

Verlust oder Wandel

Werteentwicklung und die Rolle der Medien



Killerspiele und ein Amoklauf

Könnte ein Verbot bestimmter Computerspiele die Schulhöfe sicherer machen?

Viereinhalb Jahre nach dem Amoklauf von Robert Steinhäuser schoss der 18-jährige Bastian B. am 20. November 2006 in seiner ehemaligen Schule wild um sich, es gab zahlreiche Verletzte. Anschließend erschoss sich der Jugendliche selbst. Die Tat hatte er vorher im Internet angekündigt. Bastian galt als intelligent, er war gut in der Schule, aber zunehmend fasziniert von Gewalt und Töten, was er auf seiner Internetseite dokumentierte. Er war der Schule, dem Leben insgesamt negativ gegenüber eingestellt. In der Schule habe er vor allem gelernt, dass man *ein Verlierer* sei, wenn man nicht das neueste Handy, die neuesten Klamotten und die richtigen Freunde hätte. Ohne all das würde man nicht beachtet. „Das Leben, so wie es heute stattfindet, ist wohl das Armseligste, was die Welt zu bieten hat“, schrieb er und schloss: „Ich bin weg.“

Integrationsprobleme beim Zurechtfinden in der Welt der Erwachsenen sind bei Jugendlichen nichts Ungewöhnliches, meistens gehen sie bald vorüber. Das war im Fall Bastian anders. Seine Faszination für Gewalt und Tod war offenbar in erster Linie die Reaktion auf Frustration und empfundene Sinnlosigkeit, nicht Folge erhöhter Aggressionsbereitschaft. Sein Amoklauf war weniger eine Aggressionstat, sondern eher ein Selbstmord, der effektiv inszeniert wurde. Er hatte offenbar keine gezielte Tötungsabsicht. Doch durch die Art der Inszenierung war ihm Aufmerksamkeit garantiert, mit der er möglicherweise auf sich, seine Weltsicht und seine Lebenssituation aufmerksam machen wollte.

Wie Millionen andere Jugendliche spielte Bastian auch sogenannte Killerspiele. Ist das ein Hinweis darauf, dass es eine kausale Beziehung zwischen seiner Tat und den Spielen gibt? Seine grundsätzlich negative Weltsicht, die Ablehnung des Lebens und der Schule haben wohl kaum etwas mit Computerspielen zu tun. Und wenn man bei solchen Spielen vom Lernen am Modell ausgeht, müsste Bastian einem Spiel verfallen gewesen sein, bei dem der Spieler Punkte dafür erhält, dass er sich selbst tötet – ein solches Spiel gibt es meines Wissens allerdings nicht. Spiele können vielleicht die Tötungshemmung herabsetzen, das wäre zumindest als Überlegung plausibel. Doch die Selbsttö-

tung, die Bastian B. offensichtlich geplant hat, weist eher auf ein persönliches Problem hin. Wie immer wäre es in solchen Fällen wichtig, nicht sofort schärfere Gesetze oder Maßnahmen der Gesellschaft zu fordern, sondern sorgfältig die Motivkette und die Persönlichkeit des Täters zu studieren. Aktionismus scheint eher ein hilfloses Ablenkungsmanöver, das nur kurzfristig den Eindruck erweckt, man könne als Gesellschaft solche Taten verhindern, wenn man es nur will. Doch helfen Verbote von Killerspielen oder die Verschärfung der Bestimmungen, Waffen abzugeben, wirklich? Wäre der Junge weniger lebensverachtend gewesen, wenn er keinen Zugang zu Killerspielen oder Waffen gehabt hätte? Statt Pistolen und Gewehren hätte er auch ein Messer benutzen können, das überall zu bekommen ist.

Gewaltverherrlichende Killerspiele sind nach § 131 Strafgesetzbuch bereits verboten. Die gesetzlichen Bestimmungen zum Jugendschutz – auch im Bereich der Computerspiele – sind in Deutschland vergleichsweise streng. Wenn es Anhaltspunkte dafür gibt, dass die Kriterien für Verbote oder die Abgabebeschränkungen an Jugendliche überarbeitungsbedürftig sind, sollte man darüber diskutieren und entsprechende Verbesserungen einfügen. Doch das bedeutet Differenzierung, und die Voraussetzung dafür ist Sachkenntnis. Plakative Forderungen hingegen, die nicht einmal die bestehende Rechtslage einbeziehen, haben zwar einen kurzen Aufmerksamkeitseffekt, helfen allerdings wenig, will man die richtigen Lehren aus solchen Ereignissen ziehen.

Ihr Joachim von Gottberg



EDITORIAL**INTERNATIONAL****Indiens langer Weg zur Selbstbestimmung** 4

Dorothea Riecker

Von Märkten und Menschen 8Europäische Medienregulierung und europäischer Jugendmedienschutz
zwischen Vereinheitlichung und Vielfalt

Claudia Mikat

Cultural Learnings of Borat? 12Diskussionen und Positionen zum Film *Borat – Cultural Learnings of
America for Make Benefit Glorious Nation of Kazakhstan*

Claudia Mikat und Matthias Struch

Jugendmedienschutz in Europa 16

Filmfreigaben im Vergleich

PÄDAGOGIK**Medienkinder von Geburt an** 18

Zu einer interdisziplinären Fachtagung am 1. Dezember 2006 in München

Vera Linß

Kriegsdarstellungen in den Medien 22

Ein DVD-Projekt für den Einsatz in und außerhalb des Unterrichts

Thomas Brenner

Digitales Lernen 28

Wie E-Learning die Bildung verändert

Christian Pfeffer-Hoffmann

TITELTHEMA**Verlorene Werte?** 34

Orientierungsangebote der Medien und gesellschaftliche Ethik

Prof. Joachim von Gottberg

Werte 38

Dr. Alexander Grau

Wie lernt man, was man soll? 42

Prof. Dr. Detlef Horster

Werteerziehung in der Schule 46

Prof. Dr. Rüdiger Funiok

Vermitteln, ohne selbst zu produzieren 50

Medien und ihre Rolle als Werteagenturen

Gespräch mit Prof. Dr. Jo Reichertz

Geschmacks-, Werte- und Filmbildung 56Was das mit dem Funktionieren eines demokratischen
Gemeinwesens zu tun hat

Klaus-Dieter Felsmann

WISSENSCHAFT	
Angstnutzen? Angst nutzen!	58
Prof. em. Dr. Wolfgang Michaelis	
Anwälte der Toten	64
Dramaturgien des Leichnams im neueren Film- und Fernsehkrimi	
Prof. Dr. Hans Jürgen Wulff	
PANORAMA	68
DISKURS	
Kino der Existenz	72
Über das „Sein zum Tode“ im Blockbuster	
Markus Gaitzsch	
Ein Mythos wurde 50	78
Zum Jubiläum der „Bravo“	
Tilman P. Gangloff	
„Ein boulevardreskes Starklatschmagazin!“	80
Gespräch mit Klaus Farin	
Das zweite Geschlecht	83
Schlau oder Frau:	
Über ein krasses Missverhältnis nicht nur im Kinderfernsehen	
Tilman P. Gangloff	
Schöne heile Welt	86
Der Siegeszug der Telenovela als Utopie der Rettung	
Dr. Conrad Heberling	
LITERATUR	92
RECHT	102
SERVICE	
Ins Netz gegangen:	112
www.kinofenster.de	
Dr. Olaf Selg	
Sterben sehen, um besser zu leben?	114
Die FSF-Veranstaltung <i>tv impuls</i> diskutierte über <i>Tabuthema Tod – präsent in den Medien, verdrängt im Alltag</i>	
Holger Wenk	
Zerschnitten und verbunden	116
Das 23. GMK-Forum „Körper, Kult und Medien – virtuelle und reale Lebenswelten“ vom 17. bis 19. November 2006	
Julia Engelmayer	
Termine, Materialien	118
Das letzte Wort	120
Impressum, Abbildungsnachweis	

Indiens langer Weg zur Selbstbestimmung



Dorothea Riecker

Trotz Globalisierung und Liberalisierung untersteht Indien einer strengen Filmzensur. Die Regierung gibt dem Druck selbsternannter Moralwächter nach, um Unruhen zu vermeiden; sie gefährdet dadurch die in der Konstitution verankerte Medien- bzw. Pressefreiheit.

Zwei Szenen aus *Kabhi Kushi Kabhi Gum*



Bollywood boomt. Der Name – eine Kombination aus „Bombay“ und „Hollywood“ – steht als Synonym für indisches Kino. Die größte Filmindustrie der Welt produziert 1.000 Filme im Jahr, das sind doppelt so viele wie ihr amerikanisches Vorbild. Nach einer tiefen Krise 2002 klingeln heute die Kassen der indischen Zelluloidfabrik wie nie zuvor. Die besten 25 Superhits erzielten 2006 über 6.200 Millionen Rupien an den Kinokassen (Umrechnung: Circa 58 Rupien sind ein Euro). Absoluter Spitzenreiter ist *Lage Raho Munnabhai* von Rajkumar Hirani mit über 690 Millionen Rupien an Einnahmen.

Als Glanzzeit der über hundertjährigen indischen Traumfabrik gelten die 60er und 70er Jahre. Waren damals vor allem Aktionselemente in Mode, dominieren seit den 90er Jahren seichte Liebesthemen, aber auch Rache- und Vergebungsdramen. Moderne Produktionen zeigen flirtende und flitternde Liebespaare vor exotischem Hintergrund wie den Schweizer Alpen, Paris oder New York City. Dennoch hat sich am Erfolgsrezept eines Bollywoodfilms seit Jahrzehnten wenig geändert. Um das indische Publikum mitzureißen, muss ein Film auch heute noch die folgenden Rasas oder Geschmacks-

richtungen beinhalten: Liebe, Heldentum, Komik, Ekel, Wunderliches, Schrecken, Wut, Pathos, Furchterregendes. Aber ein Bollywoodfilm wäre kein Bollywoodfilm, hätte er nicht mindestens fünf Tanzeinlagen. Diese sind ein absolutes Muss und geben den Filmen den beliebten Musicalcharakter. Bei einer Länge von zweieinhalb bis drei Stunden ist Sitzfleisch angesagt.

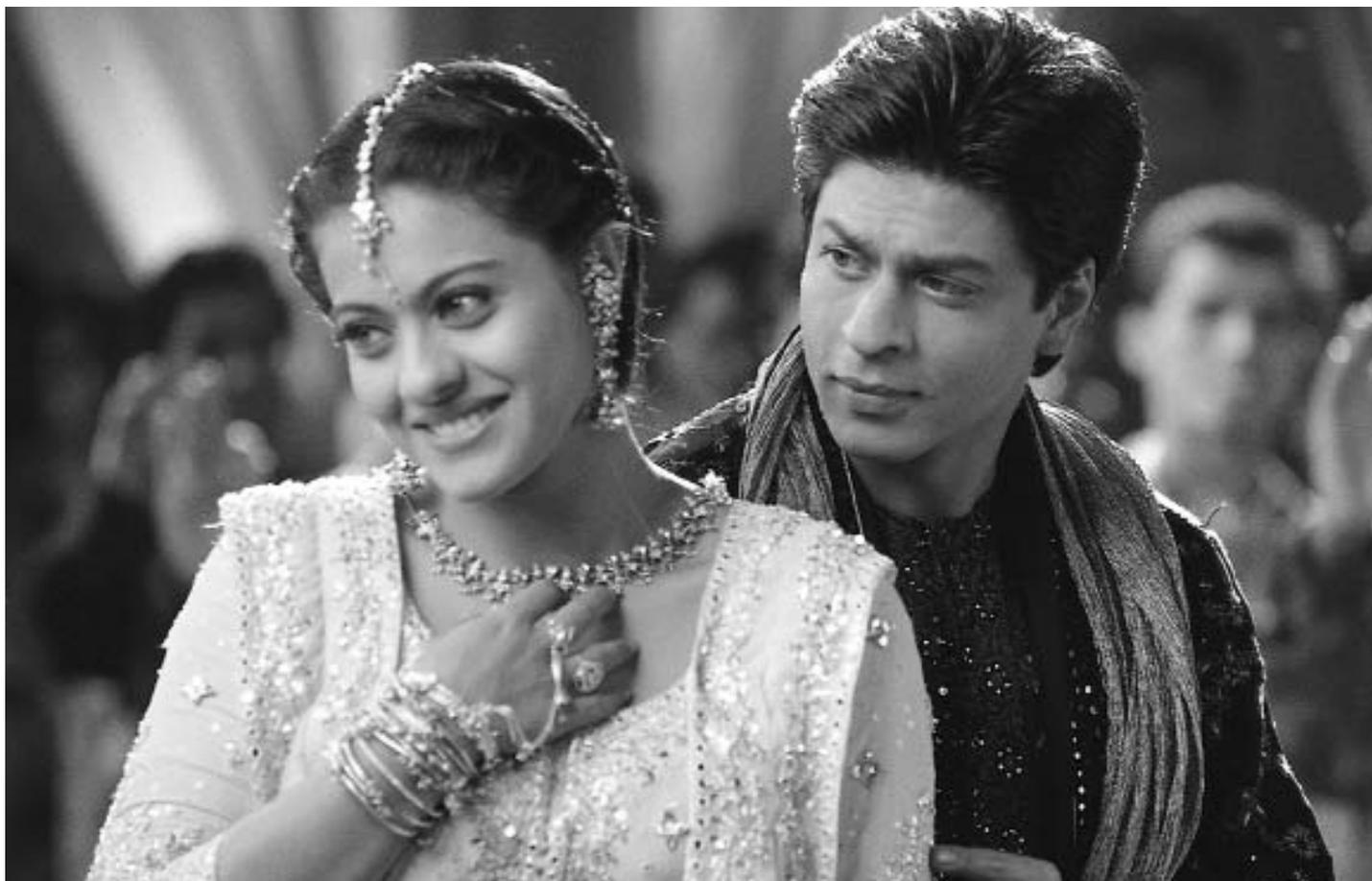
Um seine Lieblingsstars möglichst lange in der Welt des schönen Scheins zu begleiten, nimmt man dies gerne in Kauf. Bollywood lebt vom Starkult: Ashwariya Rai, Taboo, Rani Mukherjee oder ihre männlichen Kollegen Abhishek Bachchan, Sharukh Khan und Amir Khan – um nur einige zu nennen – sind die großen Namen des indischen Kinos. Der unübertroffene Superstar – und bereits zu Lebzeiten eine Legende – ist der 64-jährige Amitabh Bachchan, kurz „Big B“ genannt.

Der Absatzmarkt außerhalb Indiens blieb über Jahrzehnte vorwiegend auf Asien und die arabischen Länder beschränkt. Seit kurzem jedoch entdecken auch Europa und die USA den indischen Zelluloidkitsch. Die internationale Vermarktung macht 15–20 % des Gesamtein-

kommens aus. Im exotischen Unterhaltungsrusch scheint es die westlichen Fans nicht zu stören, dass die cineastischen Schmachtfetzen harmlose Familienunterhaltung bieten, die auf ein extrem prüdes Kinopublikum zugeschnitten ist.

Damit passt sich Bollywood der heimischen Klientel an – und das sind, trotz globaler Orientierung Indiens, vorwiegend noch immer traditionelle Hindus, Sikhs, Muslime oder Christen. Diese wollen auf keinen Fall provokante Szenen sehen. Zu den Tabuthemen gehört daher oft schon ein Kuss zwischen unverheirateten Paaren.

Aber das heißt noch lange nicht, dass der Bollywoodfilm ohne Erotik auskommt. Vom Produzenten und den Konsumenten wird nur etwas mehr Phantasie verlangt. Eine klassische Szene verläuft dann folgendermaßen: Die Paare kommen sich gefährlich nahe – doch dann, kurz vor dem Vollzug, die Gesangseinlage. Statt nackte Haut zu zeigen, wird der Tanz zum erotischen Höhepunkt. Ein eher bizarres Beispiel zeigt der Film *Kabhi Kushi Kabhi Gum* (2001): Die Entjungferung der Braut wird durch das Überstreifen von Armreifen angedeutet.



Obwohl sich die indische Regierung bis heute in der traditionellen Schützerrolle als „Mutter Indiens“ sieht, die ihre Bevölkerung vor fremden Einflüssen zu bewahren hat, weichen die Tabus besonders durch den Einfluss des Internets langsam, aber stetig auf. War noch 1998 eine Kusszene schier undenkbar, gibt es heute Ausnahmen. Intensive erotische Kusseinlagen erhalten zunehmend ein „A“-Rating anstelle eines Aufführverbots. Zu den absoluten Tabus aber zählen Nacktszenen. Der Film *Kamasutra* von Mira Nair hat bis heute keine Chance, unzensuriert in indische Kinos zu gelangen.

Zensur im Kino

Der Hüter der Moral Bollywoods ist die Zensurbehörde, CBFC. Die Abkürzung steht für Central Board of Film Certification.

Mit Hauptsitz in der Bollywoodmetropole Mumbai (Bombay) finden sich regionale Büros in den Städten Hyderabad, Bangalore, Chennai, Kalkutta, Trivandrum, Guwahati, New Delhi und Cuttack. Die Zensurbeamten sind meistens Personen des öffentlichen Lebens: Schau-

spieler, Künstler, Rechtsanwälte oder Politiker. Sie werden von der Regierung in Neu Delhi für drei Jahre bestimmt. Ihre enge Verbindung zu der Regierungspartei versteht sich von selbst. Die derzeitige Vorsitzende der Zensurbehörde ist die Schauspielerin Sharmilla Tagore.

Am CBFC führt kein Weg vorbei. Ob nationale oder internationale Produktionen: Wer sein Werk in Indiens Kinos zeigen will, muss es beim CBFC einreichen.

Der Supreme Court Indiens begründet die Notwendigkeit der Zensur damit, dass die Kombination aus Visuellem, Klang und Aktion in abgedunkelten Räumen bei den Zuschauern starke Emotionen hervorrufen kann, die im Zweifelsfall auch zu Gewalt führen.

Dem Zensurgremium – der Motion Picture Association of America (MPAA) in den USA ähnlich – stehen drei Bewertungskategorien zur Auswahl:

— „U“ steht für *Universal*. Ausgezeichnet werden alle Familiendramen, Komödien ohne Doppelbedeutung und seichte Liebesfilme. Filme mit dieser Bewertung sind für uneingeschränkte öffentliche Vorführun-

gen und für Jugendliche jeden Alters freigegeben (vergleichbar mit G und GP der MPAA).

— „UA“ steht für *Universal with adult/parental guidance*: freigegeben für Kinder ab 12 bis 18 Jahren, aber nur in Begleitung Erwachsener. Unter diese Rubrik fallen Filme mit zweideutigen Aussagen, jedoch nichts, was sich negativ auf Jugendliche auswirken könnte (vergleichbar mit 12 A der British Academy of Film and Television Arts – kurz BAFTA – und dem PG-13 der MPAA).

— „A“ steht für *adult*: freigegeben nur für Erwachsene ab 18 Jahren. Die Filme zeigen intensive Kusszenen und semierotische bis erotische Inhalte, aber auch extreme Gewalt (vergleichbar mit R der MPAA).

Wann welche Kategorie vergeben wird, liegt weitgehend im Ermessen der einzelnen Jurymitglieder. Vor allem aber geht es bei der Bewertung darum, religiöse, nationale und moralische Gefühle zu berücksichtigen. Als Vorlage dient der *Cinematographic Act* von 1952. Auf Seite 5 steht, dass ein Film dann von der Zensur nicht freigegeben werden sollte, wenn



Szene aus dem Film *Kamasutra*

er auch nur teilweise nicht im Interesse der Staatshoheit und Integrität Indiens steht, wenn er die Staatssicherheit, die freundlichen Beziehungen zu Nachbarstaaten, die öffentliche Ordnung, Anständigkeit, Moral gefährdet oder Verleumdung und Missachtung des Gerichts beinhaltet.

Nach Beanstandung eines Films fordert das CFBC den Produzenten zum Schnitt des zensierten Materials auf. Das betrifft nationale wie internationale Filme. Fast kein internationaler Film läuft ohne „cuts“ über die indischen Kinoleinwände.

Im Jahr 2003 zensierte das CBFC 479 indische Spielfilme mit der Kategorie „U“, 198 mit „UA“ und 200 mit „A“. Von 282 internationalen Spielfilmen erhielten 34 die „U“-Qualifikation, 67 „UA“ und 181 „A“. 2006 wurden von 307 Filmen 55 mit „U“, 74 mit „UA“ und 178 mit „A“ gekennzeichnet.

Da die meisten heimischen Produzenten kommerziell denken und die Aufführung ihres Films nicht gefährden möchten, unterwerfen sie sich weitgehend schon im Vorfeld einer Selbstzensur.

Mit dem Rating ist der Wirkungskreis der indischen Zensurbehörde CBFC abgeschlossen.

Das CBFC hat kein ausführendes Organ, um die Zensur vor Ort umzusetzen oder zu kontrollieren. Das ist Angelegenheit der örtlichen Polizeibehörde. Im Zweifelsfall hat sie das Recht, jede Kinovorstellung zu unterbrechen und die Filme zu konfiszieren. Private Detektivbüros – vom CBFC angeheuert – unterstützen die Investigationen.

Das CBFC hat sich in der Vergangenheit vor allem mit der Zensur von Sexszenen beschäftigt und weniger mit der von politischen Themen. Erst unter der konservativen Regierung der Bharatiya Janata Party (BJP) kam es von 2002 bis 2004 zum Bann von Filmen mit regierungskritischem Inhalt.

Anand Patwardhanas Film *War and Peace*, der den Nukleartest 1998 zum Inhalt hatte, wurde gebannt. Nicht anders erging es dem international preisgekrönten Film *Final Solution* des indischen Regisseurs Rakesh Sharma, da man ein Wiederaufflammen der blutigen Unruhen in Gujarat zwischen Hindus und Muslims befürchtete.

Unter dem Einfluss der gegenwärtigen Kongresspartei mögen sich die Zensurkriterien entschärft haben. Aber unter dem Vorwand,

soziale Unruhen zu vermeiden, wird die Regierung in ihren Zensurmaßnahmen zunehmend zum Spielball religiöser, nationaler und sozialer Minderheiten. Proteste von Splittergruppen oder auch einzelner Individuen genügen schon und ein Film fliegt aus den Kinos. Jüngstes Beispiel ist der *Da Vinci Code*. Er wurde von sieben Staaten boykottiert, nachdem christliche Fanatiker zum Vandalismus gegen Kinos aufgerufen hatten. Sollte der Trend zur Zensur durch gesellschaftlichen Druck nicht umgehend gestoppt werden, sehen viele Produzenten, Künstler und Kritiker sogar die Pressefreiheit Indiens gefährdet.

Zensur im Fernsehen

Was für das Kino gilt, gilt seit August 2006 verschärft auch für das indische Fernsehen. Erst vor kurzem hat der Supreme Court die völlige Bevormundung der indischen Fernsehzuschauer beschlossen und die Ausstrahlung aller „A“-Filme im Fernsehen verboten. Nur noch Spielfilme, Musikvideos oder Werbebotschaften mit „U“- und „UA“-Zertifikat werden beim Fernsehen, Satelliten- oder Kabelfernsehen von nun an über die Bildschirme flimmern. Unter den ersten prominenten Opfern war das Musikvideo *Stars are blind* von Paris Hilton.

Das traf die internationalen TV-Kanäle wie ein Schock: HBO, AXN, Star TV und Gold traten den Rückzug an. Was war passiert? Die einzige Beschwerde einer prüden College-Professorin über unmoralische Inhalte von Musikvideos, die sie beim High Court in Bombay einreichte, hatte die Lawine ausgelöst. Als Folge wird in ganz Indien nun die alte *Television Cable Network Regulation* von 1994, die durch den neuen Fernsehboom ins Vergessen geraten war, wiederbelebt. Das bedeutet: Alles, was über den Bildschirm läuft – egal ob Spielfilme, Werbung, Musikvideos oder Cartoons –, muss nun von der Zensurbehörde bewertet werden. Der Protest der Satelliten- und Kabelkanäle dauerte allerdings nicht lange. Angesichts des boomenden indischen Medienmarkts unterziehen sie ihre Sendungen brav der Zensur. Denn Prognosen besagen, dass im Jahr 2010 der indische TV-Markt zum drittgrößten der Welt herangewachsen sein wird – und da will jeder dabei sein. 2005 betrug die Einnahmen aus TV, Radio, Druck und Kino insgesamt 400 Milliarden Rupien. Experten rechnen mit einer jährlichen Zuwachsrate von 18 %.

In den nächsten Jahren sollen allein die Einkünfte aller TV-Kanäle von heute 3,6 Milliarden auf 7,6 Milliarden ansteigen. Laut Statistik hatten im letzten Jahr bereits 53 % aller Haushalte in Indien einen Fernsehanschluss, 70 Millionen davon mit Kabelanschluss. Gab es in den 80er Jahren nur den Regierungssender Doordarshan, kamen in den 90er Jahren Star TV und CNN hinzu. Heute gibt es in Indien bereits über 200 TV-Kanäle.

Fazit

Es wird Zeit, dass Indiens Regierung und der Supreme Court den Zuschauern mehr Selbstbestimmungsrechte einräumen. Das hat die CBFC-Vorsitzende Sharmilla Tagore erkannt und deshalb eine baldige Diskussionsrunde um eine zeitliche TV-Senderegulation ab 11.00 Uhr von Filmen für Erwachsene angekündigt. Am 6. Dezember 2006 hat die indische Regierung beschlossen, den „broadcasting act“ des Satelliten- und Kabelfernsehens in den nächsten sechs Monaten neu zu regeln.

Dorothea Riecker lebt seit drei Jahren als freie Journalistin in Indien. Zu ihrem Schwerpunkt Politik und Kultur Indiens und Pakistans verfasst sie Artikel für Nachrichtenmagazine und seit 2006 auch Dokumentarberichte für das Fernsehen.



Von Märkten und Menschen

Europäische Medienregulierung und europäischer Jugendmedienschutz zwischen Vereinheitlichung und Vielfalt

Claudia Mikat



Die Diskussionsrunde des Instituts für Europäisches Medienrecht während der Medientage München 2006

Veranstaltung 1:

Der künftige EG-Rechtsrahmen für das Fernsehen – Viel Lärm um nichts? Panel des Instituts für Europäisches Medienrecht (EMR) im Rahmen der Medientage München 2006

Um welche Änderungen geht es bei der Revision der EG-Fernsehrichtlinie – zukünftig: Mediendiensterichtlinie –, der zentralen rechtlichen Grundlage für ein grenzüberschreitendes Fernsehen? Wird „viel Lärm um nichts“ gemacht? Das vom Institut für Europäisches Medienrecht (EMR) veranstaltete Panel der Medientage München 2006 brachte Experten aus Medienpolitik und -recht an einen Tisch, um über die Eckpunkte des Entwurfs zu diskutieren, die EMR-Direktor Thomas Kleist skizzierte.¹

Mit der Revision soll die alte Fernsehrichtlinie in abgeschwächter Form auf „nicht lineare Dienste“ (bei denen im Gegensatz zum „linearen“ Fernsehen der Nutzer Zeitpunkt und Dauer des Angebots selbst bestimmt) angewendet werden. Der Ansatz der Technologieneutralität – gleiche Inhalte sollen in gleicher Weise geregelt werden, unabhängig von der Technik, die sie überträgt – wird allgemein befürwortet, Kritiker sehen ihn aber aufgrund der unterschiedlichen Regelungsdichte für lineare und nicht lineare Dienste nicht konsequent umgesetzt. Der Trend zu einer Deregulierung zeigt sich in der Lockerung der Werbevorschriften, die Vertretern der Wirtschaft nicht weit genug geht, während Anhänger des traditionellen Trennungsgrundsatzes dagegen Sturm laufen. Ob die „fundamentale Ablehnungsfront“, so Kleist, angesichts der internationalen Entwicklung aufrechterhalten werden könne, sei fraglich. Er plädiert entsprechend auch für eine Mit-

Der europäische Markt für audiovisuelle Angebote soll einheitlich geregelt werden, um die internationale Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Medienindustrie zu sichern. Unterschiedliche Positionen gibt es zu den Werbevorschriften, einen „deutschen Weg“ zu Produktplatzierungen. In der Tendenz kündigen sich strikte EU-Vorschriften und nationale Ausnahmeregelungen an. Auf der Konferenz der europäischen Medienprüfstellen 2006 wurde dagegen der „nordische Weg“ vorgestellt, wurden die kulturellen Unterschiede und der Mut zu Vielfalt betont – man bedenke, wie viele Möglichkeiten es gibt, sechs Legosteine miteinander zu kombinieren! Der folgende Artikel gibt Eindrücke von zwei Veranstaltungen wieder.

gestaltung der Prozesse, die gänzlich nicht mehr aufzuhalten sind. Ähnlich seine Argumentation im Hinblick auf das Product-Placement: Man solle Produktplatzierungen im Fiction-Bereich akzeptieren – und in Eigenproduktionen des öffentlich-rechtlichen Fernsehens freiwillig, als Qualitätsmerkmal, darauf verzichten –, um den Anschluss an den internationalen Markt nicht zu verlieren.

Werbung

Die Erweiterung des Anwendungsbereichs der Richtlinie und das Prinzip der Technologieneutralität werden in der Münchener Runde allgemein als vernünftig angesehen, wie auch insgesamt eine Revision der Medienordnung, die die Konvergenz der Medien in den Blick nimmt. Die Liberalisierung der Werbevorschriften wird von öffentlich-rechtlichen wie privaten Fernsehangebietern begrüßt. Da die Zuschauer eine größere Auswahl an Medienangeboten haben, sind detaillierte Vorschriften über Werbeeinschübe zum Schutz des Verbrauchers überholt. Entsprechend räumt die neue Richtlinie den Veranstaltern mehr Flexibilität ein, sofern der Gesamtzusammenhang der Programme nicht in Frage gestellt wird. Die tägliche Werbemaximierung wird abgeschafft, die stündliche Beschränkung auf 12 Minuten pro voller Stunde jedoch beibehalten. Fernseh- und Kinofilme, Kinderprogramme und Nachrichtensendungen dürfen nach Vorschlag der Kommission alle 35 Minuten einmal für Werbung unterbrochen werden. Für Verena Wiedemann (ARD) ist die Regelung hinreichend und als Abgrenzung zum deregulierten US-amerikanischen Markt geboten; für Tobias Schmid (RTL) sind die Werberegulungen in der Kleinteiligkeit und eben in Konkurrenz zu anderen Märkten nicht zukunftsfähig. Warum die so genannte Blockwerbevorschrift bestehen bleibt, kann auch Norbert Schneider (GSPWM) nicht ganz nachvollziehen. „Sogar mit den Briten“ sei man sich einig darin, Einzelspots zuzulassen. „Das ist selten genug und sollte Aufsehen erregen.“

Produktplatzierung

Bei den Produktplatzierungen scheiden sich die Geister. In Deutschland ist es verboten, gegen Bezahlung Produkte, Dienste oder Marken in Sendungen einzubeziehen oder Bezug darauf zu nehmen. In anderen Ländern, z. B. in den USA oder in Frankreich, ist Product-Placement gän-

giges Finanzierungsinstrument. Die Kommission hatte festzustellen, so Renate Doerr, dass Produktplatzierung in US-amerikanischen und europäischen Produktionen üblich ist, die problemlos auch im Fernsehen ausgestrahlt werden. Dass von einem 100-minütigen James-Bond-Film ohne Product-Placement nur wenige Minuten übrig blieben, wie aus dem Panel zu hören war, kann bezweifelt werden. Fakt scheint allerdings zu sein, dass in Deutschland Produktplatzierungen aus manchem eingekauften Material entfernt werden müssen. Zu deutlich ins Bild gerückte Markenartikel oder Zooms auf Embleme werden geschnitten.

Der Entwurf der Richtlinie sieht vor, im derzeit europäisch weitgehend rechtsfreien Raum Produktplatzierungen zu erlauben, sofern eine hinreichende Kennzeichnung zu Beginn der Sendung die Irreführung des Zuschauers verhindert. Schleichwerbung soll verboten bleiben. Dagegen steht die Position der Bundesregierung, wie sie unlängst von Staatsminister Bernd Neumann in einem Brief an die deutschen Abgeordneten erneut bekräftigt wurde.² Sie zielt auf ein generelles Verbot von Product-Placement. Die Befürchtung ist, dass die Glaubwürdigkeit der Medien insgesamt leiden könnte, wenn die Trennung zwischen Redaktion und Werbung aufgeweicht würde. Ein Bericht über ein sportliches Ereignis steht nun einmal in anderem Licht, je nachdem, ob etwa eine Margarinefirma im Umfeld Werbung schaltet, den Beitrag offen sponsert oder ihn mehr oder weniger unmerklich beantwortet und in Auftrag gibt.

Inzwischen ist bekannt, dass Kulturausschuss und Ministerrat des Europäischen Parlaments bei den Regelungen für Werbung und Produktplatzierungen einem strikteren Gegenvorschlag der finnischen Ratspräsidentschaft gefolgt sind. Danach sollen Produktplatzierungen auf EU-Ebene generell verboten und die strikte Trennung von Werbung und Programm erhalten bleiben. Die Mitgliedsstaaten können allerdings Ausnahmeregelungen für bestimmte Programmbe- reiche erlassen, in denen Produktplatzierungen erlaubt sind, so in Kino- und Fernsehfilmen, in Serien, Sportsendungen und „leichten Unterhaltungsprogrammen“.³ In Informations- und Kindersendungen sind Produktplatzierungen weiterhin tabu. Um das Publikum über Produktplatzierungen aufzuklären, soll es eine Kennzeichnungspflicht nicht nur im Vor- und Abspann, sondern alle 20 Minuten geben.

Anmerkungen:

1
Auf der Veranstaltung am 19. Oktober 2006 diskutierten:
Renate Doerr (Generaldirektorin Informationsgesellschaft und Medien, Abteilung Medienpolitik der EU-Kommission),
Jürgen Doetz (Präsident des Verbandes Privater Rundfunk und Telekommunikation [VPRT]),
Martina Maschauer (Referatsleiterin Informations-, Kommunikations- und Medienpolitik der Vertretung des Freistaats Bayern bei der EU),
Dr. Tobias Schmid (Bereichsleiter Medienpolitik RTL),
Prof. Dr. Norbert Schneider (Vorsitzender der Gemeinsamen Stelle Programm, Werbung und Medienkompetenz [GSPWM]) und
Dr. Verena Wiedemann (Generalsekretärin der ARD). Das Impulsreferat hielt Thomas Kleist (Direktor des Instituts für Europäisches Medienrecht), die Moderation übernahm Hans-Jürgen Jakobs (Ressortleiter Medien der „Süddeutschen Zeitung“).

2
Neumann, B.:
Deutschland beharrt auf Verbot der Schleichwerbung: epd medien, Nr. 85 vom 28.10.2006, S. 15

3
EU-Gremien weichen von Vorschlag zu Placements ab. In: epd medien, Nr. 90 vom 15.11.2006, S. 23f.

Herkunftslandprinzip

Die Richtlinie baut auf das Herkunftslandprinzip, nach dem für Mediendiensteanbieter jeweils die Regelungen ihres Heimatlandes gelten, und schließt Zweitregelungen durch das Empfangsland aus – wesentliche Voraussetzung für den europäischen Binnenmarkt. Abweichungen waren bislang möglich – z. B. bei Verstößen gegen Jugendschutzbestimmungen –, sie werden den Mitgliedsstaaten zukünftig aber nur unter bestimmten Bedingungen gestattet. Eine Missbrauchsklausel soll dabei die Abwanderung von Unternehmen ins Ausland mit weniger strikten Vorschriften verhindern.

Die einheitlichen Mindestbestimmungen zum Jugendschutz bedeuten für Länder wie Deutschland mit relativ hohem Regulierungsgrad ein Absinken des Niveaus und werden entsprechend skeptisch aufgenommen. Kulturstaatsminister Neumann hatte etwa deutlich gemacht, dass man in Deutschland gegen die Leugnung des Holocaust in Mediendiensten aus EU-Mitgliedsstaaten nicht mehr vorgehen können.⁴ Das Zentralkomitee der deutschen Katholiken (ZdK) hatte gefordert, „den Jugend- und Verbraucherschutz in der neuen EU-Fernsehrichtlinie vom Herkunftsland auszunehmen“, weil sonst die Gefahr bestehe, „den Jugendschutz in Europa auf den kleinsten gemeinsamen Nenner zu reduzieren“.⁵ Dagegen fordern Medienkonzerne, das Herkunftslandprinzip beizubehalten und die Mitgliedsstaaten nur bei schweren und offenkundigen Verletzungen zu berechtigen, gegen die Ausstrahlung der entsprechenden Sendungen vorzugehen⁶.

Wessen Schutzniveau kann Maßstab sein für eine Gemeinschaft? Für wen bedeutet Vereinheitlichung ein Absenken, für wen ein Anheben des Niveaus? Und wie unterschiedlich können Regelungen durch die Mitgliedsstaaten ausgelegt werden? Zumindest implizit spielen diese Fragen auch jenseits großer Politik eine Rolle, so auf der jährlichen Konferenz europäischer Filmprüfstellen, die im September 2006 gemeinsam von der schwedischen und der finnischen Filmprüfstelle ausgerichtet wurde und auf einer Ostseefähre zwischen Stockholm und Helsinki stattfand.

Veranstaltung 2:

European Conference for Film Classifiers 2006: Die Kunst, eine Wurst zu zerschneiden

Gibt es im Schwedischen ein Sprichwort, das analog zu den vielen nach Rom führenden Wegen mit dem Zerschneiden einer Wurst zu tun hat? Erik Wallander von dem Statens biografbyrå jedenfalls wählte dieses Bild zu Beginn seines Vortrags, um den Anwesenden den unterschiedlichen Umgang mit Jugendschutz und Medien in den Ländern ein weiteres Mal vor Augen zu führen. Er wurde allgemein verstanden: Es variieren die Aufgaben der Einrichtungen von Zensur, Klassifikation bis zur Elternberatung und entsprechend die Berufsbezeichnungen der Mitarbeiter: vom Zensor wie in Irland, dem „Classifier“ oder Prüfer wie in Deutschland oder dem Codierer in den Niederlanden. Das Verhältnis zwischen Staat, Film- und Fernsehindustrie und Jugendmedienschutz ist unterschiedlich geregelt, Organisation und Verfahren der Einrichtungen folgen juristischen, politischen oder marktorientierten Modellen. In diesem Raster konnten sich die Teilnehmer verorten, Vertreterinnen und Vertreter aus zwölf europäischen Ländern wie auch internationale Gäste aus Singapur und Australien.

Es liegt nahe, die Entwicklung in den nordischen Ländern – in Dänemark, Norwegen, Schweden, Finnland und auf den Färöer Inseln – zu betrachten, die eine Tendenz von staatlicher Zensur zur Verbraucherberatung und Förderung von Medienkompetenz zeigt: Vorreiter bei diesem Trend ist wohl Dänemark.

Der dänische Medierådet sieht seine Aufgabe auch in der Medienerziehung, entwickelt Materialien und ernennt Preise bei europaweit ausgeschriebenen „Awareness“- resp. Medienkompetenzprojekten. Die Perspektive von Kindern und ihr alltäglicher Mediengebrauch stehen im Mittelpunkt. In Dänemark setzt man auf die Verantwortung der Eltern: Die „parental guidance (P.G.)“-Regelung sieht vor, dass 7-Jährige in Begleitung Erwachsener jeden Film sehen dürfen.

Mehr als eine Lösung möglich!

In Finnland dagegen wünschen sich die Eltern offenbar mehr Vorgaben, es wird die Einführung einer neuen Alterskategorie erwartet: Zu den bestehenden Freigaben ab 7, 11, 15 und 18 wird

⁴ „Besonders wichtig“. EU-Mediendiensterichtlinie: Neumanns Brief an die deutschen EU-Abgeordneten. In: epd medien, Nr. 85 vom 28.10.2006, S. 30f.

⁵ Deutsche Katholiken kritisieren EU-Fernsehrichtlinie. In: epd medien, Nr. 89 vom 11.11.2006, S. 22

⁶ EU-Fernsehrichtlinie: Konzerne für Herkunftsland-Prinzip. In: epd medien, Nr. 98 vom 13.12.2006, S. 24

voraussichtlich im Jahr 2007 die Freigabe ab 13 Jahren eingeführt. Das kann verwundern, denn die PG-Regelung in Finnland sieht ohnehin den Zugang jeweils zwei Jahre Jüngerer in Begleitung Erziehungsberechtigter vor. Außerdem werden in Finnland seit neuestem auch die PEGI-Kategorien⁷ im Bereich der Videospiele – 12 und 16 – übernommen und nicht mehr zu den landestypischen 11er- und 15er-Freigaben umgewandelt. Und schließlich gibt es die Kategorie 13 bis auf Spanien in keinem anderen europäischen Land. Nun wird auch Norwegen demnächst die 13er-Kategorie einführen, was von der Filmindustrie offenbar begrüßt wird. Norwegen hat seine PG-Regelung strenger gefasst – mit Ausnahme der Freigabe für Erwachsene bezieht sie sich nunmehr auf jeweils drei Jahre jüngere Kinder –, das Pornographieverbot dagegen aufgehoben, nachdem der Beschwerdeausschuss des Norwegischen Filmboards „sexual activity among consenting adults“ als legal erklärt hatte. Diskutiert wird nun die Einführung von Pornokinos. Auf den Färöer Inseln dagegen wacht die zuständige Kommission weiter über das Pornographieverbot, gegen das sich nun Widerstand regt. Denn bis vor kurzem wurden aus Kostengründen keine eigenen Prüfungen durchgeführt, sondern die dänischen – liberalen – Altersfreigaben übernommen. Und auch Schweden – so Gunnel Arrbäck, Direktorin der Statens biografbyrå, mit Blick auf die seit 1911 existierende Filmzensurbehörde – weigert sich beharrlich anzuerkennen, dass die Medienumwelt in den letzten hundert Jahren eine andere geworden sei und habe weiterhin die staatliche Zensur in der Verfassung verankert.

Ist allein die Existenz von Zensur problematisch oder ist es hinreichend, wenn die Verbotsmöglichkeit in der Praxis nicht genutzt wird? Welche Einflüsse nehmen staatliche Zensur und Kulturpolitik auf die Kultur? Ist seit dem 11. September 2001 eine steigende Tendenz zu Zensur bzw. die Bereitschaft zu Selbstzensur festzustellen, wie Bengt Göransson, von 1981 bis 1991 Schwedens Minister für Kultur und Erziehung, in seinem Eröffnungsvortrag meinte? Welchen Einfluss kann und darf die öffentliche Meinung auf die Bewertung von Medienprodukten haben? Und, mit Blick auf den Karikaturenstreit: Welches Recht auf Schutz religiöser Gefühle mag man religiösen Gruppen zugestehen? Beim Austausch der verschiedenen Perspektiven in den weiteren Diskussionen erwies sich oft der Gedanke aus einer Lego-Werbung als hilfreich, den

Bengt Göransson einbrachte: Sechs Bausteine mit jeweils acht Noppen können auf 102.981.580 unterschiedliche Weisen kombiniert werden. Daher darf man in komplexen kulturellen Zusammenhängen wohl auch nach mehr als einer Lösung suchen.



Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der European Conference for Film Classifiers 2006

7
Pan-European Game Information (PEGI) ist das europaweite Alterseinstufungssystem für Computerspiele.

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



Cultural Learnings of Borat?

Diskussionen und Positionen zum Film *Borat – Cultural Learnings of America for Make Benefit Glorious Nation of Kazakhstan*

Claudia Mikat und Matthias Struch



KULTURELLE LERNUNG VON AMERIKA UM BEHEFIZ FÜR GLORREICHE NATION VON KAZACHSTAN ZU MACHEN

2006 war hinsichtlich provozierender und viel diskutierter Beiträge ein erfolgreiches Jahr. Den ausklingenden Winter erhitzte die Diskussion um *Tal der Wölfe*. Der Frühling wurde bunt und schrill mit *Popetown*. Im Sommer war für die meisten WM-Märchenpause. Der Herbst begann mit *Wut*. Neben Öffentlichkeit, Presse, Kirche, Politik waren zentrale Einrichtungen des Kinder- und Jugendmedienschutzes mit den jeweiligen Inhalten befasst, diskutierten kontrovers und gerieten selbst in die Kritik. Dann kam *Borat* und erregte die Gemüter. Während die Filmkritik *Borat* euphorisch feierte, das Publikum scharenweise in die Kinos rannte und überwiegend lachte, verstanden andere den Humor nicht so richtig, darunter auch von der Satire Betroffene. In Jugendschutzkreisen wurde gestritten, ob der Film Ressentiments schürt und Vorurteile festigt oder von Kindern ab 12 Jahren als Satire verstanden werden kann.

Wenn manche Menschen einen Witz machen, muss immer einer leiden, wusste schon der große Komödiant Ernst Lubitsch, Meister der hinter sinnig-humorvollen Unterhaltung. Die Erkenntnis passt gut auf den englischen Komiker Sasha Baron Cohen, dem Ende der 90er Jahre erste große Erfolge in der Rolle des Fernsehmoderators Ali G gelangen. Nun ist er als kasachischer Reporter Borat Sagdijew über die Menschen und auf die Leinwände gekommen. Die Konzepte beider Kunstfiguren ähneln sich (die Figur Borat stammt bereits aus der *Da Ali G Show*). Cohen, in Gestalt seiner Charaktere, interviewt Politiker, Prominente und andere Leute. Aus den Kontrasten zwischen den unterschiedlichen sozialen und kulturellen Milieus ergeben sich entsprechende, mitunter witzige Situationen. Ziel ist es, durch provozierende, politisch oft unkorrekte oder unangebrachte Fragen bzw. Handlungen das Norm- und Wertesystem der Gesprächspartner freizulegen.

Borat, so die fiktive Hintergrundkonstruktion des Pseudodokumentarfilms *Borat*, ist vom kasachischen Präsidenten Nursultan Nasarbajew in die Welt hinausgeschickt worden, um Sitten und Gebräuche anderer Völker – insbesondere der USA – zu erkunden und in Interviews und Dokumentaraufnahmen festzuhalten. Die Zielstellung findet sich im Originaltitel des Films: *Cultural Learnings of America for Make Benefit Glorious Nation of Kazakhstan* oder auf „gut“ Deutsch: *Kulturelle Lernung*

von Amerika, um Benefiz für glorreiche Nation von Kasachstan zu machen. Essentielle Bestandteile des fiktiven Charakters Borat sind Frauenfeindlichkeit, Sexismus, Rassismus, Antisemitismus, Antiziganismus, Schwulenfeindlichkeit, Antifeminismus usw., die seinen Mitteilungen zufolge flächendeckend in Kasachstan verbreitet seien. Indem Borat bei seiner realen Reise durch die USA Menschen, denen er begegnet und die ihn tatsächlich für einen kasachischen Reporter halten, mit seinen Einstellungen konfrontiert, zwingt er sie, sich zu verhalten. Manche wehren sich oder versuchen, irritiert oder verstört aus den Situationen zu fliehen. Andere pflichten ihm bei, nehmen seine Ressentiments an, schwingen sich auf zu den Höhen eigener Intoleranz. Cohen/Borat provoziert seine Opfer durch ungeheuerliche Äußerungen zu monströsen Bekenntnissen, dass dem Zuschauer das Lachen im Halse stecken bleibt – manchmal ist es sogar Borat zu viel.



Vielfältige Reaktionen auf Borat

Filmkritiker ergehen sich in emphatischen Lobeshymnen (Tobias Kniebe, „Süddeutsche Zeitung“), feiern *Borat* gar als „Befreiung vom Joch der Political Correctness“ (Hanns-Georg Rodek, „Die Welt“). Den Gewinn für den auf- und abgeklärten Zuschauer – neben dem Amusement – finden Fans und Befürworter in der Entlarvung des „durchschnittlichen US-amerikanischen Spießers“ (Katja Lüthge, „Frankfurter Rundschau“), der Konfrontation mit „eigenen verdrängten Vorurteilen“ (Rodek) oder der „Vorführung des Prinzips ausschließenden und stigmatisierenden Denkens“ (Dietrich Dietrichsen, „Die Zeit“). „Es kommt einer Kapitulation gleich, diese Bedingungslosigkeit, mit der beinharte, ausgebuffte Kritiker alle Bedenken fahren lassen“, findet Fritz Göttler in der „Süddeutschen Zeitung“ und verweist auf die „betroffenen, reingelegten, diffamierten Kreaturen, die Borat vor die Kamera lockte und, nachdem sie nationalistische, rassistische oder einfach dumme Sätze daherplapperten, wieder entließ.“¹

Proteste waren somit einkalkuliert und begleiteten den Film von Beginn an. Entsprechen die Haltungen, die die Protagonisten in den Auseinandersetzungen mit Cohen/Borat offenbaren, eigenen Feindbildern, wird man die Stürme gegen den Film belächeln und seine Freude haben an den sich outenden Homophoben, christlichen Fundamentalisten oder kriegsbegeisterten Rodeobesuchern. Die Proteste eines frauenfeindlichen und sexistischen amerikanischen Collegestudenten fallen nicht ins Gewicht. Auch die Angriffe der demokratieunverdächtigen Regierung Nasarabajew stellen das Prinzip Borat nicht wirklich in Frage. Andere Vorwürfe sind ernster zu nehmen. So fühlen sich die Bewohner des rumänischen Dorfes Glod, das als Borats Heimatort fungierte, verun-



glimpft. Unter falschen Voraussetzungen und Ausnutzung des niedrigen Bildungsstands – mit fehlenden englischen Sprachkenntnissen und geringer Medienerfahrung – sei die Roma-Gemeinde für vermeintliche Dokumentaraufnahmen missbraucht worden. Im Film finden sie sich nun als kasachische Huren, Rassisten, Diebe, Vergewaltiger und Idioten wieder. Einige Darsteller haben Klage eingereicht. Bizarr ist, dass die Satire voller Klischees, Stereotypen und diskriminierender Äußerungen gegen Sinti und Roma ist, dabei jedoch ein Roma-Dorf und dessen Bewohner benutzt, um Klischees, Stereotypen und diskriminierende Äußerungen gegenüber Kasachen zu präsentieren, und in beiden Fällen keine echten Gegenpositionen liefert – ein Missbrauch erster und zweiter Ordnung.

Das Europäische Zentrum für Antiziganismusforschung (EZAF) hat seit Oktober 2006 mehrere Strafanzeigen gegen verschiedene Firmen gestellt, die an der

Anmerkungen:

1

Göttler, F.:

Die kasachische Tanga-Katastrophe. In: Süddeutsche Zeitung vom 31.10.2006

Verwertungskette *Borat* wirtschaftlich beteiligt sind. Vorgeworfen werden „volksverhetzende Aussagen, Beleidigung, Aufruf zur Gewalt gegen Roma und Sinti, hier in absichtlich beleidigender Weise als ‚Zigeuner‘ genannt und Verstoß gegen das Gleichbehandlungsgesetz“.²

Die Proteste nationaler und internationaler Roma- und Sinti-Verbände zeigten erste Erfolge. Die Verleihfirma 20th Century Fox Of Germany GmbH hat mittlerweile ihre „Zigeuner“-Werbekampagne für den Film im Internet und in der TV-Werbung eingestellt, die insbesondere gegen Sinti und Roma gerichtete Auszüge enthielt.

Unterdessen betreibt Cohen/Borat weiterhin vermeintliche Satire zu Lasten der Sinti und Roma. Er verbleibt damit konsequent in seiner Rolle und seinem Konzept – Cohen äußert sich immer in der Figur des Borat –, so bei seiner Dankesrede zur Auszeichnung als *Bester Internationaler Comedian* beim Deutschen Comedy Preis oder während eines Auftritts mit Justin Timberlake bei den MTV Europe Music Awards 2006.

Satire ohne Grenzen?

Die alte Diskussion um Satire und ihre Grenzen wird an *Borat* ein weiteres Mal facettenreich geführt, am Ende aber wohl nicht wesentlich weitergebracht werden. Kann der Protest von Interessenvertretern des Volkes der Roma und Sinti mit dem Hinweis auf Satire einfach abgetan werden? Reicht es, dem Vorwurf des Antisemitismus mit Verweisen auf Sasha Baron Cohens jüdische Herkunft, seinen Aufenthalt im israelischen Kibbuz oder auf seine „Diplomarbeit über die jüdischen Aktivisten in der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung“ am Christ's College in Cambridge zu begegnen? Medientheoretisch gilt *Borat* vielen als erneuter Beweis dafür, dass Satire zum Zwecke der Aufklärung alles darf – eine weitere Reaktion auf den Karikaturenstreit. Aber wird der Film diesem Anspruch auch gerecht? Sicher, es ist davon auszugehen, dass Cohen selbst die Haltungen seiner Kunstfigur nicht teilt, sondern im Gegenteil provoziert, um Ressentiments und Vorurteile zu entlarven. Man kann aber darüber streiten, ob die Satire gelungen ist. Und man kann in der Diskussion um Political Correctness, um moralische, medienethische und rechtliche Fragen in Sachen *Borat* zu anderen Auffassungen gelangen als zu enthusiastischer Zustimmung – zu Fragen des Geschmacks sowieso.

² EZAF-Pressemitteilung vom 17.10.2006; siehe www.EZAF.org [Zugriff 19.12.2006]

³ Siehe www.spio.de [Freigabe-Begründungen FSK, Zugriff 19.12.2006]



Borat im Hinblick auf Kinder- und Jugendmedienschutz

Beim Kinder- und Jugendmedienschutz steht im Vordergrund, ob die Botschaften des Films von Kindern und Jugendlichen „richtig“ einzuordnen sind oder desorientierend wirken – ob im Fall von *Borat* also eine Distanz zur Figur, dem Gesagten und Gezeigten angenommen werden kann oder die Übernahme der präsentierten Klischees, Stereotypen und Vorurteile zu befürchten ist.

Die FSK hat *Borat* am 16. Oktober 2006 das Kennzeichen „Freigegeben ab 12 Jahren“ erteilt. Der Altersgruppe wird zugetraut, „bezüglich ihrer persönlichen Entwicklung und ihrer Medienkompetenz [...] die nötige Distanz zum Gesagten und Gezeigten aufzubauen“, den „Charakter des Films als Satire zu erkennen“ und die „comichaft gezeichnete Kunstfigur ‚Borat‘ [...] nicht als Identifikationsfigur“ wahrzunehmen, so die veröffentlichte Begründung der Freigabe.³ Der Ausschuss kommt zu dem Ergebnis: „Eine Desorientierung im Sinne von Faszination für die demonstrierten Vorurteile, Grobheiten und verbalen Verletzungen ist [...] nicht zu erwarten. Die im Film geäußerten Diskriminierungen von Minderheiten sind nicht geeignet, das Wertesystem von 12-Jährigen negativ zu beeinflussen und zum Aufbau von Vorurteilen beizutragen.“ Die FSK-Alterseinstufung liegt damit im europäischen Mittelfeld. In Frankreich und Schweden wurde *Borat* ohne Altersbeschränkung zur Vorführung freigegeben, in Norwegen ab 11 Jahren, in den Niederlanden wie in Deutschland ab 12 Jahren. „Es bedarf einer gewissen Reife, die satirischen Elemente des Films entsprechend reflektieren und einordnen zu können“, argumentierte die österreichische Filmkommission und gab den Film ab 14 Jahren frei. Finnland und Großbritannien entschieden eine Freigabe ab 15 Jahren – das britische BBFC stellte in seiner Begründung eher auf die derbe Sprache und auf sexuelle Bezüge ab denn auf den möglicherweise beleidigenden Humor. In Irland wurde *Borat* erst ab 16 Jahren freigegeben – wegen der derben sexuellen Inhalte und der Sprache mit ihren politischen Unkorrektheiten. Dass der Charakter durch die Fernsehserie *Ali G* bekannt ist, wurde in Irland als relativierend gewertet, und die Tatsache, dass Cohen selbst Jude sei, mildere die rassistischen Elemente des Films. Es sei offenbar nicht beabsichtigt, jemanden ernsthaft und übelwollend zu beleidigen.

Diskussionen um den Film wie in Deutschland sind aus keinem anderen europäischen Land bekannt. Möglicherweise gibt es sie in Ländern, die aufgrund realer ethnischer Konflikte kindlichen und jugendlichen Zuschauern kaum zutrauen, Distanz zu rassistischen Vorurteilen zu finden. Wie sonst ist es zu erklären, dass *Borat* etwa in Südafrika oder Singapur für Jugendliche nicht freigegeben wurde? In Deutschland hat der Vorstands-

vorsitzende der EZAF, Marko D. Knudsen, die FSK-Entscheidung zu *Borat* kritisiert. Die Frage, ob eine Selbstentlarvung Borats und seiner Vorurteile für ältere Kinder erkennbar sei, wird Knudsen kaum unabhängig von der speziellen Situation und der historischen Verantwortung Deutschlands bezüglich rassistischer und antisemitischer Tendenzen formuliert haben: „Wie absurd ist dieser Charakter für Zwölfjährige, die mit Ressentiments gegen Sinti und Roma aufwachsen?“⁴ Die Frage scheint legitim angesichts einer 20%igen Erhöhung rechtsradikaler Gewalttaten in Deutschland 2006 und angesichts zunehmender antisemitischer Straftaten, denen beispielsweise in Berlin insbesondere jüdische Jugendliche zum Opfer fallen.

Wie werden die in dieser Hinsicht als gefährdungsgeneigt einzustufenden Kinder und Jugendlichen, bei denen Vorurteile bereits ausgeprägt sind, den Film wahrnehmen? Auf welcher Grundlage sind sie in der Lage, die zahlreichen, in 82 Minuten Laufzeit und in hoher Frequenz geäußerten Angriffe auf Menschen, Religionen oder Haltungen zu relativieren? Läuft bei ihnen Cohens Satire- und Humorkonzept ins Leere, werden sie in ihren Einschätzungen bestätigt und gestärkt? Muss für ein Erkennen von Vorurteilen nicht zuvor eine Urteilsbildung erfolgt sein?

Dass der Film durchaus auch an der Oberfläche rezipiert werden kann, konnte zumindest ein Redakteur der „tageszeitung“ bei seinem „Randgruppenkino“-Abend im Berliner Wedding feststellen: „Die Migrantenjungs hinter uns gehen voll mit, wenn Borat Stereotypen entlarvt.“⁵ Dass die Jugendlichen johlen, mag in Ordnung gehen bei der Reaktion einer pruden Anstandslehrerin auf Polaroidfotos von Borats Sohn und dessen Penis, bei den Gesichtern von Hotelgästen angesichts eines peinlichen Nackt-Wrestlings zwischen Borat und seinem übergewichtigen Produzenten oder auch bei der Szene, in der Borat einer Hausfrau bei einem Essen nach seinem Gang auf die Toilette ein Beutelchen mit frischen Fäkalausscheidungen überreicht. Entsprechende Wahrnehmungen bei den rassistischen und antisemitischen Vorurteilen lassen beim Autor dagegen Zweifel „an der kathartischen Wirkung von Cohens Humor“ aufkommen. „Die Subkultur, die uns da im Nacken sitzt, kann sich offenbar ohne weiteres mit dem beknackten Antisemiten Borat identifizieren. Zumindest nimmt sie sich die Freiheit, die entsprechenden Passagen so platt zu interpretieren, wie sie daherkommen.“ Dieses Phänomen ist in erster Linie kein Jugendschutzproblem und sicher nicht einfach eine Frage der Altersfreigabe ab 12 oder ab 16 Jahren. Es zeigt jedoch, dass von der viel beschworenen Eindeutigkeit, mit der der Film Stereotypen und Vorurteilen begegnet, so nicht auszugehen ist. Diese Erkenntnis kann zumindest die Euphorie um den Film dämpfen.



4
„Ich fühle mich beleidigt.“
Interview mit Marko D. Knudsen. In: taz vom 02.11.2006

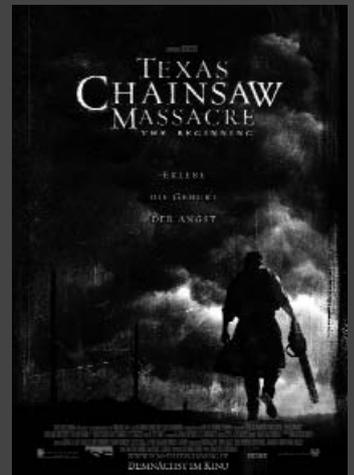
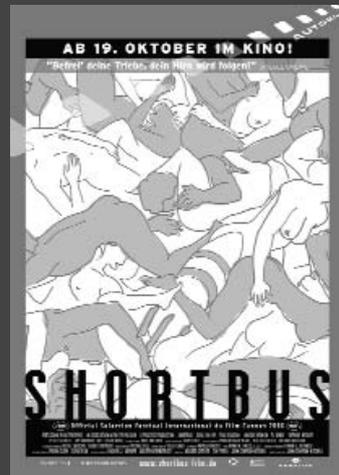
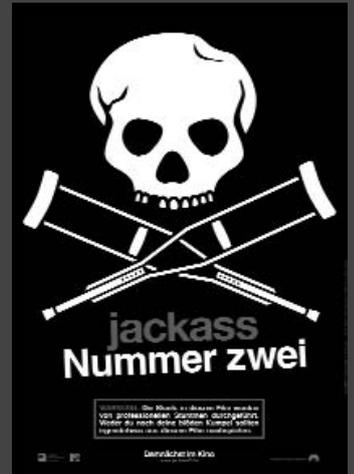
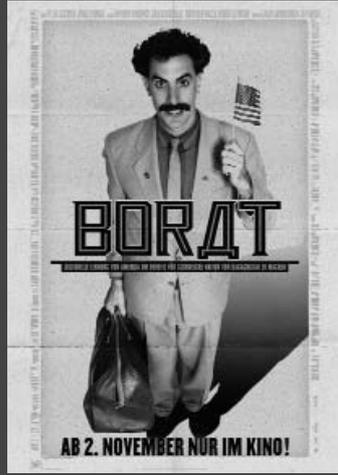
5
Prösser, C.:
Mit *Borat im Wedding*.
In: taz vom 15.11.2006

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



Matthias Struch ist Mitarbeiter am Filmmuseum Potsdam und Prüfer bei der Freiwilligen Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) sowie der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF).





Jugendmedienschutz in Europa

Filmfreigaben im Vergleich

In den europäischen Ländern sind die Kriterien für die Altersfreigaben von Kinofilmen unterschiedlich. *tv diskurs* informiert deshalb regelmäßig über die Freigaben aktueller Spielfilme.

Titel	D	NL	A	GB	F	DK	S
1. Apocalypto OT: Apocalypto	18	16	16	18	12	—	—
2. Borat OT: Borat ¹	12	12	14	15	o.A.	11	o.A.
3. Casino Royale OT: Casino Royale	12	12	14	12A	o.A.!	11	15
4. Children of Men OT: Children of Men	16	16	14	15	o.A.!	—	—
5. Departed – Unter Feinden OT: The Departed	16	16	16	18	o.A.!	15	15
6. Eragon – Das Vermächtnis der Drachenreiter OT: Eragon	12	12	10	P.G.	o.A.	11	11
7. Der Fluch – The Grudge 2 OT: The Grudge 2	16	16	12	15	12!	15	15
8. Jackass Nummer zwei OT: Jackass: Number Two	18	12	16	18	—	11	11
9. Jede Sekunde zählt – The Guardian OT: The Guardian	12	12	10	12A	o.A.	11	11
10. Das Parfum – Die Geschichte eines Mörders OT: Perfume: The Story of a Murderer	12	12	14	15	o.A.!	15	—
11. Shortbus OT: Shortbus	18	16	—	18	16!	—	15
12. Texas Chainsaw Massacre: The Beginning OT: The Texas Chainsaw Massacre: The Beginning	18 g.F.	16	16	18	—	15	—

Anmerkung:

1

Originaltitel:

Borat – Cultural Learnings of America for Make Benefit Glorious Nation of Kazakhstan;
deutsch: Borat – Kulturelle Lernung von Amerika, um Benefiz für glorreiche Nation
von Kasachstan zu machen

o.A. = ohne Altersbeschränkung
— = ungeprüft bzw. Daten lagen bei
Redaktionsschluss noch nicht vor
A = Accompanied/mit erwachsener Begleitung
P.G. = Parental Guidance/in Begleitung der Eltern
! = Kino muss im Aushang auf Gewalt- oder
Sexszenen hinweisen
g.F. = geschnittene Fassung

Medienkinder von Geburt an

Zu einer interdisziplinären Fachtagung am 1. Dezember 2006 in München

Vera Linß



Der Markt für Kindermedien ist übervoll, und zwar in allen Sparten. Inzwischen aber – und das ist eine noch junge Entwicklung – werden die Blicke zunehmend gierig auf Kleinkinder und Säuglinge geworfen. Seit Dezember 2005 gibt es zum Beispiel Baby-TV in Deutschland, zu empfangen für 1,1 Millionen Haushalte bei Kabel Baden-Württemberg. Eine erstaunliche Entwicklung, wenn man bedenkt, dass vor nicht einmal 50 Jahren das Jugendschutzgesetz Kino und Fernsehen für Kinder unter 6 Jahren noch untersagte.

***Medienkinder von Geburt an – Wie gestalten wir das Leben unserer Kinder?* lautete entsprechend auch eine interdisziplinäre Fachtagung am 1. Dezember 2006 in München, auf der darüber diskutiert wurde, wie Kinder mit Medien umgehen und wie sie dabei unterstützt werden können.¹**

Ein Fazit vorab: Baby-TV, so waren sich die Teilnehmer der Diskussionsrunde am Ende der Tagung einig, ist „Unsinn“. „Wenn in so einer Runde mit so vielen Wissenschaftlern tatsächlich alle unisono sagen, dass man das vielleicht machen kann, Baby-TV am Ende aber keinen Sinn hat, dann ist das eine Erkenntnis, die ich gern mit nach Hause nehme“, kommentierte der Programmgeschäftsführer des Kinderkanals von ARD und ZDF, Frank Beckmann, freudig die seltene Einigkeit zwischen Wissenschaftlern, Praktikern und Medienwächtern.

Allerdings ist die Basis, auf der diese Einhelligkeit zustande kam, noch recht dünn. „Die Bedeutung der frühen Medienkontakte ist nur rudimentär geklärt“, hatte Prof. Dr. Helga Theunert, Wissenschaftliche Direktorin des Instituts für Medienpädagogik, in ihrem Vortrag eine weitere Erkenntnis der Tagung auf den Punkt gebracht. Und auch Frank Beckmann bedauerte: „Für die Vorschulkinder gibt es kaum große breite Forschungen, die einem erklären können: Was ist denn für sie gut?“

Das Kind und sein Startkapital

Entsprechend war es auch ein zentrales Anliegen der Konferenz, aufzuzeigen, *was bereits vorliegt* an Informationen über die frühe „Medienkindheit“ – aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie, der Frühpädagogik, der Familienforschung und der Medienpädagogik. Der Entwicklungspsychologe Dr. Michael Charlton, Professor an der Universität Freiburg, referierte über „Das Kind und sein Startkapital“. Er beschrieb drei Fähigkeiten, die Voraussetzung dafür sind, dass Kleinkinder Medienangebote aufnehmen können: Symbole zu verstehen, sich in die innere Situation anderer hineinversetzen zu können sowie die Fähigkeit, Erzählungen zu rekonstruieren, die mehrere Handlungsträger und -folgen umfassen können.

Erste Ansätze dieser Fähigkeiten, so Charlton, bilden sich bereits zum Ende des ersten Lebensjahres heraus. Hier können Säuglinge schon mit selbsterdachten Gesten eigene Absichten ausdrücken – eine Symbolsprache, die jedoch nur für die Verständigung mit Bezugspersonen geeignet ist und im Rahmen der Massenkommunikation versagt. Die Fähigkeit, sich

in andere einzufühlen, entwickelt sich erst im Laufe des zweiten Lebensjahres, die Welt aus der Perspektive eines anderen zu *sehen*, lernen Kinder ab der Mitte des vierten Lebensjahres.

Mit Beginn des zweiten Lebensjahres lässt sich beobachten, dass Kinder Mediengeschichten nacherzählen. Dies geschieht häufig beim gemeinsamen Bilderbuchlesen von Eltern und Kind. Um Medienformate richtig identifizieren zu können, müssen die Kleinen aber mehr verstehen als das bloße Skript einer Geschichte. Sie müssen die kommunikative *Absicht* des Medienangebots erkennen. Im Falle von Fernsehwerbung gelingt dies mehrheitlich erst am Ende der Kindergartenzeit.

