



Institut für Friedenspädagogik
Tübingen e.V.



Ana Mijić

Kinder, Medien und Gewalt – Zum Stand der Forschung

© Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (ift)
Corrensstr. 12, 72076 Tübingen
Tel.: 07071/920510

Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)
GmbH, Sektorvorhaben Bildung und Konfliktbearbeitung
Dag-Hammarskjöld-Weg 1-5, 65760 Eschborn
Tel.: 06196-79-1281 (Rüdiger Blumoer)

INHALT

1. EINLEITUNG	4
1.1 Medien	5
1.2 Gewalt	14
2. KINDER UND MEDIEN	19
2.1 Medienverfügbarkeit und Mediennutzung	19
Medienverfügbarkeit von Kindern in Deutschland	19
Mediennutzung von Kindern in Deutschland	21
Internationale Entwicklungen	29
„Informational Divide“	30
2.2 Medien als Sozialisationsinstanz	31
Sozialisationstheorien	32
Individuum, Gesellschaft und Medien	33
Orientierungsfunktion der Medien	35
Medien als „Mittler der Sozialisation“ und „Instrumente im Prozess der Sozialisation“	38
2.3 Medienkompetenz	39
Kommunikative Kompetenz – die Basis der medialen Kompetenz	40
Vier Dimensionen der Medienkompetenz nach Dieter Baacke	41
Medienkompetenz als Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln	42
3. MEDIEN UND GEWALT	46
3.1 Gewalt in den Medien	47
Gewaltbegriff im Zusammenhang mit Medien	47
Wie wird Gewalt in den Medien dargestellt?	48
Umfang und Qualität medialer Gewaltdarstellungen – Befunde von Inhaltsanalysen	50
Zusammenfassende Betrachtung	56

3.2	Mediale Gewaltdarstellungen und reales Gewaltverhalten:	
	Erkenntnisse der Medienwirkungsforschung	58
	Theorieansätze zur Wirkung von Gewalt in Medien	60
	Einflussfaktoren auf die Wirkung von Gewaltdarstellungen in Film und Fernsehen	80
	Einflussfaktoren auf die Wirkung von Gewaltdarstellungen in Computerspielen	83
	Nutzungsmotive	85
	Zusammenfassende Betrachtung	87
3.3	Krieg in den Medien	89
	Darstellungsformen des Krieges in den Medien	89
	Informationsgehalt von Nachrichten	93
	Medien, Demokratie und Krieg	103
	Kinder und die Kriegsberichterstattung	107
4.	KINDER, MEDIEN UND FRIEDEN	114
4.1	Medienpädagogik – Verständnis und Ziele	114
	Zielkategorien der Medienpädagogik	117
	Diskussion um den Nutzen medienpädagogischer Interventionen	119
4.2	Empirische Befunde und ableitbare Konsequenzen	120
	Mangel an empirischen Evaluationen	120
	Elterliche Maßnahmen	120
	Medienpädagogische Lehrpläne und Programme an Schulen	122
	Medieninhalte mit Anti-Gewaltbotschaften	123
	Zusammenfassende Betrachtung	123
4.3	Jugendmedienschutz	125
	Jugendmedienschutz in Deutschland	126
	Jugendmedienschutz in Europa	128
	Jugendmedienschutz weltweit	132
	Reichweite des Jugendmedienschutzes	133
4.4	Aktive Medienarbeit	134

Theoretischer Hintergrund	134
Grundlagen schulisch vermittelter Medienkompetenz	137
Das Aktionsprogramm „Medienarbeit gegen Gewalt“ des JFF	145
Medienpädagogische Arbeit mit brasilianischen Straßenkindern	152
BosnianKids-Online	159
„Hallo Krieg“ – Eine Doku-Serie des Medienprojekts Wuppertal	163
4.5 Friedensjournalismus	168
Grundlagen journalistischer Arbeit	168
Friedensjournalismus nach Johan Galtung	171
Konstruktive Konfliktberichterstattung nach Wilhelm Kempf	173
Kindernachrichtensendungen: Praktizierter Friedensjournalismus?!	176
Das Peace Counts <i>project</i>	186
 5. FAZIT	 190
 LITERATURLISTE	 193
 LINKLISTE	 204

1. EINLEITUNG

Diese Studie hat zunächst den Charakter eines Literaturberichts. Er verdeutlicht den Stand der wissenschaftlichen (nicht der gesellschaftlichen und der politischen) Diskussion und möchte dadurch zu einer differenzierten Sichtweise der Thematik beitragen.

Beschäftigt man sich mit dem Zusammenhang von Kindern, Medien und Gewalt, so gilt es einerseits über das Verhältnis von Kindern und Medien nachzudenken, sowie die Verbindung von Medien und Gewalt zu analysieren. Im Hintergrund steht dabei jedoch auch immer die Frage nach der Beziehung von Kindern und Gewalt.

Nach einer knappen Einführung, in der eine Annäherung an die Begriffe Medien und Gewalt vorgenommen wird, beschäftigt sich das zweite Kapitel mit dem Zusammenhang zwischen Kindern und Medien. Der Umfang der Medienverfügbarkeit und der Mediennutzung durch Kinder, lässt auf die große Bedeutung der Medien für den Alltag der Kinder schließen. Deshalb ist es wichtig, Medien auch hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Sozialisationsprozesse zu sehen und zu diskutieren. Damit verbunden wird das Konzept der Medienkompetenz, wie es vor allem von Dieter Baacke entwickelt wurde, vorgestellt.

Im Dritten Kapitel steht der Zusammenhang zwischen Medien und Gewalt im Vordergrund. Dabei werden zunächst Gewaltdarstellungen in den Medien sowie Inhaltsanalysen, in denen es um die Frage von Qualität und Quantität medialer Gewaltdarstellungen geht, thematisiert. Daneben wird die Diskussion von Studien über die Wirkungen medialer Gewaltdarstellungen auf die Rezipienten ausführlich dargestellt und, in Anlehnung an die Studie „Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998“ von Michael Kunczik und Astrid Zipfel, auf zentrale Thesen bezüglich des Zusammenhangs zwischen medialen Gewaltdarstellungen und realem Gewaltverhalten eingegangen.

Als ein wichtiger Teilbereich wird die Thematik „Krieg in den Medien“ aufgegriffen und die Darstellungsformen von Krieg, vor allem in Fernsehen und Computerspielen sowie der Zusammenhang von Medien, Demokratie und Krieg beleuchtet. Dabei wird auch der Frage nach der Wirkung von Kriegsberichterstattung auf Kinder nachgegangen.

Das vierte Kapitel widmet sich unter der Überschrift „Kinder, Medien und Frieden“ zunächst der Frage nach medienpädagogischen Interventionsstrategien, sowie deren Wirksamkeit, wobei auch die Diskussion von Maßnahmen des Jugendmedienschutzes und dessen Grenzen einbezogen werden.

Produktive medienpädagogische Umgangsweisen werden anhand von vier Beispielen „aktiver Medienarbeit“ vorgestellt.

Die Diskussion der Thematik unter dem Aspekt des „Friedensjournalismus“ zeigt journalistische Möglichkeiten aber auch die Probleme mit Konflikt- und Krisen- und Kriegsdarstellungen in den Medien.

1.1 Medien

Medien werden definiert als Vermittlungssysteme für Informationen aller Art, d.h. Nachrichten, Meinungen, Unterhaltung. Sie werden verwendet, um indirekt mit anderen Menschen zu kommunizieren

Damit ist der Medienbegriff jedoch sehr weit gefasst. In Form unterschiedlicher Kategorisierungen wird von verschiedener Seite versucht diese Vielfalt zu differenzieren um sie überschaubar zu machen.

Primäre, sekundäre und tertiäre Medien

Ein solcher Versuch stammt von Harry Pross (1972). Dieser unterscheidet zwischen primären, sekundären und tertiären Medien (vgl. Pürer 2003: 63f.)

- (1) Als primäre Medien bezeichnet Pross die Medien des menschlichen Elementarkontaktes: Sprache, Mimik, Gestik, Körperhaltung usw. Weder Sender noch Empfänger benötigen ein Gerät.
- (2) Sekundäre Medien erfordern nur auf der Seite der Produzenten technische Geräte, aber nicht beim Empfänger (Rauchzeichen, Flaggensignale, Schrift- und Druckmedien).
- (3) Tertiäre Medien sind folgerichtig diejenigen, die auf beiden Seiten des Kommunikationsprozesses technische Mittel erfordern (Telekommunikation, elektronische Massenmedien einschließlich Personalcomputer).

Dieser Unterscheidung ist zu entnehmen, dass Pross zufolge Medien auch in der face-to-face Kommunikation zum Einsatz kommen, was einerseits der obigen Definition widerspricht, andererseits aber auch zu einer weiteren Ausdehnung des Medienbegriffs führt. Dennoch scheint die Unterscheidung danach, inwieweit von Sender und Empfänger „Gerätschaften“ verwendet werden, durchaus als eine mögliche sinnvolle Kategorisierung. Eingeschränkt werden könnte sie jedoch auf technische Mittel, d.h. letztlich auf das was Pross als sekundäre und tertiäre Medien bezeichnet.

Auditive, audiovisuelle und Printmedien

Differenziert werden typischerweise auditive Medien (z.B. Hörfunk, CD), audiovisuelle Medien (z.B. Film, Fernsehen, Video) und Printmedien (z.B. Buch, Zeitung, Zeitschrift). Hinzu kommen die meist multimedialen interaktiven „neuen Medien“.

„Neue Medien“, so der Brockhaus, ist ein Sammelbegriff für Kommunikationsmittel zur Individual- und Massenkommunikation, die durch die Entwicklung neuer Technologien entstanden, z.B. digitaler Hörfunk und digitales Fernsehen, HDTV, interaktives Fernsehen, Fax, E-Mail, Videokonferenz sowie das Internet. Der häufig betonte zentrale Unterschied zwischen den alten und neuen Medien sei der interaktive Charakter der letzteren. Die alten Medien werden dabei nicht von den neuen ersetzt. Die neuen Medien sind vielmehr auch mit traditionellen Medien vernetzt, welche teilweise in neuen Organisationsformen betrieben werden.

Multimedia

Allg. die gemeinsame Anwendung mehrerer Medien, heute (im Zuge der Konvergenz der technischen Übertragungsmöglichkeiten) als Oberbegriff für eine Vielzahl von Produkten, Diensten und Anwendungen aus dem Computer-, Telekommunikations- sowie Hörfunk und Fernsehbereich verwendet. M. beinhaltet die computergestützte Kombination von digitalisierten Texten (Daten), Tönen (Audio), Grafiken und Bewegungsbildern (Video), bei deren Anwendung ein interaktiver Dialog zwischen Anbieter und Nutzer möglich ist. Verschiedene Medientypen werden dabei integrativ verwendet, wobei man von Multimedia erst dann spricht, wenn mindestens ein dynamischer Informationstyp (z.B. Audio) einbezogen ist.

Zugehörig sind weitere Bestandteile, wie Transportkanäle, Vermittlungssysteme und Endgeräte, die zumindest prinzipiell für Audio, Video und Daten geeignet sind. Diese Bedingung ist erfüllt, wenn alle multimedialen Informationen in digitaler Form vorliegen und alle Geräte, die solche Informationen verarbeiten (Computer), in Digitaltechnik arbeiten. Multimediafähige Computer müssen dabei ein CD-ROM oder DVD-Laufwerk und die nötige Verarbeitungssoftware besitzen; sie verfügen zusätzlich über weitere Peripheriegeräte, wie z.B. Lautsprecher, Mikrophon, Videokamera, Scanner (...)

Quelle: Brockhaus 2005

Die Entwicklung der neuen Technologien, der so genannten Informations- und Kommunikationstechnologien, lässt uns heute den Übergang zur einer Kommunikations- und Informationsgesellschaft erleben. Diese Entwicklung birgt sowohl Risiken als auch Chancen

in sich. So wird etwa befürchtet, dass die massenhafte Produktion von Information nicht mehr sinnvoll verarbeitet werden kann und zunehmende Desinformation und Orientierungslosigkeit in einer mehr und mehr künstlichen (virtuellen) Welt die Folge sein werden. Die Chancen lassen sich andererseits aber nur nutzen, wenn eine kritische Medienkompetenz vermittelt wird.

Aus pädagogischer Sicht, so etwa Hüther und Schorb, waren die alten Medien vor allem als Freizeitfaktoren und Unterrichtsmittel interessant. Dies habe sich jedoch im Verlauf der Entwicklung verändert (Hüther/Schorb 2005: 273):

„Der Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse, die staatlich gestützte und politisch gewollte Veränderung der Medienlandschaft hat die Bedeutung der Medien in einer Weise erhöht, die eine solche partielle Perspektive nicht mehr zulässt. Medien, insbesondere der omnipräsente Computer, das weltumspannende Internet, die allzeit und überall verfügbare Mobilkommunikation greifen zentral in alle Lebensbereiche ein, sofern sie diese nicht schon steuern (...).“

In dem Gutachten „Mit Medien Wirken. Orientierungshilfen für den Einsatz von Medien in der Entwicklungszusammenarbeit“ für die Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ), fasst Karin Bohmann die verschiedenen Medientypen in folgender Übersicht zusammen und formuliert ihre möglichen Einsatzbereich im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit

Medienübersicht

I. Printmedien

- Zum Lesen: Informationshefte, Broschüren, Bücher
- Zur Ansicht: Posters, Kalender
- Zur Gruppenarbeit: Flip Charts, Flash Cards

Sie können für/mit Alphabeten/-innen und die zur Ansicht auch für Analphabeten/-innen entworfen werden, Informationen schnell und effizient übermitteln und viele Menschen erreichen. Broschüren und Bücher werden auf der Meso- und Makroebene zur Informations- und Lobbyarbeit eingesetzt, die übrigen eher auf der Mikroebene.

II. (Audio) Visuelle Medien

- Videos
- Filme
- Diaserien

Sie werden zumeist in der Gruppenarbeit eingesetzt, um Interesse an einem Thema zu

wecken, zur Vermittlung bestimmter Informationen und als didaktisches Instrument auf der Mikroebene.

III. Volkstümliche und Kleinmedien

- Theater, Puppenspiele, Rollenspiele
- Lieder, Trommeln, Tänze, Gedichte, Erzählungen, Straßenumzüge
- Mit Slogans bedruckte Stoffe
- T-Shirts, Schirmmützen, Jutetaschen
- Große Kalender- oder Flanellbilder, Flug- und Faltblätter,
- Stickers, Buttons, Postkarten

Sie eignen sich besonders, um Interesse zu erwecken, Bewusstsein zu fördern und Menschen zum Nachdenken bzw. zur Diskussion über ein bestimmtes Thema zu ermuntern. Sie sind für die Arbeit auf der Mikroebene, die volkstümlichen auch speziell mit Analphabeten/-innen nutzbar.

IV. Massenmedien

- Tageszeitungen und Zeitschriften: Nachrichten, Berichte, Kolumnen, Reportagen, Interviews, Anzeigen, Aufrufe, Bekanntmachungen
- Hörfunk und Fernsehen: Nachrichten, Reportagen, Hörspiele bzw. Filme, Soap Operas, Spots, Interviews, Gesprächsrunden, Aufrufe, Bekanntmachungen

Sie sind zur Informations- und Aufklärungsarbeit insbesondere im Rahmen von Kampagnen geeignet. Einfache Botschaften und differenzierte Hintergrundinformationen können effizient verbreitet, neue Themen auf die Tagesordnung gesetzt werden, und zwar auf der lokalen, regionalen oder nationalen Ebene.

V. Neue Informations- und Kommunikationstechnologien

- Internet und Computer: Wissensdatenbanken, E-Mails, Homepages, Powerpoint-Präsentationen, CD-Roms
- Digitalkameras
- Handy, Faxgeräte

Sie werden zur schnellen Informationsvermittlung in Aus- und Fortbildung für Selbstlernkurse oder zur Unterstützung von Seminaren, zur Wirtschaftsförderung, Lobbyarbeit und für Netzwerke auf allen Interventionsebenen genutzt. Mit Handys wurden erste positive Erfahrungen auf regionaler Ebene im Bereich der Vermarktung von Kleinhandlernerprodukten gesammelt. Digitalfotos, zum Beispiel von Firmenbegehungen, sind ein didaktisches Instrument in der umwelt-verträglichen Unternehmensführung.

VI. Mediamix

Entsprechend dem Mediennutzungsverhalten und der Größe der Zielgruppen können für einzelne Segmente verschiedene Medien eingesetzt werden. Durch den parallelen Einsatz mehrerer Medien werden Synergieeffekte nutzbar.

Quelle: Karin Bohmann 2003: Mit Medien wirken. Orientierungshilfe für den Einsatz von Medien in der Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: gtz, S. 29f.

Individual-, Gruppen- und Massenkommunikation

Unterschieden werden die Medien auch danach, in welcher Form der Kommunikation sie zum Einsatz kommen: Im Rahmen einer Individual-, Gruppen- oder Massenkommunikation. So könnte etwa das Telefon, ein Brief oder eine E-Mail als Medien der Individualkommunikation bezeichnet werden. Beispiele für in Gruppenkommunikation zum Einsatz kommende Medien sind etwa Theater oder Ausstellungen. Die Massenkommunikation schließlich bedient sich so genannter Massenmedien. Unter Massenkommunikation kann eine Form öffentlicher, indirekter und einseitiger Kommunikation verstanden werden, die sich technischer Verbreitungsmittel bedient und sich an ein 'dispersed Publikum' wendet (Maletzke 1963: 32; vgl. Meyen 2005: 229).

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass durch das Internet die Grenzen zwischen der Individual-, Gruppen- und Massenkommunikation nicht mehr eindeutig zu ziehen sind. So können etwa E-Mails sowohl als Medien der Individual- aber auch als Medien der Gruppen- und Massenkommunikation dienen.

Eine Bestimmung von Massenmedien wird von Niklas Luhmann vorgenommen (Luhmann 1996: 14; Hervorhebung im Original):

„Mit dem Begriff der Massenmedien sollen im Folgenden alle Einrichtungen der Gesellschaft erfasst werden, die sich zur Verbreitung von Kommunikation technischer Mittel der Vervielfältigung bedienen. Vor allem ist an Bücher, Zeitschriften, Zeitungen zu denken, die durch die Druckpresse hergestellt werden; aber auch an photographische oder elektronische Kopierverfahren jeder Art, sofern sie Produkte in großer Zahl mit noch unbestimmten Adressaten erzeugen. Auch die Verbreitung der Kommunikation über Funk fällt unter den Begriff, sofern sie allgemein zugänglich ist und nicht nur der telephonischen Verbindung einzelner Teilnehmer dient. Die Massenproduktion von Manuskripten nach Diktat wie in mittelalterlichen Schreibwerkstätten soll nicht genügen und ebenso wenig die öffentliche Zugänglichkeit des Raums, in dem die Kommunikation stattfindet – also nicht: Vorträge, Theateraufführungen, Ausstellungen, Konzerte, wohl aber eine Verbreitung solcher Aufführungen über Filme oder Disketten (...) Entscheidend ist auf alle Fälle: *dass keine*

Interaktion unter Anwesenden zwischen Sender und Empfänger stattfinden kann. Interaktion wird durch Zwischenschaltung von Technik ausgeschlossen, und das hat weit reichende Konsequenzen, die uns den Begriff der Massenmedien definieren.“

Zentral für die Bestimmung der Massenkommunikation, auch bei Luhmann, ist das so genannte disperse Publikum. Dieser Begriff geht auf Gerhard Maletzke zurück, der damit zum Ausdruck bringen möchte, dass typischerweise eine räumliche z.T. auch eine raumzeitliche Trennung zwischen den Rezipienten von Massenmedien besteht. Des Weiteren ist ein disperses Publikum dadurch charakterisiert, dass es inhomogen und unstrukturiert ist. Es weist „keine Rollenspezialisierung auf und hat keine Sitte und Tradition, keine Verhaltensregeln und Riten und keine Institutionen“ (Maletzke 1963: 30). Schließlich ist im Unterschied zur Interaktion unter Anwesenden, für Massenmedien „der aktuell mitwirkende Adressatenkreis schwer bestimmbar. In erheblichem Umfange muss daher eindeutige Präsenz durch Unterstellung ersetzt werden“ (Luhmann 1996: 14).

Der Erfurter Kommunikationswissenschaftler Höflich hat den Computer als ein „Hybridmedium“ bezeichnet, das Individual-, Gruppen- und Massenkommunikation integriere und zudem noch Merkmale aufweise, die bei keiner der anderen Kommunikationsformen zu finden seien (Pürer 2003: 90f.). Höflich hat drei unterschiedliche Mediensituationen beschrieben (so genannte Computerrahmen):

- (1) Distributionsrahmen: Der Computer als Informations- und Abrufmedium. Wie bei den klassischen Massenmedien können Nachrichten, Daten und Dienstleistungen ausgewählt und abgerufen werden.
- (2) Rahmen öffentlicher Foren und Diskurse: Der Computer als Diskussionsmedium. In Newsgroups oder Chat-Foren wird die Einseitigkeit massenmedialer Kommunikation aufgehoben. Der Sender wird zum Empfänger und umgekehrt.
- (3) Rahmen technisch vermittelter interpersonaler Kommunikation: Der Computer als Beziehungsmedium. Über E-Mail oder Online-Chats können zwei oder mehr Nutzer zeitgleich oder zeitversetzt kommunizieren.

Funktion von Massenmedien

„Wenn über die Funktion von Massenmedien gesprochen wird, geht es (...) in der Regel um Leistungen (oder Nicht-Leistungen) des Systems Massenkommunikation für die Gesamtgesellschaft oder für bestimmte Teilsysteme, um politische und soziale Funktionen und damit sehr schnell um Forderungen an die Massenmedien“ (Meyen 2005: 230). Der

Kommunikationswissenschaftler unterscheidet dabei zwischen drei Funktionen: einer politischen Funktion, einer sozialisatorischen Funktion sowie einer Orientierungs- und Integrationsfunktion.

