Pietinen,
Herrn Matti Paloheimo und
Herrn Michael Kunzick für ihre
Gesprächsbereitschaft.

Abbildungsnachweis

Editorial

Seite 1
Abbildung *Joachim von Gottberg*, FSF

Zensur für Erwachsene wird abgeschafft

Seite 4
Abbildungen *Matti Paloheimo* und *Maarit Pietinen*, FSF

Jugendschutz in Europa

Seite 12
Abbildungen DIF-Bildarchiv, Frankfurt a. M.

Lehren und Lernen in den Medien

Seite 14
Abbildungen aus:
Physiognomie: Bilz Lexikon der Naturheilkunde, Frankfurt a.M., 1903
Abbildung *Norbert Bolz*: www.heise.de
Abbildung *Hubert Markl*: Max-Planck-Gesellschaft
Abbildungen *Hans Georg Gadamer*, *Niklas Luhmann*: Metzlers Philosophen-Lexikon, Stuttgart 1995
Abbildung *Konrad Lorenz*: www.usingen.de
Abbildung *Arthur Schopenhauer*: www.unet.mivie.ac.at
Abbildung *Neil Postman*: www.zdf.msnbc.de
Abbildung *Johann Wolfgang von Goethe*: www.home.t-online.de

Abstrakte Hypothesen mit konkreten Folgen

Seite 26/27 und Titel
www.muppetsfromspace.com

Prognosen auf dünnem Eis

Seite 28
Abbildungen: Privatarhiv Birgit Brandt
Filmbilder: DIF Bildarchiv, Frankfurt a. M.
Abbildung *König der Löwen*: www.kinderfilm-online.de
Abbildung *Der Bär*: ProSieben

Normativ vorgehen

Seite 38
Abbildungen *Michael Kunzick*, FSF

Noch zeitgemäß?

Seite 44
Alle Abbildungen Privatarhiv Birgit Brandt
Abbildung Jugendliche (S. 50): www.bilderbox.com

Schnitt Gegenschnitt

Seite 54
Alle Abbildungen: Smith, R.: *Perspektive - Zeichnen und Malen*, Ravensburg, 1996

Gewaltzensur und Lust an der Gewalt

Seite 60
Abbildungen Jugendliche: FSF
Abbildung *Half-Life*: GameStar (Promotion)
Abbildung *Demonworld*: www.demonworld.de
Filmszenen *Straßen in Flammen* und *Klassenfeind*: Schäfer, H./ Baacke, D.: *Leben wie im Kino*, Frankfurt a. M., 1994
Filmszenen *Small Soldiers*, *Muttertag*: DIF Bildarchiv, Frankfurt a. M.
StarTrek-Comic: Dino-Verlag, Stuttgart 2000

Das alltägliche Medium

Seite 68
Abbildungen Fernsehen in den 50er Jahren: Leier, M. *Deutschland Deutschland*, Rheda-Wiedenbrück, 1998
Frau vor Fernseher: www.bilderbox.com

Komm, schnapp sie dir – Pokémon

Seite 74
Abbildungen: RTL II

„Warum sprechen die denn so schnell?“

Seite 80
Abbildungen: *Armin Hottmann*