Michael Charlton unterstrich die Bedeutung des gemeinsamen Bilderbuchlesens für den Erwerb der Muttersprache und die Erweiterung des Symbolverständnisses. Anders als beim *bewegten Bild* im Film sind beliebig ausführliche Kommentare durch den Betrachter möglich, die Erläuterungen können durch Zeigegesten unterstützt werden. „Die individuellen Eltern-Kind-Dialoge und die Mediennutzung ergänzen sich in den ersten zwei bis drei Lebensjahren in ihrem fördernden Einfluss auf



Frank Beckmann,
Prof. Dr. Helga Theunert



Dr. Michael Charlton,
Dr. Gerd E. Schäfer

Anmerkung:

1 Die Tagung wurde organisiert vom Institut für Medienpädagogik in Zusammenarbeit mit dem DKHW, der BLM und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

die kindliche Kompetenzentwicklung“, so der Entwicklungspsychologe. Drei Lernformen machte er aus, mit denen sich Kinder die Medien erschließen: Die erklärenden Elternkontakte beim Vorlesen werden abgelöst vom angeleiteten gemeinsamen Tun, z. B. beim Fernsehen in der Familie, um schließlich in das selbständige Entdeckungslernen überzugehen. Hierbei machen sich die Kinder zunehmend unabhängig von vertrauten Rezeptionssituationen. Sie können sich dann auf die Spielregeln einlassen, die die vorschulische und später schulische Mediennutzung bestimmen.

Das Kind im Bildungsprozess

Dr. Gerd E. Schäfer, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Köln, beleuchtete das Phänomen der „Medienkindheit“ aus Sicht der Frühpädagogik. Er betonte, dass Kindern nicht zu früh die Welt medial nahe gebracht werden sollte. Erst müssten ausreichende Erfahrungen „aus erster Hand“ vorliegen. Laut Schäfer erfährt ein Kind Bildung „aus erster Hand“, solange es noch nicht in die symbolische Welt der Sprache eingetaucht ist. In dieser Phase „lernt es die Welt nur durch die

eigenen Erfahrungen in prozeduralen und in Ereignismustern kennen.“ Beherrscht das Kind erst einmal die Sprache, kann es sein Erlebtes teilen und auch von anderen deren Erfahrungen mitgeteilt bekommen. Diesen Vorgang bezeichnet Schäfer als Bildung „aus zweiter Hand“.

Medienerziehung in den frühen Lebensjahren sollte, so Schäfer, zuallererst den Kindern eine reiche Erfahrungswelt aus erster Hand ermöglichen, die sie in Ereignismustern ordnen und sich vorstellen, mit der sie spielen und über die sie Geschichten erzählen können. Dafür sollte man den Kindern auch Werkzeuge und Materialien aus der Welt des bildhaften Gestaltens, der Musik und des performativen Handelns zur Verfügung stellen, damit ihnen ermöglicht wird, ihre Erfahrungswelt zu denken, indem sie sie gestalten. Dies sieht Schäfer als eine wichtige Grundlage einer späteren, kritischen rezeptiven Medienerziehung an.

Der Umgang mit technischen Medien macht aus seiner Sicht erst Sinn, „wenn Kinder sie als Erweiterung ihres Gestaltungsspielraums begreifen können.“



Dr. Andreas Lange

Das Kind in der Familie

Dass – auch die technischen – Medien allerdings längst in den Familien und damit auch bei ganz kleinen Kindern angekommen sind, erläuterte Dr. Andreas Lange vom Deutschen Jugendinstitut München. Medien sind heute ein Bestandteil des organisierten Familienalltags. Da Eltern immer weniger sogenannten „nine-to-five-Jobs“ nachgehen, sich die Arbeitszeiten entgrenzen und fragmentieren, wandert ein Teil der Arbeit via Mobiltelefon und Laptop in die Familien hinein – was Kinder natürlich wahrnehmen.

Gleichzeitig werden Familienzeiten zu einem prekären Gut, dass es immer wieder zu erringen gilt. Nicht umsonst beschreibt der 7. Familienbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Familie als eine „alltägliche Herstellungsleistung“. „Medienhandeln von Familien und Vorschulkindern darf nicht losgelöst betrachtet werden von den tiefgreifenden Veränderungen der Gesellschaft, die eine familiäre Lebensführung komplexer und anspruchsvoller machen“, lautete entsprechend auch eine zentrale These von Andreas Lange.

Gerade Eltern mit Vorschulkindern setzen Medien ein, um Abläufe unter Zeitnot zu managen und zu gewährleisten. Gleichzeitig wird damit aber auch Bildungs- und Medienarbeit in den Familien geleistet, so Lange. Dabei stehen Eltern vor einem grundlegenden Dilemma: Einerseits wollen sie ihren Kindern ein glückliches Leben im Hier und Jetzt ermöglichen und akzeptieren Individualität. Andererseits versuchen sie aber auch, das Kompetenzprofil ihrer Kinder systematisch zu fördern. Diese Abwägung zwischen „Glück im Hier und Jetzt“ und „Qualifikation für den zukünftigen

Arbeitsmarkt“ schafft Spannungsfelder, die sich auch auf das Medienhandeln auswirken. Wie genau, darüber gibt es nur wenige empirische Antworten. Inwieweit unterstützen Eltern den Medienkonsum kleiner Kinder, weil diese einfach Spaß damit haben? Wo hingegen lassen sie sich von Förderungsmotiven im Hinblick auf die spätere Wettbewerbsfähigkeit des Kindes leiten? Wie greift die Empörungsrhetorik der aktuellen Publizistik in den medialen Familienalltag ein? Dass die Forschung über diese Fragen so wenig weiß, bewertet Lange als ein Nadelöhr für Hilfeleistungen. Hier jedenfalls könnten Bildungsmaßnahmen *direkt* ansetzen.

Vor diesem Hintergrund stellte Andreas Lange – mangels vergleichbarer Studien aus dem deutschen Sprachraum – Forschungsergebnisse aus den angloamerikanischen Ländern über den Zusammenhang von alltäglicher Lebensführung und Medien vor. Untersucht wurden die medialen Praktiken von Vorschulkindern. Fernsehen, so stellte sich heraus, ist immer noch das dominierende Medium, wobei die Kinder körperlich rege am Programm teilnehmen. Das Skript wird nach einer Sendung oft mehrmals durchgespielt und dabei auch neu ausgestaltet. Attestiert wird dem Fernsehen auch eine positive Wirkung auf die Sprachentwicklung der Kinder. Diese Erkenntnisse reihen sich ein in einen kleinen Reigen ähnlicher Befunde, die herausarbeiten, dass ein großer Teil von Eltern in westlichen Gesellschaften den Medien eine vorteilhafte Wirkung zuschreibt. Sie betonen die positiven Impulse, die Kinder für ihre spielerische, soziale und kognitive Entwicklung erhalten. Oftmals trifft diese Sicht auf eine Öffentlichkeit, die Medien eher negativ beurteilt. Die Frage, die sich für Andreas Lange stellt, lautet demzufolge auch, „wie diese unterschiedlichen subjektiven Me-



dientheorien miteinander vermittelt werden können?“

Lange kritisierte, dass ein großer Teil des aufgeregten Diskurses um Vorschulkindern und Medien eine ideologische Funktion hat, denn er moralisiert Handeln und weist Eltern die Hauptschuld zu, wenn Defizite auftreten. Als Alternative wird dann ein restriktives Handeln empfohlen. Dabei, so der Familienforscher, steht der Umgang mit Medien in vielschichtiger Abhängigkeitsbeziehung zu außerfamiliärem Handeln. Daher sind kindliche Entwicklungsdefizite nicht allein den Medien zuzuschreiben. So bekommen junge Familien immer noch unzureichende Unterstützung in ihrer Alltagsbewältigung. Ein extensiver Umgang mit Medien kann die Ursache haben, dass die nähere soziale Umwelt den Familien wenig Alternativen bietet, während sozial bessergestellte Familien ihren Kindern müheloser andere Umweltsegmente erschließen können. „Gezielte Arbeit mit sozial schwachen Familien muss daher an der gesamten sozialen Lebensführung ansetzen“, forderte Andreas Lange.

0- bis 6-Jährige in der Medienpädagogik

Auch Prof. Dr. Helga Theunert vom Institut für Medienpädagogik betonte die *vielschichtigen* Ursachen für das Medienverhalten von Kindern. So ist der Entwicklungsstand des Kindes genauso entscheidend wie die Familienbedingungen, in denen es den Medien das erste Mal begegnet. Gibt es ältere Geschwister? Ist es ein Mehrgenerationenhaushalt? Wie gestalten sich der soziokulturelle Hintergrund, die ökonomischen Bedingungen und die ethnische Herkunft? Wichtig ist zudem der *Bildungsstand* der Eltern, denn er bestimmt entscheidend das familiäre Medienmilieu. Vielsehende Kinder, so die Faustregel, haben vielsehende Eltern. Darüber hinaus können pädagogische Einrichtungen eine Korrektur zum familiären Mediengebrauch darstellen.

Wie aber sieht der Prozess der Medienaneignung bei 0- bis 6-Jährigen konkret aus? Dass die Forschungslage darüber „alles andere als üppig“ ist, erklärte Theunert damit, dass die Nutzungsstruktur – wie oft jemand z. B. Fernsehen guckt und wie viele Geräte in einem Haushalt sind – erst für die ab 3-Jährigen erhoben wird. Qualitative Aspekte – die Wahr-



Kathrin Demmler

Eva Reichert-Garschhammer,
Dr. Wolfgang Bergmann

nehmung und Verarbeitung von Medieninhalten – sind für die bis 6-Jährigen so gut wie gar nicht untersucht. Diese Defizite lassen sich mit methodischen Schwierigkeiten erklären. Gerade kleine Kinder entziehen sich den üblichen sprachgebundenen Forschungsmethoden. Das wenige Material, das existiert, beruht auf Elternaussagen, die das Manko der sozialen Erwünschtheit haben.

Mittels dieser Forschungsbruchstücke und Erfahrungen medienpädagogischer Arbeit beschrieb Theunert drei Stufen auf dem Weg in ein eigenes Medienerleben von kleinen Kindern. Die erste Station besteht darin, Medien zu *registrieren*. Schon Säuglinge reagieren auf akustische und optische Reizquellen. In einer zweiten Station werden Medien *entdeckt*. Im Übergang zum Kindergartenalter beginnen die Kleinen, von der bloßen Reizquelle zu abstrahieren und Medien, z. B. den Kassettenrekorder, selbst zu bedienen. Auch das Medienverständnis entwickelt sich. Die Kinder nehmen inhaltliche Botschaften wahr und bemühen sich, diese zu begreifen. Auf einer dritten Stufe beginnen Kinder dann, Medien in den Alltag zu *integrieren*. Sie entwickeln Vorlieben. Die Medien werden zu einer regelmäßigen Freizeitbeschäftigung und dienen auch der Interpretation der Welt. Zwei Drittel aller 4- bis 5-Jährigen schauen täglich fern, 40 % der Altersgruppe haben ein Audiogerät, 10 % bereits einen eigenen Fernseher im Zimmer.

Medienpädagogische Praxis

Für die Medienerziehung formulierte Kathrin Demmler vom Institut für Medienpädagogik die aus ihrer Sicht aktuellen Handlungsnotwendigkeiten. Danach muss das Medienhandeln von Familien kontinuierlich untersucht und

müssen Eltern bei der Medienerziehung ihrer Kinder unterstützt werden. Fehlentwicklungen des Medienmarkts sollten öffentlich gemacht werden. Demmler forderte, Medienerziehung in pädagogischen Institutionen strukturell zu verankern sowie die Aus- und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte im Bereich Medien verbindlich zu machen. Medienpädagogische Konzepte müssten entwickelt und evaluiert werden. „Auch wenn viele vorliegen, ist die aktive medienpraktische Arbeit mit Kindern ein noch nicht so weit ausgebautes Feld“, so Demmler.

„Wir haben ein großes Defizit: Was heißt denn Medienbildung für Kinder von 0 bis 3?“, konstatierte auch entsprechend in der Abschlussdiskussion Eva Reichert-Garschhammer, die im Staatsinstitut für Frühpädagogik Bildungspläne für 0- bis 10-Jährige für den Freistaat Bayern entwickelt und implementiert. Medienbildung, so ihre Einschätzung, liege in der Kita auf der Wichtigkeitsskala ganz weit unten. Auch Eltern sähen Medienpädagogik in der Kita als sehr unwichtig an. „Nachdem das so ein Schattendasein führt, muss das wirklich jetzt ins Rampenlicht geführt werden.“

Allerdings ist die Unsicherheit groß, etwas falsch machen zu können bei der Medienerziehung – sowohl bei Eltern als auch bei Pädagogen. Der Kinder- und Jugendpsychologe Dr. Wolfgang Bergmann, Leiter des Instituts für Kinderpsychologie Hannover, fasste dies in dem Fazit zusammen: „So richtig wissen wir natürlich nur, dass wir fast auf nichts eine Antwort haben. Aber, richtig ist, dass es eine Art der Suche der Kinder nach erwachsener Bindung und Orientierung gibt. Wer einem Kind das Gefühl geben kann: Du bist was Besonderes und ich verkörpere hier eine Ordnung, in der du geborgen bist, der macht gute Pädagogik und muss vor Fernsehen keine Angst haben.“ Auch nicht vor Baby-TV. „Wir gehen mal in aller Hoffnung davon aus, dass in diesem Fall die abendländische Kultur hält und solche Sachen einfach ausgrenzt“, so Bergmann.

Vera Linß ist Medienjournalistin und arbeitet u. a. für den Rundfunk Berlin-Brandenburg (RBB).



Kriegsdarstellungen in den Medien

Ein DVD-Projekt für den Einsatz in und außerhalb des Unterrichts

Thomas Brenner

Wissen, Einstellungen und Gefühle zum Krieg entstehen bei den meisten Menschen in Deutschland erst durch seine mediale Widerspiegelung. Es sind Nachrichten, Filme, Fernsehbeiträge und neuerdings Computerspiele, die unser Bild vom Krieg prägen. Die DVD *Krieg in den Medien* hilft Pädagogen, mit Jugendlichen Fragen zu friedenspädagogischen und medienpädagogischen Schwerpunkten wie Propaganda, Gewalt, Krieg und Frieden anschaulich und gut strukturiert zu bearbeiten.

Vorbemerkungen

Die DVD *Krieg in den Medien* – im Folgenden kurz KIM genannt – vorzustellen, wird für mich umso schwieriger, je länger ich mich damit beschäftige. Ich laufe Gefahr, mich nicht nur zwischen die viel erwähnten zwei Stühle zu setzen, sondern mindestens zwischen drei.

Da meldet sich zunächst der Didaktiker in mir, der vor allem als Wesentliches hervorheben möchte, dass KIM ob seiner Inhalte und Struktur hervorragend dazu geeignet ist, binnendifferenziert zu Themen wie Krieg und Frieden, Konflikt und Konfliktlösung, Propaganda und Demagogie, mediale und reale Wirklichkeit zu arbeiten.

Der Medienpädagoge in mir würde hingegen als besonders wichtig betonen, dass KIM letztendlich nur die immer noch bestehende Gültigkeit des alten medienpädagogischen Leitspruchs aufzeigt, nach dem nicht danach gefragt werden sollte, was die Medien mit den Menschen machen, sondern die Menschen mit den Medien. Will heißen: Die DVD macht deutlich, wie Medien im Dienste des Kriege führenden Menschen stehen, aber auch, wie sie von ihm genutzt werden können, um selbige zu verhindern.

Als Rezipient (und Mensch) will ich die Gefühle in den Mittelpunkt stellen, die sich meiner bemächtigen, wenn ich die Filmporträts anstarre, in denen ein Kindersoldat von seinem Mord an einer Frau berichtet, der jugendliche Tschetschenienkämpfer wie versteinert den Verlust seiner Gliedmaßen schildert, einige Klicks später deutsche, irakische und amerikanische Jugendliche ihr erfolgreiches, der Völkerfreundschaft dienendes Friedensprojekt „Hallo Krieg“ vorstellen.

Die folgenden Ausführungen bleiben deshalb bei allem Bemühen um eine überblicksartige Gesamtdarstellung der Möglichkeiten von KIM nur bruchstückhaft und subjektiv. Es sei aber bereits hier betont, dass sowohl der Didaktiker als auch der Medienpädagoge und ebenso der Rezipient in mir empfehlen, im Rahmen schulischer Lehr- und Lernprozesse die durch KIM zur Verfügung stehenden Potenzen in der Schule unbedingt zu nutzen.



Beispielansichten der DVD *Krieg in den Medien*

KIM – Warum? Was? Von wem?

KIM, die DVD *Krieg in den Medien*, wurde mit dem Ziel produziert, den Pädagogen, die sich letztendlich alle sowohl der Friedenserziehung als auch der Medienkompetenzentwicklung verpflichtet sehen (sollten), bei diesen Aufgaben Unterstützung zu leisten.

KIM ist ein didaktisch aufbereitetes Unterrichtsmedium. Es thematisiert an einer Vielzahl von Beispielen den Krieg, u. a. seine Ursachen und Folgen sowie Möglichkeiten, ihn zu verhindern. Neben diesem, eher dem *friedenspädagogischen Kontext* zugehörigen Schwerpunkt stellt das Material nahezu durchgehend die *medienpädagogische Frage* in den Mittelpunkt, auf welche Art und Weise Medien den Krieg als eine von Menschen verursachte Tragödie widerspiegeln, seine Wahrnehmung bei Menschen beeinflussen oder für ihn selbst Verantwortung tragen.

Das Thema wird dabei sowohl an Medien dokumentarischen Charakters (Nachrichten, Fernsehen) als auch an solchen fiktionalen Charakters (Spielfilme, Computerspiele) exemplarisch, aber überzeugend allgemein gültig und fesselnd bearbeitet. Die multimediale Fülle auf KIM ist überwältigend. Sie reicht – um nur einige Beispiele zu nennen – vom Höhlengemälde über spätmittelalterliche Flugblätter, Tondokumente der Weltkriege, Fotografien, Experteninterviews mit Wissenschaftlern, Porträts von Kriegsopfern, -tätern und -gegnern bis hin zu Ausschnitten aus historischen und aktuellen Spielfilmen sowie Computerspielen und Internetseiten.

Dass man als Pädagoge und Schüler dabei trotz der beeindruckenden Vielfalt an Material nicht den Überblick verliert, liegt an der wohlgedachten Struktur von KIM; die Thematik spiegelt sich in insgesamt drei Einheiten wider:

1. Live dabei? Der Krieg und die Medien,
2. Medienprodukt Krieg? Die Inszenierung des Krieges in den Medien,
3. Alles Propaganda? Medien als Instrument der Beeinflussung.

Diese drei Blöcke sind wiederum einheitlich in zwei Kapitel gegliedert: eine „Einführungstour“ und „Wissen im Detail“. In den „Einführungstouren“, die einer vorgegebenen linearen Dramaturgie folgen, begegnen die Schüler grundlegenden Schwerpunkten und Begriffen. „Wissen im Detail“ ermöglicht dann die vertiefte und freie Bearbeitung der jeweiligen Schwerpunkte anhand weiterer Materialien. Beispielsweise gestattet die erste Einführungstour mit ihrer Länge von ca. 25 Minuten selbst in einer „normalen“ Unterrichtsstunde eine erste fesselnd gestaltete multiperspektivische und multimediale Konfrontation mit den Kernbegriffen des jeweiligen Kapitels, die durchaus im gesamten Plenum einer Klasse, z. B. im Frontalunterricht, absolviert werden kann. Zunächst werden dabei Fragen aufgeworfen und z. T. aus verschiedenen Sichtweisen beantwortet (Was ist Krieg? Warum finden Kriege statt, wenngleich sie doch scheinbar niemand will? Wo fanden in letzter Zeit Kriege statt? Was sind Medien? Usw.). So definiert u. a. Politikwissenschaftler Herfried Münkler in einem Videointerview den Kriegsbegriff, während unmittelbar darauf eine Gruppe von Soldaten aus einer Verfilmung von Erich Maria Remarques *Im Westen nichts Neues* darüber debattiert, warum Krieg stattfindet. Originale Tondokumente aus der Berichterstattung des D-Day malen „live“ ein akustisches Bild vom Zweiten Weltkrieg, dem sich Nachrichtenbeiträge der „embedded journalists“ des Irakkrieges gegenüberstellen lassen. Mit sonst in den Medien selten zu findenden Aufnahmen wie die der angeblichen Krankenschwester Nayirah, die mit ihrer von einer PR-Agentur inszenierten Schilderung erfundener Grausamkeiten irakischer Soldaten an kuwaitischen Neugeborenen ausschlaggebend für das Eingreifen der Alliierten war, machen die Einführungstouren neugierig, sich auf die vertiefenden Inhalte aus „Wissen im Detail“ einzulassen. Die Autoren von KIM beschränken sich dabei konsequenterweise nicht auf nur passiv zu konsumierende multimediale Beiträge; von Beginn an haben Schüler die Möglichkeit, interaktiv eigene Ansichten, Antworten und Verhaltensweisen einzubringen. So können Schüler beispielsweise am Bildschirm ein Ranking über die von ihnen favorisierten Medien erstellen und dies unmittelbar mit dem des „durchschnittlichen Jugendlichen“ vergleichen, grundlegende Medienwirkungen unterschiedlicher Kriegsdarstellungen aus Kriegsfilmen oder Kriegscomputerspielen gegenüberstellen oder Mediengestaltungen per Mausclick analysieren.



Generell ergänzt eine Vielzahl an Aufgaben – multi-medial per DVD oder ganz „unmedial“, z. B. als Standbild mit Mitschülern zu erfüllen – die oben exemplarisch aufgeführten medialen Formate in allen drei Einheiten. Vervollständigt werden diese Materialien durch ein Glossar, eine Kurzanleitung zur Arbeit mit KIM sowie durch drei Datenbanken zu Texten, Filmen und Computerspielen. Die Filmdatenbank allein beschreibt stichpunktartig den Inhalt von mehr als 60 Werken aus den Bereichen Spielfilm, Dokumentarfilm, Fernsehserie und gibt Empfehlungen, für welche Einheit der DVD der Film jeweils geeignet ist. Auf der DVD finden sich darüber hinaus Arbeitsblätter für Schüler, ein umfangreiches Handbuch zur Nutzung der DVD sowie die „Methodenkiste“, eine Sammlung von – unabhängig von der Thematik der DVD – im schulischen Alltag einsetzbaren Lern-, Kommunikations- und Strukturierungsmethoden.

KIM entstand als Ergebnis einer Kooperation der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen e. V. (FSF), der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) sowie dem Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft e. V. (IBI), der Medienanstalt Berlin-Brandenburg (MABB) und ProSiebenSat.1 Media AG.

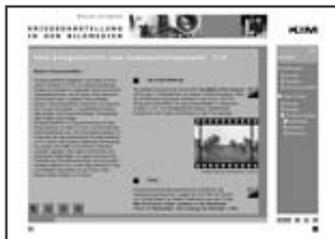
Curriculare Relevanz

Entsprechend den in der Handreichung ausgesprochenen Hinweisen eignet sich KIM für Schüler ab einem Alter von 15 Jahren. Bei entsprechend intensiver und sensibler Vorbereitung durch den unterrichtenden Pädagogen sollten einzelne Abschnitte der DVD bereits von Schülern ab etwa dem 13. Lebensjahr nutzbar sein. Aus dem Ansatz von KIM, Inhalte und Ziele der Friedenspädagogik mit denen der Medienpädagogik zu verknüpfen, ergibt sich formal eine sehr hohe Relevanz für viele Fächer. Ein vielfältiger Einsatz in Geschichte, Ethik, Geografie, Kunst, Gemeinschafts- oder Sozialkunde, Deutsch, Religion, oder im fächerverbindenden Unterricht bzw. in Projektwochen oder im Epochenunterricht liegt auf der Hand. Auf weitere Details soll an dieser Stelle weniger eingegangen werden, sind diese doch dem fachkundigen Lehrer sofort offensichtlich.

Gerade diese Offensichtlichkeit jedoch könnte auch Ursache dafür sein, dass die Einsatzmöglichkeiten von KIM in weiteren Fächern nicht hinreichend genutzt wer-

den. Die Autoren von KIM weisen in der Handreichung nur wenige Stichpunkte aus, die auch für Lehrer der Mathematik oder Naturwissenschaften relevant sind (z. B. Auswertung von Statistiken, Entwicklung der Kriegstechnologie). Vordergründig sprechen sie die „üblichen Verdächtigen“ an, die Pädagogen der manchmal auch als „Leitfächer“ der Medienpädagogik oder Friedenspädagogik bezeichneten Unterrichtsfächer (s. o.: Geschichte, Ethik usw.). Das ist einerseits verständlich, andererseits leider Wasser auf die Mühlen derjenigen Lehrer, die meinen, in „ihren“ Fächern (z. B. Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Sport) gäbe es für die von KIM thematisierten Inhalte ohnehin keine Anknüpfungspunkte. Derlei Auffassung lässt sich jedoch widersprechen. Genannt seien nur beispielhaft Stichworte wie Manipulation von Zahlenmaterial und Statistiken (Mathematik), ethische versus technische Fragen, die sich Wissenschaftler vieler Fachdisziplinen in der Entwicklung von Rüstungstechnologien stellen (Biologie, Physik, Chemie) oder das friedensstiftende Anliegen der Olympischen Spiele (Sport). An dieser Stelle sei auch darauf verwiesen, dass beispielsweise das Thema „Computerspiele“ explizit als eigener Lernbereich in einigen Lehrplänen verankert ist (so in Sachsen durchgängig von der 7. bis 10. Klasse im Informatikunterricht). Möglicherweise lässt sich aber ein derart multimediales Projekt wie KIM weiter qualifizieren. Denkbar wäre beispielsweise das Entstehen einer Onlinedatenbank, mittels derer z. B. recherchiert werden kann, in welchem Kontext und unter welchen Aufgabenstellungen Abschnitte oder Aufgaben von KIM im Fach XY genutzt werden können.

In den Diskussionen um die Etablierung von Standards in der Medienbildung kristallisierte sich heraus, dass zwei wesentliche Fragestellungen bei der Aufgabe der Medienkompetenzentwicklung Schülern und Lehrern Orientierung geben können. Zum einen: *Was lerne ich über Medien?* Und zum anderen: *Wie lerne ich mit Medien?* KIM trägt vorrangig dazu bei, etwas *über* Medien zu lernen. Um nur wenige Beispiele zu nennen: Ästhetisierung von Gewalt durch Medien, Beitrag der Medien zur Stereotypenbildung, Gestaltungskriterien bei der Medienproduktion, Medienanalyse anhand von Fotografien und Filmausschnitten. Gleichzeitig enthalten die Aufgaben von KIM aber durchaus Ansatzpunkte, um das Lernen *mit* Medien weiterzuentwickeln. So lauten Aufgaben: „*Strukturiere* das Thema ‚Kriegsfolgen‘ in einer



Mind-Map [...]“, „*Recherchiere* im Internet über den Kameramann Kevin Site [...]“, „Entwirf eine *Präsentation*, die die Ländervetreter der ‚ersten Welt‘ überzeugen soll, in Afrika zu investieren [...]“, „*Diskutiert* z. B. im rotierenden Partnergespräch, ob [...]“.

Damit erhält die DVD nicht nur wegen der mit ihr verfolgten kognitiven und affektiven Ziele eine hohe Relevanz für verschiedene Curricula (Was weiß ich zum Thema? Bzw. welche Einstellungen/Gefühle habe ich dazu?), sondern auch, weil sie Orientierung beim Verfolgen instrumenteller und sozialer Ziele gibt (Wie arbeite ich mit Materialien und Hilfsmitteln zum Thema? Bzw. wie interagiere ich mit anderen zum Thema?).

Didaktisches Potential

In der KIM zugehörigen Handreichung heißt es: „Die Bundeszentrale für politische Bildung stellt den Bildungseinrichtungen mit ‚Krieg in den Medien‘ ein anspruchsvolles, multimediales Lern- und Arbeitsmaterial zur Verfügung. Sie erwartet von den Lehrerinnen und Lehrern, dass sie verantwortungsvoll die didaktisch-methodischen Herausforderungen annehmen.“ Die bpb meldet Erwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer an – das mag in dieser Formulierung etwas holprig-administrativ wirken, steht dort aber nicht zu Unrecht. Worin liegen diese didaktisch-methodischen Herausforderungen? Die Autoren meinen selbst: „Eine wesentliche Aufgabe liegt darin, den Kontext der Bild- und Tondokumente zu erkennen und den Schülerinnen und Schülern die entsprechenden Zugänge zu ermöglichen.“ Damit sind zwei wesentliche Herausforderungen genannt. Zunächst geht es also – selbstverständlich nach der möglichst konkreten Beantwortung der Frage nach den Fein- bzw. Grobzielen, die Schüler erreichen sollten – in einem ersten Schritt darum, das auf der DVD vorhandene Material für sich persönlich einzuordnen und sich dazu zu positionieren. Dann erst wird es in einem zweiten Schritt möglich sein, mittels eines geeigneten didaktischen Konzepts die konkrete Lehr- und Lernsituation für Schüler zu arrangieren. Das mögen gute Pädagogen als überflüssige Erwähnung einer didaktischen Trivialität empfinden. Ich unterstreiche die Wichtigkeit dieser Schrittfolge dennoch an dieser Stelle – zum einen wegen der komplexen Thematik, zum anderen wegen deren eindeutig diskursiv ausgerichteteter Umsetzung auf der DVD.

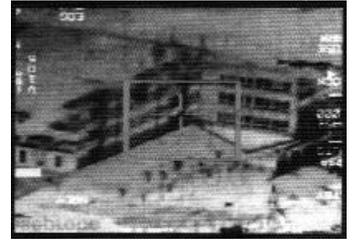
Anmerkungen:

1
Scherr, A.:
Rassismus – eine Jugendsünde? In: Tagungsdokumentation des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung (IDA). Düsseldorf 2005

Um diese Diskursivität professionell zu gestalten, bieten sich aus meiner Sicht verschiedene didaktische bzw. pädagogische Ansätze an. Die Handreichung legt aus didaktischer Sicht zunächst ein Vorgehen im Sinne Klafkis, also eher einen bildungstheoretischen bzw. kritisch-konstruktiven Ansatz nahe. Dies erscheint sinnvoll und praktikabel, ist eine grundlegende Idee dabei doch die, dass das scheinbar ewige Problem der Auswahl von Lerninhalten – um den Menschen im Ganzen bilden zu können und nicht nur auf die Entwicklung spezieller Fähigkeiten und Kompetenzen abzielen – durch die Bearbeitung exemplarischer Lerngegenstände bzw. sogenannter „Schlüsselprobleme“ gelöst werden könne. Für einen derartigen Ansatz bietet KIM reichlich „Stoff“. Zugleich werden sich Anhänger einer eher konstruktivistisch orientierten Didaktik bestätigt fühlen; aufgrund der niemals monokausalen Zusammenhänge zwischen medialen Kriegsdarstellungen und dadurch beim Rezipienten hervorgerufenen Wirkungen besteht automatisch eine hohe Unvorhersagbarkeit des Vorwissens, der Emotionen und der Einstellungen beim Einzelnen zum Thema „Krieg“. Es gilt also, Schülern die Chance zu geben, ihre jeweilige subjektive Theorie zum Lerngegenstand in der Auseinandersetzung mit anderen darüber weiter zu konstruieren oder zu de- bzw. zu rekonstruieren.

Außerdem sei auf Ansätze aus der „diversity“-Pädagogik verwiesen, die im Umgang mit KIM hilfreich sein können. Diese stellen – im Zusammenhang mit Menschenrechtsbildung, Friedenserziehung oder Antirassismus-Programmen – die zentrale Frage, wie Individuen zur Gewährleistung von Gleichberechtigung und Selbstbestimmung in die Lage versetzt werden, mit den Schwierigkeiten umzugehen, die aus sozial vorgegebenen Unterschieden erwachsen, und nicht, wie verschiedene Gruppen lernen können, sich gegenseitig zu tolerieren¹ (vgl. Scherr 2005).

Die Autoren der DVD liefern mit ihrem Produkt einen guten Beleg für die Machbarkeit einer integrativen Medienerziehung. Jeder Inhalt wird – insbesondere in der schulischen Praxis – über ein Medium transportiert. Umgekehrt definiert sich jedes Medium auch über seinen ihm immanenten Inhalt. Diese Interdependenz wird beim vorliegenden Thema besonders deutlich und verpflichtet Pädagogen dazu, sowohl Inhalt (hier der Krieg) und das ihn Transportierende (hier z. B. der Film, die Nachricht, das Computerspiel) in einem untrennbaren Zusam-



menhang darzustellen. Gleichwohl ist es je nach definiertem Lernziel legitim und sinnvoll (schon, um die Gefahr etwaiger Verirrungen im Unterricht zu minimieren), entweder Inhalte der Friedenspädagogik ins Zentrum des Lernens zu stellen und diese um medienpädagogische Aspekte zu ergänzen oder umgekehrt vorzugehen. Beide Herangehensweisen werden durch die oben bereits als gelungen bezeichnete Struktur der DVD gut unterstützt.

Für die konkrete Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung bietet die Handreichung verschiedene Vorschläge. Erfreulich ist dabei, dass dort auch hinreichend dazu angeregt wird, sich zur Thematik mit den Mitteln produktiver Medienarbeit auseinander zu setzen: Audioaufnahmen von selbsterstellten Propagandareden der Schüler oder fiktiven Interviews sollten entstehen, Videobeiträge zu Denkmälern in der Region usw.. Unbedingt unterstreichen möchte ich an dieser Stelle folgenden Hinweis der Autoren: Es ist „sehr wichtig, dass jeder, der die DVD in Schule oder Jugendarbeit nutzt, sich rechtzeitig vorher und gründlich mit dem darin enthaltenen Material auseinandersetzt.“ Das erscheint als Banalität, lernt doch jeder Lehramtsstudent, dass allein das Vorhandensein eines Mediums niemals die Unterrichtsvorbereitung ersetzt. In der Praxis jedoch wird sicher viel zu oft das eine oder andere Medium schnell einmal „einfach so aus dem Regal gezogen“, um damit in eine Unterrichtsstunde zu gehen. Dies könnte hier gründlich schief gehen; die Inhalte sind anspruchsvoll und verlangen eine gute Vorbereitung, auch weil einige der auf KIM enthaltenen medialen Beiträge die mit Krieg immer verbundenen Gräueltaten ungeschönt zeigen, was zu einer durchaus hohen emotionalen Beanspruchung der Schüler führen kann.

Wie eingangs bereits erwähnt, ermöglicht KIM durch seine Variabilität in Methode, Anspruchsniveau und Inhalt eine gute Binnendifferenzierung im Unterricht. Im Idealfall haben alle Schüler gleichzeitig Zugriff auf die Inhalte der DVD. Verschiedene Onlinedistributionswege der schulischen Bildungsserver (MeSax, Edmond, weitere) ließen dies bereits jetzt zu. Die Frage ist, inwieweit anwenderfreundliche Lizenzbestimmungen gefunden werden, um tatsächlich eine weite Verbreitung der DVD-Inhalte auf den aktuellsten Distributionswegen zu unterstützen.

² Mikos, L./Töpper, C.:
Man müsste das Gefühl haben, dass ich was verändern kann. In: *Television*, 19/2006/2, S. 11–15

Beispiele

An einer Aufgabe sei der oben beschriebene Anspruch auf diskursive Umsetzung der Thematik verdeutlicht. So werden Schüler aufgefordert: „Diskutiere mit deinen Mitschülern die Frage, ob das häufige Anschauen von Kriegsfilmen beim Betrachter zu Gleichgültigkeit gegenüber Kriegsdarstellungen führt [...]“. Die Aufgabe lautet mit großer Berechtigung *nicht*: „Finde die einzig richtige Antwort auf die Frage, ob das häufige Anschauen von Kriegsfilmen beim Betrachter zu Gleichgültigkeit gegenüber Kriegsdarstellungen führt [...]“, sondern: „Diskutiere [...]“. Das Erwartungsbild zu einer derartigen Aufgabe wird sicher nicht von jedem Pädagogen sofort problemlos aus dem Ärmel geschüttelt werden können; zu sehr sind wir daran gewöhnt, dass eine Aufgabe entweder mit „Ja“ oder „Nein“, „Richtig“ oder „Falsch“, „Stimmt“ oder „Stimmt nicht“ beantwortet werden kann. Bei Aufgaben wie dieser jedoch ist es nun möglich (und nötig), sich unvoreingenommen mit Medienwirkungstheorien auseinander zu setzen, die eigene Mediensozialisation zu hinterfragen, vielleicht auch auf die Sinnträger der Aufgabenstellung zu sprechen zu kommen: Gibt es *den* Betrachter überhaupt? Gleichgültigkeit gegenüber *welchen* Kriegsdarstellungen (fiktional, dokumentarisch)? Usw.

Herausheben möchte ich an dieser Stelle zudem eine Aufgabe aus dem dritten Abschnitt der DVD, die anregen kann, sich mit Konfliktprävention oder gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien zu beschäftigen. Schüler werden dort u. a. dazu aufgefordert, sich mit den Personen auseinander zu setzen, die Gegenmaßnahmen zum Krieg ergriffen haben (zwölf Beispiele). Danach sollen sie sich begründet entscheiden, wie sie selbst handeln würden. Diesen Teil, der auch das eingangs erwähnte Projekt „Hallo Krieg“ vorstellt, halte ich für besonders wichtig. Wer Gleichaltrige sieht, die ihr Engagement gegen den Krieg formulieren oder so vielleicht erstmals von Johan Galtung erfährt, der mit seinem Einsatz entscheidend zur Beilegung der Grenzkriege zwischen Ecuador und Peru beitrug, der wird vermutlich weniger defätistischen Einstellungen verfallen.

Dieser Teil der DVD greift Erkenntnisse auf, die Studien zum Politikinteresse Jugendlicher erbrachten. Demnach verschwindet das viel beklagte Desinteresse auf Seiten Jugendlicher an Politik, wenn sie das Gefühl bekommen, etwas verändern zu können². In der Ausgestaltung



dieses Abschnitts auf der DVD werden die Autoren zudem durch die Argumentation von Peter Lemish unterstützt. Er empfiehlt Produzenten von Fernsehsendungen für Heranwachsende, diese darin zu unterstützen, eine „alternative Sicht auf Konflikte und ihre Lösung in ihrem persönlichen und gesellschaftlichen Leben zu entwickeln“. Lemish ist der Auffassung, dies sei vor allem dann gut möglich, wenn „[...] nicht nur die isolierte Konfrontationsphase [...]“, sondern auch „[...] gewaltfreie Alternativen herausgestellt werden [...]“³. Diese Auffassung teilen anscheinend auch die Autoren von KIM.

Fazit

Die DVD *Krieg in den Medien* verbindet Lerngegenstände von Medienpädagogik und Friedenspädagogik in einer inhaltlich anspruchsvollen, gleichzeitig rundum ansprechenden Art und Weise. Sie kann dazu beitragen, den Unterricht selbst emotionaler (und deshalb unter Umständen lernförderlicher), gleichzeitig tiefgründiger, vielfältiger, strukturierter, zielorientierter, anschaulicher und damit besser zu gestalten.

Ich wage – etwas unpädagogisch formuliert – zu behaupten, dass viele Schüler mit einem anderen, nämlich „wissenderen“, nachdenklicheren und kritischeren Blick auf Kriegsbilder schauen und eigenen Medienkonsum hinterfragen, nachdem sie sich mit den Inhalten von KIM auseinandergesetzt haben. Es dürfte *mit* KIM eher gelingen, Schüler zu motivieren, sich weiter mit inhaltlichen Schwerpunkten friedenspädagogischer Fragestellungen auseinanderzusetzen *als ohne*.

Zum optimalen Ausschöpfen des didaktischen Potentials von KIM ist vor dem Einsatz der Materialien im Unterricht eine intensive Auseinandersetzung mit den Materialien unumgänglich. Dabei ist auch „Mut zur Lücke“ nötig – KIM macht lediglich Angebote; nicht alles, was die DVD bietet, kann bzw. muss bearbeitet werden. Im Idealfall wird das Material fachübergreifend durch mehrere Kollegen genutzt – und alle Schüler haben gleichzeitig individuellen Zugriff darauf.

Das prinzipielle Herangehen an die Thematik „Krieg in den Medien“ lässt sich auf die schulische Bearbeitung vermutlich zukünftig stattfindender kriegerischer Auseinandersetzungen übertragen. Damit ergibt sich *leider* – wie bei diesem Kontext wohl hinzugefügt werden muss – auch eine hohe Relevanz des vorliegenden Mediums

in den nächsten Jahren. Dies wiederum ist keine Selbstverständlichkeit bei derartigen Trägermedien. Manche sind nach nur wenigen Monaten veraltet. KIM dürfte auch noch in fünf oder sechs Jahren zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik verhelfen.

3

Lemish, P.:
Frieden fördern.
In: *Television*, 19/2006/2,
S. 32–38

Weitere Literatur:

Brenner, T.:
PISA – Ausbruch aus den Kreisen? In: K.-D. Felsmann (Hrsg.): 6. Buckower Mediengespräche. München 2003

Brenner, T.:
Do not eat ipod shuffle! Warum schulische Medien-erziehung notwendig ist. In: K.-D. Felsmann (Hrsg.): 8. Buckower Mediengespräche. München 2005

Brenner, T.:
Medien in allen Fächern. Medienerziehung und Informatische Bildung in den neuen sächsischen Lehrplänen. In: *Computer und Unterricht*, 63/2006, S. 34f.

Bechstädt, T./Brenner, T.:
Medienerziehung und informatische Bildung in Sachsen. In: L. A. *Multi-media*, 1/2006, S. 12f.

Thomas Brenner ist Lehrer für Mathematik und Physik für das Höhere Lehramt an Gymnasien sowie Referent für Bildungsgrundlagen und Medienpädagogik am Comenius-Institut. Außerdem ist er Honorar-lehrkraft für Allgemeine Didaktik und Medien-didaktik an der TU Dresden.



Digitales Lernen

Wie E-Learning die Bildung verändert

Christian Pfeffer-Hoffmann

E-Learning ist als Lernform in allen Bildungsbereichen nicht mehr wegzudenken. Das Lernen mit digitalen Medien verbindet sich längst mit anderen Lernformen und Medien zum Blended Learning. E-Learning vermehrt die (medien) didaktischen Möglichkeiten. Es bietet viele Chancen für die binnendifferenzierte, motivierende und aktuelle Gestaltung von Lernprozessen. Die damit ebenfalls verbundenen Risiken stellen eine neue Herausforderung für die Medienpädagogik dar.

Anmerkungen:

1
Siehe www.handicapped-network.de

2
Vgl. **Schaumburg, H./Issing, L. J.:** *Neues Lernen mit neuen Medien: Gestaltung und Organisation von multimedial gestützten Lehr- und Lernprozessen in der Schule.* In: W. Hendricks (Hrsg.): *Neue Medien in der Sekundarstufe I und II: Didaktik, Unterrichtspraxis.* Berlin 2000, S. 104–120

3
Siehe www.jourist-online.de

4
Siehe www.e-lis.de; vgl. **Hendricks, W. (Hrsg.):** *Lernen mit Neuen Medien im Strafvollzug.* Herbolzheim 2005

5
Vgl. **Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.):** *Information und Lernen mit Multimedia und Internet.* Weinheim 2002, 3. Auflage

6
Eine Aussage des Vorsitzenden von Cisco, John Chambers, aus dem Jahr 1999

E-Learning ist längst da, wo andere die Zukunft vermuten. Behinderte absolvieren online ganze Berufsausbildungen, die ihnen sonst nicht zugänglich gewesen wären.¹ Schulklassen bringen ihre Hausaufgaben auf dem Laptop mit zum Unterricht.² Die Englisch-Lektion für zwischendurch samt Wörterbuch geht mit dem iPod auf Reisen.³ Und Gefangene in mehreren Bundesländern lernen gemeinsam auf einer „ausbruchsicheren“ Lernplattform.⁴

Das alles ist inzwischen ebenso Realität wie die schon länger bekannten Lernspiele auf CD-ROM für den heimischen Computer. E-Learning gilt trotzdem immer noch als neu und innovativ. Doch was ist es eigentlich genau? Und welche Chancen und Risiken bringt es mit sich?

Was ist E-Learning?

E-Learning ist Lernen mit digitalen Medien. Es ist damit eine Lernform, die durch die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien definiert wird. Sie nutzt die multimedialen und interaktiven Möglichkeiten von

PC, Handy oder Internet, um Lehrenden und Lernenden mehr Möglichkeiten beim Lernen zu geben. „E-Learning“ ist so wie einst „Multimedia“ ein schillernder Modebegriff, für den es bisher keine verbindliche oder allgemein anerkannte Definition gibt. Zur Verwirrung um den Begriff trägt bei, dass er heute vielfach nur auf internetbasiertes Lernen reduziert wird. Spricht jemand von E-Learning, ist also längst noch nicht klar, was er oder sie darunter versteht. Allerdings hat sich die Definition als Lernen mit digitalen Medien in der medienwissenschaftlichen Diskussion bisher als die trennschärfste und damit brauchbarste etabliert.

E-Learning bietet mehr Spielraum für die Gestaltung verschiedenster Lerninhalte und ist trotzdem kein Allheilmittel.⁵ In der Vergangenheit wurden oft völlig überzogene Erwartungen an die neuen Lernformen geschürt. In den 90er Jahren zum Zukunftsmarkt erklärt, sogar zur nächsten „killer application“ des Internets erkoren,⁶ hat es – zumindest in den bisher verwendeten Formen – auch immer wieder enttäuscht. In Großunternehmen liegen inzwischen die

»E-Learning ist Lernen mit digitalen Medien.«

meisten Erfahrungen mit dem Einsatz von E-Learning vor, gefolgt von Universitäten und Schulen. Im Blick auf die dort inzwischen reichlich vorliegenden Evaluationen und Studien ist meistens ein leichtes Übergewicht der guten gegenüber den eher schlechten Erfahrungen mit E-Learning sichtbar.

Die Enttäuschungen der Vergangenheit sind dem Trugschluss geschuldet, dass E-Learning von Beginn an und in allen Aspekten konventionellen Lernformen überlegen sein müsse. Diese Erwartung ist u. a. deshalb unsinnig, weil E-Learning noch ein recht junges Phänomen ist. Während andere Lernformen Jahrhunderte Zeit hatten, sich auszudifferenzieren und erfolgversprechende Anwendungsmodelle zu entwickeln, ist E-Learning erst seit gut 20 Jahren einer größeren Zahl von Lernenden zugänglich. Der schnelle technologische Wandel der Informations- und Kommunikationstechnologien trägt zudem mehr als bei anderen Lernformen dazu bei, dass immer neue Lernmöglichkeiten mit digitalen Medien erfunden und erprobt werden. Die Entwicklung eines soziokulturellen Nutzungsmusters für eine technologische Innovation dauert erfahrungsgemäß Jahrzehnte und führt oft zu völlig unerwarteten Ergebnissen. Gerade die Mediengeschichte bietet hier eine Fülle von Beispielen. Das Telefon war anfangs für die Übertragung von Opern gedacht. Wer weiß, in welchen Lernsituationen und für welche Lerninhalte in einem Jahrzehnt das Internet angewendet wird? Mit solch einem Adaptionsprozess sind natürlich auch Fehler, Rückschläge und damit Enttäuschungen verbunden. Sie sagen wenig darüber aus, welche Wirkungen E-Learning in Zukunft entfalten kann.

Vom E-Learning zum Blended Learning

Ein bedeutender Trend ist bereits jetzt deutlich zu beobachten: E-Learning verschwindet allmählich als eigene, abgegrenzte Lernform, als etwas Besonderes. Es verbindet sich mit anderen Lernformen und Medien zum sogenannten Blended Learning, wird zum Teil des Lernalltags, ohne noch groß aufzufallen. Es holt die Lernenden zunehmend dort ab, wo sie sind, statt sie in Computer-Kabinette oder allein vor den heimischen Bildschirm zu verbannen.

Blended Learning bietet die Chance, die Vorteile der verschiedenen Lernformen zu kombinieren. Diese Chance wird zunehmend genutzt. Seminare werden im Internet vor- und nachbe-

reitet, Bedienungsanleitungen werden durch ein Lernprogramm ergänzt – und die Medienpädagogik hat sich längst von der Vorstellung verabschiedet, dass sich durch neue Medien Unterricht ersetzen lässt. Vielmehr werden die neuen Medien in die Lernsituation entweder als eigene Module integriert oder sind ein Lernangebot in einer vielfältig gestalteten Lernumgebung. Auch wenn Blended Learning ein vielversprechender Weg ist, so stellt er doch noch mehr als reines E-Learning besonders hohe Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen. Die (medien-)didaktischen Eigenschaften gleich mehrerer Lernformen müssen neben- und miteinander beachtet werden. Blended Learning vergrößert die Flexibilität und damit die Chancen und Risiken didaktischer Planungen.

So wie Rechen- und Kommunikationstechnologie inzwischen an vielen Orten und in vielen Geräten verborgen ist, wo wir sie gar nicht vermuten, integrieren sich E-Learning-Angebote zunehmend in den schulischen, beruflichen und privaten Alltag. Sie werden auf dem Handy, der computergesteuerten Werkzeugmaschine oder der Playstation angeboten, werden Teil des Schul- und Arbeitsalltags, ohne diesen zu bestimmen. Sie sind Freizeitvergnügen, wenn sich ihre Grenzen zur Unterhaltung in Form von Edutainment verwischen. Sie ermöglichen ein immer stärker bedarfsorientiertes Lernen, das genau dann Lerninhalte abfragt, wenn sie gebraucht werden. Diese Entwicklung ist heute schon zu beobachten und wird sich so lange fortsetzen, bis E-Learning gar nicht mehr als solches erkannt wird.

Chancen und Risiken von E-Learning

In der Diskussion um Vor- und Nachteile von E-Learning wird oft der Fehler begangen, das Lernen mit digitalen Medien pauschal mit anderen Lernformen zu vergleichen. Ebenso wie andere Organisationsformen des Lernens mit Lehrbuch, Tafel oder Experimentierkasten hat es jedoch seine spezifischen Eigenschaften. Es hängt ganz von den Fähigkeiten und Vorerfahrungen der Lernenden, von den Lerninhalten und der Lernsituation ab, ob der Einsatz neuer Medien zum Lernen lohnt. Eine generelle Überlegenheit einer Lernform gibt es nicht. Ein Vergleich ist somit umso aussagekräftiger, desto konkreter er sich auf einzelne Aspekte oder Einsatzmöglichkeiten einer Lernform bezieht.⁷

Wie bei anderen Lernformen auch hängt es von der Qualität der konkreten Lernprodukte

7

Trotz aller Vergleiche ist für die konkrete didaktische Situation immer eine konkrete didaktische Analyse unumgänglich. Differenzierte Vergleiche zwischen den Lernformen können diese allerdings unterstützen.

Vgl. **Hendricks, W.:**

Buch oder nicht Buch – ist das hier die Frage? In: Computer + Unterricht, 56/2004, S. 10f.

»Wird E-Learning differenzierter betrachtet, ist die Bilanz der vorhandenen Erfahrungen bislang schon recht positiv.«

ab, ob es sich lohnt, sie zu nutzen. Zu den qualitativen Anforderungen an E-Learning-Produkte zählen u. a. eine hohe Benutzerfreundlichkeit sowie der didaktisch fundierte Einsatz der interaktiven und multimedialen Möglichkeiten. Informationen über die Qualität von E-Learning-Produkten liefern Rezensionen, wissenschaftliche Studien, Untersuchungen der Stiftung Warentest und vor allem Auszeichnungen wie der renommierte Deutsche Bildungssoftwarepreis *digita*,⁸ den das IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft e.V. – seit über einem Jahrzehnt vergibt.

Wird E-Learning differenzierter betrachtet, ist die Bilanz der vorhandenen Erfahrungen bislang schon recht positiv. In der bisherigen Anwendungspraxis haben vor allem die Aspekte Effizienz, Flexibilität und Individualität des Lernens, die Möglichkeit der schnellen Aktualisierung sowie auch Kostenersparnis in vielen Fällen überzeugt. In einzelnen wissenschaftlichen Untersuchungen hat E-Learning im Vergleich zu konventionellen Lernformen in der Primarstufe und in Schulen für Lernbehinderte zu besseren Lernergebnissen geführt, aber auch beim Einsatz von Sprachlernprogrammen und mathematischen Simulationen. Zudem lässt sich bei einfach strukturierten Lerninhalten auch die Lernzeit deutlich verkürzen.

Ein wichtiger Vorzug ist die flexible Einsetzbarkeit neuer Medien, die ohne Orts- und Zeitbindung genutzt werden können. Lernen kann sich mehr in die alltäglichen beruflichen und privaten Abläufe integrieren und erfordert nicht die dauerhafte Anwesenheit in Klassen oder Seminaren. Skeptiker des E-Learnings wenden bei diesem Argument ein, dass dies auch für klassische Lernmedien wie das Lehrbuch gilt. Dieses kann allerdings in seinem inhaltlichen Angebot nicht so flexibel auf den spezifischen Lernbedarf des Einzelnen reagieren, ist nicht so einfach und effektiv zu aktualisieren und von online ansprechbaren Tutoren zu begleiten. Auch hier entfaltet sich E-Learning am besten im Blended Learning mit den anderen Medien.

So bringen inzwischen die großen Schulbuchverlage nicht mehr nur einzelne Lehr- und

Lernmaterialien heraus, sondern kombinieren sie zu einem Medienverbund. Das Mathematikbuch enthält dann eine CD-ROM, die für jeden Abschnitt passende Übungsaufgaben bereithält. Im Internet ist zusätzlich ein darauf abgestimmtes Lernportal erreichbar, das bei den Hausaufgaben unterstützt oder schulübergreifende Projektarbeit möglich macht.⁹ Der Lehrende kann schließlich noch mit einem Arbeitsblattgenerator elektronische oder gedruckte Übungen für den ganz spezifischen Bedarf seiner Schülerinnen und Schüler erstellen.

Daraus ergeben sich vor allem große Chancen für die binnendifferenzierte Gestaltung von Lernsituationen. Nach Erfahrungen des IBI beim Einsatz von internetbasierten Lernplattformen schätzen Pädagoginnen und Pädagogen vor allem die Möglichkeit, Aufgaben und Übungen individuell gestalten und verteilen zu können. Das gilt sowohl für die Schule als auch für die berufliche Bildung oder die freie Medienarbeit. Daneben wird auch die sehr starke Motivationswirkung neuer Medien für die Arbeit mit Jugendlichen hervorgehoben. Die Evaluationen verschiedenster Bildungssituationen und Projekte zeigen, dass durch E-Learning auch über den „Neuigkeitseffekt“ hinaus eine anhaltende Motivation für das Lernen erreicht werden kann.

Neben den vielen Chancen durch die Nutzung von E-Learning bringt es selbstverständlich auch Risiken mit sich. Diese entstehen u. a. dann, wenn sich Eltern oder Lehrende allein auf den Rechner als Lernmedium verlassen. Erziehung und Unterrichtsgestaltung erfordern eher mehr als weniger Augenmerk, wenn neue Medien eingesetzt werden. Zu den häufigsten Vorwürfen gegenüber E-Learning gehören die drohende Isolierung am Bildschirm bei singulären Angeboten und der inadäquate Einsatz ohne entsprechende didaktische Einbettung und pädagogische Begleitung.

Eltern können sich nicht darauf verlassen, dass nur förderliche Inhalte aus dem DVD-Laufwerk oder dem Internetanschluss des Computers kommen. Sie müssen sich genauso mit dem Inhalt von Spielen oder Lernprogrammen auseinander setzen wie mit dem täglichen Fernseh-

»Neben den vielen Chancen durch die Nutzung von E-Learning bringt es selbstverständlich auch Risiken mit sich. Diese entstehen u. a. dann, wenn sich Eltern oder Lehrende allein auf den Rechner als Lernmedium verlassen.«

⁸ Siehe www.digita.de

⁹ Siehe z. B. www.learnetix.de

»Lernen über neue Medien kann und soll auch mit neuen Medien erfolgen. E-Learning ist also auch ein Mittel der Medienbildung. Ganzheitlich ist diese dann, wenn alle Dimensionen von Medienkompetenz gemeinsam entwickelt werden.«

programm, das ihre Kinder erreicht. Hinschauen, mitmachen und mitreden ist die zentrale medienpädagogische Empfehlung für zu Hause.¹⁰

Für Schule, Kindergarten oder freie Jugendarbeit stellt sich daneben die Frage der didaktischen Einbettung von E-Learning-Angeboten. Sie sind gefordert, wenn es um die Gestaltung der Lernsituation geht, in der E-Learning seine Wirkung entfalten soll. So ist z. B. individuelles und selbstorganisiertes Lernen, das viele mit der Nutzung des PCs verbinden, nur dann angemessen, wenn sich die Lehrenden der entsprechend notwendigen Kompetenzen der Lernenden sicher sind. Sonst besteht die Gefahr der Vereinsamung. Lernen ist auch ein sozialer Prozess. Dieser Aspekt ist in der Vergangenheit teilweise vernachlässigt worden, wenn es um E-Learning ging. Durch Blended Learning und die Nutzung internetbasierter, kooperativer Lernangebote wie Lerncommunities kann auch diese Seite des Lernens von E-Learning-Angeboten abgedeckt werden. Trotzdem setzen viele E-Learning-Lösungen auch dann selbstorganisiertes Handeln der Lernenden voraus.

Herausforderungen für die Medienpädagogik

Damit stellt sich die alte Aufgabe der Medienpädagogik erneut, Jugendliche (und auch Erwachsene) zum selbstbestimmten und kreativen Umgang mit Medien zu befähigen. Die gewinnbringende und effiziente Nutzung von E-Learning-Lösungen – heutigen ebenso wie zukünftigen – setzt ein hohes Maß an Lern- und Medienkompetenzen voraus. Gerade schon bisher bildungsbenachteiligte Zielgruppen geraten so in Gefahr, auch in Bezug auf die neuen Lernmöglichkeiten benachteiligt zu werden. Auch dies ist Teil der viel diskutierten digitalen Spaltung. Wie eine gerade abgeschlossene ökonomische und mediendidaktische Analyse aller bisherigen E-Learning-Aktivitäten für benachteiligte Zielgruppen zeigt, sind in den letzten zwei Jahrzehnten nur sehr wenige und oft nicht zielgruppenadäquate E-Learning-Produkte für Zielgruppen wie sozial Benachteiligte, Lernbeeinträchtigte, Behinderte sowie Migrantinnen und Migranten entstanden.¹¹ Hier werden Teile der Gesellschaft regelrecht von der rasanten Entwicklung des E-Learnings abgehängt.

Neben einer verstärkten Produktion spezifischer Lernanwendungen müssen (medien)pädagogische Angebote in Schule und Jugendarbeit – nicht nur für benachteiligte, sondern für alle Jugendlichen – die Entwicklung von Lern- und Medienkompetenzen unterstützen, die für E-Learning benötigt werden. Dazu zählen zum einen Kompetenzen zum selbstorganisierten Lernen. Die Lernenden müssen sowohl aus der verwirrenden Vielfalt auf dem Markt befindlicher E-Learning-Angebote eine inhaltlich sachgerechte Auswahl treffen als sich auch innerhalb der oft komplexen Lerninhalte einzelner E-Learning-Produkte zurechtfinden können.

Dazu zählt zum anderen eine ganzheitliche Entwicklung von Medienkompetenzen. Lernen über neue Medien kann und soll auch mit neuen Medien erfolgen. E-Learning ist also auch ein Mittel der Medienbildung. Ganzheitlich ist diese dann, wenn alle Dimensionen von Medienkompetenz gemeinsam entwickelt werden. Dies widerspricht der beim E-Learning-Einsatz sehr oft anzutreffenden Meinung, dass Medienkompetenz quasi automatisch beim Einsatz neuer Medien in der Bildung entsteht. Damit werden aber gerade die kritischen und kreativen Anteile der Medienkompetenz ausgeblendet, die für den selbstbestimmten und lernförderlichen Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien und damit auch für die breite Anwendung von E-Learning wichtig sind.

E-Learning stellt also neue Herausforderungen an Lernende, Eltern sowie Pädagoginnen und Pädagogen. Es hat schon auf vielen Gebieten seine Vorzüge bewiesen. Diese werden mittlerweile in der ganzen Breite der Gesellschaft wahrgenommen: Jeder Supermarkt bietet inzwischen „Lernprogramme“ an, kleine Kinder bekommen bunte „Lerncomputer“ geschenkt. Funktionaler Analphabetismus und Legasthenie werden mit ausgezeichneten E-Learning-Lösungen bekämpft.¹² Seniorinnen und Senioren lernen bundesweit gemeinsam in virtuellen Lerncommunities.¹³ In der Schule und in der freien Jugendarbeit gehören Computer und Internet immer selbstverständlicher zum Lerngeschehen. E-Learning ist eine große Chance im Bildungsbereich. Wie alle Chancen ist auch diese mit Risiken verbunden, was aber nicht dazu führen sollte, auf die sich bietenden Möglichkeiten zu verzichten.

10

Siehe www.schau-hin.info

11

Vgl. **Pfeffer-Hoffmann, C.:** *E-Learning für Benachteiligte. Eine ökonomische und mediendidaktische Analyse* [Dissertation, im Druck]

12

So die mit dem *digita* ausgezeichneten Produkte www.ich-will-schreiben-lernen.de und *Klex*.
Siehe www.digita.de

13

Siehe www.senioren-lernen-online.de

Christian Pfeffer-Hoffmann
ist Wissenschaftlicher
Mitarbeiter am IBI – dem
Institut für Bildung in der
Informationsgesellschaft e.V.
Er koordiniert Projekte im
Bereich E-Learning und hat
eine Dissertation zum Thema
„E-Learning für Benachteiligte“ abgeschlossen.



Verlust oder Wandel

Werteentwicklung und die Rolle der Medien



Schon immer beklagen sich die Generationen der Erwachsenen darüber, dass der Nachwuchs an beständigem Werteverfall leide. Heute allerdings – da sind sich die Kulturpessimisten sicher – gibt es nun tatsächlich Anlass zur Sorge: Die Schule der Nation, das Fernsehen, ist voll von Tabubrüchen und Normverstößen. Wertenegierung, zumindest aber Verdummung sei die unausweichliche Folge. Auch Politiker, Kirchenvertreter oder Funktionäre von Lehrerverbänden fordern in Sonntagsreden eine verstärkte Werteerziehung ein. Jugendministerin Ursula von der Leyen traf sich eigens zu diesem Zweck mit Kirchenvertretern und ertete umgehend Protest von denen, die nicht eingeladen worden waren, sich aber der Werteerziehung ebenso verpflichtet fühlen.

Zu fragen ist, wie Werte entstehen und wie sie sich tatsächlich entwickeln – und wie man das in eine gewünschte Richtung unterstützen kann. Gäbe es weniger Gewalt, wenn das Fernsehen nur Filme mit positiven Botschaften und pädagogisch wertvollen Inhalten sendete? Oder ist für die Wertebildung nicht nur die Aneignung, sondern auch die Abgrenzung notwendig? Kann man überhaupt bewusst Werte stabilisieren, etwa durch Moralpredigten? Oder ist für die Wertebildung einfach von Bedeutung, dass die Menschen von einer Idee, einer Richtung oder etwas Wünschenswertem überzeugt werden, wie beispielsweise von dem Einsatz für Frieden, Umwelt oder Gesundheitsbewusstsein? Warum tauchen plötzlich neue Werte auf, warum verschwinden alte?

Regelsysteme sind für komplexe, arbeitsteilige Gesellschaften wichtiger denn je. Sicher ist, dass Medien bei der Entstehung und Entwicklung von Wertvorstellungen eine große Rolle spielen. Die Frage ist nur, welche. Auf der Suche nach Antworten beschäftigt sich das aktuelle Titelthema der *tv diskurs* mit dem Zusammenspiel von Werten und Medien.



Joachim von Gottberg

Verlorene Werte?

Orientierungsangebote der Medien und gesellschaftliche Ethik

Die Vermutung eines Werteverlusts in unserer Gesellschaft ist verbreitet, die Schuld dafür wird entweder im Pluralismus, in der Lustorientierung der Konsumgesellschaft oder in den Medien geortet. Auf den ersten Blick scheint vor allem der Vorwurf gegenüber den Medien plausibel zu sein, denn die Darstellungen von Sexualität oder Gewalt erzeugen Aufmerksamkeit und Interesse, ebenso mediale Skandale und Tabubrüche. Talkshows und Gerichtsshowes zeigen bereits im Nachmittagsprogramm Menschen, deren Verhalten und Kommunikationsstil weit jenseits des gesellschaftlichen Normalitätskonzepts liegen: Verwaarloste Kinder, zerrüttete Beziehungen und anarchisches Sexualverhalten werden in rüder, oft verletzender Sprache thematisiert. Nachbarschaftsstreitereien werden ausgetragen, als befände man sich im verbalen Kriegszustand. In Gerichtsshowes gehören Pöbeleien zwischen dem Angeklagten und den Zeugen zum festen Bestandteil, ebenso sind die Fälle so konstruiert, dass gleich mehrere Tabubrüche auf einmal vorkommen. Mit der Realität deutscher Gerichte hat das, so die Kritiker, wenig zu tun. In Spielfilmen und Fernsehkrimis basiert die Handlung zunehmend auf Gewaltakten, die durch verbesserte Technik immer realistischer ins Bild gesetzt werden. Gewalt erscheint dadurch legitimiert und erfolgversprechend. Vor allem Jugendliche, so eine verbreitete Befürchtung, sähen darin Modelle für ihr eigenes Verhalten, wenn es darum gehe, Konflikte zu lösen oder Interessen durchzusetzen.

Anmerkungen:

1

Der Vortrag ist herunterzuladen unter www.fsf.de**Wie entstehen Werte?**

Der Philosoph Hans Joas hat in einem Vortrag zu diesem Thema anlässlich einer Veranstaltung der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) deutlich gemacht: „Werte sind nicht mit Absicht erzeugbar, [...] Moralpredigten sind ein besonders ineffektives Verfahren der Werteverziehung.“¹ Mit anderen Worten: Allein dadurch, dass man nur Fernsehprogramme mit positiven Werten vorführt, wird man beim Zuschauer keine Werte schaffen. Nach Joas muss man von einem Wert ergriffen sein, um ihn für sich anzunehmen. Alle Menschen haben laut Joas Wertebindungen, sie gehören zur Identität, zum Bei-sich-Sein. Aber woher kommen diese Werte und nach welcher Gesetzmäßigkeit entwickeln sie sich?

Werte und Normen der Menschen ersetzen die Instinktgebundenheit, der Tiere unterliegen (vgl. den Beitrag von Alexander Grau, Seite 38ff. in dieser Ausgabe). Der Mensch ist aber nicht instinktlos und ohne Grundbedürfnisse. Für alle Entscheidungsprozesse spielen Gefühle eine wichtige Rolle. Im Laufe der Evolution haben sich affektive Reaktionen auf Ereignisse, Bedrohungen oder zwischenmenschliche Prozesse entwickelt, die sich der Ratio weitgehend entziehen, wie z. B. der Pflgetrieb gegenüber Säuglingen, der bereits bei Kindern vorhanden ist. Eine wesentliche Eigenart des Menschen ist die Fähigkeit, mit anderen mitzufühlen (Empathie). Durch das Erleben der Freude oder des Leids anderer (durch Erzählen, Lesen oder den Film) erleben wir diese quasi mit und erzeugen bei uns für einen Moment ähnliche Reaktionen, als hätten wir alles selbst erlebt. Das schafft die Möglichkeit, uns beispielsweise mit Filmfiguren zu identifizieren und für die Dauer des Films *ein anderer* mit *einem anderen Leben* zu sein. Die Liebe zum Partner oder zur Familie führt dazu, dass wir uns um ihn bzw. sie sorgen. Das Mitgefühl für Kinder ist besonders hoch. Mit diesen menschlichen Gefühlskonstanten korrespondiert der Wert der sozialen Verantwortung, der dem eigennützigen Verhalten entgegenwirkt. Der Überlebensinstinkt und die Angst vor Verletzung, Krankheit oder dem Tod entsprechen dem Bedürfnis nach sozialer Sicherheit und dem Wunsch nach Frieden. Letztlich ist dies ein Handel des Individuums mit der Gemeinschaft: Weil ich selbst nicht Opfer werden will, unterstützt nahezu jedes Mitglied der Gemeinschaft

das Verbot der Tötung anderer. Denn nur so besteht Sicherheit, dass die Gemeinschaft alles unternimmt, dass ich nicht Opfer werde. Natürlich heißt das auch, dass ich nicht töte.