(1) Politische Funktion

- Kritikfunktion
- Kontrollfunktion
- Politische Bildung
- Herstellung von Öffentlichkeit

(2) Sozialisationsfunktion

- Vermitteln Werte, Normen und Muster für soziale Rollen
- Prägen kulturelle Leitbilder und tragen damit zum sozialen Wandel bei

(3) Orientierungs- und Integrationsfunktion

- Ermöglichen das Zurechtfinden in einer komplexen Umwelt
- Vermitteln das Gefühl zu einer bestimmten Gruppe, einer bestimmten Gemeinschaft dazuzugehören

Ergänzt werden sollten diese drei Funktionen durch die wirtschaftliche Funktion der Medien. Zu verweisen ist hier etwa auf Werbung oder auf den Verkauf von Produkten über das Fernsehen und das Internet.

In einem weiteren Schritt geht Meyen der Frage nach, „inwiefern das ‘soziale Element’ Mediennutzung die Anpassung des ‘Systems Mensch’ an seine Umwelt fördert. Alltag in modernen Gesellschaften ist in erster Linie Medienalltag. Der Durchschnittsdeutsche verbringt jeden Tag über acht Stunden mit den Angeboten der Massenmedien und damit mehr Zeit als mit Schlafen oder Arbeiten. Welche Bedürfnisse befriedigen Presse, Funk und Online-Angeboten?“ Vor dem Hintergrund des so genannten „Uses-and-Gratification Approach“, dem zufolge ein „aktives Publikum“ Medien nutzt, um seine Bedürfnisse zu befriedigen, fasst er die Funktion, die Massenmedien für den Einzelnen erfüllen, wie folgt dargestellt zusammen (Meyen 2005: 323):

Funktion der Medien für die Nutzer

Medium	Funktionen
Alle Medien	- Unterhaltung und Überblickswissen

	<ul style="list-style-type: none"> - Gesprächsstoff - Information, Bildung, Ratgeber, Zeitgeber
Fernsehen	<ul style="list-style-type: none"> - Tagesbegleiter, Geräuschkulisse, Kontaktersatz - „Geschichten“, Verhaltensmodelle - Überblick und schnelle Information
Hörfunk	<ul style="list-style-type: none"> - Musikautomat: Alltagsbegleiter, Wecker, Aufmunterung, Arbeitserleichterung, Geräuschkulisse - Überblick und schnelle Information: Verkehr, Wetter, Schlagzeilen - Kunstgenuss
Tageszeitung	<ul style="list-style-type: none"> - Lokalinformationen, Orientierung für den Einkauf - „Insel des Universellen“ (Klaus Schönbach) - Lesen als befriedigende Tätigkeit, Sozialprestige, Wissensspeicher - „Zusatznutzen“: Schutzschild, Papierbedarf, Fliegenklatsche
Onlineangebote	<ul style="list-style-type: none"> - Post, Einkaufen - Informationssuche, Wissensspeicher, Arbeitsmittel, Kontaktersatz (Erotik)

Den meisten Menschen dienen die Massenmedien als die Hauptinformationsquelle politischer und gesellschaftlicher Information. Damit stellen Massenkommunikationsprozesse die Grundlage für die Meinungsbildung dar, was immer wieder zum ihrem Missbrauch in Form von Manipulation oder Propaganda genutzt wird (Meyen 2005: 232):

„Die Mehrheit der Menschen erwartet von den Massenmedien in erster Linie Unterhaltung und Überblickswissen. (...) Während das Bedürfnis nach Unterhaltung vor allem in den Anforderungen wurzelt, die der Arbeitsalltag stellt, hängt das Bedürfnis nach Überblickswissen mit dem Verlust an Stabilität zusammen und mit dem Wunsch, die Umwelt trotzdem kontrollieren zu können. Massenmedien liefern das Gefühl informiert zu sein, und die Sicherheit, nichts Wesentliches versäumt zu haben, Massenmedien erlauben Passivität, stehen allzeit bereit und sind außerdem die mit Abstand billigste Freizeitbeschäftigung. (...) In Krisenzeiten verschieben sich (...) die Nutzungsmotive. Der Unterhaltungscharakter tritt zurück, der Wunsch nach Informationen gewinnt die Oberhand und die Nutzungsfrequenz steigt. Zum Bedürfnis nach Überblickswissen gehört auch das Bedürfnis nach einem ‚Frühwarnsystem‘: Wenn etwas wirklich Wichtiges passiert, etwas, das mich betrifft und vielleicht mein Leben verändert, dann werden es mir die Medien sagen. Minimale Informiertheit, nicht nur über Politik, sondern über Medienthemen überhaupt, ist außerdem eine soziale Norm.“

Die mediale Konstruktion der Wirklichkeit

„Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien“ (Luhmann 1996: 9). Mit diesen Worten leitet Niklas Luhmann das

erste Kapitel seines Buches „Die Realität der Massenmedien“ ein. Doch entspricht das Bild, das uns die Medien vermitteln der Realität?

Diesbezüglich verweist etwa der Medienwissenschaftler David Buckingham auf einen Aspekt, der seiner Ansicht nach die Basis jeder Medienpädagogik bildet (Buckingham 2005: 3; Hervorhebungen im Original):

„The media do not offer a transparent window on the world. They provide channels through which representations and images of the world can be communicated indirectly. The media intervene: they provide us with selective versions of the world, rather than direct access to it.”

Letztlich handelt es sich hier um die im Kontext der Kommunikationswissenschaften weitestgehend unumstrittene Annahme der „medialen Konstruktion von Wirklichkeit“, d.h. der Annahme, dass die Medien die Realität nicht nur abbilden, sondern sie auch selbst (mit)konstruieren. Unter Konstruktion soll dabei nicht ausschließlich intentionales Handeln, etwa im Sinne bewusster Manipulation, verstanden werden. Martin Löffelholz beschreibt diesen Sachverhalt am Beispiel der Kriegsberichterstattung wie folgt (2001: 28):

„Die mediale Wirklichkeit des Krieges ist also nicht als Abbild des Krieges misszuverstehen, sondern als Modell zu begreifen, das auf den Konstruktionsregeln von Medien beruht. Ereignisse werden so zu Nachrichten und liefern damit selbst Anlässe zur Wirklichkeitskonstruktion der Rezipienten. Diese Grundposition leugnet die bittere Realität des Krieges nicht, erweitert aber die Perspektive von ‚Was-Fragen‘ zu ‚Wie-Fragen‘. Es geht nicht mehr nur um die Frage; ‚Was wird berichtet‘, sondern auch um die Frage: ‚Wie wird Berichtet?‘ Also: Wie entstehen Nachrichten und Berichte über den Krieg?“ (vgl. Bläsi 2006a: 29).

Luhmann betont aber auch, dass wir andererseits soviel über die Massenmedien wissen, dass wir ihnen nicht trauen können (Luhmann 1996: 9f.):

„Wir wehren uns mit einem Manipulationsverdacht, der aber nicht zu nennenswerten Konsequenzen führt, da das den Massenmedien entnommene Wissen sich wie von selbst zu einem selbstverstärkenden Gefüge zusammenschließt. Man wird alles Wissen mit dem Vorzeichen den Bezweifelbaren versehen – und trotzdem darauf aufbauen, daran anschließen müssen. Die Lösung des Problems kann nicht, wie in den Schauerromanen des 18. Jahrhunderts, in einem geheimen Drahtzieher im Hintergrund gefunden werden (...) Wir haben es – so die Thesen, die im folgenden ausgearbeitet werden soll – mit einem Effekt der funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft zu tun. Man kann ihn durchschauen, man kann ihn theoretisch reflektieren. Aber es geht nicht um ein Geheimnis, das sich auflösen würde, wenn man es bekannt macht.“

Zusammenfassende Betrachtung

An den bestehenden Modellen zur Differenzierung des Medienbegriffs ist vor allem zu kritisieren, dass neue Dimensionen hinzugekommen sind, die nur selten erfasst werden. So findet etwa die wirtschaftliche Dimension bislang kaum Beachtung. Des Weiteren gilt es

festzuhalten, dass die traditionellen Aufteilungen durch die Entstehung neuer Medienformen bzw. durch die Verschmelzung verschiedener Medienformen kaum noch haltbar sind.

1.2 Gewalt

Beschäftigt man sich mit dem Zusammenhang von Kinder, Medien und Gewalt gilt es neben einer Klärung dessen, was unter Medien zu verstehen ist, sich auch mit dem Gewaltbegriff zu beschäftigen. Dabei geht es zum einen sicherlich vor allem um die Frage, was von Medienkonsumenten als Gewalt wahrgenommen wird und ob sich bei der Rezeption etwa geschlechts-, alters- oder bildungsspezifische Unterschiede feststellen lassen. Darüber hinaus gilt es auch einen Blick darauf zu werfen, welche Formen der Gewalt die Wirkungsforschung oder auch jugendschützerische Zugänge berücksichtigen und welche Formen und welcher Umfang der Gewalt in den Medien und damit auch in der Gesellschaft toleriert werden.

Zuvor soll jedoch die wissenschaftliche Diskussion um den Gewaltbegriff in aller Kürze skizziert werden.

Die wissenschaftliche Direktorin des Instituts für Medienpädagogik in München Helga Theunert, wendet sich in unterschiedlichen Arbeiten dem Zusammenhang zwischen Gewalt und Medien zu und kritisiert dabei die „Eindimensionalität der Gewaltwirkungsforschung“ im Hinblick auf die ausschließliche Berücksichtigung direkter physischer Gewalt.

Das in der Medienwirkungsforschung verbreitete Verständnis von Gewalt führt ihr zufolge zu einer einengenden Perspektive: „Wenn in Action- und Horrorfilmen Menschen gequält und abgeschlachtet werden, ist das zweifellos Gewalt. Es ist aber auch Gewalt, wenn in Film, Fernsehen oder Computerspielen beständig die siegreichen Helden ideologisch überhöht werden, die im Kampf für Recht und Ordnung ‘das Böse’ mit Gewalt beseitigen, wenn in Fernsehsendungen Menschen dazu animiert werden, sich oder andere bloßzustellen oder Andersdenkende verbal zu attackieren, wenn Fernseh- und Internetangebote ihre Nutzer zu Voyeuren degradieren, sei es indem sie ihnen Opfer von Katastrophen oder Verbrechen in allen grausamen Details vorführen oder sei es, indem sie Schnüffeln in der Privatsphäre als Normalität verbrämen“ (Theunert 2005: 138). Des Weiteren gelte es jenseits gewalthaltiger Darstellungen in den Medien auch die strukturelle Gewalt bezüglich der „materiellen“ sowie „kognitiven“ Zugangsmöglichkeiten zu Medien bzw. durch Medien transportierte Informationen zu berücksichtigen. Dies werde „umso bedeutsamer, je mehr die Medien konstituierender Bestandteil individuellen und gesellschaftlichen Lebens sind“ (Theunert 2005: 138). Angebracht sei also sowohl für den realen als auch für den medialen Bereich ein

eher weiter Gewaltbegriff (zur weiteren Differenzierung des Gewaltbegriffs bei Theunert vgl. Theunert 2005: 139f.).¹

Gewaltbegriffe

Es besteht weder in Wissenschaft noch in der Gesellschaft Einigkeit darüber, was unter Gewalt zu verstehen ist. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) etwa kommt in ihrem Bericht „Gewalt und Gesundheit“ von 2002 zur folgenden Einschätzung bzgl. des Gewaltbegriffes: „Gewalt ist ein äußerst konfuse und komplexes Phänomen, das sich einer exakten wissenschaftlichen Definition entzieht und dessen Definition eher dem Urteil des Einzelnen überlassen bleibt. Die Vorstellung von akzeptablen und nicht akzeptablen Verhaltensweisen und die Grenzen dessen, was als Gefährdung empfunden wird, unterliegt kulturellen Einflüssen und sind fließend, da sich Wertvorstellungen und gesellschaftliche Normen ständig wandeln“ (WHO 2002: 6).

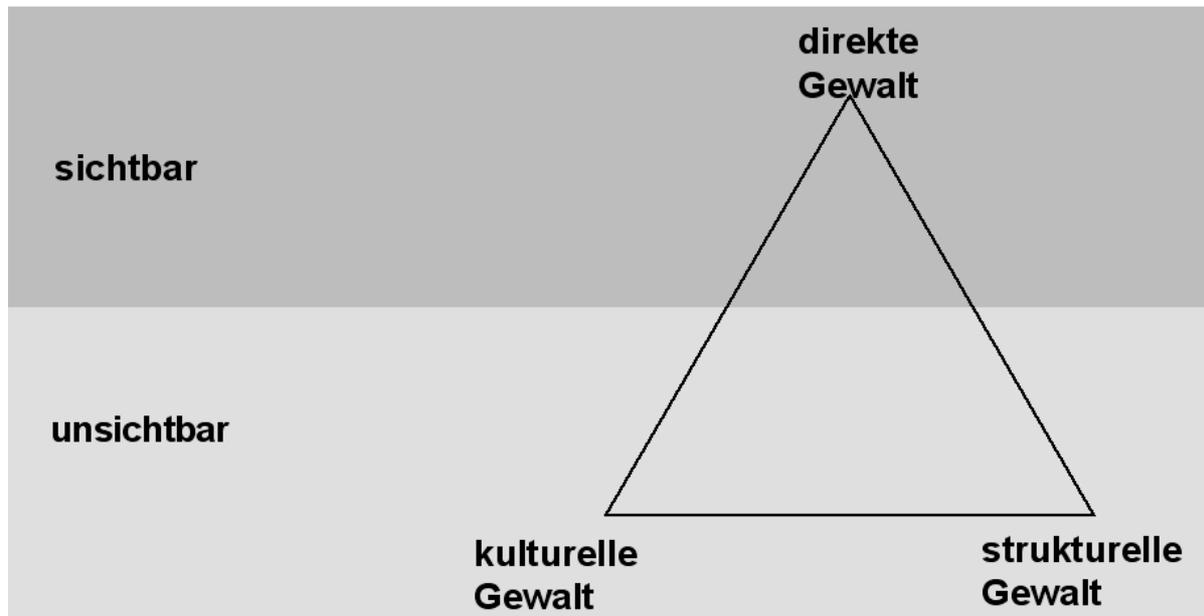
Es bestehen jedoch verschiedene Versuche den Gewaltbegriff zu definieren. In dem im Auftrag der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ) verfassten Gutachten „Gewalt und Gewaltprävention“, wendet sich Günther Gugel drei differenten Definitionen zu: Dem Gewaltbegriff von Johan Galtung und dessen Unterscheidung zwischen direkter, struktureller und kultureller Gewalt, der Bestimmung einer gewalttätigen Interaktion nach Peter Imbusch sowie der detaillierten Gewalttypologie der Weltgesundheitsorganisation.

Am nachhaltigsten wurde die sozialwissenschaftliche Diskussion um den Begriff der Gewalt wohl von der Definition von *Johan Galtung* (1975, 1993) geprägt, demzufolge Gewalt dann vorliegt, „wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre tatsächliche körperliche und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre mögliche Verwirklichung“ (Gugel 2006: 51). Nach einer ersten Unterscheidung zwischen direkter und struktureller Gewalt vervollständigt er in den 90er Jahren sein „Dreieck der Gewalt“ um den Begriff der kulturellen Gewalt. Unter direkter Gewalt versteht er äußerliche, d.h. sichtbare physische oder verbale Gewalt, die sich auch dadurch auszeichnet, dass ein Täter klar identifizierbar ist. Die Verantwortung struktureller Gewalt jedoch liegt nicht bei Personen, sondern bei „spezifische(n) organisatorische(n) oder gesellschaftliche(n) Strukturen und Lebensbedingungen“ (Gugel

¹ Theunert definiert schließlich Gewalt als „die Manifestation von Macht und/oder Herrschaft, mit der Folge und/oder dem Ziel der Schädigung von einzelnen oder Gruppen von Menschen“ (Theunert 1996: 59; zitiert nach Theunert 2005: 139). Nach dieser Definition liegen die Voraussetzungen für Gewalt einerseits in situativ ungleicher Machtverteilung zwischen Individuen oder zwischen Gruppen, andererseits in generell ungleichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen in der Gesellschaft. Weiterhin wird Gewalt aus der Perspektive der Opfer betrachtet: Die an ihnen feststellbaren Schädigungen, die zumindest teilweise auch als subjektive Leiden erfahren werden, sind zentraler Indikator für Gewalt. Differenziert sind sie danach, ob sie den Körper, die Psyche oder die sozialen und interaktiven Fähigkeiten einschränken, deformieren oder zerstören. Die analytische Qualität des opferorientierten Zugangs liegt darin, dass Gewalt auch dann erschließbar bleibt, wenn Ausübende und Aktionen nicht sichtbar sind“ (Theunert 2005: 139). Zu kritisieren ist jedoch, dass die Motive zur Gewaltanwendung bei dieser Sichtweise keine Rolle spielen.

2006: 51). Mit kultureller Gewalt werden schließlich Ideologien, Überzeugungen, Überlieferungen und Legitimationssysteme beschrieben, mit deren Hilfe direkte oder strukturelle Gewalt ermöglicht werden. Galtung beschreibt das Dreieck der Gewalt als Teufelskreis, der sich selbst stabilisiert, da gewalttätige Kulturen und Strukturen direkte Gewalt hervorbringen und reproduzieren.²

Das Dreieck der Gewalt



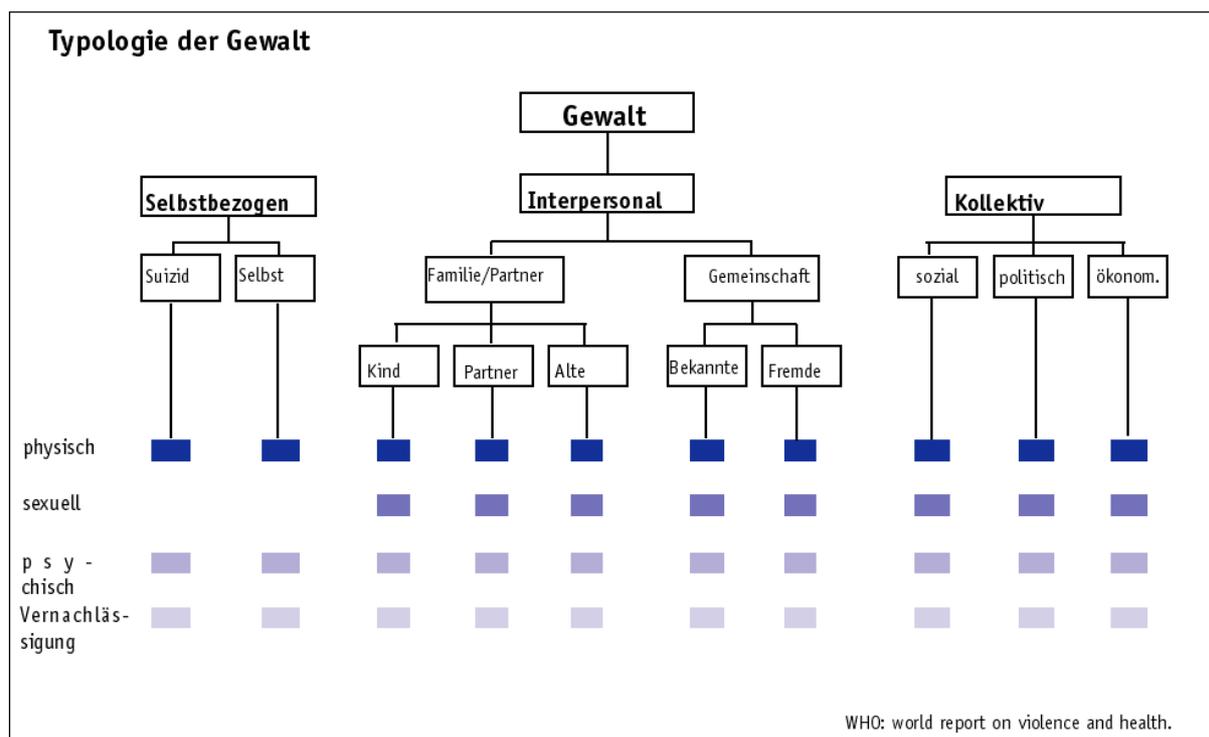
Johan Galtung

Die differenzierteste und zurzeit wohl am weitesten entwickelte Definition von Gewalt liefert die *Weltgesundheitsorganisation*. Gewalt wird hier verstanden als: „Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichen Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, die entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklungen oder Deprivation führt“ (WHO 2002: 6). Im Rahmen einer detaillierten Typologie der Gewalt wird eine Unterscheidung danach vorgenommen, zwischen wem die Gewalt stattfindet, d.h. selbstbezogen, interpersonal oder kollektiv, und um welche Form der Gewalt es sich handelt.³ Hierbei wird zwischen physischer, sexueller und psychischer Gewalt sowie Vernachlässigung unterschieden.⁴

² Zur Kritik des Galtung'schen Gewaltbegriffes vgl. Gugel 2006: 51-52

³ Die Gewaltdefinition der WHO umfasst durch die Integration der selbstbezogenen Gewalt auch suizidales Verhalten. Im Kontext der Medienwirkungsforschung ist dies vor allem im Rahmen der so genannten Suggestionsthese von Relevanz, die zahlreichen Studien zur Untersuchung einer Nachahmung von in Medien dargestellten Selbstmorden (fiktiv und real) zugrunde liegt (vgl. dazu Kapitel 3.3).

⁴ Für eine differenziertere Betrachtung der verschiedenen Gewaltdefinitionen vgl. Gugel 2006: 47-60.



In dem erwähnten Gutachten wirft Günther Gugel im Kontext der Beschäftigung mit dem Gewaltbegriff eine Reihe von noch offenen Fragen auf (Gugel 2006: 57). Einige sind dabei für den hier vorliegenden Rahmen von besonderem Interesse:

- Wo sollen die Grenzen der Gewaltdefinition gezogen werden
- Wo fängt Gewalt an und wo hört sie auf? Was stabilisiert sie und was provoziert sie?
- Wie ist das Verhältnis von Gewalthandlungen und Gewaltakzeptanz zu bestimmen? Wie ist die Duldung, Billigung, Propagierung und Stimulanz von Gewalt zu bewerten?
- Setzt Gewalt ein aktives Tun voraus oder kann auch eine unterlassene Handlung Gewalt darstellen?
- Wenn das Gewaltverständnis keineswegs wertfrei ist, wie und zu welchem Zweck finden dann Instrumentalisierungen statt?
- Darf man Gewalt androhen, um „schlimmere“ Gewalt zu vermeiden?
- (Wie) lässt sich Gewalt legitimieren oder ist sie immer (moralisch) verwerflich?
- Wie wirkt sich das Vorhandensein verschiedener Gewaltbegriffe bei verschiedenen Bevölkerungsteilen und verschiedenen Altersgruppen (z.B. Erwachsene – Kinder und Jugendliche) aus?
- Wie lässt sich erkennen, von welchem Gewaltverständnis, warum und mit welchen Konsequenzen ausgegangen wird?
- Welche psychischen, sozialen und gesellschaftlichen Funktionen erfüllt Gewalt?

- Wenn Gewalt als Sprache und Kommunikationsmittel verstanden wird, wie können dann ihre Botschaften entschlüsselt werden?
- Wie ist das Verhältnis von individueller, kollektiver und staatlicher Gewalt zu verstehen?

Theunert, die selbst für einen weiteren Gewaltbegriff plädiert, betont aber auch, dass zur Erfassung medialer Gewaltphänomene zusätzliche Kriterien notwendig seien, die die „medienspezifischen Darbietungsformen“ berücksichtigen: „Denn auch dort, wo Medien über reale Gewaltereignisse (Kriege, Verbrechen) oder Gewaltverhältnisse (Hunger in der Dritten Welt, ungleiche Bildungschancen) informieren, bilden sie diese nicht einfach ab. Die Berichterstattung ist Ergebnis interessengebundener Selektion und Interpretation. Das beginnt bei den Ereignissen, die zum medialen Thema werden, und setzt sich fort in deren verbaler und visueller Kommentierung (...) Angesichts des Informationsmonopols der Medien markiert eine einseitig interessengebundene Vermittlung und Kommentierung einen erheblichen Einflussfaktor für die Haltung, die gegenüber realem Gewaltgeschehen eingenommen wird“ (Theunert 2005: 141). Auf eine nähere Bestimmung der Gewalt in medialen Zusammenhängen, auf die Unterscheidung verschiedener Darstellungsformen der Gewalt und Gewalttypen sowie die Erkenntnisse über die Wirkung medialer Gewaltdarstellungen wird im dritten Kapitel differenziert eingegangen.

2. KINDER UND MEDIEN

Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist in einem zunehmenden Ausmaß durch Medien geprägt. Ihre Auseinandersetzung mit und die Aneignung der Welt vollzieht sich mehr und mehr über medienvermittelte Erfahrungen. Der heute bereits allgegenwärtige Einfluss von Medien auf den Alltag, die Meinungen und das Wissen wird sich vor dem Hintergrund der sich immer weiter entwickelnden Informations- und Kommunikationstechnologien noch intensivieren. Erziehung und Bildung können diese Entwicklungen nicht ignorieren. Schon Kinder verfügen heute über eine beträchtliche Medienerfahrung sowie über eine relativ hohe Medienkompetenz im Hinblick auf den Umgang mit und die Bedienung von Geräten. Weniger ausgeprägt scheint jedoch die Kompetenz im Sinne eines kritischen Umgangs mit Medien. Bei genauerer Betrachtung ergeben sich jedoch je nach sozialem Umfeld und Bildungsniveau zum Teil erhebliche Unterschiede im Umfang und Intensität der Mediennutzung.

Im folgenden Kapitel soll es einerseits um Medienverfügbarkeit und Mediennutzung durch Kinder gehen (2.1). In einem zweiten Teil gilt es die Frage nach der Rolle von Medien in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen nachzugehen. Zu klären ist dabei, welche Bedürfnisse Medien für Kinder in spezifischen Lebensphasen erfüllen und welche Entwicklungsprozesse sie unterstützen. Es wird sich zeigen, dass Medien heute zu den zentralen Sozialisationsinstanzen zu zählen sind (2.2). Gerade deswegen reicht eine Vermittlung von Medienkompetenz im Sinne technischer Kompetenzen nicht aus. In einem dritten Teil des Kapitels soll diese Aussage begründet und der Begriff der Medienkompetenz – vor allem, wie er von Dieter Baacke entwickelt wurde – näher beleuchtet werden (2.3).

2.1 Medienverfügbarkeit und Mediennutzung

Medienverfügbarkeit von Kindern in Deutschland

Laut der KIM-Studie 2005 des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest⁵ weisen (deutsche) Haushalte, in denen Kinder aufwachsen, eine zunehmende Medienausstattung auf: „Bei Fernsehgerät, Handy und Videorecorder kann man von einer Vollversorgung ausgehen, Computer stehen in vier von fünf Haushalten zur Verfügung, annähernd drei Viertel der Haushalte haben einen Internetzugang und ebenso viele einen DVD-Player. (...) Internetanschlüsse haben um fast ein Drittel zugenommen“ (KIM 2005: 13).

⁵ Bei der Studienreihe „KIM – Kinder und Medien“ handelt es sich um eine Langzeitstudie, die seit 1999 das Medienverhalten von Kindern im Alter zwischen sechs und 13 Jahren in der Bundesrepublik untersucht.

Schlechter situierte Familien (bis zu 1500 Euro Nettoeinkommen/Monat) sind beim Computer, beim Abonnement einer Tageszeitung und bei DVD- bzw. MP3 Player (-33 %) sowie Internetzugang (-50 %) und Pay-TV deutlich schlechter ausgestattet als Familien mit einem Nettoeinkommen über 2500 Euro im Monat. Bei der Ausstattung mit Fernseher, Handy, Videorecorder, Spielkonsole und Kindercomputer zeigen sich jedoch deutlich weniger Unterschiede (KIM 2005: 13f.).

Obwohl weithin bekannt ist, so Feierabend und Klingler, dass „Kinderwelten zunehmend auch Medienwelten sind“, erstaune die Breite des Medienrepertoires, das Sechs- bis 13-Jährigen heute zum „selbst bestimmten Umgang“ zur Verfügung stehe (Feierabend/Klingler 2006: 138): „Etwa die Hälfte der Kinder hat einen Kassettenrecorder oder CD-Player (Besitzrate jeweils 56 %), einen Walkman (51 %) oder ein Radio (50 %). 44 Prozent können mit einem eigenen Gameboy spielen, und 42 Prozent haben ein eigenes Fernsehgerät zur Verfügung. Handy (36 %) und Spielkonsole (35 %) finden eine steigende Verbreitung, aber auch MP3-Player (17 %), Videorecorder (15 %) oder Computer bzw. Kindercomputer (jeweils 12 %) setzen sich ebenso wie DVD-Player (10 %) oder gar Internetzugang (7 %) zunehmend auch im Kinderzimmer durch“. Der KIM-Studie zufolge weisen Jungen dabei in der Regel eine höhere Ausstattung auf als Mädchen⁶ und die Ausstattung der Kinder in den neuen Bundesländern sei überwiegend besser als die der Kinder in den alten Bundesländern. Während in den alten Bundesländern ca. 38 Prozent der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren über einen eigenen Fernseher verfügen, sind es in den neuen Bundesländern bereits über 50 Prozent. Deutliche Unterschiede zeigen sich auch im Hinblick auf die Verfügbarkeit einer Spielkonsole (Ost: 50 %; West: 33 %) und eines eigenen Computers (Ost: 20 %; West: 11 %) wobei die Verfügbarkeit eines eigenen Internetzuganges im Ost-West-Vergleich nahezu gleichverteilt ist (KIM 2005: 15).

Bezüglich der Medienverfügbarkeit von Kindern in Deutschland kann zum einen festgehalten werden, dass Unterschiede zwischen finanziell besser und schlechter gestellten Familien nahezu ausschließlich im Hinblick auf „Neue Medien“ sowie der regelmäßigen Verfügbarkeit von Tageszeitungen bestehen. Festgehalten werden kann außerdem, dass zahlreiche Medien den Kindern zunehmend zum selbst bestimmten Umgang zur Verfügung stehen, wobei den Erhebungen der KIM-Studie zufolge diesbezüglich Differenzen festzustellen sind, zwischen der Ausstattung von Jungen und von Mädchen sowie der Medienausstattung der Kinder in den alten und den neuen Bundesländern.

⁶ Ausnahmen sind Kassettenrecorder, Mini-Disc-Recorder und Radio. Bei Gameboy, Spielkonsole und Computer zeigen sich die signifikantesten Unterschiede (KIM 2005: 15).

Mediennutzung von Kindern in Deutschland

Mit zunehmendem Alter eignen sich Kinder, so Helga Theunert (2005), nach und nach das gesamte „Medienensemble“ an. Dabei ist nicht nur das Interesse der Kinder von Bedeutung sondern ebenso die Verfügbarkeit sowie die zunehmende Selbstbestimmung durch den Rückgang der Kontrolle durch die Eltern u.a. durch den eigenen Besitz. Im Rahmen ihrer Betrachtung der Medienzuhwendung von Kindern – sie konzentriert sich dabei auf auditive, audiovisuelle und digitale Medien – unterscheidet Theunert vier Kindheitsstadien (vgl. Theunert 2005: 195-197).

Bei Kindern im Alter bis ca. *zwei Jahren* stellen Medien eine Randerscheinung dar. Die mit dem Konsum von Medien verbundenen Interaktionen mit Bezugspersonen (Beispielsweise das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern), so Theunert, sind in diesem Altersstadium wichtiger als die Inhalte. Zwischenzeitlich gibt es jedoch auch Fernsehformate für diese Altersgruppe, wie etwa die Teletubbies.⁷ In Japan liegen auch schon Untersuchungen zum Fernsehkonsum von Kleinkindern vor. In 73 Prozent der japanischen Haushalte, so ein Ergebnis, läuft in dem Raum, in dem sich ein Baby meist aufhält der Fernseher im Schnitt vier Stunden. Es wurde festgestellt, dass Kinder im Alter von nur wenigen Monaten bereits auf Fernsehreize reagieren (Kodaira/Akiyama 1990; vgl. Groebel 1998: 3).

Auch bei Kindern *zwischen drei und sechs Jahren* stehen noch die Bilderbücher im Zentrum des „Medieninteresses“. Das Medienensemble umfasst bei dieser Altersgruppe daneben jedoch auch das Fernsehen, Hörspiel- und Musikkassetten, deren Konsum (Nutzungshäufigkeit und Nutzungsdauer) im Altersverlauf kontinuierlich zunimmt, sowie Computerspiele, die vor allem gegen Ende dieses Kindheitsstadiums an Bedeutung gewinnen.⁸ Von *sechs bis neun* – d.h. im Grundschulalter – intensiviert sich die Nutzung der bis dahin bereits angeeigneten Medien. *Ab neun Jahren*, so Theunert, seien qualitativen Studien zufolge erhebliche Veränderungen zu verzeichnen.

Im Rahmen der KIM-Studie, in der die beiden letzten von Theunert unterschiedenen Kindheitsstadien die Untersuchungseinheit bilden, wird die Unverzichtbarkeit verschiedener Medien (Fernsehen, Radio, Computer, Internet, Bücher, Zeitschriften/Heftchen) erfragt, um mehr über die subjektive Wichtigkeit dieser Medien für Kinder zu erfahren (KIM 2005: 17f.). Vor diese Wahl gestellt entscheiden sich mit Abstand die meisten Kinder (ca. 75 %) für das Fernsehen. Mit zunehmendem Alter gewinnt der Computer jedoch an Bedeutung.

⁷ Deren Start, so Theunert, entfachte eine Diskussion über „den Sinn und Unsinn des Kleinkinderfernsehens (...) Der Kleinkindermedienmarkt ist eröffnet und folglich wird sich die Medienpädagogik damit befassen müssen“ (Theunert 2005: 196).

⁸ Ein Drittel der Drei- bis Sechsjährigen widmet sich täglich durchschnittlich eine halbe Stunde Hörspielkassetten; über die Hälfte dieser Altersgruppe schaut täglich, ein knappes Drittel mehrmals die Woche fern, wobei die durchschnittliche tägliche Sehdauer bereits eine Stunde überschreitet. 12 % der Kinder spielen mehrmals in der Woche mit dem Computer, wobei die Sechsjährigen (mehr Jungen als Mädchen) hier den Hauptanteil stellen.

Im Folgenden soll entsprechend dem hier vorliegenden Interesse vor allem auf die Fernseh-, Computer- und Internetnutzung von Kindern näher eingegangen werden. Dabei wird zum einen auf die Ergebnisse der aktuellen KIM-Studie sowie – bzgl. der Fernsehnutzung – auf die Analyse von Sabine Feierabend und Walter Klingler zurückgegriffen. Letztere beruht auf der Grundlage der Daten der AGF/GfK Fernsehforschung und untersucht den quantitativen Umgang der Drei- bis 13-Jährigen mit dem Medium Fernsehen.

Fernsehen

Das Fernsehen ist in vielen Haushalten integraler Bestandteil des Tagesablaufes eines Kindes. Der Analyse von Feierabend und Klingler zufolge ist 2005 die durchschnittliche tägliche Sehdauer der Drei- bis 13-Jährigen im Vergleich zum Vorjahr um 2 Minuten auf 91 Minuten zurückgegangen (Feierabend/Klingler 2006: 139). Kinder mit eigenem Gerät sehen dabei im Schnitt ca. dreißig Minuten länger fern als Kinder ohne eigenen Fernseher (Feierabend/Klingler 2006: 140). Der die Sehdauer betreffende rückläufige Gesamttrend sowie der weitestgehende Ausgleich zwischen Jungen (86 Minuten) und Mädchen (87 Minuten) in den alten Bundesländern, gilt jedoch nicht für die neuen Bundesländer. Hier hat sich die Sehdauer insgesamt um sechs Minuten erhöht, was ausschließlich auf die Jungen zurückzuführen ist. Diese sehen im Vergleich zum Vorjahr durchschnittlich 10 Minuten und im Vergleich zu den Mädchen 17 Minuten länger fern (Feierabend/Klingler 2006: 139). Insgesamt zeigt sich mit zunehmendem Alter der Kinder auch eine Zunahme der Fernsehnutzungszeit (Feierabend/Klingler 2006: 140 (Tabelle 2)).⁹

Sowohl die Analyse von Feierabend und Klingler als auch die KIM-Studie gehen des Weiteren, letztere sogar mit einer Schwerpunktsetzung, auf die Senderpräferenzen bzw. die Lieblingssendungen der Kinder ein.

Insgesamt lässt sich auch für die vergangenen Jahre eine kontinuierliche Zunahme der Sender (bzw. Sendezeiten) für Kinder feststellen (Feierabend/Klingler 2006: 138). Feierabend und Klingler verweisen diesbezüglich darauf, dass im Zuge einer zunehmenden Digitalisierung der Übertragungswege des Fernsehens eine weitere Ausdifferenzierung der speziell für Kinder verschiedener Altersgruppen konzipierten Programme bzw. Sender zu erwarten sei, „wenn auch offen bleiben wird, ob es zu einer solchen Kanalvielfalt für Kinder und Jugendliche wie in Frankreich (18 Sender) oder in Großbritannien kommen wird“ (Feierabend/Klingler 2006: 145).

Laut der Analyse von Feierabend und Klingler ist Super RTL mit einem Zuschaueranteil von 25,6 Prozent der bei Kindern beliebteste Fernsehsender, gefolgt von dem öffentlich-

⁹ Feierabend und Klingler differenzieren in ihrer Analyse dieses Gesamtbild nach den Kategorien: Fernsehnutzung im Wochenverlauf, Fernsehnutzung im Jahresverlauf sowie Fernsehnutzung im Tagesverlauf (Feierabend/Klingler 2005: 140-142).

rechtlichen KI.KA (12,2 %) (vgl. Feierabend/Klingler 2006: 142).¹⁰ Der KIM-Studie zufolge wird die Frage nach dem liebsten Fernsehprogramm von 27 Prozent mit dem KI.KA beantwortet, Super RTL folgt mit 16 Prozent, RTL mit 15 Prozent und RTL II mit 13 Prozent. Unterschiede lassen sich zwischen Mädchen, die den KI.KA und RTL bevorzugen, und Jungen, mit einer Präferenz für Super RTL und RTL II, ausmachen. Mit zunehmendem Alter wandeln sich diese Vorlieben: Während die Sechs- bis Siebenjährigen den KI.KA und Super RTL vorziehen, bevorzugen die Zwölf- bis 13-Jährigen die Sender RTL, RTL II, Super RTL und Pro7 (KIM 2005: 20).

Aussagen über die von Kindern präferierten Inhalte lassen sich anhand einer Unterscheidung nach Programmsparten machen. Eine Auswertung nach inhaltlichen Gesichtspunkten erlaubt etwa die Programmcodierung der AGF, bei der jede Sendung mit einem Programmcode versehen wird, wodurch sich unterscheiden lässt, ob es sich um ein fiktionales Genre oder eine Informationssendung handelt, um Sport, Werbung oder Unterhaltung.¹¹ Fiktionale Angebote, so das Ergebnis der Analyse, werden dabei am häufigsten konsumiert (ca. 50 % der gesamten Sehdauer),¹² wobei sich die Präferenzen mit zunehmendem Alter in Richtung Information, Unterhaltung bzw. Infotainment entwickeln. Dabei mögen es die Mädchen, so Theunert, „von klein auf alltagsnah, zwar fantasievoll, aber mit Bodenhaftung. Soziales Beziehungsgeschehen ist ein Muss. Die Jungen begeistern sich für Actionreiches und kampftüchtige Helden und das darf getrost in unwirklichen Gefilden angesiedelt sein“ (Theunert 2005: 198; vgl. auch Feierabend/Klingler 2005: 150).

Computer

Der Computer, so die KIM-Studie, „spielt bereits in der Kindheit eine Rolle und ist in den Alltag von Kindern integriert“ (KIM 2005: 26). Seit Jahren nimmt der Anteil der Kinder, „die sich zumindest selten mit einem Computer beschäftigen“ kontinuierlich zu. In der letzten Umfrage (2005) gaben 75 Prozent der Kinder an, einen Computer zu nutzen, wobei eine Zunahme im Altersverlauf zu verzeichnen ist.¹³ Die sich in den Untersuchungen der Vorjahre abgezeichneten Unterschiede bezüglich der Häufigkeit der Computernutzung zwischen

¹⁰ Obgleich sich die Sendervorlieben der Kinder aus den alten und neuen Bundesländern einander angleichen, sei bei letzteren noch immer eine Affinität gegenüber privatrechtlichen Sendern festzustellen (Feierabend/Klingler 2006: 142). Während 21,8 Prozent der Fernsehnutzung der Kinder in den alten Bundesländern auf das öffentlich-rechtliche Lager entfallen, liegt der Anteil mit 26, 2 Prozent in den alten Bundesländern höher (ebd.). KI.KA erreichte fast in allen betrachteten Gruppen im Jahre 2005 den zweiten Rang. Nur noch bei Jungen aus den neuen Bundesländern liegt der Sender (9,8 %) auf dem dritten Rang und wird von RTL II (10,1 %) überholt (Feierabend/Klingler 2006: 145).

¹¹ Eingang in diese Untersuchung, so Feierabend und Klingler, fanden Sender, die zum einen aufgrund ihrer Nutzung für Kinder relevant sind, zum anderen kontinuierlich der AGF-Programmcodierung unterliegen. Entsprechend gingen in die Analyse Super RTL, RTL II, RTL, SAT.1, ProSieben sowie ARD und ZDF ein. Da der KI.KA nicht zu den kontinuierlich codierten Programmen zählt, kann er in dieser Analyse leider nicht berücksichtigt werden (Feierabend/Klingler 2006: 150).

¹² Auf Unterhaltungssendungen entfallen 16 Prozent der Sehdauer, auf Informationssendungen 14 Prozent, auf Werbung 12 Prozent und auf Sport ca. drei Prozent.

¹³ Während der Anteil der Kinder, die einen Computer nutzen bei den Sechs- bis Siebenjährigen bei 52 Prozent liegt, beträgt er bei den 12- bis 13-Jährigen bereits 90 Prozent (KIM 2005: 27).

Kindern, die verschiedene weiterführende Schulen besuchen, werden geringer. Dennoch wird der Computer nach wie vor mehr von Gymnasiasten und Realschülern genutzt als von Hauptschülern (KIM 2005: 27).

Hinsichtlich der Intensität der Computernutzung kommt die Studie zu folgendem Ergebnis: Der Anteil der Kinder, die den Computer jeden Tag oder fast jeden Tag nutzen liegt bei 26 Prozent, 56 Prozent nutzen ihn mehrmals pro Woche und 18 Prozent eher selten, wobei auch die Intensität im Altersverlauf deutlich ansteigt.¹⁴ Während die Computernutzung bei den Jüngsten in erster Linie Zuhause stattfindet (75 %), berichten 50 Prozent der Älteren von einer regelmäßigen Nutzung in der Schule. Ihre Kenntnisse über den Umgang mit dem Computer haben die meisten Kinder den eigenen Angaben zufolge von ihrem Vater (62 %). Bezüglich der Tätigkeiten die von den Kindern mit dem Computer ausgeübt werden, gibt es der Studie zufolge eindeutige Präferenzen: Die meisten Kinder nutzen den Computer zum Spielen. 14 Prozent der befragten Kinder spielen jeden Tag, weitere 43 Prozent ein- oder mehrmals die Woche (KIM 2005: 33). Dabei wird insgesamt häufiger alleine (63 %) als gemeinsam mit anderen (50 %) gespielt und die durchschnittliche Spielzeit steigt mit dem Alter an.¹⁵ Außer zum Spielen wird der Computer des Weiteren zum Arbeiten für die Schule (49 %) und für Lernprogramme (45 %) genutzt.¹⁶ Die deutlichsten Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich der am Computer ausgeübten Tätigkeiten bestehen beim Computerspielen: Jungen spielen weitaus häufiger und intensiver mit dem Computer.¹⁷ Im Vergleich zu Mädchen (8,9) besitzen sie beispielsweise mit durchschnittlich 13,8 etwas mehr Computerspiele. Noch signifikanter ist diesbezüglich der Unterschied zwischen den alten und neuen Bundesländern: Während Kinder in den alten Bundesländern durchschnittlich 9,9 Spiele besitzen, liegt der Durchschnitt in den neuen Bundesländern bei 20,6 Spielen (KIM 2005: 34). Die zentrale Bezugsquelle sind dabei die Eltern, wobei als Informationsquelle über die Spiele vor allem der Freundeskreis dient (KIM 2005: 35). Zu den Lieblingsspielen der Kinder gehören der KIM-Studie zufolge dabei Simulations- („Die Sims“ und „Formel 1“) und Strategiespiele (Tetris), Fun- und Gesellschaftsspiele („Harry Potter“) sowie Action- und „Jump- und Run-Spiele“ (KIM 2005: 34). „Löwenzahn“, das Spiel zur gleichnamigen Fernsehserie, ist unter den Lernspielen das beliebteste.