Aber gegen solch prosozialen Grundgefühle stehen einige weniger erfreuliche menschliche Konstanten wie Habgier, Hass, Wut, Neid, Eifersucht oder Aggression. Aus dem Zusammenspiel von egozentrischen, eher antisozialen Konstanten mit den sozialbezogenen Gefühlen entstehen die Konflikte im Zusammenleben der Gemeinschaft. Der Staat versucht, dies zum Nutzen der Gemeinschaft zu steuern, was manchmal mehr, manchmal weniger gelingt. Denn oft stehen Bedürfnisse des Individuums denen der Gemeinschaft konträr entgegen: Der ungebremste Sexualtrieb würde die Erziehung und Versorgung des Nachwuchses unmöglich machen. Dies gilt umso mehr für die Zeit, in der es noch keine Empfängnisverhütung und keine soziale Absicherung durch die Gemeinschaft gab. Die traditionelle kirchliche Sexualmoral ist also in erster Linie nicht lustfeindlich, sondern soll durch Schuldgefühle beliebige Sexualität verhindern und Verantwortung gegenüber der Familie fördern. Werte und die damit zusammenhängenden Verhaltensnormen sind im Grunde dann wichtig, wenn verschiedene Bedürfnisse oder Werte gegeneinander stehen – vor allem individuelle, eigennützige Bedürfnisse gegen die der Gemeinschaft. Da sich aber die Rahmenbedingungen der Gemeinschaft ständig ändern, wandeln sich auch die Werte. Die Unauflöslichkeit der Ehe etwa, im armen Mittelalter noch ein Garant für stabile Überlebensgemeinschaft, kann in reichen Gesellschaften mit Empfängnisverhütung, Kitas etc. manchmal eher hinderlich sein, vor allem, weil heutige Menschen länger leben. Die Formel: *Bis dass der Tod Euch scheidet* kann also heute statt 20 leicht 60 Jahre bedeuten. Der Wertewandel ist also eine Voraussetzung für die optimale Anpassung des Menschen an seine Umwelt: Die Werte werden ständig darauf überprüft, ob sie der Gemeinschaft eher nutzen oder eher schaden. Dieser ständige Wertewandel ist wahrscheinlich der Grund dafür, dass in der Geschichte alle Elterngenerationen sicher waren, die Jugend leide unter verheerendem Werteverlust.

Wertesysteme in pluralistischen Gesellschaften

Über allem stehen die Grundwerte der Verfassung. Dazu gehören besonders das Recht auf Leben, die Gleichheit aller Menschen – einschließlich der Gleichheit von Mann und Frau –, die Freiheit der Religionsausübung und die Meinungsfreiheit. Gleichheit und Toleranz sind wichtige Bestandteile demokratischer Verfassungen. Die Grundwerte haben sich langsam herausgebildet, sie gehen wesentlich auf die christliche Tradition zurück. Sie formulieren das, was Joas als *wünschenswert* bezeichnet, was also von den Menschen akzeptiert und angenommen wird.

Die zweite, für den Alltag ebenso wichtige Ebene sind die Gesetze. Sie entstehen im Diskurs der Parteien und werden durch die Parlamente beschlossen. Sie formulieren Rechte und Pflichten des Staats und der Bürger. In ihnen äußern sich die Ideale einer Gesellschaft ebenso wie pragmatische Regelungsnotwendigkeiten. Ob eine Gesellschaft in Fragen der Wirtschaft eher auf den Markt oder eher auf die Kontrolle und den Plan der Gemeinschaft vertraut, wird diskutiert und dann in gesetzliche Regeln eingearbeitet. Meinungsumfragen und Wahlen entscheiden letztlich über die Weiterentwicklung der Regeln. Die Chancen auf Bestand der Regeln sind wahrscheinlich groß, wenn sie möglichst viel Wohlgefühl für möglichst viele Menschen erzeugen.

Ungeschriebene Gesetze

Über diese vom Staat festgelegten Werte hinaus bestehen zahlreiche Wertvorstellungen, die eher das Verhalten und die Kommunikation von Menschen regeln. Sie können je nach Bildung, sozialer Herkunft oder Milieu in einer pluralen Gesellschaft unterschiedlich sein. Dazu zählen Wahrhaftigkeit, Glaubwürdigkeit, Fairness, Regeln für den Umgang mit dem Partner oder der Familie, Höflichkeit, Benehmen oder Anstand. Diese Werte werden ausgeführt durch Konventionen, durch ungeschriebene Vereinbarungen. Gruppenspezifische Regeln identifizieren den als Mitglied, der diese Regeln beherrscht. Diese Konventionen verändern sich besonders stark und unterliegen bestimmten Moden, die nicht zuletzt durch die Medien geprägt werden. Dazu zählen auch die berufliche Ethik, die Wahrhaftigkeit des Jour-

nalisten, die Verschwiegenheit des Arztes oder Pfarrers und die Genauigkeit des Wissenschaftlers. Da die meisten Menschen wohl selten mit dem Gesetz in Konflikt geraten, sind es diese Konventionen, die in der Wertedebatte pragmatisch die größere Rolle spielen. Denn der demokratische Staat soll so viel Freiheit wie möglich garantieren, er reduziert sich auf die Grundwerte sowie die Sicherung der Grundfunktionen einer Gesellschaft und überlässt das andere den Entscheidungen der Menschen.

Im Bereich der Konventionen hat es wohl in den letzten 60 Jahren den größten Wertewandel gegeben, der aber auch – beispielsweise bei der Reform des Sexualstrafrechts Anfang der 70er Jahre – zu einer Veränderung der Gesetze geführt hat. Grundrechte – wie etwa das Asylrecht – wurden ebenfalls geändert, hier spielten aber eher pragmatische Erwägungen eine Rolle: Wie viele Asylanten kann die Gesellschaft aufnehmen, um nicht in ihrer Existenz gefährdet zu sein? Nicht veränderbare Grundrechte lassen sich zwar nicht aufheben, sie werden aber aus pragmatischen Gründen – weil Fragen auftauchen, die es bis dahin nicht gab – neu interpretiert, wie etwa das Recht auf Leben im Rahmen der teilweisen Legalisierung der Abtreibung oder der teilweise erlaubten Stammzellenforschung, die die Tötung von Embryonen voraussetzt.

Wertebewusstsein im Spiegel der Demoskopie

Eine vom Institut für Demoskopie, Allensbach durchgeführte repräsentative Befragung² liefert zusammengefasst folgendes Bild: Auf die Frage, was man Kindern heute beibringen sollte, meinten 88 % *Höflichkeit und gutes Benehmen, die Arbeit ordentlich und gewissenhaft tun* 82 %, *hilfsbereit sein/sich für andere einsetzen* 79 %. *Sich an eine Ordnung anzupassen*, fanden nur 46 % wichtig. *Autorität zu achten*, finden nur 26 % der 16- bis 29-Jährigen wichtig, dagegen 78 % der über 60-Jährigen. *Feste religiöse Bindungen* haben im Westen 29 %, im Osten nur 10 %. Dagegen halten es 79 % im Westen und 72 % im Osten für wichtig, *tolerant zu sein*. *Sich durchzusetzen* finden 76 % im Osten und 70 % im Westen sehr wichtig. *Wissensdurst verspüren* 68 % im Westen und 65 % im Osten. Während nur 37 % der 16- bis 29-Jährigen eine klare Vorstellung darüber haben, *was richtig und was falsch ist*, sind sich

da 68 % der über 60-Jährigen sicher. 84 % der Lehrer glauben, dass ihre Schüler *von den Medien geprägt* sind, 74 % halten sie für *materialistisch*. 85 % der Befragten halten *gute Freundschaft und Beziehungen zu anderen Menschen* für das Wichtigste, 77 % wollen *sich für die Familie einsetzen*, 66 % für *soziale Gerechtigkeit*.

Will man angesichts dieser Daten einen Werteverfall diagnostizieren, könnte man auf die zunehmend schwachen religiösen Bindungen verweisen, die von 1969 noch 39 % auf 29 % (Westen) gefallen sind, auch die Achtung von Autorität fällt bei den Jüngeren als Wert mager aus. Dass die Lehrer die Schüler für materialistische, unpolitische Mediensüchtige halten, sagt vielleicht mehr über die Lehrer aus als über die Schüler.

Interessant ist, dass in der religiösen Bindung oft ein Garant für Werteorientierung gesehen wird. Dies wird in einer aktuellen Studie des Würzburger Religionspädagogen Hans Georg Ziebertz in Frage gestellt.³ Er sieht einen interessanten Zusammenhang zwischen Religiosität und Gewaltbereitschaft: Während sich in Deutschland nur 23 % der befragten Jugendlichen als religiös bezeichnen, sind nur 3,5 % der Jungen und 0,7 % der Mädchen bereit, unter Umständen Gewalt gegen Personen oder Sachen anzuwenden. In Polen bezeichnen sich 80 % als religiös, und immerhin 22 % der Jungen würden unter Umständen Gewalt anwenden. In anderen Ländern mit einem hohen Anteil an Religiosität (unabhängig von der Religion) sieht das ähnlich aus. Zwar sollte man in diese Korrelation keinen unmittelbaren Kausalzusammenhang hineininterpretieren, aber sie spricht weder für einen Werteverfall noch für eine zunehmende Gewaltorientierung durch die Medien.

Werteentwicklung und öffentliche Kontrolle

Vor allem die Medien haben den Wertewandel extrem beschleunigt. Viele meinen, die Medien selbst seien für den Wertewandel oder Werteverlust verantwortlich. Reichertz (vgl. das Interview, S. 50 ff. in dieser Ausgabe) vertritt dagegen die Meinung, Medien seien *Agenturen* für Wertangebote, die auch manchmal widersprüchlich sein können. Ob und wie sich Werte entwickeln oder entstehen, hängt weniger von den Medien ab als von der Wahrnehmung und der Reaktion der Öffentlichkeit. Der

öffentliche, kontroverse Diskurs bietet in pluralistischen, demokratischen Gesellschaften die Plattform, auf der sich Werte, Konventionen und Anstand entwickeln. War früher das Gewissen für normkonformes Verhalten entscheidend, weil die kirchliche und weltliche Macht gemeinsam bei Vergehen das Jüngste Gericht und das Fegefeuer in Aussicht stellten, ist heute die Skandalisierung von Fehlverhalten durch die Medien zumindest bei Prominenten gefürchtet. Ob letztlich Fehlverhalten als Skandal betrachtet wird, hängt nur insofern von den Medien ab, als dass sie es publik machen. Es ist dann Sache der Öffentlichkeit, darüber zu entscheiden, ob die verletzte Norm so wesentlich ist, dass der Verstoß dagegen als skandalös wahrgenommen wird. Nach Hondrich⁴ sind drei Stadien nötig, damit aus einem Normverstoß ein Skandal wird: Enthüllung, Entrüstung, Sanktionierung. Entscheidend ist die Empörung: Sie ist umso größer, je stärker die verletzte Norm in der Gesellschaft verankert ist. Der Skandal hat also nicht die Funktion, Fehlverhalten zu rechtfertigen oder zu propagieren, sondern die Norm zu festigen.

Es kann natürlich auch geschehen, dass trotz Enthüllung keine Empörung folgt. Das zeigt dann, dass ein Wert sich gewandelt hat und nicht mehr in der Gemeinschaft implementiert ist. Die Enthüllung beispielsweise, dass ein Politiker gleichgeschlechtlich orientiert ist oder über nicht eheliche Kinder verfügt, wäre heute vielleicht mit Blick auf Klatsch oder konservative Kreise eine Meldung wert, würde aber nicht mehr – anders als in den 50er Jahren – zu Empörung führen, die im Rücktritt endet.

Wertewandel und Jugendschutz

Der Jugendschutz erhält in der Wertedebatte eine Funktion, die über die Vertriebsbeschränkungen von Inhalten weit hinausgeht: Er ist Teil des wertebildenden Prozesses. Regelverstöße in den Medien führen zur Empörung, nicht zur Akzeptanz des Verstoßes. Die Forderung nach einem schärferen Jugendschutz soll der Empörung Ausdruck verleihen und Konsequenzen durchsetzen. Daraus kann man schließen: Je stärker sich eine Gesellschaft für den Jugendschutz interessiert und ihn als Sanktionsinstrument gegen Normverstöße fordert, desto mehr müssen die Normen, gegen die verstoßen wird, in der Gesellschaft implementiert sein. Die Forderung nach mehr Jugendschutz spricht

also eher für ein stabiles Wertebewusstsein als für Werteverlust. Oder anders: Erst wenn der Werteverlust nicht mehr beklagt wird, ist er tatsächlich vorhanden.

2

Vgl. www.fsf.de
Vortrag von Dr. Rüdiger Schulz bei der Tagung „Gute Werte, schlechte Werte“

3

Vgl. *Deutsche Jugend ohne Gott*. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 17.12.2006, Seite 1

4

Hondrich, K. O.:
Einblicke in die Unterwelt. In: K. O. Hondrich: *Enthüllung und Entrüstung. Eine Phänomenologie des politischen Skandals*. Frankfurt am Main 2003, S. 9 – 23

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



Alexander Grau

Werte

An Werten ist so ziemlich alles umstritten: Ob es sie überhaupt gibt, ob sie objektiv sind oder subjektiv, Gegenstände der Erkenntnis oder Ausdruck persönlicher Vorlieben, welche Rolle die Biologie spielt und welche die Kultur. Selbst über die Frage, ob Werte wertvoll sind oder ein Zeichen ethischer Verwahrlosung, herrscht Uneinigkeit.

Um die Werte steht es gar nicht gut. Schon um 2000 v. Chr. beklagte ein anonymes babylonischer Kulturkritiker, die Jugend würde immer rücksichtsloser, unsittlicher und höre nicht mehr auf die Eltern. Seit 4.000 Jahren: nichts als Werteverfall.

Ob der so häufig beklagte Werteverfall allerdings tatsächlich ein Werteverfall ist, darf bezweifelt werden. Deutlich wird das Problem an der Redeweise des Papstes, einem nachdrücklichen Kritiker des von ihm diagnostizierten zunehmenden Werterelativismus. Dieser Werterelativismus entpuppt sich bei genauerem Hinschauen gar nicht als ein Werterelativismus, sondern als Liberalismus, also als ein Wertesystem, das sogar aus einem ganzen Bouquet von Werten besteht – die allerdings nicht den Werten des Papstes entsprechen. Es ist somit nicht ganz auszuschließen, dass diejenigen, die mahnend den Werteverfall beschwören, im Grunde nicht den Wegfall von Werten beklagen, sondern lediglich, dass die herrschenden Werte nicht die ihren sind.

Normen, Werte und Regeln ersetzen beim Menschen die Instinkte

Normen, Werte und Regeln, so kann man vereinfacht sagen, ersetzen in der evolutionären Entwicklung die Instinkte. Instinkte sind das Ergebnis einer relativ rigiden Reiz-Reaktions-Bindung. Regeln, Normen und Werte ermöglichen hingegen Entscheidungen. Kodiert sind sie in dem, was wir „Kultur“ nennen. Wissenschaftlich ausgedrückt ist Kultur somit ein extrasomatischer Informationsspeicher. Seitens des Individuums erfordert das die Fähigkeit, die durch Lernen, Konditionierung oder Erfahrung erworbene Information aufzunehmen und in die eigenen Ressourcen zu integrieren. Evolutionsbiologen nennen so etwas „offene Programme“. Anders als geschlossene Programme geben diese keine Reaktionen vor, sondern ermöglichen das Erlernen von Regeln, nach denen das Individuum handeln kann. Das wichtigste Beispiel für eine solche offene Programmierung ist sicher die Sprache.

Offene Programme sind die Bedingung für Zivilisation und Fortschritt. Einerseits. Andererseits haben sie natürlich auch Nachteile. Die babylonische Sprachverwirrung ist dabei noch der

geringste. Als viel nachteiliger haben sich im Laufe der Geschichte die unterschiedlichen Vorstellungen von Sitte, Anstand und Moral erwiesen. Neben schlichter Habgier war sicher das Verlangen, seinem Nachbarn die eigene Moral möglichst nachhaltig nahe zu bringen, das überzeugendste Motiv, ihm den Schädel einzuschlagen.

Ein wichtiger Aspekt von Normen und Werten ist ihr Geltungsbereich

Dabei sind sich alle Kulturen und Epochen über die wichtigsten moralischen Normen sogar einig: Du sollst nicht töten, du sollst nicht stehlen, du sollst nicht lügen. Soweit ist alles klar. Uneinigkeit besteht hinsichtlich der Ausnahmen. Wen darf man töten, wen darf man bestehlen, und wen darf man belügen? Selbst wenn man die Ansicht teilt, dass man all dies Menschen nicht antun darf, hilft das nicht weiter. Aus Sicht eines Atheners der klassischen Zeit waren Sklaven keine Menschen – mit allen unangenehmen Folgen für die Sklaven.

Ein wichtiger Aspekt von Normen, Werten und Regeln ist somit ihr Geltungsbereich. Ein Kind, das die Regeln und Werte einer Gesellschaft erlernt, muss zugleich die Grenzen und Ausnahmen dieser Regeln kennen. Dabei lernt es nicht nur, auf welche Personen in welchen Situationen welche Regeln anzuwenden sind. Vor allem lernt es die Prinzipien, wenn man so will: die „Logik“ der Moral kennen – die jeweiligen Metaregeln: Diebstahl ist nicht erlaubt. Hilfe ist geboten. Was, wenn ich jemandem mit einem Diebstahl helfen kann? Nun, kommt darauf an, wobei: Bei dem Versuch, sich zu bereichern? – Das ist nicht erlaubt. Bei dem Versuch, einen anderen aus einer Gefahr zu befreien? – Das ist unter Umständen sogar geboten.

Die individuelle Moralentwicklung läuft – vereinfacht gesagt – von einer stark normenbezogenen und egozentrischen Perspektive zu einem eher reflexiven, regelgeleiteten Verhalten. Dieser Grundgedanke ist in der Geschichte der Entwicklungspsychologie mit zwei Namen verbunden: Jean Piaget und Lawrence Kohlberg. Piaget ging von zwei Entwicklungsstufen der kindlichen Moralentwicklung aus: einer Phase sogenannter heteronomer und einem Status autonomer Moral. Die erste Phase reicht bis in das Grundschulalter und zeichnet sich durch zwei Eigenschaften aus. Erstens interessieren nicht die Motive einer Tat, sondern ihr Ergebnis. Und

zweitens werden diese Ergebnisse anhand überlieferter, erlernter Normen bewertet. Beides hat mit der kognitiven Entwicklung der Kinder bis zu diesem Zeitpunkt zu tun: Sie haben noch keine „theory of mind“, die es ihnen erlaubt, zwischen der Intention einer Handlung und der Handlung selbst zu unterscheiden. Gerechtere Weise muss man sagen, dass man so ein Verhalten auch noch bei vielen Erwachsenen beobachten kann.

Werte sind das Ergebnis der Emanzipation des Kindes von Regeln und Normen

Piaget zufolge erreichen alle normalen Kinder früher oder später den Status autonomer Moral. Er setzt in der Präpubertät ein. Nach und nach begreift das Kind, dass moralische Normen soziale Verabredungen sind, es berücksichtigt bei der Bewertung einer Handlung die Motive und Absichten einer Person – und entsprechend entwickelt es ein Konzept von Gerechtigkeit.

Piagets Theorie ist ein schönes Beispiel dafür, wie schwierig es ist, wissenschaftlich über Normen, Werte und Moral zu sprechen. Allein die Einstufung autonomer gegenüber heteronomer Moral als höherstehend oder weiterentwickelt ist natürlich Ausdruck eines modernen, latent antiautoritären, zumindest aber individualistisch geprägten Wertebewusstseins. Schon der türkische Mitbürger nebenan kann das ganz anders sehen.

Mit diesem Einwand hat auch Kohlbergs Theorie zu kämpfen. Kohlberg behält den Grundgedanken Piagets bei, differenziert dessen zwei Stufen allerdings in insgesamt sechs aus. Da die Tendenz bei Kohlberg dieselbe ist – moralische Entwicklung zeichnet sich durch ein Mehr an Universalismus und allgemein gültigen Regeln aus –, sind die einzelnen Stufen hier nicht interessant. Wichtig ist mit Blick auf Werte jedoch, dass die Moralentwicklung des Kindes als zunehmende Werteorientierung interpretiert werden kann. Entscheidend sind nicht so sehr einzelne kontingente Normen, sondern die dahinter stehenden Prinzipien oder übergeordneten Einstellungen. Also Werte wie Gerechtigkeit, Freiheit, Solidarität oder Selbstverwirklichung.

Damit haben wir eine wichtige Unterscheidung: Aus entwicklungspsychologischen Gründen spricht vieles dafür, *Normen* als konkrete Handlungsgebote oder -verbote zu verstehen und *Werte* als die übergeordneten Richtlinien.

Diese bilden sich dann heraus, wenn das Kind begreift, dass die von den Eltern gelernten Normen nicht schlechthin gültig sind: *Werte sind die Reaktion auf die Kontingenz moralischer Normen.*

Es ist daher auch kein Zufall, dass Werte eine relativ neue Erfindung sind. Stabile traditionelle Gesellschaften brauchen keine Werte, sie haben einfach unverrückbare Normen. Ein komplexeres Wertesystem braucht eine Gesellschaft erst dann, wenn die traditionellen Normen in Frage gestellt werden und nicht ohne weiteres durch andere zu ersetzen sind. Werte sind das Produkt einer räumlichen, zeitlichen und kulturellen Entgrenzung. Es überrascht daher nicht, dass der Begriff „Wert“ als zentraler Terminus erst Mitte des 19. Jahrhunderts auftaucht. Werte sind ein Produkt der Moderne. Und sie sind ein Ergebnis der Industrialisierung – nicht zufällig klingt im Wert der Warenwert an.

In die Philosophie wurde der Begriff „Wert“ von Hermann Lotze eingeführt. Lotze war Philosoph und Mediziner, er bindet Werte an Lust und Unlust. Die Vorstellung eines Wertes, der von niemandem geschätzt wird, ist für ihn absurd. Werte werden dementsprechend auch nicht erkannt, sondern gefühlt. Die Inhalte dieser Gefühle haben allerdings eine objektive Bedeutung, die darin gründet, dass sie in ein unveränderbares Wertesystem eingebunden und daher allgemein gültig sind.

Zwei philosophische Traditionen

Ihre große Zeit hatte die Wertephilosophie zwischen den beiden Weltkriegen. Auch das spricht für die These, dass Werte Erfindungen von Zeiten großer Verunsicherung sind. Die wichtigste Werteethik dieser Epoche stammt von Max Scheler. Scheler war Phänomenologe und zeitweise Katholik. Beides ist für das Verständnis seines Denkens wichtig und führt zu einer seltsamen Mischung aus katholischer Seinslehre und subjektiver Introspektion. Einerseits sind Werte für Scheler nicht an Erfahrung gebunden, sie sind ewig und objektiv. Das ist die katholische Seite der Wertemedaille. Als Phänomenologe betont Scheler allerdings – wie schon Lotze –, dass Werte nicht erschlossen, sondern gefühlt werden. Für ihn gibt es so etwas wie ein reines Fühlen, ein „Wertfühlen“, wie Scheler das nennt, das seine eigene Evidenz besitzt. Dass Fühlen immer auf Erfahrung beruht, irritiert Scheler dabei wenig.

Dieser *objektivistischen* Tradition steht eine *pragmatische* Schule gegenüber. Ihre wichtigsten Vertreter sind William James und John Dewey. Pragmatisch heißen diese Ansätze, weil sie – vereinfacht gesagt – die Bedeutung von Aussagen und Begriffen auf ihre Verwendung in der Sprache und ihre Funktion für das soziale Handeln zurückführen. Für James etwa beruhen Werte auf tatsächlichen physischen Ansprüchen. Sie sind Ausdruck der Tatsache, dass Lebewesen einen Zustand einem anderen vorziehen. Ohne physisches Empfinden keine Werte, ohne Lust und Unlust keine Ethik. Letztere ist somit eine rein empirische Angelegenheit. Werte lassen sich nicht begründen, sondern lediglich feststellen. Was wir Moral nennen, entsteht dann im sozialen Miteinander einer Gemeinschaft.

Dewey knüpft an diesen Gedanken an. Für ihn baut die soziale Ordnung nicht nur auf Regeln und Normen auf, sondern wirkt zugleich auf diese zurück. Werte unterliegen einem komplexen reziproken Prozess. Aus diesem Grund entfällt für Dewey die Unterscheidung von Zweck und Mittel ebenso wie die zwischen Werten und Tatsachen. Aus pragmatischer Sicht tun Menschen einfach Dinge, die sie für nützlich halten; dementsprechend kategorisieren sie ihre Welt in Kühe, Topfpflanzen, Kugelschreiber und Werte.

Haben Werte eigentlich einen Wert?

Damit könnte man die Sache auf sich beruhen lassen – wenn es nicht noch einen anderen, fundamentalen Einwand gäbe. Scheler, James und Dewey stimmen bei allen Unterschieden darin überein, dass Werte eine wünschenswerte Sache sind. Hier kann man natürlich auch anderer Meinung sein. Man könnte z. B. einwenden, dass das gesamte Gerede von Werten nichts anderes sei als ein Zeichen für den Verlust eines wahrhaft ethischen Bewusstseins. Man kann, mit anderen Worten, den Wert von Werten in Zweifel ziehen.

Mit gesellschaftskritischer Verve könnte man etwa behaupten, das penetrante Einklagen von Werten entspringe der Logik einer an naturwissenschaftlichem Denken und ökonomischer Rationalität orientierten Gesellschaft. Gesellschaftliche Normen würden dabei wie der Preis einer Ware ermittelt und unterlägen damit einem reinen Kosten-Nutzen-Kalkül. Moral verkäme hier zum Tauschwert. Wirklich ethisches Handeln sei hingegen bedingungslos. Die gesamte Wertedebatte entlarve sich als Ausdruck einer indivi-

dualistischen und hedonistischen liberalen Ideologie, die alles zur Verhandlungssache mache – vorausgesetzt, der Preis stimmt.

Der prominenteste Verfechter dieser gewitzten dialektischen Argumentation war Carl Schmitt, ein um die Ethik besorgter Staatsrechtler der Nazis. Nach dem Untergang des Tausendjährigen Reichs sah er in Anbetracht der Demokratisierung Deutschlands auch die letzten ethischen Dämme brechen und diagnostizierte angesichts des Siegeszugs liberaler, offener Gesellschaften angelsächsischen Vorbilds eine „Tyrannei der Werte“.

Das Beispiel Carl Schmitt macht deutlich, dass Werte nicht per se Folterinstrumente verstockter Konservativer zur Gängelung moderner, aufgeschlossener und freiheitsliebender Menschen sind. Im Gegenteil: Gerade die Verächter offener Gesellschaften verdächtigen den Liberalismus gerne der „Wertetyrannei“. Dabei ist es ganz amüsant zu beobachten, dass Wertefundamentalisten und Werteverächter mit denselben Argumenten operieren. Beiden geht es um den Erhalt einer tiefgründigen zeitlosen Moral, die Gefahr läuft, das Opfer einer oberflächlichen, modernen, libertären Lebenshaltung zu werden.

Anders als Wertefundamentalisten à la Scheler haben die Werteverächter Schmitt'scher Couleur begriffen, dass Werte tatsächlich keine starren und ewigen Tatsachen sind. Gerade darauf zielt jedoch ihre Kritik. Schmitt und seinen Anhängern ist klar, dass Werte immer zur Disposition gestellt werden müssen, damit moderne Gesellschaften flexibel auf die natürlichen oder sozialen Veränderungen ihrer Umwelt reagieren können. Ziel und Ursache ihrer Kritik sind daher eigentlich nicht die Werte. Im Kern geht es um etwas ganz anderes. Schmitt und seine Anhänger lehnen die Moderne ab – ihr Tempo, ihre Bewegung, ihre Veränderungen. Weil sie diese Moderne ablehnen, verwerfen sie die Strategien, die moderne Gesellschaften entwickelt haben, um ihr Miteinander so zu organisieren, dass es für die meisten Beteiligten halbwegs erträglich ist. Was Schmitt und seinen Jüngern vorschwebt, ist eine Art ethische Planwirtschaft im Namen einer höheren Wahrheit. Traurig nur, dass die ethische Planwirtschaft genauso scheitern würde wie die ökonomische. Gesellschaften konstituieren und definieren sich über den Handel: den Handel mit Schweinehälften, mit Notebooks, Dosentomaten und auch mit Werten.

Ein pragmatisches Plädoyer

Weil das so ist, tun wird gut daran, unsere Wertediskussion besser an liberalen Pragmatikern wie James und Dewey zu orientieren als an Fundamentalisten wie Scheler oder Schmitt. Von James und Dewey können wir lernen, dass auch Werte ein Wert sind. Die Frage ist daher nicht, ob es Werte gibt, wie sie aussehen und wie wir sie erkennen können, sondern: Sind sie nützlich, helfen sie einem Gemeinwesen weiter oder brauchen wir sie am Ende gar nicht?

Vielleicht sollten wir Werte einfach als ethische Platzhalter verstehen, als Katalysatoren der Kommunikation mittels derer Mitglieder pluralistischer Gesellschaften ethische Fragen aushandeln. Für homogene, archaische Gemeinschaften reicht ein Bündel von Normen. Heterogene, moderne Gesellschaften brauchen jedoch Werte, um ihre Regeln permanent zur Diskussion und zur Disposition zu stellen und sich so ihrer ethischen Grundlagen zu versichern. Der Ort, an dem das geschieht, sind Medien, also Mythen, Lieder, Romane oder die modernen Massenmedien. Norbert Bolz hat in seinem Vortrag¹ auf die Rolle der *Lindenstraße* und des *Tatorts* für das bundesdeutsche Werteverständnis hingewiesen. Allerdings sollte man die Macht der Medien nicht überschätzen: Was Schiller und Sartre mit Theaterstücken nicht gelang, wird auch Geißendorfer nicht gelingen: die Erziehung des Menschengeschlechts. Die *Lindenstraße* schafft keine Werte, sie stellt sie dar und trägt so bestenfalls zu dem Gespräch über sie bei.

Werte sind einfach nützlich. Sie sind eine Form der Sprachregelung in komplexen Gesellschaften, die keine gemeinsame Sprache mehr haben. Aus diesem Grund ähneln sich die meisten Werte in ihrer Grundtendenz, da sie nicht ihre eigenen Voraussetzungen untergraben dürfen. Werte, die Verständigung, Miteinander und Kommunikation in Frage stellen, sind als Werte auf Dauer nicht haltbar und degenerieren bestenfalls zu rigiden Normen. Werte sind auf Kommunikation angelegt – und ein wesentlicher Teil der Kommunikation moderner Gesellschaften läuft über die Massenmedien. Massenmedien und Werte sind daher immer miteinander verbunden und aufeinander bezogen: Medien sind der Ort, an dem Werte erst entstehen.

Anmerkung:

1

Vgl. www.fsf.de
Vortrag bei der Tagung
„Gute Werte, schlechte
Werte“

Dr. Alexander Grau forscht über die Theoriebildung in der Philosophie und arbeitet als freier Autor und Lektor.



Detlef Horster

Anmerkung:

1
Eine ausführlichere
Darstellung mit weiteren
Nachweisen findet sich in:
Horster 2006, S. 91 ff.

Wie lernt man, was man soll?

Der Beitrag beschreibt zum einen die Moralentwicklung junger Menschen und zum anderen die ihrer Persönlichkeit. Das Morallernen beginnt im Säuglingsalter und durchläuft drei Stadien: das Lernen der Regeln, deren Akzeptanz und die Motivation, diese zu befolgen. Für die Persönlichkeitsentwicklung sind von hervorzuhebender Bedeutung: Vorbilder, Gemeinschaften und Rituale.

Frühestes Morallernen im Säuglingsalter¹

Entwicklungspsychologen vermuteten stets, dass das Morallernen vor dem Spracherwerb einsetzt. Da unser Gedächtnis sich erst später entwickelt, fehlt uns selbst die Erinnerung an unser Erleben in den ersten beiden Lebensjahren. Darüber hinaus fehlten bislang die Forschungsmethoden, mit denen die Vermutung, dass Morallernen bereits in den ersten beiden Lebensjahren erfolgt, hätte erhärtet werden können. Über solche verfügen die Entwicklungspsychologen inzwischen, so dass wir Aussagen darüber treffen können, ob Morallernen bereits in der präverbalen Entwicklung möglich ist: „Die wissenschaftliche Entwicklung erreichte einen Wendepunkt, als wir den Babys Fragen zu stellen begannen, die sie tatsächlich beantworten konnten. Hatte man erst die Antwortmöglichkeiten erkannt, konnte man die passenden Fragestellungen entwickeln“, sagt der angesehene New Yorker Säuglingsforscher Daniel Stern (1991, S. 13). Bei den Fragen an die Säuglinge handelt es sich um Experimente, die Verhaltensweisen im Experiment sind die Antworten.

Ich gebe ein eindrucksvolles Beispiel wieder, das zwar nicht direkt mit Morallernen zu tun hat, doch man kann sich dadurch ein Bild von dieser neueren Forschungsarbeit machen. Es betrifft die intersensorische Koordination oder amodale Wahrnehmung, es geht um folgendes Problem: Wenn wir als Erwachsene einen Tisch sehen und dann diesen Tisch berühren, sind das für uns nicht zwei verschiedene Tische, sondern für uns ist es ein und derselbe Tisch. Die Sinneswahrnehmung des Berührens und die Sinneswahrnehmung des Sehens vermitteln uns verschiedene Aspekte ein und desselben Objekts. Wie erlebt das kleine Kind die Objekte, wenn es das Gesicht seiner Mutter sieht und die Mutter mit ihm spricht? Sind das zwei verschiedene Mütter – eine Mutter, die es hört, und eine, die es sieht? Oder existiert von Anfang an so etwas wie ein einheitliches Objekt-konzept? Um das zu überprüfen, machte man folgende Untersuchung. Man steckte einem 14 Tage alten Säugling einen Schnuller mit Noppen in den Mund – den Schnuller durfte er vorher nicht gesehen haben –, und im Anschluss daran zeigte man ihm zwei Schnuller, einen mit Noppen und einen ohne Noppen. Er sah dann lieber den Schnuller mit den Noppen an, also den, den er im Mund hatte. Das heißt, der Säugling stellt eine Verbindung her zwischen dem, was er im Mund fühlt, und

dem, was er sieht (vgl. Stern 1996, S. 75; Dornes 1997). Das Baby nimmt die Welt durch insgesamt sieben Sinne wahr, und es ist reizhungrig: Gleichgewichtssinn, Tastsinn, Tiefenwahrnehmung, Sehen, Hören, Riechen, Schmecken. Jeder Sinn hat andere Rezeptoren, die jeweils andere Sinnesreize aufnehmen können, so dass es denkbar wäre, dass der Säugling die Umwelt als Chaos erlebt. Doch egal, über welchen Sinneskanal er etwas wahrnimmt, er kann es in die Wahrnehmung aller anderen Kanäle „übersetzen“.

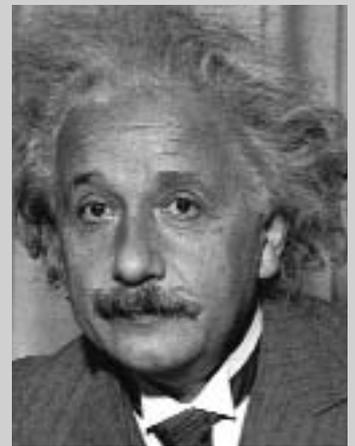
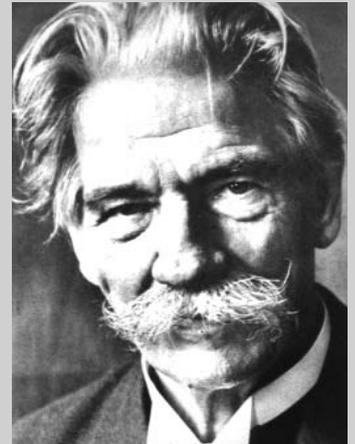
Zu welchem Ergebnis kommen nun die Untersuchungen der Säuglingsforschung im Hinblick auf die *moralische Entwicklung*? Martin Dornes erklärt: Säuglinge explorieren gern ihre Genitalien, wobei man ihnen heute nicht mehr wie früher droht oder ihnen die Hände festbindet, wie man in dem Buch *Schwarze Pädagogik* von Katharina Rutschky nachlesen kann. Das erweist sich als unnötig, denn wenn die Eltern Unbehagen empfinden, kommunizieren sie es über ihren Gesichtsausdruck. Die jungen Erdenbürger können solche Gesichtsausdrücke sehr gut lesen, d. h., dass die Einstellung der Eltern zu diesem Genitalspiel über ihren Gesichtsausdruck vermittelt und vom Baby verstanden wird. Somit ist evident, dass die Inhalte moralischer Regeln dem Säugling bereits früh vermittelt werden. Man kann demnach ganz generell sagen, dass das Baby und das Kleinkind sich an der Moralauffassung der Bezugspersonen orientiert.

Dornes sieht folgende Entwicklungsschritte: Im ersten Lebensmonat können Säuglinge ein unnatürliches Gesicht noch nicht von einem natürlichen unterscheiden. Hält man ihnen ein Bild vor, bei dem etwa Kinn und Mund oben sind, sieht das kleine Kind dieses Bild genauso gern an wie ein natürliches Bild von einem Gesicht. Ab dem zweiten Monat konzentriert es sich schon auf Teilkomponenten des Gesichts. Zwischen dem zweiten und fünften Monat lernt der Säugling, das Gesichtsinere zu lesen, doch er reagiert noch nicht emotional auf unterschiedliche Stimmungen. Ab dem fünften bis siebten Monat beginnt das Kind, auf Stimmungen anderer zu reagieren. „Auf diese Weise vermögen Wünsche, Befürchtungen, Verbote und Phantasien der Eltern das seelische Erleben des Kindes zu konturieren“ (Stern 1996, S. 291). Dann hat das Kleinkind ein wirkliches Affektverständnis (vgl. Dornes 1993, S. 153 f.). Ab dem neunten Monat wird mit Hilfe der Bezugsperson die Welt erforscht.

Entstehen der moralischen Haltung

Kleine Kinder lernen demnach moralische Regeln spätestens ab dem siebten bis neunten Monat über die Interpretation der Gesichtsausdrücke ihrer Bezugspersonen. Bedeutet das, dass sie diese befolgen werden? Nein, das Wissen von moralischen Regeln und die Befolgung dieser Regeln sind zwei verschiedene Dinge. Erst viel später entwickeln sie eine moralische Haltung; diese kommt – wie Aristoteles sagt – durch Gewöhnung zustande. Monika Keller schreibt: „Meine Untersuchung hat belegt, dass hedonistische Interessen insbesondere bei jüngeren Kindern für die praktische Entscheidung von Bedeutung sind“ (Keller 2005, S. 160). Die hedonistischen Interessen beim moralischen Handeln nehmen im Laufe des Alterwerdens ab, so dass man sagen kann, dass die Kenntnis von moralischen Regeln und die moralische Haltung oder die Motivation, diesen Regeln zu folgen, kontinuierlich konsistenter werden. Die Ergebnisse von Keller werden durch Nunner-Winklers Forschungen erhärtet (vgl. Nunner-Winkler 2005). Danach wissen jüngere, 4-jährige Kinder, dass man dem anderen Kind seine gebrannten Mandeln nicht klauen darf. Sie tun es trotzdem, weil gebrannte Mandeln „so gut schmecken“. Oder: Sie wissen zwar, dass man teilen sollte, nehmen die Cola aber dennoch für sich allein. Elfriede Billmann-Mahecha und ich kommen zu einem ähnlichen Ergebnis wie die beiden vorher genannten Autorinnen (vgl. Billmann-Mahecha/Horster 2005).

Die Ergebnisse zeigen, dass das Lernen von moralischen Regeln ein Prozess ist, der sich in der Sozialisation unmerklich vollzieht. Es dauert nicht lange, bis man anfängt, moralische Regeln kennen zu lernen. Mit dem siebten bis neunten Monat spätestens beginnt das Lernen moralischer Regeln. Man kann sicher sein, dass Kinder die wichtigsten moralischen Regeln mit 3 oder 4 Jahren bereits kennen. So zeigen es jedenfalls die genannten Untersuchungen von Nunner-Winkler. Von da an ist es noch ein Entwicklungsprozess, bis die Kinder die Haltung aufbauen, moralische Regeln als kategorische zu akzeptieren und zu befolgen. Diese sogenannte Internalisierung von moralischen Regeln beginnt nach unseren Untersuchungen etwa um das zehnte Lebensjahr herum.



Orientierungsmaßstäbe durch Vorbilder?
Albert Schweitzer und Albert Einstein...

... Che Guevara, Theodor Heuss und John F. Kennedy



Handlungsleitende Orientierungen für den eigenen Lebensentwurf

Etwas anderes als die Orientierungen für das Soziale ist die Orientierung für den eigenen Lebensentwurf. Wenn man darüber nachdenkt, stellt man sich die Frage, wer man sein will, wie man für sich ein gelungenes und geglücktes Leben anstreben und realisieren kann. Es geht folglich darum, für sich anhand der Frage, welcher Mensch man insgesamt werden will, einen Orientierungsmaßstab zu entwickeln. Es geht nicht um die Orientierung in einem abgegrenzten Lebensbereich, sondern um das Menschsein eines konkreten Menschen insgesamt. Aber wie findet man einen solchen Orientierungsmaßstab?

Vorbilder

Den könnten beispielsweise Vorbilder geben, denn Margarete Mitscherlich sagte schon 1978: „Es ist klar, wir alle brauchen Ideale, Vorbilder, Ziele, an denen wir uns orientieren, nach deren Verwirklichung wir streben können“ (Mitscherlich 1978, S. 14). In meiner Jugend, in den 50er Jahren, hatten wir eine große Auswahl: Albert Schweitzer, Theodor Heuss, Carlo Schmid, John F. Kennedy, Albert Einstein. Auch zur Zeit der Studentenbewegung hingen in allen Wohnungen Poster von Ho Chi Minh, Angela Davis und Che Guevara. Letzterer war ein so großartiges Vorbild, dass viele von uns ernsthaft vorhatten, sein Werk in Bolivien zu vollenden. Das scheiterte damals nur am Flugpreis.

Welche Eigenschaften sollten Vorbilder haben, wenn sie orientierend zu wirken vermögen? Sie sollten pädagogisch wertvoll sein, d. h., sie sollten moralerziehende Funktion haben, also moralisch integer sein (vgl. Mehler 1995, S. 454). Daran mangelt es heute. Nehmen wir als Beispiel Bill Clinton, den man zu Beginn seiner Amtszeit noch als den neuen Kennedy feierte und der seine Anhänger durch die Affäre mit Monica Lewinsky und seine öffentlichen Lügen in diesem Zusammenhang enttäuschte. Die Jugend sucht Menschen, bei denen sie sicher sein kann, dass keine Enttäuschung folgt. Man muss nicht alles realisieren, was die Vorbilder für richtig halten. Jugendliche „wollen Vorbilder statt Vorschriften“ (Drobinski 2005). Darauf komme ich gleich noch zu sprechen. Aber die Menschen sollen geradlinig und glaubwürdig sein (vgl. ebd.).

Gemeinschaften

Auch Gemeinschaften können Orientierung bieten. Nehmen wir als eine Gemeinschaft, die Orientierung geben könnte, die Kirche. Der 19-jährige Niklas Habers aus Overath bei Köln ist gläubiger Katholik, als Messdiener engagiert und hat aufopferungsvoll den Weltjugendtag in Köln mit organisiert und vorbereitet. „Für Niklas gibt es zwischen der Welt der Kirche und der Welt ihrer Jugend eine Kluft. ‚Ich lebe mein Leben, und meine Kirche gehört dazu. Aber in vielen Punkten ist mir mein Leben wichtiger als die Regeln, die meine Kirche dazu aufstellt.‘ Manche dieser Punkte sind für Niklas selbstverständlich. Er hat Sex vor der Ehe, keine Probleme mit Schwulen und befolgt nicht, was seine Kirche zu Verhütung vorschreibt, das hält er in Zeiten von AIDS sowieso für eine Katastrophe“ (Schulz 2005).

Das also ist anders als in den 50er Jahren. Die Vorgaben der Kirche waren für uns Lebensorientierungen, die uns halfen, im Leben klarzukommen und nach denen wir uns richteten. Allein der Gedanke an vorehelichen Geschlechtsverkehr war ein unkeuscher Gedanke. Das bedeutete, dass wir wussten, was für uns in einem bestimmten Alter in Sachen Sexualität gut und richtig war. Gerieten wir einmal auf den Weg der Untugend, wurden wir in der Beichte wieder auf die richtige Spur gesetzt. Eingespart zu werden, ist wesentlich einfacher, als selbst nachzudenken. Eine solche Orientierung durch die Kirche wird nicht mehr für den eigenen Lebensentwurf angenommen, wenn man die Geschichte des heute 19-jährigen Niklas Habers betrachtet, obwohl Keuschheit von der Kirche immer noch als tugendhaft angesehen wird (vgl. Horster 2005).

Rituale

Oft wird beklagt, dass wir in der modernen Gesellschaft in einer ritualarmen Zeit leben. Für junge Mädchen gibt es das natürliche Signal der ersten Menstruation. Dadurch wissen sie, dass sie nun nicht mehr Kind sind, sondern dem Geschlecht der Mutter angehören. Die ersten stärkeren Konflikte mit dem Vater tauchen auf. Dies bedeutet einen klaren Einschnitt in der Entwicklung. Bei den Jungen wird dieses Signal durch den Stimmbruch gesetzt. Deutlich ist aber nicht, ob man nun zu der Gruppe der Jugendlichen

oder zu den Erwachsenen zählt. Es fehlen begleitende Rituale, die deutlichere Zeichen setzen, wie sie beispielsweise in der Autobiographie von Nelson Mandela beschrieben werden. Die Jungen gingen mit dem Mediziner zur Beschneidung außerhalb des Dorfes, wo sie sich zur Vollziehung dieses Rituals mehrere Tage aufhielten. Als sie ins Dorf zurückkamen, gehörten sie zu den Erwachsenen und bekamen ihre eigene Hütte. Hier gibt das Ritual noch Orientierung vor.

In unserer ritual-, gemeinschafts- und vorbildarmen Zeit, in der die Menschen vornehmlich Individuen mit der Pflicht zur Selbstverwirklichung sind und weniger Gemeinschaftswesen, fehlen allenthalben die Orientierungen. Menschen sind auf sich gestellt – und diese Freiheit wird oft auch als Last empfunden. Wie kann man heute damit umgehen?



Bill Clinton und
Nelson Mandela

Literatur:

Billmann-Mahecha, E./

Horster, D.:
Wie entwickelt sich moralisches Wollen? Eine empirische Annäherung. In: D. Horster/J. Oelkers (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik.* Opladen 2005, S. 193–211

Dornes, M.:

Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt am Main 1993

Dornes, M.:

Vom Triebbündel zum kompetenten Wesen. Die Psychoanalyse verändert ihr Bild vom Säugling. In: Frankfurter Rundschau vom 28. Oktober 1997, S. 10

Drobinski, M.:

Der Glaube der Jugend. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 13./14./15. August 2005, S. 4

Horster, D.:

Jürgen Habermas und der Papst. Glauben und Vernunft, Gerechtigkeit und Nächstenliebe im säkularen Staat. Bielefeld 2006

Horster, D.:

Katechismus der katholischen Kirche. Compendium. München 2005

Keller, M.:

Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: D. Horster/J. Oelkers (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik.* Opladen 2005, S. 149–172

Mehler, F.:

Von Albert Schweitzer zu Madonna – Braucht die Jugend heute noch Vorbilder? In: *Deutsche Jugend*, 1995/10/43, S. 453–459

Mitscherlich, M.:

Das Ende der Vorbilder. München 1978

Nunner-Winkler, G.:

Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In: D. Horster/J. Oelkers (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik.* Opladen 2005, S. 173–192

Rutschky, K. (Hrsg.):

Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt am Main u. a. 1977

Schulz, R.:

Katholiken, die nicht beten. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 25. Juli 2005, S. 10

Stern, D. N.:

The Interpersonal World of the Infant. New York 1985 [deutsch: *Die Lebenserfahrung des Säuglings.* Stuttgart 1996, 5. Auflage]

Stern, D. N.:

Diary of a Baby. New York 1990 [deutsch: *Tagebuch eines Babys.* München 1991]

Dr. Detlef Horster
ist Professor für Sozial-
philosophie an der
Universität Hannover.



Rüdiger Funiok

Erfahrungen, die subjektive Wertbindungen begründen, aber auch konfrontative Texte aus der Literatur oder Medienerzählungen bilden den Ausgangspunkt für schulische Gespräche über Werte. Auch wenn ein großer Teil dieser Erfahrungen außerhalb der Schule gemacht wird, sollten Bildungsinstitutionen Werte erfahren lassen und sie in einer geeigneten Didaktik reflektieren. Ebenso kann es bei der Mediennutzung zu wichtigen Werteerfahrungen kommen; sie sind in einer Medien (rezeptions)analyse nachträglich zu thematisieren.

Werteerziehung in der Schule

Von Normen und Werten

Werteverfall oder (nur) Wertewandel, Werteorientierung oder Verführung zum (bloßen) Konsum – bei derartigen Schlagworten sind nicht nur die Medien, sondern auch die Bildungsinstitutionen im Visier. Mit welchem Recht kann man von der Schule Werteerziehung erwarten? Geht das überhaupt in einer wertpluralen, interkulturellen Gesellschaft?

Einige begriffliche Klärungen oder Definitionsvorschläge vorweg:

Moral = Gesamtheit der in der Gesellschaft vorfindbaren moralischen Urteile, Normen, Ideale, Tugenden und Institutionen.

Ethik = wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Bereich der Moral; Reflexionstheorie der Moral.

Wert = ein herzustellender oder zu erhaltender gesellschaftlicher Zustand, den man kollektiv für wertvoll hält im Sinne von maßgeblich, gesollt, verehrendswürdig; also eine Leitvorstellung, nach der sich das soziale Handeln richten soll. Man unterscheidet *moralische* von *moralisch indifferenten Werten*.

Norm = konkrete Verhaltensanweisung mit Wertbezug (zur Realisierung und Stützung von Werten). Es gibt verbotende und gebietende Normen oder *Pflichten*.

Verhältnis von Werten und Normen: Werte begründen das moralische Handeln, Normen begrenzen und sanktionieren es.

Wertewandel = Veränderung in den leitenden Zielvorstellungen; Teil des sozialen Wandels aufgrund ökonomischer, technischer, soziokultureller Veränderungen – heute zunehmend auch durch interkulturelle Austauschprozesse (im Rahmen der „Globalisierung“) hervorgerufen.

Normenwandel = weniger beachtete Ablösung von Normen durch neue – unter Umständen, um die „alten“ Werte unter neuen Bedingungen zu stützen.

Tugenden = auf Werte bezogene personale Handlungsmuster, Gewohnheiten, Haltungen (z. B. Kundenorientierung, Toleranz, Flexibilität).

Ethos = kollektive Wertbejahung und gemeinsames wertorientiertes Handeln im Sinne einer (berufs- oder gruppenspezifischen) „Wertkultur“.

Werthierarchie = eine gestufte Ordnung, in welche nicht nur Werte mit Gültigkeit im Nahbereich (Lebensgenuss, Offenheit in Beziehungen, Kollegialität im Beruf), sondern auch solche der nationalen und internationalen Gesellschaftspolitik (Achtung der Menschenrechte, Engagement für die sie stützenden sozialen Institutionen) aufgenommen sein müssen.

Wertbindung und Wertbildungsprozess = die sozialisatorisch, also primär nicht durch pädagogische Eingriffe beeinflusste individuelle Übernahme, Ablehnung, Neuaneignung von vorgefundenen, aber dann persönlich bejahten Werten.

Werteerziehung = Aufgabe von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen (Familie, Schule, Berufsausbildung), den stattgefundenen Wertbildungsprozess zu reflektieren und mit Mitteln familiärer Erziehung, schulischen Unterrichts, (wissenschaftlicher) Berufsbildung zu beeinflussen.

Gegenüber den Normen (Beispiele: von Kultusministerien erlassene Schulordnungen, die ungeschriebenen Gesetze einer Schulklasse) haben Werte etwas Attraktives, sie gehen – bei aller „Bindung“ – mit der Erfahrung von Freiheit, des Bei-sich-Seins, der Eröffnung von Horizonten zusammen. Normen haben gegenüber Werten etwas Restriktives, Einschränkendes, konkret Festmachendes; Normen sind bei Autoritäten beliebt, Werte dagegen werden angesprochen von begeisternden Anführern sozialer Bewegungen und von erzieherisch tätigen Lehrern. Es gehört zu deren modernen Rollenselbstbild, dass sie sich – als Anwälte der Freiheit ihrer Schülerinnen und Schüler – nicht völlig zu verlängerten Armen einer gesellschaftlich oder staatlich gewünschten Normorientierung machen lassen.

Der Prozess der individuellen Wertbindung und Wertbildung

Es gibt kein Reich von Werten unabhängig von Menschen, die sich von ihnen angezogen fühlen. Es gibt keinen himmlischen Vorrat, den die Erziehenden von oben herunterziehen müssen, um ihn den – noch leeren – Herzen der zu Erziehenden einzupflanzen im Sinne einer „Wertübertragung“. Außer auf der Ebene philosophischer Abstraktion gibt es Werte immer nur als subjektive Phänomene, als Güter und Ideale, von denen sich Menschen ergriffen fühlen, als personale Wertbindungen.

Nach Joas (1997; 2004) und Giesecke (2005, S. 33 ff.) entstehen *Wertbindungen* zunächst im Entwicklungsprozess als Herausbildung des Selbst, als Identitätsbildung; dabei werden die Werte der Bezugspersonen übernommen. Spätestens ab der Pubertät werden diese jedoch kritisch geprüft, teils verworfen, teils nochmals – dieses Mal aus eigener Wertenerfahrung und -einsicht – angeeignet. Aber auch, nachdem das Selbst geformt ist, verändern sich – bis ins dritte und vierte Lebensalter¹ hinein – Wertbindungen aufgrund von Erfahrungen, bei denen man über sich hinausgeführt wird (Selbsttranszendenz). Diese können sich in einem individuellen Selbstgespräch (z. B. in der freien Kommunikation mit dem Göttlichen) ereignen, bei einem sozialen Engagement, bei Wanderungen in der Natur oder als kollektive Ekstase bei „spirituellen“, politischen oder sportlichen Vergemeinschaftungserlebnissen.

Die bevorzugten Orte für Erfahrungen der Selbsttranszendenz liegen zum großen Teil außerhalb der Schule. Da macht eine Schülerin bei der Pflege eines krebserkrankten Verwandten die Erfahrung des Mitleidens mit jemand anderem, aber auch des Beschenktwerdens durch dessen Hoffnung auf ein geistiges Leben vor und nach dem physischen Tod. Diese Erfahrungen gilt es – nicht wertend und nur, soweit es von der Schülerin gewünscht wird – zum Thema des unterrichtlichen Wertgesprächs zu machen.

Didaktik der schulischen Wertereflexion und -konfrontation

Alle Schulfächer haben eine Wertedimension – nicht nur der Religions- oder Ethikunterricht. Die schulische Wertereflexion ist also ein *Unterrichtsprinzip* – und wie alle Unterrichtsprinzipien (z. B. Medienerziehung) abhängig von entsprechender Ausbildung der Lehrenden.

Der Arbeitskreis Forum Bildung (2001) nennt als sechste von sieben Zielbestimmungen moderner Bildungseinrichtungen den Punkt „Werte erfahren“:

VI. Werte erfahren

Orientierung im Wandel setzt – auch und gerade in Bildungseinrichtungen – Gelegenheiten zum Erfahren und Reflektieren von Werten und zur Entwicklung von Perspektiven voraus.

[...]

Werte lassen sich jedoch nicht abstrakt vermitteln. Bildungseinrichtungen müssen verstärkt Gelegenheiten schaffen zum Erleben, Erfahren und Reflektieren von Werten. Sowohl im Rahmen der konkreten Lernsituation (Unterricht) als auch bei der Gestaltung des gesamten Lernumfeldes (Schulkultur, Formen der Mit- und Selbstverwaltung) bedarf es einer Kultur des Miteinanders, die Schülerinnen und Schülern, Auszubildenden und Studierenden Vertrauen entgegenbringt und ihnen die Chance gibt, Verantwortung zu übernehmen. Der Erwerb von Werten hängt von Alltagserfahrungen und von Vorbildern ab, die Werte vorleben.

Die personalen Wertbindungen, die subjektive Identifikation mit ihnen, bleibt also der wirksamste Ausgangspunkt der schulischen Wertereflexion.

„Das didaktische Grundmuster dafür ist die *Konfrontation*. Das heißt: Die bisherige Wertbildung der Schüler – wodurch immer sie erfolgt ist – wird konfrontiert mit solchen Werten und Normen, die im sachorientierten Unterricht – etwa in einem literarischen Text – zum Vorschein kommen. [...]

Aber diese Werte werden nicht als solche gelehrt – was die gebotene weltanschauliche Neutralität leicht verletzen würde –, sondern aus dem behandelten Material zum Vorschein gebracht und erörtert. [...] Das Ergebnis ist folglich prinzipiell offen – sowohl auf der sachlichen Ebene, wo es um unterschiedliche Interpretationen geht, die argumentativ entschieden werden müssen, als auch im Hinblick auf die Ebene der subjektiven Aneignung“ (Giesecke 2005, S. 135 f.).

Zu fragen wäre auch nach denjenigen Vorbildern oder Glaubenszeugen, welche die betreffenden Schülerinnen und Schüler für sich als glaubwürdige Repräsentanten dieser Wertbindung ansehen – aus der Familie sind das bei Jugendlichen eher die Großeltern als die Eltern. Zur Didaktik schulischer Werteerziehung gehören ferner Rituale des Schätzens von Werten, des öffentlichen Bekenntnisses zu Wertüberzeugungen (wie im Film *Club der toten Dichter* die Schüler dazu auf die Schulbänke steigen), das Benennen und „Beleuchten“ von Vorbildern (im Sinne einer Ahnengalerie).

Eine entsprechende Didaktik beginnt mit dem *Aufgreifen von Schülererfahrungen* (1), er-

Anmerkung:

1

Das dritte Lebensalter beginnt mit der Pensionierung (also zwischen 55 und 65 Jahren) und ist für die meisten ein aktives Lebensalter von ca. 20 Jahren, das vierte setzt – individuell verschieden – mit deutlich eingeschränkter Mobilität und/oder Orientierungsfähigkeit ein.



Im Film *Der Club der toten Dichter* bekennen sich die Schüler zu ihren Werteüberzeugungen.

weitert sie durch rationale, mehrperspektivische *Reflexion* (2), fragt nach dem gesellschaftlichen (und kontroversen) *Handlungsbezug* des Themas (3) und nimmt sich schließlich bewusst Zeit zur *individuellen Auswertung* des Lernprozesses (4) (die Erläuterung dieser vier Lernschritte des „ignatianischen Paradigmas“ findet sich in Funiok/Schöndorf 2000, S. 234 ff.).

Die Herkunft der eigenen Wertbindungen lässt sich gut mit Methoden der Biographie-Arbeit (vgl. Klingenberg 2003) erhellen. Um die individuelle Wertbindung in Unterrichtsgesprächen zu vertiefen, sollten solche Wertgespräche drei Momente enthalten (vgl. Ziebertz 1990):

- (1) Einmal das Moment *Wertklärung*: Wie sind die eigenen Werteorientierungen entstanden, welche Funktion hatten sie in der eigenen Biographie?
- (2) Das zweite Moment betrifft die *Wertentwicklung*: Wann und mit welchen neuen Zielen haben sich meine Werteorientierungen geändert? Wo ist das aktuell der Fall? Welche Erfahrungen oder „Vorbilder“ haben dabei eine Rolle gespielt?
- (3) Das dritte Moment verlangt *Wertargumentation* in einem begründenden Diskurs: Es geht um die Frage der rationalen Begründung eigener oder fremder „Moralen“. Solche Gespräche brauchen eine „Erwägungskultur“; diese wird verunmöglicht durch fraglose ‚Moralisierungen‘ oder durch Abwertungen des Standpunktes anderer.

Lehrer müssen sich dabei als Gesprächsmoderatoren bewähren. Das ist nur der Fall, wenn sie eine nicht direktive Gesprächsführung praktizieren können, wenn sie von allen Gesprächsteilnehmern die Achtung vor der Wertüberzeugung der anderen einfordern und durch eigenes Gesprächsverhalten vormachen können.

Der schulisch-institutionelle und der politische Kontext von Werteerziehung

Institutionen (und deren Gebäude) haben selbst Wertebotschaften. Uhl (1996) hat in einer gründlichen Studie alle wichtigen, in den 70er und 80er Jahren entwickelten Werteerziehungsmodelle auf ihre Wirksamkeit befragt. Er kommt am Ende auf die Wertkultur der Schule zu sprechen. Die Gestaltung des institutionellen Kontextes – klassischerweise als „indi-

rekte Erziehung“ bezeichnet – ist für ihn der wirksamste Weg, denn:

„Von allen kulturellen Gegebenheiten wirkt nichts so stark wie die Institutionen und die in ihnen verkörperten Traditionen, Normen und Verhaltensmuster. [...] Die direkten erzieherischen Handlungen [...] reichen nach Umfang und Wirkung bei weitem nicht an die Institutionen heran“ (ebd., S. 282).

Die Ideologie der Gruppe prägt das Denken und das Handeln des Einzelnen – im Guten und im Schlechten, bei Angehörigen oder Sympathisanten der NSDAP wie bei Mitgliedern von verfolgten Oppositionsgruppen (vgl. auch Giesecke 2005, S. 70ff.). Daher muss die schulische Wertreflexion durch ein *kongruentes schulisches Wertklima* gestützt werden. Dazu gehört auch, wie die Schulleitung mit Schüler- (und Lehrer-)Delikten umgeht: In einem durch Verschwiegenheit geschützten Vertrauensraum sind freie Geständnisse möglich, die dann zu Vergebung und Wiedergutmachung führen (vgl. Mertes 2004, S. 64ff.).

Diese Kontextabhängigkeit der Wertreflexion gilt auch für den gesellschaftlichen Raum. In der Bundesrepublik Deutschland besteht heute eine nicht zu leugnende Spannung zwischen kulturspezifischen Werteorientierungen (z. B. ausschließlich hedonistischer Lebensstil, vom Wohlverhalten der Frauen abhängige „Familienehre“) und demokratischen Grundwerten. Dass Letztere Priorität besitzen und daher (zu solidarischem Verhalten und Achtung der Freiheit auch von Frauen) verpflichtet, ist immer neu durch schulische, vor allem aber durch *öffentliche Wertediskurse* sicherzustellen. Mit Bezug auf die grandiose Missachtung der Menschenrechte und die Korruption der sie garantierenden politischen Institutionen während der NS-Zeit formuliert Giesecke (2005, S. 69ff.) die These: „Die grundlegenden Werte und Normen unseres privaten und gesellschaftlichen Lebens müssen politisch, also durch Macht, geschützt werden [...], in erster Linie durch den Staat und seine Gesetze. Aber auch in den gesellschaftlichen und geselligen sozialen Formationen, von der Schule über den Sportverein bis zur Gruppe in einem Jugendverband, bedürfen die jeweils *spezifischen Normen* eines Schutzes“ (ebd., S. 75).

Medieninhalte als Wertangebote

Auch bei unserer Mediennutzung machen wir Werteerfahrungen – es sind immerhin durchschnittlich zehn Stunden pro Tag und damit ein beträchtlicher Teil unserer wachen Lebenszeit, die wir mit Mediennutzung verbringen. Ignatius von Loyola, der Erfinder der geistlichen Übungen, hat auf seinem sechsmonatigen Krankenlager beim abwechselnden Lesen von Ritterromanen und Heiligenlegenden eine wichtige Entdeckung gemacht: die Wahrnehmung verschiedener Stimmungen oder „Geister“. Bereiteten ihm die Ritterromane nur eine kurze Freude, so war diese bei den Abenteuern der Heiligen zwar leiser, aber anhaltender. Er kam schrittweise dazu, die religiöse Wertorientierung als die ihm angemessenere zu betrachten, als Übereinstimmung mit seiner inneren Ausrichtung; so machte er die Erfahrung der eigenen Stimmigkeit mit diesen Werten.

Wir heute sind vom Medienangebot her nicht in einer solchen Mangelsituation, auch haben wir nicht so viel Ruhe zum Nachdenken wie er, der mit gebrochenem Bein monatelang das Bett hüten musste. Aber selbst, wenn uns unsere Rundumausstattung erlaubt, schnell und beliebig weiter zu zappen oder -zu klicken – es bleibt die Tatsache, dass uns die Erzählungen des Fernsehens, die Musik, die Bilder oder Texte aus dem Netz Handlungsmodelle und Stimmungsangebote machen, die wir mehr oder weniger bewusst verarbeiten. Und diese beiläufige Aneignung zu reflektieren – das ist der Zweck von Medieninhalts- und Medienrezeptionsanalyse, von medienpädagogischer Wertorientierung.

Literatur:

Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.):

Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht. Bonn 2001

Funiok, R./Schöndorf, H. (Hrsg.):

Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten. Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung. Donauwörth 2000

Giesecke, H.:

Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung. München 2005

Joas, H.:

Die Entstehung der Werte. Frankfurt am Main 1997

Joas, H.:

Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz. Freiburg 2004

Klingenberger, H.:

Lebensmutig. Vergangenes erinnern – Gegenwärtiges entdecken – Zukünftiges entwerfen. München 2003

Mertes, K.:

Verantwortung lernen. Schule im Geist der Exerzitien [Ignatianische Impulse, 6]. Würzburg 2004

Uhl, S.:

Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn 1996

Ziebertz, H.-G.:

Werterziehung. Eine Perspektive für die Jugendarbeit? In: Deutsche Jugend, 38/1990, S. 404–411

Dr. Rüdiger Funiok ist Professor für Kommunikationswissenschaft und Pädagogik an der Hochschule für Philosophie München (staatl. anerkannt, in Trägerschaft des Jesuitenordens) und dort Leiter des Instituts für Kommunikationswissenschaft und Erwachsenenpädagogik.



Vermitteln, ohne selbst zu produzieren

Medien und ihre Rolle als Werteagenturen



Den Medien wird oft vorgeworfen, für einen Verfall der Werte in unserer Gesellschaft verantwortlich zu sein. Gewaltdarstellungen oder Killerspiele seien eine Vorlage für reale Jugendgewalt, in Castingshows würden junge Menschen aufgrund physischer oder gesanglicher Defizite gedemütigt – zur Steigerung der Quote, versteht sich. Dr. Jo Reichertz, Professor für Kommunikationswissenschaft an der Universität Essen, sieht in den Medien – vor allem im Fernsehen – eher einen Beitrag zur Stabilisierung bürgerlicher Wertvorstellungen. Die Meinung, das Fernsehen könne eigene Werte vermitteln, hält er für unrealistisch. *tv diskurs* sprach mit ihm.

Politiker beklagen mit Vorliebe den zunehmenden Werteverlust. Haben sie Recht?

Nein. Der Wertebegriff bezieht sich erst einmal nur auf eine Struktur. Er ist nicht gebunden an bestimmte Inhalte. Wenn Ursula von der Leyen den Verfall der Werte beklagt, dann hat sie insofern Recht, als dass ein Verfall ihrer Werte, der christlich-familienorientierten Werte, in Westeuropa zu verzeichnen ist. Aber ich kann die Meinung nicht teilen, dass wir ein Zuwenig an Werten haben. Ich würde sogar das Gegenteil behaupten, wir haben sehr viele Werte. Gerade die Medien stellen uns die gesamten Werte aller Kulturen dieser Welt zur Verfügung. Sie machen uns damit bekannt, ohne sie uns aufzudrängen. Jeder kann selbst entscheiden, ob er ihnen nachgehen oder ihnen anhängen will. Jeder Einzelne ist genötigt, sich dazu zu verhalten und für sich die geeigneten Werte zu finden. Das funktioniert allerdings nicht so, wie man sich im Supermarkt für ein Waschpulver entscheidet, sondern man muss von einem Ziel oder einem Wert wirklich ergriffen sein, damit es für einen selbst zum Wert wird, an dem man sein Handeln ausrichtet.

Die Ethik stellt die Systematisierung bestimmter Wertvorstellungen dar, die man an eine höhere Idee bindet, wie etwa die Religion. Wir sprechen dann von der christlichen Ethik. Es gibt allerdings auch eine journalistische Ethik, eine Ethik des Sports usw. Immer scheint es darum zu gehen, Regeln aufzustellen, die dem jeweiligen System am meisten dienen.

Der Sport ist ein gutes Beispiel. Er ist gekennzeichnet durch die Hauptregel der Fairness, ein säkularer Wert, der so nicht auf das Christentum zurückgeht. Dieser Wert ist immer verbunden mit dem Grundsatz des Wettkampfes: Sei besser als der andere, aber immer fair dabei. Bei der olympischen Idee hat sich dieser Ansatz sogar noch gesteigert in: Sei fair und sei besser als jeder andere Mensch, also schiebe die Grenzen des Menschseins nach vorne. Um diese Werte baut man sozusagen die Ethik herum, die Ethik des Sports.

Eine ähnliche Ethik finden wir im Kriminalroman oder im Actionfilm. Auch hier geht es darum, dass Parteien gegeneinander kämpfen. Der Held, der fair und gerecht ist und sich zudem einer guten Idee verschrieben hat, siegt normalerweise. Der Rezipient genießt, dass das Gute siegt, der Film bestätigt seinen Wunsch und damit die Ethik.