Des Weiteren geht die Studie der Frage nach, inwiefern Eltern über die Inhalte der Spiele und das Spielverhalten ihrer Kinder informiert sind. 38 Prozent der Eltern, so das Ergebnis,

¹⁴ 14 Prozent der Sechs- und Siebenjährigen nutzen den Computer (fast) täglich. In der Altersgruppe der Zwölf- und 13-Jährigen sind es bereits 36 Prozent (KIM 2005: 27).

¹⁵ Im Vergleich zur Studie des Jahres 2003 ist jedoch eine Abnahme bzgl. der Häufigkeit des Computerspielens zu verzeichnen (KIM 2005: 29), wobei die Häufigkeit der Internetnutzung am deutlichsten zunahm. Es gilt jedoch darauf hinzuweisen, dass diese Häufigkeitsverschiebungen auch auf die verstärkte Nutzung von Onlinespielen zurückgeführt werden könnten.

¹⁶ Zu den weiteren Tätigkeiten vgl. KIM 2005: 29 Abbildung: Kinder und Computer – Tätigkeiten 2005.

¹⁷ „Mit 70 Prozent spielen mehr Jungen regelmäßig alleine als Mädchen (55 %), beim Spielen mit anderen ist die Differenz zwischen Jungen (56 %) und Mädchen (45 %) weniger ausgeprägt. Mädchen nutzen den Computer häufiger kreativ: 38 Prozent malen und zeichnen regelmäßig (Jungen 33 %)“ (KIM 2005: 29).

haben bei fast allen Spielen schon einmal zugeschaut, 30 Prozent kennen einige Spiele vom Zusehen, ein Fünftel hat bisher nur wenige Spiele in Augenschein genommen. Sieben Prozent haben sich bislang kein Spiel selbst angeschaut (KIM 2005: 36). Selbst ausprobiert werden die Spiele nur von den wenigsten Eltern. Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt die Kenntnis der Eltern über die Inhalte der von ihren Kindern genutzten Computerspiele ab. Dies sei insofern ungewöhnlich, so die Studie, da die von älteren Kindern gespielten Computerspiele in der Regel ein größeres Problempotential aufweisen (KIM 2005: 37).

Internet

Das Internet ist der Umfrage zufolge das Medium auf das die Kinder am ehesten verzichten können. Doch sowohl die Verfügbarkeit (75 % der Haushalte, in denen Kinder aufwachsen verfügen über einen Zugang), als auch die Nutzung, die im Vergleich zu den Ergebnissen der Studie 2003 deutlich zugenommen hat, sprechen dafür, dass das Internet zu einem wesentlichen Teil des Medienalltags von Kindern geworden ist. 52 Prozent der befragten Kinder geben an, zumindest selten das Internet zu nutzen, wobei der Anteil der Nutzer mit zunehmendem Alter steigt. Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede ließen sich diesbezüglich nicht feststellen.

Je älter die Kinder werden, desto größer wird der Anteil derjenigen, die unbeaufsichtigt im Internet surfen.¹⁸ Dies spielt insofern eine Rolle, als dass es als unbestritten gilt, dass das Internet neben zahlreichen Möglichkeiten im Besonderen für Kinder auch viele Gefahren birgt (KIM 2005: 41).

Auf die Frage hin, welchen Tätigkeiten sie im Internet nachgehen, geben die meisten Kinder (49 %) an, regelmäßig für sie zugeschnittene Angebote zu nutzen. Es folgt die Informationsbeschaffung sowie das Schreiben und Abrufen von Mails, das Suchen anderer Informationen und das Nutzen von Onlinespielen. Vor allem bei Computerspielen unterscheiden sich Jungen und Mädchen bezüglich der Internetnutzung. Dies ist der Studie zufolge eindeutig eine „Domäne der Jungen“. Von Mädchen werden dagegen eher Kinderseiten sowie „kommunikative Elemente“ (Chat, Mails, Newsgroups) des Internet bevorzugt (KIM 2005: 43).

Das Angebot der speziell für Kinder zugeschnittenen Internetseiten hat sich kontinuierlich vergrößert: „Die Bandbreite reicht hier von kommerziellen Angeboten über sendungsbegleitende Seiten bis hin zu Kindersuchmaschinen und medienpädagogischen Projekten im Netz“ (KIM 2005: 44). Die Frage nach speziellen Lieblingsseiten der Kinder bringt ein interessantes Ergebnis zutage: Die meisten Kinder, die ihren eigenen Angaben zufolge eine Lieblingsseite haben, nennen Seiten, die „Ableger“ oder „Begleitangebote“ von

¹⁸ Ca. sieben Prozent der Jüngsten und bereits über 50 Prozent der Zwölf- bis 13-Jährigen nutzen das Internet unbeaufsichtigt. Insgesamt nutzen ein Drittel der Kinder das Internet meist allein, 20 Prozent gehen am häufigsten mit Freunden ins Netz, 18 Prozent mit der Mutter und 17 Prozent mit dem Vater (KIM 2005: 41).

klassischen Medien sind (KIM 2005: 43).¹⁹ Der Stellenwert, den das Fernsehen im Alltag der Kinder hat, zeichnet sich auch hier deutlich ab: die meisten Kinder besuchen Seiten von einer Fernsehsendung oder von einem Fernsehsender (KIM 2005: 44).

Medienkonvergenz

Dieses Phänomen wird als „cross-mediale Vernetzung“ (KIM 2005: 44), „Crossmedia“ (Schweiger 2002: 126) oder auch als „Konvergenz“ (z.B. Wagner 2005: 223) bezeichnet und bezieht sich nicht nur auf die Vernetzung von Fernsehen und Internet, sondern etwa auch von Computerspielen, Video- bzw. DVD-Angeboten, Zeitschriften und Büchern.

Aus der Perspektive der Nutzenden betrachtet sei Konvergenz, so Wagner, zum einen festzumachen an konkreten Angeboten: „Konvergente Angebote bezeichnen Medieninhalte, die von einem Basisangebot ausgehend medienspezifisch variiert werden, also über zwei oder mehrere Medienträger angeboten werden, sich dabei doppeln können, z.B. DVD oder Video zum Kinofilm und/oder sich in ihrer Funktion ergänzen, z.B. wird durch das Medienprodukt „Herr der Ringe“ über den Film die Rezeption ermöglicht, über das Computerspiel eine stärkere aktive, spielerische Motivlage der Nutzenden angesprochen“ (Wagner 2005: 223).²⁰ Zum anderen gelte es auch der Frage nachzugehen, „wie Nutzerinnen und Nutzer mit einem zunehmend verzweigten und verknüpften Medienensemble umgehen“ (Wagner 2005: 224). Dieser Umgang sei dabei u.a. durch strukturelle Zugangsmöglichkeiten zu Medien – der Aspekt wurde obenstehend unter dem Begriff der Medienverfügbarkeit diskutiert – sowie „das Verfolgen bestimmter medialer Inhalte im Medienensemble“ bestimmt (Wagner 2005: 224). Das Internet sei dabei als „Schaltstelle im konvergenten Medienensemble“ zu betrachten, da hier die Möglichkeit bestehe „verschiedenartige Medienträger zu präsentieren, also den Rezeption- und Konsumzugang zu ihnen zu öffnen, im Verbund mit der Möglichkeit verschiedenartige Dienste zur Unterhaltung, Information und Kommunikation aktiv zu nutzen“ (Wagner 2005: 224).

In diesem Zusammenhang werde dann aber auch die Frage nach sich möglicherweise ergebenden Regulierungsanforderungen relevant. Bezüglich des Jugendmedienschutzes sei dies etwa die Frage, „wie mit dem Tatbestand umzugehen ist, dass Computerspiele, die als Offline-Medien reguliert werden, im Internet online verfügbar sind und unter Umgehung der festgesetzten Altersfreigaben gespielt werden können“ (Wagner 2005: 22).²¹ Des Weiteren gilt es, auf diesen Aspekt weisen etwa Bernd Schorb und Helga Theunert hin, der Frage nach den kumulativen Effekten nachzugehen, die durch die Mehrfachvermarktung neue

¹⁹ „toggo.de“ (15 % der Nennungen) ist die Website von Super RTL, „kika.de“ (11 %) die Seite des öffentlichen Kinderkanals. Bei „geolino.de“ (8 %) handelt es sich um das Webangebot einer Kinderzeitschrift, „bravo.de“ (4 %) gehört zur gleichnamigen Jugendzeitschrift und „tivi.zdf.de“ (4 %) ist das Kinderangebot des ZDF“ (KIM 2005: 43).

²⁰ Diese Definition von Konvergenz umfasst nicht nur neuere Medienangebote sondern etwa auch „alte Kombinationen“, wie etwa das Buch zum Film (Wagner 2005: 224).

²¹ Vgl. Kapitel 4.3

Qualität gewinnt, „denn neben der Vervielfachung von inhaltsgleichen oder inhaltsähnlichen Botschaften sind mit dem Internet auch Medien integriert, die Interagieren und Agieren mit Gleichgesinnten ermöglichen“ (Schorb/Theunert 2004: 216).

Harry Potter – Ein Erfolg auf „ganzer Linie“

Der Medienerfolg „*Harry Potter*“ kann hier als ein Beispiel zur Verdeutlichung von Konvergenz herangezogen werden: Zu den Büchern von J.K. Rowling entstanden nicht nur Hörbücher und Kinofilme, die zwischenzeitlich bereits auf DVD bzw. Video erhältlich sind sowie zum Teil bereits im Fernsehen ausgestrahlt wurden. Daneben werden Computerspiele angeboten und es existieren zahlreiche offizielle und inoffizielle Internetseiten zum Thema. Der KIM-Studie zufolge widmeten sich 18 Prozent (und damit die meisten) der Kinder, die zum Zeitpunkt der Befragung eigenen Angaben zufolge ein Buch lasen, der Lektüre eines der Harry Potter-Romane (KIM 2005: 24). Das Computerspiel „Harry Potter“ ist das beliebteste Fun- und Gesellschaftsspiel (KIM 2005: 34) und die Hitliste der zehn erfolgreichsten Fernsehsendungen bei Kindern zwischen drei und 13 Jahren für das Jahr 2005 der AGF/GfK Fernsehforschung wird angeführt von „Harry Potter und der Stein der Weisen“, gefolgt von „Harry Potter und die Kammer des Schreckens“ (Feierabend/Klingler 2006: 149).

Mediennutzung in der Familie

Die aktuelle KIM-Studie geht abschließend auf das *Medienklima in der Familie* ein. Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: „Welches Klima herrscht bei den Erziehungsberechtigten bzw. Müttern gegenüber Fernseher, Computer und Internet vor? Wie gestaltet sich die Mediennutzung in der Familie? Und wie sieht die Mediennutzung der Erziehungsberechtigten selbst aus?“ (KIM 2005: 54).

Wie die Kinder, so können auch die Erziehungsberechtigten ihren eigenen Angaben zufolge in der Mehrheit der Fälle am wenigsten auf das Medium Fernsehen verzichten (61 %). (KIM 2005: 54). Unterschiede bezüglich der Affinität gegenüber bestimmten Medien ergeben sich, bezieht man den Bildungsgrad der Erziehungsberechtigten in die Analyse mit ein: Erziehungsberechtigte mit Abitur/Studium weisen eine stärkere Bindung an Bücher (21 %) und Zeitungen (14 %) auf. Lediglich für einen Anteil von 42 Prozent (im Vergleich zum Gesamtanteil von 61 %) ist das Fernsehen am attraktivsten. Doch auch unter den gut Gebildeten ist die Bindung an Computer (6 %) und Internet (2 %) wenig ausgeprägt. Das Fernsehen ist für Erziehungsberechtigte mit geringer formaler Bildung (Volks-/Hauptschule)

sehr viel wichtiger. Bücher oder Zeitungen sind mit einem Anteil von acht und sieben Prozent in dieser Bildungsgruppe eher eine Randerscheinung (KIM 2005: 55).

Der Bildungsgrad der Erziehungsberechtigten wirkt sich der Studie zufolge auch auf das Medienverhalten der Kinder aus: „Kinder, deren Elternteil eine hohe formale Bildung hat (Abitur/Studium), sehen mit 75 Minuten deutlich weniger fern als Kinder, deren Haupterzieher eine geringe formale Bildung aufweist (100 Minuten). Umgekehrt geben Eltern mit Abitur und Studium eine jeweils um zehn Minuten längere Nutzungszeit für Bücher und Computer an. Beim Radio und Internet gibt es dagegen keine bildungsspezifischen Unterschiede“ (KIM 2005: 58f.).

Ferngesehen wird den Angaben der Eltern zufolge weitaus häufiger gemeinsam, als es etwa bei der Nutzung des Computers der Fall ist. Lediglich die Nutzung des Internets durch die Kinder wird von den Eltern typischerweise beaufsichtigt. Von vielen Eltern wird das Internet als ein für Kinder gefährliches Medium eingestuft (KIM 2005: 61), dessen Nutzung u.a. durch Filterprogramme kontrolliert werden sollte. Nichtsdestotrotz steht für die meisten Eltern außer Frage, dass Kenntnisse über den Umgang mit Computer und Internet heute unerlässlich sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Fernseher für die Kinder das wichtigste Medium ist, wobei sich Nutzungsdauer sowie die Präferenzen bezüglich der Inhalte im Altersverlauf verändern. Im Hinblick auf Nutzungsdauer und Präferenzen lassen sich des Weiteren Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen feststellen.

Der Computer gewann in den letzten Jahren an Bedeutung und der Anteil der Kinder, die ihn regelmäßig nutzen, nimmt kontinuierlich zu. Je älter die Kinder werden, desto intensiver beschäftigen sie sich mit dem Computer. Der KIM-Studie zufolge wird er am häufigsten zum Spielen und öfter von Gymnasiasten und Realschülern als von Hauptschülern genutzt, wobei diese Differenz im Verlauf der letzten Jahre geringer geworden ist.

Wie der Computer gewann das Internet in den letzten Jahren für Kinder an Bedeutung. Auch bezüglich seiner Nutzung lassen sich Unterschiede sowohl im Hinblick auf das Alter der Kinder, als auch im Hinblick auf das Geschlecht feststellen. Insgesamt werden von Kindern jedoch in erster Linie Begleitangebote von klassischen Medien aufgesucht. Hierin drückt sich in besonderem Maße die Bedeutung der zunehmenden Medienkonvergenz aus.

Welche Medien von Kindern mit welcher Intensität genutzt werden, hängt – so die KIM-Studie – auch vom Medienklima in der Familie ab. Festgestellt wurde, dass Kinder, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte über einen höheren Bildungsgrad verfügen typischerweise weniger fernsehen. Die Zeit, die diese mit dem Lesen von Büchern oder der Nutzung des Computers verbringen, ist andererseits relativ betrachtet höher, als derjenigen, deren Erziehungsberechtigte eine geringere formale Bildung haben.

Internationale Entwicklungen

Vor allem zurückgreifend auf die Ergebnisse der Studie „Kinder und Medien“ des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, fanden hier bislang ausschließlich auf Deutschland bezogene Daten Berücksichtigung. Ein internationales Bild der Medienverfügbarkeit und Mediennutzung von Kindern zu zeichnen fällt ungleich schwerer, da die meisten Studien und Erhebungen länderspezifisch ausgerichtet sind.²² Einen Überblick über diese Entwicklungen liefert etwa der Report des „4th World Summit on Media for Children and Adolescents“ der im Jahre 2004 in Rio de Janeiro stattgefunden hat (vgl. Gigli 2004). Der Beitrag greift auf bereits vorliegende Untersuchungen zurück. Unter anderem auf den „InterMedia survey“, welcher Transitions- und Entwicklungsländer mitberücksichtigt.²³

Auch international betrachtet, so der Report, ist der *Fernseher* das dominante Medium bei Kinder- und Jugendlichen sowie Erwachsenen.²⁴ Der UNESCO-Medienstudie zufolge, in der 23 Länder untersucht wurden, entfiel auf das Fernsehen 50 Prozent mehr Zeit als auf die nächstfolgende (medienbezogene) Aktivität (Groebel 1998: 4).

Sowohl die Anzahl der Sender, als auch der Besitz von Geräten und die Sehzeiten haben sich von Mitte der 80er bis Mitte der 90er Jahre mehr als verdoppelt. Die durchschnittliche tägliche Sehdauer von Kindern im Schulalter, die Zugang zu einem Gerät haben, liegt weltweit zwischen 1,5 und vier Stunden (Gigli 2004).

Der UNESCO-Medienstudie von 1998 zufolge, liegt der deutsche Wert unter dem Weltdurchschnitt von etwa drei Stunden für Zwölfjährige bei einer Verbreitung des Fernsehens mit 93 Prozent aller Kinder in den verschiedenen Ländern. Diese „Globalwerte“, so Jo Groebel, müssten einer differenzierteren Betrachtung unterzogen werden: „Afrikanische Länder haben eine geringere Verbreitung des Mediums ‚Fernsehen‘, entsprechend können hier Kinder durchschnittlich weniger als eine Stunde sehen im Vergleich zu Japan, wo bis zu sieben Stunden Sehzeit erreicht werden“ (Groebel 1998: 3).

Über Satellit können inzwischen mehr als 50 Sender empfangen werden, die auf Kinder zugeschnitten sind, unter anderem mit der Folge dass öffentlich-rechtliche Sender, der Konkurrenz durch die privaten erliegen und ihre eigenen Kinderprogramme zurückfahren. Des Weiteren wird im Besondern in Entwicklungsländern, auf Grund mangelnder Ressourcen für eigene Produktionen, die Mehrzahl der Programme für Kinder und Jugendliche importiert: „Unfortunately much of the content contains characters and messages that, at best, are simply not relevant to local cultures, and at worst convey violent images and mass marketing messages“ (Gigli 2004).

²² Vgl. z.B. The International Clearinhouse on Children, Youth and Media at Nordicom Göteborg University.

²³ Der Survey ist repräsentativ für Erwachsene über 15 Jahren.

²⁴ Unter den von der InterMedia berücksichtigten Ländern, überschreitet die tägliche Nutzung des Radios zur Nachrichtenbeschaffung die des Fernsehers lediglich in Afghanistan (InterMedia 2006: 7).

Weltweit betrachtet ist das *Radio* nach dem Fernseher das verbreitetste Medium. In vielen Ländern setzte im vergangenen Jahrzehnt ein regelrechter Boom ein, was als Folge der zunehmenden Erscheinung privater Radiostationen gesehen werden kann. Das Radio wird dabei meist zur Unterhaltung aber auch für die Beschaffung von Informationen genutzt. In manchen Ländern sei die Nutzung der öffentlichen internationalen Rundfunksendungen (z.B. BBC, Deutsche Welle) unter Jugendlichen besonders verbreitet.²⁵

Ungeachtet signifikanter Unterschiede zwischen Industrie und Entwicklungsländern steigt die Nutzung von *Computern* und *Internet* kontinuierlich – am signifikantesten bei jungen Männern. Im besonderen Jugendliche wenden sich verstärkt dem Internet als zentrale Informationsquelle zu. Gleichzeitig ist der Netzzugang die Quelle einer digitalen Spaltung in zweierlei Hinsicht: zwischen Ländern (Industrieländern und Entwicklungsländern) sowie innerhalb der Länder (konzentriert sich auf wohlhabendere und besser ausgebildete (v.a. männliche) Jugendliche, die in der Stadt leben; vgl. (4)). Auch in Ländern, in denen die Verbreitung von Computern und Internet recht gering ist suchen Jugendliche aktiv den Zugang, z.B. in Internetcafes.²⁶

Im Unterschied zu dem kontinuierlichen Zuwachs anderer Medien, nimmt die Bedeutung der *Print Medien* in vielen Ländern ab, was zum Teil auf die verbesserte Qualität aber auch Quantität der über Fernsehen und Radio verfügbaren Informationen zurückzuführen ist. In industrialisierten Ländern, so der Report, sei es vor allem die große Auswahl an verschiedenen Medien und Technologien, die die Print Medien letztlich zurückdrängt, während es in ärmeren Ländern wenige Publikationen gibt, die auf Kinder- und Jugendliche zugeschnitten sind. Darüber hinaus seien diese dann meist auch zu teuer und wenig verbreitet.²⁷

Informational Devide

Sowohl im internationalen Vergleich als auch innerhalb verschiedener Länder existieren Unterschiede im Hinblick auf die Verfügbarkeit und Nutzung verschiedener Medien: „The divide between better-educated, wealthier youth and less-educated, rural youth determines access to, use of and preferences for different types of media“ (Gigli 2004).

²⁵ Dem InterMedia Survey 2003 zufolge hören 16 Prozent der Jugendlichen in Albanien, 21 Prozent der Jugendlichen in Nigeria sowie 26 Prozent im städtischen Bereich auf Haiti internationale Radiosendungen. Dies spricht für ein Interesse Jugendlicher an politischen und sozialen Ereignissen und reflektiert den Bedarf an qualitativ hochwertigen Informationen, die es in vielen Ländern noch immer nicht gibt (Gigli 2004).

²⁶ Die Begeisterung Jugendlicher an dem Medium „Internet“ erklärt sich Gigli folgendermaßen: „Young people are enthusiastic about the internet because, more than any other medium, it helps them establish contact with the outside world and freely seek information. Perhaps it is ‘free’ access to information that also accounts for the higher levels of trust young people (adults as well) often place in information on the web than in information from traditional media“ (Gigli 2004).

²⁷ „In former Soviet bloc countries...Lastly, the distribution system was so badly weakened in many countries that it is now common for newspapers and magazines to arrive in rural areas weeks and months late, if at all“ (Gigli 2004)

Die Mediennutzung in Entwicklungsländern konzentriert sich dabei vor allem auf städtische und wohlhabendere Jugendliche. Das Fernsehen stellt hier eine Ausnahme dar: es wird in ländlichen Gebieten nahezu im gleichen Ausmaß konsumiert, wie in der Stadt, was dem Report zufolge zum einen auf einen Mangel an Alternativen und zum anderen auf gemeinschaftliche Konsumgewohnheiten zurückzuführen ist (Gigli 2004).

In Industrieländern ist die Nutzung des Fernsehers unter sozialökonomisch schwächeren Gruppen am höchsten, „because television is inexpensive entertainment“ (Gigli 2004). Wohlhabende Jugendliche verbringen weniger Zeit mit Fernsehen und Videospiele. Die Nutzung von Computern und Printmedien liegt in dieser Gruppe vergleichsweise höher.

Im weltweiten Vergleich verfügen mehr Jungen als Mädchen über Medien und nutzen diese – vor allem audio-visuelle und digitale Medien – häufiger. Ausnahmen ergeben sich jedoch vor allem in Ländern, in denen Mädchen stärkeren Restriktionen unterliegen und ihre Aktivitäten sie an das Haus binden. Aus demselben Grund werden hier etwa Kinos, Internetcafés und Spielhallen in der Regel mehr von Jungen genutzt.

Weltweit betrachtet hat eine überwältigende Mehrheit von Kindern und Jugendlichen aus ökonomischen Gründen keinen Zugang zu Computern und Internet. Darüber hinaus entsteht für Jugendliche in abgelegeneren Gebieten der Nachteil einer mangelhaften Infrastruktur und technische Probleme im allgemeinen wirken abschreckend auf eine regelmäßige Nutzung und erlauben es den Jugendlichen nicht sämtliche Möglichkeiten auszuschöpfen, die das Internet bietet.²⁸ Um das Internet zu nutzen, bedarf es neben einem Computer und einem Modem sowie der entsprechenden Software auch einen Zugang zum Telefonnetz (oder einem anderen Datennetz). Die Hälfte der Weltbevölkerung hat jedoch nicht einmal dies. Drei Viertel aller Telefonanschlüsse weltweit entfallen auf die zehn reichsten Länder. Für sehr viele Menschen in den Entwicklungs- und Transformationsländern sind die neuen Technologien nur schwer erreichbar.

Diese Situation könnte sich jedoch durch Satellitentechnologien, Mobilfunknetze und billige Endgeräte in den nächsten Jahren schnell und grundlegend ändern. Die Entwicklungszusammenarbeit sollte auf diese Entwicklung vorbereitet sein.

2.2 Medien als Sozialisationsinstanz

In der heutigen Gesellschaft werden Medien immer wichtiger. Ihre Bedeutung als Sozialisationsinstanz ist anerkannt und wird typischerweise unter Rückgriff auf Nutzungsdaten (vgl. Kapitel 2.1) sowie Ergebnisse der Medienwirkungsforschung (vgl. Kapitel 3.2) belegt (Schorb 2005: 384).

²⁸ "Indeed, studies show sharply higher internet use when broadband access is available" (Gigli 2004)

Im Folgenden soll auf die Rolle eingegangen werden, die Medien im Sozialisationsprozess spielen. Dabei gilt es zunächst verschiedene Sozialisationsbegriffe von einander abzugrenzen.

Sozialisierungstheorien

Nach Schorb lassen sich drei vorherrschende Perspektiven auf den Sozialisationsbegriff unterscheiden: die funktionalistische Perspektive, die psychologische Annahme der Selbstsozialisation sowie die interaktionistische Perspektive.

Die *funktionalistische Perspektive* geht davon aus, dass „das Individuum in die Gesellschaft ein- und an das vorherrschende Normen- und Wertesystem angepasst wird“ (Schorb/Theunert 2004: 203). Dieser Annahme zufolge sind Medien Teilsysteme des gesellschaftlichen Systems, „die – im Gegensatz zu den Erziehungsinstanzen – impliziten Einfluss auf den Ein- und Anpassungsprozess der Individuen nehmen, indem sie beispielsweise Verhaltensweisen, Einstellungen aber auch Wissen vermitteln“ (Schorb 2005: 381). Es wird also von einer einseitigen und isolierten Einflussnahme u.a. der Medien auf ein passives Individuum ausgegangen. Im Gegensatz zu dieser Annahme des passiven Individuums geht der Ansatz der *Selbstsozialisation* davon aus, dass ein aktives Individuum „nur aus sich selbst heraus Handlungskompetenz im Bezug auf die Gesellschaft und die Medien erlangt“ (Schorb/Theunert 2004: 203). Die Leistung des Individuums besteht darin, sich in einer durch Wertpluralismus ausgezeichneten Gesellschaft zurechtzufinden und für sich die jeweils passende Möglichkeit auszuwählen. Mit dem von Zinnecker geprägten Begriff der Selbstsozialisation, solle dem „Eigensinn und der Eigenaktivität des Aktors im Prozess der Sozialisierung größeres Gewicht“ (Zinnecker 2002: 145; zitiert nach Schorb/Theunert 2004: 204) beigemessen werden.²⁹ Die *interaktionistische Perspektive* schließlich stellt die Wechselwirkung von Subjekt und Umwelt, mit ihren materiellen, sozialen, kulturellen und medialen Gegebenheiten (Schorb/Theunert 2004: 217) ins Zentrum der Betrachtung. Dabei laufen die Herausbildung der Identität und die Einbindung in die Gesellschaft, die das Individuum prägt, aber auch vom Individuum geprägt wird, Hand in Hand. Sozialisation ist dieser Perspektive zufolge „kein einseitiger Akt der Beeinflussung, sondern ein Prozess, in dem eine gesellschaftliche Umwelt die Individuen sowohl formt als auch von diesen geformt wird“ (Schorb/Theunert 2004: 203). Der Sozialpsychologe George Herbert Mead (Mead 1934) unterscheidet diesbezüglich zwei „Instanzen“ der Identität: Das „Me“ und das „I“. Das „Me“ ist die Repräsentanz des Gesellschaftlichen im Individuum, d.h. die Haltungen und Forderungen anderer dem Individuum gegenüber, das verinnerlichte

²⁹ Medien, so Schorb, „sind für diese Theorie ein Beleg des Prozesses der Selbstsozialisation. Obwohl es keine Erziehungsinstanzen gibt, die die Nutzung von Informations- und Unterhaltungsmedien vermittelt, eignet sich doch jeder Mensch den notwendigen Umgang mit den Medien selbst an“ (Schorb 2005: 382).

Regel- und Normensystem. Die in Anlehnung an William James als „I“ bezeichnete zweite Instanz ist der individuelle, aktiv handelnde Teil des Selbst, der durch sein Handeln dann auch Einfluss auf die Gesellschaft hat. Diese beiden Instanzen der Identität sind untrennbar miteinander verwoben. Sie stehen in einem dialektischen Verhältnis zueinander, in einem ständigen Dialog miteinander. Und gerade dieser Dialog macht die Gesamtidentität (das „Self“) aus. Erst durch die Sozialisation, an der das Subjekt aktiv beteiligt ist, wird es zum Individuum und gewinnt eine Identität. Galt früher die direkte soziale Interaktion als der wesentliche Faktor zur Herausbildung der Identität, gilt es heute die mediale Interaktion hinzuzurechnen. Die Medien selbst, so Mikos, „sind zu verlässlichen Begleitern im Alltag nicht nur von Kindern und Jugendlichen geworden, denn ‚Alltag und Medien durchdringen sich‘ (Bachmair 1996: 11ff.) und Lebenswelten sind auch immer Medienwelten (Baake/Sander/Vollbrecht 1990). Insofern spielen Medien bei der Identitätsentwicklung eine wichtige Rolle“ (Mikos 2002: 157).

Aus interaktionistischer Perspektive ist das Individuum auch den Medien nicht passiv ausgeliefert sondern beteiligt sich aktiv am „Prozess der Medienaneignung“. Diesem Ansatz zufolge stehen also Gesellschaft, Subjekt und Medien in einer Wechselbeziehung. Diese Wechselbeziehung wird von Bernd Schorb folgendermaßen zusammenfassend dargestellt (Schorb 2005: 383):

„Medien sind mitbestimmend für die Inhalte gesellschaftlicher Diskussion und sind somit gesellschaftliche Einflussfaktoren, andererseits sind auch die Medien mehr oder minder eng eingebunden in gesellschaftliche Vorgaben, die festlegen, in welchen Grenzen mediale Artikulation möglich ist, und welcher Gestalt die akzeptierten Inhalte sind. Innerhalb dieser Bedingungen ist das Subjekt dem Einfluss der Medien unterworfen. Es bestimmt jedoch in der Auswahl der Medien und in der Verarbeitung medialer Inhalte, welche möglichen Effekte diese haben können, und es wirkt auch auf diese ein. Die Möglichkeiten der Einwirkung reichen dabei von Annahme oder Ablehnung bestimmter Medien und ihrer Inhalte, ein Einfluss der allerdings nur als kollektiver Prozess Wirkung zeitigt, über die Nutzung interaktiver Möglichkeiten, wie sie vor allem die digitalen Netze bieten bis hin zur Planung, Herstellung und Verteilung eigener Medien und medialer Inhalte, nicht nur, aber auch über die allen zugänglichen digitalen Netze. Die Positionierung der Medien im Sozialisationsprozess ist damit aus der Sicht der Subjekte als Medienaneignung zu beschreiben, als ‚Prozess der Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medien ... unter Einbezug ihrer – auch medialen – Lebenskontexte‘ (Schorb/Theunert 2000: 35).“

Individuum, Gesellschaft und Medien

Die aus dieser interaktionistischen Perspektive zu übende Kritik an dem Konzept der Selbstsozialisation nach Zinnecker, welcher mit der Wahl des Begriffes, auf eine „in entwickelten Gesellschaften zu beobachtende Verschiebung der Person-Umwelt-Balance“ (Schorb/Theunert 2004: 204) hinweisen möchte, explizieren Schorb und Theunert wie folgt:

„Amputiert man das Dreieck Gesellschaft – Medien – Subjekt um die Größe der Gesellschaft gerät die Betrachtung des Medienumgangs individualistisch und gesellschaftsarm“ (Schorb/Theunert 2004: 208). Die Freiheit des Medienmarktes kann für den Medienkonsumenten erst dann von Nutzen sein, wenn man die Fähigkeit entwickelt sie für sich gewinnbringend zu nutzen. Diese Fähigkeit seien dabei, so Theunert und Schorb den Medienpädagogen Baake zitierend „weder ein angeborenes Muster noch ein entwicklungslogisches Muss“, sondern vielmehr „abhängig von der Förderung über Erziehungs- und Bildungsinstitutionen“ (Baacke 1999: 10, zitiert nach Schorb/Theunert 2004: 208) und unterliegt insofern auch „systematischer, sozialer und bildungsabhängiger Diskriminierung. Die besseren Chancen haben immer diejenigen, die unter sozial- und bildungsmäßig privilegierten Bedingungen groß werden. Sie werden im aktiven und interaktiven Umgang mit Medien gefördert und lernen die Strukturen zu durchschauen und zielgerichtet für sich zu nutzen. Ob solche Fähigkeiten ausgebildet werden, ist entscheidend daran gebunden, wie sich die Bildungschancen über unterschiedliche Sozialgruppen hinweg verteilen und inwieweit Durchlässigkeit der Bildungsmilieus gegeben sind“ (Schorb/Theunert 2004: 208).

Ebenso gelte es aber auch Kritik zu üben an der, so Theunert und Schorb, empirisch nicht haltbaren, doch sehr verbreiteten Annahme, dass Denken und Handeln des Menschen in einem dominanten Ausmaß durch die Medien gesteuert wird. Der Mensch sei „keine passive Größe im Kalkül des Medienmarkts“ sonder zu „sinnhafter Wahrnehmung, Interpretation und Handlung fähig“ (Schorb/Theunert 2004: 209). Versteht man Medienhandeln als soziales Handeln, impliziere es die Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt, wobei es die Medienangebote nütze, „um seine eigenen Erfahrungen, Wertgefüge, Meinungen etc. zu prüfen, sie zu bestätigen oder abzugrenzen“ (Schorb/Theunert 2004: 209f.):

„Schon Kinder vollziehen ausgeklügelte Wechselspiele mit dem angebotenen Medienmaterial, durchforsten z.B. die Heldinnen und Helden des Fernsehens darauf hin, ob sie ihnen brauchbare Anregungen für die Ausformung ihrer persönlichen, geschlechtsbezogenen oder sozialen Identität bieten. Passen die Anregungen, besteht die Chance, dass sie integriert werden, passen sie nicht, wird versucht sie kreativ umzumodeln oder sie werden verworfen.“

Die Medien selbst seien dabei als äußere Bedingungen zu verstehen; sie liefern das Material, welches die Mediennutzenden „vor dem Hintergrund ihrer individuellen Biographie und ihrer sozialen Kontexte“ aktiv in ihr Leben einbeziehen, d.h. aber auch, dass sie sie ignorieren oder meiden können (Schorb/Theunert 2004: 210).

Diesen unterschiedlichen Verständnissen von Mediensozialisation liegen nicht nur verschiedene Sozialisationstheorien sondern auch unterschiedliche *Medientheorien*

schwerpunktmäßig zu Grunde. Gegenüber stehen sich hier die klassische Theorie des zweistufigen Kommunikationsflusses, der so genannte „uses and gratification approach“, sowie die Wissensklufthypothese. Der erst genannte Ansatz geht bzw. ging davon aus, dass „Medien lediglich als Transportmittel von Botschaften an Menschen“ dienen. Dem Nutzen-Ansatz dagegen liegt die Annahme zu Grunde, „dass Menschen aus Medien diejenigen inhaltlichen Anregungen übernehmen, die sie in ihrem beruflichen und privaten Alltag verwerten, von deren Gebrauch sie sich einen Nutzen erwarten können“. Die Wissenskluff-Hypothese unterscheidet schließlich zwischen Medienkonsumenten, die aus dem Konsum einen Nutzen ziehen können und solchen „die keine Informationen verwerten können, eher auf Unterhaltung zurückgreifen, womit die Kluft zwischen Wissenden und Unwissenden quasi medial verschärft wird“ (Schorb 2005: 383). Die Gemeinsamkeit der beiden letzten Ansätze in Abgrenzung zum erst genannten, besteht darin, dass sie eben nicht von einem passiven, sondern von einem aktiven Individuum ausgehen. Der Frage nach den Funktionen, die Medien für Kinder erfüllen, soll im Folgenden nachgegangen werden.

Orientierungsfunktion der Medien

Auch Kindern eignen sich Medien aktiv an. Sie dienen ihnen als Orientierungsquelle. Neben der Konsultation und der Orientierung an den unmittelbaren Bezugspersonen, den „signifikanten Anderen“, sind es u.a. die Medien, in denen sie nach Antworten auf ihre Fragen suchen, sich „ihr Wissen und ihre Orientierung holen und (...) gezielt nach Hinweisen und Anregungen für ein erfolgreiches Hineinwachsen in die Welt suchen“ (Schorb 2005: 387).³⁰ Dabei geht es in erster Linie darum „eigene Erfahrungen und Erlebnisse zu überprüfen, eigenes Verhalten und das von Personen des Umfelds zu Vergleichen“ (Theunert 2005b: 199). Sowohl das unter den Medien favorisierte Fernsehen, als auch Computerspiele liefern hierzu hinreichendes Material, wobei, so Theunert, letztere durch ein anderes Aktivitätsniveau weitere Bearbeitungsformen ermöglicht, wie etwa das „gefahrlose Experimentieren mit verschiedenen Rollen“ (ebd.).

Im Folgenden sollen die von Helga Theunert beschriebenen vier Suchbereiche, die in je alters- und geschlechtsspezifischer Konkretisierung für das Fernsehen identifiziert wurden, aber auch, so Theunert, für Computerspiele plausibel sind, dargestellt werden:

(1) Kinder suchen Anregungen für den Umgang mit entwicklungsbedingten Themen

Entwicklungsbedingte Themen, so Theunert, „ergeben sich aus den Anforderungen, die die Umwelt an die Kinder in den verschiedenen Altersstadien stellt, und umgekehrt aus den

³⁰ Bis zum Jugendalter lassen sich, so Mikos, drei Sozialisationsinstanzen unterscheiden: die Eltern, der Hort/Tagesmutter/Kindergarten/Schule sowie die Medien. Im Jugendalter tritt dann die Peer-Group als vierte Instanz hinzu (Mikos 2004: 158).

Erwartungen und Wünschen, die die Kinder an die Umwelt haben" (Theunert 2005b: 200). Es geht ihnen dabei um die Frage, wie sie in die Gesellschaft hineinwachsen und ihre Position innerhalb dieser stärken können. Neben der Ausformung der sozialen sei aber auch die Ausformung der „geschlechtlichen Identität“ von Relevanz und wird im Verlauf der Kindheit immer bedeutender (Theunert 2005b: 200):

„In den Daily Soaps z.B. finden die Mädchen Weiblichkeitskonzepte und partnerschaftliche wie soziale Beziehungsmuster, in Computerspielen wie den Sims kann mit entsprechenden Rollen experimentiert werden. In actionhaltigen Fernsehserien und Filmen z.B. finden die Jungen Männlichkeitskonzepte und Erfolg versprechende Durchsetzungsstrategien, in entsprechenden Computerspielen können auch sie mit passenden Rollen experimentieren.“

Gegen Ende der Kindheit werde zusätzlich die Abgrenzung gegenüber den Erwachsenen für die Kinder bedeutsam.

(2) Kinder erhoffen sich Hinweise für die Bewältigung aktueller Problemlagen

Ob nun familiäre Probleme, Probleme in der Schule oder auch Liebenskummer: die Kinder suchen, so Theunert, auch in den Medien – mit zunehmendem Alter verstärkt – nach geeigneten Bewältigungsstrategien, die sie in ihrem eigenen Lebensalltag anwenden können. Problematisch werde dieser Aspekt dann, wenn er, so Groebel, dauerhaft dem so genannten Eskapismus diene: „Ein Teil der Kinder, so zeigt auch die UNESCO-Studie, hat dauerhaft im Alltag so große Probleme, dass sie sich in die fiktive Welt der Mediengeschichten ‚flüchten‘, ohne dass damit ihre eigenen Schwierigkeiten wirklich gelöst würden“ (Groebe 1998: 6).

(3) Kinder suchen Anregungen für die Ausformung ihres Normen- und Wertgefüges

In ihrem Bemühen die „Außenwelt zu verstehen“, die ja unter anderem durch das Fernsehen an die Kinder vermittelt wird, stellen sich den Kindern, so Theunert, ethisch-moralische Fragen, wobei sich diese je nach Alter und Geschlecht des Kindes auf unterschiedliche Aspekte fokussieren (Theunert 2005b: 200f.):

„Den Jungen ist durchgängig die Frage nach erlaubten und aussichtsreichen Durchsetzungsstrategien wichtiger als den Mädchen, die eher darauf achten, wodurch soziale Zuwendung und Anerkennung gesichert werden können. In ihren favorisierten Medienangeboten finden v.a. die Jungen viele Vorlagen, allerdings einseitige, und oft mit Gewalt verwobene.“

(4) Kinder halten Ausschau nach personalen Vorbildern

Der KIM-Studie zufolge geben nahezu 50 Prozent der befragten Kinder an, ein Vorbild zu haben. Dabei spielt das Fernsehen eine herausragende Rolle: ein Drittel der Kinder nennt Personen bzw. Schauspieler aus Film und Fernsehen. Jedes fünfte Kind findet sein Idol im

Bereich Sport und Musik. Der Anteil der Kinder, die in einer Person ihres Nahbereichs (Familie, Freunde) ihr Vorbild sehen, beträgt 12 Prozent. Neun Prozent entfallen auf Bücher oder Comics (KIM 2005: 11). Weltweit betrachtet bezeichnet der UNESCO-Studie zufolge ein Anteil von 26 Prozent der Kinder einen „Actionhelden“ als ihr Vorbild. 18 Prozent der Kinder geben Popstars und Musiker als ihr Idol an, acht Prozent religiöse und sieben Prozent militärische Führer. Auf Philosophen und Wissenschaftler entfallen sechs Prozent und auf Politiker drei Prozent (Groebel 1998: 11).

Insgesamt lassen sich nicht nur altersspezifische, sondern auch geschlechtsspezifische Unterschiede feststellen (Theunert 2005b: 201):

“Die Ausschau nach Angehörigen des gleichen Geschlechts beginnt schon, bevor das Schulalter erricht ist und ist bei den Jungen besonders ausgeprägt. Vor allem die starken Medienmänner bieten vielen Jungen eine Folie, um sich selbst in eine überlegene Position hinein zu fantasieren und so das Gegenteil ihrer Realität zu durchleben. Mädchen achten auf weibliche Charaktere, aufgrund des unbefriedigenden Angebots weichen viele jedoch auf geschlechtsneutrale Schwarmobjekte oder männliche Charaktere aus, die wegen ihrer sozialen Verhaltensweisen Identifikationsfacetten bieten, oder sie konzentrieren sich auf männliche Schwarmobjekte. In die medialen Heldinnen und Helden projizieren die Kinder ihre Wünsche und Träume. An ihnen überprüfen sie ihr Selbstkonzept und ihre bereits entwickelten Vorstellungen. Basis für die Wechselspiele und Passungsprozesse der Kinder ist immer die eigene Realität, die Lebensbedingungen und Idealvorstellungen im Umfeld und im eigenen Kopf.”