Kriminalromane sind mein großes Hobby. Selbst wenn der Held gebrochen und böse ist, muss er das Gute als Ziel haben, und solange er das hat, ist er noch einer der Guten. Charly Parker, die Detektivfigur von John Conolly, ist eine dieser Figuren, sehr düster und zynisch. Die Grundidee ist immer, dass Zyniker diejenigen sind, die noch an die Existenz des Guten glauben. Zyniker sind enttäuschte Romantiker. Im Roman ist dann das tatsächliche Verhalten der Detektive der Gegenbeweis dessen, was sie gerade gesagt haben – das charakterisiert diese Figuren all der gebrochenen Detektive, nicht nur bei Hammett und Chandler, sondern auch bei Parker, Conolly, Crais und Block, um nur ein paar zu nennen.

Im Grunde geht es doch um die Fragen: Was ist richtig und was ist falsch, was ist fair und was ist nicht fair.

Das Fernsehen liefert fast ausschließlich Krimis, die von christlicher Wertanschauung geprägt sind. Der Tatort ist eine besonders reine Form der christlichen Erzählung, in der etwas Böses geschieht, ein Mensch „von der dunklen Seite“ Unordnung stiftet und bald darauf die Jungs und Mädels von der guten Seite erscheinen und wieder

Ordnung ins System bringen. Im Kern ist jeder Krimi ein Sieg der Ordnung und ein Gewinn an Zuversicht, dass es so bleiben wird. Die, die Gutes tun, werden siegen, und die, die Böses tun, verlieren und werden bestraft. Ich kann mich gar nicht daran erinnern, im Fernsehen irgendwann einmal einen Film gesehen zu haben, bei dem das Böse gewonnen hat.

Norbert Bolz weist regelmäßig darauf hin, dass Kriminal- und Actionfilme im Grunde sehr ethisch sind: Das Böse ist zwar in der Welt, aber es wird bekämpft. Letztlich lernt der Zuschauer: Gewalt lohnt sich nicht. Wie sieht es aber mit den sogenannten Killerspielen aus?

Was das Fernsehen angeht, teile ich diese Meinung voll und ganz. In Bezug auf die Computerspiele möchte ich noch eine Differenzierung einführen, die in der Debatte immer übersehen wird, obwohl sie uralt ist und an sich durchgängig bekannt sein müsste. Es ist die Differenzierung, die Bettelheim oder Freud eingeführt haben, zwischen Aggression bzw. aggressiver Energie und gewaltvollen Handlungen. Man handelt nicht gewaltvoll, weil man gerade Lust dazu hat, sondern Handlungen, die darauf abzielen, ein Gegenüber tatsächlich zu schädigen, sind Ergebnis von aggressiven Wünschen oder Phantasien. Die Frage ist also: Wo kommen die Aggressionen her? Auf die Medien umgemünzt, könnte man fragen: Entstehen Aggressionen, wenn man sich Filme ansieht? Definitiv nein. Freud hat gemeint, Aggressionen seien als Trieb angeboren, als eine Art Überlebenstrieb. Andere Psychologen haben später festgestellt, dass Aggressionen auch eine Folge von Frustrationen sind, die entstehen, wenn wir Dinge nicht bekommen, zurückgesetzt oder beleidigt werden, wenn wir also frustriert werden. Um diese notwendigerweise vorhandene Aggressivität in eine für andere ungefährliche Weise umzusetzen und abzubauen, wurden oft Holzhacken, Sport oder auch Schreiben empfohlen. Aggressivität muss dann wegphantasiert werden – gemäß der Katharsisthese oder in der Art, wie sie Bettelheim in dem Buch Kinder brauchen ihre Märchen beschreibt. Kinder haben wahrlich genügend Grund, frustriert zu sein.

Die Erfahrungen von Kindern sind die Erfahrungen struktureller Ungleichheit und struktureller Zurücksetzung. Jede Gesellschaft hat Verfahren gefunden, damit Kinder das ausagieren können: Kinderspiele, Ballspiele, Teddys, die an die Wand geworfen werden. Ein relativ neues Mittel sind Medienphantasien, wie sie die Märchen anbieten. Ich habe das in meinem Aufsatz Kinder brauchen auch die Power Rangers beschrieben: Rettungsmärchen wie die Power Rangers sind Reservate von kindlichen Gewaltphantasien. Da darf man auch die eigenen Aggressionen ausleben. Da sind sie unschädlich und ungefährlich. Kinder brauchen so etwas – und von daher wäre es aus meiner Sicht kontraproduktiv, diese Reservate abzuschaffen. Killerspiele sind noch ein anderes Thema. Man könnte natürlich genauso sagen, Killerspiele oder Ego-Shooter sind Reservate von Gewaltphantasien. Ich erinnere an eine Debatte aus den 60er Jahren, als Pistolen mit Zündblättchen in Mode kamen und Lehrer oder Eltern alarmiert reagierten, da sie befürchteten, ihre Kinder würden auf Schießen und Krieg eingestellt. Es galt als absolutes „Not to do“, den kleinen männlichen Kindern Gewehre zu schenken, weil darin die Abrichtung und die Vorbereitung des Einzelnen auf den Krieg gesehen wurde. Man wollte in diesem Zug den Kindern sogar ihre Holzschwerter entwehnen. Außerdem wurden im Fernsehen Serien wie Speedy Gonzales oder Tom und Jerry gezeigt, die sich gegenseitig immer höchst massiv belästigt und die Welt oder einander zerstört haben. Die Behauptung, dass diese Spiele oder diese Medienangebote dazu führen, dass Aggressivität entsteht, halte ich für vollkommen falsch. Ich halte es für durchaus empirisch begründbar zu sagen, dass diese Spiele oder medialen Angebote Reservate für kindliche Gewaltphantasien sind. Damit muss man umgehen. Jetzt kommt das große Aber: Medien geben Bewegungsvorlagen für Taten, also Muster, vor. Die Art und Weise, wie man seine Aggressionen ausagiert, hängt sehr von den Bewegungsvorlagen ab, die man geboten bekommt – auch von den Medien. Die Wucht der in den Medien dargestellten Mittel der Gewaltausübung hat sich verändert. Wenn ich mit einem Stahlschwert

loslege, ist die Wucht dieses Geräts begrenzt. Ich treffe immer nur den, der mir gegenüber ist, und der kann sich möglicherweise wehren, kann weglaufen, während die Wucht der heutigen Pumpguns oder Maschinengewehre eine ganz andere ist. Hier erlangen die Medien Bedeutung, also bei der Form der Gewaltausübung, nicht bei deren Entstehung.

Aber korrespondiert diese fiktionale Aufrüstung nicht mit der Waffentechnik in der Realität? Holzschwerter wären nicht gerade zeitgemäß...

Natürlich ist das so. Die Waffen, die wir in den Medien vorfinden, sind die Waffen der Gesellschaft – und selbst im scheinbar waffenlosen Deutschland kommen fast alle an fast alles ran, wenn sie nur wollen. Ich halte es für nicht sehr aussichtsreich, derartige Medien oder Spiele zu verbieten und dann zu hoffen, dass es keine Gewalt mehr gibt. Friedliche Medieninhalte rufen keine friedliche Gesellschaft hervor. Die Medien spielen durchaus eine Rolle, aber sicherlich nicht in der Form, dass sie solche Taten verursachen oder jemanden an die Gewalt gewöhnen. Interessant für diese Debatte sind auch Ergebnisse der neueren Gehirnforschung. Das Gehirn nimmt jede beobachtete Handlung als Bilderfolge auf, und wenn es eine Handlung öfter sieht, bahnen sich im Gehirn die Wege – und damit wächst die Möglichkeit, das Gesehene auch als Handlungsmuster zur Verfügung zu haben. Wichtig für das Argument ist, dass das Gehirn nur die Handlungen von Menschen speichert, nicht von Affen oder Robotern, sondern es erkennt offensichtlich, dass die Menschen eine wesentliche Gruppe sind, deren Handeln wichtig ist. Es werden auch nur die Handlungen als relevant gespeichert, die auch von relevanten Personen, also Eltern, Freunden, Lehrern etc. durchgeführt werden. Das heißt, die Handlungen von unrelevanten Personen werden zwar gesehen, aber als „nicht relevant“ aufgefasst und unterdrückt. Nun kann man sagen, dass die Fernsehfiguren in der heutigen Zeit an Bedeutung gewinnen, weil die Eltern nicht mehr so präsent sind. Wiederum aus der Gehirnforschung könnte man aber das Argument anfügen, dass die medialen Figu-

ren nie ein personales Verhältnis aufbauen können, sondern immer nur Bilder von etwas sind. Das Fernsehen liefert also Bewegungsvorbilder, aber die werden nicht im Sinne von Bandura als ein mögliches Handlungsmuster gelernt, sondern sie werden als eine Möglichkeit des Handelns abgespeichert, werden aber als „unrelevant“ eingeordnet – alle anderen Muster von bekannten Personen werden darüber gelagert. Die Medienfiguren sind also durchaus bekannt, aber wären für das normale Handeln nicht relevant.

Kann es nicht auch sein, dass die Frage, wie man Medienfiguren in ihrer Bedeutung hierarchisiert, davon abhängig ist, wie sie mit Menschen und Figuren korrespondieren, die man aus seinem realen Leben kennt und denen man entsprechende Bedeutungen zuschreibt?

Es wurde bereits eine empirische Untersuchung dazu durchgeführt, welche Stellung Serienfiguren im realen Leben von Menschen bekommen. Es wurde unterschieden in Verwandte, Freunde, Nachbarn usw. Selbst die guten Medienfiguren, also Mutter Beimer, Gottschalk oder Jauch, kamen nie über den fernen Nachbarn hinaus. Deren Meinungen und Handlungen waren zwar bekannt, aber nie so relevant wie der Rat-schlag eines guten Freundes. Das hat etwas damit zu tun, dass man mit ihnen keine Geschichte hat und auch keine haben wird – weshalb sollte man sich also für deren Handlungen ernsthaft interessieren.

Die Charaktere der Medienfiguren gleichen auch eher einem bunt zusammengewürfelten Potpourri, es sind Charaktere, die sich in ihrem Muster völlig widersprechen. Kommt das Gehirn überhaupt damit zurecht, darin eine Logik zu finden?

Ich glaube, das Gehirn nimmt erst einmal nur Handlungen auf und bewertet sie. Taucht später ein eigenes Handlungsproblem auf, wird aus dem erworbenen Pool erlebter Handlungen anderer ausgewählt. Das entscheidende Kriterium ist dabei die Nähe der Person, bei der man das Handeln beobachtet hat. Je näher die Person zu

einem steht, desto relevanter wird sie, weil es den eigenen Handlungsraum betrifft. Je weiter sie weg ist, entweder vom Ort oder von der sozialen Nähe, desto unrelevanter stuft das Gehirn die beobachteten Handlungen ein.

Es gibt so etwas wie eine Hierarchie der Gefühle. Bei getöteten Menschen wird in der gefühlsmäßigen Wahrnehmung selektiert, ob sie zur eigenen Partei oder zur anderen gehören. Je nachdem wird ein Gefühl der Empathie oder der gerechtfertigten Rache erzeugt.

Das ist natürlich grundlegend. Alle unsere Regeln und Normen gelten nur im Hinblick auf ein Gruppenmitglied. „Gruppe“ kann sich nun auf die Sozialschicht beziehen, auf die Nation, das Geschlecht oder was auch immer. Regeln gelten immer nur in einem bestimmten Rahmen und in einer bestimmten Beziehung. Die christliche Religion hat versucht, dies aufzulösen und die Werte zu universalisieren. So hat Jesus in der Bergpredigt gefordert, dass die Gebote sich ohne Differenzierung an alle Menschen richten und für alle gelten – also auch für unsere Feinde. Wir wissen nun aus schlechter Erfahrung, dass nur einzelne Glaubensvirtuosen dazu fähig waren, während für all die Übrigen die Befolgung von Normen an Situationen und Beziehungen gebunden ist. Betrachten wir etwa das Lügen: Das allgemeine Gebot lautet, dass man die Wahrheit sagen muss. In späteren theologischen Debatten wurde das Wahrheitsgebot in der Weise radikalisiert, dass man auch dann die Wahrheit sagen muss, wenn dadurch ein Freund in den Tod geschickt wird – ein Versuch des Katholizismus, die Universalität des Nichtlügens zu etablieren. Aber das war eine Sondersituation. Ansonsten ist Lügen gebunden an die Sozialschicht, an die Beziehung und an die Situation. Das wissen wir auch alle und es wäre interessant, eine Topologie des Lügens zu entwickeln. Welche Krisen würde ich bei Ihnen auflösen, wenn ich auf Wahrheit bestünde? Jede Gesellschaft versucht, das Lügen zu unterbinden oder auf bestimmte Bereiche zu reduzieren, aber niemand hat ein Interesse daran, es wirklich ganz und gar zu verbieten.

Kommen wir zur Ethik der Medien. Im Nachmittagsprogramm des Fernsehens werden in Talkshows oder Gerichtsshows Menschen vorgeführt, die keine Kommunikations- und Sprachkultur besitzen und gemessen am Normalitätskonzept unserer Gesellschaft eher an deren Rande leben. Man befürchtet, dass Rezipienten lernen, dass das normal ist, was eigentlich am Rande der Gesellschaft geschieht.

In Zeiten, in denen Hans Meiser noch seine Talkshow hatte, sprachen einige Fakten für die von Ihnen eben vorgetragene Entkernungsthese. Meiser hat die Talkshows für das Bürgertum geöffnet: Es gab Leute, die hatten ein Anliegen, ein Problem, das sie mit Hilfe des Fernsehens lösen wollten. Dabei wurden durchaus bürgerliche Probleme diskutiert, aber es wurden auch höchst unnormale Verhaltensweisen im Fernsehen vor- und ausgestellt – wie früher auf dem Rummel. Später mit Bärbel Schäfer und vielen anderen hat sich das gewandelt, wir hatten bald und mittlerweile haben wir nur noch Talkshows im Mittagsprogramm der Privaten, die man zu Recht Unterschichtenfernsehen nennen kann. Dies nicht deshalb, weil sie nur von der Unterschicht gesehen werden, sondern weil vor allem sie in diesen Sendungen zu Wort kommt. Das Fernsehen gibt damit den ansonsten Sprachlosen eine Stimme. Das ist im Übrigen eine Dienstleistung, die früher vor allem von den christlichen Kirchen erbracht wurde. Wir haben überhaupt mit solchen Shows keine Entkernung gesellschaftlicher Werte mehr, weil niemand auf die Idee käme zu sagen, dies sei die Mitte unserer Gesellschaft, sondern das ist ein ganz klares Distinktionsmerkmal: Die Normalität wird nicht zerstört, sondern durch die Talkshows wird die Normalität in ihrer Eigenheit gefestigt. Ähnlich wie im Zirkus werden oft Dinge gezeigt, die über die Grenzen der „gesellschaftlichen Mitte“ hinausgehen. Die Diskussion der Grenzen zerstört diese jedoch nicht, sondern sichert das Umgrenzte. Damit macht das Fernsehen zweierlei: Einerseits sichtet es durchaus einen Bestand an bürgerlichen Werten, zum anderen – bezogen auf die Sprachlosen der Gesellschaft – gibt es diesen ein Forum, in dem sie sprechen können. Dies ist jedoch kein bür-

gerliches Sprechen, sondern ein Unterschichtssprechen. Aber: Auch wenn das auf den ersten Blick nicht so scheint, gibt es auch dort ein sehr komplexes System von Sprechen und Handeln. Auch die Unterschicht verfügt durchaus über ein Kommunikationssystem, in dem Bedeutungsnuancen sichtbar gemacht werden können – halt nur nicht mit dem elaborierten Code der Mittelschicht. Lassen Sie mich hinzufügen: Ich bin der Meinung, dass das Fernsehen in der Regel nicht in der Lage ist, Werte zu produzieren, sondern das Fernsehen transportiert und bietet Werte an. Allerdings muss ich einschränkend sagen, dass ich in den letzten Jahren auf einen Wert – oder genauer auf ein Wertepaar – gestoßen bin, welches durchaus vom Fernsehen (mit)geschaffen wurde: „Schaffen“ heißt nun, dass das Fernsehen diesen Wert verkörpert, und an dem orientieren sich sehr viele – und für diesen Wert nehmen viele vieles in Kauf. Dieser Wert heißt: „Es ist gut, wenn du dich öffentlich zeigst!“ Im öffentlichen Zeigen beweist sich so etwas wie Größe. Wenn ich nichts zu verbergen habe, dann kann ich mich auch öffentlich zeigen. Aber auch, wenn ich etwas getan habe und mich dann öffentlich zeige, zeugt das von Größe. Wenn jemand diese Größe besitzt, dann – und das ist der zweite Teil des Wertepaares – verdient er es, dass man ihm öffentliche Aufmerksamkeit und auch Ansehen schenkt.

Die Kulturkritiker behaupten, all das sei nur voyeuristisch und exhibitionistisch.

Natürlich. Als ich in den 90er Jahren die Sendung Traumhochzeit untersuchte, ging es unter anderem genau um diesen Vorwurf. Exhibitionismus hat etwas mit Sexualität zu tun, aber der entscheidende Punkt ist, dass die Grenzen zwischen Privatheit und Öffentlichkeit immer historisch gezogen werden. Das Fürstentum oder der Adel stützten sich vor allem auf öffentliche Sichtbarkeit und Repräsentanz. Es wurde kaum Wert auf das Verbergen des „Privaten“ gelegt. Privat wurde es erst mit den neuen Herren: den Bürgern. Das Bürgertum hat unter anderem mit dem Motto: *My home is my castle* das Private vom Öffentlichen getrennt, also die Abgrenzung des Menschen von der Öffentlichkeit und die Differenzierung nach innen

vollzogen. Zu Hause differenziere ich mich, habe ein großes Innenleben und mein persönlicher Wert wird nach der Größe meines Inneren bemessen. Eine gute Zeit für Autobiographien, nicht nur, um von der inneren Tiefe und Größe zu berichten, sondern vor allem, um sie in sich zu finden. Wir erleben nun zur Zeit, wie die westliche Gesellschaft – nicht nur aufgrund der Medien, obwohl diese das beschleunigen – entdeckt, dass die Oberfläche des Körpers immer wichtiger wird: Es geht bei diesem Lob der Oberfläche nicht vorrangig um deren Verschönerung, sondern um die Steigerung der sozialen Ausdruckskraft. Der Wert lautet nicht: „Zeig mir dein schönes Gesicht“, sondern: „Zeig mir in deinem Gesicht alles, was ich über dich wissen muss!“ In Zeiten weltweiten Zusammenrückens ist es nicht mehr schlecht, alles Relevante öffentlich zu zeigen, sondern im Gegenteil, es ist sehr gut, weil sich dann andere sehr schnell an mir orientieren können und ich mich an ihnen – und diesen Wert verkörpert das Fernsehen. Wenn man diesen Wert lebt, dann kümmern sich die Medien um einen. Dann ist man etwas wert.

Heute beschäftigen uns Sendungen wie die Supernanny. Interessant ist, dass das Fernsehen ein Herz für die Normalität zu haben scheint. Ist das ein Prozess, der durch das private Fernsehen entstanden ist?

Ohne Zweifel, die öffentlich-rechtlichen Sender hatten lange Zeit den Dünkel, sich nur für die Mittelschicht zuständig zu fühlen, also nur für die großen intellektuellen, bildungsbürgerlichen Themen. Das ist vorbei. Die Privatsender beschäftigen sich auch mit den Themen, bei denen andere lieber wegsehen. Ich habe die Supernanny gelegentlich gesehen und war geschockt von dem Verhalten der Kinder, die man da trifft – und ich frage mich: Wie werden Kinder zu solchen Kindern? Die dort vorgestellten und favorisierten Erziehungsmethoden finde ich durchwachsen. Was das Fernsehen aber geschaffen hat, ist eine Sendung, in der Menschen, die offensichtlich mit der Erziehung ihrer Kinder, mit sich selbst und mit der Situation überfordert sind, zumindest eine Hilfe zum Weiterhan-

deln finden. Anfangs ging es wohl darum, nur die Erziehung der Kinder zu optimieren. Aber mittlerweile trifft man auf Fälle, in denen alle Beteiligten, also das ganze System gestört ist und die Nanny versucht, das System auf einen durchaus bürgerlichen Kurs zu bringen. Es ist ja nicht so, dass sie eine alternative Moralpredigt hielte, sondern sie vermittelt hochbürgerliche Werte wie Zuverlässigkeit, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Zuneigung und Respekt.

Vielen Angeboten des Fernsehens ist eins gemeinsam: Der normale Mensch wird zur Medienperson.

Die große Phantasie der öffentlich-rechtlichen Sender war, dass der, der im Fernsehen auftritt, jemand Prominentes ist, der ausgestellt wird wie in einer Vitrine. Der Dreh der privaten Sender ist, dass das Fernsehen ein Ort ist, an dem alle auftreten sollen. Jeder ist es wert, gezeigt zu werden. Fernsehen ist etwas Alltägliches, nicht mehr die große Bühne, auf der Macbeth gespielt wird, sondern das Fernsehen ist das, wo sich das Leben findet und manchmal auch abspielt. Fernsehen zeigt nicht nur Leben, Fernsehen macht auch im Leben einiges. In den Formaten für die Mittelschicht – auch das bieten die Privaten an – geht es um asketische Übungen zur Steigerung der Leistung, um Anerkennung. Ein interessantes Phänomen ist, dass in diesen Sendungen auf einmal die Wahrheit gesagt wird. Kinder und Jugendliche erfahren in der bürgerlichen Erziehung kaum mehr, dass etwas schlecht ist, was sie machen. Sie werden von ihren Eltern mit netten Sprüchen vollgetextet, und von Dieter Bohlen in Deutschland sucht den Superstar erfahren sie endlich, wo ihre Grenzen sind. Die Jugendlichen weinen dann zwar, aber danach wissen sie, wo sie stehen. Aus meiner Erfahrung weiß ich, dass für viele Schüler eine Sechs besser ist als gar keine Note. Nur zu sagen: „Ihr seid alle gut“ ist eine Kultur der Verweigerung von Differenz, einer Verweigerung, dem anderen zu sagen, was er falsch gemacht hat, damit er besser werden kann. Wenn man so will, ist das die Fahnenflucht vor der Verantwortung gegenüber meinen fernen und nahen Mitmenschen.

Das Interview führte Joachim von Gottberg.

Klaus-Dieter Felsmann

Wer sich um Geschmacksbildung kümmert, der tut ursächlich etwas für jene Wertebindungen, deren Fehlen heute so häufig beklagt wird. Von daher stellt die ästhetische Bildung, wozu auch der Umgang mit Filmen gehören sollte, ein besonders wertvolles Gut dar.

Geschmacks-, Werte- und Filmbildung

Was das mit dem Funktionieren eines demokratischen Gemeinwesens zu tun hat

„Im Gefühlsleben, in der Freundschaft oder in der Liebe kann eine Unstimmigkeit im Geschmack radikaler trennen als Meinungsverschiedenheiten“, so schreibt Alain Bergala in einem Essay zum Thema „Filmvermittlung an der Schule“¹, das im Oktober 2006 in Berlin auf dem Kongress „Vision Kino 06: Film – Kompetenz – Bildung“ der breiten deutschen Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Für Bergala ist Geschmacksbildung folgerichtig ein wesentlicher Beitrag dazu, Trennendes innerhalb der Gesellschaft – ob nun zwischen sozialen Gruppen oder zwischen den Generationen – abzubauen. Hierfür erscheint ihm der Film, wenn er als Kunst begriffen wird, ob seiner großen Popularität besonders geeignet. Die Heranwachsenden müssten lernen, den Film als Produkt eines kreativen Schaffensprozesses zu begreifen und daraus eine Bedeutung für ihr eigenes Dasein abzuleiten.

Wenn Bergala von Geschmack spricht, so hat er in einem ganz traditionellen Sinn „das Vermögen, Gegenstände des [...] Kunstschönen zu beurteilen,“² vor Augen. Diese Definition geht auf Immanuel Kant zurück. Mit ihr verbindet sich die Überzeugung, dass Geschmacksurteilen ausschließlich subjektive Gefühle und Empfindungen zugrunde liegen und sie somit keine objektive Erkenntnis darstellen.

Dennoch können sie in einem gegebenen gesellschaftlichen Kontext Allgemeingültigkeit erlangen – und letztendlich leiten sich aus ihnen überwiegend die ästhetischen, aber auch sittlichen Werte ab, die die Verfasstheit eines Gemeinwesens wesentlich bestimmen. Wer sich also um Geschmacksbildung kümmert, der tut ursächlich etwas für jene Wertebindungen, deren Fehlen gegenwärtig so

häufig beklagt wird. Welch ehrenwerte Aufgabe für die Schule, wenn sie sich denn ihrer annehmen würde!

Soziale, kulturelle und ethische Gewissheiten sind in Frage gestellt

Auf der Grundlage der Digitalisierung und der gleichzeitigen Globalisierung der wirtschaftlichen Kreisläufe konnten wir in den letzten 15 Jahren eine alle Lebensbereiche betreffende technologische Revolution erleben. Mit dem sogenannten Informationszeitalter verbinden sich in der Folge bis dato ungeahnte technische Möglichkeiten, gleichzeitig sind bisherige soziale, kulturelle und ethische Gewissheiten gründlich in Frage gestellt worden. Letzteres zeigt sich dann in der scheinbaren Auflösung von Wertebindungen, im Gefühl von Heimatverlust oder dem Empfinden, keine Orientierung mehr zu haben. Allenthalben werden Verwerfungen festgemacht. Der Informationszugang im Internet ist nicht mehr kontrollierbar, Computerspiele greifen extremste Phantasien auf, immer neue Mobilfunkangebote untergraben die Grenzen zwischen realem und fiktivem Leben. Kommt es irgendwo zum Skandal – wie etwa zuletzt beim Amoklauf in der Geschwister-Scholl-Realschule in Emsdetten –, wird der Ruf nach Verboten und restriktiven Regulierungen laut. So verständlich solcherlei Reflexe zunächst auch erscheinen mögen, sie werden nichts nutzen. Technologischer Fortschritt – und darauf basiert unsere abendländische Kultur – ist sowohl mit den hellen als auch mit den dunklen Seiten nur ganz oder gar nicht zu haben. Einziges Regulativ kann nur die Vernunft sein, die eine jeweilige in-

dividuelle Akzeptanz erfahren muss. Dafür kann die Gesellschaft allerdings sehr viel tun, z. B. in Form der Geschmacksbildung.

Im November 2006 machte „Der Spiegel“ in einer Titelgeschichte auf solcherlei Zusammenhänge aufmerksam, indem er sich an die Wurzeln der abendländischen Kultur, in das alte Griechenland, begab.³ Die Griechen setzten sich über die damals dominierenden Kulturen des Morgenlandes hinweg, weil sie das Sakrale ignorierten und sich so „immer weiter hinaus auf das Meer der Erkenntnis“ wagten. Der Antrieb und gleichzeitig der Preis für geniale Entdeckungen und revolutionäre Entwicklungsimpulse waren oftmals moralische Verwerfungen. Man lese nur Homer (um 710 v. Chr.) als Chronik einer Fortschrittsgeschichte, die sich unaufhörlich um die Suche nach neuen Horizonten dreht. Da wird geraubt und gemordet, gehurt und betrogen, individuelles Glücksstreben ist zugelassen und damit gleichzeitig der Gier das Tor weit geöffnet. Odysseus kann hier als eine zentrale Figur gesehen werden, die die Zerrissenheit der Hellenen und den Umgang mit selbiger am deutlichsten symbolisiert. Er ließ sich an den Mast fesseln, um dem lockenden Gesang der Sirenen zu lauschen: „So erfährt er tiefste Lust, verfällt ihr aber nicht. Das Ich bleibt stark, der Kurs rational.“⁴ Matthias Schulz macht in seinem Aufsatz im „Spiegel“ abschließend auf Friedrich Nietzsches Schrift *Die Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik* aufmerksam, in der der Philosoph deutlich gezeigt hatte, wodurch die Griechen die diametralen Kräfte bändigen und so für sich produktiv nutzbar machen konnten. „Hier das ‚Dionysische‘, das ichsprenge und blinde Triebgelüst des Menschen. Dort das ‚Apollinische‘: die beruhigte Welt des Geistes, der Kunst und des schönen Scheins.“⁵

Filme als „apollinisches“ Element unserer Zeit

Indem sich die Griechen – vermittelt durch Kunst, hier zuerst durch das Theater – mit tiefsten seelischen Konflikten und gesellschaftlichen Verwerfungen auseinander setzten, vermochten sie potentielle Zerstörungskräfte ihres Gemeinwesens zu bändigen. Nicht der erhobene Zeigefinger vermittelte ihnen Werte, sondern sie wurden durch die Kunst „über sich selbst hinausgerissen“⁶ und konnten so durch ein eigenes Urteil selbige verinnerlichen. Sie bedienten sich angesichts wahrlich „jugendgefährdender Stoffe“ (eine Mutter erschlägt ihre eigenen Kinder, ein Vater opfert aus politischem Kalkül seine Tochter, ein Sohn tötet seinen Vater und schläft mit seiner Mutter etc.!) ihres Verstands und entwickelten so demokratische Tugenden.

Die griechischen Tragödien erleben momentan an unseren Theatern mit Blick auf die aktuellen gesellschaftlichen Umbrüche nicht ohne Grund eine Hochkonjunktur. Doch wesentlich publikumswirksamer sind in einer medial geprägten Welt Filme. Von denen sind wahrlich nicht alle mit den klassischen Bühnenstücken vergleichbar, doch viele können durchaus als ein wesentliches „apollinisches“ Element unserer Zeit gesehen werden. Alain Bergala hat mit seinem Aufsatz diesbezüglich einen wichtigen Weg gewiesen. Allerdings verweigert er in seiner übergroßen Liebe zum „guten“ Film dem gegenwärtigen Mainstreamkino weitgehend jegliches Potential zur „Geschmacksbildung“, was die Wirkungsmächtigkeit seiner Gedanken erheblich einschränkt. Robin Detje hat in einer Filmbesprechung

zur *Matrix*-Trilogie⁷ nicht ganz zu Unrecht vermutet, dass er manchen „deutschen Oberstudienrat“ erzürne, wenn er die Brüder Larry und Andy Wachowski auf eine Stufe mit Homer und Shakespeare stelle. Doch liegt der Autor falsch, wenn er meint, dass „das dreieinige Filmwerk unsere Ängste und Mythen (lediglich) auf den neuesten Stand der Erzähltechnik“ bringt? Sicher nicht.

Wenn moderne Filmbildung solche Gedanken aufgreift, dann gewinnt sie wirklich primäre Bedeutung. Für die gegenwärtige Verfasstheit unseres Schulsystems sind solcherlei Zusammenhänge, einschließlich aller ergebnisoffenen und subjektiv geprägten Denkprozesse allerdings noch schwer verdaulich. Das machte auch der oben genannte Kongress deutlich, wo neben Bergala nur wenig Stimmen zu hören waren, die Filmbildung in erster Linie als eine ästhetische Herausforderung ansehen. Meistens ging es in den zahlreichen Workshops um Erkenntnisse über den Film und durch den Film mit Blick auf konkrete thematische und fachdidaktische Zielsetzungen. Thomas Krüger, der Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, brachte in einem Schlusstatement letztendlich die sich hinter diesem Sachverhalt verbergende Problematik auf den Punkt, indem er kritisch anmerkte, dass künstlerische Bildung insgesamt im Augenblick einen zu geringen Stellenwert an unseren Schulen einnehme.

Lauschen wir also den Versen der *Ilias* und schauen wir, was uns Filme wie *Matrix* zu sagen haben. Unserer Zivilgesellschaft kann das nur gut tun.

Anmerkungen:

- | | |
|---|---|
| <p>1
Bergala, A.:
<i>Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo.</i> Marburg 2006, S. 38</p> <p>2
Ulfig, A.:
<i>Lexikon der philosophischen Begriffe.</i> Eltville 1993, S. 154</p> <p>3
Schulz, M.:
<i>Morgenröte der Vernunft.</i> In: <i>Der Spiegel</i>, Nr. 48 vom 27.11.2006, S. 190ff.</p> | <p>4
Ebd., S. 204</p> <p>5
Ebd., S. 204</p> <p>6
Vgl. Prof. Dr. Hans Joas auf der FSF-Tagung „Gute Werte, schlechte Werte“ am 15.09.2006 unter www.fsf.de</p> <p>7
Detje, R.:
<i>Messias in Nöten.</i> In: <i>Berliner Zeitung</i> vom 21.05.2003, S. 11</p> |
|---|---|

Klaus-Dieter Felsmann ist freier Publizist, Medienberater und Moderator sowie Vorsitzender in den Prüfungsausschüssen der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF).



Angstnutzen? Angst nutzen!

Wolfgang Michaelis

Die nachfolgenden Ausführungen zu „Angst“ basieren auf einer Textskizze, die der Prüferfortbildung der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) am 16. Oktober 2006 zum Thema „Wirkungsrisiko Angst: Voraussetzungen für das Tages- und Hauptabendprogramm“ diente. Die Darlegungen sind gezielt wissenschaftsfern, als Appell formuliert worden.

Angst als soziokultureller Buhmann

Angst wird – nach oder neben Schmerz und ernsthafter Erkrankung – als das Schlimmste gewertet, das einem Menschen widerfahren kann. Menschen mögen allenfalls arm sein oder unglücklich, doch Angst sollen sie unter keinen Umständen empfinden, schon gar nicht Kinder. Das Leben in seiner Vielfalt, natürlich die Schule, die Erziehung, der Umgang miteinander, der Gang zum Arzt, das Sterben – alles soll angstfrei sein. Ganz gleich, aus welchem Blickwinkel man Angst betrachtet, ob aus dem pädagogischen, dem psychohygienischen, dem sozialpolitischen: Sie erweist sich als ideales Banngefäß für das absolut Negative (das „Böse“), wie vordem Aggression und heute immer noch Gewalt. Während aber Gewalt lediglich äußeres (änderbares) Attribut einer Handlung ist, definiert Angst einen Kern der Existenz. Gut vorstellbar, dass Angstfreiheit bald den Menschenrechten zugeschlagen wird. Angst nüchtern zu betrachten, dabei auch ihre positiven Seiten einzubeziehen, stößt auf Unverständnis, ja Empörung.

Das Bild der Angst

- I Angst ist ein als *äußerst unangenehm* erlebter Zustand. Er kann so gravierend und anhaltend sein, dass kein normales Leben mehr möglich ist.
- II Unähnlich anderen unangenehmen Gemütszuständen weist Angst einen sehr steilen Energiegradienten auf: Angst *treibt* zu Handlungen, Steuerungsmöglichkeiten sind eingeschränkt.
- III Angsthandlungen sind, weil dringlich, nicht nur „kopflös“, sondern oft auch *schädlich*. Sie können derart unangepasst sein, dass ihr Zustandsbild (Syndrom) dann als pathologisch (Krankheitswert laut Definitionsregeln der WHO) eingestuft wird.

Funktion und Wirkungsweise von Emotionen

Emotionen sind nicht etwas Atavistisch-Primitives, dessen sich die phylogenetische Entwicklung schadlos entledigen könnte, um mit der reinen Rationalität erfolgreicher zu leben. Das gilt für Angst wie für Wut, für Trauer nicht weniger als für Freude. Emotionen haben eine *lebenserhaltende* und *erlebenserweiternde* Funktion. Ohne Emotionen wäre unser Leben nicht nur ärmer, sondern es wäre vor allem gefährdeter; wir wären ohne Besitz des emotionalen Systems biologisch weniger „fit“. Diese positive Einschätzung gilt, um das zu wiederholen, für *sämtliche* Emotionen.

Vereinfacht gesehen fungieren Emotionen als *energetische Puffer*, ein *dynamisches* Kurzzeitgedächtnis, aus dem Handlungen gespeist werden. Emotionen haben außerdem eine *kognitive* Komponente, die die Art der Handlung festlegt. Bei einer angenehmen Emotion ist die Handlung darauf gerichtet, diese zu erhalten, bei einer unangenehmen Emotion ist deren Beendigung handlungsleitend.

Angst als Energie-Reservoir

Die energetische Komponente der Emotion kann erheblich vom Potential des Auslösers abweichen: Eine relativ *harmlose* Situation kann *große* Angst auslösen. Das ist nicht per se negativ, wiewohl es der „gesunde Menschenverstand“ so will. Emotion speichert einerseits das aus dem Auslösereiz resultierende Aktivierungspotential und macht es für eine zeitliche Erstreckung verfügbar, die *über die Dauer des Reizes hinausreicht*. Die Bedeutung der Auslösesituation wirkt noch, wenn die Situation selbst physisch längst beendet ist; sie tut das nicht als „kalte“ kognitive Spur, sondern als *Handlungsimpuls* (Motivation). Aber Emotion *augmentiert* auch das aus dem Auslöser resultierende Aktivierungspotential und drängt zu einer Intensität der Aktion, die sich aus der „nüchternen“ Einschätzung der Auslösesituation nicht ergeben hätte. Die hohe Energetisierung ist von Vorteil, wenn die ausgelöste Handlung die Existenzchance des handelnden Organismus steigert. Ist die ausgelöste Handlung jedoch „falsch“, erweist es sich als fatal, dass das Energiepotential der Emotion überproportional hoch ist.

Der Laie¹ sieht nur diesen letzten Fall. Daher die Forderungen, es solle eine angstfreie Gesellschaft und – natürlich! – ein angstfreies Fernsehen geben. Selbst wenn man diese Forderung abmildert, weil man sie für zu anspruchlich oder weltfremd² hält und eine nur *möglichst* angstfreie Lebenswelt fordert, hieße das immer noch, das Kind mit dem Bad auszuschütten. Angst stellt – zusammen mit Wut – das stärkste psychische Aktivierungspotential bereit. Warum dieses Reservoir nicht nutzen und die Sozialisation (wie auch die Pädagogik³) darauf rich-

»Angst stellt – zusammen mit Wut – das stärkste psychische Aktivierungspotential bereit. Warum dieses Reservoir nicht nutzen und die Sozialisation (wie auch die Pädagogik) darauf richten, dass Kinder lernen, die Energie in die ›richtige‹ Handlung zu kanalisieren?«

ten, dass Kinder lernen, die Energie in die „richtige“ Handlung zu kanalisieren?

Leicht verständliches Beispiel sei die Schulangst. Handelt es sich um deren häufigste Spielart, die *Angst vor Leistungsversagen*, dann muss Unterricht den Kindern die *Gelegenheit bieten* zu lernen, dass solcherart Angst am effizientesten dadurch abgebaut werden kann, dass Leistung erbracht wird: *Leistungserbringung ist der „natürliche“ Zweck der Versagensangst*. Der Einwand, manche Kinder hätten nicht das notwendige Leistungsvermögen, zumindest gäbe es Unterschiede, ist relevant, aber dennoch eine Marginalie. Es gibt pädagogische Ansätze (sie werden erst teilweise gehandhabt), Leistung *intraindividuell* an der *Leistungskraft* (ipsative Messung) statt am *Gruppendurchschnitt* (normative Messung) oder einem vorgegebenen Lernziel (Kriterium) zu messen. Handelt es sich um eine andere Spielart, die *Angst vor der Schulatmosphäre* (Angst vor Sticheleien, vor sozialer Herabsetzung, vor dem Lehrer), dann hilft es nur teilweise und zeitbegrenzt, Mitschüler oder Lehrer zur Raison zu bringen. Allemal nachhaltiger, auch im Hinblick auf die Integration ins Leben außerhalb der Schule, ist es, sozial-ängstliche Schülerinnen und Schüler in Verhaltensweisen einzuüben, die sie *stark* (oder doch stärker) machen gegenüber entsprechenden Bedrohungen⁴.

Aus entwicklungspsychologischen Gründen ist es nicht erstrebenswert, Fernsehhalte angstfrei zu halten, *unabhängig vom Alter* der Zuschauer. Wie müssen aber Sendungen beschaffen sein, damit die induzierte Angst unter *Gewinn* für die Entwicklung der kindlichen und jugendlichen Konsumenten eingesetzt werden kann? In der Diskussion werden gerne die Begriffe *Angstbewältigung* und *Angstverarbeitung*⁵ verwendet. Angst nicht zu nutzen, sondern ihr *Gewalt* anzutun oder sie zu *verarbeiten*, ist nur zu rechtfertigen, wenn sie eindeutig negativ bewertet wird. Beide Redeweisen gehen davon aus, es wäre besser gewesen, wenn Angst gar nicht erst aufgetreten wäre, und wenn sie nicht vermieden werden konnte, dann müsse sie schnell „unschädlich“ gemacht werden⁶. Ich schlage vor, ausschließlich den neutralen Begriff des *Umgangs* mit der Angst zu verwenden.

Angst zeitigt dann – und nur dann – negative Effekte, wenn dem ängstlichen Individuum keine *existenzförderliche Umgangsweise* mit der Angst zur Verfügung steht oder wenn es vom Gebrauch einer solchen Umgangsweise abgehalten wird (durch „wohlmeinende“ Pädagogik).

Anmerkungen:

- 1 Auch ein Teil der Wissenschaftlergemeinde selbst, immer das Ohr dorthin gerichtet, wo Unterstützung sicher ist.
- 2 Selbst wenn Menschen einander nicht mehr Angst machen, dann tun es weiterhin die Naturkräfte.
- 3 Es hat beträchtliche Zeit gedauert, bis die Pädagogik die Chance ergriffen hat, einen anderen motivationalen „Störenfried“ (Ablenkung), die Neugier, gezielt „umzuleiten“ und deren Potential für Bildungszwecke nutzbar zu machen.
- 4 Dass in der Schule, aber auch außerhalb, immer noch bevorzugt andere Vorgehensweisen – vor allem solche der Vermeidung und Beschwichtigung – angewendet werden, die auf der Grundlage eines Lern-Belohnungs-Mechanismus fatalerweise zu einer Angstverfestigung führen, daran sei nur am Rande erinnert.
- 5 Der Begriff entstammt nicht der (naturwissenschaftlich ausgerichteten) Psychologie, sondern der geisteswissenschaftlich basierten Psychoanalyse, deren Zentrum bis heute psychopathologische Zustände sind. Unter diesen spielt die Angst eine alles überlagernde Rolle.
- 6 Formen pathologischer Angst gibt es, aber sie stellen nur eine Teilmenge aller Angste dar.

Hieraus ergeben sich Forderungen zur Gestaltung von Sendungen und zu den Voraussetzungen des Konsums:

1. Haben Individuen nicht gelernt, gewinnbringend⁷ mit Angst umzugehen, sondern sind darauf angewiesen, den „Kopf unter die Bettdecke zu stecken“ (das *Erlebnis* der Angst zu vermeiden), dann sind sie von ängstigen Sendungen fernzuhalten. Eine solche Insuffizienz ist nur in Maßen vom Entwicklungsalter abhängig. Schwerer wiegt die familiäre und soziokulturelle Tradition der Auffassung von Angst und des Umgangs mit ihr. Wo eine kindliche Lebenswelt programmatisch die „Bewältigung“ von Angst als allgültiges Muster des Umgangs vorgibt⁸ und wo die Angst vor Dunkelheit, Spinnen oder Gewitter zur Urangst stilisiert⁹ wird, ist auch ein älteres Kind noch nicht „reif“ genug, Sendungen mit Angstpotential zu konsumieren. Erst nach erfolgreicher Abnabelung von kulturellen Selbstverständlichkeiten der Eltern-generation in der jugendlichen Protestphase (das ist deren Zweck) und dem Aufbau eines eigenständigen Umgangsmusters mit Angst (und anderen Emotionen) sollten Menschen als Zuschauer angstinduzierender Sendungen zugelassen werden.
2. Lässt der gesendete Inhalt (angstauslösende Situation, für die es keine Kanalisierung in eine entwicklungsförderliche Handlung gibt) oder die gesendete Form (zu dichte Folge angstauslösender Situationen, die keine Zeit zur Bearbeitung lässt) unabhängig vom persönlichen Entwicklungsstand nicht die Möglichkeit der Aktivierung des Organismus in einer positiven Weise zu, dann haben entsprechende Sendungen zu unterbleiben.

Die mühsame Entkoppelung von Energie und Handlungsausrichtung

Der wunde Punkt des biologisch prinzipiell positiven *Systems Emotion* liegt in der schwer trennbaren Verschränkung von energetischer und kognitiver Komponente: Einer bestimmt getönten Emotion ist, *bevor es einen korrigierenden Lernakt* gegeben hat, eine bestimmte Klasse *sehr einfacher* Handlungen automatisch zugeordnet. Diese Verschränkung macht es Befürwortern rein vernunftgesteuerter Handlung leicht, ihre Position als überlegen und Emotion als Sackgasse stammesgeschichtlicher Entwicklung hinzustellen.

Angst mündet phylogenetisch vorgegeben in *Flucht* bzw. *Meidung* der angstinduzierenden Situation. Diese kann in vielerlei Einzelhandlungen vollzogen werden, die jedoch alle Komponenten oder Variationen einer Fluchtreaktion sind. Ist physische Flucht nicht möglich, kommt es – ebenso als Notprogramm vorgegeben – zur entgegengesetzten Handlung, dem Angriff (in vielerlei Varianten: Ausschalten der Sendung, Kritik und Distanzierung etc.). Hat sich der physische Reiz vor einer Flucht oder einem Angriff bereits in das kognitive¹⁰ Gedächtnis eingebrannt und entfaltet dort seine Wirkung, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für pathologische Umgangsweisen mit der immer wieder von neuem ausgelösten Angst deshalb, weil ein Erfolgstest der Handlung an der Realität nicht mehr möglich ist: Es entsteht eine schwer durchbrechbare innerpsychische Kreisreaktion aus *fiktiver Flucht* mit der belohnenden Folge *fiktiver Reduktion* der Angst. Ohne diesen Prozess würde nach den Lerngesetzen die Repräsentation der angstausslösenden Situation nach einiger Zeit gelöscht (genauer: kognitiv überlagert) werden. Durch den *Circulus vitiosus* wird die Angst jedoch lange im Gedächtnis lebendig gehalten und kann in Verbindung mit dem emotionalen Gedächtnis eine Eigendynamik entfalten.

Diese Arbeitsweise des Angst-Systems führt *nicht* zu neuen Forderungen an die Gestaltung von Sendungen oder an den Ausschluss bestimmter Konsumentenkreise. Unterstellt, dass sich angstausslösende Situationen nicht aus der Welt schaffen und nur bis zu einem gewissen Grade einschränken lassen (Naturkatastrophen, Feuersbrünste, Unfälle, Krankheit und Leiden, „natürlicher“ Tod, kriminelle Akte); vorausgesetzt, dass die als Notfallreaktion biologisch vorgegebene *flight-or-fight*-Reaktion auf Angst in unserer modernen und eo ipso bis zu einem hohen Grade nicht nur im Fernsehen, sondern *auch in der Realität* denaturierten Lebenswelt nur noch selten positiv sein dürfte; vorausgesetzt dieses beides, ergibt sich ein Plädoyer für eine gehörige Portion von Fernsehsendungen für Kinder und Jugendliche, die geeignet sind, Angst auszulösen. Die neuen Medien sind ein guter, weil *überschaubarer* und relativ eng *kontrollierbarer* Übungsplatz für Ängste, die in realen Situationen in *viel gravierenderer Form* und mit *wenig Spielraum für unangepasste Reaktionen* entstehen. Fernsehsendungen kann ich (ob das zur Genüge getan wird, ist eine andere Frage) pädagogisch begleiten, ich kann sie auf den Prüfstand der Erträglichkeit stellen, ich kann zur Not zum Angriff übergehen und sie abschalten, individuell oder kollektiv durch juristische Eingriffe.

»Angst zeitigt dann – und nur dann – negative Effekte, wenn dem ängstlichen Individuum keine existenzförderliche Umgangsweise mit der Angst zur Verfügung steht oder wenn es vom Gebrauch einer solchen Umgangsweise abgehalten wird (durch ›wohlmeinende‹ Pädagogik).«

7

Entwicklungs- und persönlichkeitsfördernd: das Gesehene in der Phantasie oder in der Diskussion mit einem pädagogischen Beistand zu einem positiven Ende bringen; nicht hemmend: das Gesehene als Fiktion entlarven und den Bezug zum Ich kappen.

8

Die Leser mögen selbst den Gedanken der Selffulfilling Prophecy fortspinnen.

9

Hier liegt in der Alltagssprache eine begriffliche Unschärfe vor, die teilweise in ein pseudowissenschaftliches Begriffsinventar übernommen wird. Nach Erkenntnissen der Ethologie und der Psychologie gibt es eine angeborene Vorsicht gegenüber objektiven und als solchen erkennbaren Gefahren wie Höhen, Dunkelheit, Feuer etc. und ein Erschrecken bei plötzlichem und/oder intensivem Auftreten entsprechender Reize wie großer Höhe, sehr lautem Geräusch etc.

10

Dieses ist das dem Laien vertraute Gedächtnis, das in einer anderen Hirnregion lokalisiert ist (erweiterter Hippocampus) als der emotionale Puffer (Nuclei Amygdalae). Aus dem kognitiven Gedächtnis kann gezielt etwas abgerufen werden (sich erinnern), der emotionale Puffer jedoch entzieht sich unserer Steuerung.

Arten der Angst und verwandter Zustände

Es sind verschiedene Spielarten der Angst und mit ihr wechselter psychischer Befindlichkeiten sowie der unterschiedliche Umgang damit zu differenzieren. Das kann hier nur grob geschehen, hat jedoch Folgen für die Gestaltung von Sendungen und deren Eignung für Kinder und Jugendliche.

Schreck (*startle response*)

Plötzlich auftretende, kurz anhaltende und heftige *physische* Aktivierung. Keine Emotion (keine energetische Pufferung), in der Regel kein emotionaler Nachhall, jedoch Selbstwahrnehmung der körperlichen Mobilisierung (Adrenalin-Kick, Herzrasen), je nach Rahmenbedingungen als negativ oder positiv¹¹ empfunden. Sendungen mit entsprechenden und nicht zu hochdosierten Inhalten können auch bei negativer Empfindung jedweder Altersgruppe gezeigt werden. Im Vorschulalter sollte das vorzugsweise im Beisein von lebenserfahrenen Bindungspersonen (Eltern, Geschwistern) geschehen, die eine eventuelle nicht adaptive kindliche Reaktion (Abwehr, Weinen) durch Vorbild löschen und damit beim Kind die Voraussetzung zum Aufbau einer angemessenen Reaktion schaffen. Unter bestimmten, für das Fernsehen unwahrscheinlichen Umständen (Ausnahme: Serien) ist Entwicklung von Angst möglich.

Besorgnis/Beunruhigung (*worry*)

Langsam einsetzende, langfristige *kognitive* Aktivierung in Erwartung von Gefahr, wesentlichem Verlust oder sonstiger stark negativer Veränderung der Lebensumstände. Ist selbst keine Emotion, kann aber zu quälenden emotionalen Zuständen führen, die mit „Erwartungsangst“ verwechselt werden, jedoch der Syndromatik der Depression zuzurechnen sind. Kann zufolge der populären „scary-world“-These beim Zusammentreffen hohen Fernsehkonsums und entsprechender persönlicher Disposition¹² auch bei sicherer Unterscheidung von Fiktion und Realität zu negativen Zustandsbildern führen, ist daher von Bedeutung für den Jugendschutz.

Entsetzen, Verstörung, Trauma

Relativ langsam einsetzende, sehr nachhaltige *psychische* Aktivierungen als Antwort auf Ereignisse, die nach dem eigenen Wertesystem völlig inakzeptabel sind, ohne eine persönliche Gefahr zu bedeuten (Leiden oder Tod einer Kreatur, tabuisierte Handlungen). Keine Emotion, jedoch starker emotionaler Nachhall (*flash backs*) auf die rein kognitive Bewertung. Gefahr der Entwicklung von Angst, falls die abgelehnten Ereignisse eine starke *Berüh-*

»Die Entstehung von Furcht auf der Grundlage eines Medieninhalts dürfte ein seltenes Ereignis sein, soweit es sich um *fiktive* Inhalte handelt. Bei Nachrichtensendungen oder Sendungen, deren fiktionaler Charakter nicht durchschaut wird, ist die Gefahr der Auslösung von Furcht hoch. Eine pädagogische Begleitung, die den Abstand der persönlichen Situation zum Medieninhalt überzeugend herzustellen vermag, kann diese Gefahr beträchtlich mindern.«

rung mit der eigenen Lebenswelt zu haben scheinen und daher eine persönliche Involvierung nahe liegt. Je nach Setting, Machart und Inhalt eines Films kann persönliche Betroffenheit eintreten, am wahrscheinlichsten bei Nachrichtensendungen¹³ oder Features, die glaubhaft als solche ausgegeben werden.

Furcht („Realangst“)

Physische und psychische Aktivierung des Organismus bei *realer* Gefahr oder Bedrohung. Die Gefahr kann sich auf Leib und Leben oder andere, die Lebensführung stark einschränkende Ereignisse beziehen (Verlust einer Person, von Hab und Gut, von Ansehen). Starke emotionale Tönung. Insbesondere für Furcht und die aus ihr erwachsende Angst gilt in vollem Umfang, was zur Psychodynamik ausgeführt worden ist. Die Entstehung von Furcht auf der Grundlage eines Medieninhalts dürfte ein seltenes Ereignis sein, soweit es sich um *fiktive* Inhalte handelt. Bei Nachrichtensendungen oder Sendungen, deren fiktionaler Charakter nicht durchschaut wird, ist die Gefahr der Auslösung von Furcht hoch. Eine pädagogische Begleitung, die den Abstand der persönlichen Situation zum Medieninhalt überzeugend herzustellen vermag, kann diese Gefahr beträchtlich mindern.

Phobie

Primär *psychische* und erst nachgeordnet physische Aktivierung bei irrealer („eingebildeter“) Gefahr. Eindeutig psychopathologisches Zustandsbild, Mobilisierung des Organismus ist eng fixiert auf bestimmten Reiz und kann – anders als bei Angst – nicht für Handlungen fruchtbar gemacht werden, die der Phobie die Basis entziehen. Die Verursachung einer Phobie durch Fernsehsendungen ist noch unwahrscheinlicher als die Genese von Furcht. Allerdings kann eine *bereits gegebene* Phobie durch Medien verstärkt und ausgeweitet werden (*Reizgeneralisierung*).

11

Der angestrebte Schreck (Nervenkitzel, Geisterbahn-/Achterbahneffekt) wird unzutreffend auch als „Angst-Lust“ bezeichnet. Ob es eine genuine Lust an der Angst als etwas Qualvollem außerhalb der Psychopathologie gibt (analog masochistischem Genuss eng umschriebenen Schmerzes), erscheint zweifelhaft. Der Konsum von Horrorfilmen und das dabei empfundene „Gruseln“ ist anders, nämlich als Entwicklungselbsthilfe zum Erwerb von „emotion management skills“ in einem Setting ohne reales Risiko zu verstehen (siehe unten).

12

Eine solche „Bereitschaft“ zur Entwicklung negativer psychischer Symptome bei „geeigneten“ äußeren Umständen wird klinisch als Vulnerabilität bezeichnet, ein rein deskriptiver Begriff.

13

Anschaulich in Erinnerung geblieben ist mir ein kleines Mädchen, das hochfieberig (besonderer Umstand) eine Dokumentation über die Tsunami-Katastrophe im Indischen Ozean sah und dadurch traumatisiert wurde.

»Ich halte es angesichts der Funktionsgesetze der Konditionierung für unwahrscheinlich, dass Fernsehsendungen per se Angst erzeugen. Was im Sinne der Signalgeneralisierung allerdings passieren kann, ist die *Übertragung von Ängsten, die beim Kind vor und außerhalb des Fernsehens bereits vorhanden sind, auf spezifische Sendungen oder sogar auf die Fernsehsituation.*«

14

Deren Ursachen erkennen, mögliche Gegenmaßnahmen einleiten, ersatzweise sich mit dem Versagen abfinden.

15

Es gibt auch eine Reaktionsgeneralisierung, die ich ausklammere, obwohl sie themenrelevant ist.

16

In der Differenzierung wird z. B. gelernt, dass Stimuli, die in der Realität zu Furcht (und eventuell Angst) führen, zu unterscheiden sind von Fernsehsituationen.

17

Der mehrschichtige Prozess dieser alternativen „scary-world“-These muss hier unexpliziert bleiben.

Angst (konditionierte Furcht/konditionierter Schreck)

Der Furcht im Erscheinungsbild zum Verwechseln ähnlicher emotionaler Zustand, bei dem die psychische Aktivierung des Organismus jedoch weit komplexer ist. Auslöser ist nicht eine *reale* (oder für real gehaltene) Gefahr oder ein anderer unangenehmer Zustand, sondern ein „Signal“, das seine Auslösefunktion durch *Klassische Konditionierung* erworben hat. Die Funktion des Signals kann *jedwedes* physische, aber auch psychische Ereignis annehmen. Zum Signal können unter spezifischen Umständen ein Sendeformat, das Fernsehgerät selbst, aber auch Personen einer Sendung werden. Die Auslösefunktion zunächst umschriebener Signale kann durch *sekundäre Konditionierung* immer mehr generalisieren. Beim berühmten Beispiel von Watsons weißer Ratte empfand das Kind schließlich Angst nicht nur vor der Ratte, die als Signal für ein schreckauslösendes Ereignis konditioniert worden war, sondern auch vor anderen Pelztieren, schließlich gar pelzartigen Materialien.

Den fruchtbaren Umgang mit der Angst lernen

Auch Angst im engeren Sinn ist kein einheitliches Syndrom, vielmehr sind unterschiedliche Zustandsbilder auseinander zu halten. Einige Formen der Angst gehören klar in den pathologischen Bereich. Bei diesen Formen sind die obigen Ausführungen zum fruchtbaren Umgang mit einem willkommenen Energiepotential einzuschränken. Zur Findung der „richtigen“ (adaptiven, sachangemessenen) Handlung sind nämlich in Ableitung aus der Zweikomponenten-Theorie von H. O. Mowrer zweierlei Lernschritte zu tun. Zum einen muss erkannt werden, dass jegliche Handlung, die sich auf den *aktuellen Auslöser* bezieht, fehlangepasst („falsch“) ist, da dieser *lediglich Symbol* für das eigentlich die Emotion steuernde Agens ist, dessen Existenz durch den (richtigen oder falschen) Umgang mit dem Signal gar nicht berührt wird. Im zweiten Schritt ist eine Handlungsweise zu erwerben, die erfolgreich ist im Hinblick auf das *hinter* dem Signal stehende

Agens. Um das Beispiel der Schulangst nochmals zu bemühen: Die Schule (das Gebäude, die Institution, die Lehrer) zu meiden oder zu attackieren, bringt überhaupt keinen Gewinn, wenn Furcht vor Leistungsversagen vorliegt. Die Schule oder deren Attribute fungieren als bloßes Signal für das gefürchtete Versagen und schmachvolle Konsequenzen. Es ist die Leistungssituation als solche in Angriff zu nehmen¹⁴, soll die Angst nicht immer wieder und auch in ähnlichen Settings außerhalb der Schule auftreten.

Ich halte es angesichts der Funktionsgesetze der Konditionierung für unwahrscheinlich, dass Fernsehsendungen per se Angst erzeugen. Was im Sinne der Signalgeneralisierung¹⁵ allerdings passieren kann, ist die *Übertragung von Ängsten, die beim Kind vor und außerhalb des Fernsehens bereits vorhanden sind, auf spezifische Sendungen oder sogar auf die Fernsehsituation.* Kinder und Jugendliche sind angstanfälliger als Erwachsene, da sie aufgrund ihrer stärker begrenzten Realitätserfahrung und der daraus resultierenden vereinfachten Repräsentation der Lebenswelt in ihrer persönlichen *cognitive map* vieles für bedrohlich halten, was objektiv keine Bedrohung darstellt. Daher kann es häufiger zur Generalisierung bereits vorhandener Ängste auf Fernsehinhalte und Fernsehmerkmale kommen.

Dagegen hilft *kein Ausschluss von Sendungen*, im Gegenteil, er würde den Lernprozess, der die Generalisierung selbst darstellt, wie auch den Gegenprozess der *Differenzierung*¹⁶ verhindern. Am ratsamsten ist eine pädagogische Begleitung, die den Differenzierungsprozess kognitiv unterstützt und beschleunigt. Wird diese nicht gewährt, greifen zumindest Jugendliche – teilweise auch bereits Kinder – zur (suboptimalen) Selbstmedikation: Sie konsumieren vermehrt Sendungen, die Anknüpfungspunkte an vorhandene Ängste bieten. Dass Jugendliche sich so verhalten, verblüfft Eltern immer wieder, ist es nur ein *Learning by Doing* als Konsequenz des verweigernten „Unterrichts“.

An dieser Stelle ist besonders hinzuweisen auf die fatale Wirkung der Bewahrpädagogik: Kinder, die in einer Glasglocken-Atmosphäre von allen Fährnissen des Lebens fern gehalten werden, solange ihre Eltern genügend Kontrolle über die kindliche Lebenswelt ausüben können, werden mehrfach geschädigt: 1. Sie sammeln weniger Erfahrungen mit Ängsten und können nur unzureichend *management skills* erwerben. 2. Sie sind Situationen, die außerhalb der Kontrolle der Eltern liegen, schutzloser preisgegeben. Zu solchen Situationen zählen auch Fernsehsendungen (bei Freunden), zumal dann, wenn Eltern die pädagogische Begleitung verweigern. 3. Sie haben ein *emotion management deficit*, wenn sie am Ende ins ungeschminkte Leben eintreten. Dieses kann sich als psychische Störung (*Angstsyndrom*) verfestigen.

Es kommt bei solchen Eltern nach Erfahrungen aus der Erziehungsberatung in der Regel ein Negativum hinzu: Sie selbst sind voller Ängste dem Leben gegenüber und wittern Gefahr überall. Ein Teil dieser Ängste – vor allem das begleitende Weltbild und die generelle Angstneigung – werden auf die Kinder übertragen¹⁷.

Güterabwägung

Zum Schluss eine Bemerkung, die nicht die Angst selbst oder Zustände in ihrem Bedeutungsumfeld betrifft, sondern eine nicht nur jugendschutz-rechtskonforme, sondern auch jugendschutz-dienliche Einstufung von Sendungen. Da der übergeordnete Gesichtspunkt des Jugendschutzes die Entwicklung zu einer selbstverantwortungs- und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ist, kann die Zulassung einer Sendung mit hohem Angstpotential (oder hohem Entsetzens-Potential) durchaus angeraten sein, wenn dadurch konkurrierende Teilaspekte der Entwicklung gefördert werden. Entsetzen, Furcht und Angst halten davon ab, Handlungen zu begehen oder positiv zu bewerten, die zu entsetzlichen (z. B. verkohlte Leiche) oder furchterregenden Ergebnissen führen (z. B. Kriegsbericht oder Großaufnahme vom Seziertisch).

Literatur:

Konsequent und um die Lesbarkeit nicht wieder einzuschränken, ist der laufende Text nur sparsam durch Literaturhinweise unterbrochen worden. Detaillierte Literatur finden die Leserinnen und Leser in einer wissenschaftsbasierten Publikation des Autors zum selben Thema (siehe tv diskurs, Ausgaben 31 [1/2005], 32 [2/2005] und 33 [3/2005]). Nachfolgend werden nur wenige globale Titel genannt, die jeweils für mehrere Aspekte des hier Diskutierten von Belang sind.

Cantor, J.:

Children's attraction to violent television programming. In: J. H. Goldstein (Hrsg.): *Why we watch. The attractions of violent entertainment.* New York 1998, S. 88–115

Christianson, S. A. (Hrsg.):

The handbook of emotion and memory. Hillsdale 1992

Dalgleish, T./Power, M. (Hrsg.):

Handbook of cognition and emotion. Chichester 1999

Damasio, A. R.:

Descartes's error: Emotion, reason, and the human brain. New York 1997

Eysenck, M. W.:

Anxiety: The cognitive perspective. Hillsdale, NJ 1992

Goleman, D.:

Emotional intelligence. New York 1995

Halberstadt, A./Denham, S./Dunsmore, J.:

Affective social competence. In: *Social Development*, 10/2001, S. 87–119

LeDoux, J.:

The emotional brain. New York 1996

Lewis, M. D./Granic, I. (Hrsg.):

Emotion, development and self-organization: Dynamics systems approaches to emotional development. New York 2000

Mangold, R./Vorderer, G./Bente, G. (Hrsg.):

Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen 2004

Marks, I. M./Nesse, R. M.:

Fear and fitness: An evolutionary analysis of anxiety disorders. In: *Ethology and Sociobiology*, 15/1994, S. 247–261

Mogg, K./Bradley, B. P.:

A cognitive-motivational analysis of anxiety. In: *Behaviour Research & Therapy*, 36/1998, S. 809–848

Petermann, F./

Wiedebusch, S.:

Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen 2003

Salisch, M. von (Hrsg.):

Emotionale Kompetenz entwickeln. Stuttgart 2002

Smith, S. L./Wilson, B. J.:

Children's comprehension of and fear reactions to television news. In: *Media Psychology*, 4/2002, S. 1–26.

Angst einüben

Minimalziel: Lernen, mit Angst so umzugehen, dass man nicht von ihr überwältigt oder zu einer schädlichen Handlung getrieben wird. Wortdarbietungen (nicht nur Märchen) und die neuen Bildmedien (allen voran das Fernsehen) sind der ideale Übungsplatz.

Optimalziel: Das unschätzbare Energiepotential der Angst für eine erfolgreiche Lebensführung nutzbar machen. Dazu ist mehr nötig als die Übung *in vitro* (im „Reagenzglas“). Das Lernen des Umgangs via Medien ist aber eine gute Voraussetzung für folgende Lernschritte im Leben selbst (*in vivo*).

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



Anwälte der Toten

Dramaturgien des Leichnams im neueren Film- und Fernsehkrimi

Hans Jürgen Wulff

Lange waren wir es gewohnt, dass der Körper in unserer Gesellschaft etwas ist, das vor allem in der Werbung gefeiert wird. Schöne Menschen an schönen Plätzen, Modelle für eigene Körperlichkeit, Vorbilder, denen es nachzueifern gilt. Wäre da nicht eine permanente Gegenbewegung, die sich dem entgegenstellt, gerade die andere Seite der Körpererfahrung zu ihrem Anliegen macht. Da geht es um Verstümmelung und Krankheit, um Irresein und Sterben. Nicht Eros, sondern Thanatos – so könnte man vermuten –, als stünde der Ästhetik der Schönheit eine der Hässlichkeit, des Zerfalls und des Ekels gegenüber.



Der letzte Zeuge

Der Leichnam

Lange galt in den Medien ein Abbildungsverbot, der Tod war klinisch und sauber, das Sterben vereinfacht, ein Schuss – dann Tod. Leichname wurden vielleicht thematisiert, aber nicht ins Bild gesetzt. Noch in der Serie *Quincy, M. E.* (1976–1983) gab es kein Bild der Toten auf dem Seziertisch, nur den Spiegel der Untersuchung auf den Gesichtern der sezierenden Ärzte. Das hat sich in den letzten zehn Jahren geändert, nun rückt das Bild des Leichnams ins Zentrum der Darstellung. Wie in einem stillschweigend gesetzten Bildverbot wurde der Leichnam dezentriert, auch wenn er in den Geschichten große Bedeutung hatte.

Das Rechtsmediziner-Fernsehen steht in Verbindung zu einer ganzen Reihe anderer kommunikativer Themenfelder und Gattungen, die die dunklen Seiten des Körperlichen anders thematisieren als das Spiel mit geschönten Körpern in der Werbung.

- Das kleine Genre des Splatterfilms, das zunächst nur als Gattung des Exploitation-Kinos in kleinen, scharf umzirkelten Subkulturen Verbreitung fand, hat über mehr als 20 Jahre stabile Zuschauerzuwendung mobilisieren können.
- Auch das Mainstream-Kino verwendet heute Schockbilder, die auf die Popularität des Splatterfilms, die Präsenz neuerer Kriegsfotographie (vor allem aus Vietnam, aber auch aus dem Irak und Jugoslawien) und auf die Konjunktur des Horrors in den 70er und 80er Jahren zurückweisen.
- In der Kunst deutet die zunehmende Bedeutung des Körpers in den Praktiken des Happenings, in denen es vielfach um Verstümmelung, Verletzung, Exkrementation, Fäulnis und Ähnliches ging und die oft breite Aufmerksamkeit auf sich zogen, auf eine sich verändernde gesellschaftliche Wahrnehmung der Verfallsformen des Körpers hin.

Körper ist nicht mehr nur natürliche Gegebenheit des Lebens, der man durch Fitness und Pflege noch mehr Kontur verleihen kann. Der Körper wird zur modellierbaren Tatsache, die man verändern und eigenen Idealen anpassen kann. Man denke an die Stilikonen des Punk, die u. a. in Praktiken des Tattooing und Piercing eingingen; Extremifizierungen dieser Art, den Körper als ornatives Element der Selbstdarstellung im Alltagsleben einzusetzen (Branding, Thrombosing etc.) sensationalisieren das schon selbstverständlich Gewordene. Man denke an die gerade nicht den Subkulturen zugehörige Ausnutzung der Möglichkeiten der plastischen Chirurgie (aktuelle Anzahl der im Jahr 2005 aus ästhetischen, nicht aus medizinischen Gründen durchgeführten Operationen: 400.000 Operationen in der BRD, 7 Millionen in den USA), die signalisieren, dass das Körperthema eben kein Subkulturthema ist, sondern große gesellschaftliche Verbreitung hat.

Der Rechtsmediziner

Der Fernseh-Rechtsmediziner steht also in einem breiten Strom von Praktiken, in denen die Rolle des Körpers als soziale, kommunikative und individuelle Tatsache neu bestimmt wird. Und in denen der

Leichnam als Ausstellungsgegenstand behandelt wird, was vorher nur in sakralen und medizinischen Kontexten und manchmal im Krieg zulässig gewesen ist.

Nach wenigen Vorläufern (vor allem *Quincy, M. E.*) und einer ganzen Reihe von Beispielen, in denen Rechtsmediziner in Nebenrollen auftraten, gab die britische Serie *Silent Witness* (1996 ff.) um die Gerichtsmedizinerin Samantha ‚Sam‘ Ryan (gespielt von Amanda Burton) neben mehreren dokumentarisch motivierten Formaten (*Autopsy* [1995 ff.], *Medical Detectives* [1995–2000]) den Startschuss für die Rechtsmediziner-Figur im populären Fernsehen. Und als im Jahr 2000 der höchst erfolgreiche Hollywoodproduzent Jerry Bruckheimer (*The Rock, Con Air*) die Serie *CSI* (2000 ff.) aus der Taufe hob, sind die Crime Scene Investigation Movies (CSI-Movies) weltweit verbreitet und haben in allen Industrienationen hohe Einschaltquoten erzielt. Schnell folgten in den USA Spin-Offs (*CSI Miami* [2002 ff.], *CSINY* [2004 ff.]), mit *Crossing Jordan* (2001 ff.) und *Cold Case* (2003 ff.) traten weitere Serien hinzu. In der BRD haben *Crossing Jordan* und *Cold Case* Einschaltquoten um die 4 Millionen Zuschauer, die deutsche ZDF-Produktion *Der letzte Zeuge* (1998 ff.) mit dem vor allem dadurch bekannt gewordenen Schauspieler Ulrich Mühe sogar 6 Millionen. Damit korrespondiert eine Ausbreitung der CSI-Thematik in der Kriminalliteratur, die vor allem von weiblichen Autoren wie Patricia Cornwell (von Hause aus Gerichtsreporterin) und Kathy Reichs (promovierte Rechtsmedizinerin, die u. a. Mitglied einer staatlichen Untersuchungsgruppe war, die die Opfer des 11. September untersuchte) bedient wird. Wann die Ermittlerinnen Kay Scarpetta und Temperance ‚Bones‘ Brennan auch zu Filmheldinnen werden, ist absehbar – die Serie *Bones* (2005 ff.) nach den Romanen von Kathy Reichs ist in den USA höchst erfolgreich angelaufen, sie wird seit jüngstem bei RTL auch in der BRD ausgestrahlt. Außerdem hat sich im *Tatort* (vor allem der Münsteraner Ermittlergruppe, in denen Jan Josef Liefers den Professor Börne spielt), aber auch in den Beck-Filmen (hier spielte u. a. Ottfried Fischer einen Rechtsmediziner) sowie anderen Krimis der Gerichtsmediziner als feste Nebenrolle etabliert.

Nachfrage tut Not: Was ist wirklich neu am Rechtsmediziner? Wie wird der Leichnam inszeniert? Gibt es Dramaturgien der Schaustellungen des Leichnams?

Popularisierung naturwissenschaftlicher Ermittlungsverfahren

Rechtsmediziner arbeiten an Indizienbeweisen. Darum stehen sie in der Nähe jener Detektive, die Morde durch Indizienketten und eine kluge Exegese von Spuren auflösen. Gerichtsmediziner setzen die Tradition der Detektivkrimis fort, in denen nicht die Aktion, sondern die Interpretation dominiert. Geändert hat sich aber die Technologie der Spurensicherung und der Beweisaufnahme. Die Prominenz solcher Ermittlungsverfahren wie der DNA-Analyse oder der modernsten Techniken der Stoff- und Materialprüfung, wie sie als Verfahren der Täterfeststellung aus der Kriminalberichterstattung bekannt sind, hat die rechtsmedizinische Untersuchung als Teil polizeilicher Ermittlungsarbeit weithin populär gemacht.

Die medizinischen Beweise haben eigene Qualität, sind oft objektiver als Zeugenaussagen. Vaterschaftstests, genetische Fingerab-

drücke; Blutuntersuchungen, Blutgruppen, genetische Tests; Haare und Mikrofasern von irgendwelchen Substanzen; Neigungen von Schusskanälen, Waffentypen, Beschreibungen von Mordwerkzeugen. Manchmal muss auf medizinische Akten zurückgegriffen werden, wenn man einen unbekanntem Toten identifizieren will. Die Buchführung der Medizin schafft ein Verzeichnis der Lebenden. Gerade dann, wenn eine Leiche unbekannt ist, wenn es niemanden gibt, der sie identifizieren könnte, wenn niemand gemeldet hat, dass jemand verschwunden ist: Dann muss auf jenes geheime Verzeichnis der Lebenden zurückgegriffen werden. Narben, verheilte Brüche, die Zähne – das verweist zurück auf alte Geschichten. Geschichten werden aufgeschrieben, in der Zeitung, von der Polizei, von den Ärzten. Von der Leiche wird in die Archive vorangeschritten. Was kann das Individuum identifizieren? Die Fingerabdrücke. Der genetische Code. Die Zähne, ihre Füllungen und ihre Prothesen. Die Stirnhöhle ist immer individuell, so einzigartig wie ein Fingerabdruck (so in *Samantha Ryan: Das zehnte Opfer*).

Täter-Opfer-Beziehungen

Der Weg der Beweisaufnahme und in den Fall hinein erfolgt über den Körper des Opfers. Nicht mehr das soziale Umfeld oder die Analyse von Motiven gibt ersten Aufschluss über die Tat und ihren Hergang, sondern der Opferleib selbst bewahrt die Spuren der Tat auf, die das Opfer mit dem Täter verbinden. Täter und Opfer sind nicht mehr nur über den psychisch-sozialen Apparat der Motive und Tatanlässe intim aufeinander bezogen, sondern durch den Leib selbst aneinander gebunden. Aber: Die TV-Rechtsmediziner nehmen ihre Arbeit am Fall zwar als „Leichendetektive“ auf, wandeln sich dann in aller Regel jedoch zum „Milieu-Detektiv“, setzen also einen Detektiv-Typus fort, wie wir ihn in den Figuren nach dem Muster des Maigret in der Geschichte des Krimis vorfinden. Die Untersuchung des Leichnams ist nur der Einstieg in eine narrative Verwicklung – darin unterscheiden sich die Rechtsmediziner-Filme nicht von traditionellen Krimis. Unterschiede ergeben sich im meistens realistisch-dokudramatischen Modus der Erzählung, in der Einbeziehung naturwissenschaftlicher Methoden in die Ausgangsuntersuchung und in der Verlagerung der Ermittlung von professionellen Ermittlern hin zu Randfiguren (darin ähneln die Rechtsmediziner übrigens dem Typus des neuerdings häufiger auftretenden *profilers*, der sich in einem ebenso magisch wie ekstatisch inszenierten Prozess durch Identifikation und empathischen Nachvollzug in die Täter hineinversetzt. Das in Deutschland bekannteste Beispiel ist die englische, im ZDF ausgestrahlte Serie *Wire in the Blood*/dt.: *Hautnah – Die Methode Hill* [2002 ff.]).

Soziale Modelle des Körperlichen

Zuallererst ist daran zu erinnern, dass der medizinisch erschlossene Leib von Beginn an eine öffentliche Tatsache gewesen ist und sogar öffentlich vermarktet wurde. Leichenöffnungen waren öffentliche Veranstaltungen und nicht für den Ausbildungsbetrieb der Medizin reserviert. Anatomie ist auch eine Kunst (oder ein Kunstgewerbe). Wachsmuseen stellten nicht nur historische Szenen nach, sondern öffneten auch Blicke in den geöffneten Körper. Anatomische Museen

Samantha Ryan: Das zehnte Opfer



stellten Besonderheiten und Absonderlichkeiten für eine allgemeine Öffentlichkeit aus (und gerieten oft in die Nähe der Freakshow). Anatomische Atlanten waren an der Grenze zwischen Aufklärungs- und Kunstbuch angesiedelt. Die Trichterform des Medizin-Hörsaals diente als *theatrum anatomicum* dazu, einen möglichst unverstellten Blick auf Leichenöffnungen zu ermöglichen und war öffentlicher Ort, den man gegen Eintritt betreten konnte. Darum auch steht eine Ausstellung wie Gunther von Hagens' *Körperwelten* in der Tradition medizinischer Körper-Exposition und -Sensationalisierung (ungeachtet aller medizinethischen und -politischen Diskussionen, die sie ausgelöst hat). Es sei auch daran erinnert, dass von Hagens die Ganzkörperexponate in der Ausstellung ästhetisch arrangierte, ästhetische Distanz zwischen Betrachter und Objekt bringend.

In den Fernsehdarstellungen der Rechtsmedizin ist die Geschichte der Bilder des Schreckens – als Schock-Bild surrealistischer Inszenierung, als Momente gefrorenen Schreckens im Kriegs- und Horrorfilm, als explizit den zerstückelten Körper ausbeutende Bildwelten des Splatters etc. – nach wie vor gewärtig und wird in den Begleitmusiken sogar akzentuiert. Man findet neben Sakralmusiken immer wieder stilistische Muster, wie wir sie aus dem Horrorfilm kennen. Die Bilder werden also emotional unterstützt und in eine gewisse Richtung gedrängt, die die Momente des Schocks und des Schreckens wachhält.

Tod und Physikalität des Körpers treten in den Rechtsmedizin-Szenen zusammen. Der Leichnam wird zur Doppeltatsache: Er ist zum einen Mensch, Opfer einer Straftat, jemand, dem Schlimmes zugefügt wurde; und er ist zum anderen eine „Sache“, wird sächlich besprochen, der Rechtsmediziner-Bericht ist eine Begehung des Kadavers als sächliches Fundstück. So kommt dem Leichnam zugleich eine Doppelfunktion zu – er ist die Brücke, die die empathische Bindung der Akteure in den Fall hinein formiert, und er ist zugleich das erste Feld, an dem Spuren zum Verständnis des Falls gesichert werden können.

Bildethik

Der Umgang mit Darstellung ist in alltäglicher Symbol-Praxis Hinweis auf die moralische Integrität der Symbolbenutzer. Wenn Filmaufnahmen von der Köpfung von Geiseln durch arabische Terrorkommandos im Internet aufgerufen und gar als Bildschirmschoner ein-

Quincy, M. E.



gesetzt werden können, ist man geneigt, die Jugendlichen, die so handeln, für moralisch labil zu halten. Doch welche kommunikativen Intentionen verfolgt eine derartige Praxis – geht es um Provokation, geht es (eher selbstbezüglich) darum, sich zu signalisieren, dass man „cool“ ist und der Belastung derartigen Geschehens gewachsen? Oder geht es darum, dass Zuschauer in den künstlerischen Darstellungen von Gewalt, Folter, Verstümmelung, Vergewaltigung und dergleichen mehr eine Auseinandersetzung mit Verbotenem und Verworfenem, Bedrohlichem und unzulässig Ersehntem suchen, als Zuwendung zu verdrängten und verschütteten Dimensionen der menschlichen Erfahrung?

Susan Sontag sah in ihrem Essay *Das Leiden anderer betrachten* (2003) in der wiederholten Betrachtung der Bilder von Toten und Sterbenden nicht etwa ein niederes Bedürfnis, sondern ganz im Gegenteil eine ekstatische, an Religiosität grenzende Erfahrung. Oder besser: die Erfahrung einer Entgrenzung. Die Tradition des religiösen Denkens „verknüpft Schmerz mit Opfer, Opfer mit Erhabenheit“, es zeigt mit frommer Schauderlust immer wieder: Christus am Kreuz, das abgeschlagene Haupt des Johannes auf dem Tablett der blutrünstigen Salome, die Märtyrerdarstellungen in Öl. Schreckensbilder allein, sagt Sontag, taugen nicht zum Verstehen, sondern nur zum Schock. „Zwar gibt die Arretierung der Realität in einem Bild die einzigartige Möglichkeit der Versenkung, des Verweilens in einem Stück angehaltener Zeit. Man könne jedes einzeln als Memento mori verstehen, als säkulare Ikone. Für das wirkliche Verstehen jedoch brauche man Zusammenhänge und Relationen, kurz: Erzählungen“ („Tagesspiegel“ vom 7. April 2003).

Schock. Entsetzen. Memento mori. Es bleibt das Problem der Erzählung, die den Eindrücken des Bildes entgegenarbeiten kann. Das Schreckens-Bild aber als Einstieg in eine besondere, diesem vorbehaltenen Reflexion. Des Bildes. Der Welt. Und letzten Endes: des Betrachters.

Weiterführende Literatur:

Ach, J. S./Pollmann, A. (Hrsg.):

*No body is perfect. Bau-
maßnahmen am menschlichen
Körper. Bioethische
und ästhetische Aufrisse.*
Bielefeld 2006

Baxmann, I.:

*Der Tod als Schauspiel des
Körpers und Szenario des
Blicks im 18. Jahrhundert.*
In: I. Baxmann/M. Franz/
W. Schäffner (Hrsg.):
Das Laokoon-Paradigma.
Zeichenregime im 18. Jahr-
hundert. Berlin 2000,
S. 511–524

Becker, P.:

*Dem Täter auf der Spur.
Eine Geschichte der Krimi-
nalistik.* Darmstadt 2005

Beeler, K.:

*Tattoos, desire and
violence. Marks of resis-
tance in literature, film
and television.* Jefferson,
NC 2006

Bogusch, G./Graf,

R./Schnalke, T. (Hrsg.):
*Auf Leben und Tod. Bei-
träge zur Diskussion um die
Ausstellung „Körperwelten“*
[Schriften aus dem Berliner
Medizinhistorischen Muse-
um 2]. Darmstadt 2003

Engelhardt, D. v.:

*Krankheit, Schmerz und
Lebenskunst. Eine Kultur-
geschichte der Körpererfah-
rung.* München 1999

Fichtel, F.:

*Die anatomische Illustration
in der frühen Neuzeit.*
Frankfurt am Main 2003

Hagner, M. (Hrsg.):

*Der falsche Körper. Beiträge
zu einer Geschichte der
Monstrositäten.*
Göttingen 1995

**Hermes da Fonseca, L./
Kliche, T. (Hrsg.):**

*Verführerische Leichen –
verbotener Verfall. „Körper-
welten“ als gesellschaftli-
ches Schlüsselereignis.*
Lengerich 2006

Kasten, E.:

*Body-Modification. Psycho-
logische und medizinische
Aspekte von Piercing,
Tattoo, Selbstverletzung
und anderen Körperver-
änderungen.* München/
Basel 2006

Steinhauser, M.:

*„Die Anatomie Selbdrift“.
Das Bild des zergliederten
Körpers zwischen Wissen-
schaft und Kunst.* In: P. v.
Müller-Tamm/K. Sykora
(Hrsg.): *Puppen, Körper,
Automaten. Phantasmen der
Moderne.* Düsseldorf/Köln
1999, S. 106–124

Stockhorst, S.:

*Unterweisung und Ostenta-
tion auf dem anatomischen
Theater der Frühen Neuzeit.
Die öffentlichen Leichen-
sektionen als Modellfall
des theatrum mundi.* In:
Zeitsprünge 9/2005,
S. 271–290

Dr. Hans Jürgen Wulff
ist Professor für
Kommunikations- und
Medienwissenschaften an
der Christian-Albrechts-
Universität Kiel.



Panorama 01/2007

BERICHTE

Verbot für Tabakwerbung in den Medien

Zigaretten- und Zigarrenwerbung in den Printmedien sind in Deutschland künftig verboten. Nach dem Bundestag verabschiedete auch der Bundesrat im Dezember 2006 ein entsprechendes Gesetz, womit eine geltende EU-Richtlinie in deutsches Recht umgesetzt wird. Die Richtlinie verbietet Tabakwerbung in Zeitungen, Zeitschriften, Hörfunk und Internet sowie das Sponsoring von Veranstaltungen mit „grenzüberschreitender Wirkung“. Von dem Verbot nicht betroffen sind Werbezettel und Plakate. Für Bundesverbraucherminister Horst Seehofer (CSU) stellt der Beschluss einen wichtigen Baustein hin zu einem besseren Nichtraucherschutz dar. Für junge Menschen schwinde so der Anreiz, mit dem Rauchen zu beginnen. Der Europäische Gerichtshof (EuGH) in Luxemburg hatte erst kurz zuvor eine Klage der früheren Bundesregierung gegen die Tabakwerberichtlinie abgewiesen. Die deutschen Zeitungsverleger hatten sich über die Abweisung sehr enttäuscht gezeigt. Mit dem Urteil sei weiteren Werbeverboten Tür und Tor geöffnet, so Dietmar Wolff, Hauptgeschäftsführer des Bundesverbandes Deutscher Zeitungsverleger (BDZV). Die Werbezensur stehe im Widerspruch mit dem Verständnis einer freien Kommunikation und trage dazu bei, das wirtschaftliche Fundament der Presse zu schwächen.

dpa liefert „Nachrichten für Kinder“

Unlängst hat die Medienwirkungsforschung (u. a. H. Theunert und B. Schorb) herausgefunden, dass Nachrichten bei Kindern häufig Ängste auslösen, die auf ein Minimum reduzierten Meldungen kaum eingeordnet werden können und die komplexen Zusammenhänge nur schwer verständlich sind. Trotzdem wollen Kinder erfahren, was in der Welt geschieht, wollen kindgerecht informiert werden. Entsprechende Angebote gab es, abgesehen von der Kindernachrichtensendung *Logo* (ZDF), bisher kaum. Die Deutsche Presse-Agentur (dpa), die größte deutsche Nachrichtenagentur und einer der führenden Nachrichtenlieferanten weltweit, will diesem Mangel Abhilfe schaffen. Im Frühjahr 2007 wird sie einen multimedialen Nachrichtendienst für Kinder auf den Markt bringen. Mit solchen Neuerungen wolle die dpa ihre Rolle als größter und wichtigster unabhängiger Dienstleister der deutschen Medienwirtschaft sichern und weiter ausbauen, so Malte von Trotha, Vorsitzender der dpa-Geschäftsführung. Neugier und Wissensdurst von Kindern sollen geweckt und angesprochen, das aktuelle Geschehen in Deutschland und der Welt verständlich gemacht werden. Zielgruppe sind die 6- bis 10-Jährigen. Der geplante Dienst für Kinder soll Nachrichten, Erklärstücke und Stichwörter in kindgerechter Sprache, Bilder und Grafiken sowie Animationselemente und Podcasts enthalten. Eine eigene Redaktion wird Nachrichten für die jungen Zuschauer aus dem weltweiten dpa-Netz auswerten und speziell für die Zielgruppe umsetzen. Ein Angebot, das sicherlich nicht nur für Kinder interessant sein dürfte.

Kindermedienkonferenz in Köln

Was spricht Kinder an? Wie kann man sie mit medialen Angeboten erreichen? Was können Medienmacher tun? Diese und andere Fragen standen im Zentrum der 1. Kindermedienkonferenz in Köln, die von der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) veranstaltet wurde. Maya Götz, Leiterin des Münchener Instituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI), betonte, dass Kinder ihre Weltsicht nicht durch das Fernsehen übergestülpt bekämen. Vielmehr konstruierten sie sich ihre eigene Welt, wobei natürlich auch Fernseh- und Zeitungsbotschaften eingebaut würden. Die alte pädagogische Sicht: „Wir zeigen den Kindern, wie die Welt funktioniert“, überzeuge die Kinder heute nicht mehr. Stattdessen müssten Anbieter von Medieninhalten für die Zielgruppe Kinder vor allem deren Perspektive einnehmen. Nur wer Wege finde, die Kinderperspektive aufzugreifen und zu erweitern, mache gute Kindermedien. Wie man beides miteinander vereinen kann, zeigen auf der Tagung Hasen, Nilpferde und Wildsau. Sie alle sind Helden der virtuellen Welt von www.hanisauland.de, einer animierten Comic-Homepage der bpb. 800.000 Klicks pro Monat sprechen durchaus für die Seite, auf der die Nilpferddame und Kanzlerin Bärbel mit dem Oberhasen Rainer und dem Wildschwein Egon gemeinsam einen demokratischen Staat baut.

Zentrale Forderung der Konferenz: Die zuständigen Redakteure müssen Anknüpfungspunkte aus der Erfahrungswelt von Kindern finden und – auf diesen aufbauend – zusätzlich Informationen liefern. Zudem sollten sich Erwachsene durch die Medienhelden ihrer Kinder nicht verunsichern lassen. Während *Spongebob Schwammkopf* für viele Erwachsene nur ein ausgesprochener Naivling ist, präsentiert er für Kinder deren Sicht auf die Welt – naheliegend also, warum er gerade bei Kindern im Grundschulalter Kultstatus erlangt hat.

Weltweite Jugendstudie auf MTV Networks International

Die meisten Jugendlichen interessieren sich für ähnliche Dinge, sehen sich vor ähnlichen Herausforderungen und teilen ähnliche Sorgen und Ängste. Trotzdem erzählt die MTV-NICK-„Wellbeing“-Studie von zwei Welten: zum einen von den gut entwickelten Industrienationen, in denen es den Heranwachsenden materiell gesehen gut geht, die aber dennoch pessimistisch in die Zukunft schauen. Auf der anderen Seite von den Jugendlichen in den Schwellenländern, die einen sehr viel optimistischeren Blick haben, obwohl sie weitaus größere Herausforderungen bewältigen müssen. Im Rahmen der Studie wurden 5.200 Interviews in 14 Ländern geführt, u. a. in Argentinien, China, Deutschland, Frankreich, Indien, Indonesien, Südafrika und in den USA. Die Befragungen wurden unterteilt in die Zielgruppe der 8- bis 15-Jährigen und in die der 16- bis 34-Jährigen. Ziel der Studie war es, eine Messeinheit, den sogenannten „Wellbeing-Index“ zu entwickeln. Mit diesem kann vergleichend festgelegt werden, wie wohl sich die Befragten in den jeweiligen Ländern fühlen. Der Index berücksichtigt dabei subjektive Empfindungen der Jugendlichen, wie etwa im Hinblick auf Zukunftserwartungen, auf das Gefühl von Sicherheit und ihre Verankerung in der Gesellschaft. Indien ist dem „Wellbeing-Index“ zufolge das Land, in dem sich die Befragten am wohlsten fühlen, auf Rang 2 und 3 folgen Schweden und die USA. Glaubt man der Studie, fühlen sich Jugendliche hierzulande eher unwohl: Deutschland rangiert nur auf Platz 9 des Gesamtklassements.

MELDUNGEN

Digitalen Generationenkonflikt überbrücken

„Spielraum – Förderung von Medienkompetenz“ ist der Name eines neuen Instituts, das seit November 2006 in die Fachhochschule Köln eingebunden ist. Wichtigstes Ziel des Instituts: Mit eigenen Informationsmaterialien, Konzepten für den Schulunterricht, Schulungen und Tagungen soll ein Beitrag zur Entwicklung von Medienkompetenz geleistet werden. Während Kinder und Jugendliche meistens selbstverständlich und instinktiv mit Computer- und Videospiele umgehen, lösen diese bei Eltern und Pädagogen eher Bedenken aus. Eltern, die nicht wissen, was ihre Kinder spielen, sorgen sich. „Spielraum“ will Licht ins Dunkel bringen und als pädagogisch orientierte Institution einen generationsübergreifenden, verantwortungsvollen Umgang mit dem Bildschirmspiel fördern.

Stärkung der Medienkompetenz

Die Initiative Bayerns für ein Verbot von sogenannten Killerspielen hat der Vorsitzende der SPD-Kommission, Marc Jan Eumann, als Populismus zurückgewiesen. Stattdessen, so Eumann im Deutschlandradio Kultur, müsse als Konsequenz aus den Amokläufen von Erfurt und Emsdetten an Schulen mehr Medienkompetenz vermittelt werden. Die Ursache der Amokläufe auf Computerspiele zu reduzieren, greife zu kurz. Nach Vorstellungen von Eumann solle in den Schulen ein „Führerschein Medienkompetenz“ für alle Schüler organisiert werden, der die Vermittlung von technischen und inhaltlichen Kenntnissen im Umgang mit Medien beinhaltet. Zudem sei es angebracht, die Vermittlung von Medienkompetenz als gesetzlichen Auftrag in den Rundfunkstaatsvertrag aufzunehmen. Über eine Stiftung für Medienkompetenz könnte der Unterricht von den Landesmedienanstalten oder von Telekommunikationsfirmen mitfinanziert werden, so Eumann.

3.518 Stunden Medienkonsum

Junge Bürger der Vereinigten Staaten von Amerika werden das Jahr 2007 fast zur Hälfte damit verbringen, fernzusehen, Radio oder Musik zu hören, im Internet zu surfen oder Bücher zu lesen. Einem Bericht des US-Statistikamts zufolge, der auf Schätzungen der Medienindustrie beruht, bringen amerikanische Jugendliche und junge Erwachsene 2007 bemerkenswerte 3.518 Stunden mit Medien zu. Aufgeschlüsselt auf die einzelnen Medien bedeutet dies: 65 Tage vor dem Fernseher, 41 Tage vor dem Radio und mehr als eine Woche im Internet. Die finanziellen Aufwendungen werden im Schnitt auf 936,75 US-Dollar geschätzt.

Dieter Baacke Preis 2006

Zum sechsten Mal wurde der Dieter Baacke Preis für herausragende Projekte aktiver Medienpädagogik von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vergeben. Aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen trage zur Stärkung der Persönlichkeit und des Selbstausdrucks bei, sie fördere kreative und kritische Medienkompetenz, betonte der Ministerialdirigent Jochen Weitzel aus dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend bei der diesjährigen Preisverleihung in Dresden. Der erste Preis in Höhe von 3.000 Euro ging an „Radio Sloschnaja Kompanija“, Onlineradio und Plattform für russlanddeutsche und deutsche Jugendliche (www.rasik.de).

Abspaltung Flanderns?

Fassungslos saßen belgische Fernsehzuschauer vor ihren Bildschirmen: „Flandern wird einseitig die Unabhängigkeit ausrufen. Belgien existiert nicht mehr.“ Dazu Bilder von jubelnden Flamen und beflaggten Straßensperren. Journalisten verkündeten aufgeregt, dass das Königspaar von der Luftwaffe in den Kongo ausgeflogen worden sei. Ein Detail der Geschichte blieb jedoch dem Großteil der empörten und bestürzten Zuschauer verborgen: Die Sendung war nichts anderes als eine gut gemachte Parodie des frankophonen Nachrichtensenders RTBF. Man habe den Bürgern ein wichtiges politisches Thema näher bringen wollen, verteidigte sich RTBF gegen Vorwürfe. Die Fälschung hat in Belgien einen empfindlichen Nerv getroffen, denn separatistische Tendenzen gehören im niederländischsprachigen Flandern zum politischen Alltag.

Mehr Deutsche Welle in arabischen Ländern

In diesem Jahr will die Deutsche Welle das arabische Programm ihrer Fernsehsparte deutlich ausdehnen. Wie der Sender mitteilte, soll die tägliche Sendezeit von bisher drei auf künftig acht Stunden ausgeweitet werden. Über zwei Satelliten wird das Programm DW-TV/Arabisch ausgestrahlt und kann in 20 Ländern von Marokko bis Saudi-Arabien empfangen werden. Rund zehn Millionen Zuschauer erreicht die Deutsche Welle in diesen Ländern. Weitere Angebote des Senders in arabischen Staaten sind Radio und Internet.

Permira/KKR kaufen ProSiebenSat.1

Der Poker um Deutschlands größten TV-Konzern ProSiebenSat.1 ist entschieden: Die Mehrheit an der Senderkette kaufen die Finanzinvestoren KKR und Permira. Der Kaufpreis beläuft sich auf rund drei Milliarden Euro. Nach Angaben der bayrischen Staatsregierung soll durch die Zusammenlegung von ProSiebenSat.1 mit dem Luxemburger TV-Konzern SBS eine der größten europäischen Sendergruppen entstehen. Sitz des neuen Fernsehriesen wird München sein. Die neue Mediengruppe soll führend bei der strategischen Weiterentwicklung der Fernsehindustrie werden und neue Märkte erschließen.

Die SBS-Broadcasting Group ist eines der führenden europäischen Medienunternehmen mit zahlreichen Free-TV-Sendern, Pay-TV-Kanälen, Radiosendern und Print-Beteiligungen. Nach eigenen Angaben erreicht sie jeden Tag eine Million Menschen in Europa.

Janosch mit Hans Bausch Mediapreis ausgezeichnet

Kaum einer, der sie nicht kennt, den kleinen Tiger, Bär und Tigerente, den Papa Löwe und Günther Kastenfrosch. Der Südwestrundfunk (SWR) hat nun den Hans Bausch Mediapreis, eine Auszeichnung für die Förderung von Medienpublizistik, Medienforschung und -pädagogik an Janosch (Horst Eckert) verliehen. Wie SWR-Intendant Peter Voß hervorhob, sei Janosch über Jahrzehnte hinweg für viele Erwachsene und Kinder ein wichtiger Wegbegleiter in erzieherischen Fragen gewesen und habe somit auf populäre und unterhaltsame Weise mehr für die Medienpädagogik bewirkt als manch wissenschaftliche Einrichtung oder mancher Gelehrtenstreit. Die Geschichten von Janosch setzen sich auf humorvolle Weise mit alltäglichen Problemen auseinander und lehren – wie etwa am Beispiel von Tiger und Tigerente –, was Freundschaft und Zusammenhalt bedeuten. Der Hans Bausch Mediapreis, 1983 vom SWR begründet, wurde zum 13. Mal vergeben und ist mit 10.000 Euro dotiert.

PERSONALIEN



Juan Carlos



Matthias Alberti



Achim Berg

Juan Carlos (68), König von Spanien, erhält den „Deutschen Mediapreis 2006“ von Media Control für seine Lebensleistung als König. Sein Mut, seine Entschlossenheit und politische Vision seien die Voraussetzungen für den friedlichen Übergang Spaniens zur Demokratie gewesen, so die Begründung der Jury deutscher Chefredakteure. Kaum ein Medienereignis habe den Gang der europäischen Geschichte so beeinflusst wie die Fernsehansprache des Königs, der vor 25 Jahren den Putsch gegen Parlament und Demokratie beendete.

Matthias Alberti (43) ist neuer Chef des Privatsenders Sat.1. Der studierte Biologe löste damit Roger Schawinski ab. Alberti ist seit 2002 für Sat.1 tätig, vorher arbeitete er mehrere Jahre als Redakteur und später als Unterhaltungschef bei dem Kölner Sender RTL.

Achim Berg (42), ehemaliger T-Com-Vorstand, übernimmt zum 1. Februar 2007 den Vorsitz der Geschäftsführung der Microsoft Deutschland GmbH. Berg ist der Nachfolger von Jürgen Gallmann.

Kino der Existenz

Über das „Sein zum Tode“ im Blockbuster

Markus Gaitzsch

Erst die Gewissheit des Todes und die Ungewissheit seines Eintretens bringen Sinn in das Leben des Menschen. Da die Helden und Mentoren des Abenteuerblockbusters im Heidegger'schen Sinne „eigentliche Existenzen“ repräsentieren, ergreifen sie die sich ihnen bietenden Lebensmöglichkeiten stets unter der unmittelbaren Todesbedrohung. Über die Identifikation mit dem Helden haben die Zuschauer an der „eigentlichen Existenz“ des Protagonisten teil. So hat das Hollywood-Kino eine quasi logotherapeutische Wirkung. Der Held macht dem Zuschauer vor, was es heißt, bewusst zu wählen, wer man sein will.

Anmerkungen:

1
Der Begriff „Blockbuster“ entstand in den 70er Jahren, als Filme wie *Der weiße Hai* und *Star Wars* so viele Kinobesucher anlockten, dass die Schlagen an den Kinokassen um mehrere Häuserblocks reichten.

2
Der philosophische Gegenbegriff von „Dasein“ ist das bloße „Vorhandensein.“

Der Tod ist eine rückwirkende Kraft für das Leben

Das größte Verdienst der Existenzialphilosophie ist es, mit besonderem Nachdruck darauf aufmerksam gemacht zu haben, dass das menschliche Leben Bedeutung und Sinn allein aus seiner Endlichkeit bezieht, aus der Gewissheit des Todes und der Ungewissheit seines Eintretens. Seit Martin Heidegger ist dies die unbestrittene Kernthese aller existenzphilosophischen Denkbemühungen. Eine These, die – und dieser Umstand ist bemerkenswert – ebenfalls in den beim Publikum so erfolgreichen Blockbustern¹ des Hollywoodkinos anzutreffen ist. Heideggers berühmte ontologische Bestimmung des Daseins (des Menschen) als „desjenigen Seienden, dem es in seinem Sein um dieses Sein selbst geht“, (vgl. Heidegger 1979, S. 12) wirft in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob und inwieweit das Blockbuster-Kino tatsächlich Botschaften für sein Publikum bereithält, die es auf einer existentiellen Ebene ansprechen.

Erst die Gewissheit des Todes und die Ungewissheit seines Eintretens bringen den Ernst in das Leben des Menschen. Das Bewusstsein davon, im eigenen, unausweichlichen Sterben „mit

dem Tod einmal unter vier Augen sein zu müssen“, wie der Großvater der Existenzphilosophie, der Däne Sören Kierkegaard, es schmerzhaft treffsicher auf den Punkt bringt, bewirkt, dass er eine rückwirkende Kraft sein kann – eine Kraft, die es vermag, aus der vorhandenen Zeit kostbare Zeit zu machen: „So gibt der Gedanke des Todes die rechte Fahrt ins Leben und das rechte Ziel, die Fahrt dahin zu richten. Und keine Bogensehne lässt sich so straff spannen, keine vermag dem Pfeile solche Fahrt zu geben wie den Lebenden der Gedanke des Todes anzutreiben vermag, wenn der Ernst ihn spannt“ (Kierkegaard, S. 186; vgl. Schmidinger u. a., S. 44)

Das Recht auf die Angst vor dem Tod

Mit der Herausarbeitung der ontologischen Bedeutung der Zeitlichkeit für das Dasein² gelang es dem Husserl-Schüler Heidegger 1927 in seinem Hauptwerk *Sein und Zeit*, den Unterschied zwischen „eigentlicher“ und „uneigentlicher“ Existenz kenntlich zu machen. „Uneigentlich“ zu existieren, bedeutet existenzialphilosophisch, der ängstigenden Möglichkeit des eigenen Sterbenkönnens durch eine Flucht in das sogenann-

te „Man“ auszuweichen: „Man“ stirbt. Dieses Ausweichen in das „Man“ fällt umso leichter, als Erfahrungen mit der Endlichkeit des Daseins ausschließlich über den Tod der anderen gemacht werden können. Der Tod – in der gewöhnungsbedürftigen, philosophischen Diktion Heideggers die „Möglichkeit der eigenen, schlechthinnigen Daseinsunmöglichkeit“ (vgl. Heidegger 1979, S. 250) – taucht stets als etwas auf, das lediglich anderen zu widerfahren scheint. „Man“ weiß selbstverständlich, dass es einen selbst irgendwann auch erwischt wird. Doch vorläufig und bis auf weiteres betrifft einen der Tod nicht. Irgendwann ja, aber jetzt noch nicht. „So verdeckt das Man das Eigentümliche der Gewissheit des Todes, daß er jeden Augenblick möglich ist“ (ebd., S. 258). Im zweideutigen und ausweichenden „Gerede“ der gesellschaftlichen Diskurse, die den Tod in seiner Bedeutung als ultimative Grenze jedes „Zu-sich-selbst-Verhalten-Könnens“ und definitiven Endes des Daseins zu verschleiern suchen, wird dem Menschen die Möglichkeit zur Angst vor dem Tode genommen. „Das Man läßt den Mut zur Angst vor dem Tode nicht aufkommen“ (ebd., S. 254). Diese Erkenntnis ist zentral: Der Mensch hat ein existentielles Recht auf seine Angst vor dem Tod, denn erst sie verhilft ihm dazu, wahrhaft und intensiv leben zu können, wie noch zu zeigen sein wird.

Das Dilemma des Bewusstseins vom eigenen Tod

Das Problem des Todes drängt sich dem Menschen in einer so unabwiesbaren Schmerzlichkeit auf, dass er erhebliche psychische Energien darauf verwendet, diese quälende Unabwiesbarkeit geflissentlich doch ignorieren zu können. In seinen kollektiven Verdrängungsprozessen und eingebettet in die extrem arbeitsteiligen Strukturen einer hochindustrialisierten Gesellschaft, die den Tod nur noch einigen Spezialisten überlässt, gelingt es den Menschen zunehmend leichter, die verängstigende Brutalität der Gewissheit des Todes auszublenden. Das Trauma des Bewusstseins besteht darin, den eigenen Tod als unausweichlich erkennen und damit vorwegnehmen zu können. Sein Dilemma entspringt aus der damit unabwiesbar gestellten, gleichzeitig jedoch unerfüllbaren Aufgabe, den eigenen Tod – als in seiner Tragweite eigentlich nicht erfassbares Ereignis – in das Denken und Leben integrieren zu sollen. Unerfüll-

bar ist diese Aufgabe, weil der je eigene Tod vom Bewusstsein stets nur als die *Möglichkeit* der eigenen, schlechthinnigen Daseinsunmöglichkeit erkannt werden kann, aber letztlich eben nicht erfasst zu werden vermag als das, was er tatsächlich bedeutet: nämlich die *eigene*, schlechthinnige Daseinsunmöglichkeit. Die umfassende, kollektive Todesverdrängung in der Gesellschaft bei gleichzeitig hohem individuellem Interesse an allem, was mit dem Tod auf die eine oder andere Weise zu tun hat, spiegelt lediglich dieses grundsätzliche Dilemma des Bewusstseins. Die jugendschützerischen Institutionen und ihre Prüfpraxis sind vermutlich vor allem ein Instrument der kollektiven Todesverdrängung und damit letztlich im Dienste des Heidegger'schen „Man“ stehend.

„Eigentliches Existieren“ im Blockbuster und logotherapeutische Wirkungen

Eigentliches Existieren zeichnet sich für Heidegger durch ein „Sein zum Tode“ bzw. ein „Vorlaufen zum Tode“ aus. Damit ist natürlich nicht die möglichst rasche Verwirklichung des eigenen Todes gemeint oder eine Todessehnsucht aus Lebensüberdruß, sondern die Bewusstmachung dessen, was der eigene Tod bedeutet. Es ist damit gemeint, dass der Tod lange vor seinem faktischen Eintreten immer schon in das Leben „herein steht“ (vgl. Schmidinger u. a., S. 228). Erst im „Vorlaufen zum Tode“ als bewusste, wiederkehrende Konfrontation mit dem (eigenen) Tod kann das Dasein unterscheiden, was von wirklicher Bedeutung ist und was nicht.³

„Nur der Tod hat die Macht, aus der Zeit, kostbare Zeit zu machen“ (ebd., S. 44). So sprechen von lebensbedrohenden Krankheiten genesene Menschen davon, ihre Zeit nun besser zu nutzen, sich an den kleinsten Dingen zu erfreuen, jetzt doch noch mit dem Malen oder Schreiben angefangen zu haben und sich auf die lang verschobenen Reisen zu begeben. Umgekehrt hat nichts mehr Bedeutung im Leben, sollte es kein Ende des Daseins geben, keinen Horizont, vor dem sich die Größe der Dinge abheben könnte. Genau dies ist das traurige Schicksal der unsterblichen Götter, das der Grieche Achilleus (Brad Pitt) der trojanischen Apollonpriesterin Briséis in Wolfgang Petersens Blockbuster *Troja* offenbart: „Soll ich dir was verraten – was man dir in deinem Tempel nicht beibringt? Die Götter beneiden uns. Sie beneiden uns, weil wir sterblich sind, weil jeder Augenblick unser letz-

³ Im Film findet das „Sein zum Tode“ seinen formal-dramaturgischen Ausdruck in der Forderung nach einer unmittelbar lebensbedrohlichen „Krisis des Helden“ gegen Ende des dritten Akts vor dem eigentlichen Höhepunkt.

ter sein könnte. Alles ist so viel schöner, weil wir irgendwann sterben. Nie wirst du bezaubernder sein als in diesem Moment. Nie wieder werden wir hier sein“ (*Troja* [USA 2004], TC 01:26:44).

Der Schlächter Achill erweist sich damit als im besten Heidegger'schen Sinne „eigentliche“ und der eigenen Taten also höchst bewusste Existenz, was Briséis erheblich schockiert: „Ich dachte, du wärest nur brutal. Einem brutalen Menschen könnte ich vergeben“ (TC 01:27:30). „Eigentlich“ zu existieren, heißt nämlich noch nicht, automatisch auch sittlich richtig zu handeln. So ist der ebenfalls als eigentliche Existenz gezeichnete trojanische Held Hektor dem ungestümen Junggesellen Achill moralisch weit überlegen, denn er tötet ausschließlich, wenn es unabwendbar ist. Achill dagegen tötet aus Leidenschaft und Ruhmsucht und weil er als Achill geboren wurde. Doch was fasziniert den Zuschauer an einer eigentlichen Existenz, wie sie diese Figuren in Petersens *Troja* darstellen? Sogar dann noch, wenn diese Figur moralisch höchst zweifelhaft und manchmal sogar zweifelsfrei amoralisch ist, wie der Mentor der Heldin Starlet in *Das Schweigen der Lämmer*: Dr. Hannibal – „the Cannibal“ – Lector? Der Grund liegt wohl darin,



dass die „eigentliche Existenz“ dem Zuschauer beispielhaft demonstriert, dass und wie ein selbstbestimmtes und radikal bewusstes Leben möglich ist. Der im Zustand der Eigentlichkeit existierende Held wählt im Angesicht des Todes (und darum seiner selbst im höchsten Grade bewusst) seinen Weg, nutzt die sich ihm bietenden Möglichkeiten und wagt am Ende sogar noch das Unmögliche. Ganz im Sinne von Camus erlangen die positiven Hollywoodfiguren ein erfülltes Leben nicht dadurch, so gut wie möglich („vivre le mieux“), sondern so intensiv wie möglich („vivre le plus“) zu leben⁴, weswegen wir sie uns sogar noch im Tode „als glückliche Menschen vorstellen dürfen“.⁵

4

Beispielsweise auch die Szene, in der William Wallace die ihn betäuben sollende Droge, die ihn die französische Königstochter und Geliebte zu trinken nötigte, vor seiner grausamen Folterung wieder ausspuckt (*Braveheart* [USA 1995], TC 02:27:54)

5

Was Camus bereits vom tragischsten aller tragischen Helden, dem sich auf ewig am Stein abmühenden Sisyphos, zu berichten weiß. Vgl. Camus, S. 160

The Last Samurai, links unten: *Das Schweigen der Lämmer*, rechte Seite: *Troja*



Mit etwas anderen Worten, als es Achill der Briséis kundtut, offenbart auch der feingeistige japanische Samuraidkrieger Katsumoto in *The Last Samurai* seinem Widersacher und Schüler Nathan Algren (Tom Cruise) das Geheimnis eines bewussten Lebens – als Voraussetzung für ein sinnerfülltes Leben:

Katsumoto: „Ihr habt sehr vieles gesehen.“ Algren: „Das ist wahr.“ K.: „Und ihr fürchtet nicht den Tod. Manchmal wünscht ihr ihn euch sogar. Ist es nicht so?“ A.: „Ja.“ K.: „Ich mir auch. Das passiert den Männern, die gesehen haben, was wir gesehen haben. Und dann – komme ich immer hierher, an den Ort meiner Vorfahren und mach mir bewusst, dass wir alle sterben, wie diese Blüten. Dass das Leben in jedem Atemzug steckt, in jeder Tasse Tee, in jedem Leben, das wir auslöschen“ (*The Last Samurai* [USA 2003], TC 01:10:08 f.).

Was die Drehbuchautoren ihren Helden hier in den Mund legen, ist nicht weniger als eine dialogisch transponierte Wiedergabe der Essenz des § 53 aus *Sein und Zeit*, jenes so bedeutsamen Kapitels, in welchem der „existenziale Entwurf eines eigentlichen Seins zum Tode“ verhandelt wird (vgl. Heidegger 1979, S. 260 f.). Nicht, dass den Autoren dieser Umstand präsent sein müsste, im Gegenteil. Es ist indessen in unseren postmodernen und werterelativen Zeiten nicht sonderlich erstaunlich, dass in die Blockbuster existenzialistische Philosopheme jenseits konkret religiöser Inhalte und Ideologien auf die eine oder andere Weise, offen oder im Subtext versteckt, einfließen. Immerhin thematisieren der Existenzialismus wie der Blockbuster beide unentwegt das Gleiche: „Every man dies, not every man really lives.“ Die Werbung auf den Plakaten zum Kinostart von *Braveheart* 1995 ist mithin das zentrale existenzphilosophische Anliegen, verdichtet zum Motto eines unterhaltenen Blockbusters.



6

In *Entweder – Oder* (1843) und *Stadien auf des Lebens Weg* (1845)

7

Kierkegaard kennt noch eine dritte Existenzform, die ebenfalls im Blockbuster anzutreffen ist, hier aber nicht besprochen werden kann: die „religiöse Existenz“, die beispielsweise Thomas Anderson alias Neo in *Matrix* repräsentiert. Zur sogenannten „Drei-Stadien-Konzeption“ Kierkegaards vgl. Schmidinger u. a., S. 49f.

8

Dramaturgisch: „Gestaltwandler“, da sie im Verlauf der Geschichte die Seiten wechseln

9

Lestat müht sich ab, gar nicht erst in die Abhängigkeit von Menschenblut zu verfallen und begnügt sich mit Rattenblut, um seinen Durst zu stillen. Der Vampir „Blade“ (alias Eric Brooks/alias „The Daywalker“) wiederum bekämpft im gleichnamigen Film seinen Blutdurst mit einem Serum, das ihm hilft, Mensch zu bleiben.

10

Vgl. auch die Figur des John Rambo in *Rambo III*. Ein Vorgesetzter sagt diesem, dass er immer schon eine Kampfmaschine war und das Kämpfen, der Krieg, seine unabänderliche Bestimmung sei.

11

Im zweiten Plotpoint, als Neo wieder in die Matrix zurückkehrt, um Morpheus zu retten

Der Tod ragt über die Identifikation mit dem Helden auch in das Leben der Zuschauer hinein, es wird diesen mit der Heldenfigur und seiner Geschichte vorgeführt, dass „eigentliches Existieren“ das bewusste Ergreifen von Lebensmöglichkeiten vor dem Horizont des Todes bedeutet. Weil es zur Natur des Kriegers gehört, im unmittelbaren Angesicht des Todes zu existieren, ist der Held gerne ein Krieger und immer ein Kämpfer. Die Figur des Kriegers und Helden, als die Zeiten überdauernder Archetyp – von Homers Achill bis Ridley Scotts heldischem Hufschmied Balian in *Königreich der Himmel* – ist jugendschützerisch nicht grundsätzlich problematisch, sondern im Gegenteil dem Zuschauer existentiell hilfreich. Denn es geht nicht eigentlich um den Krieg, sondern um den Tod. „Ich kannte einen Mann, der einmal gesagt hat, der Tod lächelt uns alle an. Doch ein Mann kann nur zurücklächeln, mehr nicht“ (*Gladiator* [USA 2000], TC 02:12:00). Problematisch wird der Heldenarchetyp immer erst in dem Augenblick, in dem er für den Überbau einer problematischen Ideologie funktionalisiert wird.

Ästhetisches versus ethisches Existieren im Hollywoodkino

Nicht der als banal gescholtene Kampf zwischen Gut und Böse ist für den Hollywoodblockbuster substantiell, wie häufig behauptet wird, sondern der Kampf zwischen zwei weiteren Existenzformen, die von Kierkegaard ausführlich charakterisiert werden.⁶ Es handelt sich dabei um eine neue existenzialphilosophische Kategorie: nämlich um die Unterscheidung zwischen „ästhetischer“ und „ethischer“ Existenz.⁷ Charakteristisch für die ästhetische Lebensform ist ein sich in der Unmittelbarkeit des Genusses erschöpfendes Leben. Die ästhetische Lebensform kostet aus, was das Leben bietet und geht im Genuss vollständig auf. Damit wird das Leben zu einer Abfolge stimmungsgeladener Augenblicke (vgl. Schmidinger u. a., S. 52). Die ästhetische Existenz delectiert sich durchaus auch an geistigen Inhalten und vor allem an der erregenden Emotion. Alles, was genussreich ausgelebt werden kann, ist ihr lieb. So berauscht sich Achill an seinem eigenen Ruhm und gibt sich damit als ästhetische Existenz zu erkennen, die der ethischen Lebensform Hektors weit unterlegen ist. Denn die Problematik der ästhetischen Seinsweise liegt darin, dass sie den Gegenstand des Genusses braucht, um im Leben be-

friedigt zu sein, wodurch sie immer eng an äußere Bedingungen gebunden bleibt, so dass keine Handlungsautonomie erlangt werden kann. Die Gefahr eines Versiegens des Genusses bedeutet für diese Seinsweise deshalb in der Regel panische Angst vor der Leere, einen „Horror vacui“. Es sei denn, der eigene Tod macht den Genuss erst komplett und überhöht ihn, wie im Falle der selbstzerstörerischen Ruhmsucht Achills, die erst im eigenen, ruhmvollen Tode ganz und gar befriedigt zu werden vermag. Damit erweist sich die ästhetische Lebensform als letztlich abhängige und fremdbestimmte Existenzweise, die dem wahren Helden nicht zukommt, der nach absoluter Selbstbestimmung ohne Fremdeinflüsse strebt. Kollaborateure⁸ wie Cypher (*Matrix*), der Überläufer in den eigenen Reihen, der die Freunde verrät, um – wieder in die Sklavenmatrix eingegliedert – dort als berühmt und reich gemachte, virtuelle Person sich den Rest seines Lebens an simuliertem Rotwein und Roastbeef zu erfreuen oder der karrieristische Verräter Burke (*Aliens – Die Rückkehr*), der für Geld, Macht und zweifelhafte Projekte die Kolonisten des Planeten LV 246 skrupellos opfert, sind typische Beispiele einer besonders unreflektierten und deshalb noch verachtungswürdigeren Form ästhetischer Existenzen im Film. Selbstreflexionslos, genussüchtig und amoralisch wie sie sind, bleibt ihnen der Sprung in die ethische Existenz versagt, die dem Helden in der Regel gelingt. Denn dieser ist zwar zu Beginn seines Abenteuers ebenfalls von Affekten wie Rache, Wut, Verzweiflung oder Egoismus und Selbstsucht getrieben, die sein Handeln zunächst bestimmen. Im Verlauf seiner Entwicklung nimmt er aber eine zunehmend wertheethische Haltung ein. Der Bauer Wallace (*Braveheart*), der Bauer Maximus (*Gladiator*), der Hufschmied Balian (*Königreich der Himmel*), der Soldat und Söldner Nathan Algren (*The Last Samurai*) etc. wollen zunächst lediglich getötete Familienangehörige rächen bzw. schlicht einen hohen Sold einstreichen (Algren). Am Ende sind sie schottischer Freiheitskämpfer, Retter der römischen Republik, Verteidiger Jerusalems und Bewahrer der Traditionen und Kultur Japans. Die ethische Existenz befreit sich zunehmend von unmittelbaren Affekten sowie neurotischen Zwängen und weiß sich schließlich frei. Sie existiert in gesunder Unabhängigkeit zwischen den Extremen und nutzt – dabei streng dem Realitätsprinzip folgend – mit Klugheit das je Mögliche aus.

Die ästhetische Daseinsweise wird in der Figur des Vampirs beispielhaft versinnbildlicht. Von unstillbarem Blutdurst getrieben, die sexuellen und gewalttätigen Phantasien hemmungslos auslebend, ohne dass sie von einem lästigen „Ich“ oder „Über-Ich“ behindert würden, geht er seit Ewigkeiten auf die Jagd nach frischem Mädchenblut. Mit nichts beschäftigt, als die Lust am Jagen und Saugen durch sorgfältig ausgewählte Opfer immer weiter zu steigern, beklagt der auf höherer Reflexionsstufe als Cypher und Burke stehende Vampir Louis de Pointe du Lac (Tom Cruise) gegenüber dem ver-



Interview mit einem Vampir

zweifelt nach einer ethischen Seinsweise strebenden Jung-Vampir Lestat de Lioncourt⁹ (Brad Pitt) im Film *Interview mit einem Vampir* gleichwohl die unermessliche Langeweile ihres Daseins. Denn wegen seiner Unsterblichkeit wird dem Vampir auch das süßeste Blut und der zierlichste Hals schlussendlich fad, weshalb er die Sterblichen um ihre Sterblichkeit am Ende doch beneidet – ganz wie es Achilles von den elysischen Göttern zu berichten weiß.

Zur Freiheit verurteilt

Geht nun aber die Essenz der Existenz voraus (vgl. Heidegger: *Über den Humanismus*, S. 15f.) oder doch umgekehrt die Existenz der Essenz (vgl. Sartre: *Ist der Existenzialismus ein Humanismus?*, S. 14f.)? Bestimmt also, salopp formuliert, das Wesen des Menschen sein Sein und sein Sein, was er tut? Oder folgt aus dem Handeln, was für ein Mensch einer ist und welches Sein, welche Bestimmung ihm zukommt? Achill ist in dieser Frage zweifelsfrei Heidegger zugeneigt, denn von Briséis befragt, wie man sich ernsthaft für das Leben eines großen Kriegers entschei-

den könne, antwortet er: „Das war keine Entscheidung. Ich wurde geboren, und ich bin der, der ich bin“ (*Troja*, TC 01:25:52).¹⁰ Der viel sympathischere Hektor ist dagegen kein geborener Krieger, dem die Essenz seines Daseins, sein Kriegersein, unabänderlich mit auf den Weg gegeben worden wäre. Er will vielmehr liebender Partner und verantwortungsvoller Vater sein bzw. werden, wie die allermeisten der vergangenen und noch kommenden archetypischen Helden. Der für den Zuschauer besonders attraktive Held trifft seine Wahl auch gegen die Umstände und bestimmt selbst, was er sein will und sein wird: was also sein Wesen, sein Charakter und sein „Schicksal“ sein sollen. Thomas Anderson, der Auserwählte Retter Neo – „The One“, ist so lange nicht der auserwählte Heilsbringer, bis er sich endlich dazu entschließt, auch wie ein Auserwählter zu handeln.¹¹

Der Held darf sich nicht mit dem Schicksal oder einem vermeintlich ungeeigneten Wesen herausreden. „Der Mensch ist, wozu er sich macht“ (Sartre 1947, S. 14), da er immer schon „zur Freiheit verurteilt“ ist (Sartre 1993, S. 950f.), was nach Sartre nichts anderes bedeutet, als noch unter den widrigsten Umständen stets eine Wahl zu haben und also immer wählen zu *müssen*. Sartres paradox formuliertes und deshalb schwer verständliches Diktum, dass „der Mensch nicht ist, was er ist, und ist, was er nicht ist“ (Sartre 1947, S. 14), wird in jedem Blockbuster sehr anschaulich illustriert. Der Held ist nicht, was er zu Beginn seines Abenteuers zu sein scheint. Er bringt immer irgendein Defizit mit, eine Neurose, ein Trauma, einen schmerzlichen Verlust, der sein Leben zu bestimmen und zu zerstören droht. Meistens weigert er sich zunächst, dem Ruf zum Abenteuer überhaupt zu folgen. Doch überwindet er schließlich seine Ängste und macht sich auf den beschwerlichen Weg der Prüfungen. Durch Selbstüberwindung, Disziplin, Aufrichtigkeit und dem mutigen Ergreifen sich bietender Möglichkeiten im Angesicht des Todes wird er schließlich das, was er am Ende seines Abenteuers ist. Für den christlichen Existenzialisten Kierkegaard bedeutet „Sünde“ das Verfehlen der eigenen Möglichkeiten, „das Versäumnis, sich seine Möglichkeiten vor Augen zu führen und im eigentlichen Sinne zu wählen“ (Schmidinger u. a., S. 25). Hollywood sieht das ähnlich.

Literatur:

Camus, A.:
Der Mythos des Sisyphos.
Hamburg 1999

Heidegger, M.:
Sein und Zeit. Tübingen
1979, 15. Auflage

Heidegger, M.:
Über den Humanismus.
Frankfurt am Main 2000,
10. Auflage

Kierkegaard, S.:
Erbauliche Reden II. Düssel-
dorf/Köln 1955–1966

Sartre, J.-P.:
*Ist der Existenzialismus ein
Humanismus?* Zürich 1947

Sartre, J.-P.:
*Das Sein und das Nichts:
Versuch einer phänomeno-
logischen Ontologie*
[Philosophische Schriften,
Band 3]. Hamburg 1993

**Schmidinger, H./Röd, W./
Thurnher, R (Hrsg.):**
*Geschichte der Philosophie
XIII: Die Philosophie des
ausgehenden 19. und des
20. Jahrhunderts. 3: Lebens-
philosophie und Existenz-
philosophie.* München 2002

Markus Gaitzsch ist Stellvertretender Leiter der Abteilung Jugendschutz & Programmberatung der ProSieben Television und unterrichtet an den Universitäten Mannheim und Wien.



Ein Mythos wurde 50

Zum Jubiläum der „Bravo“

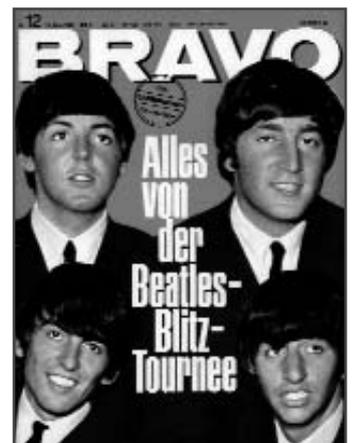
Tilmann P. Gangloff

Aufgeklärt dank „Dr. Sommer“

Seit Jahrzehnten amüsieren sich aufgeklärte „Bravo“-Leser über naive Fragen wie jene, ob man vom Küssen schwanger werden oder mit Tampons verhüten könne. Einen Brief aber hat ihnen das Dr.-Sommer-Team vorenthalten: Ein 16-Jähriger wollte endlich mit seiner Freundin schlafen. Die Verhütung würde er gern übernehmen. Es gebe nur ein Problem: „Ich weiß zwar, dass es die Spirale gibt, aber bitte sagen Sie mir, wie ich sie auf meinem Penis befesti-

weise hat sich daran nichts geändert. Weil wir in einer scheinbar rundum sexualisierten Gesellschaft leben, denken die meisten Erwachsenen, dass man mit heutigen Jugendlichen gar nicht mehr über das Thema sprechen muss. „Das ist ein Trugschluss“, sagt Eveline von Arx: „Gerade bei Fragen nach Schwangerschaftsverhütung gibt es einen großen Aufklärungsbedarf“. Die 31-jährige promovierte Pädagogin muss es wissen, denn seit drei Jahren ist sie Leiterin des Dr.-Sommer-Teams. Fragen wie jene nach der Spirale würden zwar nicht mehr

Selbst Fachleute sind sich nicht einig, ob „Bravo“ die bundesdeutsche Gesellschaft verändert hat oder nicht. Tatsache ist jedoch: Die Zeitschrift ist ein Mythos. Millionen von Jugendlichen haben ihr gerade in Sachen Aufklärung viel zu verdanken. Klaus Farin, Leiter des Archivs der Jugendkulturen, bezweifelt jedoch, dass „Bravo“ tatsächlich die bundesdeutsche Gesellschaft verändert habe. Andererseits schätzt auch Farin die Bedeutung der Zeitschrift offenbar hoch genug ein, um das Jubiläum mit einer Wanderausstellung zu würdigen.



gen soll.“ Die Anfrage wurde nie veröffentlicht, weil das Team überzeugt war: „Das glaubt uns sowieso keiner.“

Im Jahr 2006 ist „Bravo“, das Zentralorgan der deutschen Popkultur, 50 geworden; und immer noch sind die Seiten, auf denen es um Liebe und Sex geht, einer der wichtigsten Kaufgründe. Seit 37 Jahren werden Jugendliche durch „Bravo“ aufgeklärt. Die Zeitschrift beantwortet umfassend all jene Fragen, die junge Leute mit spätestens 12, 13 Jahren nun einmal haben, die sie aber in der Regel nicht mit ihren Eltern besprechen wollen. Interessanter-

gestellt; aber nur deshalb, weil die Spirale als Verhütungsmethode für Jugendliche gar nicht mehr zur Debatte stehe. Auch das Verhältnis zu den Eltern habe sich im Vergleich zu den Jahren Martin Goldsteins, der 1972 das Pseudonym „Dr. Jochen Sommer“ erfunden und 15 Jahre lang Fragen beantwortet hat, deutlich geändert: „Das Verhältnis ist partnerschaftlicher geworden. Die Eltern sind für viele Jugendliche wichtige Ansprechpartner bei Fragen zu Liebe und Sexualität“.

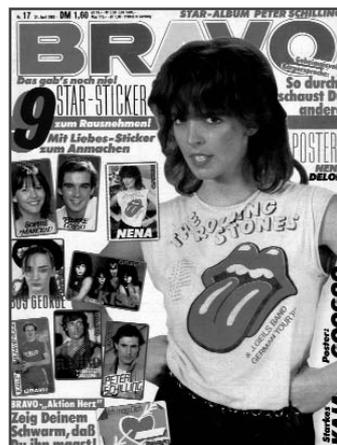
Kein Wunder: Wer heute heranwachsende Kinder hat, ist selbst mit der Aufklärung in „Bra-

„Bravo“-Ausgaben aus den Jahren 1956, 1966, 1979, 1983, 1995 und 2005

„Bravo“ erschien erstmals am 26. August 1956 als „Zeitschrift für Film und Fernsehen“. Zwischenzeitlich hatte Europas größtes Jugendmagazin eine Auflage von 1,4 Mio. Exemplaren. Heute erreichen das Flaggschiff „Bravo“ und die Beiboote „Bravo Girl!“, „Bravo Sport“ und „Bravo Screenfun“ 2,57 Mio. Leser und damit über 30 % der 14- bis 19-Jährigen. „Bravo“ hat eine Markenbekanntheit von 98 %. Das von der Schweizer Pädagogin Eveline von Arx geleitete Dr.-Sommer-Team erhält wöchentlich mehrere Hundert Anfragen. Briefe mit Absender werden grundsätzlich persönlich beantwortet. Unter der Nummer 0 18 05 - 89 97 99 kann man sich montags bis freitags von 15.00 Uhr bis 16.00 Uhr sowie dienstags und donnerstags auch von 18.00 Uhr bis 19.00 Uhr telefonisch beraten lassen.

Zum Jubiläum sind zwei Bücher erschienen. Beide sind großformatig und reichhaltig bebildert. *50 Jahre Bravo* aus dem Berliner Archiv der Jugendkulturen (264 Seiten, 28,00 Euro) betrachtet „Bravo“ in vielen Beiträgen von eher wissenschaftlicher Warte als Spiegel der deutschen Jugendkultur, setzt sich aber auch mit speziellen Themen (Aufklärung, Drogen, Punk, Techno) auseinander. Ähnlich aufwendig gestaltet ist *Bravo 1956 – 2006* aus der Münchener Collection Rolf Heyne (560 Seiten, 58,00 Euro). Selbst wenn es auch hier um 50 Jahre Kulturgeschichte geht: Der Ansatz ist nicht nur wegen der deutlich größeren Anzahl der Abbildungen ungleich populärer. Die Texte sind weniger reflektierend und analytisch, insgesamt aber auch unkritischer. Das Buch richtet sich vor allem an Leser, die in Erinnerungen schwelgen wollen. Eine Vielzahl von Stars ist mit Gastbeiträgen vertreten.

vo“ groß geworden. Manch einer erinnert sich vielleicht noch an das Jahr 1972, als Goldstein es wagte, unter dem Pseudonym „Dr. Korff“ über Onanie zu schreiben. Damals wurden Jungen von Autoritätspersonen allen Ernstes noch eindringlich vor Selbstbefriedigung gewarnt, weil das zu „Rückenmarksschwund“ führen könne. Prompt landete die entsprechende Ausgabe auf dem Index der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften. Noch heute ist Goldstein überzeugt, es sei überhaupt nur zur Indizierung gekommen, weil er geschrieben



habe, „dass es auch Polizisten, Lehrerinnen und Lehrer tun. Das brachte die Volksseele zum Kochen“.

Allerdings war „Bravo“ nicht immer so revolutionär. Aufklärung wurde erst zu Beginn der 70er Jahre zum tragenden Element: weil sich die Jugend geändert hatte. „Bravo“ war nie Trendsetter. Die Zeitschrift war immer dann am erfolgreichsten, wenn ihre Chefredakteure ein exaktes Gespür für die Themen ihrer Zielgruppe hatten; und Sexualität spielte in jenen Jahren, nachdem die „68er“ die Republik ordentlich durchgeschüttelt und eine Menge Mief vertrieben hatten, eine besonders große Rolle.

Das allgemeine Klima hat sich seither nicht zuletzt dank „Bravo“ gewandelt, nicht aber die grundsätzliche Verunsicherung, wenn der junge Körper beginnt, sich zu verändern. Ganz zu schweigen von gefährlichen Wissenslücken: Über 40 % der Jugendlichen machen sich laut einer aktuellen Studie keine Gedanken über Aids. Es gibt also immer noch viel zu tun für „Dr. Sommer“.

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



„Ein boulevardesk Starklatschmagazin!“

Jugendforscher Klaus Farin über „Bravo“

„Bravo“, so heißt es, habe die Entwicklung der deutschen Jugendkultur in den letzten fünfzig Jahren maßgeblich beeinflusst. Stimmt das?

Nicht wirklich. Medien und ihre Wirkung werden generell gern überschätzt. „Bravo“ hat selbst nie etwas entwickelt oder entworfen, sondern immer bloß abgebildet, was schon da war. Natürlich hat „Bravo“ trotzdem eine wichtige Funktion gehabt, weil die Zeitschrift das erste Medium war, das Teenager ernst genommen und verbreitet hat, wofür sie sich interessiert haben.

„Bravo“ war also schon immer ein rein opportunistisches Magazin, das nur deshalb so viel Erfolg hatte, weil es das Lebensgefühl widergespiegelt hat?

So ist es: „Bravo“ ist nichts als ein boulevardesk Starklatschmagazin, heute wie vor fünfzig Jahren. Dass das beherrschende Thema mittlerweile Musik ist, hängt nur damit zusammen, dass Jugendliche vor allem auf Musik abfahren. Es könnte auch Eishockey sein. Der Erfolg besteht schlicht darin, dass „Bravo“ den kleinsten gemeinsamen Nenner ins Heft bringt.

Warum spricht „Bravo“ vor allem Mädchen an?

Mädchen sind einfach mehr an „People“-Themen interessiert, das ist bei erwachsenen Leserinnen ja nicht anders. „Bravo“ ist ein Klatschmagazin, gepaart mit Lebenshilfe und Sexualberatung, alles Themen, die stark mädchenorientiert sind. Deshalb sind die bejubelten Musiker auch meistens Boy-

groups. Härtere Rockmusik, für die sich Jungen viel eher interessieren würden, kommt nur am Rande vor.

Kann „Bravo“ Stars machen oder Trends auslösen?

Natürlich kann „Bravo“ bestimmte Signale setzen und zum Beispiel Tokio Hotel zur angesagtesten deutschen Teenieband hochschreiben, aber das ist ja noch kein Trend. „Bravo“ setzt keine Trends. Der Erfolg von Tokio Hotel beweist: „Bravo“ kann mal Sternchen produzieren, nicht jedoch Wellen oder Moden initiieren.

Aber für die sexuelle Aufklärung hat „Bravo“ doch eine maßgebliche Rolle gespielt, oder nicht?

Individuell hat „Bravo“, speziell das Dr.-Sommer-Team, vielen Jugendlichen geholfen. Gesamtgesellschaftliche Veränderungen aber hat die Zeitschrift in dieser Hinsicht kaum bewirkt.

Sie hat keinen Einfluss auf die Haltung Jugendlicher zum Thema „Sex“, macht ihnen nicht Mut, offen über das Thema zu sprechen?