Bei der weltweiten Bevorzugung von Actionhelden, so Groebel, zeigen sich neben den geschlechtsspezifischen Unterschieden auch geographische: „Asiaten liegen mit 34 Prozent weit vor den Afrikanern (18 %) und vor Europäern und Kanadiern (25 %). Man kann daher auf einen Zusammenhang zwischen der Allgegenwart von Fernsehen und der Vorliebe für Actionhelden als Rollenmuster ausgehen“ (Groebe1 1998: 12). Groebel weist jedoch auch auf eine gewisse „globale Uniformität“ hin, bezüglich eines bestimmten Actionhelden (Groebe1 1998: 12):

„Arnold Schwarzenegger als ‚Terminator‘ ist ein weltumspannendes, kulturübergreifendes Phänomen. Weltweit kennen ihn 88 Prozent der jugendlichen Fernsehzuschauer. 51 Prozent der Kinder aus hochaggressiver Umgebung würden gerne wie er sein. Als Rollenmodell ist er aber nicht nur in von Gewalt geprägten Regionen erfolgreich. Auch in den gewaltarmen gilt er immerhin noch 37 Prozent als Vorbild. Ähnlich hohe Popularität genießen ‚Rambo‘ oder dessen lokale Entsprechung in Indien, Brasilien oder Japan.“

Die Suche nach Rollenvorbildern gehört zur „normalen“ Sozialisation. Doch auch hier kann es zu Problemen kommen und zwar dann, wenn auf Dauer die Distanz zum Idol verloren geht und eigene Defizite durch die Orientierung am Vorbild kompensiert werden sollen: „mangelndes Selbstbewusstsein durch Hineinschlüpfen in die Person des Actionhelden oder mangelnde Zuwendung durch die Bindung an den geliebten Star“ (Groebe1 1998: 6).

Bezüglich des Aspektes der Orientierung sind Medien einer Differenzierung von Schorb folgend als *Faktoren der Sozialisation* zu betrachten, „die Einstellungen, Urteile, und Wissen – zumindest vermittelt – auch Verhalten besonders jüngeren Kindern im Kontext anderer Sozialisationsfaktoren beeinflussen können“ (Schorb 2005: 386). Hierzu ist darüber hinaus aber wohl auch der Aspekt der Information zu zählen. Eine bewusste Suche nach Informationen hat im Rahmen der Freizeitgestaltung von Kindern jedoch einen zunächst relativ geringen Stellenwert (Groebel 1998: 6). Nachrichten etwa werden eher gesehen, weil sie von den Eltern angeschaut werden. Bei dem Versuch sich ein Bild der Welt zu schaffen, vermischen sich der Forschung zufolge, häufig Realität und Fiktion, „so dass nicht nur Nachrichten und Dokumentationen, sondern vor allem auch Spielfilme und Serien durch ihre höhere Attraktivität das Weltbild der Kinder prägen. Besonders Vielseher halten das Leben für gefährlicher und stereotyper, als es wohl der Wirklichkeit entspricht“ (Groebel 1998: 7).

Daneben unterscheidet Schorb zwei weitere Perspektiven, aus denen mediale Sozialisation betrachtet werden kann: eine Perspektive aus der die Medien als Mittler der Sozialisation auftreten und eine Perspektive in der die Medien Instrumente im Prozess der Sozialisation sind.

Medien als „Mittler der Sozialisation“ und „Instrumente im Prozess der Sozialisation“

Als *Mittler der Sozialisation* dienen Medien, die „als Hilfsmittel (...) der Übertragung des in einer Gesellschaft als verbindlich erachteten Wissens- und Normenkanons“ konzipiert werden (Schorb 2005: 386). Darunter zu fassen sind einerseits Medien, die explizit für den institutionalisierten Bildungsbereich hergestellt wurden. Andererseits aber auch solche, die das „institutionalisierte Lernen“ unterstützen oder ergänzen. Hierzu zählten früher im besonderen Maße bestimmte Fernsehformate, wie etwa das Telekolleg, das Schulfernsehen oder bestimmte Kindersendungen, welche, so Schorb, „bislang primär an Bildungseinrichtungen gebunden und dem dortigen Curriculum untergeordnet waren“ (Schorb 2005: 388). Heute zeichne sich jedoch im Zusammenhang der multimedialen Entwicklung ein „Trend zur Kommerzialisierung“ ab. „Edutainment“, sei ein hierzu zählendes Stichwort. Daneben gewann in den letzten Jahren das so genannte E-learning kontinuierlich an Bedeutung.

Als *Instrumente im Prozess der Sozialisation* dagegen, können Medien insofern dienen, als dass durch die „Aneignung“ und den „selbsttätigen Einsatz“ von ihnen dem Individuum „die Reflexion und Veränderung gesellschaftlicher Zustände“ ermöglicht wird (Schorb 2005: 388).

„Diese (pädagogische) Zielsetzung lässt sich umschreiben mit dem Begriff der kommunikativen Kompetenz bzw. der Medienkompetenz. Das kompetente Subjekt kann einerseits Kommunikationsstrukturen und -bedingungen erkennen und sie andererseits nutzen, womit es auch angemessen an gesellschaftlichere Kommunikation teilnehmen kann. Erworben werden kann diese Kompetenz u.a. in einem Prozess der praktischen Aneignung von Medien, in Form kritischer Reflexion von Medien und ihren Inhalten und in Form aktiver Medienarbeit“ (Schorb 2005: 388).

2.3 Medienkompetenz

Wie im vorhergehenden Kapitel dargestellt wurde, nutzen schon Kinder Medien zur Entwicklung von „Lebensentwürfen“ und ihrer Identität. „Nicht mehr nur die sozialen Erfahrungen in der Lebenswelt“ spielen hier eine Rolle, „sondern die Lektüre-, Seh-, Hör- und Spielerfahrungen und deren Bearbeitung in alltäglichen Gesprächen in den intermedialen Bezügen der Populärkultur werden immer wichtiger, auch wenn sie durch ‚die Differenz zwischen medialer und sozialer Erfahrung‘ (Weiß 2002: 529) relativiert werden. Für die Identitätsbildung ist diese Differenz nicht nur als erlebte wichtig, sondern vor allem als eine, die zur Reflexion der eigenen Lebensbedingungen führt. Dazu bedarf es der Ausbildung sozialer Kompetenzen, zu denen auch die so genannte Medienkompetenz zählt“ (Mikos 2004: 163).

Medienkompetenz wird typischerweise verstanden als zentrales Ziel medienpädagogischer Interventionen.³¹ Dennoch leidet der Begriff unter einem gewissen Mangel an Präzision: „(D)ie Frage zu welchem Ziel und Zweck denn Medienpädagogik erziehen soll, hat er (der Begriff der Medienkompetenz) nicht beantwortet, sondern die Zieldebatte eher noch verwirrt. Die schillernde Unbestimmtheit des Begriffs macht ihn eigentlich für die medienpädagogische Debatte untauglich“ (Schorb 2001: 12). Einig sei man sich letztlich einzig darin, dass die Medienkompetenz begrifflich die Fähigkeit bündeln soll, „die das Individuum innerhalb einer Medien- bzw. Informationsgesellschaft benötigt (Schorb 2005: 257). Dass diese Fähigkeit „weder ein angeborenes Muster noch ein entwicklungslogisches *Muss* darstellt, sondern dass die *Plastizität des Habitus* in seiner Ausformung wiederum abhängig ist von der Förderung durch Erziehungs- und Bildungsinstitutionen“ (Baacke 2004: 23; Hervorhebung im Original) zeigt etwa die oben bereits erwähnte Wissenskluff-Hypothese.

³¹ Auf spezifisch für den Bereich „Gewalt und Medien“ ausgerichtete medienpädagogische Interventionsstrategien soll im vierten Kapitel näher eingegangen werden.

Kommunikative Kompetenz – die Basis der medialen Kompetenz

Eingeführt in die wissenschaftliche Diskussion wurde der Begriff der Medienkompetenz Mitte der 1990er Jahre von dem Bielefelder Medienpädagogen Dieter Baacke (Baacke 1996, 1997). Sein Ursprung liegt in dem Konzept der Kommunikativen Kompetenz nach Jürgen Habermas (Habermas 1971), welches Baacke bereits in den 70er Jahren für die Medienpädagogik aufbereitete.³² Als kommunikative Kompetenz wird dabei die Fähigkeit verstanden, sich mittels Symbolen zu verständigen, wobei die Fähigkeit zu kommunizieren – etwa zu sprechen – keinen Wert an sich darstellt. Vielmehr habe Kommunikation immer „ein Ziel, das auf die Gestaltung und Veränderung des Zusammenlebens der Menschen, also auf die soziale Realität gerichtet ist“ (Schorb 2005: 257). Dem Konzept der kommunikativen Kompetenz liegt die normative Vorstellung zugrunde, dass nur Individuen, die über die Fähigkeit der kommunikativen Kompetenz „am gesellschaftlichen Kommunikationsprozess und damit auch politischen Willenbildungsprozess in demokratischen Gesellschaften im herrschaftsfreien Diskurs teilnehmen können“ (Mikos 2004: 164). Diese Fähigkeit der kommunikativen Kompetenz umfasst nach Baacke drei (für die Medienpädagogik relevante) Komponenten (Baacke 1973: 363f.; zitiert nach Schorb 2001: 13f.):

„[E]inmal eine analytische Komponente, die sich ausdrückt in der Fähigkeit, in einem kollektiven Erkenntnisprozess den durch Massenmedien konstituierten Blockierungszusammenhang zu durchbrechen und so ihr Wesen zu begreifen und die Fähigkeit, in einem gemeinsamen Reflexionsprozess Möglichkeiten zur Überwindung der festgestellten Ursachen für den Blockierungszusammenhang individuellen Bewusstseins zu benennen; zum Zweiten eine kreative Komponente, die sich ausdrückt in der Fähigkeit, den herrschenden Kommunikationsstrukturen andere entgegenzusetzen, verbunden mit Strategien zur Vermittlung und zur Durchsetzung der eigenen kollektiven Interessen; und schließlich die Fähigkeit der adäquaten, und das heißt reflektierten Erfahrungsbewältigung und –darstellung.“

Die zunehmende Bedeutung der Medien – auch als Sozialisationsinstanz, wie im vorstehenden Kapitel dargestellt wurde – schien nun auch eine explizite Medienkompetenz, als einen Sonderfall der kommunikativen Kompetenz zu erfordern. Medienkompetenz sei dabei zunächst zu verstehen als eine „Eingrenzung der kommunikativen Kompetenz auf das kommunikative Handeln mit Medien“ (Schorb 2005: 258).³³

³² „In der deutschen Diskussion wurde der Begriff der Kompetenzbildung intellektuell verbreitet durch die Auseinandersetzung zwischen Habermas, dem Interaktionstheoretiker, und Luhmann, dem Systemtheoretiker. Die damalige Debatte des Kompetenzbegriffs wurde stark auf die Arbeiten des Linguisten Chomsky bezogen“ (Baacke 2004: 21ff.). Weiteres zum begrifflichen und theoretischen Kontext von Medienkompetenz (vgl. ebd.).

³³ Doch die „Theoretiker der Kommunikativen Kompetenz“ gingen noch von anderen Prämissen aus, als sie in der heutigen „mediatisierten“ Gesellschaft vorliegen. Sie seien noch davon ausgegangen, so Schorb, „dass sich die zu vermittelnde Fähigkeit auf die Kommunikation in öffentlichen Räumen bezieht und die privaten Räume nur indirekt davon betroffen sind, weil sie der Öffentlichkeit nicht zugänglich sind“ (Schorb 2005: 258). Doch mit der zunehmenden Digitalisierung habe sich dies verändert.

Die vier Dimensionen der Medienkompetenz nach Dieter Baacke

Nach Dieter Baacke umfasst Medienkompetenz vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung sowie Mediengestaltung (Baacke 2004: 24):

1. Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit zu Medienkritik. Diese ist deshalb vorangestellt, weil die edukative Dimension der pädagogischen Verantwortung als reflexive Rückbesinnung auf das, was über sozialen Wandel lebensweltlich und medienweltlich geschieht, Grundlage für alle weiteren Operationen ist. Dabei muss Medienkritik in dreifacher Weise gesehen werden:
 - a) Analytisch sollten problematische gesellschaftliche Prozesse (z. B. Konzentrationsbewegungen) angemessen erfasst werden können;
 - b) Reflexiv sollte jeder Mensch in der Lage sein, das analytische Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können;
 - c) Ethisch ist die Dimension, die analytisches Denken und reflexiven Rückbezug als sozial verantwortet abstimmt und definiert.

2. Neben die Medienkritik tritt die Medienkunde, die das Wissen über heutige Medien und Mediensysteme umfasst. Sie kann zweifach ausdifferenziert werden:
 - a) Die informative Dimension umfasst klassische Wissensbestände (wie: Was ist ein „duales Rundfunksystem“? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programm-Genres gibt es? Wie kann ich auswählen? Wie kann ich einen Computer für meine Zwecke effektiv nutzen? etc.).
 - b) Die instrumentell-qualifikatorische Dimension meint die Fähigkeit, die neuen Geräte auch bedienen zu können, also z. B. das Sich-Einarbeiten in die Handhabung einer Computer-Software, das Sich-Einloggen-Können in ein Netz usf.

Medienkritik und Medienkunde umfassen die Dimension der Vermittlung. Die Dimension der Zielorientierung liegt im Handeln der Menschen. Auch diese können wir doppelt ausfallen:

3. Medienhandlung ist Mediennutzung, die in doppelter Weise gelernt werden muss:
 - a) rezeptiv, anwendend (Programm-Nutzungskompetenz),
 - b) interaktiv, anbietend (vom Tele-Banking bis zum Tele-Shopping oder zum Tele-Diskurs).

4. Der letzte Bereich ist der der Mediengestaltung, ebenfalls doppelt ausfaltbar:
 - a) Mediengestaltung ist zum einen zu verstehen als innovativ (Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik) und
 - b) zum anderen als kreativ (Betonung ästhetischer Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikationsroutine-hinaus-Gehen).

Medienkompetenz als Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln

Das Konzept der Medienkompetenz nach Baacke mit seinen vier Dimensionen, ist zwar weit verbreitet, doch bestehen daneben noch zahlreiche andere Definitionen, Bestimmungen sowie Weiterentwicklungen des Begriffs, die z.T. auf Baacke basieren.³⁴

Bernd Schorb versucht verschiedene Konzepte unter den drei Dimensionen Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln zu fassen (Schorb 2005: 259).³⁵

Medienkompetenz ist		
<i>Medienwissen als</i> Funktionswissen, Strukturwissen, Orientierungswissen.	<i>Medienbewertung als</i> Kritische Reflexion, Ethisch und kognitiv basierte Qualifizierung.	<i>Medienhandeln als</i> Medienaneignung, -nutzung -partizipation -gestaltung.

(Schorb 2004: 259)

(a) Medienwissen

Medienwissen als *Funktionswissen* umfasst das, was Baacke (aber auch Groeben) als instrumentell-qualifikatorisches Wissen bezeichnen (vgl. oben 2b). Diese auch von manchen Autoren als technische Kompetenz bezeichnete Fähigkeit (Mandl/Reinman-Fothmeier) wurde im Rahmen der KIM-Studie für die Bereiche Handy, Computer und Fernsehen erhoben. Sie Sechs- bis 13-Jährigen weisen ihren Selbstangaben zufolge für das Handy die

³⁴ Mikos etwa kritisiert am Begriff der Medienkompetenz, wie er von Baacke eingeführt wurde, die zu enge Bezogenheit auf Medien: „Wenn soziale und mediale Wirklichkeit sich im Alltag der Menschen vermischen, dann sind soziale Handlungskompetenzen, die auch den Umgang und die Nutzung von Medien (mit)bestimmen, wichtig, um alltägliche Lebenssituationen zu bewältigen“ (Mikos 2004: 165). Eine diesem Aspekt gerecht werdende Bestimmung von Medienkompetenz liefern seines Erachtens Bettina Hurrelmann (2002) und Norbert Groeben (2002). Letzterer stelle ein „multidimensionales Modell“ von Medienkompetenz vor, das sieben Dimensionen umfasst (Groeben 2002: 165f.): (1) Medienwissen/Medialitätsbewusstsein, (2) Medienspezifische Rezeptionsmuster, (3) Medienbezogene Genussfähigkeit, (4) Medienbezogene Kritikfähigkeit, (5) Selektion/Kombination von Mediennutzung, (6) (Produktive) Partizipationsmuster, (7) Anschlusskommunikation (vgl. dazu Mikos 2004: 166-168).

³⁵ Dabei entlehnt er sich an die Arbeiten von Baacke (1996), Groeben (2002), Kübler (1999), Mandl/Reiman-Rothmeier (1997), Pöttinger (1997), Schorb (1995; 1997), Theunert (1999) und Tulodziecki (1997).

größten Erfahrungen auf.³⁶ Ein Anteil von 40 Prozent kann den Videotext nutzen oder eine DVD abspielen. Die technischen Kompetenzen im Zusammenhang mit Computer und Internet, sind den Angaben der Kinder zufolge weniger ausgeprägt (KIM 2005: 48). Dennoch sieht sich ein Drittel der befragten Kinder in der Lage, ein Programm auf dem Computer zu installieren. 15 Prozent geben an, ein Datenverzeichnis anlegen und 13 Prozent eine CD-ROM brennen zu können. Ein Anteil von 14 Prozent der Kinder kann sich selbst im Chat anmelden und 12 Prozent geben an Dateien aus dem Internet herunterladen zu können. Die Befragung ergibt des Weiteren, dass es bezüglich der Selbsteinschätzung der Kinder geschlechtsspezifische Unterschiede gibt: Mädchen trauen sich bei allen abgefragten Fähigkeiten weniger zu als Jungen. Am wenigsten signifikant ist dieser Unterschied bei Internettätigkeiten. Mit zunehmendem Altern nehmen die technischen Kompetenzen zu (KIM 2005: 49).

Bezogen auf die inhaltliche Dimension der Medien sei unter Funktionswissen auch ästhetisches Gestaltungswissen (Theunert), wie etwa über Kamerapositionen und ihre Effekte, zu verstehen. Des Weiteren umfasst es „Kenntnisse von Programmen, Dramaturgien und Inhalten der Medien“ (Kübler) und schließlich, so Schorb, zähle hierzu auch das, was er als Grundlagenwissen bezeichnet. Dieses Wissen umfasst wissenschaftliche Erkenntnisse verschiedener Disziplinen, „die Medientechnologie fundieren oder Aussagen im und über den Kontext personaler Mediennutzung machen“ (Schorb 2005: 260), wie etwa Medienpsychologie, Mediensoziologie, Medienpädagogik.

Unter *Strukturwissen* (Schorb) ist das zu fassen, was Baacke als die informative Dimension bezeichnet (vgl. 2a). Strukturwissen „bezieht sich auf den Komplex heutiger Mediensysteme, auf den Einblick in das Zusammenspiel der Medien, auf die Mediennetzen und ihre Beschaffenheit, ihre Akteure und vor allem die Verwobenheit und Bedeutung der vielfältigen über die Medien transportierten Inhalte“ (Schorb 2005: 260). Die Digitalisierung der Medien mache dieses Wissen um ihre Struktur umso bedeutender, denn „Einfluss auf die im Detail höchst komplizierten Geräte, Programme, Verbindungen u.ä. kann derjenige nehmen, der die Struktur erkennt und die daraus resultierenden sozialen Folgen ableiten kann. Medienentwicklungen können dann nachvollzogen und beurteilt werden, wenn sie in ihrer Einbindung in die medialen und gesellschaftlichen Strukturen erkannt und so mögliche Veränderungen dieser Struktur entdeckt werden“ (Schorb 2005: 260).

Des Weiteren bedürfe es des so genannten *Orientierungswissens*. Dieses verbinde die Wissensdimension mit der Bewertungsdimension. Seine Funktion wird von Schorb wie folgt dargestellt (Schorb 2005: 261):

³⁶ SMS verschicken können ca. 50 Prozent der Kinder, 40 Prozent sind in der Lage die Uhrzeit am Telefon einzustellen (KIM 2005: 48).

„Orientierungswissen gibt den Subjekten die Grundlage, ihre eigene Position innerhalb eines Medienensembles voller Chancen und Zwänge zu finden. Die Verbindung von ethischer Positionierung des Wissens um die Medien ermöglicht es den Subjekten, gestaltend in die Medienentwicklung einzugreifen, quasi die Spreu vom Weizen zu trennen und das zu befördern, was unter human-ethischen Perspektiven einen Fortschritt erbringt. Orientierungswissen ist ein Wissen, das es erlaubt, zweckrationales Erfolgshandeln kritisch einzuschätzen und an humanistischen Prinzipien auszurichten.“

(b) Medienbewertung

„Das Spezifikum menschlichen Denkens ist, dass es Wissensbestände nicht nur anhäufen und nach Formalkriterien strukturieren, sondern es nach Wertungskriterien ordnen, revidieren und in neue Zusammenhänge bringen kann“ (Schorb 2005: 261).

Bei der Medienbewertung steht die Fähigkeit der kritischen Reflexion der Inhalte und der technischen Angebote im Mittelpunkt. Verfügt man über diese Fähigkeit kann man, so Schorb aus der Rolle des passiven Konsumenten in die Rolle eines aktiven Produzenten wechseln, denn weder Techniken, noch Inhalte seien deterministisch festgelegt sondern vielmehr verschieden gestaltbar. Die entscheidende Frage bei der Gestaltung sei die zugrunde gelegte Ratio: „Je nachdem, ob ökonomische, ökologische, soziale oder private Interessen dominieren, wird auch die Gestaltung unterschiedlich sein“ (Schorb 2005: 261).