Doch, ohne Frage, weil jugendliche Leser erkennen, dass andere die gleichen Probleme haben und weil sie im Heft Antworten auf Fragen lesen, die sie nie zu stellen gewagt hätten. Aber die Wirkung war nie so geballt, dass sie tatsächlich gesellschaftliche Prozesse hätte befördern können. Das schaffen Printmedien prinzipiell nicht.

„Bravo“ ist des Öfteren indiziert worden. Haben die Anlässe dies Ihrer Meinung nach gerechtfertigt?

Die Indizierungen galten ja überwiegend sexuellen Themen. Ein Indizierungsanlass war beispielsweise eine positive Darstellung von Homosexualität. Das wurde als „Verharmlosung perverser Praktiken“ geißelt – und das sagt ja schon alles über die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften, wie sie damals noch hieß. Soll heißen: Diese Einrichtung ist prinzipiell nicht zu rechtfertigen.

Es gibt ja die Theorie, dass Grenzverletzungen gesellschaftliche Diskussionen in Gang setzen, in deren Verlauf Normen hinterfragt werden. Hat „Bravo“ auf diese Weise zu einer Liberalisierung des Klimas beigetragen?

„Bravo“ hat die Indizierungen ja nie provoziert, sondern eisern versucht, sie zu umgehen. Hinzu kommt das Risiko: Wird ein Titel drei Mal hintereinander indiziert, muss man ihn vom Markt nehmen. Das wollte der Verlag natürlich vermeiden. Sie haben insofern Recht, als „Dr. Sommer“ eine gewisse Wirkung hatte, weil er gemeinsam mit anderen – wie etwa Oswald Kolle und natürlich den jugendlichen Subkulturen – für eine Liberalisierung des Klimas gesorgt hat. Martin Goldstein, der ursprüngliche „Dr. Sommer“, hat seine Arbeit explizit als politische Arbeit zur Liberalisierung der Gesellschaft verstanden.

Ist die schwindende Auflage auch ein Zeichen dafür, dass diese Arbeit getan ist?

Nein, das hat viel eher andere Gründe. Aber es stimmt, allein im ersten Quartal 2006 hat „Bravo“ wieder 100.000 Käufer verloren, Käuferinnen vor allem, zwei Drittel der „Bravo“-Leser sind ja Mädchen. Der Tokio-Hotel-Effekt ist verpufft. „Bravo“ krebst heute bei einer halben Million herum, vor zehn Jahren lag die Auflage noch bei 1,5 Millionen Exemplaren.

Wie ist diese dramatische Abwärtsbewegung zu erklären?



Das liegt natürlich nicht nur an „Bravo“ selbst, sondern am gesamten Medienmarkt. Es gibt eine Fülle von Printmedien, mit denen „Bravo“ konkurriert...

... einige davon aus dem eigenen Verlag...

Richtig, aber auch Titel wie „Yam“ und „Hey“, ebenfalls Generalisten, die alle Bedürfnisse befriedigen wollen, und Generalisten leiden derzeit besonders. Die Auflagen der Special-Interest-Titel sind in den letzten zwei Jahren jedoch ebenfalls zurückgegangen. „Bravo Girl!“ hat die Auflage halbiert, „Screenfun“ hat gleichfalls mächtig verloren.

Und das alles, weil die „Kids“ ihr Geld lieber für Klingeltöne ausgeben?

Ja klar. Teenager haben nur ein Taschengeld, und davon müssen sie eben neben der „Bravo“ auch Klingeltöne, Fast Food, Süßigkeiten und was sonst noch alles bezahlen. Ihr Zeitbudget ist natürlich auch begrenzt. Aus diesen Gründen ist der Printmarkt generell unter Druck. Es gibt eine Vielzahl von Titeln, aber eben nicht mehr Jugendliche als früher, im Gegenteil. Außerdem binden andere Medien die Aufmerksamkeit. Das Internet zum Beispiel bietet einen großen Teil der gleichen Information, aber viel schneller – und nicht zuletzt günstiger.

Redaktion und Verlag erklären den seit Jahren anhaltenden Aufwandschwund allerdings mit dem Verschwinden der Stars.

In der „Bravo“ selbst wird man so etwas nie lesen. Nach dem Selbstverständnis der Redaktion ist man immer noch ganz wichtig für den Teenagermarkt. „Bravo“ würde im Heft nie offen zugeben, dass es der Zeitschrift schlecht geht. Aber ein Starmagazin ohne Stars hat ganz offenkundig ein Problem. Und da der Medienmarkt mittlerweile so schnelllebig ist, dass sich Stars gar nicht entwickeln können, gibt es keine Persönlichkeiten mehr, die eine ganze Altersgeneration miteinander verbinden. Bis Anfang der 70er Jahre war auf dem „Bravo“-Titelbild immer nur ein Star zu sehen. Heute sind die „Bravo“-Cover die reinsten Wimmelbilder: Es müssen viele bekannte Gesichter drauf sein, um möglichst viele Leser anzusprechen. An die richtig großen internationalen Stars kommt „Bravo“ zudem nicht mehr ran, die gehen lieber zu MTV oder zu Thomas Gottschalk. Also backt sich die Redaktion kleine deutsche Stars, und das funktioniert nur begrenzt.

Wieso spielt „Bravo“ für die großen Stars nicht mehr die Rolle früherer Jahre?

In Deutschland ist „Bravo“ zwar Marktführer, aber ein Musiksender wie MTV ist natürlich viel effektiver. Da setzt sich ein Popstar oder eine SchauspielerIn zehn Minuten ins Studio und erreicht weltweit Millionen Unter-Dreißigjährige.

Nun haben Sie „Bravo“ zwar gründlich demontiert, aber auch Sie können nicht leugnen, dass die Zeitschrift offenbar einen hohen Stellenwert hat.

„Bravo“ ist ein Mythos. Die Zeitschrift war lange Zeit das einzige relevante Jugendmagazin. Und sie profitiert natürlich ganz enorm von „Dr. Sommer“. Deshalb ist sie eine Marke geworden, die zur Geschichte der Bundesrepublik gehört wie Nivea oder Tempo.

Aber dieser Status gilt in erster Linie für heutige Erwachsene. Glauben Sie, dass die Bedeutung von „Bravo“ noch stärker abnehmen wird?

Ich glaube, dass sich „Bravo“ bei einer Auflage von 200.000 bis 300.000 Exemplaren einpendeln wird, was immer noch gleichbedeutend mit gut einer Million Leserinnen und Leser zwi-

schen 12 und 17 Jahren ist. Früher waren es allerdings bis zu sechs Millionen. In ökonomischer Hinsicht werden die Nebenprodukte des Verlags daher immer wichtiger. Schon heute spielt die CD-Edition „Bravo-Hits“ eine enorme wirtschaftliche Rolle. Und natürlich kann die Zeitschrift im Ausland noch expandieren. „Bravo“ erscheint heute in dreiunddreißig Ländern. In mehr als der Hälfte davon – unter anderem in Polen, der Tschechischen Republik, Russland, Spanien oder Mexiko – gibt es eigensprachliche Redaktionen. Diese Märkte sind sicher noch ausbaufähig.

Seit 1998 gibt es in Berlin das Archiv der Jugendkulturen, das es sich zur Aufgabe gemacht hat, Zeugnisse aus und über Jugendkulturen (Bücher, Diplomarbeiten, Medienberichte, Fanzines, Flyer, Musik etc.) zu sammeln, auszuwerten und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Das Archiv unterhält in Berlin-Kreuzberg eine rund 200 qm umfassende Bibliothek, organisiert Fachtagungen und Diskussionsveranstaltungen in Schulen, Firmen, Jugendklubs oder Universitäten. Es gibt eine eigene Zeitschrift („Journal der Jugendkulturen“) sowie eine eigene Buchreihe heraus.

Klaus Farin (Jahrgang 1958) lebt und arbeitet als Lektor und Leiter des Archivs der Jugendkulturen in Berlin, daneben ist er auf Vortragsreisen in ganz Deutschland unterwegs. Bis heute hat Farin 29 Bücher veröffentlicht, war Mitarbeiter und Herausgeber mehrerer Zeitschriften, drehte Filme und produzierte Radiohörspiele und -features. Der zusammen mit Eberhard Seidel-Pielen verfasste Band *Krieg in den Städten* wurde aufgrund seines neuartigen Ansatzes, die Jugendlichen selbst zu Wort kommen zu lassen, zu einem Standardwerk moderner Jugendsozialforschung. Farin war es auch, der die Idee zu der vom Archiv konzipierten und veranstalteten Wanderausstellung „50 Jahre Bravo“ hatte. Das Thema, begründet Farin die „Wanderung“, sei „einfach zu schade, um es nur an einem Ort zu zeigen, zumal die Grundidee ja ist, immer viele Veranstaltungen/Diskurse zu initiieren und die Bevölkerung einzubeziehen“. Gezeigt werden u. a. alte Ausgaben, Poster, Starschnitte und ganze Jugendzimmer im Stil früherer Jahre. Weitere Informationen sowie Orte und Termine der Ausstellung finden sich auf der Homepage des Archivs (www.jugendkulturen.de). Fest stehen für das Jahr 2007 bislang u. a. Mannheim, 25.02. – 23.03.2007, Evangelisches Kinder- und Jugendwerk; Wolfsburg, 01.06. – 31.07.2007, zentrum junge kultur.

Anfragen an:

Klaus Farin
Tel.: 0 30 / 61 20 33 18
E-Mail: bravo@jugendkulturen.de

Das zweite Geschlecht

Schlau oder Frau: Über ein krasses Missverhältnis nicht nur im Kinderfernsehen

Tilmann P. Gangloff

Jungen sind die Helden, und die Mädchen gucken zu: Was jahrzehntelang für Kinderbücher galt, ist auch im Kinderfernsehen die Regel. Eine global angelegte Studie des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen dokumentiert nicht nur die Missstände bei der Rollenverteilung, sondern sucht auch nach Ursachen; denn interessanterweise sitzen in den zuständigen Redaktionen überwiegend Frauen.



Angela Anaconda

Die These provoziert Widerspruch. „Mädchen- und Frauenfiguren sind im Kinderfernsehen klar unterrepräsentiert“: Da fallen einem doch prompt diverse Gegenbeispiele ein. Pippi Langstrumpf, die Biene Maja, Lassie, die Maus aus der nach ihr benannten Sendung, Bibi Blocksberg und viele andere. Aber sie sind die Ausnahmen, die die Regel bestätigen. Drei zu eins laute das Verhältnis, ist das Ergebnis einer Untersuchung des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen in München (IZI): Knapp 75 % der Hauptfiguren im Kinderfernsehen – ganz gleich, ob Tier, Fabelwesen oder Mensch – sind männlich. Noch deutlicher ist das Missverhältnis, wenn die Protagonisten Tiere sind: Nur knapp 13 % sind eindeutig weiblichen Geschlechts. Diese Zuordnung ist oftmals willkürlich, denn gerade beim Zeichentrick sind viele Figuren optisch gewissermaßen geschlechtslos. Die Charakterisierung erfolgt erst durch den Namen sowie die Auswahl eines Sprechers oder einer Sprecherin und durch eindeutig identifizierbare Attribute wie Haarschleifen, lange Wimpern oder geschminkte Lippen. Männliche Figuren repräsentieren die Norm, weibliche sind die Abweichung, das „zweite Geschlecht“. So ist beispielsweise der Schlumpf als solcher selbstredend ein männliches Wesen. Ein Mädchen wird er erst dank blonder Mähne und entsprechender Bezeichnung (Schlumpfinchen).

Ähnlich sieht die Rollenverteilung bei erwachsenen Figuren aus. Gerade ältere Frauen kommen laut Studie im Kinderfernsehen seltenerweise kaum vor – und das, obwohl Omas im Leben von Kindern erfahrungsgemäß eine wichtige Rolle spielen. Für den Fernsehalltag hingegen sind ältere Herren wie Meister Eder oder der alte Petterson durchaus repräsentativ. Interessant sind auch die Attribute der wenigen Mädchen, die wichtig für die Handlung sind. Hervorstechendstes Merkmal sind die fast immer mindestens schulterlangen Haare. Auffällig oft ist dabei die Haarfarbe Rot vertreten. Von Natur ist gerade einmal eine von hundert Frauen rothaarig; im Kinderfernsehen hat jede dritte Protagonistin rote Haare.

In einem zweiten Schritt wurden sämtliche Hauptfiguren typologisiert, also auf ganz wesentliche Grundzüge reduziert: egozentrisch, verantwortlich, wehrhaft, planlos, hilflos. Angesichts der einseitigen Rollenverteilung kann man sich denken, wie die Zuordnung aussieht: Mutige Einzelkämpfer, die sich unerschrocken

gegen Bedrohungen zur Wehr setzen, sind fast grundsätzlich Jungen. Immerhin sind die Mädchen in der wehrhaften Gruppe noch recht ordentlich vertreten. Bei den Hauptfiguren, die aus eigener Initiative Verantwortung für andere übernehmen, sind weibliche Wesen hingegen deutlich in der Unterzahl. Und dann gibt es noch Charaktere, die gerettet werden müssen, weil sie aus eigener Kraft dem Schlamassel, den sie oft genug selbst angerichtet haben, nicht entkommen können. Dies ist der einzige Typus, bei dem das Verhältnis fast ausgeglichen ist. Kein Wunder, dass das Fazit von IZI-Leiterin Maya Götz fast schon resigniert klingt: „Man ist schlau oder man ist Frau.“

„Objekt männlicher Begierde“

Damit deckt sich das Ergebnis der Studie mit den gängigen Resultaten der „Gender“-Forschung. Anders als das biologische Geschlecht sind die „Gender“-Unterschiede sozial konstruiert und veränderbar. Tatsache ist beispielsweise, dass Frauen gebären; doch es ist ein soziales Konstrukt, dass von ihnen erwartet wird, die Kinder auch großzuziehen. Allerdings wird exakt dieses Rollenbild im Abendprogramm gepflegt. Die Attribute der Protagonisten entsprechen ohnehin auffallend jenen aus den Kindersendungen. Männer sind Macher: aktiv, unabhängig, ehrgeizig, erfolgreich. Frauen hingegen werden laut „Gender“-Forschung über ihr Aussehen definiert und in erster Linie mit der Privatsphäre assoziiert; sie sind passiv, emotional, kindisch oder sexy. Die Funktion der Frauen, so die israelische Kommunikationswissenschaftlerin Dafna Lemish, „beschränkt sich darauf, Objekt männlicher Begierde und männlichen Strebens zu sein“ (Television, 19/2006, S. 10).

Lemish hat für das IZI in der ganzen Welt Produzentinnen und Produzenten von Kindersendungen befragt. Wie sehr westliche Schönheitsideale gerade junge Frauen beeinflussen, zeigen Untersuchungen von den Philippinen. Die Mädchen, berichtet Lemish, seien „verzweifelt bemüht“, sich dem Frauenbild aus dem Hollywoodfilm anzugleichen: „Bleichen der Haut, chirurgische Korrektur von Augenlidern und Nase im europäischen Stil“. Sie zitiert eine einheimische Produzentin: „Wir beschäftigen uns in unseren Programmen häufig mit dem Thema ‚Schönheit‘, mit der Frage, was es bedeutet, schön zu sein: schlank, mit großen

Brüsten. Die meisten Nasen hier sind eher platt, aber die jungen Mädchen wollen eine hohe schmale Nase, sie wollen runde Augen, keine schlitzförmigen“ (ebd., S. 12).

Im Kinderfernsehen ist das Ungleichgewicht der Geschlechter übrigens schon allein deshalb frappierend, weil das Verhältnis in den zuständigen Redaktionen überall auf der Welt mindestens ausgeglichen ist; meistens gibt es sogar mehr Redakteurinnen als Redakteure. Nach Götz' Meinung sind vor allem drei Gründe dafür ausschlaggebend, dass es trotzdem zu einem schiefen Rollenbild kommt. Der erste ist gesellschaftsbedingt: Eine „fehlende fundierte Geschlechtersensibilität“ führe dazu, dass das Männliche – wie bei den Schlümpfen – „zum Normalfall und das Weibliche zum ‚anderen Geschlecht‘“ (ebd., S. 7) werde. In den Redaktionen wird das Missverhältnis mit dem Hinweis auf den „Markt“ gerechtfertigt: Mädchenfiguren ließen sich nicht so gut „verkaufen“. Offenbar dominiert dort die Vorstellung, „Jungen wollen keine Mädchen, aber Mädchen können sich auch mit Jungenfiguren identifizieren“ (ebd.). Dabei zeigt gerade Super RTL, dass es auch andersrum geht: Serien wie *Angela Anaconda* oder *Kim Possible* kommen auch bei Jungen prima an.

Paradoxiertweise ist diese Konzentration auf junge männliche Zuschauer nicht zuletzt auf die „Gender“-Forschung zurückzuführen. Engagierte Redakteurinnen wollen ausdrücklich die Jungen erreichen und fördern, weil sie dank vielfältiger anderer Interessen die schwierigere Zielgruppe sind. Dieses Ansinnen ist in den Augen von Maya Götz zwar selbstredend aller Ehren wert; was sie kritisiert, ist die Wahl der Mittel. Die Medienwissenschaftlerin bezweifelt, dass vor allem das Geschlecht des Helden eine Sendung für Jungen attraktiver macht. Sie glaubt, Themen und Ausdrucksformen spielten eine größere Rolle, weiß jedoch selbst: „Das würde eine sehr viel tiefere Auseinandersetzung mit den eigenen Annahmen davon, ‚wie Mädchen und Jungen sind‘, voraussetzen“ (ebd.).

Vielorts ein unerreichbares Ziel

Tatsächlich waren sich die meisten Befragten in der Untersuchung von Dafna Lemish durchaus darüber im Klaren, dass Jungen und Mädchen ungleich behandelt werden. Dennoch gelte es fast überall als selbstverständlich, dass

die Geschlechter in den Kinderprogrammen in annähernd gleicher Zahl vertreten sein sollten. Vielerorts, musste Lemish aber auch erkennen, „ist das noch ein unerreichbares Ziel“ (ebd., S. 13). Nicht nur, doch vor allem in den westlichen Ländern versuchen viele Programm-macher, die klassischen Rollenklischees getreu dem Motto: „Alles, was du kannst, kann ich besser“ zu vertauschen. Mädchen und Frauen übernehmen in den Produktionen Rollen, die normalerweise männlichen Figuren vorbehalten sind; Jungen und Männer wiederum tun Dinge, die dem Klischee nach mit Weiblichkeit assoziiert werden. Lemish zitiert einige Beispiele: „In einem koreanischen Vorschulprogramm werden fürsorgliche Väter gezeigt, die mit ihren kleinen Kindern spielen; in einer brasilianischen Serie stehen Wissenschaftlerinnen im Mittelpunkt; in einem Drama aus Venezuela wird ein Mädchen-Sportteam von der Seitenlinie aus von Jungen angefeuert; in einem iranischen Beitrag zeigt ein Junge seine Emotionen über den Verlust seiner Mutter; in einem britischen Cartoon arbeitet eine Mutter am Computer, während der Vater das Abendessen zubereitet; in einem estnischen Film macht sich die Mutter unter der Motorhaube zu schaffen, während der Vater daneben steht; in einer norwegischen Produktion trainiert ein Mädchen Boxen, während ein Junge unglaublich gut Ballett tanzen kann“ (ebd.).

Natürlich ist das Spiel mit den Klischees immer auch eine Gratwanderung. Wenn der Rollentausch unglaubwürdig wird und in sich nicht mehr stimmig ist, schaltet die Zielgruppe um. Mädchen, zitiert Lemish eine britische Produzentin, „wollen starke Mädchen sehen, aber keine Imitation von Jungen. Wir möchten aus den Mädchen ja keine Rabauken machen. Deshalb versuchen wir, komplexe weibliche Figuren zu zeigen, Heldinnen mit starken und empfindlichen Seiten, die die Dinge intelligent angehen“ (ebd., S. 14). Eine schwedische Programmdirektorin ergänzt, es dürfe nicht das Ziel sein, „dass Jungen sich dafür schämen, dass sie so sind, wie sie sind. Ich möchte das System verändern, nicht den Jungen das Leben so schwer machen, wie es für die Mädchen war. Jungs, die mädchenhaft sind, sind nicht die Lösung, denn Jungen müssen lernen, wie ein Mädchen denkt, und Mädchen müssen lernen, wie ein Junge denkt“ (ebd.).

Verschieden, aber gleich

„Verschieden, aber gleich“ – so überschreibt Lemish diesen Diskurs: „Es soll auch weiterhin völlig in Ordnung sein, wenn Mädchen ‚Familie‘ spielen und sich mit zwischenmenschlichen Beziehungen und ihrem Äußeren beschäftigen“. Es müsse aber ebenso gewährleistet sein, dass ihnen „die ganze Bandbreite an Wahlmöglichkeiten und menschlichen Qualitäten gewährt wird. Es spricht nichts dagegen, dass Jungen raufen und Sport treiben, sofern sie außerdem in der Lage sind, Gefühle auszudrücken, sich fürsorglich zu verhalten, romantisch zu sein und sich um andere zu kümmern“ (ebd.).

Natürlich haben die Vorbilder aus dem eigenen Lebenszusammenhang den weitaus größeren Einfluss, aber auch das Kinderfernsehen kann seinen Teil dazu beitragen. Notwendig dafür, so ein amerikanischer Programmdirektor für den Vorschulbereich, sei das Angebot einer Vielzahl „ganz unterschiedlicher Figuren und Verhaltensweisen. Es sollte keine Stereotype geben. Die stärksten und liebenswertesten Charaktere sind die, die wirklich ganzheitlich und interessant sind und nicht bloß perfekt oder nur schön oder dumm oder fett“ (ebd., S. 15). Im Gegensatz zum oft eindimensionalen Alltag kann Kinderfernsehen seinen jungen Zuschauern das ganze Spektrum von Optionen vorführen und sie dazu anregen, den täglichen Anschauungsunterricht in Frage zu stellen. Ausgerechnet das gern gescholtene Medium Fernsehen könnte ihnen die Möglichkeit geben, sich spielerisch und folgenlos mit Rollenbildern zu identifizieren und ihnen laut Lemish auf diese Weise dabei helfen, „nach Dingen zu streben, die in der Realität unmöglich scheinen“ (ebd.).

Details zur Studie stehen in der Ausgabe 19/2006/1 der IZI-Zeitschrift „Television“, zu beziehen über den Bayerischen Rundfunk oder online einzusehen unter www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/television.htm.

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



Schöne heile Welt

Der Siegeszug der Telenovela als Utopie der Rettung

Conrad Heberling

Die Geschichte der Telenovela liest sich wie das typisch amerikanische Erfolgsmärchen „Vom Tellerwäscher zum Millionär“. Sie beschreibt den langen Weg vom Vorleseroman für die Arbeiterinnen der Zigarrenmanufakturen im vorrevolutionären Kuba zum weltweiten Unterhaltungsformat für die Zuschauermassen des Fernsehzeitalters. Damit folgt die Entstehung und Verbreitung der Telenovela ähnlichen Gesetzmäßigkeiten wie ein klassischer Telenovelaplot. Es ist der Siegeszug einer Utopie der Rettung.

Telenovelas üben eine Anziehungskraft aus, der sich das Publikum nur schwer entziehen kann, denn ihre Strukturen haben sich lange vor der Erfindung von Fernsehen und Radio herausgebildet. Die Telenovela vermischt traditionelle Erzählmuster mit modernen Wertesystemen. Ihre Wurzeln reichen weit zurück ins Reich der Mythen und Märchen, deren Geschichten sie aufgreift und in zahllosen Varianten immer wieder neu erzählt.¹

Anmerkungen:

1
Während die Daily Soap, die ihren Ursprung im Radio hat und in den Anfängen ein von Waschmittelherstellern finanziertes Programm für Frauen war (daher der Name), kein vorgeschriebenes Ende hat, ist die genaue Anzahl der Folgen einer Telenovela von vornherein genau festgelegt. „Daily Soap“ und „Telenovela“ sind also keine Synonyme für ein und dasselbe Genre, obwohl sie mit ähnlichen Erzählformen sowie Stilmitteln arbeiten und auch im deutschen Fernsehen gerne alternativ für dasselbe Format verwendet werden.

2
Armbruster, C.:
Die Telenovela in Brasilien.
In: Iberoamericana,
19/4/1995, S. 66

Die Telenovela: Der Feuilletonroman des Fernsehzeitalters

„Die erfolgreichen Novelaschreiber benutzen heute die Literatur ebenso freizügig und skrupellos als Steinbruch, Inspirationsquelle oder Ideenvorlage wie das Theater oder das Kino. Eine besondere Rolle spielen in diesem Zusammenhang auch die alten Mythen. [...] Man kann wohl davon ausgehen, dass der Vorrat klassischer Mythen zu den menschlichen Archetypen zählt und insoweit auch verschiedene Zeitalter überdauert.“²

Das Geheimnis ihres Erfolgs liegt verborgen in ihren Themen, die überall verstanden werden, in der Rolle des teilnehmenden Beobachters, die die Telenovela dem Zuschauer zuweist, und in ihrer inneren Erzählstruktur, die den Betrachter am Ende jeder Folge aufs Neue fesselt. Das Fernsehen ist der Geschichtenerzähler der modernen Welt und die Telenovela der Feuilletonroman des Fernsehzeitalters. Für ein Publikum von zwei Milliarden Menschen weltweit werden Jahr für Jahr etwa 80 neue Telenovela-Serien produziert.

Die große Beliebtheit, derer sich die Telenovela auch im deutschsprachigen Raum seit geraumer Zeit erfreut, gibt jedoch nicht nur Anlass zur Freude, denn die Telenovela ist vor allem in schwierigen Zeiten ein gern-gesehener Gast. Die Sehnsucht nach dem Wunderbaren ist besonders groß, wenn den Menschen die Lebensperspektiven schwinden. Vereinfacht gesprochen: Steigende Arbeitslosigkeit, sinkende Kaufkraft und wachsende Zukunftsängste sind häufig die Vorboten der Seifenoper.

Kitsch und Kommerz: *Die Sklavin Isaura* erobert Deutschland

Ist es bloßer Zufall, dass im wiedervereinigten Deutschland vermehrt Telenovelas die Bildschirme füllen, seit sozioökonomische und gesellschaftspolitische Probleme den allgemeinen Tenor in den Medien beherrschen? Oder lässt sich die These einer unmittelbaren Korrelation von wirtschaftlicher Situation, allgemeiner Zufriedenheit und Telenovela-Konsum auch wissenschaftlich belegen? Ein Blick auf das aktuelle „Eurobarometer“ der Europäischen Kommission, das die öffentliche Meinung in der EU in repräsentativer Form wiedergibt, untermauert die These, dass es gerade die volkswirtschaftlichen Verlierer in Europa sind, bei denen die südamerikanischen Seifenopern zu den beliebtesten Fernsehformaten zählen.

Auf die Frage, wie zufrieden sie seien mit dem Leben, das sie führen, äußerten zwar immerhin 82 % der Deutschen, sie seien „ziemlich bis sehr zufrieden“ mit ihren Lebensumständen. In den nordischen Ländern wie Finnland (94 %) und Dänemark (96 %), wo die Lebensqualität innerhalb der Europäischen Union am höchsten bewertet wird, spielen Telenovelas in der Medienlandschaft aber nur eine marginale Rolle. Die Hauptkonsumenten von Telenovelas in Europa finden sich unter den „Schlusslichtern“ der „Zufriedenheitsstudie“: in Ungarn (55 %), Rumänien (43 %) und Bulgarien (25 %).³

Mitte der 80er Jahre war mit der brasilianischen Produktion *Die Sklavin Isaura* die erste südamerikanische Telenovela nach Deutschland gekommen. Der Westdeutsche Rundfunk (WDR) hatte die Geschichte der weißen Sklavin für die ARD eingekauft, nachdem sie ihren weltweiten Siegeszug durch die Kontinente bereits weitgehend abgeschlossen hatte. „Die deutsche Kritik gab sich ziemlich böse: Zu primitiv gedreht, zu viele Kostüme, Tränen und Qualen, zu viel Liebe und alles zu lang(weilig), spotteten die Feuilletons. Und in der Tat: Im Wettbewerb um die beste Regie, die sparsamste Schauspielkunst und einfallsreichste Kameraführung hätte diese Serie nur hintere Plätze belegt. Das Publikum aber fand das gar nicht. Schließlich verfolgten fünf Millionen Zuschauer und zehn Millionen Tempotücher (Product-Placement) das Schicksal der Sklavin. Man hatte bislang angenommen, dass so viele Menschen um 16.00 Uhr gar nicht zu Hause sind.“⁴



Die Sklavin Isaura – die erste südamerikanische Telenovela im deutschen Fernsehen

3

Aus: Eurobarometer 65 – *Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union*. Europäische Kommission, Frühjahr 2006, S. 45

4

Aus: Prisma, 18, 28.02.1987

Heilssuche in der Groteske: Bollywood statt Hollywood

Ein Wiederholungserfolg blieb den Nachfolgeserien aber versagt. Telenovelas, die sich mit allzu viel südamerikanischem Kolorit schmücken, kommen bei den westeuropäischen Fernsehzuschauern offenbar nur in Ausnahmefällen gut an, weil sie es – aus Sicht des hiesigen Publikums – selten schaffen, die Balance zu halten auf dem schmalen Grat zum Kitsch. Das überbordende südamerikanische Temperament und ein bisweilen als unemanzipiert und hysterisch empfundenes Frauenbild, das die Telenovelas beherrscht, finden beim deutschen Publikum wenig Zuspruch. Eine echte Erfolgsstory, wie sie dem indischen Bollywoodkino vergönnt war, das einen regelrechten Boom im deutschen Fernsehen auslöste, blieb die südamerikanische Telenovela hier also bis heute schuldig, wohl nicht zuletzt, weil sie nicht den Mut aufbringt, die Neigung zum Schwulst selbstironisch ins Groteske zu überzeichnen, was geradezu ein Markenzeichen Bollywoods geworden ist.

In den osteuropäischen Märkten wie Polen, Ungarn, Bulgarien, Rumänien, Russland, der Ukraine und den baltischen Ländern sieht das ganz anders aus: Hier floriert gerade das Geschäft mit den Originalimporten aus Südamerika. Die Leitbilder der südamerikanischen Fernsehproduktionen kommen den Wertesystemen der osteuropäischen Gesellschaften offenbar näher als den westeuropäischen Vorstellungen von Heim und Familie. Produzenten und Lizenzhändler jedenfalls, die im Juni 2006 auf der DISCOP in Budapest – der wichtigsten Fernsehmesse Osteuropas – ihre Heile-Welt-Geschichten anboten, konnten sich über signifikant steigende Umsätze in diesem Bereich freuen. 40 Milliarden Dollar sind im vergangenen Jahr an Lizenzgebühren für Film- und Fernsehprogramme sowie für Sportereignisse ausgegeben worden. Der Zusammenbruch des Kirch-Imperiums hatte den Markt in Bewegung gebracht, Preise und Vertragsstrukturen veränderten sich daraufhin dramatisch.

Desperate Housewives sind die beliebtesten Fernsehfrauen

Das in London ansässige Medienforschungsinstitut „Informa“ hat in den 20 bedeutendsten Fernsehmärkten der Welt im vergangenen Jahr eine Studie durchgeführt, in der es um den internationalen Austausch von Film- und Fernsehprogrammen geht. Das Ergebnis überrascht wenig: Hollywoodfilme gehörten zwar auch 2005 zu den weltweit populärsten Filmen im Free-TV. Bei den international erfolgreichsten und beliebtesten Fernsehserien fällt die Dominanz der amerikanischen Produktionen aber weniger deutlich aus: Erwartungsgemäß belegen zwar US-Serien Platz 1 und 2 (*CSI: Miami* und *Desperate Housewives*), dennoch sind auch drei südamerikanische Telenovelas in der Top Ten der erfolgreichsten Serien-Exportformate überhaupt vertreten.

Die Telenovelas aus Südamerika sind mittlerweile zu einer ernstzunehmenden Konkurrenz für US-Produktionen geworden, insbesondere auf dem US-amerikanischen Markt selbst, was nicht zuletzt damit zusammenhängt, dass allein 40 Millionen der amerikanischen Fernsehzuschauer den spanisch sprechenden Bevölkerungsgruppen zuzuordnen sind. Sie zählen in den USA mittlerweile zu den umworbensten Zielgruppen. Das führt sogar so weit, dass ABC die Zahl seiner eigenen spanisch untertitelten Erfolgsprogramme wie *Desperate Housewives*, *Lost* und *Grey's Anatomy* ausweitet und Eigenproduktionen – wie das amerikanische Pendant zu *Verliebt in Berlin* – auch in einer spanisch synchronisierten Fassung zeigt.

Szenen aus *Bianca – Wege zum Glück*



Knallhart kalkuliertes Liebesleid und Lebensglück

Seit die deutsche Produktionsfirma „Grundy UFA“ im November 2004 mit *Bianca – Wege zum Glück* die erste deutsche Telenovela auf den Markt brachte, ist im deutschen Fernsehen ein regelrechter Boom an Telenovela-Eigenproduktionen zu verzeichnen: „Biancas“ Erfolg bereitere das Feld für weitere Telenovelas wie *Julia – Wege zum Glück*, *Tessa* oder etwa *Verliebt in Berlin*, eine Adaption der weltweit erfolgreichen Telenovela *Yo soy Betty, la fea*. Sat.1 bescherte sie regelmäßig Topquoten um die vier Millionen, so dass „Grundy UFA“ die Produktion von den ursprünglich geplanten 225 auf 380 Folgen verlängerte.

Verliebt in Berlin hat alle Ingredienzen einer klassischen, erfolgreichen Telenovela: Sie spielt in einem Kreativbüro der deutschen Hauptstadt und erzählt vom Liebesleid und Lebensglück eines unscheinbaren jungen Mädchens, das sich in den gutaussehenden, erfolgreichen Chef David verliebt. Lisa ist keine Schönheit, eher eine Art modernes Aschenputtel. Ihre Haare sind zerzaust, sie trägt eine Zahnspange, ist schlecht gekleidet und voller unerfüllter Träume und Hoffnungen. Dafür ist sie ehrlich, klug, auf ihre Weise stark und von einer inneren Schönheit. Die Mitarbeiter stört es sehr, dass Lisa bereits nach kurzer Zeit aufsteigt zur persönlichen Assistentin ihres Chefs, in den sie sich verliebt hat. Sie hat es schwer, sich durchzusetzen, tritt in ein Fettnäpfchen nach dem anderen, doch ihr bester Freund Jürgen steht ihr immer zur Seite. Nach und nach gewinnt Lisa an Selbstbewusstsein und macht doch noch Karriere. Mit der Zeit gewinnt sie sogar das Herz von David. Doch als der sich auch in sie verliebt, wird er entführt...



Szenen aus *Verliebt in Berlin*

Entertainment für die Verlierer-Frauen des Neoliberalismus

„In Deutschland geben sich die Programmacher alle erdenkliche Mühe, dem Format ein jugendlich schickes Äußeres zu geben. Aber auch damit wird kaum überdeckt, worum es geht: Auch hier muss sich der Mittelstand fiktionalisieren, auch hier werden die Frauen vor die Wahl zwischen Karriere-Zicke und Cinderella-Traum gestellt, auch hier wird das Medium zum radikalen Rückzugsraum.“⁵ So begleitet die Telenovela auch bei uns „die Ausbeutung der Frau in der familiären Schattenwirtschaft. Der Fernseh-nachmittag gehört den Verlierer-Frauen des Neoliberalismus. [...] Auch die deutschen Telenovelas sind auf dem ‚richtigen‘ Weg in eine neue Gesellschaft von gestern. [...]

Die Soziologin Giovanna Del Negro hat eine Untersuchung über die Auswirkungen der Telenovela auf die Selbstbestimmung von Frauen einer kleinen italienischen Stadt unternommen und kam zu dem Ergebnis: „Die Frauen, die von den Segnungen der Modernisierung ausgeschlossen sind, fühlen sich zugleich fasziniert und abgestoßen von der modernen Welt, die sie beständig (auch im Fernsehen) zu sehen bekommen, zu der sie aber keinen Zugang erhalten. Ironischerweise sind es dann gerade transnationale, pan-katholizistische Medienprojekte, die ihnen das Fernsehen in Form der Telenovela zeigt, die ihnen eine Alternative bieten.“⁶ Das Genre zelebriert die traditionelle katholische Ideologie und liefert zugleich eine Kritik an der modernen Gesellschaft, die den Erfahrungen der Frauen entspreche und ihrer Entscheidung und ihrem Leiden einen Sinn gebe.

Der Märchenprinz als Sinnbild einer Utopie der Rettung

Seit jeher stehen die Heile-Welt-Geschichten im Zentrum der Kritik internationaler Medienwirkungsforscher. Insbesondere seit den 70er Jahren muss sich die Telenovela wachsender Kritik stellen. Vertreter der sogenannten „Kritischen Theorie“ erklärten die Telenovela zum Feindbild schlechthin, sie werfen ihr vor, die Zuschauer zur Flucht aus einer als erdrückend empfundenen Wirklichkeit in sogenannte Scheinwelten zu verleiten. Der Dauerkonsum, so beklagen die Kritiker, fördere die Ohnmacht: Statt das eigene Schicksal selbst in die Hand zu nehmen und eigenverantwortlich an der Umgestaltung der persönlichen Lebensumstände zu arbeiten, verdammen die Telenovelas ihr Publikum zur Hilflosigkeit. Das Warten auf den Märchenprinzen wurde zum Sinnbild einer Utopie der Rettung für die Ohnmacht der einflusslosen Massen.

Bei allem wirtschaftlichen Potential, das die Telenovela für Produzenten, Programmplaner und Marketingstrategen hat, lässt sich die Bedeutung der Telenovela für die hiesigen Fernsehzuschauer doch nur begrenzt vergleichen mit der Funktion, die ihr in Süd- und Lateinamerika im Alltag zukommt. Dort ist sie aus dem Leben der Menschen gar nicht mehr wegzudenken. In Abermillionen von Haushalten vollzieht sich jeden Abend dasselbe Ritual: Die Familie nimmt ihren Platz vor dem Bildschirm ein. Das Wohnzimmer vor und das Wohnzimmer hinter dem Bildschirm verschmelzen gleichsam miteinander und schaffen einen neuen Raum, in dem die Zuschauerfamilie und die Familie der Telenovela gemeinsam dieselben Emotionen erleben.

Um die Erwartungen des Publikums zu erfüllen, haben die Telenovela-Produzenten ihre

5
Seesslen, G.:
Globale Trostmaschine. In:
Der Tagesspiegel vom
25.09.2005

6
Ebd.



Heile-Welt-Produktion am Fließband immer weiter perfektioniert. Bei der Herstellung der Telenovelas wird nichts dem Zufall überlassen. Sie erfolgt „fabrikmäßig und arbeitsteilig“. „Die industrielle Literaturproduktion, die sich in der Literaturfabrik von Alexandre Dumas mit zeitweise 73 Schreibern, den nègres, bereits im vorigen Jahrhundert ankündigte, findet ihren gegenwärtigen Höhepunkt im Unternehmen Telenovela, wo Schriftsteller, Drehbuchautoren und Dramaturgen Novelas erfinden und überarbeiten, wo Forscher und Schreiberteams einzelne Szenarien vorbereiten und Versatzstücke liefern und die Werbeabteilung mehr als ein dramaturgisches Mitspracherecht ausübt.“⁷

Die Attraktivität des Ewiggleichen

Die Figuren sind moralisch eindeutig zuzuordnen. Der szenische Raum, die äußere Erscheinung der Charaktere, ihr körperlicher Ausdruck und die Dialoge definieren Menschen und Situationen nach einem festgelegten Muster. Was Worte nicht an Empfindungen mitteilen können, übernimmt die musikalische Untermalung. Und so entsteht ein überschaubarer melodramatischer Erzählzusammenhang mit Happy End, in dem keine Deutungsspielräume offen bleiben. Die Ereignisse sind tragisch, doch den Helden trifft keine Schuld. Eine höhere Ordnung lenkt die Geschehnisse – und so wird am Ende, ohne Zutun des Helden, doch noch alles gut.

In einer für den Einzelnen zunehmend unübersichtlicher werdenden modernen Welt gewinnen eindeutige Erklärungen an Attraktivität. Das Melodram sucht Antworten nicht im unmittelbaren Wirkungskreis der Protagonisten. Die Frage von Schuld und Sühne ist dem Einfluss des Individuums entzogen. Figuren scheitern nicht an ihren eigenen Unzulänglichkeiten, sondern werden durch die ihnen von außen aufgezwungenen Umstände in Not gebracht. Konflikte sind so vom Einzelnen getrennt und werden durch die Hand des Schicksals entschieden.

Privatheit als Nährboden der Tugend

Seit das Individuum mit seiner unmittelbaren Wahrnehmung der diesseitigen Welt in der Zeit der Aufklärung zum Bezugspunkt wurde für das, was im allgemeinen Konsens als real gilt, entwickelte sich der Privatraum zur Schutzzone, in der man vor der Öffentlichkeit verborgen bleiben kann. Mit einem zunehmenden Empfinden

für Privatheit wuchs aber auch die Notwendigkeit einer Moral – das Fundament einer jeden Telenovela. Die Wahrung der Menschenwürde wurde zum zentralen Begriff tugendhaften Handelns.

Mit dem Zustrom der Massen in die Städte breiteten sich im 19. Jahrhundert Feuilleton und Melodram weiter aus. Die Geschichten können mit ihren verwickelten sozialen Netzen, in denen die Figuren miteinander verbunden sind, Probleme der Urbanisierung aufgreifen. Das erklärt, warum die europäischen Fortsetzungsgeschichten des 19. Jahrhunderts in Lateinamerika im 20. Jahrhundert so erfolgreich werden konnten: Sie sprachen ähnliche gesellschaftliche Probleme an, wie sie sich dort im Zuge der „nachholenden Industrialisierung“ etwa ein Jahrhundert später ergaben. Die Globalisierung und die damit zusammenhängenden Folgen und Ängste bereiten nun den Nährboden für eine wachsende Begeisterung für die Telenovela.

Es ist das Ewiggleiche, das die Telenovela so berechenbar attraktiv macht: In eine anfängliche Ordnung tritt das Böse und versetzt die Guten in einen Zustand der Ohnmacht. Der Held oder dessen Gehilfen durchschauen das Spiel zwar, doch der Schurke ist den Guten meistens einen Schritt voraus. Dann eilt der Zufall den Helden zu Hilfe, die Krise wird gelöst, und die Bösen werden bestraft. So belohnt das Happy End schließlich Helden wie Zuschauer gleichermaßen. Die Welt ist wieder in Ordnung. Der Zuschauer, der mitfiebert und mitfühlt, der das Geschehen auf dem Bildschirm zu seinem eigenen Leben in Bezug setzt, identifiziert sich schließlich mit Figuren und Handlung, er hat den Eindruck, durch sein emotionales Engagement aktiv Anteil an den Geschehnissen zu haben.

Zuschauerbindung um jeden Preis

Eine schlechte Dramaturgie kann aber auch zur Verärgerung des Publikums führen, wenn eine handwerklich schlecht erzählte Geschichte die aktive Anteilnahme am Geschehen erschwert. In Mexiko etwa werden erfolgreiche Geschichten häufig so sehr in die Länge gezogen, dass der Spannungsbogen nicht mehr ausreicht, um die Zuschauer zu begeistern. Wenn das Publikum dennoch weiterschaut, liegt das häufig daran, dass der sogenannte „Cliffhanger“ am Ende jeder Folge die Neugier so stark weckt, dass die Zuschauer am nächsten Tag trotzdem wieder

7

Zitiert nach **Armbruster, C.:**
Die Telenovela in Brasilien.
In: Iberoamericana,
19/4/1995, S. 65



einschalten. Obwohl sie sich verklavt fühlen, ist die Neugier, die der „Cliffhanger“ erzeugt, größer als die Langeweile, die mit einer schlechten Story einhergeht. Und genau das ist es, was die Telenovela erreichen will: eine hohe Zuschauerbindung um jeden Preis. Das war in der Entstehungszeit der Radionovela, die der unmittelbare Vorläufer der heutigen Telenovela ist, nicht anders. Der Vermarktungsgedanke war bei dieser Form der seriellen Unterhaltung sogar noch weitaus zentraler.

Die Radionovela entstand aus der ursprünglichen Idee, Werbespots in ansprechende Geschichten einzubetten. Es wurden endlose Geschichten entwickelt, die täglich ausgestrahlt und mit Werbeunterbrechungen versehen wurden. Nicht von ungefähr waren „die ersten Soap-Opera-Produzenten in den USA wie auch in Lateinamerika Waschmittelfirmen wie *Colgate* oder *Procter and Gamble*. Sie schufen unter ihrem Dach zentrale Radionovela-Abteilungen in New York und La Habana und verbreiteten die Geschichten von dort aus auf dem ganzen Kontinent.“⁸ Mit verteilten Rollen gelesen, nahm das Format dann über Kuba seinen Weg durch ganz Lateinamerika. „Zur Telenovela gibt es eine Mediengeschichte, die tief in die Geschichte der populären Kultur, tief in die symbolische Ordnung der Welt reicht“, fasst Georg Seesslen sehr schön zusammen. „Ihr erstes Vorbild in Europa war der ‚Kolportage-Roman‘, jener literarische Text, der von ‚Kolporteurs‘ in zahllosen Lieferungen ins Haus gebracht wurde, und in den Kolonien noch ein bürgerliches Vergnügen war, als es in der Heimat längst als Schimpfwort galt.“

Die Trivialisierung der Welt für eine bessere Zukunft

„Offensichtlich ist die zivilisierte Welt [...] so beschaffen, dass im normalen, alltäglichen, durchschnittlichen Lebensfluss die emotionalen Wesenskräfte des Menschen derart gering gefordert werden, dass zusätzliche Gefühlsanreize vonnöten sind. In der Tat werden solche auch im reichlichen Maße verabfolgt, sei es durch Trivalliteratur, sei es durch Musik (z. B. Schlager), Massenfeste, (triviale) Filme, Sportveranstaltungen, Paraden, Prozessionen, Revuen und dergleichen.“⁹ Hegen wir mit Heiner Plaul die Hoffnung, „dass die Emotionen, die auf diese Weise vermittelt werden, so beschaffen sind, dass sie nicht gegen, sondern für die Humanisierung der Gesellschaft wirken“.

Man muss kein Prophet sein, um vorauszu- sehen, dass die Telenovela ihren Siegeszug über die Kontinente weiter fortsetzen wird. Kenner von Märkten und Beobachter von Meinungen erwarten, dass es neben den deutschen Neuproduktionen und deutschsprachigen Adaptionen international erfolgreicher Formate vor allem die argentinischen Telenovelas sein werden, die am heißumkämpften deutschen TV-Markt die Zuschauer für sich werden begeistern können. Die Produktionen aus Argentinien gelten unter den Telenovelas aus Südamerika als die kreativsten und experimentierfreudigsten, sie entsprechen am ehesten den Sehgewohnheiten und dem ästhetischen Empfinden des an US-Importe gewöhnten westeuropäischen Publikums. Sogar das mexikanische Fernsehen hat für die Herbstsaison die argentinischen Produktionen für die Prime Time entdeckt. Sowohl Televisa wie auch TV Azteca – die beiden dominierenden Kanäle in Mexiko – zeigen ihrem Publikum *Padre Coraje* oder *Amor Mio* zur besten Sendezeit.

Die kapitalistische Idee von der Indifferenz der Märkte

Die Welt wird weiter zusammenwachsen. Der Zuspruch für romantische Märchenstoffe mit archetypischen Handlungsmustern und versetzt mit den Problemen einer modernen Lebenswirklichkeit, die sich nicht allzu sehr mit lokalen Gegebenheiten und spezifischen gesellschaftlichen Besonderheiten auseinander setzen, wird den Produzenten in einer sich zunehmend proletarisierenden globalisierten Konsumwelt wachsende Märkte erschließen. Eine Rolle bei der steigenden internationalen Verbreitung der Telenovelas spielt sicher auch, dass die erzählten Geschichten heute sehr viel differenzierter, also zielgruppenspezifischer sind als noch vor 20 Jahren. Neben den klassischen Familien-Telenovelas werden heute auch Teenager- und Männerprogramme angeboten. Jede Telenovela wird ihren Markt finden, aber nicht jeder Markt funktioniert für jede Telenovela. Der erfolgreichste Produzent wird sein, wer sich der kapitalistischen Idee von der Indifferenz der Märkte verschreibt.

„Edel sei der Mensch, hilfreich und gut“, so hat Johann Wolfgang von Goethe einmal hoffnungsvoll formuliert. Sein utopischer Ansatz zur Wirklichkeit beschreibt auf das Trefflichste die schöne heile Welt der Telenovelas. Die Realität ihrer Produzenten hat er damit sicher nicht gemeint.



8 Klindworth, G.:

Es ist immer das gleiche, aber wir sehen sie alle – Mexikanische Telenovelas zwischen Gewohnheit und Faszination. In: *Iberoamericana*, 19/4/1995, S. 90

9 Plaul, H.:

Illustrierte Geschichte der Trivalliteratur. Leipzig 1983, S. 254

Dr. Conrad Heberling ist Geschäftsführer der Dori Media International GmbH in Zürich und hat eine Gastprofessur an der Universität Kassel am Fachbereich Humanwissenschaften für das Fachgebiet „Medienökonomie“.



Literatur

Inhalt:

Marek Fuchs/Siegfried Lamnek/Jens Luedtke/Nina Baur: **92**
Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004
 Prof. Dr. Lothar Mikos

Christoph Klimmt: **94**
Computerspielen als Handlung. Dimensionen und
Determinanten des Erlebens interaktiver Unter-
haltungsangebote
 Susanne Eichner

Elmar Lange/Sunjong Choi/Dojin Yoo/Grzegorz **95**
 Adamczyk:
Jugendkonsum im internationalen Vergleich. Eine
Untersuchung der Einkommens-, Konsum- und
Verschuldungsmuster der Jugendlichen in Deutsch-
land, Korea und Polen
 Dorothee Schnatmeyer

Ben Bachmair/Peter Diepold/Claudia de Witt (Hrsg.): **96**
Jahrbuch Medienpädagogik 5.
Evaluation und Analyse
 Dagmar Hoffmann

Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.): **97**
Grundbegriffe Medienpädagogik
 Klaus-Dieter Felsmann

Björn Maurer: **98**
Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten.
Grundlagen und Praxisbausteine
 Britta Müller

Eric Karstens/Jörg Schütte: **99**
Praxishandbuch Fernsehen. Wie TV-Sender arbeiten
 Prof. Dr. Lothar Mikos

Kurzbesprechungen, Teil I **100**
 Tilmann P. Gangloff

Kurzbesprechungen, Teil II **101**
 Prof. Dr. Lothar Mikos

Gewalt an Schulen

Spätestens mit dem Amoklauf von Emsdetten und den Diskussionen um die Rütli-Schule in Berlin-Neukölln ist die Debatte über zunehmende Gewalt an Schulen wieder aufgeflammt. Dass die Autoren der vorliegenden Studie dabei kaum zu Wort kamen, mag auch daran liegen, dass ihre Erkenntnisse nicht unbedingt ins Bild der skandalisierenden Vorurteile passen. Immerhin verlassen sie sich nicht auf selektive Beobachtungen, sondern haben – methodisch abgesichert – eine sogenannte Längsschnittanalyse zur Entwicklung von Gewalt an Schulen vorgelegt, die ein sehr differenziertes Bild ergibt. Das macht es nicht gerade leicht, die Fülle der Ergebnisse, die in acht thematischen Kapiteln – Verbreitung von Gewalt an Schulen, Gewalt in der Familie, Medien und Gewalt, Migrationshintergrund und Gewalt, Waffenbesitz in der Schule, Drogen und Gewalt, Schwänzen und Gewalt sowie Gewaltopfer – dargestellt werden, hier kurz zusammenzufassen. Eine Beschränkung auf einige wesentliche Ergebnisse ist daher erforderlich. Die Autoren gehen von einem komplexen theoretischen Modell aus: „Gewalt bei jungen Menschen, sowohl das Gewalthandeln als auch das Erleiden von Gewalt, hängt mit Einflussgrößen aus den unterschiedlichen lebensweltlichen Handlungsfeldern und sozialen Kontexten zusammen, in denen junge Menschen leben“ (S. 45). Dabei sparen sie auch Tabus nicht aus, wenn sie z. B. Gewalt auch als eine Form der Verarbeitung von Schüler-Lehrer-Interaktionen sehen. Auf der Basis von Gewaltindizes wurden die Daten

für das Jahr 2004 erhoben und mit den Daten aus den Jahren 1994 und 1999 verglichen. Eine genaue Definition von Gewalt leisten die Autoren nicht, anhand der Indizes unterscheiden sie lediglich verschiedene Gewaltarten: verbale Gewalt, physische Gewalt bzw. Gewalt gegen Personen, Gewalt gegen Sachen und psychische Gewalt. Die Ergebnisse widersprechen der öffentlichen Wahrnehmung einer Zunahme von Gewalt an Schulen. Die Autoren stellen fest: „Bezüglich der Entwicklung der Gewalthäufigkeiten im Zeitverlauf erbringt die Analyse allgemein einen Rückgang der Häufigkeit derartiger Vorkommnisse. Bei allen vier Gewaltformen ist das Gewaltniveau sichtbar und statistisch signifikant unter dem Gewaltniveau der vorangegangenen Messzeitpunkte angesiedelt“ (S. 82). Das trifft im Übrigen auf alle untersuchten Schulformen (Hauptschule, Realschule, Berufsschule, Gymnasium) zu. Grundlage dieser Daten waren die Selbstauskünfte der Schüler zu eigenen Gewaltaktivitäten. Wenn man die Angaben der Schüler auswertet, in denen sie Opfer von Gewalthandlungen anderer Schüler geworden sind, ergibt sich im Zeitverlauf ein ähnliches Bild. Die Gewalt an Schulen hat zwischen 1994 und 2004 abgenommen. Allerdings gibt es bezüglich der Gewalthäufigkeit Differenzen zwischen den Schultypen. So werden Hauptschüler „zwei- bis dreimal häufiger Opfer von Gewalttaten als Gymnasiasten“ (S. 94f.) und sind ebenso zwei- bis dreimal häufiger auch Täter. Die Befunde zur Abnahme der Gewalt an allen Schultypen sind umso überraschender, als an Hauptschulen und Gymnasien im gleichen Zeitraum eine

Zunahme des Waffenbesitzes zu verzeichnen ist: „Obgleich also der Anteil der Waffenbesitzer in den letzten Jahren zugenommen hat, ist gleichzeitig ihre Gewaltaktivität zurückgegangen“ (S. 218). Dass lässt sich u. a. dadurch erklären, dass Waffen eher zu einer potentiellen Verteidigung mit in die Schule gebracht werden. Im Zusammenhang mit den Diskussionen um den Jugendschutz und die aktuelle Debatte um ein Verbot sogenannter „Killerspiele“ sind die Ergebnisse zur Rolle der Medien und zur Gewaltwahrnehmung in den Medien interessant. Die Autoren stellen fest, dass die Akzeptanz von Gewalt in den Medien in den letzten Jahren „moderat zugenommen“ hat, es sei ein „gewisser Gewöhnungseffekt eingetreten“ (S. 174). Wer nun aber erwartet, dass besonders gewalthaltige Filme den größten Einfluss – auf das Gewalthandeln von Schülern haben, wird enttäuscht. Noch vor Horror- und Kriegsfilmen haben Sexfilme den größten Einfluss, und zwar über alle Gewaltindizes und Gewaltformen hinweg. Allerdings zeigen sich hier deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede: „Für den Konsum von Sexfilmen kann man also für 2004 festhalten, dass Mädchen zwar wesentlich seltener Sexfilme konsumieren als Jungen. Dafür üben Mädchen, die häufiger Sexfilme sich ansehen, öfter physische Gewalt auf Mitschüler aus als Jungen mit vergleichbaren Medienkonsummustern. Umgekehrt findet sich bei Schülern ein stärkerer Zusammenhang zwischen dem Konsum von Sexfilmen und der verbalen Gewalt als bei Schülerinnen“ (S. 180f.). Auf eine kurze Formel gebracht: Mädchen schlagen nach dem Konsum von Sexfilmen eher zu, Jungen

dagegen haben eher ein loses Mundwerk. Gerade bei der Auswirkung medialer Gewaltdarstellungen ergibt sich in Bezug auf das Bildungsniveau der Schüler ein unerwartetes Ergebnis: „Gymnasiasten neigen also in stärkerem Maße zu gewalttätigen Handlungen, wenn sie intensiv gewaltdarstellende und erregende Filme konsumieren, als Schüler der anderen Schularten, wobei die Gruppe der Gymnasiasten als Ganzes seltener solche Filme sieht“ (S. 184). Die Autoren weisen jedoch zu Recht darauf hin, dass diese statistischen Zusammenhänge noch lange keine kausalen Zusammenhänge begründen. Außerdem sei zu vermuten, dass sowohl der Konsum von Gewaltdarstellungen in den Medien als auch gewalttätiges Handeln z. T. als jugendtypische Phänomene und damit „eben nur als vorübergehende Erscheinungen zu verstehen“ seien (S. 183). Die Ergebnisse stellen letztlich lediglich statistische Zusammenhänge her, das Warum erklären sie nicht. Die Frage, warum Mädchen, die Sexfilme sehen, gewalttätiger sind, bleibt vorerst unbeantwortet. Das eingangs erwähnte komplexe theoretische Modell zur Analyse von Gewalt an Schulen, das zahlreiche Faktoren einbezieht, hat seine Stärke dann, wenn das Zusammenspiel dieser Faktoren berücksichtigt wird. In der Gesamtschau können die Autoren zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit, Opfer zu werden, bei den Schülern steigt, die selbst Täter sind, sowie bei denen, die „das Gefühl haben, alleine dazustehen, dass in ihrem Leben einiges schief geht, andere es besser haben als sie selbst, sie aber niemandem vertrauen können“ (S. 324f.), kurz:

die keine soziale Anerkennung erfahren. Außerdem sinkt die Opferwahrscheinlichkeit mit dem Alter sowie mit der Interventionsbereitschaft von Lehrern und Mitschülern, die schlichtend eingreifen. Insgesamt bietet die Studie einige erhellende Einsichten in die Entwicklung von Gewalt an Schulen in den letzten zehn Jahren. Auch wenn die Gewaltaktivitäten eher rückläufig sind, ist noch lange kein Grund zur Entwarnung gegeben. Allerdings gilt es, einige Vorurteile über Bord zu werfen – und die Studie zeigt, dass ein Klima der sozialen Anerkennung in der Schule das wohl wichtigste Mittel zur Vermeidung von Gewalt ist.

Lothar Mikos



Marek Fuchs/Siegfried Lamnek/Jens Luedtke/Nina Baur:
Gewalt an Schulen. 1994 – 1999 – 2004. Wiesbaden 2005: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 352 Seiten m. Abb. u. Tab., 34,90 Euro



Christoph Klimmt:

Computerspielen als Handlung. Dimensionen und Determinanten des Erlebens interaktiver Unterhaltungsangebote. Köln 2006: Herbert von Halem Verlag. 228 Seiten mit 13 Abb. u. 13 Tab., 29,00 Euro

Computerspielen als Handlung

Die Popularität von Computerspielen ist seit einigen Jahren ein vieldiskutiertes Phänomen, das häufig grundsätzliche Fragen aufwirft: Warum spielen wir Computerspiele? Was ist das Faszinierende an ihnen? Warum machen sie Spaß? Christoph Klimmt beleuchtet diese Grundsatze-debatte in seiner Dissertationsschrift aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive, sein handlungstheoretisches Modell fußt auf der Theorie der medialen Unterhaltung. Computerspiele versteht der Autor dabei als Prozess, auf dessen verschiedenen Ebenen unterschiedliche Mechanismen der Unterhaltung zum Tragen kommen. Die Unterhaltungsmechanismen leitet Klimmt aus den von Dolf Zillmann entwickelten Unterhaltungstheorien (*Mood-Management-Theory*, *Affective-Disposition-Theory*, *Excitation-Transfer-Theory*) ab und erweitert diese für die Anwendung auf interaktive Medien. Zwei Explorationsstudien sollen seine Thesen verifizieren. Ob die ausgearbeitete Unterhaltungstheorie die Popularität von Medien hinreichend erklären kann, sei hier dahingestellt, doch die drei dominanten Mechanismen des Erlebens beim Computerspielen – *Selbstwirksamkeitsmechanismus*, *Spannung und Lösung* und *simulierte Lebenserfahrung* (S. 75 ff.) – stellen einen interessanten Ansatz dar, die Funktionsweise der Computerspielrezeption besser zu verstehen; sie sollen im Weiteren kurz ausgeführt werden: Der *Selbstwirksamkeitsmechanismus* greift auf der unteren Ebene des Spielprozesses. Die Spieler erkennen die Auswirkung ihres Handelns unmittel-

bar: „Die Wirkung jeder einzelnen eigenen Handlung ist eindeutig wahrnehmbar“ (S. 76). Im Gegensatz zu anderen Erklärungsmodellen, welche die Faszination an Computerspielen mit Kontrollmacht oder Bewältigungsmacht beschreiben, handelt es sich hierbei um ein wertfreies Erleben. Denn die Wirkung des eigenen Tuns zeigt sich auch dann, wenn dieses nicht von Erfolg, sondern von Misserfolg gekrönt ist – allein das eigenwirksame Handeln induziert „angenehmes Erleben“ (S. 80).

Spannung und Lösung greift auf der zweiten Ebene des Spielprozesses und bezeichnet die Ziele und Erwartungen der Spieler bzw. Handlungsanforderungen an die Spieler. Dabei kann sich die Handlungsanforderung als Notwendigkeit (das Auslassen einer Handlung führt zum vorzeitigen Ende des Spiels) oder als Möglichkeit darstellen (die Handlung ermöglicht es, Neues zu entdecken). Spannend ist hier für den Spieler, ob die Handlungsanforderung erfüllt werden kann oder nicht, die Auflösung der Spannung mündet je nach Erfolg in Frustration oder Langeweile, in euphorische Freude oder Stolz. Dabei spielt auch die Eigeneinschätzung der Spieler eine wichtige Rolle für das Unterhaltungserleben.

Schließlich kommt auf der dritten Ebene des Spielprozesses die *simulierte Lebenserfahrung* zum Tragen, die den Spielern bestimmte Handlungsrollen nahe legt, die innerhalb eines Spiels angenommen werden können. Die Übernahme einer Handlungsrolle ermöglicht den Spielern ein rasches Verständnis für Ziele und Aufgaben innerhalb eines Spiels, die sich aus einer stereotypen Rolle heraus

bedingen (z. B. Soldat). Gleichzeitig stellt die Übernahme von außergewöhnlichen Handlungsrollen eine positive und unterhaltsame Erfahrung für die Spieler dar (vgl. S. 98 ff.).

Trotz einiger methodisch-praktischer Beschränkungen konnten die beiden anschließenden Explorationsstudien Klimmths Konzept der drei Mechanismen des Rezeptionserlebens untermauern. Allerdings muss hier einschränkend erwähnt werden, dass die Studien nur die beiden letztgenannten Mechanismen untersuchen. So bleiben hinsichtlich des Gesamtmodells noch einige Fragen offen, was vom Autor auch selbstkritisch festgestellt wird (vgl. S. 161 ff.). Insgesamt jedoch zeigt sich die Debatte wenig interdisziplinär, da der theoretische Rahmen auf die Diskussion einiger weniger Autoren aus einem eng gefassten kommunikationswissenschaftlichen Bereich beschränkt bleibt. So kommen bei der Lektüre des gesamten Buches wahrscheinlich besonders die Anhänger einer kommunikationswissenschaftlich geprägten Unterhaltungstheorie auf ihre Kosten. Allen anderen seien Klimmths Ausführungen der Rezeptionsprozesse beim Computerspielen wärmstens ans Herz gelegt.

Susanne Eichner

Konsumrausch global gesehen!

Das Thema „Jugend und Konsum“ stößt in Zeiten von Hartz IV und „neuer Armut“ auf besonderes Interesse, vor allem, wenn man Medienberichten folgt, die sich dem Thema „Kauf- und Konsumrausch bei Kindern und Jugendlichen“ widmen. Nimmt man diese Berichte ernst, dann „geben sie Geld aus, dass sie nicht haben, für Dinge, die sie nicht brauchen, um denjenigen zu imponieren, die sie nicht mögen, und alles frei nach dem Motto: Hast du was, dann bist du was“ (S. 15). Verantwortlich sind hierfür Eltern und Erzieher und insbesondere eine aggressive Werbeindustrie.

Ob all diese (Vor-)Urteile zutreffen, war Gegenstand der vorliegenden interkulturellen Studie. Insgesamt wurden 2.300 Jugendliche im Alter zwischen 15 und 25 Jahren aus Deutschland, Südkorea und Polen in einer standardisierten Querschnittserhebung mündlich befragt. Dabei ging es nicht nur um Einnahmen und Ausgaben, die Art und den Umfang des Kaufs und Konsums von Gütern und Dienstleistungen oder den Besitz von Konsumgütern selbst sowie um Verschuldung bzw. Überschuldung der Jugendlichen. Vielmehr war es Ziel der Untersuchung, auf der Grundlage von Konsummuster Unterschieden, aber auch Gemeinsamkeiten Jugendlicher aus verschiedenen kapitalistischen Ländern in ihrem Kauf- und Konsumverhalten aufzuzeigen. Die Autorinnen und Autoren spezifizierten hierzu in ihrer Analyse die Rational-Choice-Theorie nach James S. Coleman und Hartmut Esser, sie unterschieden in ihrem interkulturellen

Ansatz drei Arten von Konsummustern: den marktwirtschaftlich rationalen und die davon abweichenden demonstrativen und kompensatorischen Konsummuster. Als Einflussfaktoren wurden in diesem Zusammenhang individuelle und kontextbezogene Bedingungen genannt wie z. B. die besondere Rolle der Selbstwertschwäche zur Erklärung des kompensatorischen Konsums einschließlich einer daraus resultierenden Kaufsucht. Die verwandten bzw. entwickelten Definitionen und Theorien dazu sind äußerst interessant, wird hier doch der Erziehung eine entscheidende Einflussnahme zugeschrieben. Ein demokratischer Erziehungsstil, aber erstaunlicherweise auch ein überbehüteter Stil fördern in allen drei Ländern ein rationales Konsumverhalten. Erfreulicherweise weisen alle Jugendlichen ein insgesamt hohes Maß an Rationalität beim Kauf von Konsumgütern auf. Werbekritik und eine entsprechende Vorbildfunktion der Eltern tragen dazu bei, dass das Konsumverhalten dieser Gruppe weniger durch Werbung beeinflusst wird.

Bei den koreanischen Jugendlichen tritt das kompensatorische Konsumverhalten am häufigsten auf. In diesen Familien dominiert eine autoritäre, teils überbehütete Erziehung, die den Jugendlichen keinen Raum zur Selbstständigkeit lässt. Misserfolge im familiären Bereich, Freundeskreis und in der Schule werden dementsprechend als entscheidende Faktoren für kompensatorisches Konsumverhalten gedeutet. Darüber hinaus werden diese Jugendlichen von ihren Eltern mangelhaft auf ihre Rolle als kritische Verbraucher vorbereitet. Werbung gilt hier als wesentliche Informationsquelle.

All diese Faktoren treffen ebenso auf das demonstrative Konsumverhalten zu. Im Unterschied zum kompensatorischen Konsum tendieren diese Jugendlichen allerdings am stärksten zum Kauf von Markenartikeln. Im internationalen Vergleich stehen hier die polnischen Jugendlichen an erster Stelle. Warum deutsche Jugendliche in relativ geringerem Umfang zu demonstrativem und kompensatorischem Konsum tendieren, führen die Forscher u. a. auf die in Deutschland erheblich längere Tradition der Marktwirtschaft zurück.

Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine wissenschaftlich fundierte Untersuchung, deren Stärken sich aus ihrem interkulturellen Ansatz ergeben. Dem Leser offenbart sich ein differenziertes Bild, das über herkömmliche Klischees im Hinblick auf jugendliches Kauf- und Konsumverhalten weit hinausgeht. Interessant und unerwartet zeigen sich demzufolge auch die Ergebnisse: Allen Globalisierungs- und Homogenisierungstendenzen zum Trotz herrschen in den drei Ländern unterschiedliche Konsummuster vor, die sich aus regionalen, lokalen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Besonderheiten ergeben.

Die Arbeit wartet darüber hinaus mit einer Anzahl von Tabellen und Grafiken auf, die dem Leser einen schnellen Überblick ermöglichen und zum allgemeinen Verständnis beitragen. Abgerundet wird der Band mit einem Ausblick, wie sich die Konsummuster der einzelnen Länder zukünftig weiterentwickeln werden.

Eine methodisch solide und äußerst interessante Studie, nicht nur für Sozialwissenschaftler und Pädagogen.



Elmar Lange/Sunjong Choi/Dojin Yoo/Grzegorz Adamczyk:

Jugendkonsum im internationalen Vergleich. Eine Untersuchung der Einkommens-, Konsum- und Verschuldungsmuster der Jugendlichen in Deutschland, Korea und Polen. Wiesbaden 2005: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 168 Seiten mit 32 Tab., 19,90 Euro



**Ben Bachmair/
Peter Diepold/
Claudia de Witt (Hrsg.):**
*Jahrbuch Medienpädagogik
5. Evaluation und Analyse.*
Wiesbaden 2005: VS Verlag
für Sozialwissenschaften.
277 Seiten, 36,90 Euro

Jahrbuch Medienpädagogik 5

Das vorliegende *Jahrbuch Medienpädagogik 5* unternimmt wie seine Vorgänger den ehrenwerten Versuch, aktuelle medienpädagogische Fragestellungen zu diskutieren und Anregungen für die qualifizierte und zeitgemäße Ausbildung von Medienpädagogen zu liefern. Schwerpunkte der aktuellen Auseinandersetzung stellen Evaluationsmethoden im Hinblick auf verschiedene E-Learning-Angebote (Teil I), spezielle Forschungsmethoden zur Mediennutzung (Teil II) und Betrachtungen zur generationspezifischen Medienkultur (Teil III) dar. Der erste Teil des Buches ist das eigentliche, notwendige Novum, die drei Aufsätze des zweiten Teils verweisen auf bekannte Projekte und Positionen unter einer methodischen Prämisse, und der letzte Teil des Buches bündelt vier relativ heterogene, aber für sich genommen interessante Einzelbeiträge.

Als Einstieg in die Thematik dient ein umfassender und gleichzeitig recht komprimierter Überblick zum Stand verschiedener Evaluationsverfahren. Dabei wird die alleinige Überprüfung von unmittelbaren Lernergebnissen als nicht ausreichendes Evaluationskriterium von E-Learning erachtet. Es wird nachdrücklich darauf hingewiesen, dass ein E-Learning-Angebot nur angemessen bewertet werden kann, wenn man das Lernthema, die gewünschten Ergebnisse sowie die technologische als auch die soziale Lernumgebung des Lerners berücksichtigt. Zudem sollte ein Produkt grundsätzlich phasenspezifisch bereits ab Beginn der Planung und Entwicklung evaluiert werden. Im Anschluss an

den Überblicksartikel folgen Berichte verschiedener Autorinnen und Autoren zur Bewertung beispielhafter E-Learning-Programme. Es wird die Evaluation eines Lernprogramms für die Methodenlehre und Statistikausbildung vorgestellt. Nachfolgend wird das betreute Monitoring eines interdisziplinären, universitären Blended-Learning-Projekts beschrieben, das sich primär mit den Angeboten und der Nutzung eines multimedialen Lehr- und Lernnetzwerks für das Fach Werkstoffe im Bereich Bauwesen beschäftigt. Abschließend werden Formen des schulischen Unterrichtshandelns thematisiert, die problemorientiertes Lernen mit den Möglichkeiten neuer Medien fördern sollen. Vor allem geht es darum, wie man Lehrende bei der Modifizierung und Reformierung von Unterrichtsskripten und der Einbindung von Computertechnologien über gezielte Fortbildungen unterstützen kann.

Der methodologisch orientierte Teil des Jahrbuches stellt drei verschiedene, jeweils recht komplexe Forschungsprojekte vor. Zunächst wird aus dem in Bielefeld angesiedelten DFG-Projekt zum Mediennutzungsverhalten 12- bis 20-Jähriger berichtet, in dem das Medienhandeln von Jugendlichen grundsätzlich im Zusammenhang mit der Ausbildung von Medienkompetenz betrachtet und analysiert wird. Die Jugendlichen werden anhand der quantitativ erhobenen Daten sieben Clustern zugeordnet. Nach dem Prinzip der Triangulation werden Vertreter einzelner statistisch klassifizierter Typen dann in leitfadengestützten qualitativen Einzelinterviews gezielter zu ihrem Medienhandeln befragt. So lassen sich die quantitativen

Daten um weitere wichtige Erkenntnisse und differenziertere Befunde zum Medienhandeln sinnvoll erweitern. Des Weiteren wird das Kasseler Projekt präsentiert, das seit 1998 einmal jährlich eine qualitative und quantitative Analyse der von Kindern präferierten Fernsehprogramme vornimmt und dabei zu erfassen versucht, welche alltagsweltlichen massenmedialen Interpretationsangebote Kinder aufgreifen. Zudem werden vom Ludwigsburger Forscherteam anhand des EU-Projekts CHICAM die Vorteile der qualitativen Forschung auf der Basis von Eigenproduktionen mit Medien sowie pädagogische Interventionsmöglichkeiten in der Projektpraxis dargestellt.

Aus dem dritten Teil des Buches ist besonders der Beitrag der Londoner Medienpädagogen hervorzuheben, die sich unter einer diskurstheoretischen Perspektive mit den Gefahren und Risiken des Internets für Kinder und Jugendliche beschäftigen. Sie können anhand der Aussagen von Schülern zu ihrem und dem Verständnis der Erwachsenen von Pädophilie vier verschiedene Diskursdimensionen klassifizieren. Insgesamt liefert das Jahrbuch trotz der Nüchternheit und Komprimiertheit vieler Beiträge zahlreiche innovative Impulse für die medienpädagogische Forschung und Praxis. Verstärkt wird der Fokus auf neuartige, moderne und auch aufwendige Forschungsmethoden gelegt, dessen jeweiliger Ressourcen-Nutzen-Aufwand noch an anderer Stelle zu überprüfen wäre.

Dagmar Hoffmann

Grundbegriffe Medienpädagogik

Die Herausgeber der vorliegenden Publikation wollen mit ihrem Kompendium einen Beitrag „zur begrifflichen und inhaltlichen Klärung medienpädagogischer Problemfelder leisten“ (S. 7). Das ist ein weitaus größerer Anspruch, als der Titel durch das Stichwort „Grundbegriffe“ suggeriert – und er wird durchaus eingelöst. In 63 Artikeln werden alle wesentlichen Forschungs- und Handlungsfelder der Medienpädagogik diskutiert. Ein umfangreiches Sachregister bzw. Querverweise innerhalb der Texte bieten die Möglichkeit, sich nach individuellen Bedürfnissen eine Vielzahl weiterführender spezifischer Begriffe zu erschließen. Im relativ knapp gehaltenen Vorwort wird die Notwendigkeit für die vierte, „völlig neu konzipierte Auflage“ des Nachschlagewerks leicht nachvollziehbar aus dem rasanten medientechnologischen Fortschritt abgeleitet. Im Vergleich zu den Vorgängerauflagen ist das inhaltliche Spektrum deutlich erweitert, klassische Standardbegriffe wurden wesentlich modifiziert. Für die interessierte Leserschaft ist es empfehlenswert, die Aussagen zum Begriff „Medienpädagogik“ der beiden Herausgeber Jürgen Hüther und Bernd Schorb als eine Art Weiterführung des Vorworts zu begreifen. Die Autoren versuchen hier, dem zentralen Stichwort des Bandes eine Grundinformation zuzuordnen. „Dabei sind wir uns bewusst, dass diese wie jede andere Definition in ihrem Zwang zur Verallgemeinerung erhebliche Verkürzungen, Vereinfachungen und Auslassungen bringt, und dass sie nur eine von vielen möglichen ist“ (S. 265),

schreiben sie diesbezüglich. Anschließend werden diverse Ansätze und Richtungen der Medienpädagogik erörtert, es werden Zielkategorien benannt, Aufgabenstellungen aus dem Bedeutungswandel der Medien abgeleitet, und schließlich wird der Begriff „Medienkompetenz“ als vorrangiges Ziel medienpädagogischen Handelns umrissen. Alle genannten Kategorien werden in spezifischen Abschnitten des Buches an anderer Stelle noch wesentlich komplexer aufgegriffen, mit Blick auf den zentralen Begriff des Wissenschaftszweiges wird aber deren Zusammenhang zunächst sinnfällig verdeutlicht. Gleichzeitig wird ein Grundproblem benannt, vor dem die Medienpädagogik von jeher steht und das immer wieder zur Klärung der eigenen Daseinsberechtigung zwingt. Es „besteht oft eine Diskrepanz zwischen dem, was an medienpädagogischen Zielkategorien und Handlungsmodellen formuliert wird, und dem, was in der Praxis tatsächlich betrieben wird bzw. realisierbar ist“ (S. 268). Medienbildung, Medienkunde oder Medienerziehung wird von der Gesellschaft in unterschiedlicher Intensität immer wieder gefordert. Insbesondere, wenn Medien als Ursache für soziales Fehlverhalten ausgemacht werden, sind die Rufe besonders laut. Zu einer strukturellen Verankerung innerhalb des Bildungsbereichs ist es bisher aber höchstens partiell gekommen. Warum es diesen Widerspruch gibt, kann hier nicht diskutiert werden. Es sei aber dringend all jenen, die entsprechende Forderungen aufstellen oder die gar neue Initiativen starten, die Lektüre des vorliegenden Bandes empfohlen. Auf diese Weise könnte manche Redundanz und

manch kostspieliger Leerlauf vermieden werden.

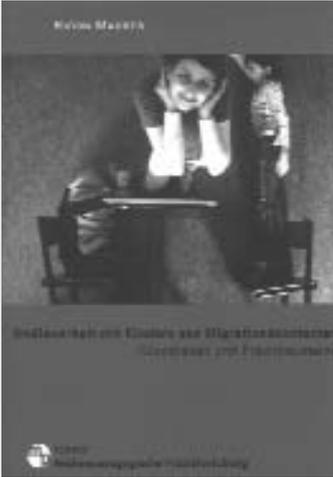
Die Publikation selbst trägt den unterschiedlichen theoretischen Zugängen zu medienpädagogischen Sachverhalten insofern direkt Rechnung, als dass sie für die Erörterung der ausgewählten Stichworte einen großen Teil der auf diesem Gebiet in Deutschland tätigen Fachwissenschaftler einbezieht und darüber hinaus interdisziplinäre Ansätze berücksichtigt. Die Autoren machen ihre jeweilige subjektive Sichtweise deutlich, stellen diese aber immer in Beziehung zu anderen Herangehensweisen. So gewinnen die Leserinnen und Leser einen komplexen Eindruck der einzelnen Sachverhalte, die sie bei entsprechendem Interesse durch Literaturempfehlungen, die den jeweiligen Kapiteln angefügt sind, vertiefen können.

Das vorliegende Nachschlagewerk dient in erster Linie der Selbstverständigung unter der Spezies der Medienpädagogen. Sein Gebrauchswert für die breite Öffentlichkeit ist wegen der Komplexität der Darstellung der einzelnen Themenfelder relativ eingeschränkt. Angesichts des immer wieder spürbaren großen Interesses an Medien und deren spezifischen Wirkungsmechanismen, aber auch wegen der dabei vielfach zu spürenden Unsicherheit wäre vielleicht die Herausgabe eines Fachlexikons für „die Hand des Volkes“ nicht die schlechteste Aufgabe, derer sich die Medienpädagogik in naher Zukunft annehmen könnte.

Klaus-Dieter Felsmann



**Jürgen Hüther/
Bernd Schorb (Hrsg.):**
Grundbegriffe Medienpädagogik, 4., vollständig neu konzipierte Auflage.
München 2005: kopaed.
480 Seiten, 29,80 Euro



Björn Maurer:
Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine. München 2004: kopaed. 280 Seiten, 18,80 Euro

Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten

Die interkulturelle Medienarbeit ist in der Praxis manchmal ein schwieriges Unterfangen. Zusätzlich zu verschiedenen technischen und organisatorischen Problemen bei Medienprojekten muss häufig auch die geringe Sprachkompetenz von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund bewältigt werden. So kann die anfängliche Begeisterung, „mal was mit Film und Video zu machen“ schnell verfliegen, wenn vor dem ersten Kontakt mit der Kamera zunächst schriftlich verfasste Lernmaterialien zu bearbeiten sind, ein Exposé geschrieben und ein Drehplan erstellt werden müssen. Um den Schwierigkeiten herkömmlicher, drehbuchorientierter Ansätze zu entgehen, hat Björn Maurer ein alternatives Rahmenkonzept für die interkulturelle Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten entwickelt. Er konzentriert sich dabei auf die Medien Fotografie, Video und Internet. Sein Konzept zeichnet sich vor allem durch nonverbale Zugänge zur Medienarbeit aus, das auch Kindern mit geringerer Schreib- und Lesekompetenz ein Verständnis schwieriger Lerninhalte vermitteln soll. Das bedeutet in der Praxis, dass Lernmaterialien überwiegend bildlich-anschaulich und handlungsorientiert gestaltet werden statt nur schriftlich-erklärend: Die Erläuterung von Kameraeinstellungen erfolgt nicht nur auf dem Papier, sondern mit selbstgebastelten Rahmen verschiedener Größen. Die Funktion von Kameraperspektive und der Einsatz von Licht werden beispielsweise erst einmal mit Hilfe von verschieden beleuchteten und gefilmten Gummibärchen

erprobt. Neben dem zentralen Aspekt der Anschaulichkeit von Lernmaterialien betont Björn Maurer auch die Notwendigkeit, rasch ästhetische Erfolgserlebnisse zu ermöglichen und sich an den vorhandenen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu orientieren. So hält er es für sinnvoll, dass die Heranwachsenden nicht mit einem großen Projekt beginnen, sondern zunächst ihre Kompetenzen in verschiedenen kleineren Produktionen in Form von Videoclips, Animationen oder Digital-Story-Telling etc. erproben und erweitern. Darüber hinaus empfiehlt er – um den Einstieg in die filmische Medienarbeit zu erleichtern –, am Anfang gegebenenfalls mit dem intuitiveren und leichter zu handhabenden Medium Fotografie zu arbeiten. Im vorliegenden Band finden sich noch zahlreiche weitere vergleichbare Arbeitsvorschläge und didaktische Hinweise. Eingebunden sind sie in ein ausgearbeitetes Curriculum, das aufzeigt, wie Kinder und Jugendliche Schritt für Schritt an den Umgang mit Video und Internet herangeführt werden können, um am Ende in der Lage zu sein, eigenständig ein längeres Medienprojekt zu realisieren. Das Curriculum und die verschiedenen Praxisbausteine werden ergänzt durch einen theoretischen Teil. Der Autor setzt sich darin mit der Situation von Kindern mit Migrationshintergrund auseinander und hinterfragt, inwiefern interkulturelle Kommunikation mit Medien realisiert werden kann und welche Qualitätskriterien in der Jugendmedienarbeit mit Heranwachsenden aus Migrationskontexten von Bedeutung sind. Auch wenn die theoretischen Ausführungen etwas zu knapp

geraten sind, um der Komplexität der dargestellten Themen gerecht zu werden, stellt der Band dennoch eine gelungene Verbindung von einführender theoretischer Reflexion und anschaulich erläuterten Praxiskonzept dar. Er eignet sich zum Überdenken eigener interkultureller Medienprojektarbeit, aber auch als methodisch-didaktische Fundgrube für alle, die in der schulischen und außerschulischen Medienarbeit tätig sind. Erleichtert wird der Zugang zu den verschiedenen Themenbereichen dadurch, dass sich Björn Maurer im gesamten Band jeweils auf ein konkretes Projekt bezieht, das er an einer Ludwigsburger Hauptschule durchgeführt hat. Es fand statt im Rahmen des internationalen EU-Praxisforschungsprojekts CHICAM (Children in Communication about Migration), das von 2001 bis 2004 in London, Rom, Athen, Stockholm, Utrecht und Ludwigsburg mit 10- bis 14-jährigen Kindern mit Migrations- und Fluchthintergrund durchgeführt wurde. Ziel von CHICAM war es, die Möglichkeiten neuer Medien im Hinblick auf die interkulturelle Kommunikation und Integration zu untersuchen. Björn Maurer betreute die deutsche Schülergruppe medienpädagogisch und entwickelte daraus seine alternative Rahmenkonzeption für die interkulturelle Medienarbeit. Sein Konzept sowie die wichtigsten Erkenntnisse und Erfahrungen des CHICAM-Projekts präsentiert er im vorliegenden Band, anschaulich erläutert durch zahlreiche Fotografien und Skizzen, die den Text sinnvoll ergänzen.

Britta Müller

Wie TV-Sender arbeiten

Wer schon immer einmal wissen wollte, wie ein Fernsehsender funktioniert, der sollte beruhigt zum vorliegenden Buch greifen. In der aktualisierten und erheblich überarbeiteten Auflage des erstmals im Jahr 1999 erschienenen Standardwerks erläutern die Autoren auf verständliche Weise nahezu alles, was die geneigte Leserschaft wissen möchte. In fünf größeren Kapiteln wird alles Wissenswerte zusammengetragen: von den allgemeinen Rahmenbedingungen wie den rechtlichen und politischen Grundlagen sowie den rechtlichen Vorschriften wie dem Jugendschutz, dem einige Seiten gewidmet werden, und den Marktstrategien über die Produktion und das Programm, Kommunikation, Marketing und Werbung, Organisation und Forschung bis hin zu den Zukunftsperspektiven. Sicher lässt sich an einzelnen Kapiteln Detailkritik üben, weil der eine oder andere Aspekt manchmal etwas ausschweifend, manchmal sehr verkürzt wiedergegeben wird, aber das würde dem Gesamtcharakter des Buches nicht gerecht.

Karstens und Schüttes Buch hält, was es verspricht: Es ist ein Praxishandbuch im besten Sinne. Ein umfangreiches Glossar erläutert die wichtigsten Fachbegriffe, ein Index erleichtert die Suche nach spezifischen Themenkomplexen. Dadurch ist es auch möglich, von Zeit zu Zeit bestimmte Themen in dem Buch aufzusuchen. Wer sich z. B. fragt, wie die Einschaltquoten zustande kommen und was man (in diesem Fall die Redaktionen und Medienforscher der Sender) mit den Zahlen anfängt, bekommt einen guten Überblick – nicht nur über die Messung der

Quoten, sondern auch darüber, unter welchen Gesichtspunkten sie in der Regel analysiert werden. Außerdem wird beschrieben, welche weiteren Methoden der Medienforschung den Sendern die Planung erleichtern. Allerdings werden die thematischen Bereiche getrennt voneinander behandelt. So wird zwar im Kapitel der Marktstrategien der Lebenszyklus von Sendungen im Rahmen der Analyse des Produktportfolios von Sendern beschrieben, ein Zusammenhang mit der Medienforschung der Sender wird aber an dieser Stelle nicht hergestellt, auch wenn bekannt ist, dass mit deren Hilfe z. B. herausgefunden werden kann, ob ein Relaunch eines Formats Sinn macht, um so den Lebenszyklus zu verlängern.

Für die Zukunft der Medienaufsicht empfehlen die Autoren eine Verschlingung nach britischem Vorbild in einen zentralen Kommunikationsrat, der nicht nur für Fernsehen und Hörfunk, sondern auch für Telekommunikation, Internet und Multimedia zuständig sein soll. Die Debatte um den Jugendschutz muss nach Auffassung der Autoren – abgesehen von aktuellen Zufälligkeiten wie der Forderung nach einer Verschärfung im Anschluss an Amokläufe – grundsätzlich geführt werden: „Verantwortlicher Umgang mit dem Jugendschutz kann mithin nicht nur bedeuten, dass sich die Fernsehsender bei Filmen und Serien an die im Jugendmedienschutz-Staatsvertrag vorgesehenen Sendezeitbeschränkungen halten, sondern verlangt einen differenzierten Einsatz pädagogischer und soziologischer Erkenntnisse. Es sollte also nicht nur eine Jugendschutz-Diskussion geführt werden, sondern eine,

die sich sehr viel weitreichender der bildungs- und gesellschaftspolitischen sowie ethischen Bedeutung der Medien annimmt“ (S. 395). Dem ist nichts hinzuzufügen.

Die Lektüre des Buches ist sehr abwechslungsreich, auch weil die Autoren ihre Themen nicht nur trocken abhandeln, sondern mit zahlreichen Beispielen würzen. Dass die Darstellung in einigen Punkten etwas oberflächlich wird, ist der Breite der Gesamtbetrachtung geschuldet und fällt nicht weiter ins Gewicht. Insgesamt bietet das Handbuch einen sehr gelungenen Einblick in die Arbeitsweisen des Fernsehens und kann daher allen FSF-Prüferinnen und -Prüfern sowie fernsehinteressierten Studierenden empfohlen werden.

Lothar Mikos



**Eric Karstens/
Jörg Schütte:**
*Praxishandbuch Fernsehen.
Wie TV-Sender arbeiten.*
Wiesbaden 2005: VS Verlag
für Sozialwissenschaften.
439 Seiten m. Abb.,
29,90 Euro



Eric Karstens:
Fernsehen digital. Eine Einführung. Wiesbaden 2006: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 233 Seiten, 24,90 Euro



**Siegfried Weischenberg/
Maja Malik/Armin Scholl:**
Die Souffleure der Mediengesellschaft. Report über die Journalisten in Deutschland. Konstanz 2006: UVK-Verlag, 316 Seiten, 19,90 Euro



Alain Bergala:
Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo. Marburg 2006: Schüren Verlag, 144 Seiten, 14,90 Euro

Kleines und großes Einmaleins

Digitales Fernsehen gibt es in Deutschland bereits seit über zehn Jahren, doch die Verbraucher scheuten die für den Umstieg notwendigen Ausgaben und die Anbieter die Risiken neuer Geschäftsmodelle. Angesichts der Abschaffung des analogen Fernsehens aber lässt sich der Paradigmenwechsel nicht länger hinauszögern. Eric Karstens will mit seinem Buch *Fernsehen digital* in dieser Umbruchphase Orientierung geben. Tatsächlich informiert er über die technischen Aspekte des Mediums lückenloser, als einem zuweilen lieb ist. Allerdings liefert Karstens seine Informationen auch in gut verdaulicher Knappheit, so dass man nach konzentrierter Lektüre nicht nur weiß, was sich hinter Kürzeln wie DVB oder DSL verbirgt, sondern auch die Geschichte des deutschen Kabelfernsehens kennt und darüber informiert ist, wie technische Innovationen (etwa der Festplattenrekorder) das Zuschauerverhalten beeinflussen. Ohnehin gehört die Publikumsforschung zu den spannendsten Themen des Buches. Sie ist ja Grundlage für neue Geschäftsmodelle der Anbieter, weshalb Karstens der Fragmentierung des Publikums entsprechend viel Raum widmet. So geht er z. B. zu Recht davon aus, dass die Verschmelzung von Fernsehen und Computer die Mediennutzung revolutionieren werde: Weil der gemäß den Vorlieben seines Besitzers programmierte Rekorder das TV-Programm auf Sendungen reduziert, die man wirklich sehen will; das wäre womöglich auch das Ende des nervösen Hin- und Herschaltens.

Die Souffleure der Mediengesellschaft

Erste Reaktionen auf die neue Journalistenstudie Siegfried Weischenbergs waren gereizt. Dabei fällt das Zeugnis, das der Kommunikationswissenschaftler und sein Team den Journalisten ausstellen, unerwartet gut aus. Die Mehrheit der befragten Journalisten fühlt sich den Standards der Informationsvermittlung verpflichtet, zeigt wenig Neigung zu Gesinnungsjournalismus und besitzt eine ausgeprägte Berufskultur. Eine Gefahr sehen die Wissenschaftler allerdings in der ökonomischen Entwicklung des Berufsstands: Immer mehr Journalisten müssen ihren eigentlichen Lebensunterhalt mit PR-Arbeit verdienen; das sei nicht nur ein Zeichen für Deprofessionalisierung, sondern stehe auch für eine Gefährdung der journalistischen Unabhängigkeit. Nicht minder bedenklich finden die Wissenschaftler die „Rudelbildung zur Durchsetzung eigener Interessen“ (S. 7) – ein Kritikpunkt, der untrennbar mit der Erkenntnis verbunden ist, dass einige wenige Alphatiere in der Medienbranche den Ton angeben. Unabhängiger Journalismus, so Weischenbergs Modell einer idealen Publizistik, könne nur auf der Basis gegenseitiger Kontrolle funktionieren. Die entsprechende Passage ist mit Abstand die amüsanteste des Buches: Süffisant zitieren die Autoren Aussprüche prominenter Medienköpfe. Ihr Vorwurf: Zu viele Journalisten nutzten die Medien als Bühne, auf der sie aber keineswegs bloß mitspielten, sondern „entscheiden, welches Stück gespielt wird“ (S. 26).

Kino als Kunst

Ein Vorwort sollte Lust auf die Lektüre machen und nicht abschrecken: In ihrem Bemühen um eine möglichst staatstragende Einführung haben sich die Herausgeber des wirklich lesenswerten Buches von Alain Bergala völlig im Stil vergriffen. Das akademische Vorwort steht in krassem Gegensatz zur Realitätsnähe, mit der der Autor betont subjektiv darlegt, wie er Kindern das Kino näher bringt. Seine an französischen Schulen seit Jahren etablierte Methode bricht nicht nur mit der klassischen Filmerziehung, sondern irritiert auch Cineasten: Bergala, der als Autor bei den berühmten „Cahiers du cinéma“ begonnen und populären Vorbildern auch als Filmemacher nachgeeifert hat, hält gar nichts davon, Kinder zu kleinen Kritikern heranzubilden. Ihm liegt mehr daran, die Liebe zum Medium zu wecken. Revolutionärer aber ist sein Ansatz, Filmhandlungen in Fragmente zu zerlegen und im Unterricht einzelne Szenen zu besprechen. Auf diese Weise, so sein Argument, ließen sich auch Teile aus Filmen analysieren, die für Kinder eigentlich ungeeignet wären. Bergalas ausführliche Schilderung der eigenen Medienbiografie mag auf den ersten Blick ein großer Umweg zum Thema sein, ist aber wichtig für die Nachvollziehbarkeit seiner Motive. Wenn man liest, wie das Kino sein Leben verändert hat, betrachtet man seine Methoden mit ganz anderen Augen. Ein fesselnd geschriebenes Buch, das man auch dann mit Gewinn lesen kann, wenn man nicht unmittelbar in der filmischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu Hause ist.

Bürger, Kriminalität und Staat

Der Staat sorgt für die Sicherheit der Bürger und schützt sie vor Kriminalität, so die gängige Meinung. Kriminalsoziologisch sieht der Zusammenhang zwischen Bürger, Kriminalität und Staat etwas komplexer aus. Der französische Kriminalsoziologe Philippe Robert hat dieses wegweisende Buch bereits 1999 in Frankreich veröffentlicht, das nun erstmals in deutscher Übersetzung (von Angela Taeger) vorliegt. In seinem Werk versucht er zu ergründen, warum die Unsicherheit in der französischen Gesellschaft wächst. Seine zentrale These lautet, dass der Staat selbst einen guten Teil der Unsicherheit verursacht, die er anschließend mit Maßnahmen zur Erhöhung der Sicherheit mit seiner Kriminalpolitik bekämpft. Es handelt sich also um ein strukturelles Problem, das in den westlichen Gesellschaften aus dem sozialen Wandel resultiert, der Lebenswelten und Beziehungen verändert.

Daraus ergeben sich für den Autor auch Schlussfolgerungen, die eine sichere Gesellschaft nicht allein als Ergebnis von Sicherheits- und Kriminalpolitik sehen, sondern in einer Prävention, „die an Substanz gewinnt, ohne ihren Rückhalt in der Sozialpolitik einzubüßen und zur situativen zu verkümmern“ (S.241). Nur so kann es gelingen, den Sozialstaat nicht zu einem Sicherheitsstaat werden zu lassen, in dem die Bürger sich nur sicher fühlen können, weil sie ständig überwacht werden. Leider geht die Sicherheitspolitik in Deutschland genau in diese, falsche Richtung. Umso wichtiger ist daher das Buch von Robert, das an Aktualität nichts eingebüßt hat.

Stille Gewalt

Takeshi Kitano gilt als bekanntester und prominentester Vertreter des aktuellen japanischen Films, der u.a. auch wegen seiner Gewaltdarstellungen populär ist. Die Theaterwissenschaftlerin Maho Wada setzt sich in ihrem Buch mit der Inszenierung von Gewalt in den Filmen von Kitano auseinander, der unter dem Namen Beat Takeshi in Japan auch als Fernsehkomiker einen Namen hat. So ist es denn auch kein Wunder, wenn die Autorin in seinen Filmen einen Zusammenhang von Komik und Gewalt sieht. Einerseits wird durch die Komik eine ästhetische Distanz zur Gewalt aufgebaut, andererseits verstärkt das Lachen über die Gewalthandlungen für die Zuschauer das Gefühl der Brutalität. Diese Empfindung wird auch dadurch gefördert, dass die Gewalt oft in eine Situation der Stille einbricht, wodurch ihre Wirkung auf den Zuschauer erhöht wird. Die Inszenierung der Gewalt in den Filmen, von denen die Autorin die beiden Werke *Sonatine* und *Hana-Bi* ausführlicher analysiert, wird nicht ästhetisch durch Spektakel der Schaulust überhöht, wie es in den Filmen des Chinesen John Woo der Fall ist, sondern eher reduziert dargestellt. „Gewalt wird in Kitanos Filmen weniger durch ausagierte Aggression als durch Gleichgültigkeit gegenüber dem Tod dargestellt“ (S. 52). Das Lachen über den Tod kann dann auch als ein Ausdruck von Gewalt interpretiert werden. Das Buch von Maho Wada gibt einen interessanten Einblick in die Inszenierung von Gewalt und Tod in den Filmen Kitanos, weil sie es versteht, die Analyse der Filme mit den kulturellen Konventionen Japans zu verbinden.

Jugend und Medien in Deutschland

Die öffentlichen Diskussionen über Jugend und Medien in Deutschland werden vor allem aus moralischer Perspektive geführt. Da ist dann von einer Überflutung der Heranwachsenden durch die Medien die Rede. In seiner kulturhistorischen Studie stellt der inzwischen verstorbene Autor fest: „Die Furcht vor der Überflutung war die Furcht der Erwachsenen davor, dass ihre Einflüsse geringer würden. Und es waren deren Projektionen, denn nur wer als Kind und Jugendlicher selber unter einer Fülle von Verboten, Tabus und Geheimnissen gestanden hatte, wird die Flut der neuen öffentlichen Angebote als Bedrohung empfinden“ (S. 180). Hier zeigt sich der kulturhistorisch nüchterne Blick, der den Autor in seiner Studie auszeichnet. Seine Bestandsaufnahme fasst er bündig in 20 Thesen zusammen, um anschließend den Prozess der Medialisierung von Kindheit und Jugend nachzuzeichnen. Mit „Medienmoralisierung“ sei den Kindern und Jugendlichen heute ebenso wenig beizukommen wie mit einem inhaltlichen Kanon, „vielmehr werden formale Qualitätskriterien immer wichtiger“ (S. 43). Folgt man dieser These, ist der Filmkanon, der für Schulen erstellt wurde, eher anachronistisch und trägt nur wenig zur Medienbildung bei. Für den Jugendschutz hieße dies, es ginge nicht mehr um Gewalt als Inhalt, sondern um die Qualität der formalen Gestaltung. Kerlens Buch bietet eine anregende Lektüre, die auch mit einigen medienpädagogischen Vorurteilen aufräumt.

Lothar Mikos



Philippe Robert: *Bürger, Kriminalität und Staat. Mit einem Vorwort von Fritz Sack.* Wiesbaden 2005: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 265 Seiten, 49,90 Euro



Maho Wada: *Stille Gewalt. Inszenierungen des Todes in den Filmen von Takeshi Kitano.* Berlin 2005: Avinus Academia. 103 Seiten m. Abb., 16,00 Euro



Dietrich Kerlen: *Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie.* Herausgegeben von Matthias Rath und Gudrun Marci-Boehncke. Weinheim/Basel 2005: Beltz. 205 Seiten, 34,90 Euro

Recht

Inhalt:

Aufsatz 102

Zur rechtlichen Stellung von Einrichtungen der Freiwilligen Selbstkontrolle im neuen Jugendmedienschutzrecht

Anmerkung zu VG Berlin, Urteil vom 06.07.2006, Az. VG 27 A 236.04
Regierungsrat z. A. Michael Ullrich

Entscheidung 106

Ist Einwilligung in Fernsehaufnahmen stets Einwilligung in ihre Ausstrahlung?

OLG Karlsruhe, Urteil vom 26.05.2006 – 14 U 27/05

Buchbesprechungen

Tim Faber: 109

Jugendschutz im Internet. Klassische und neue staatliche Regulierungsansätze zum Jugendmedienschutz im Internet

Prof. Dr. Helmut Goerlich

Kristina Hopf: 110

Jugendschutz im Fernsehen. Eine verfassungsrechtliche Prüfung der materiellen Jugendschutzbestimmungen

Prof. Dr. Helmut Goerlich

Aufsatz

Regierungsrat z. A. Michael Ullrich

Zur rechtlichen Stellung von Einrichtungen der Freiwilligen Selbstkontrolle im neuen Jugendmedienschutzrecht

Anmerkung zu VG Berlin, Urteil vom 06.07.2006, Az. VG 27 A 236.04
Abgedruckt in *tv diskurs*, Ausgabe 38/2006, S. 90 ff. (nicht rechtskräftig)

Mit dem zum 1. April 2003 in Kraft getretenen Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien (JMStV) haben die vertragschließenden Parteien die Aufsicht über die privaten Anbieter von elektronischen Informations- und Kommunikationsmedien im Bereich des Jugendschutzes radikal neu gestaltet. Erstmals wurde Einrichtungen der Freiwilligen Selbstkontrolle die Möglichkeit geboten, sich neben den Landesmedienanstalten aktiv an dieser genuin staatlichen Aufgabe zu beteiligen. Allerdings trafen die Vertragsparteien im Staatsvertrag selbst keine Regelung zum Verhältnis von staatlicher Medienaufsicht und Freiwilliger Selbstkontrolle, so dass Kompetenzkonflikte zwischen beiden Seiten vorprogrammiert waren. Im Streit um die Zulässigkeit von TV-Formaten, die zu Unterhaltungszwecken über Schönheitsoperationen berichten, ist dieses Spannungsverhältnis nun auch zutage getreten. Mit der vorliegenden Entscheidung des VG Berlin hat jetzt erstmals ein deutsches Gericht zu dieser grundlegenden Frage Stellung genommen.

1. Der Sachverhalt

Auslöser des Streits war die unterschiedliche jugendschutzrechtliche Beurteilung der vom Rundfunkveranstalter MTV Networks GmbH & Co. OHG produzierten und ausgestrahlten Sendereihe *MTV – I want a famous face* seitens der Kommission für Jugendmedienschutz (KJM), der nach § 14 Abs. 2 JMStV neugeschaffenen zentralen Stelle zur Überwachung länderübergreifender Angebote, und der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen e. V. (FSF). Mit Prüfentscheidung vom 15.06.2004 hatte die FSF – eine nach § 19 Abs. 2 JMStV anerkannte Einrichtung der

Freiwilligen Selbstkontrolle – festgestellt, dass die einzelnen Folgen der Serie nicht geeignet sind, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Sinn von § 5 Abs. 1 JMStV zu beeinträchtigen und diese daher ohne Beschränkungen zur Ausstrahlung im Tagesprogramm freigegeben. Mit Datum vom 21.07.2004 gab die KJM eine Pressemitteilung¹ heraus, in der es u. a. hieß: „Die Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) hat in ihrer gestrigen Sitzung in Wiesbaden einstimmig entschieden, dass TV-Formate, in denen Schönheitsoperationen zu Unterhaltungszwecken angeregt, durchgeführt oder begleitet werden, grundsätzlich nicht vor 23.00 Uhr gezeigt werden dürfen. Diesem Beschluss liegt die Bewertung zugrunde, dass solche Sendungen Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung beeinträchtigen können.“ Weiter wurde ausgeführt: „Dieser Grundsatzbeschluss der KJM setzt Maßstäbe für die Bewertung künftiger Formate, die Schönheitsoperationen zu Unterhaltungszwecken thematisieren. Nach dem JMStV kann die KJM Fernsehformate in ihrer Gesamtanlage bewerten und eine Beschränkung der Sendezeit vorgeben, wenn die Gefahr einer Entwicklungsbeeinträchtigung von Kindern und Jugendlichen gegeben ist.“ Diesen klaren Worten ließ die KJM dann auch Taten folgen: Kurz darauf beanstandete die Kommission² auf Grundlage dieses Beschlusses die bereits gesendeten drei Folgen der MTV-Serie und beschränkte die Übertragung weiterer Folgen unter Anordnung des Sofortvollzugs nach § 80 Abs. 2 Nr. 4 Verwaltungsgerichtsordnung (VwGO) auf den Zeitraum zwischen 23.00 Uhr – 06.00 Uhr³. Gegen diesen Bescheid beantragte MTV einstweiligen Rechtsschutz, der dem Sender allerdings in zweiter Instanz versagt wurde⁴. Mit Datum vom 29.09.2004 gab die Kommission zudem bekannt, hinsichtlich der Ausstrahlung dreier weiterer Folgen der Serie die Einleitung eines Bußgeldverfahrens gegen den Sender zu prüfen⁵. Unabhängig davon erhob die FSF selbst vor dem VG Berlin Klage gegen den mit der Pressemitteilung vom 21.07.2004 veröffentlichten Grundsatzbeschluss der KJM. Obwohl ein solches Verfahren wohl nicht zum üblichen Tagesgeschäft einer verwaltungsgerichtlichen Kammer zählen dürfte, waren auch hier die Fragen zu beantworten, die in

jedem Verwaltungsgerichtsprozess von zentraler Bedeutung sind: Wie ist die angegriffene Maßnahme rechtlich einzuordnen (dazu unter 3)? War die betreffende staatliche Stelle befugt, die angegriffene Maßnahme durchzuführen (dazu unter 4)? Wurde ein subjektiv-öffentliches Recht des Klägers verletzt (dazu unter 5)? Da die FSF mit ihrer Klage auf eine grundlegende Klärung der aufsichtsrechtlichen Kompetenzen im Bereich des Jugendmedienschutzes abzielte, stand bereits mit Erhebung der Klage zu erwarten, dass sich die Rechtsfindung als durchaus anspruchsvolle Angelegenheit erweisen würde. Bereits die Klärung der Passivlegitimation der Medienanstalt Berlin-Brandenburg (MABB) verursachte einen nicht unerheblichen Begründungsaufwand⁶ (dazu gleich unter 2).

2. Die Organstellung der KJM und ihre Folgen hinsichtlich der Passivlegitimation

Die KJM handelt bei der Ausübung von Aufsichtsbefugnissen nach dem JMStV lediglich als Organ der jeweils örtlich zuständigen Landesmedienanstalt, vgl. § 14 Abs. 2 JMStV. Wendet sich ein Betroffener daher gegen eine von der KJM angeordnete Aufsichtsmaßnahme, so hat er das Rechtsmittel gegen die den Beschluss der KJM umsetzende Landesmedienanstalt zu richten. Damit schließt die Organstellung der KJM grundsätzlich eine Beteiligung der Kommission an Verwaltungs- oder Gerichtsverfahren aus, soweit nicht die Organfunktion als solche betroffen ist. Darüber hinaus dürfte der KJM auch die verfahrensrechtliche Fähigkeit fehlen, sich an einem Verwaltungs- oder Gerichtsverfahren unmittelbar zu beteiligen⁷. Unsicherheiten in der Wahl des richtigen Beklagten⁸ treten bei dieser Konstruktion immer dann auf, wenn es – wie hier – an einer Umsetzung der angegriffenen Maßnahme der KJM durch eine Landesmedienanstalt fehlt. Das VG Berlin ging bei der Lösung dieses Problems zu Recht davon aus, dass mit Blick auf die Rechtsweggarantie des Art. 19 Abs. 4 Grundgesetz (GG) der Betroffene jedenfalls dann die Möglichkeit haben müsse, gegen Maßnahmen der KJM direkt vorzugehen, wenn diese Außenwirkung haben und die Möglichkeit einer Rechtsverletzung in sich bergen. Bestehen keine Anhaltspunkte für die

Fußnoten:

1 Vgl. die Pressemitteilung der KJM 8/2004 vom 21.07.2004, siehe http://www.alm.de/gem_stellen/presse_kjm/pm/210704.htm

2 Den aufsichtlichen Bescheid selbst erließ allerdings die Bayerische Landeszentrale für neue Medien (BLM). Nach § 14 Abs. 1 JMStV obliegt die Aufsicht über die privaten Anbieter von Rundfunk und Telemedien weiterhin den Landesmedienanstalten, die sich der KJM nach § 14 Abs. 2 JMStV als zentrales Organ bedienen. Da der Sender MTV Networks seinen Sitz in München hatte, war die BLM örtlich zuständig.

3 Vgl. die Pressemitteilung der KJM 9/2004 vom 09.08.2004, siehe http://www.alm.de/gem_stellen/presse_kjm/pm/090804.htm

4 Erstinstanzlich hatte das VG München mit Beschluss vom 21.12.2004 (Az. M 17 04.4817 – nicht veröffentlicht) die aufschiebende Wirkung des Widerspruchs von MTV wieder hergestellt. Der VGH München hob die Entscheidung des VG mit Beschluss vom 22.05.2005 (Az. 7 CS 05.79 – ebenfalls unveröffentlicht) aber in zweiter Instanz mit fragwürdiger Begründung wieder auf.

5 Vgl. die Pressemitteilung der KJM vom 29.09.2004, siehe http://www.alm.de/gem_stellen/presse_kjm/pm/290904.htm

6 Die Begründung der Passivlegitimation der MABB umfasste nahezu eine Seite der insgesamt 18 Seiten der Originalfassung des Urteils!

7 Vgl. § 61 VwGO und § 11 Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG). Das dürfte auch für die Bundesländer gelten, deren Verfahrensrecht die Beteiligtenfähigkeit von Behörden normiert. Diese Aussage steht allerdings ebenfalls unter dem Vorbehalt, dass nicht die Organstellung der KJM als solche betroffen ist!

8 Im Übrigen hängt davon (mittelbar) auch die Bestimmung der örtlichen Zuständigkeit des angerufenen Verwaltungsgerichts ab, vgl. § 52 Nr. 5 VwGO.

Zuständigkeit einer bestimmten Landesmedienanstalt, gesteht das Gericht dem Betroffenen folgerichtig das Recht zu, sich unter den einzelnen Landesmedienanstalten einen Beklagten zu wählen, um sein Recht auf Durchführung eines gerichtlichen Verfahrens wahrnehmen zu können. Getragen wird dieses Ergebnis zusätzlich von folgender Erwägung: Agiert die KJM als zentrales Organ aller Landesmedienanstalten, so müssen diese sich eine bestimmte Maßnahme der Kommission auch zurechnen lassen, da sie diese im Einzelfall ja auch umsetzen müssten.

3. Die rechtliche Einordnung des Grundsatzbeschlusses als hoheitliche Maßnahme

Erhebliche Schwierigkeiten bereitete auch die rechtliche Einordnung des sogenannten Grundsatzbeschlusses der KJM. Streitig war schon die Frage, ob es sich bei dem Beschluss um eine hoheitliche Maßnahme⁹ handelte. Mancherorts wurde die Auffassung geäußert, dass die KJM mit der Verlautbarung ihres Standpunktes in der Pressemitteilung vom 21.07.2004 nur Öffentlichkeitsarbeit geleistet habe¹⁰. Das VG Berlin charakterisierte diesen Beschluss dagegen zu Recht als „autoritative Feststellung der Befugnisse von Fernsehveranstaltern“ und damit als hoheitliche Maßnahme, gegen die verwaltungsgerichtlicher Rechtsschutz zu gewähren ist. Die KJM ist als zentrales Organ der Landesmedienanstalten Teil der staatlichen Medienaufsicht¹¹. Bereits die Bezeichnung als „Grundsatzbeschluss“ sowie die im Beschluss enthaltenen eindeutigen Formulierungen lassen jedenfalls bei potentiellen Adressaten der Verlautbarung keine Zweifel aufkommen, dass die Kommission damit einseitig Grenzen für die Ausstrahlung der in Rede stehenden TV-Formate gezogen hat und nun erwartet, dass diese auch nicht überschritten werden. Darüber hinaus war zu klären, welcher konkreten verwaltungsrechtlichen Handlungsform sich die Kommission bedient hat. In Betracht kamen hier die Handlungsformen Verwaltungsakt, Verwaltungsvorschrift und schlicht-hoheitliche Tätigkeit. Nach der hier vertretenen Auffassung kann der Beschluss aber nicht als Verwaltungsakt eingestuft werden¹², da dieser keinen Regelungscharakter besitzt. Ein solcher ist nach

allgemeiner Auffassung nur dann anzunehmen, wenn das Handeln der Behörde auf die unmittelbare Begründung, Änderung, Aufhebung oder verbindliche Feststellung von Rechten und/oder Pflichten gerichtet ist¹³. Zwar traf – wie eingangs erwähnt – die KJM im Beschluss Feststellungen zur rechtlichen Bewertung (und deren Konsequenzen) von TV-Formaten, in denen zu Unterhaltungszwecken über Schönheitsoperationen berichtet wird. Allerdings sind diese Feststellungen nicht ipso jure für die Rundfunkveranstalter verbindlich, vielmehr bedarf es dazu weiterer Anwendungs- und Umsetzungsakte der Kommission. Davon schien im Übrigen auch die KJM selbst ausgegangen zu sein. In der Pressemitteilung vom 21.07.2004 wird nämlich ausgeführt: „In der praktischen Anwendung bedeutet das: Die Programmverantwortlichen gehen das Risiko einer Beanstandung mit Bußgeld ein, wenn sie solche Sendungen vor 23.00 Uhr ausstrahlen. Bußgelder für Verstöße gegen die Jugendschutzbestimmungen können in einer Höhe bis maximal 500.000 Euro erhoben werden.“ Auch eine Bindung der FSF oder anderer (anerkannter) Einrichtungen der Freiwilligen Selbstkontrolle an die im Beschluss getroffenen Feststellungen der KJM kommt nach der hier vertretenen Auffassung nicht in Betracht. Der in der Literatur vertretenen Ansicht¹⁴, die Selbstkontrolle müsse bei ihrer Tätigkeit die auf Grundlage des Staatsvertrags erlassenen Richtlinien der KJM bzw. der Landesmedienanstalten beachten¹⁵, stehen gewichtige verfassungsrechtliche und systematische Argumente entgegen¹⁶. Zum einen machen sich die Staatsvertragsparteien mit der Einbindung der Freiwilligen Selbstkontrolle in das System der Medienaufsicht gerade die Tatsache zunutze, dass eine Vorprüfung von Angeboten durch diese Einrichtungen keine verbotene Zensur darstellt. Nehmen sie aber maßgeblich materiellen Einfluss auf die Wahrnehmung der Kontrollbefugnisse oder wird der staatlichen Medienaufsicht ein solcher Einfluss gewährt, so ist der Schutzgedanke des Art. 5 Abs. 1 Satz 3 GG betroffen¹⁷. Eine solche Einflussnahme ist dann anzunehmen, wenn die Aufsichtsbehörden in Richtlinien und Satzung über die Festlegung von allgemeinen Bewertungsgrundsätzen bei der Sichtung und Prüfung von Sendungen hinaus derart detaillierte Vorgaben zur inhalt-

lichen Bewertung machen, dass der Selbstkontrolle kein Spielraum bei der Beurteilung verbleibt¹⁸. Zudem sieht der Staatsvertrag einen anderen Weg vor, die Spruchpraxis der anerkannten Einrichtungen der Freiwilligen Selbstkontrolle zu lenken. Setzt sich eine Selbstkontrollereinrichtung mit ihren Entscheidungen über geltendes Jugendschutzrecht hinweg, so hat die KJM die Möglichkeit, die der Einrichtung erteilte Anerkennung unter den Voraussetzungen des § 19 Abs. 5 JMStV zu widerrufen. Die Frage der richtigen Anwendung der Bestimmungen des JMStV wäre somit in einem geordneten Verwaltungsverfahren zu klären. Die darin liegende Wertung würde unterlaufen, wenn die KJM gleichsam im Vorlauf eine Bindung der Selbstkontrollereinrichtungen an die in einer Richtlinie zum Ausdruck kommende Rechtsauffassung der staatlichen Medienaufsicht erreichen könnte.

Aus denselben Gründen lässt sich der Beschluss auch nicht als Verwaltungsanweisung einstufen, da diese ebenfalls Regelungscharakter aufweisen müssen.

Daher kann der Grundsatzbeschluss der KJM nur als schlicht-hoheitliches Handeln angesehen werden. Gestützt wird diese Einordnung durch die verwaltungsgerichtliche Rechtsprechung zu den sogenannten Informationshandlungen von Behörden¹⁹, die in diesen Fällen ebenfalls von einem schlicht-hoheitlichen Handeln ausgehen.

4. Die Befugnis der KJM zur Veröffentlichung des Grundsatzbeschlusses

Da es sich bei dem Grundsatzbeschluss nicht mehr um bloße Öffentlichkeitsarbeit der KJM handelte²⁰, durfte die Kommission nach der aus Art. 20 Abs. 3 GG sowie dem Demokratieprinzip abgeleiteten Doktrin vom Vorbehalt des Gesetzes²¹ nur tätig werden, wenn sie dazu durch Gesetz ermächtigt gewesen war. Eine solche Befugnis lag nach den getroffenen Feststellungen des VG Berlin, denen an dieser Stelle nur beigespflichtet werden kann, nicht vor.

Insbesondere konnte sich die KJM bei Bekanntmachung des Beschlusses nicht auf die in § 15 Abs. 2 JMStV normierte Befugnis zum Erlass von Richtlinien zur Durchführung des Staatsvertrags stützen, da diese Kompetenz nur den nach Landesrecht zuständigen Or-

ganen der Landesmedienanstalten zusteht. Eine entsprechende Kompetenz der Kommission lässt sich ebenfalls nicht aus der in § 16 Nr. 1 und 3 geregelten sachlichen Zuständigkeit der KJM für die Überwachung der Bestimmungen des Staatsvertrags²² und für die Festlegung von Sendezeitgrenzen nach § 8 JMStV gewinnen, da nach allgemeinen polizeirechtlichen Grundsätzen der Rückschluss von der Zuständigkeit einer Behörde auf eine damit verbundene Eingriffsbefugnis unzulässig ist.

Auch § 8 JMStV bietet der KJM keine Grundlage für den Erlass des Beschlusses. Zum einen lässt der einzig in Betracht kommende § 8 Abs. 2 JMStV nach seinem klaren Wortlaut lediglich Einzelfallentscheidungen zu, zu denen der Grundsatzbeschluss zweifellos nicht gezählt werden kann. Zum anderen verfolgt die Norm auch einen vollkommen anderen Regelungszweck²³: Sendezeitgrenzen für das einzelne Programm ergeben sich bereits aus § 5 Abs. 4 JMStV. § 5 Abs. 4 JMStV setzt aber seinerseits voraus, dass schon die einzelne Rundfunksendung geeignet ist, die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu beeinträchtigen. Die sich erst aus einem Zusammenhang mit anderen Rundfunksendungen ergebende Eignung zur Entwicklungsbeeinträchtigung kann daher bei der Beurteilung eines Programms nach § 5 Abs. 1 JMStV nicht berücksichtigt werden. Insbesondere bei Fernsehserien wird sich die Wirkung einer einzelnen Folge auf Jugendliche regelmäßig erst im Kontext mit anderen Folgen einschätzen lassen. § 8 ermöglicht den zuständigen Stellen, die Gesamttendenz eines Programmformats und die sich daraus ergebende Wirkung auf Kinder und Jugendliche in ihre Bewertung einzubeziehen. So kann die Ausstrahlung einer Fernsehserie oder eines sonstigen Formats, deren bzw. dessen einzelne Folgen selbst keine entwicklungsbeeinträchtigende Wirkung auf Minderjährige befürchten lassen und somit im Tagesprogramm gesendet werden dürften, nach § 8 auf eine Zeit zwischen 22.00 Uhr und 06.00 Uhr beschränkt werden, wenn eine solche Wirkung auf Kinder und Jugendliche unter 16 Jahren aus der Gesamtbewertung der ganzen Serie bzw. der Folgen des Formats zu befürchten ist.

5. Die Verletzung von subjektiv-öffentlichen Rechten der FSF

Das VG Berlin hat weiterhin zutreffend festgestellt, dass die Bekanntgabe des Beschlusses durch die KJM eine Verletzung von subjektiv-öffentlichen Rechten der FSF darstellt. Allerdings erscheint die hierfür gegebene Begründung des Verwaltungsgerichts wenig überzeugend. Das Gericht geht in seiner Entscheidung davon aus, dass es sich bei der FSF nicht um eine zur Erfüllung der Zwecke des JMStV geschaffene Institution handelt, sondern in erster Linie um eine juristische Person des Privatrechts, die sich einer grundrechtlich geschützten Betätigungsfreiheit rühmen kann. Der Anerkennung als Einrichtung der Freiwilligen Selbstkontrolle nach § 19 JMStV wird hingegen keine Bedeutung beigemessen. So wird im Urteil ausgeführt: „Die über die Einbeziehung in beratender Funktion nach § 3 Abs. 8 Rundfunkstaatsvertrag (RfStV) a. F. hinausgehende Möglichkeit der Anerkennung mit der Folge, grundsätzlich verbindliche Entscheidungen treffen zu können, macht die FSF gerade nicht zu einer quasistaatlichen Institution, die in einem Behördenaufbau integriert wäre, sondern anerkennt vielmehr ihre autonome Tätigkeit, die dazu dienen soll, die staatliche Kontrolle auf ein Mindestmaß zu reduzieren.“

Das Verwaltungsgericht kommt daher zu dem Schluss, dass die verletzte subjektiv-öffentliche Rechtsposition der FSF nicht auf der Aufgabenzuweisung im JMStV, sondern letztlich auf dem Grundrecht der allgemeinen Handlungsfreiheit des Art. 2 Abs. 1 GG beruht. Dem kann an dieser Stelle nicht beigepflichtet werden. Die allgemeine Handlungsfreiheit des Art. 2 Abs. 1 GG vermag keinen Schutz gegen die Äußerung von Rechtsauffassungen durch eine Behörde zu bieten, mögen diese auch evident falsch sein oder mit autoritativem Charakter geschehen. Das VG Berlin verkennt auch die Bedeutung der Tatsache, dass es sich bei der FSF um eine anerkannte Einrichtung der Freiwilligen Selbstkontrolle handelt. Gerade die mit der Anerkennung bewirkte Zuweisung eines Aufgabenbestands zur autonomen und freiverantwortlichen Erledigung an die Einrichtungen der Freiwilligen Selbstkontrolle begründet eine eigenständige und wehrfähige Rechtsposition der FSF, die mit dem Grundsatzbeschluss der KJM beeinträchtigt wird²⁴.

9

Nach allgemeiner Ansicht wird unter einer hoheitlichen Maßnahme das einseitige Handeln einer staatlichen Stelle im Subordinationsverhältnis auf dem Gebiet des öffentlichen Rechts verstanden, vgl. nur *Detterberck*, Allg. VerwR, 2. Aufl. 2002, § 10 Rn. 431 ff; *Maurer*, Allg. VerwR, 15. Aufl. 2004, § 9 Rn. 11, *Ericksen*, Allg. VerwR, 12. Aufl. 2002, § 13 Rn. 4

10

So z. B. *Cole*, ZUM 2005, 462, 471

11

Dass es sich bei der Medienaufsicht durch die KJM/Landesmedienanstalten um eine staatliche Tätigkeit handelt, kann entgegen *Cole*, ZUM 2005, 462, 466 auch nicht mit dem Hinweis bestritten werden, dass es sich bei diesen Institutionen um pluralistisch besetzte (insofern zweifelnd *Rossen-Stadtfeld*, AfP 2004, 1, 8) sowie politik- und staatsferne Einrichtungen handelt. Sie bedienen sich hoheitlicher Mittel zur (notfalls auch zwangsweisen) Durchsetzung eines staatlichen Interesses, dem des Jugendschutzes. Sie sind damit Teil der (mittelbaren) Staatsverwaltung.

12

Zu dieser Auffassung scheint im Übrigen auch das Verwaltungsgericht Berlin gelangt zu sein, da das Feststellungsbegehren der FSF als statthaft erachtet wurde.

13

Vgl. statt vieler *Maurer*, (Fn. 9), § 9 Rn. 6ff.

14

Cole, ZUM 2005, 462, 469; *Hartstein/Ring/Kreile/Dörr/Stettner*, JMStV-Kommentar, § 20 Rn. 13; *Liesching* in: *Scholz/Liesching*, Jugendschutz, § 20 Rn. 11

15

Zweifelnd nun auch *Sellmann*, MMR 2006, 723, 725

16

Zum Ganzen ausführlicher *Ullrich*, ZUM 2005, 452, 455; eine Bindungswirkung ist auch für die auf §§ 8, 9 Abs. 1 JMStV gestützten Richtlinien der KJM/Landesmedienanstalten abzulehnen, vgl. *Ullrich*, MMR 2005, 743, 745

17

Vgl. *Degenhart*, BK, Art. 5 Rn. 925; *Hoffmann-Riem*, AK zum Grundgesetz, Art. 5 Rn. 81; a. A. insoweit *Stettner*, ZUM 2002, 425 (435): Die „Staatsferne“ der Landesmedienanstalten schließe den Tatbestand der Zensur aus. Dieses Argument vermag aber den Befund, dass es sich bei einer entsprechenden Einflussnahme der Landesmedienanstalten doch um Zensur handelt, nicht zu widerlegen. Art. 5 Abs. 1 Satz 3 GG schließt jede Form von präventiver hoheitlicher Kontrolle aus, auch die von „staatsfernen“ staatlichen Einrichtungen!

18

Kritisch insoweit auch *Ladeur*, ZUM 2002, 859 (867); *Kreile/Diesbach*, ZUM 2002, 849 (855), *Scholz/Liesching*, JugendschutzR, § 20 JMStV Rn. 11, wobei von diesen Autoren allerdings der Schutzgedanke des Zensurverbots nicht angesprochen wird

19

Darunter versteht die Rechtsprechung vor allem Behauptungen, Warnungen und Berichte, die von staatlichen Stellen veröffentlicht werden. Vgl. dazu insbesondere *BVerwGE* 87, 37 – Glykolwein; *VG Kassel NZwV* 1995, 611 – Verpackungsempfehlung sowie das sogenannte „Sektururteil“ des *BVerwG* in *E* 82, 76

20

Siehe dazu den 3. Punkt

21

Vgl. statt vieler *Maurer*, (Fn. 9), § 6 Rn. 3ff.

22

Diese Regelung ist sprachlich missglückt. Gemeint ist sicherlich die Überwachung der Einhaltung der Bestimmungen des Staatsvertrags durch die privaten Anbieter von Rundfunk und Telemedien.

23

Dazu ausführlicher *Ullrich*, MMR 2005, 743, 744

24

Vgl. dazu ausführlich *Ullrich*, ZUM 2005, 452, 461

Auch die vom Verwaltungsgericht vorgenommene Differenzierung zwischen dem Grundsatzbeschluss und seiner Veröffentlichung vermag nicht zu überzeugen. Rechtsverletzend (und damit Gegenstand der Klage) könne – so wird in der Entscheidung ausgeführt – „nicht allein der Umstand sein, dass die KJM einen Beschluss gefasst habe, sondern dass sie diesen durch öffentliche Verlautbarung mit Außenwirkung versehen habe“. Nach den zuvor gemachten Ausführungen zur rechtlichen Einordnung des Grundsatzbeschlusses als hoheitliche Maßnahme ist eine solche Differenzierung zwischen dem Beschluss selbst und seiner Veröffentlichung aber nicht notwendig. Von einer Maßnahme kann wohl erst dann gesprochen werden, wenn diese die Sphäre der tätig werdenden staatlichen Stelle verlassen hat und (Rechts) Wirkungen im Außenverhältnis erzeugt hat oder zumindest erzeugen könnte.

6. Fazit

Der Entscheidung des VG Berlin, dass der Grundsatzbeschluss der KJM (und natürlich seine Veröffentlichung) rechtswidrig ist und die FSF in ihren Rechten verletzt, kann an dieser Stelle trotz der zuvor geäußerten Bedenken gegen Teile der Begründung beigepflichtet werden. Der Vollständigkeit halber sei angemerkt, dass die MABB zudem verurteilt wurde, die in der Pressemitteilung der KJM vom 21.07.2004 enthaltenen unwahren Tatsachenbehauptungen über die Arbeit der FSF richtig zu stellen.

Angesichts der zentralen Bedeutung der Rechtsfrage für die weitere Entwicklung des Jugendmedienschutzrechts ist aber zu erwarten, dass das Verfahren in zweiter Instanz vor dem OVG Berlin verhandelt werden wird. Ein Antrag auf Zulassung der Berufung seitens der beklagten MABB liegt jedenfalls schon vor. Es bleibt daher zu hoffen, dass das Urteil vor dem OVG Berlin Bestand haben wird.

Entscheidung

Ist Einwilligung in Fernsehaufnahmen stets Einwilligung in ihre Ausstrahlung?

OLG Karlsruhe, Urteil vom 26.05.2006 – 14 U 27/05

1. Wer erkennt, dass er von einem Kamerateam des Fernsehens gefilmt wird und dabei, ohne Unwillen zu zeigen, an ihn gerichtete Fragen beantwortet, willigt damit grundsätzlich auch in eine spätere Ausstrahlung der ihn zeigenden Fernsehaufzeichnung ein.

2. Die stillschweigend erteilte Einwilligung des Betroffenen in die Ausstrahlung von ihm gefertigter Fernsehaufnahmen kann nur für die Verbreitung in einem Rahmen angenommen werden, der nicht in einem Missverhältnis zu der Bedeutung steht, die der Betroffene selbst in erkennbarer Weise der den Gegenstand der Fernsehaufnahme bildenden Thematik beilegt.

3. Werden Fernsehaufnahmen in einem Rahmen gesendet, der der Thematik nach der erkennbaren Einschätzung des Betroffenen nicht angemessen ist, so ist ihre Veröffentlichung von einer grundsätzlich erteilten Einwilligung nur dann gedeckt, wenn der Betroffene zuvor über die Einzelheiten der geplanten Verbreitung – insbesondere über das Niveau der Sendung und den Zusammenhang, in den der Beitrag gestellt werden sollte – unterrichtet worden war.

Zum Sachverhalt:

Am 25.07.2003 hatte sich die damals knapp 5 Jahre alte Klägerin Nr. 2, die dort zusammen mit ihren Eltern die Ferien verbrachte, auf dem weitläufigen Gelände des bei C./Italien gelegenen „Parco delle Vacanze“ – des angeblich größten Campingplatzes Europas – verlaufen. Ein zufällig anwesendes Kamerateam der Beklagten, eines privaten deutschen Fernsehsenders, filmte, wie das Kind zur Rezeption der Anlage gebracht, dort befragt und sodann wieder zum elterlichen Zelt gebracht wurde; sodann wurde noch ein kurzes Interview mit der Klägerin Nr. 1 – der Mutter des Kindes – aufgenommen. Die Bilder wurden am 13. und am 14.08.2003 jeweils zur Mittagszeit im Rahmen des Magazins „S.“

der Beklagten ausgestrahlt. Die Klägerinnen behaupten, sie seien ohne ihre Einwilligung gefilmt worden, die Ausstrahlung sei gegen den durch den Ehemann bzw. Vater der Klägerinnen für die gesamte Familie deutlich zum Ausdruck gebrachten Willen erfolgt. Auch die Klägerin Nr. 1 selbst habe gegenüber dem Interviewführer geäußert, sie wolle nicht, dass die Aufnahmen gesendet würden.

Mit der Begründung, sie seien durch die Aufnahmen und deren Verbreitung aufs Schwereste in ihren Persönlichkeitsrechten verletzt worden, haben die Klägerinnen die Beklagte auf Zahlung einer Geldentschädigung – 7.000 Euro für die Klägerin Nr. 1 und 5.000 Euro für die Klägerin Nr. 2 – in Anspruch genommen.

Mit Urteil vom 21.12.2004 hat das Landgericht Waldshut-Tiengen die Beklagte verurteilt, an die Klägerin Nr. 2 einen Betrag von 2.500 Euro zu bezahlen. Die weitergehende Klage der Klägerin Nr. 2 und die Klage der Klägerin Nr. 1 hat das Landgericht abgewiesen. Zur Begründung hat es ausgeführt:

Der Klägerin Nr. 2 stehe eine Geldentschädigung deshalb zu, weil durch die getätigten und später ausgestrahlten Fernsehaufnahmen, die sie im Zustand der Angst und Verzweiflung zeigten, ihr Recht am eigenen Bild missachtet und rechtswidrig in ihre Privatsphäre eingegriffen worden sei. Jedenfalls der Vater der Klägerin Nr. 2 habe die Zustimmung zu den Filmaufnahmen und deren spätere Sendung ausdrücklich verweigert. Der Eingriff in die Privatsphäre der Klägerin Nr. 2 sei nicht durch ein besonderes öffentliches Interesse gerechtfertigt. Das öffentliche Interesse an auf einem Campingplatz verirrtten Kindern sei als gering einzuschätzen; einen gewissen Schutz verdiene zwar das Bedürfnis an oberflächlicher Unterhaltung, demgegenüber überwiege aber das Interesse der Klägerin Nr. 2 auf Wahrung ihrer Privatsphäre. Weil die Klägerin Nr. 2 nicht auf andere Weise Genugtuung erlangen könne, stehe ihr eine Geldentschädigung in einer nach den Umständen angemessenen Höhe von 2.500 Euro zu. – Die Klägerin Nr. 1 habe dagegen keinen Anspruch auf eine Geldentschädigung, weil ihr gegenüber die Filmaufnahmen und deren Ausstrahlung nicht widerrechtlich er-

folgt seien. Aufgrund ihres Verhaltens habe das Filmteam nämlich davon ausgehen dürfen, dass die Klägerin Nr. 1 mit Aufnahme und Sendung einverstanden gewesen sei.

Mit ihren Berufungen verfolgten die Klägerinnen ihr Begehren auf eine – bzw. auf eine höhere – Geldentschädigung weiter. Sie trugen vor, erst kurz vor der mündlichen Verhandlung erfahren zu haben, dass die Aufnahmen im Jahr 2003 von der Klägerin über die Homepage www.000.de auch ins Internet eingestellt worden seien, so dass eine weltweite Öffentlichkeit darauf Zugriff gehabt habe. Sie beantragten, unter Abänderung des landgerichtlichen Urteils die Beklagte zu verurteilen, an die Klägerin Nr. 1 und an die Klägerin Nr. 2 ein angemessenes Schmerzensgeld – für die Klägerin Nr. 1 mindestens 7.000 Euro und für die Klägerin Nr. 2 mindestens 5.000 Euro nebst Zinsen in Höhe von 5 Prozentpunkten über dem Basiszinssatz seit dem 06.09.2003 zu bezahlen.

Die Beklagte bestritt, dass die Bilder auch ins Internet aufgenommen worden seien und beantragte die Zurückweisung der Berufung.

Nur die Berufung der Klägerin Nr. 1 hatte Erfolg.

Aus den Gründen:

I. Zur Berufung der Klägerin Nr. 1

In Rechtsprechung und Literatur ist allgemein anerkannt, dass eine durch Presseveröffentlichung, wozu auch die Berichterstattung durch die elektronischen Medien gehört, bewirkte Verletzung des Persönlichkeitsrechts zu einem gegen die Verletzer – bei Fernsehsendungen ist das u. a. der diese verbreitende Privatsender bzw. die verbreitende Sendeanstalt – gerichteten und aus § 823 Abs. 1 BGB i. V.m. Art. 1 und Art. 2 GG herzuleitenden Anspruch des Opfers auf Zahlung einer Geldentschädigung führen kann. Voraussetzung für einen solchen Anspruch ist, dass es sich um einen schwerwiegenden Eingriff handelt, wobei die Verantwortlichen ein Verschulden treffen muss und die Beeinträchtigung nicht in anderer Weise befriedigend ausgeglichen werden kann. Für die Beurteilung maßgeblich sind insbesondere Bedeutung

und Tragweite des Eingriffs, dessen Anlass und der Beweggrund des Handelnden sowie der Grad seines Verschuldens (BGHZ 160, S. 298 ff., 306, m.w. N.).