Von Baacke wird diese Fähigkeit der Medienkritik in drei Dimensionen aufgeteilt (s.o.). Mit der dritten Dimension, der ethischen Dimension, wird das beschrieben, was unter den Begriff der Medienethik zu subsumieren ist. Diese sei, so Schorb, früher noch selbstverständlich zur Reflexivität zu zählen gewesen. „Dass heute kritische Reflexivität und Ethik als zwei Dimensionen von Medienkritik aufgefasst werden, verweist im Speziellen darauf, dass der heutige, medial induzierte Individualisierungsprozess nicht primär von sozialer Verantwortung geleitet ist, sondern ethisch-moralische Kriterien unter mehreren Aspekten diesen Prozess von außen begleiten und steuern müssen“ (Schorb 2001: 15). Es seien verschiedene Entwicklungen, die dazu beitragen: das Profitkalkül, politische, die Deregulierung propagieren Entwicklungen, eine zunehmende Unüberschaubarkeit und Beliebigkeit medialer Inhalte sowie das Problem der handlungsleitenden Ethik für Medienmacher (Schorb 2001: 15).

(c) Medienhandeln

Medienkompetenz als Handlungskompetenz bewirke schließlich eine Entwicklung hin zur Gestaltung der Medienwelt (Schorb 2005: 262). Unter Medienhandeln sei dabei zum einen „die aktive Aneignung von Medieninhalten und die bewusste Auswahl von Medien bezogen auf individuell und sozial fundiertes Medienwissen und Medienbewertung zu verstehen“ (Schorb 2005: 262). Andererseits bedeute Medienhandeln aber in erster Linie die „Er- und Bearbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien (...) also der

selbsttätige [auch kreative] Umgang mit Medien und deren Nutzung als Instrumente der Kommunikation“ (ebd.). Letzteres sei typischerweise kollektives Handeln, und ermögliche unter bestimmten Prämissen die Mitgestaltung der Gesellschaft (Theunert).

Die KIM-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass nur die wenigsten Sechs- bis 13-Jährige bereits medienpraktische Erfahrungen sammeln konnten. Die meisten von ihnen gewannen einen Einblick in die Medienpraxis durch das Erstellen einer Zeitung (10 % der Befragten). Acht Prozent haben bei der Erstellung eines Videofilms mitgewirkt und fünf bzw. drei Prozent haben Erfahrungen im Hinblick auf Hörspiele und Radio. Lediglich drei Prozent der Kinder haben Kenntnisse, was das Erstellen einer Homepage angeht (KIM 2005: 50f.). Der Studie zufolge deutet dies darauf hin, „dass in den Schulen insgesamt die praktische und kreative Medienarbeit noch nicht so weit verbreitet ist, wie es dem alltäglichen Medienumgang der Kinder entsprechen würde“ (KIM 2005: 50).

Auf der Grundlage dieser der Auffächerung in drei Dimensionen bestimmt Bernd Schorb Medienkompetenz in folgender Weise (Schorb 2005: 262):

„Medienkompetenz ist die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschauenden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Erscheinungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und sie nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten.“

3. MEDIEN UND GEWALT

Beschäftigt man sich mit dem Phänomen „Medien und Gewalt“ sind es vor allem drei mögliche Herangehensweisen, die unterschieden werden können (Lukesch 2004: 642): Inhaltsanalysen bezüglich der Gewaltdarstellungen, Forschungen zur Rezeption von Mediengewalt sowie die Mediengewaltwirkungsforschung.

Zunächst kann die Frage danach gestellt werden, wie gewalthaltig Medien wirklich sind bzw. in welchem Ausmaß *Gewaltangebote in den Medien* vorhanden sind. Dieser Frage wird typischerweise in Form von Inhaltsanalysen nachgegangen wobei zwischen verschiedenen analytischen Vorgehensweisen unterschieden werden muss. Hier stehen sich vor allem ausschließlich quantitativ ausgerichtete „Leichenzählerstudien“ (Kunczik/Zipfel), sowie Studien gegenüber, die unter systematischem Einbezug von Kontextvariablen den qualitativen Aspekten von Gewaltdarstellungen Rechnung zu tragen versuchen. Insgesamt liegt solchen Inhaltsanalysen jedoch zumeist das Problem zu Grunde, dass der Gewaltbegriff sehr unterschiedlich definiert oder gar ohne Definition verwendet wird (Kunczik/Zipfel 2005: 10; Lukesch 2004: 642). Hierauf ist es typischerweise zurückzuführen, dass verschiedene Studien zu unterschiedlichsten Ergebnissen kommen und eine Vergleichbarkeit nur selten vorliegt. Des Weiteren wird diesbezüglich darauf hingewiesen, dass Akte, die nicht als gewalthaltig konzipiert wurden, vom Rezipienten jedoch als solche erfahren werden, bzw. umgekehrt: dass als gewalthaltig konzipierte Akte von den Mediennutzern subjektiv als harmlos erfahren werden. Während etwa Helmut Lukesch in diesem Phänomen keine Problematik zu erkennen glaubt, begründen andere Autoren, zu denen v.a. Werner Früh zu zählen ist, darin die Notwendigkeit einer Untersuchung der *Rezeption des Gewaltangebotes durch unterschiedliche Nutzergruppen*, denn, so Früh, „Gewalt im Medienangebot entsteht erst durch die Interpretation der Rezipienten“ (Früh 2001: 213; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 37). Aussagen über die potentielle Wirkung von Mediengewalt lassen sich nach Früh erst dann machen, „wenn sichergestellt ist, dass der Stimulus ‚Gewalt‘ in der Wahrnehmung des Publikums überhaupt existent war“ (Früh 2001: 16; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 16). Der Frage ob der Konsum von Mediengewalt schließlich tatsächlich Folgen nach sich zieht, geht die *Mediengewaltwirkungsforschung* nach, innerhalb derer sich jedoch zum Teil diametral entgegen gesetzte Positionen gegenüberstehen. Die Spannweite reicht hier von Vertretern der These, dass medial konsumierte Gewalt durch Inhibition zum Rückgang real angewandeter Gewalt führt, über die Vertreter der These der Wirkungslosigkeit medialer Gewalt bis hin zur These der „Medienverwahrlosung“ (Pfeiffer).

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich schwerpunktmäßig einerseits mit verschiedenen Inhaltsanalysen sowie der Gewaltwirkungsforschung. Unter Rückgriff auf vorliegende

Forschungsergebnisse wird versucht die einzelnen Bereiche auf Kinder als Mediennutzer zuzuspitzen.

Bezüglich der aktuellen Forschungsergebnisse wird dabei vor allem auf die Studie „Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998“ von Michael Kunczik und Astrid Zipfel zurückgegriffen. 2004 veröffentlichten sie den im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) erstellten Literaturbericht. Dabei handelt es sich um eine Metastudie, in welcher wesentliche Forschungsergebnisse deutscher sowie US-amerikanischer und britischer Untersuchungen zur Thematik vorgestellt und einer Bewertung, vor allem im Hinblick auf die methodische Vorgehensweise, unterzogen werden.³⁷ Die Schwerpunkte liegen zum einen auf den Wirkungen von Gewalt in Film und Fernsehen, zum anderen auf den Wirkungen von Gewalt in Computerspielen. Diese Fokussierung ergibt sich aus der Quantität der zu diesen beiden Themenfeldern bestehenden Publikationen. Wirkungen von Gewalt im Internet, in der Musik, im Radio und in Comics bilden weitere Themenfelder. Daneben wird der Zusammenhang zwischen Gewalt und Werbung sowie in einem letzten Teil medienpädagogische Interventionsstrategien thematisiert.

Da ein wichtiger Teil der Gewaltdarstellungen in den Medien kollektive Gewalt in Form von Kriegen betrifft, soll dieser Aspekt im Rahmen des nun folgenden Kapitels gesondert betrachtet werden (3.3). Dabei wird v.a. auf die Ergebnisse der Forschungsgruppe der Hessischen Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung um Christian Büttner zurückgegriffen.

3.1 Gewalt in den Medien

Der Gewaltbegriff im Zusammenhang mit Medien

Bezüglich der Medien gilt es zunächst zwischen realer und fiktiver bzw. fiktionaler Gewalt zu unterscheiden. Reale Gewaltdarstellungen präsentieren reale Vorgänge bzw. Verhaltensweisen, während fiktionale Gewaltdarstellungen frei erfunden, d.h. „literarische Fiktion“ (Lukesch) sind. Letztere lassen sich darüber hinaus danach unterscheiden, ob es sich um natürliche oder künstliche Gewaltdarstellung handelt (Kepplinger/Dahlem 1990: 10). Unter natürlicher Gewaltdarstellung wird dabei die lebensechte (Realfilm) unter künstlicher die artifizielle Präsentation verstanden, wie etwa ein Zeichentrickfilm.

Eine andere Differenzierung wird von Lothar Mikos (2000) vorgeschlagen. Dieser unterscheidet zwischen medial inszenierter Gewalt und medial bearbeiteter Gewalt. Spricht er von medial inszenierter Gewalt, bezieht er sich auf den fiktionalen Kontext. Medial

³⁷ Zur Datenbasis vgl. S. 7f.

bearbeitete Gewalt umfasst dagegen den non-fiktionalen Bereich, also Nachrichten und Dokumentationen.

Gewaltdarstellung			
Reale Gewalt, z.B. Nachrichten		Fiktionale Gewalt, z.B. Serie, Film	
Dokumentarisch z.B. Nachrichten	Inszeniert z.B. Reality-TV	Natürliche Darstellung, z.B. Kriegs-/Horrorfilm	Künstliche Darstellung, z.B. Gewaltcartoon

DIFFERENZIERUNG DER PRÄSENTATION MEDIALER GEWALT (LUKESCH 2002A: 641)

Wie Gewalt in den Medien dargestellt wird

Zu beobachten ist, so Lukesch, dass auch in die Darstellung realer Gewalt gestalterische Momente eingehen: Diese sei „nicht bloßes Abbild einer sozialen Wirklichkeit, sondern immer gestaltetes Abbild eines sozialen Prozesses“ (Lukesch 2002a: 641). In nachgestellten Berichten über reale Ereignisse (Reality-TV) werde diese Inszenierung besonders deutlich. Doch auch dokumentarische Beiträge, wie etwa Nachrichten, werden inszeniert. Durch „optische“ und „verbale“ Kommentierung könne auf die Rezeption eines realen Ereignisses Einfluss genommen werden. Unter optischer Kommentierung ist dabei etwa die Ereignisauswahl, der Kamerawinkel, die Schnittfolge oder die Zeitlupe zu verstehen. Verbale Kommentierung dagegen beschreibt die „Verwendung negativ oder positiv besetzter Begriffe zur Qualifizierung gewalthaltiger Ereignisse“ (Lukesch 2002a: 641f.):

„Durch den Einbezug von Unterhaltungselementen in den Nachrichtenkontext (‘Infotainment’) und die Verwendung (fast) realer Ereignisse zu Unterhaltungszwecken (‘Entertainment’) wird dabei für den Zweck einer kurzfristigen Maximierung von Zuschauerzahlen eine eventuelle weitreichende Veränderung in beiden Bereichen in Kauf genommen.“

Ähnlich argumentiert auch die Medienpädagogin Helga Theunert. Ihr zufolge seien für die Erfassung medialer Gewaltphänomene Kriterien notwendig, die die medienspezifische Darbietungsformen berücksichtigen: „Denn auch dort, wo Medien über reale Gewaltereignisse (Kriege, Verbrechen) oder Gewaltverhältnisse (Hunger in der Dritten Welt, ungleiche Bildungschancen) informieren, bilden sie diese nicht einfach ab. Die Berichterstattung ist Ergebnis interessengebundener Selektion und Interpretation. Das beginnt bei den Ereignissen, die zum medialen Thema werden, und setzt sich fort in deren verbaler und visueller Kommentierung (...) Angesichts des Informationsmonopols der Medien markiert eine einseitig interessengebundene Vermittlung und Kommentierung einen

erheblichen Einflussfaktor für die Haltung, die gegenüber realem Gewaltgeschehen eingenommen wird" (Theunert 2005a: 141).³⁸

Auch Werner Früh erkennt dieses Problem und versucht ihm von der Seite der Wahrnehmung der Gewalt durch die Rezipienten entgegenzutreten. Ihm zufolge liege es angesichts vorliegender Forschungsergebnisse nahe, differentielle Effekte zu beachten, die unterschiedlich intensive Gewaltwahrnehmungen verschiedener Zielgruppen beschreiben (Früh 2001: 64). Er unterscheidet 13 Dimensionen auf deren Basis Fernsehgewalt beschrieben werden kann (Früh 2001: 64f.):

1	Modalität	(a) direkt sichtbar (b) verbal berichtet (c) erschlossen, d.h. bei latenter Gewalt im Vorstadium bzw. bei Folgen von Gewalt im nachhinein, retrospektiv
2	Realitätsbezug	(a) real (b) fiktional (c) gemischt
3	Gewalttyp	(a) physisch (b) psychisch
4	Tätertyp	(a) Einzelperson (b) Gruppe (c) System Staat (d) sonstige formelle und informelle gesellschaftliche Systeme (e) illegale formelle und informelle gesellschaftliche Systeme
5	Opfertyp	(a) bis (e) wie Tätertyp; (f) Tiere (g) Pflanzen, Natur (h) Sachen, außer Gebrauchsgüter
6	Stärke	Ausmaß des Schadens beliebig abstufbar, z.B. geringe, mittlere und große Stärke
7	Relativierung Gesetzliche Legitimation	Abstufbar z.B. in geringe/teilweise Legitimation und starke/vollständige Legitimation
8	Relativierung Psychologische Legitimation	Abstufbar z.B. gering, mittel, stark
9	Relativierung Humor	
10	Tatmotivation	Untergliedert in nominale Klassen
11	Tatwerkzeug	Untergliedert in nominale Klassen
12	Beziehung Täter/Opfer	Untergliedert in nominale Klassen und/oder quantitative Abstufungen
13	Intensität/Brutalität	Abstufbar z.B. in gering, mittel, stark

³⁸ Auf die Inszenierung bzw. Darstellungsweise medialer Gewalt soll im Rahmen der Beschäftigung mit der Thematik Krieg in den Bildschirmmedien nochmals eingegangen werden.

Umfang und Qualität medialer Gewaltdarstellungen – Befunde und Inhaltsanalysen

Beschäftigt man sich mit dem Zusammenhang von Kinder, Medien und Gewalt gilt es auch einen Blick auf die Gewalthaltigkeit von Medien zu richten, wobei, so Kunczik und Zipfel, aus den Ergebnissen solcher Inhaltsanalysen „allenfalls Aussagen über ein *Wirkungspotential* von Gewaltdarstellungen, nicht jedoch über deren tatsächliche Wirkungen abgeleitet werden können“ (Kunczik/Zipfel 2005: 18; Hervorhebung im Original).³⁹

Die National Television Violence Study (NTVS)

Studien, in denen der Versuch unternommen wird Gewaltdarstellungen zu quantifizieren, kommen auf Grund unterschiedlicher zu Grunde gelegter Definitionen und methodischer Herangehensweisen zu von einander abweichenden Ergebnissen. Des Weiteren müsse die Aussagekraft ihrer Ergebnisse – der Ergebnisse solcher „Leichenzählereien“, so Kunczik und Zipfel – in ihrer Aussagekraft angezweifelt werden: Es „besteht zwischen der reinen Quantität von Gewalthandlungen und dem von Rezipienten wahrgenommenen Violenzgrad kein direkter Zusammenhang. Auch ist für mögliche negative Wirkungen auf den Rezipienten weniger die Menge der Gewalt als der Kontext ihrer Darstellungen von Bedeutung“ (Kunczik/Zipfel 2005: 18). Dieser Aspekt sei in Inhaltsanalysen lange Zeit vernachlässigt worden. Kunczik und Zipfel widmen sich in ihrer Metastudie verschiedenen Inhaltsanalysen – bezogen auf Gewalt in Film und Fernsehen – aus den Vereinigten Staaten, Großbritannien und Deutschland, in denen die Kontextfaktoren Berücksichtigung finden, die sich also nicht ausschließlich auf die Quantität medialer Gewaltdarstellungen konzentrieren. Eine Vorreiterrolle übernahm dabei die in den USA durchgeführte „National Television Violence Study“.⁴⁰ Im Vorfeld dieser Studie wurden auf der Grundlage von vorliegenden Forschungsbefunden scheinbar relevante Kontextfaktoren identifiziert. Diese sowie die von ihnen zunächst hypothetisch zu erwartenden Wirkungen wurden von Kunczik und Zipfel in einer Tabelle festgehalten:

³⁹ Ähnlich argumentieren Groebel und Gleich (1993: 13) indem sie feststellen, dass die Angebote „das Potential dar(stellen), aus dem sich mögliche Wirkungen ergeben können“. Inhaltsanalysen, so etwa auch Lukesch, „können potentielle Wirkungsvermutungen nur insofern begründen, wenn sie im Rahmen des Hempel-Oppenheimschen Erklärungsschemas die Rand- oder Antezentensbedingungen spezifiziere, unter denen die gesetzesartigen Aussagen einer Theorie Geltung beanspruchen“ (Lukesch 2002a: 643).

⁴⁰ Von 1994 bis 1997 wurden 8200 Sendungen im Rahmen dieser Studie untersucht. Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kunczik und Zipfel (Kunczik/Zipfel 2005: 19), auf deren Metastudie bei der folgenden Darstellung zurückgegriffen werden soll (Kunczik/Zipfel 2005: 19-32).

ANNAHMEN DER NTVS ÜBER DIE WIRKUNG VON KONTEXTFAKTOREN BEI GEWALTDARSTELLUNGEN (KUNCZIK/ZIPFEL 2005: 20)

Kontextfaktoren	Art der Wirkung		
	Lernen von Gewalt	Angst	Desensibilisierung
Attraktiver Täter	△		
Attraktives Opfer		△	
Gerechtfertigte Gewalt	△		
Ungerechtfertigte Gewalt	▼	△	
Präsenz von Waffen	△		
Extensive und explizit gezeigte Gewalt	△	△	△
Realistische Gewalt	△	△	
Belohnungen	△	△	
Bestrafungen	▼	▼	
Hinweise auf Schmerz/Verletzung	▼		
Humor	△		△

△ = vermutlich Verstärkung der Wirkung ▼ = vermutliche Verringerung der Wirkung

Auf die Ergebnisse der Studie soll folgend nicht im Einzelnen eingegangen werden. Die aus der Studie hervorgehenden Schlussfolgerungen werden wie folgt zusammengefasst (Wilson et al. 2002: 5):

„(1) The context in which most violence is presented on television poses risks for viewers; (2) the negative consequences of violence are not often portrayed in violence programming; (3) perpetrators go unpunished in most scenes of violence; (4) violence programs rarely employ an anti-violent theme; and (5) on the positive side, television violence is usually not explicit or graphic.“

Im Kontext der hier vorliegenden Thematik sind zwei im Rahmen der Studie herausgearbeitete Aspekte von besonderer Bedeutung:

(1) Kontextfaktoren mit besonderem Risikopotential für Kinder

Im Vorfeld der Untersuchung hat die Forschergruppe Hypothesen darüber aufgestellt, welche der oben genannten Kontextfaktoren in welcher Ausprägung für Kinder und Jugendliche unter dem Aspekt eines möglichen Lerneffekts besonders risikobehaftet sein dürften (Kunczik/Zipfel 2005: 25). Für Kinder unter sieben Jahren wurden Gewaltdarstellungen als risikohaft eingestuft, in denen folgende Kontextfaktoren in Kombination auftreten: „1. attraktiver Gewalttäter, 2. gerechtfertigte Gewalt, 3. keine unmittelbare Bestrafung von Gewalt, 4. Gewalt mit minimalen Konsequenzen für das Opfer, 5. realistisch wirkende Gewalt.“ (Kunczik/Zipfel 2005: 25)

Ältere Kinder dagegen, so die Annahme, seien zum einen in der Lage realistische von fiktiven Gewaltdarstellungen zu unterscheiden. Zum anderen könnten sie Zusammenhänge besser herstellen, so dass bei ihnen erst dann von einem Risiko auszugehen ist, wenn während des gesamten Films keine Bestrafung erfolgt. Die Analyse ergab nun, dass in einer Programmwoche 700 violente Interaktionen⁴¹ gezeigt wurden, die alle Risikofaktoren beinhalteten, davon entfielen 50 Prozent auf Kinderprogramme. Als risikoreich für ältere Kinder erwiesen sich ca. 400 violente Interaktionen. 68 Prozent davon entfielen auf Spielfilme.

(2) Gewaltdarstellungen im Kinderprogramm

Kunczik und Zipfel verweisen diesbezüglich auf eine Folgeuntersuchung, in der sich eine Gruppe (Wilson et al. 2002) der ausführlicheren Auswertung von Gewaltdarstellungen im Kinderprogramm widmet. Diese Gruppe kommt zu dem Ergebnis, dass im Kinderprogramm mehr physische Gewalt gezeigt wird, als in Programmen, die nicht explizit für Kinder konzipiert wurden (69 % zu 57 %) und dass die Täter in Kinderprogrammen häufiger materiell oder durch Lob belohnt werden, als in anderen Programmen. Aus der Tatsache, dass es sich bei den Tätern dabei häufig um „vermenschlichte Gestalten“ handelt, ergebe sich keine Minderung des Risikos negativer Effekte, denn Kinder in diesem Alter seien typischerweise noch nicht in der Lage zwischen Fiktion und Realität zu unterscheiden. Sie ahmen daher auch Fantasiewesen nach.

Bezüglich der Darstellung der Opfer kommt die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass es im Kinderprogramm mehr violente Interaktionen gibt, bei denen keine Verletzungen bzw. kein Schmerz des Opfers gezeigt werden (67 % bzw. 63 %), als im übrigen Programm (43 % bzw. 51 %).⁴² Des Weiteren kommen Wilson et al. zu dem Ergebnis, dass in 66 Prozent der

⁴¹ Im Rahmen der Studie wurde unterschieden zwischen violenten Sendungen, violenten Szenen und violenten Akten bzw. Interaktionen (Kunczik/Zipfel 2005: 20).