1. Die Anwendung dieser Grundsätze führt zur Bejahung der Voraussetzungen eines Anspruchs der Klägerin Nr. 1 auf Zahlung einer Geldentschädigung. Insbesondere hat die Beklagte entgegen der Auffassung des Landgerichts durch die Ausstrahlung der die Klägerin Nr. 1 zeigenden Filmaufnahmen deren Recht am eigenen Bild und damit ihr allgemeines Persönlichkeitsrecht in gravierender Weise verletzt.

a) Bildnisse einer Person dürfen nur mit deren Einwilligung verbreitet werden (§ 22 S. 1 KUG). Den ihr obliegenden (eingehend hierzu OLG München, NJW-RR 1996, S. 93 ff., 94) Beweis für ihre Behauptung, die Klägerin Nr. 1 sei mit der Ausstrahlung der sie zeigenden Bildfolge einverstanden gewesen, hat die Beklagte nicht geführt. Der dem angefochtenen Urteil zugrunde liegenden Ansicht, durch ihr Verhalten während der Filmaufnahmen habe die Klägerin stillschweigend ihre Einwilligung in die später erfolgte Verbreitung durch die Beklagte erteilt, vermag der Senat nicht zu folgen:

aa) Aufgrund der in der Berufungsverhandlung erfolgten Inaugenscheinnahme der Videoaufnahmen steht für den Senat allerdings fest, dass die Klägerin Nr. 1 – entgegen ihrem Vortrag – bemerkt hat, dass sie gefilmt wurde. Mit dem Landgericht ist der Senat ferner davon überzeugt, dass sie mit der Herstellung der Filmaufnahmen auch einverstanden war, denn anders kann der Umstand nicht gedeutet werden, dass sie die Fragen des Interviewführers, ohne Unwillen zu zeigen, beantwortet hat und dabei auch in die auf sie gerichtete Kamera geschaut hat.

bb) Dadurch hat die Klägerin Nr. 1 aber nicht zugleich zum Ausdruck gebracht, auch mit einer Ausstrahlung der Szene durch die Beklagte im Rahmen des Magazins „S.“ – das nach Vortrag der Beklagten den Zuschauer „mit den kleinen Skurrilitäten des Alltags unterhalten“ will – einverstanden zu sein.

Richtig ist zwar, dass es nach den Umständen, unter denen das in Rede stehende Interview zustande kam und gefilmt wurde, nahelag, dass es später auch gesendet werden sollte. Auch in einem solchen Fall kann eine stillschweigende Einwilligung aber nur für die Verbreitung in einem Rahmen angenommen werden, der nicht in einem Missverhältnis zu der Bedeutung steht, die der Betroffene selbst in erkennbarer Weise der den Gegenstand der Filmaufnahme bildenden Thematik beilegt.

Im vorliegenden Fall waren Gegenstand des vom Kamerateam der Beklagten aufgenommenen Interviews die Verzweiflung der Klägerin Nr. 1 nach dem Verschwinden ihrer Tochter und ihre Erleichterung, nachdem das Kind wieder aufgetaucht war. Dass diese Ereignisse sie tief bewegt haben und von ihr keinesfalls als „Skurrilitäten“ angesehen wurden, ist ihrem Verhalten vor der Kamera deutlich zu entnehmen und wurde, wie sich aus dem Vortrag der Beklagten ergibt, auch von dem für diese tätig gewesenem Interviewführer erkannt. Die stillschweigend erteilte grundsätzliche Einwilligung zu einer Veröffentlichung der Bildfolge hätte daher die Ausstrahlung im Rahmen einer der oberflächlichen Unterhaltung dienenden Sendung wie des Magazins „S.“ nur dann gedeckt, wenn die Klägerin Nr. 1 über die Einzelheiten der geplanten Verbreitung – insbesondere über das Niveau der Sendung und den Zusammenhang, in den das Interview gestellt werden sollte – unterrichtet worden wäre (vgl. *Prinz/Peters*, Medienrecht, 1999, Rdn. 834; *Damm-Rehbock*, Widerruf, Unterlassung und Schadensersatz in Presse und Rundfunk, 2. Aufl. 2001, Rdn. 148 f.; *von Strobl-Albeg*, in: *Wenzel*, Das Recht der Wort- und Bildberichterstattung, 5. Aufl. 2003, Rdn. 7.63 ; zur Reichweite einer erteilten Einwilligung auch *Löffler/Ricker*, Handbuch des Presserechts, 5. Aufl. 2005, Rdn. 43.7).

Dass eine derartige Unterrichtung der Klägerin Nr. 1 über die Art und Weise der vorgesehenen Sendung des Interviews nicht erfolgt ist, ist unstrittig. Damit bezog sich ihre stillschweigend erklärte Einwilligung nicht auch auf die Verbreitung in der dann erfolgten Form. Es kann daher in diesem Zusammenhang dahingestellt bleiben, ob der Klägerin Nr. 1 die nach Beendigung der Aufnahmen

durch ihren Ehemann ausgesprochene Untersagung der Veröffentlichung zuzurechnen ist und ob auch die Klägerin Nr. 1 selbst – ihrem bestrittenen Vortrag gemäß – sich diesem Verbot ausdrücklich angeschlossen hat.

b) Der somit vorliegende Eingriff in das Persönlichkeitsrecht der Klägerin Nr. 1 ist als schwerwiegend einzustufen. Die Ausstrahlung der sie im Zusammenhang mit einer sie außerordentlich belastenden Situation zeigenden Bildfolge im Rahmen einer Sendung, die mit der Darstellung der „kleinen Skurrilitäten des Alltags“ unterhalten will, wurde von ihr als eine verulkende Missachtung ihrer Gefühle empfunden. Dies war für den Interviewführer, dessen Kenntnis sich die Beklagte zurechnen lassen muss, auch erkennbar, so dass ein Verschulden des Verletzers als weitere Voraussetzung eines Geldentschädigungsanspruchs zu bejahen ist. Da im Hinblick auf die Natur einer Verletzung des Rechts am eigenen Bild anderweitige Ausgleichsmöglichkeiten nicht zur Verfügung stehen, ist der Klägerin Nr. 1 somit ein Anspruch auf Entschädigung in Geld zuzubilligen.

2. Für die Bestimmung der Höhe des Geldentschädigungsanspruchs steht im hier zu entscheidenden Fall der Gesichtspunkt der Genugtuung im Vordergrund. Zu berücksichtigen ist, dass die Verbreitung der Filmaufnahmen für die Klägerin Nr. 1 – wie die mündliche Berufungsverhandlung ergeben hat – keine lang andauernden negativen Folgen hatte. Der Grad des die Beklagte treffenden Verschuldens und die Hartnäckigkeit, mit der sie vorging, sind als allenfalls durchschnittlich einzuordnen: Dass die Klägerin Nr. 1 nach Beendigung der Aufnahme ihre zuvor konkludent erteilte grundsätzliche Einwilligung in eine Veröffentlichung ausdrücklich zurückgenommen hätte, ist angesichts der sich widersprechenden Aussagen der Zeugen B. und G. nicht bewiesen; ihr Schweigen zu dem durch ihren Ehemann ausgesprochenen generellen Sende- und Verbreitungsverbot wäre angesichts ihres Verhaltens während der Aufnahme doppeldeutig und könnte daher nicht zwingend dahingehend bewertet werden, dass sie sich diesem Verbot anschließen würde. Der Präventionsgedanke (BGHZ 128, S. 1 ff., 15) hatte im vorliegenden Fall bei der Bemessung der Geldentschädigung zurückzutreten. Eines be-

sonderen von ihr ausgehenden Hemmeffekts bedarf es deshalb nicht, weil die Person der Klägerin Nr. 1 – anders, als das bei Prominenten der Fall zu sein pflegt (vgl. die Fälle Caroline von Monaco I und II, BGHZ 128, S. 1 ff., und BGH, NJW 1996, S. 984 f.) – nicht in einem höheren Maß, als das bei kommerziellen Fernsehsendern notwendigerweise der Fall ist, zur Verfolgung wirtschaftlicher Interessen eingesetzt worden ist. Es ist nicht substantiiert vorgetragen und auch sonst nicht ersichtlich, dass durch die Ausstrahlung der die Klägerin Nr. 1 zeigenden Bildfolge in den streitgegenständlichen beiden Sendungen eine signifikante Steigerung der Zuschauerzahl – und damit auch die Attraktivität des Senders als Werbeträger – erzielt worden ist. Da für die bestrittene Behauptung der Klägerin Nr. 1, die Bilder seien auch ins Internet eingestellt worden, kein Beweis angetreten wurde, konnte dieser Umstand bei der Bemessung des Entschädigungsanspruchs keine Berücksichtigung finden.

Unter Beachtung und Gewichtung der für die Bemessung maßgeblichen Gesichtspunkte erscheint eine – die Untergrenze dessen, was für einen entschädigungswürdigen Eingriff in das Persönlichkeitsrecht angesehen wird (vgl. von Strobl-Albeg, a. a. O., Rdn. 9.24 m. w. N.) in geringem Maße überschreitende Geldentschädigung von 2.500 Euro als angemessen.

II. Zur Berufung der Klägerin Nr. 2

Bei Anwendung der oben zu I. 2. genannten Bemessungskriterien ergibt sich, dass die vom Landgericht der Klägerin Nr. 2 zugesprochene Geldentschädigung von 2.500 Euro nicht unangemessen niedrig ist. Insbesondere sind – wie das Landgericht zutreffend ausgeführt hat – keine konkreten Anhaltspunkte dafür ersichtlich, dass die Klägerin Nr. 2 durch die Ausstrahlung der Filmaufnahmen auf nachhaltige Weise beeinträchtigt worden ist.

III.

Nach alledem war die Berufung der Klägerin Nr. 2 als unbegründet zurückzuweisen. Auf die Berufung der Klägerin Nr. 1 war das landgerichtliche Urteil den Ausführungen oben zu I. 2. entsprechend abzuändern.

Buchbesprechungen

Die Arbeit befasst sich mit einer Fragestellung, die immer aufs Neue aktuell wird, nicht nur, weil die Politik sie aufgreift, sondern auch, weil sie kaum zu befriedigenden Ergebnissen führen kann. Dies liegt vor allem auch daran, dass der Ordnungsrahmen, den der Staat bieten kann, durch das Internet herausgefordert wird. Denn in einer informationsoffenen politischen und sozialen Ordnung kann man den Internetzugang schwerlich begrenzen. Auf der anderen Seite gibt es keinen Zweifel, dass hier Probleme des Jugendschutzes bestehen. Die Rahmenbedingungen einer effizienten Regelung sind daher nicht leicht auszumachen. Trotzdem besteht gewiss ein Regelungsbedarf, da Jugendliche und Kinder in der Tat durch das, was über das Internet zugänglich ist, in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefährdet werden können. Diese Entwicklung ist – wie die Schrift darlegt – verfassungsrechtlich geschützt. Sie führt zum Jugendschutz, der sich als *positiver* oder *negativer* Jugendschutz niederschlagen kann. Dabei wirkt sich negativer Schutz als Grundrechtsschranke, positiver Schutz hingegen im Sinne einer Schutzpflicht aus. Meinungs- und Informationsfreiheit werden insbesondere auch im Lichte der Schranke der allgemeinen Gesetze und besonderer Bestimmungen zum Schutze der Jugend erörtert. Daran schließen Erwägungen zu den sogenannten „Schranken-Schranken“, darunter zum Verbot der Vorzensur an. Mit diesen Schranken-Schranken sind verfassungsrechtliche Grenzen der an sich verfassungsrechtlich ermöglichten Beschränkbarkeit von Grundrechten gemeint. Dann geht die Arbeit über zur „grundrechtlichen Wirtschaftsfreiheit“ im Sinne der Berufsfreiheit, der allgemeinen Handlungsfreiheit und der Eigentumsgarantie. Diese materiellen Maßgaben führen zu Kompetenzfragen, die die Arbeit ebenfalls klärt.

Die Schwierigkeiten können nicht leicht behoben werden, da derzeit keine geeigneten technischen Filtersysteme zur Verfügung stehen, die es Kindern oder Jugendlichen sicher verwehren, entwicklungsbeeinträchtigende Angebote aufzurufen. Und den Anbietern ist es nicht möglich, sicherzustellen, dass Eltern oder andere Aufsichtspersonen verfügbare Filterprogramme aktivieren und ange-

passt einsetzen. Eine Verpflichtung zum Aufsuchen und Sperren einschlägiger Programme greift nicht, weil es kein „Crawler“-Programm oder ähnliches gibt, das alles erfassen könnte. Auch Techniken des „Filtering“, des „Labeling“ oder des „Rating“ helfen nicht wirklich weiter, wie die Arbeit im Einzelnen zeigt. Es fehlt im Übrigen schon an einem effektiven umgehungssicheren System der Altersverifikation. Die Provider können zwar Angebote sperren, aber dies ist effektiv unmöglich, wenn die Inhalte sich auf fremden Servern befinden. Daher helfen nationale Zuständigkeiten wenig.

Die Arbeit empfiehlt in dieser Situation eine Sechs-Ebenen-Strategie, die von *M. Schmidt-Preuß*, dem Betreuer der Untersuchung, die eine Erlanger Dissertation ist, stammt. Zunächst soll klassischer *negativer Jugendmedienschutz* auf nationaler Ebene stattfinden und optimiert werden. Hierfür werden einzelne Vorschläge gemacht. Das etablierte Konflikt-schlichtungsprogramm soll ein Konflikt-schlichtungsmodell ergänzen, das dadurch in Gang kommt und bleibt, dass die zugrunde liegenden Rechtsnormen als drittschützend, d. h. in Verfahren berufbar zugunsten von Eltern und Kindern, verstanden werden. Denn auf dieser Basis sind diese antrags- und zur Klage befugt. Weiter verlangt das Modell die Bündelung aller Regelungen in einem Gesetz sowie die Schaffung einer Bundesoberbehörde. Hier soll es eine zentrale Abteilung Bundesprüfstelle-Inhaltskontrolle/Internet geben. Auf diese Weise soll eine Zentralisierung für alle Onlinemedien entstehen. Dabei dürfen die materiellen Normen nicht nur symbolisches, sondern auch technisch umsetzbares Recht enthalten. *Positiver Jugendmedienschutz* soll hinzutreten: Leistungsträger sollen hier Lehrer und Pädagogen der kirchlichen und der offenen Erwachsenen- und Jugendarbeit sein. Aus ihrer Tätigkeit soll sich Medienkompetenz ergeben, die Jugendliche und Kinder befähigt, Angebote auszuwählen und moralisch einzuordnen, während Eltern und andere Verantwortliche lernen müssen, die Kinder zu schützen, wobei hierzu auch die Vermittlung des erforderlichen technischen Wissens gehört.

Auf einer weiteren Ebene soll eine Strategie der gesteuerten Selbstregulierung für den Jugendmedienschutz Platz greifen. Mit Einrich-

tung dieser Steuerungsmechanismen kann aus dieser Sicht der Staat seinem Schutzauftrag genügen. Es soll eine gleitende Skala von imperativer Zweckverwirklichung bis zur rein gesellschaftlichen Konfliktschlichtung eingerichtet werden. Dabei darf es auch zu einer nahezu selbstgesteuerten Selbstregulierung kommen, so dass der Staat sich gänzlich zurückhält und -nimmt. So glaubt die Schrift, die Defizite klassischer hoheitlicher Steuerung beim Jugendmedienschutz im Internet ausgleichen zu können. Umgesetzt seien nur Elemente solcher Regelungsweise, etwa mit der Kontextsteuerung durch § 7 Abs. 2 Jugendmedienschutz-Staatsvertrag, der die ordnungsrechtliche Primärpflicht mit einer Abwendungsbefugnis ausstattet. Ebenso finden sich Elemente reflexiver Selbststeuerung. Außerdem setzt die Arbeit auf marktbestimmte Ratingverfahren, verbunden mit staatlichen Koordinierungsstellen. Eine solche Struktur sollte wiederum zentral etabliert werden, etwa bei der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM).

Schließlich räumt die Untersuchung ein, dass die Ubiquität des Internets einen effizienten



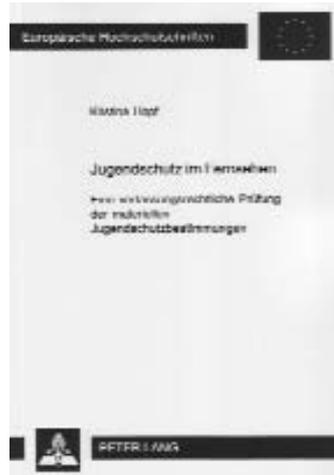
Tim Faber:

Jugendschutz im Internet. Klassische und neue staatliche Regulierungsansätze zum Jugendmedienschutz im Internet [Schriften zum Öffentlichen Recht, Band 991]. Berlin 2005: Verlag Duncker & Humblot. 369 Seiten, 72,00 Euro

Jugendschutz mit isolierter nationaler hoheitlicher Steuerung unmöglich macht. Der techniksteuernde Staat sei vielmehr auf Selbstregulierung und Kooperation im nationalen Kontext, im gemeinschaftsrechtlichen Verbund und auf internationaler Ebene angewiesen. Hier soll die besagte Sechs-Ebenen-Strategie in der Informationsgemeinschaft ebenfalls greifen. Die Bestandsaufnahme stimmt optimistisch, führt aber letztlich zum „soft law“ eines Verhaltenskonsenses, der immer schwer zu erreichen und schwer durchzuhalten sein wird. Besonders hervorzuheben sind dabei Initiativen auf Weltebene. Hier setzt die Arbeit auf einen internationalen *Code of Conduct*, der Jugendschutz-Mindeststandards für die Inhaltskontrolle auf Weltebene enthalten wird.

Die Schrift erfreut durch ihren Optimismus. Dass erhebliche Schwächen einer jeden Zentralisierung auch auf staatlicher oder europäischer Ebene auftreten können, wird nicht sehr deutlich. Missbrauch ist aber auch dort und in jeder Hinsicht möglich. Örtliche, nationale und regional europäische, in der Sache unterschiedlich weitgehende Maßstäbe lassen sich schwer verteidigen und ebenso schwer beherrschen. Deswegen wirkt die Arbeit etwas zu beschwingt, wenn nicht naiv, beseelt vom Modellentwurf der eigenen Schule, hinter dem aber eben doch ganz erhebliche – letztlich autoritäre – Bevormundungspotentiale stehen. In diese Richtung weist schon die Vereinheitlichung der Schutzmodelle, die die Strukturen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks nicht mehr ernst nehmen, die dort eine effektive dezentrale Binnenkontrolle immer noch unverändert ermöglichen. Insgesamt aber handelt es sich um eine mutige Arbeit, die die Probleme zeigt und sich um Lösungen bemüht.

Prof. Dr. Helmut Goerlich, Leipzig



Kristina Hopf:

Jugendschutz im Fernsehen. Eine verfassungsrechtliche Prüfung der materiellen Jugendschutzbestimmungen [Zugel. Diss. Univ. d. Bundeswehr München; Europäische Hochschulschriften, Reihe II Rechtswissenschaften, Band 4149]. Frankfurt am Main 2005: Verlag Peter Lang. 317 Seiten, 56,50 Euro

Den Druck der bei R. Stettner gefertigten Dissertation förderte die Bayerische Landeszentrale für neue Medien. Die Autorin war seit dem Jahre 2000 Fachreferentin im Bereich Recht dieser Einrichtung und ist nun dort auf der Ebene der KJB-Stabsstelle tätig. Wie der Titel schon ausweist, befasst sich die Arbeit mit den materiellen Anforderungen des Verfassungsrechts für einen hinreichenden Jugendschutz. Die umfassende Schrift kann mithin nicht ganz ohne Interesse verfasst worden sein. Dies zeigt sich auch jedenfalls in Einzelheiten. Am deutlichsten wird es am Ende, wenn dort die Ungleichbehandlung von Rundfunkanstalten und Privatfunk in Ansehung der bußgeldbewehrten Sanktionierung von Verstößen gegen materielle Jugendschutzbestimmungen beklagt und als verfassungswidrig verstanden wird. Denn dabei wird – ebenso wie in Ansehung der Sanktion einer Gewinnabschöpfung – die grundsätzlich andere Struktur des öffentlich-rechtlichen Rundfunks vernachlässigt, der weder auf Gewinn aus ist, noch der Kontrolle entbehrt, da seine Binnenkontrollmechanismen zu einem vorseilenden Gehorsam gegenüber dem materiellen Recht führen, so dass aus sachlichen Gründen weder die eine noch die andere Sanktion erforderlich wird. Im Übrigen ist die Arbeit im Urteil aber eher bedacht und nicht so vorschnell angelegt, entfaltet Fragestellungen in breit geführter Analyse und pragmatischen Argumentationsfolgen. Insgesamt liegt ihr auch eine berechtigte Skepsis dahin gehend zugrunde, dass die nun erreichten Standards des Jugendschutzes wohl unverändert im Ungewissen lassen, ob dieser Schutz nun effektiv greift und die Entwicklung hin zu einer fortgesetzten Verfügbarkeit fragwürdiger Angebote aufzuhalten ist. Dabei ist gewiss zugleich auch immer zu berücksichtigen, dass sich Erwartungshaltungen und Erfahrungen auch auf diesem Gebiet ständig verändern und das soziale Anpassungsvermögen der Betroffenen nicht zu unterschätzen ist.

Der Aufbau der Arbeit ist konventionell gehalten. Die Einführung befasst sich mit der Bedeutung des Jugendschutzes im Fernsehen im Sinne einer Bestandsaufnahme stattgehabter Verstöße, der Wirkungsforschung und der bisherigen Instrumente des Jugendschutzes, d. h. Kindersperren, Jugendschutz-Vor-

sperren, Ungeeignetheitsansagen und Sendezeitgrenzen. Darauf folgt eine knappe Präsentation von Gegenstand und Gang der Untersuchung. Anschließend handelt der zweite Teil von der Verfassungsmäßigkeit des materiellen Jugendschutzes im Fernsehen: Hier werden alle Schritte der Arbeit untergebracht, auf diesen Teil folgen als letzter und abschließend zusammenfassender Teil die Ergebnisse in Gestalt einer Bewertung, eines Ausblicks und zusammenfassender Thesen.

Der Hauptteil der Arbeit befasst sich vor allem mit folgenden Gegenständen: Zunächst werden die Regelungen bis zum Jugendmedienschutz-Staatsvertrag knapp vorgestellt und darauf wird in diesen in materieller Hinsicht eingeführt. Dann finden sich Kompetenzfragen zwischen Bund und Ländern erörtert. Darauf befasst sich die Arbeit mit Jugendschutz als Verfassungsauftrag und anschließend mit der Teilung der Verantwortung für diesen Schutz zwischen Eltern, Veranstaltern von Fernsehen im Sinne einer Selbstregulierung – wobei auch die institutionellen Gestaltungen der Selbstkontrolle einbezogen werden – und dem Staat. Dann kommt der Gang der Untersuchung zum Schutzbereich der Rundfunkfreiheit und seinen Schranken. Anschließend folgen die Elemente des bisherigen Jugendschutzes im Sinne von Sendezeitbeschränkungen allgemeiner Art, Ausstrahlungsverboten bei indizierten Sendungen, Sendezeitbeschränkungen für sonstige Sendeformate, Vorsperren und Verschlüsselungen bei digital verbreiteten Programmen, Sendezeitbeschränkungen für Programmankündigungen, Kennzeichnungspflichten sowie Pornographieverboten und spiegelt dann all diese Instrumente jeweils wiederum vor weiteren Grundrechten, nämlich der Informationsfreiheit, der Kunstfreiheit, der Würde des Menschen, dem Elternrecht, der Berufsfreiheit und schließlich dem Gleichheitssatz.

Ein zentraler Gegenstand der Auseinandersetzung ist im Übrigen in der Schrift die Frage, welcher Pornographiebegriff angemessen ist. Dabei setzt sich die Dissertation mit denjenigen strafrechtlichen *Autoren* auseinander, die diesen Begriff nur bejahen wollen, wenn zugleich mit sexuellen Darstellungen die Würde des Menschen verletzt ist oder sofern die Darstellungen Werthaltungen vermitteln, die vom Strafrecht implizit rechtlich

missbilligt werden, etwa weil sie dem Grundgedanken des Rechts auf sexuelle Selbstbestimmung widersprechen (vgl. etwa S. 207, Anm. 963). Diese offeneren Begriffsbildungen weist die Arbeit zurück und kann so an sehr viel konventionellere Begrifflichkeiten anschließen. Das führt auch zu Möglichkeiten einer rigideren Rechtsanwendung. Allerdings geht mit dieser Ausrichtung – wie schon angedeutet – das Risiko einher, die soziale Entwicklung ganzer Lebensbereiche beiseite zu lassen und so zwar historisch gewissermaßen „richtig“ zu liegen, aber die Dynamik der Entwicklung relevanter Lebensbereiche zu verpassen. Löst sich aber die Rechtsanwendung in solchem Maße von der sozialen Realität, so wird immer wahrscheinlicher, dass die ohnehin vorhandenen Schutzlücken des Rechts zu Einfallstoren eben jener Realität werden, worauf alsbald die rechtlichen Barrieren gänzlich zu Fall kommen. Deswegen verfehlt eine solche Strategie die Möglichkeiten effektiver Wirksamkeit des Rechts und führt letztlich in eine Situation, in der es zu einer Spaltung des Markts kommt, wie man es von strikten Verboten auch auf anderen Gebieten, etwa der Prohibition, kennt. Die Märkte sind dann davon gekennzeichnet, dass das, was verboten ist, umso attraktiver erscheint und dank dieser Anziehungskraft gegenläufig zu den prohibitiven Intentionen wirkt. Mithin ist auf diesem Wege dem Jugendschutz keineswegs wirksam gedient. Daher mag man mit dieser Ausrichtung des Pornographiebegriffs zwar tradierten Pruderien und sozialkonservativen Vorstellungen genügen, aber der Wirklichkeit der jüngeren Generation keineswegs gerecht werden. Deshalb überzeugt die Arbeit insoweit zwar sicher in einem sozialen Milieu, das solchen Traditionen näher steht als gegenwärtigen Entwicklungen weltweit. Das Risiko, auf eine solche Ebene zu geraten, ist im Übrigen gerade in der materiell-rechtlichen Orientierung der Arbeit angelegt. Denn prozedurale Modelle sind eher in der Lage, Trends und Entwicklungslinien aufzunehmen, als dies im Rahmen rechtlich repressiv angelegter Modelle der Bewältigung solcher Probleme möglich ist. Insofern mag der Ansatz einer wesentlichen Orientierung jüngerer Rechts an materiellen Begriffen – wie demjenigen der menschlichen Würde – angemessen erscheinen, aber andererseits ist dies nicht als Ziel-

orientierung zu nehmen, die dank autonomer Verfahrensstrukturen erreichbar wird, sondern als ein Fallbeil zu verstehen, das das Recht von der sozialen Wirklichkeit abkoppelt und dadurch seiner Wirksamkeit weithin beraubt.

Insgesamt hinterlässt die Arbeit daher einen etwas fahlen Geschmack und muss in angemessener Dosierung zur Kenntnis genommen werden. Sie besitzt aber den großen Vorzug, sehr verständlich gefasst zu sein und keineswegs in Winkelzügen daherzukommen. Auch arbeitet sie die vorhandene Literatur weithin auf, erfasst die Rechtsprechung und bietet ein reich ausgeschmücktes Bild.

Prof. Dr. Helmut Goerlich, Leipzig

Ins Netz gegangen:

www.kinofenster.de

Anmerkungen:

1 „Vision Kino“ ist eine Initiative des Beauftragten der Bundesregierung für Kultur und Medien, der Filmförderungsanstalt, der Stiftung Deutsche Kinemathek und der „Kino macht Schule“ GbR. Der Kongress „Vision Kino 06: Film – Kompetenz – Bildung“ fand am 26./27. Oktober 2006 in Berlin statt.

2 Die sieben zentrale Punkte umfassende „Filmkompetenzklärung“ war das Ergebnis des Kongresses „Kino macht Schule“ im Jahr 2003. Aus dem Kongress und dem dort formulierten Maßnahmenkatalog ist mit „Vision Kino“ jene geforderte „zentrale Stelle“ hervorgegangen, die „die Versorgung aller Auszubildenden mit historischem und aktuellem Material zum Thema gewährleisten“ soll und nun auch den Nachfolgekongress im Jahr 2006 (mit)veranstaltet hat. Siehe auch www.bpb.de/veranstaltungen/FPTJ94,0,0,Filmkompetenzklarung,E4rung.html

3 Siehe auch das Projekt www.lernort-kino.de zur Durchführung von Schul-Film-Wochen. Letztendlich werden mit der Gründung von „Vision Kino“ aber hier die Mittel konzentriert, angeblich zugunsten einer effektiveren Struktur. Es bleibt zu hoffen und zu wünschen, dass es nun statt zu einer überflüssigen Konkurrenzsituation tatsächlich zu einer für alle Beteiligten sinnvollen Bündelung der verschiedenen Initiativen kommt.

4 Vom 15. März bis 15. April 2006 hat „Vision Kino“ eine Onlineumfrage unter Kinobetreibern zur Situation der Schulfilmarbeit in Deutschland durchgeführt. Ziel war es, einen Überblick über die bereits bestehende Schulfilmarbeit in Kinobetrieben zu gewinnen, um daraus Schlüsse für den weiteren Handlungsbedarf zu ziehen. Die Ergebnisse dieser Umfrage liegen jetzt vor (PDF) und werden ebenfalls in das Onlineangebot [kinofenster.de](http://www.kinofenster.de) einfließen (Quelle: <http://www.visionkino.de/WebObjects/VisionKino.woa/wa/CMSshow/1056358?highlight=schulfilmarbeit+>).

Wir öffnen ein weiteres Internetfenster zur Welt, und was sehen wir? Es blinken keine coolen flash-animierten Schriftzüge, keine comichaften Figuren winken in Richtung User, kein Forum fordert duzend „Deine Meinung“ – dies kann keine Seite für Kinder und Jugendliche sein.

Und richtig: [kinofenster.de](http://www.kinofenster.de) hat zwar am Ende seiner Verwertungskette diese Zielgruppe, richtet sich aber nicht direkt, sondern auf Umwegen an sie. Kinofenster.de möchte Pädagogen bei ihrem „filmpädagogischen“ Vorhaben unterstützen, Kindern und Jugendlichen Filme insbesondere im Kinoerlebnis nahe zu bringen.

Der Vorläufer dieser Internetseite ging schon im Jahr 2000 online, damals noch unter alleiniger Zuständigkeit der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Pünktlich zum zweiten Kongress von „Vision Kino“, dem neuen Kooperationspartner der bpb und Mitherausgeber von [kinofenster.de](http://www.kinofenster.de)¹, konnte nun ein Relaunch der Webseite vermeldet werden.

In der aktuellen Selbstdarstellung heißt es: „[kinofenster.de](http://www.kinofenster.de) ist das gemeinsame filmpädagogische Online-Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb und der Vision Kino gGmbH – Netzwerk für Film- und Medienkompetenz.

[kinofenster.de](http://www.kinofenster.de) stellt aktuelle Kinofilme vor und bietet als Datenbank ein umfassendes Archiv von Filmbesprechungen und thematischen Hintergrundtexten, Unterrichtsvorschläge, Links zu filmpädagogischen Begleitmaterialien, Informationen zu Fortbildungsveranstaltungen, Adressen von Einrichtungen der Filmbildung in Deutschland, Literaturhinweise, ein filmsprachliches Glossar, Termine und News.“

Das ist griffig zusammengefasst und macht deutlich, dass man mit dieser Seite einen wesentlichen Baustein liefern möchte, um in einem Netzwerk, das „Vision Kino“ knüpfen soll, die Vorgaben der „Filmkompetenzklärung“ aus dem Jahr 2003 umzusetzen.² Das Hauptanliegen der Seite, die Recherche nach einem Film bzw. zugehörigem Material, wird gleich beim Aufrufen der Startseite deutlich: Eine Suchmaske ermöglicht sowohl gezieltes Zugreifen auf einen Film als auch herantastendes Umkreisen eines Stichworts oder Themenfeldes.

Die Bereiche „Newsletter“, „News & Termine“, „Filme & Themen“, „Material & Fortbildung“ sowie „Adressen & Angebote“ erklären sich selbst. Darunter verbergen sich oftmals weitere Rubriken, im Falle von „Filme & Themen“ etwa „Thema des Monats“, „Neu im Kino“, „Filme A-Z“, „Themen A-Z“ oder „Ausgaben“ (= das Archiv der „Themen des Monats“). Spätestens mit „Filme A-Z“ lässt sich feststellen, ob zu einem bestimmten Film nun bei [kinofenster.de](http://www.kinofenster.de) Materialien zur Verfügung gestellt werden oder nicht (letztendlich sollen alle Informationsmaterialien, die es zuvor u. a. bei der bpb gab, über [kinofenster.de](http://www.kinofenster.de) angeboten werden. Die Kooperation beim Betreiben der Seite soll entsprechend auch überflüssige Doppelungen in der Anfertigung von Materialien vermeiden). Die entscheidende Frage wird zukünftig sein, wie schnell – etwa in Absprache mit den Verleihfirmen vorab – weitergehende filmpädagogische Informationstexte (Filmhefte) schon zum Filmstart und der anschließenden, oft recht kurzen Laufzeit im Kino zur Verfügung stehen werden, damit Lehrer und Schüler im Laufe des Jahres nicht auf





die noch recht rar gestreuten „Schulkino-wochen“ angewiesen sind, um einen Film mit entsprechendem Begleitmaterial zu sichten.

Geht man in die Rubrik „Neu im Kino“, findet sich dort in der Regel zwar ein ambitionierter Text, der aber häufig doch eher cineastisch als medienpädagogisch angelegt ist und damit nicht unbedingt eine Quelle für eine umfassende Vor- oder Nachbereitung des Films im Unterricht ist. Dies bleibt zu nächst Filmen mit einem weiter zurückliegenden Starttermin vorbehalten.

Der Onlineinformationspool von kinofenster.de kann also die Arbeit der Lehrenden sehr erleichtern; gleichwohl ist aber nach wie vor gefordert, dass die Lehrenden mit den zur Verfügung gestellten Materialien offline auf die jeweilige Klasse bezogene Konzepte erstellen. Ob z. B. die Filmhefte, die zum Download bereitstehen, für die jeweilige Klasse geeignet sind bzw. bei den Schülerinnen und Schülern Anklang finden, wird von Ausgabe zu Ausgabe verschieden sein.

Auch den „Filmkanon“ findet man natürlich bei kinofenster.de, unter der Rubrik „Material & Fortbildung“. Über Sinn und Unsinn eines solchen Kanons wurde schon genügend diskutiert und gehen die Meinungen auseinander. Gleichwohl gäbe es aber gerade im Medium Internet die Chance, diesen zeitlich/inhaltlich dem Verfall preisgegebenen Kanon (jüngster Film: 1999) mit Blick auf die Zielgruppe Schülerinnen und Schüler, der sich ein bildungspolitisch verordnetes und auch noch von der eigenen Lebenswelt immer weiter entfernendes Kulturgut schwer vermitteln lässt, durch aktuelle Vorschläge zu verjüngen. Insgesamt

lässt schon jetzt eine wahre Informationsflut zu allen möglichen Filmen den PR-trächtig installierten „Filmkanon“ mit seinen 35 ausgewählten Filmen etwas in Vergessenheit geraten. Gut so: Wenn Filmbildung, wie Thomas Krüger dies auf der Pressekonferenz zum Kongress „Vision Kino 06“ betonte, etwas mit Gefühl zu tun hat – hier hatte wohl schon das frisch von der bpb herausgegebene Buch *Kino als Kunst* von Alain Bergala leicht abgefärbt (vgl. auch S. 100 in dieser Ausgabe) –, dann wird diese emotionale Nähe sicher eher von *Die fetten Jahre sind vorbei* oder *Knallhart* als von *Panzerkreuzer Potemkin* oder *Citizen Kane* ermöglicht.

Natürlich steht dem Wunsch (traum) nach einem Erlebnis- und Lernort Kino³ die Realität mit einer in vielen Landstrichen zu geringen Kinodichte oder mit zu wenigen Schulvorstellungen in den Ballungsräumen entgegen. In der Realität gibt es also für „Vision Kino“ noch viel zu tun in der Motivation und Einbindung nicht nur der Lehrkräfte oder Filmhochschulen, sondern auch der Kinobetreiber und Filmverleiher – für die sich ein wirtschaftlicher Anreiz, bei dem Projekt mitzuwirken, aus der Tatsache ergibt, dass das Kino als Lern- und gleichzeitig vielleicht auch längerfristig als Erlebnisort etabliert werden soll. Das alles ist natürlich wiederum auch eine Frage des Geldes; hier könnte in der Neufassung des Filmförderungsgesetzes ein Grundstein gelegt werden.⁴

Während kinofenster.de dafür den virtuellen Onlineinformationspool darstellt, ist „Vision Kino“ der reale Offlineansprechpartner auf dem Weg der praktischen Umsetzung, etwa auch bei Fragen zum Kinobesuch mit der

Schulklasse oder bei der Organisation einer Schulvorstellung. Ein Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer könnte dazu aber auch unter kinofenster.de noch veröffentlicht werden. Insgesamt ist die Seite ein gelungenes Element bei dem Versuch, den Stellenwert von „Film“ als eigene Kunst- bzw. Ausdrucksform zu festigen und die Notwendigkeit zu vermitteln, den jungen Filmkonsumenten – im Sinne einer Bildungsaufgabe – Wege zur Entschlüsselung von durchaus immer komplexeren formalen/inhaltlichen Strukturen an die Hand zu geben. So kann Filmbildung natürlich auch ein Baustein im präventiven Jugendmedienschutz sein.

Olaf Selg



Sterben sehen, um besser zu leben?

Die FSF-Veranstaltung *tv impuls* diskutierte über **Tabuthema Tod – präsent in den Medien, verdrängt im Alltag**

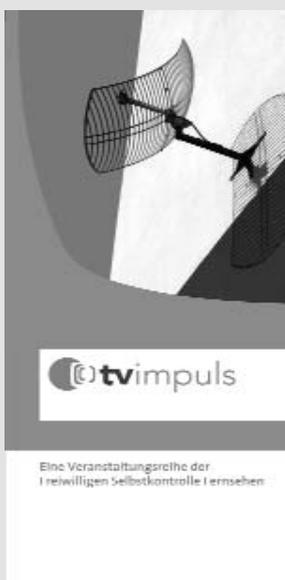
Der Tod ist in den Medien und besonders im Fernsehen Normalität – tagtäglich wird vor allem in Filmen und Serien gestorben und gelitten. Zugleich wird das Sterben im Alltagsleben weitgehend verdrängt oder in Nischen abgeschoben: Kaum ein junger Mensch ist mehr mit dem Ende des Lebens konfrontiert oder hat direkten Kontakt mit Toten. Doch was bewirkt diese Diskrepanz, diese Verschiebung aus der Realität in die mediale Welt? Bedient der „Leichenboom“ im Fernsehen nur Sensationsgier bei der Jagd nach Quoten? Und: Was richtet diese Bilderflut bei Kindern und Jugendlichen an, die gerade dabei sind, ihr Weltbild zu entwickeln?

All diese Fragen veranlassten die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF), ihre jüngste Diskussionsveranstaltung der Reihe *tv impuls* Mitte Dezember 2006 in Berlin dem **Tabuthema Tod – präsent in den Medien, verdrängt im Alltag** zu widmen. Rund 50 Fernsehexperten, Wissenschaftler, Pädagogen und Jugendschützer erörterten fast fünf Stunden lang, ob dieses Phänomen „eher Verdrängung oder Kompensation“ ist. Die „Mischung aus Nähe und Distanz“, aus „Faszination und Lustgewinn“, so FSF-Geschäftsführer Prof. Joachim von Gottberg in seiner Einleitung, müsse ergründet werden. Eine genauere Analyse der Mechanismen und der Wirkungen sei besonders unter Jugendschutzaspekten erforderlich.

Tabuisierung des Todes in allen Kulturen

Mit erhellenden Fakten trug Dr. Rolf-Peter Lange als Vorsitzender des Bundesverbandes der Bestatter in seinem Vortrag „Normalität des Unvorstellbaren – Umgang mit

Tod und Trauer in der modernen Gesellschaft“ zur Aufklärung bei. Derzeit steige der Anteil der Sozial- und Zwangsbestattungen unter den täglich 2.500 Fällen pro Tag in Deutschland. „Geiz-ist-geil“-Denken und Friedhofspflicht führten sogar zu einer Art „Leichtentourismus“ ins benachbarte Ausland. Dort würden Kremierungen zu einem Viertel des in Deutschland üblichen Preises vorgenommen bzw. die Asche den Hinterbliebenen ausgehändigt. Im Zuge der EU-weiten Harmonisierung werde, so Lange, wohl auch der Friedhofszwang bald entfallen, der außer in Deutschland nur noch in Österreich und der Slowakei bestehe. Überhaupt sei bei den jährlich rund 840.000 Beerdigungen in Deutschland ein deutlicher Wandel der Bestattungskultur feststellbar, der mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Wertewandel im Zusammenhang stehe, konstatierte Dr. Lange. Totenruhe und Pietät würden von heutigen Generationen ganz anders definiert – oft auch im Kontrast zu kirchlichen Ritualen. Die Selbstbestimmung mündiger Bürger erstreckte sich nunmehr bis über den Tod hinaus, kollektives Trauern weiche individuelleren Formen – auch bei der Bestattung. Unter den drei „Klassikern“ dominiere immer mehr die Feuerbestattung auf einem der 33.000 deutschen Friedhöfe. Die erhalten durch sogenannte Friedwälder (derzeit 16) Konkurrenz – weitere 50 dieser neuen Stätten für die letzte Ruhe seien im Genehmigungsverfahren. Generell bestehe ein „großer Nachholbedarf bei der Vermittlung des Themas Sterben und Trauer“ in der Öffentlichkeit, sagte Verbandsvorsitzender Lange: Der Tod werde im Alltag zu oft tabuisiert.



tvimpuls

„Auf aller Welt und in allen Kulturen wird der Tod tabuisiert“, relativierte Prof. Dr. Thomas Macho den scheinbar besonderen deutschen Befund in seinem facettenreichen Diskurs zu „Tod als Teil des Lebens – Zum Umgang mit dem Sterben in den Kulturen“. Zwar seien die Formen sehr unterschiedlich, unterlägen einem gesellschaftlichen Wandel und manche Sprache kenne gar kein Wort für den abstrakten Vorgang. Trotzdem gebe es Gemeinsamkeiten: etwa die, dass „Tote wie Anarchisten sich radikal jeglichen sozialen Zwängen entziehen“ oder die, dass „Lebende sich selbst nicht im Tode vorstellen können“. Eine „Leiche sehe aus wie ein Mensch, sei aber nur ein Ding“. Diese Paradoxien und Unvorstellbarkeiten führten, so der Soziologe von der Humboldt-Universität Berlin, zu Tabuisierung und Verdrängung.

Keinen Widerspruch zwischen Tod im realen und im cineastischen Leben sah Jugendschützer Markus Gaitzsch von ProSieben in seinem Überblick über „Darstellungsformen des Todes in Filmen und Serien“. Nur im Genre Komödie bzw. „romantic comedy“ werde selten bzw. nie gestorben. In den anderen Formaten dagegen begleiteten sehr oft Leiden und Sterben den Reifungsprozess der Leinwandhelden, besonders in Blockbustern und Serien werde der Tod als „natürliche und letztlich unvermeidliche Gegebenheit des Lebens dargestellt“.¹ Unter Berufung auf den Existenzialismus meinte Gaitzsch bei der FSF-Tagung: „Der Mensch hat ein Recht auf seine Angst vor dem Tod, denn erst sie verhilft ihm dazu, wahrhaft und intensiv leben zu können“. Dies erfolge durch emotionale Anteilnahme und Identifikation mit den Bildschirmhel-

den. So fungiere der „Tod im Film letztlich immer im Dienste des Lebens“. Dabei gebe es aber einen Unterschied zwischen Jugendlichen und älteren Menschen bzw. Jugendschützern: Erstere empfänden realistische Todesdarstellungen als faszinierend, während letztere und die Öffentlichkeit empört reagierten.

In den Bildschirmmedien, so der Befund zweier neuer wissenschaftlicher Analysen, wird der Tod auf ganz neue Art und Weise thematisiert. Bei immer mehr Mysterystreifen geistern Verstorbene durch skurrile Spielfilme, im Fernsehen drehen sich inzwischen ein halbes Dutzend Serienformate wie *C.S.I.*, *Crossing Jordan* und *Pathologie* vorrangig um Leichen.² Eine besondere Stellung nimmt die US-Serie *Six Feet Under* bei Vox ein, in der erstmals sogar ein Bestattungsfamilienunternehmen im Mittelpunkt steht. Diese wird durch Sozialwissenschaftlerin Tina Weber von der Humboldt-Universität in ihrer Promotion untersucht, aus der sie bei *tv impuls* erste Ergebnisse vorstellte. Die Frage: „Ist das Publikum reif für diese neuartige TV-Kost?“ untersuchen auch Alexander Geimer und Steffen Lepa von der FU Berlin mit ihrer Arbeit zu sogenannten Postmortem-Streifen. Besonders interessiert die beiden Forscher, „wie Jugendliche Todesdarstellungen im Film verarbeiten“. Ihr vorläufiges Fazit: Jugendliche verwenden den cineastischen Tod ganz unterschiedlich für eigene Sinngebung in ihrem Leben – abhängig von Religiosität, sozialem Entwicklungsstand und persönlicher Konfrontation.

Die Bedeutung des Themas „Tod“ für den Jugendmedienschutz

In der abschließenden Podiumsdebatte bei der FSF-Veranstaltung aus der Reihe *tv impuls* bestand zwischen FSF-Prüferin Susanne Bergmann, Verena Weigand von der Kommission Jugendmedienschutz (KJM), Dr. Achim Hackenberg von der FU Berlin sowie den Professoren Dr. Roland Rosenstock (Uni Greifswald) und Dr. Uwe Sander (Uni Bielefeld) schnell Einigkeit über die Bedeutung des „Tabuthemas Tod“ für den Jugendschutz. Allerdings gehe es weniger um die Frage, ob das junge Publikum mit Tod konfrontiert oder davor geschützt werden solle, sondern vielmehr um die Darstellungsformen, bemerkte Verena Weigand. Die Todesformen würden in verschiedenen Altersklassen und bei unterschiedlich sozio-kulturell verfassten Gruppen durchaus differenzierte Wirkungen hervorrufen, sagte Dr. Hackenberg. Nachhaltig plädierten Prof. Dr. Rosenstock und Prof. Dr. Sander dafür, Kinder und Jugendliche mit dem Thema „Tod“ nicht allein zu lassen – egal ob in den Medien oder im realen Leben. Wichtig sei die Verarbeitung in der Familie, in Lebensgemeinschaften, im Freundes- und Verwandtenkreis zusammen mit Erwachsenen.

Holger Wenk

Anmerkungen:

1
Vgl. den Beitrag von Markus Gaitzsch in dieser Ausgabe, Seite 72 ff.

2
Vgl. den Beitrag von Prof. Dr. Hans Jürgen Wulff in dieser Ausgabe, Seite 64 ff.

Zerschnitten und verbunden

Das 23. GMK-Forum „Körper, Kult und Medien – virtuelle und reale Lebenswelten“ vom 17. bis 19. November 2006

Vor langer Zeit waren die Menschen kugelförmig. Sie rollten glücklich und bedürfnislos über die Erde. Den Göttern gefiel das nicht, sie hatten keine Macht über die Kugelmenschen. Da kam Zeus auf die Idee, sie entzweizuschlagen, um ihre Bedürfnisse zu wecken. Seitdem sind die Menschen unvollkommen und sehnsüchtig auf der Suche nach Ergänzung und Spiegelung. So erzählt es Aristophanes in Platons *Trinkgelage*. Prof. Dr. Franz Josef Röhl leitete mit diesem Gleichnis aus der griechischen Philosophie seinen Vortrag über den „Mythos Fußball“ ein. Röhl veranschaulichte in Beispielen, dass beinahe zu jeder Zeit und in fast allen Kulturkreisen – sowohl friedlich als auch in kriegerischer Absicht – gekickt wurde. Diese ethologische Konstante des Fußballspielens lässt sich auch auf die Form des Sportgeräts zurückführen, das die Perfektion des Kugelmenschen aufbewahrt. Fußball ist ein Spiel mit dem Übermenschlichen, dem Göttlichen, dem perfekten Körper.

Die anderen Körper aber, die am Wochenende von 17. bis 19. November 2006 im Deutschen Hygiene-Museum in Dresden zum Thema wurden, schienen ganz und gar nicht perfekt, sondern zeichneten sich gerade durch die kommunikative Qualität der metaphorischen Gespaltenheit aus. Auf dem 23. GMK-Forum „Körper, Kult und Medien – virtuelle und reale Lebenswelten“ ging es um die sinnliche Wahrnehmung medialer Inhalte, die physische Nutzung von Medien, die Darstellung von Körpern, die Konstruktion von körperlichen Idealen, um Medieninhalte zur menschlichen Gesundheit sowie um pathologische Formate. Unter psychologischen, kulturwissen-

schaftlichen, soziologischen, ethnologischen und technischen Perspektiven wurde der Körper in den Medien bzw. als Medium betrachtet und nach medienpädagogischen Fragestellungen diskutiert.

Mensch und Maschine

Die Aktualität des Themas in Kunst und Technologie verdeutlichte der erste Vortrag am Samstagmorgen. Der „FleshFactor“ – so Titel und Thema des Impulsreferats von Gerfried Stocker – bleibt unumgänglich. Stocker ist Medienkünstler, Musiker und der künstlerische und kaufmännische Leiter des österreichischen Festivals *Ars Electronica*. In seinem Beitrag hob er von der grundsätzlichen Fähigkeit des Menschen, aus sinnlicher Wahrnehmung durch sein gesamtes sensorisches Spektrum Assoziationen und Interpretationen auf der Basis eines großen Bestands an Erfahrungen abzuleiten, zu einer Betrachtung zeitgemäßer, den geänderten Bedingungen angepassten Kulturtechniken an. Zwar sei die Gesellschaft, die sich als soziales Gefüge zunehmend der Strukturen vernetzter digitaler Informationstechnologien bedient, selbst zum Cyborg mutiert. Letztlich seien es aber, so Stockers Pointe, die Ergebnisse der Gentechnologie, die uns hinsichtlich einer methodischen Unterscheidung von Maschine und Mensch verunsichern. Stockers Vortrag zeichnete sich zudem durch erstaunliches Bildmaterial der *Ars Electronica* aus, auf der verblüffende Interfaces (also Datenübersetzer zwischen digitaler und sinnlicher Welt) entdeckt und ausprobiert werden konnten. Um „Schnittstellen“ anderer Art ging es im folgenden Workshop. Der Kieler Medien-

wissenschaftler Prof. Dr. Hans Jürgen Wulff (siehe auch Seite 64 ff. in dieser Ausgabe) referierte über den dokumentarischen Charakter der Fernsehkrimis und Pathologie-Serien. Während früher in vergleichbaren Fernsehformaten die Schärfe der Dialoge und die Dramaturgie der Mordaufklärung eine größere Bedeutung hatten, ist heute die Genauigkeit der kriminalmedizinischen Darstellungen das ausschlaggebende Kriterium. Fernsehzuschauer sind pathologische Spezialisten geworden. TV-Serien könnten beinahe als Vorführmaterial für den Unterricht erhalten. Hintergrund dieser Entwicklung ist das ureigene, immer schon da gewesene (und nicht erst durch die Medien produzierte) Interesse des Menschen, sein Inneres, die Funktionsweise und Sprache seines Körpers kennen zu lernen. Dass dieses Interesse mit einer gleichzeitigen Abwehr zu einer ambivalenten Haltung verbunden ist, verdeutlichte Prof. Dr. Wulff, indem er nach der Vorführung einiger detailbewusster TV-Szenen auf die körperliche Haltung der Seminarteilnehmer hinwies. Während auf der Leinwand Haut und Fleisch durchschnitten wurden, saßen viele mit hochgezogenen Schultern und verschränkten Armen da. Pathologie-Serien sprechen insofern zwei gemeinschaftliche Empfindungen an – das Interesse am Innenleben der eigenen Spezies und das körperliche Mitgefühl mit anderen Vertretern dieser Art. Um das Dazugehören und Sichabgrenzen durch medial präsentierte Körper ging es selbstredend auch in den soziologischen Vorträgen und Diskussionsrunden. Ein Panel beschäftigte sich mit „Performativen Praktiken in Fankulturen und Lieblingsfiguren“. Dr. Maya Götz und Sebastian Hannawald



stellten eine qualitativ erweiterte Fallstudie über die „Konstruktion kultureller Identität bei Jugendlichen und die Bedeutung von Fernsehfiguren im internationalen Vergleich“ vor, wobei sich die soziale und regionale Verortung von Fernsehfiguren stark von der körperlichen Präsentation abhängig zeigte. Durch die Kürze der Zeit konnte die Fülle der Daten aber leider nur im Überblick betrachtet und nicht auf unerwartete Details hin spezifiziert werden.¹ Auch wurde nicht ganz klar, ob es sich bei der Konstruktion nicht eigentlich um eine Rekonstruktion älterer, nicht medial vermittelter Identitätsbilder handelt.

Models mit Make!

In der Gesprächsrunde „Body-Management in und zwischen den Werbepausen – Analysen (tele-)medialer Körperrepräsentationen“ analysierten die Soziologinnen Jun.-Prof. Tanja Thomas und Dr. des. Karin Knop den medialen Imperativ zur Arbeit an der eigenen Schönheit. Jun.-Prof. Thomas betrachtete TV-Schönheitswettbewerbe (*Germany's Next Top Model* und *The Swan*) und deren aufgeregte Rezeption in den Printmedien. Die Schönheitssendungen würden junge Mädchen beeinflussen und beispielsweise Essstörungen hervorrufen, so die notorische Reflexion. Jun.-Prof. Thomas betonte dagegen, dass jugendliche Krankheitsbilder sich nicht allein auf Fernsehformate zurückführen ließen, sondern Ausdruck des dynamischen Wirkungsgefüges unserer Leistungsgesellschaft seien. Andererseits wies Jun.-Prof. Thomas darauf hin, dass die Arbeit am Selbst das gute Recht eines jeden Menschen sei. In den USA sei

mit den Schönheits-OP-Shows die Zahl der Operationen sprunghaft angestiegen; deshalb dürfe jedoch nicht blindlings das über Jahrzehnte gewachsene Bewusstsein der persönlichen Freiheit zur Schönheits-OP über Bord geworfen werden. Auch Dr. des. Karin Knop stellte eine urteilsschnelle Medienrezeption zur Debatte. Sie analysierte die Werbekampagne der Pflegeproduktfirma Dove. Unter dem Titel „Initiative für wahre Schönheit“ werden Frauen von überdurchschnittlicher Schönheit und durchschnittlichem Gewicht, also schöne Frauen mit schönen Kurven, als natürliche Abweichung vom Model-Ideal präsentiert. Dr. des. Knop entlarvte dabei die scheinbare Authentizität des unperfekten (weil normalgewichtigen) Körperbilds als ausgeklügelte Werbestrategie. Gerade diese ausgestellte „Unvollkommenheit“ der Frauenkörper weckt Identifikations- und Konsumgelüste. Dabei stellt sich jedoch die Frage, ob nicht implizit Vorstellungen körperlicher Fehlerhaftigkeit reproduziert und vergrößert werden.

So zeigte sich in den verschiedenen Diskussionsrunden, dass Medien eben nur Medien, also Vermittler gesellschaftlicher Bilder und Werte sind, und Interessen, Sehnsüchte, Identifikationsbedürfnisse mit medial vermittelten Körpern, aber auch Vorstellungen von körperlichem Mangel nur verstärkt, nicht aber ursprünglich hervorrufen werden. Es zeigte sich darüber hinaus, dass die Medienpädagogik nicht dazu in der Lage sein kann, alte bzw. antike Gefühle zu tilgen. Aber sie kann die Mechanismen aufzeigen, wie damit gespielt wird.

Julia Engelmayer

Anmerkung:

1
Ausführliche Informationen siehe unter http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/19_2006_1.htm

Termine

VERANSTALTUNGEN

Gleiche Chancen

Die Debatten über die Unterschicht und die Kinderarmut in Deutschland werden wieder lauter. Zu den Einrichtungen, die der sozialen Kluft entgegenwirken, zählen die Träger der kulturellen Bildung und Kulturarbeit, wenn sie sich zum Ziel setzen, für alle Individuen offen zu sein und niemanden zurückzulassen. Mit ihren subjektorientierten Angeboten bieten sie Kindern und Jugendlichen ein spannendes Feld für Persönlichkeitsentwicklung und Selbstwertstärkung. Doch mit ihren Angeboten erreichen sie in der Regel längst nicht alle Teile der Gesellschaft. Die Fachtagung „TEILE-HABE-NICHTSE“ der Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (LKJ) Sachsen-Anhalt in Kooperation mit der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) stellt sich am 15. und 16. Februar 2007 in Magdeburg den Fragen, wie dieses Potential breitenwirksamer zugänglich zu machen ist, in welcher gesellschaftlichen Verantwortung Kulturarbeit steht, ob sich strukturelle und inhaltliche Defizite aufheben lassen und wie Partizipation und Chancengerechtigkeit durch kulturelle Bildung erreichbar sind.

Weitere Informationen und Anmeldung:

LKJ Sachsen-Anhalt e. V.
Liebigstraße 5
39104 Magdeburg
Tel.: 03 91 / 2 44 51 60
Fax: 03 91 / 2 44 51 70
E-Mail: lkj@jugend-lsa.de
Internet: www.teile-habe-nichtse.de

Mädchen und Jungen

Die Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen veranstaltet am 15. Februar 2007 im Seminarzentrum Hannover eine Fortbildung für Pädagogen zum Thema „Lauter Zicken und Schlägerweiber – Hintergründe und Methoden für die gewaltpräventive Arbeit mit Mädchen“. Eine Broschüre für Mädchen und Jungen hat ebenso die Landesstelle Jugendmedienschutz Niedersachsen herausgegeben. „Nein heißt nicht jein! – Du hast ein Recht auf Respekt“ gibt Tipps, Erklärungen und Hilfestellungen für den Umgang mit zwanghaften Freundschaften oder unliebsamen Schulhofbekanntschaften. Um die Probleme männlicher Jugendlicher ist das Fachseminar „Jungensichten sichtbar machen: Medien als Hilfsmittel in der Jungenarbeit“ in Tübingen bemüht: „Jungenpädagogik kann zur Stärkung von Bewältigungskompetenzen beitragen, wenn sie über die rein verbale Kommunikation hinaus das Spektrum der Ausdrucksmöglichkeiten von Jungen zu erweitern hilft“, so der Veranstaltungstext.

Weitere Informationen unter:

Landesstelle Jugendmedienschutz Niedersachsen
Leisewitzstraße 26
30175 Hannover
Tel.: 05 11 / 85 87 88
E-Mail: info@jugendschutz-niedersachsen.de
Internet: www.jugendschutz-niedersachsen.de

PfunzKerle e. V.
Verein für pädagogische Jungen- und Männerarbeit im Landkreis Tübingen
Mömpelgarder Weg 8
72072 Tübingen
Tel.: 0 70 71 / 25 26 03
Internet: www.pfunzkerle.de

Gemeinsame Werte

Jede Form der Medienarbeit ist wesentlich vom Prozess der Globalisierung beeinflusst und wirkt selbst auf diesen ein. Es ist daher sinnvoll, sich international über gemeinsame Standards zu verständigen und nicht länderweise die mediale Moral abzuzirkeln. Die Fachgruppe Kommunikations- und Medienethik in der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft veranstaltet gemeinsam mit dem Netzwerk Medienethik am 22. und 23. Februar 2007 die Jahrestagung „Europäische Medienethiken“ in München. „Die ersten Referierenden erörtern, warum gegenwärtig nicht mit einer Professionsethik zu rechnen ist, welche Strategien der Selbstkontrolle es in deutschen Medienverlagen gibt und wie es um Normen in der transnationalen Unternehmenskommunikation bestellt ist. Ob die Zukunft in globalisierter Meinungsfreiheit oder im Kampf der Kulturen liegt, wird mit Fallstudien zu den Mohammed-Karikaturen, zur Papst-Vorlesung und Idomeneo-Absetzung sowie zu den Medienopfern des Films ‚Borat‘ verhandelt. Den Abschluss bilden Regulierungen in ausgewählten Ländern und die Frage nach einem europäischen Modell für Ethikinstitutionen“.

Weitere Informationen und Anmeldung:

Institut für Kommunikationswissenschaft und
Erwachsenenpädagogik
Kaulbachstraße 31a
80539 München
Tel.: 0 89 / 23 86-24 00
E-Mail: ike@jesuiten.org

Materialien

AUSSCHREIBUNGEN

Ausschreibungen für Pädagogen, Künstler und Journalisten

Im Rahmen des Kulturabkommens zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Japan hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend mit dem japanischen Ministerium für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie auch für 2007 die Durchführung eines bilateralen Studienprogramms für Fachkräfte der Jugendarbeit vereinbart. Das Oberthema lautet „Lebenskompetenz fördern“, das Seminar findet vom 19. Mai bis 2. Juni 2007 in Japan statt, das Vorbereitungsseminar läuft vom 20. bis 22. April 2007. Fachkolleginnen und -kollegen, die im Arbeits- und Themenbereich Jugendmedien mit dem Schwerpunkt Jugendmedienschutz arbeiten, sind aufgefordert, sich für dieses Fachprogramm beim IJAB bis zum 15. Februar 2007 zu bewerben.

Pioniere und Kreative auf dem Feld digitaler Medien können sich auch dieses Jahr wieder um den weltweit höchstdotierten Preis für Computerkunst bewerben. Der Prix Ars Electronica ist in acht Kategorien (inklusive einer Jugendkategorie) ausgeschrieben und wird im Rahmen der renommierten Linzer Messe Ars Electronica vergeben. Der diesjährige Einsendeschluss ist der 9. März 2007.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von privaten Lokalfernsehveranstaltern und Produzenten von lokalen Fernsehsendungen aus den drei mitteldeutschen Ländern können sich mit Beiträgen, die vom 16. Januar 2006 bis zum 15. Februar 2007 im Lokalfernsehen in Thüringen, Sachsen-Anhalt und Sachsen ausgestrahlt wurden, um den Fernsehpreis (im Rahmen des Rundfunkpreises) Mitteldeutschland 2006 bewerben. Bewerbungsschluss ist der 15. Februar 2007.

Weitere Informationen unter:

Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst
der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V.
Godesberger Allee 142-148
53175 Bonn
Tel.: 02 28 / 9 50 62 20
E-Mail: nmiura@jdz.de
Internet: www.ijab.de

AEC Ars Electronica Center Linz
Museums-gesellschaft mbH
Hauptstraße 2
A-4040 Linz
Tel.: +43 / 7 32 / 72 72 0
E-Mail: info@aec.at
Internet: www.aec.at

Medienanstalt Sachsen-Anhalt
Reichardtstraße 9
06114 Halle
Tel.: 03 45 / 52 55 -0
E-Mail: info@msa-online.de
Internet: www.msa-online.de

Wettbewerbe für Kinder und Jugendliche

Die KurzFilmAgentur Hamburg e.V. ruft den ersten „Gib mir fünf!-Wettbewerb“ mit dem Thema „Mein Traumberuf – was ich einmal werden will!“ aus. Eingesandt werden können Filme, die nicht länger als fünf Minuten sind und deren Regisseurinnen und Regisseure (einzeln oder in Gruppen) nicht älter als 13 Jahre sind. Der Einsendeschluss ist der 1. März 2007.

Der Münchener Kinderfotopreis des Medienzentrums München und der Pädagogischen Aktion/Spielkultur e.V. findet dieses Jahr unter dem Motto: „Guten Appetit!“ statt. Fotografen im Alter von 4 bis 12 Jahren können bis zum 15. März 2007 ihre bildliche Beschäftigung mit Lieblings Speisen, gesunder Ernährung, Esskultur in der Schule und daheim, mit ganz und gar unbeliebten Speisen etc. einreichen.

Das Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz hat für Schülerinnen und Schüler der 3. bis 11. Klasse und für außerschulische Gruppen den Wettbewerb „Bio find ich Kuh-I“ ausgeschrieben. Unter dem Motto: „Dem Öko-Landbau auf der Spur“ sollen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf Entdeckungstour gehen: Was bedeutet der Code auf dem Ei? Welche Lebewesen stecken im Öko-Acker? Oder was steckt im Bio-Joghurt? Die Kinder und Jugendlichen können Fragen dieser Art auf Bio-Höfen, in Bio-Verarbeitungsbetrieben wie Bäckereien oder Molkereien, in Bio-Läden oder in der eigenen Küche nachgehen. Sie sollen die Ergebnisse in Kreativarbeiten (von Webseiten bis selbstkomponierten Liedern ist alles möglich) verarbeiten und bis zum 18. April 2007 einsenden.

Weitere Informationen unter:

KurzFilmAgentur Hamburg e.V.
Mo&Friede KinderKurzFilmFestival
Gib mir fünf!
Friedensallee 7
22765 Hamburg
Tel.: 0 40 / 39 10 63 29
E-Mail: kinder@shortfilm.com

Medienzentrum München
Rupprechtstraße 29
80636 München
Tel.: 0 89 / 12 66 53 13
Internet: www.kinderfotopreis.de

Wettbewerbsbüro „Bio find ich Kuh-I“
c/o m&p: public relations gmbh
Schlossstraße 9B
53757 Sankt Augustin
Tel.: 0 22 41 / 9 33 98 -34
E-Mail: ursula.kollritsch@mp-gmbh.de
Internet: www.bio-find-ich-kuhl.de

Das letzte Wort

„Das sieht man nicht so oft, das müsste mehr sein!“

Schülerinnen und Schüler der spanisch-deutschen Europaschule Joan-Miró in Berlin-Charlottenburg äußern sich dazu, welche Werte ihnen wichtig sind und wie diese im Fernsehen dargestellt werden.

Clara, 11 Jahre: Ich finde Zuverlässigkeit wichtig, weil man sich auf einen Menschen verlassen können sollte. Also wissen sollte, dass man ihm vertrauen kann, dass er nichts ausplaudert oder ganz viele Sachen vergisst. Im Fernsehen wird das nicht immer so dargestellt. In *Scary Movie* zum Beispiel, da plappern die Leute Dinge aus, die andere ihnen gesagt haben – oder in Familienfilmen, da reden die oft über was, was sie eigentlich nicht sagen sollten von anderen.

Felix, 11 Jahre: Umweltschutz ist für mich wichtig, weil wir eben von der Natur kommen und wir die auch schützen sollten. Ich finde, im Fernsehen sollte es mehr Aufrufe geben, dass man die Umwelt schützt. In den Kindernachrichten, die ich manchmal schaue, gibt es das. Aber in anderen Sendungen oder zwischen denen könnte das auch öfters kommen.

Paula, 11 Jahre: Gerechtigkeit finde ich wichtig. Das bedeutet für mich, dass man andere Leute gleich behandeln sollte und dass alle Leute gleich sind. Im Fernsehen ist das manchmal gut, aber manchmal auch nicht so gut dargestellt. Zum Beispiel in Nachrichten oder in der Zeitung. Da sieht man, dass man sich für Leute einsetzen soll, die nicht so viel haben.

Sara, 11 Jahre: Ich finde, dass der Respekt im Fernsehen nicht so toll dargestellt wird, weil viel über Prominente gelästert wird oder auch über normale Leute. Das sollte geändert werden. Es schauen ja viele Leute das im Fernsehen. Aber das Fernsehen möchte lieber möglichst viel Geld damit verdienen.

Pablo, 10 Jahre: Unter Mut verstehe ich, dass man sich etwas trauen kann. Weil es wichtig ist, dass man nicht vor jeder Sache abschreckt und wegrennt. Wenn man etwas nicht kennt, sollte man den Mut haben, es auszuprobieren und kennen zu lernen. Im Fernsehen wird sehr oft Mut so dargestellt, dass man sein Leben riskiert. Wie zum Beispiel James Bond, wenn er die Welt rettet. Das kann man aber im eigenen Leben nicht so oft machen, man sollte es halt nicht übertreiben.

Nino, 11 Jahre: Schwächeren helfen, die nicht so viel Geld haben, das kommt im Fernsehen nicht so oft vor. Es gibt ja hier auch in Berlin so Obdachlosenhäuser. Man könnte doch zeigen, wie es da aussieht und wie die da leben. Aber das sieht man nicht so oft. Meistens geht es um die, die so groß sind, Macht haben, stark und schön sind.

Nora, 11 Jahre: Freundschaft heißt für mich, dass andere da sind, um einem zu helfen. Zum Beispiel hatte ich gerade total viele Probleme in der Klasse. So ein Mädchen, mit dem habe ich mich richtig doll gestritten. Jetzt haben wir uns wieder vertragen, aber in der Zeit haben ein paar Mädchen mich aufgenommen und waren immer für mich da – und das fand ich ganz wichtig. Im Fernsehen sieht man das auch. Zum Beispiel wenn einer voll der Außenseiter ist, gibt es Menschen, die ihm helfen und sich dafür einsetzen, dass er nicht mehr so gehänselt wird.

Friederike, 11 Jahre: Gleichbehandlung ist für mich, dass man zum Beispiel nicht bei einem Kind sagt, weil es aus Afrika kommt: Das ist doof oder so – nur wegen der Hautfarbe. Dass eben alle die gleichen Chancen haben. Im Fernsehen kommt das schon vor, manchmal wird es etwas wichtiger genommen, aber manchmal ist es denen auch ein bisschen egal.

Die Interviews wurden geführt und aufgezeichnet von Britta Müller.



Von links nach rechts: Clara, Felix, Paula, Sara, Pablo, Nino, Nora und Friederike