⁴² Eine weitere Folgeuntersuchung auf der Datenbasis der NTVS widmet sich explizit diesem „Kontextfaktor der plastischen Gewaltdarstellungen“ (Potter/Smith 2000). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass weniger plastische Gewaltdarstellungen, d.h. Gewaltdarstellungen, bei denen das Leiden der Opfer in einem geringeren Umfang gezeigt wird, die Gefahr mit sich bringen, „dass Gewalt als spaßig, erfolgreich und frei von negativen Konsequenzen wahrgenommen werde“ (Kunczik/Zipfel 2005: 28).

violente Interaktionen im Kinderprogramm „unrealistisch geringe Konsequenzen eines Gewaltaktes“ dargestellt werden. In den anderen Programmen liegt der Anteil bei 26 Prozent. Langfristige Konsequenzen von Gewalt werden in 24 Prozent der Nicht-Kinderprogramme gezeigt, in Kinderprogrammen liegt dieser Anteil bei lediglich 3 Prozent. Des Weiteren erscheint Gewalt in Kinderprogrammen deutlich häufiger in einem humorvollen Zusammenhang (76 % vs. 24 %).

Aus dem Vergleich von Kinderprogrammen mit Programmen, die nicht explizit für Kinder hergestellt wurden, lassen sich jedoch auch zwei Aspekte hervorheben, denen keine negativen Effekte zuzusprechen sind: Zum einen werden im Kinderprogramm deutlich weniger Waffen gezeigt. Zum anderen sind Blut und Wunden viel seltener zu sehen. Dennoch, so Kunczik und Zipfel, „bewerten die Verfasser Kindersendungen in vieler Hinsicht als problematischer als Nicht-Kindersendungen, denn sie enthielten insgesamt mehr Gewalt, die ähnlich oft verherrlicht und als attraktiv dargestellt, darüber hinaus aber zudem verharmlost werden, was die Gefahr des Erlernens violenter Verhaltensweisen sowie das Risiko von Desensibilisierungseffekten erhöhe“ (Kunczik/Zipfel 2005: 26). In diesem Zusammenhang wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass es zwischen verschiedenen Formaten zu differenzieren gilt. Im Rahmen dieser zuletzt genannten Untersuchung wurden etwa Slapstick, Superhelden, Mystery/Abenteuer, Soziale Beziehungen sowie Magazine unterschieden. Als gewaltfrei gilt dabei das letztere Format, während die meisten gewalthaltigen Interaktionen auf die beiden zuerst genannten entfallen: „In Slapstick-Programmen wurde Gewalt als ‚saubere‘ Gewalt dargestellt und trivialisiert, in Superhelden-Programmen dagegen verherrlicht“ (Kunczik/Zipfel 2005: 26).

Ergebnisse deutscher Inhaltsanalysen

Vor allem in den Vereinigten Staaten haben Inhaltsanalysen von Fernsehprogrammen eine lange Tradition innerhalb der Forschung. Vergleichbar angelegte Studien wie etwa die us-amerikanische NTVS oder auch die Untersuchungen von Gunter, Harrison und Wykes für Großbritannien, gibt es, so Kunczik und Zipfel, im deutschsprachigen Raum kaum.

Hinzuweisen ist jedoch etwa auf die Studie von Groebel und Gleich (1993), welche die wichtigsten Programme des deutschen Fernsehens einer Inhaltsanalyse unterzogen haben. Festgestellt werden konnte, dass in 50 Prozent der Sendungen zumindest „milde Formen“ der Gewalt vorkommen (Bedrohungen, Schlagen, Schreien, heftige aggressive Gesten). Interessant scheint dabei vor allem, dass Gewaltanteil in Programmen der Privatanbieter besonders hoch ist. Dies sei damit zu erklären, dass die Privatsender aus Gründen der Kosteneinsparung viele Importe aus den USA ausstrahlen, womit sie durch diese Art der Spannungserzeugung die Einschaltquoten und damit die Werbeeats sichern (Lukesch

2002a: 644). Auch auf Kontextfaktoren wurde im Rahmen dieser Untersuchung eingegangen: 32 Prozent der Gewaltakte bestehen aus körperlichen Aggressionen. In 20,9 Prozent der Gewaltdarstellungen werden Schusswaffen eingesetzt. In über 65 Prozent der Fälle sind Motive für den Einsatz der Gewalt nicht unmittelbar erkennbar, und die „Aggression erscheint besonders häufig als eine Möglichkeit, bestimmte Ziele zu erreichen oder Konflikte zu lösen“ (Groebel/Gleich 1993: 89; zitiert nach Lukesch 2002a: 644). In der Mehrheit der Fälle führt das Gewalthandeln zu keinen Konsequenzen für den Täter (74,7 %). Wenn es zu Konsequenzen kommt, dann häufiger zu positiven, d.h. zu Belohnungen (10,4 %), als zu negativen, d.h. zu Bestrafungen (6,6 %). „Eine Einfühlung in das Leiden und in die Gefühle der Opfer wird häufig nicht nahe gelegt“ (Groebel/Gleich 1993: 93; zitiert nach Lukesch 2002a: 644).

Udo Krüger widmet sich in seiner Studie (1996) explizit der „Gewalt in von Kindern genutzten Fernsehsendungen“ und kommt zu dem Ergebnis, dass Gewalt für Kinder attraktiv zu sein scheint und zu selektiver Zuwendung führe. Dabei entfallen über 90 Prozent der von Kindern gesehenen Gewaltdarstellungen auf die privaten Fernsehanbieter (Lukesch 2002a: 645).

Gewalt entsteht durch den Rezipienten

Zu verweisen ist des Weiteren bzw. vor allem auf die Studie von Werner Früh (2001). Mit einer sich von den beiden zuvor erwähnten Studien unterscheidenden Herangehensweise versucht dieser der Tatsache Rechnung zu tragen, dass von Inhaltsanalysen allein keine Aussagen über mögliche Wirkungen zu machen sind. Es sei vielmehr entscheidend, ob bzw. wie die Gewalt wahrgenommen wird, „denn beim Rezipienten wirkt nicht das, was der Inhaltsanalytiker, sondern das, was er selbst als Gewalt interpretiert“ (Früh 2001: 215; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 32) bzw. „Gewalt im Medienangebot entsteht erst durch die Interpretation der Rezipienten“ (Früh 2001: 213; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 37). Diese Aussagen Frühs sind jedoch nicht gänzlich unkritisch zu betrachten, denn sie ignorieren die „Möglichkeit des latenten Lernens bzw. des Lernens von Handlungsmöglichkeiten, ohne dass diese auch semantisch codiert sein müssten“ (Lukesch 2002a: 634).⁴³

Gewaltdarstellungen in Computerspielen

Auf der Basis der Kontextfaktoren der NTVS (vgl. Tabelle 1) untersuchte eine Gruppe von us-amerikanischen Wissenschaftlern *Computerspiele* auf ihr Gewaltgehalt hin. Im Rahmen dieser Studie wurden 60 der populärsten Nintendo64-, Saga-Dreamcast- und Sony-

⁴³ Seine Untersuchung basiert auf vier aufeinander aufbauenden Teiluntersuchungen: einer Rezeptionsstudie, einer Inhaltsanalyse, der Ermittlung „zielgruppenspezifischer Stimuluspotenziale“ durch die Kombination der Rezeptionsstudie mit der Inhaltsanalyse sowie der „Gewichtung der zielgruppenspezifische evaluierten Medienstichprobe mit den tatsächlichen Einschaltquoten der Zielgruppen im betreffenden Zeitraum“ (Früh 2001: 67; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 37).

Playstation-Spiele einer Inhaltsanalyse unterzogen, mit dem Ergebnis, dass 68 Prozent der Spiele Gewalt enthielten, wobei zwischen Spielen ab 6 Jahren und Spielen für ältere Nutzer (ab 13 sowie ab 17) unterschieden wird (57 Prozent zu 90 Prozent). Spiele für Ältere zeichnen sich durch deutlich mehr violente Interaktionen aus (4,6 pro Minute). Bezüglich der Täter wurde festgestellt, dass lediglich in zehn Prozent der Spiele (4 % unter den Spielen für Jüngere; 21 % unter den Spielen für Ältere) diese als attraktiv dargestellt wurden. Damit ist das Risiko einer Imitation im Vergleich zu den Fernsehdarstellungen geringer. Als problematischer sind jedoch die Ergebnisse bezüglich anderer Kontextfaktoren zu betrachten. In Spielen die auch für jüngere als geeignet ausgezeichnet werden, werden deutlich seltener „Feuerwaffen oder ungewöhnliche Waffen“ gezeigt, als in Spielen für Ältere (6 % zu 20 %). Als Waffe dient bei ersteren vor allem der „eigene Körper“, was im Hinblick auf bisherige Befunde, welchen zufolge v.a. Gewalt mit leicht zugänglichen Waffen imitiert wird, problematisch scheint.

Das Aufzeigen von Konsequenzen, die aus einer Gewalthandlung resultieren betreffen, sind die Anteile weitestgehend ausgeglichen: in 52 Prozent der Spiele für Ältere und 55 Prozent der Spiele für Jüngere werden unrealistisch wenig negative Konsequenzen von Gewalt aufgezeigt. Den Autoren zufolge, so Kunczik und Zipfel, können diesbezüglich nicht eindeutig entschieden werden, wie dies unter Wirkungsaspekten zu beurteilen ist (Kunczik/Zipfel 2005: 192), „da die Darstellung von Gewaltfolgen einerseits abschreckend wirken, andererseits aber vom Spieler auch als Zeichen für ‚Erfolg‘ bewertet werden könnte“ (ebd.). Dass in 70 Prozent der Spiele die Gewalthandlung als gerechtfertigt dargestellt, in 56 Prozent der Spiele belohnt und in 98 Prozent zumindest nicht bestraft wird, spricht jedoch für negative Effekte. Des Weiteren wurde festgestellt, dass insgesamt 41 Prozent der Gewalt in den untersuchten Spielen in einem humorvollen Kontext gestellt ist. Auch dies könne Lerneffekte begünstigen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden von Kunczik und Zipfel wie folgt zusammengefasst (Kunczik/Zipfel 2005: 192):

„Die Forscher kommen insgesamt zu dem Schluss, dass v.a. die Gewalt in Spielen für ältere Nutzer viele Merkmale aufweist, die ein Risiko für negative Folgen bergen. In diesen Spielen sei der Hauptakteur meist menschlich, führe wiederholte Akte gerechtfertigter Gewalt aus, die durch Waffen ausgeübt werde und Blutvergießen zur Folge habe. Spiele für alle Nutzer seien dennoch nicht gefahrlos, sie zeigten attraktive nicht menschliche Figuren, die Gewalt mit natürlichen Mitteln ausüben.“

Gewaltdarstellungen im Internet

Dass das *Internet* im Medienalltag der Kinder bislang zwar keine signifikante, doch immerhin eine Rolle spielt, wurde im Rahmen des ersten Kapitels vor allem unter Rückgriff auf die Daten der KIM-Studie dargestellt. Bezüglich möglicher Risiken sind jedoch weniger Nutzung

bzw. Nutzungsdauer von Bedeutung, sondern vielmehr welche Inhalte dabei konsumiert werden. Bezüglich des Risikofaktors Gewalt gilt es jedoch zunächst zu bestimmen welche Gefahren vom Internet ausgehen. Anhand der öffentlichen Diskussion identifizieren Kunczik und Zipfel sechs zentrale Aspekte:

- (1) Gefahren von Gewaltdarstellungen im Internet
- (2) „Gewaltausübung“ im Internet
- (3) Gefahren durch die Beschaffung anderer violenter Medien via Internet
- (4) Gefahren, via Internet Opfer von Gewalt zu werden
- (5) Aufrufe zur Gewalt
- (6) Anleitung zur Ausführung violenter Handlungen

Im Vergleich zu den anderen im Rahmen dieses Gutachtens näher betrachteten Medien ist es ungleich schwieriger, die mit der Nutzung des Internets verbundene potentielle Risikofaktoren für Kinder und Jugendliche zu identifizieren und zu quantifizieren, denn diese „möglichen Gefahren sind so vielfältig (...) wie dessen Inhalte, Dienste und Nutzungsmöglichkeiten“ (Kunczik/Zipfel 2005: 241). Aus diesem Grund muss bezüglich des Internets eine andere Herangehensweise gewählt werden, um sich dem Phänomen der Gewalt anzunähern. Empirische Untersuchungen beziehen sich typischerweise nicht auf die Gewalthaltigkeit des Mediums, vielmehr wird nach der Nutzung gewalthaltiger Inhalte geforscht. Diese wiederum lässt sich, so Kunczik und Zipfel, nicht zuletzt auf Grund eines der sozialen Erwünschtheit entsprechenden Antwortverhaltens, nur schwer quantifizieren (Kunczik/Zipfel 2005: 242). Dennoch sei die Frage nach den Motiven der Internetnutzer, die gewalthaltige Seiten bewusst aufrufen, ein „erster Schritt zur Beurteilung der von problematischen Internet-Inhalten tatsächlich ausgehenden Gefahren“ (Kunczik/Zipfel 2005: 243).

Im Rahmen einer in den USA durchgeführten Studie wurde festgestellt, dass das so genannte Sensation-Seeking sowie Aggressivität und die Entfremdung von Gleichaltrigen mit dem Konsum gewalthaltiger Inhalte korreliert (Kunczik/Zipfel 2004: 243).

Zusammenfassende Betrachtung

Festzuhalten ist, dass aus den Ergebnissen von Inhaltsanalysen keine tatsächlichen Wirkungen, sondern höchstens Wirkungspotentiale von Gewaltdarstellungen ableitbar sind. Dabei kommt es weniger auf die Quantität, sondern vielmehr auf den Kontext der dargestellten Gewalt an. Ein höheres Risikopotential wird im Besonderen dann angenommen, wenn die Gewalt als gerechtfertigt dargestellt wird, die Konsequenzen der

Gewalt nicht gezeigt werden, die Anwendung von Gewalt belohnt bzw. zumindest nicht bestraft und der Gewalttäter als attraktiv dargestellt wird. Außerdem ist es vor allem bei jüngeren Kindern von Bedeutung, inwieweit Gewalt als realistisch dargestellt wird. Ältere Kinder dagegen sind in der Lage, reale von fiktiven Gewaltdarstellungen zu unterscheiden. Bezüglich des Gewalttäters ist festzuhalten, dass es bei jüngeren Kindern typischerweise es zu keiner Minderung des Risikos kommt, wenn es sich bei dem Gewalttäter um eine „vermenschlichte“, fiktive Gestalt handelt, denn Kinder in diesem Alter seien noch nicht in der Lage zwischen Fiktion und Realität zu unterscheiden und ahmen daher auch Fantasiewesen nach. Des Weiteren ist es als problematisch zu beurteilen, wenn die Gewalt mit Waffen ausgeübt wird, zu welchen die Kinder einen leichteren Zugang habe. In humorvollen Kontexten dargestellte Gewalt, birgt die Gefahr ihrer Verharmlosung.

Die Ergebnisse der auf Kinderprogramme und Computerspiele bezogenen Inhaltsanalysen, die diese Kontextfaktoren berücksichtigen, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- In Kinderprogrammen wird mehr physische Gewalt gezeigt, als in Programmen, die nicht explizit für Kinder produziert wurden.
- Die Gewalttäter werden häufiger belohnt (materiell oder durch Lob).
- Konsequenzen der Gewalt (kurzfristig oder langfristig) werden selten gezeigt.
- Gewalt erscheint häufig in einem humorvollen Zusammenhang und wird dadurch verharmlost.
- In auch für Kinder freigegebenen Computerspielen werden weitaus seltener Schusswaffen gezeigt. Die Gewalt wird meist mit „natürlichen“ Waffen, wie etwa dem Körper ausgeübt.

Untersuchungen zu potentiellen Gefahren von Gewaltdarstellungen im Internet beziehen sich typischerweise nicht auf die Gewalthaltigkeit des Mediums. Auf Inhaltsanalysen dieser Art verzichtend, wird vielmehr nach der Nutzung gewalthaltiger Inhalte geforscht. Als Motive zum Konsum violenter Seiten werden etwa Sensationsgier, Aggressivität sowie die Entfremdung von Gleichaltrigen identifiziert.

3.2 Mediale Gewaltdarstellungen und reales Gewaltverhalten: Erkenntnisse aus der Medienwirkungsforschung

Seit es Medien gibt, stellt man sich die Frage nach ihrer Wirkung, sowohl im negativen als auch im positiven Sinne (Früh/Wünsch 2005: 420f.):

„Befürchtet wird z.B. ‚Volksverhetzung‘ durch Propaganda, ‚Verdummung‘ durch seichte Unterhaltung, Nivellierung des Geschmacks, Erziehung zur Gewalt, Förderung der individuellen Isolation oder systematische Beeinflussung der Wähler. Die Hoffnungen beziehen sich dagegen auf Information und Aufklärung, die Integration komplexer Gesellschaften, Vermittlung eigener und fremder Kultur, was zu Solidarität und Toleranz einerseits sowie Transparenz und Kompetenz hinsichtlich Politik, Wirtschaft und Kultur führen und den Menschen Orientierung und eine Handlungsgrundlage für ihr individuelles und soziales Verhalten schaffen soll (...) Die wichtigste Hoffnung ist jedoch verfassungsrechtlich verankert (Art. 5 GG) und erwartet vom Mediensystem einige Funktionen, ohne die eine demokratische Gesellschaft nicht existieren könnte: Information, Mitwirkung an der Meinungsbildung, Kontrolle und Kritik.“

Unter anderem auf der Grundlage der in den vorangestellten Kapiteln dargestellten Aspekte der Mediennutzung sowie der Sozialisationsfunktion der Medien ist davon auszugehen, dass die Wirkungen der Medien auf Kinder vielfältiger Natur sind. Unterscheiden lassen sich zunächst länger- und kurzfristige Effekte: „Am einfachsten zu identifizieren sind die kurzfristigen Effekte, die alle Eltern miterleben können: Angstreaktionen bei bedrohlichen Szenen, Lachen bei lustigen, direkte Lerneinflüssen durch Vorschulprogramme usw.“ (Groebel 1998: 8). Bei mittel- und langfristigen Effekten, so Groebel, könne angenommen werden, dass diese in komplexeren Zusammenhängen zu betrachten sind. Andere Sozialisationsinstanzen – bei den Kindern sind es neben den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Kindergarten (bzw. Hort oder die Tagesmutter und später die Schule), bei den Jugendlichen kommt mit der Peergroup eine weitere Sozialisationsinstanz hinzu (Mikos 2004: 158) – nehmen Einfluss auf die von Medien ausgehenden Wirkungen. Neben Untersuchungen über die Wirkung von Werbung, ist die Wirkungsforschung im Bereich der Mediengewalt auf Grund seiner gesellschaftlichen Brisanz am ausgeprägtesten und die Diskussion darum am weitesten verbreitet.

In der Einleitung ihrer Studie artikulieren Kunczik und Zipfel zunächst ein Problem, das sich ihrer Meinung nach aus dem Spannungsverhältnis der „öffentlichen Meinung“ zur Thematik und fundierter wissenschaftlicher Forschung ergibt. Die Annahme, dass Medien schädliche Auswirkungen haben, sei so alt wie die Medien selbst und gehöre zum „Common Sense“, wie sich durch den Rückgriff auf Umfragen des Allensbacher Institutes für Meinungsforschung belegen lässt. Die Medienwirkungsforschung sei, so wird weiter ausgeführt, „ein gutes Beispiel für die Anwendung einer ‚Do It Yourself Social Science‘ (Heller 1986), bei der die Faustregel gilt: Je einfacher eine These aussieht, desto attraktiver

ist sie für den Laien" (Kunczik/Zipfel 2005: 6).⁴⁴ Fundierte wissenschaftliche Untersuchungen, werden im Vergleich zu Veröffentlichungen, die „sich durch eine für jedermann leicht nachvollziehbare, monokausale Argumentation auszeichnen" (Kunczik/Zipfel 2005: 7), z.T. selbst in der wissenschaftlichen Diskussion kaum wahrgenommen, und haben den Spagat zu bewältigen, ihre Forschungsergebnisse für die Öffentlichkeit verständlich zu vermitteln und praxisnahe Befunde zu liefern, ohne sie dabei jedoch zu vereinfachen (vgl. ebd.).⁴⁵

Die „Gratwanderung“, fundierte Forschungsergebnisse so zu vermitteln, dass sie für die Öffentlichkeit verständlich sind und dabei nicht in die Falle von Vereinfachungen zu treten, so Kunczik und Zipfel, solle in dem von ihnen vorgelegten Bericht unternommen werden. Doch die Folgerung aus der bisherigen Forschung zum Thema ‚Medien und Gewalt‘, so Kunczik und Zipfel in der Schlussbetrachtung der Studie, „entspricht nicht dem Bedürfnis weiter Teile der Öffentlichkeit nach eindeutigen Antworten auf die Frage nach der Gefährlichkeit von Mediengewalt. Jede einfache Antwort auf die komplexe Entstehung von Gewalt und die Rolle der Medien dabei, muss vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Befunde jedoch als unseriös betrachtet werden“ (Kunczik/Zipfel: 2005: 290). Mediengewalt dürfe dabei weder zum alleinigen Sündenbock für die Gewalt in der Gesellschaft gestempelt werden, noch dürfe man das Gewaltpotential verharmlosen. So existiert etwa auch die These der Wirkungslosigkeit medialer Gewalt. Dieser These zufolge zieht Mediengewalt auf der individuellen Wirkungsebene keine reale Gewalt nach sich. Die Annahme, wie sie unter anderem von William McGuire (1986) vertreten wird, liegt zum einen etwa in der Vielfalt der vorfindbaren Behauptungen begründet (Lukesch 2002a: 651) und zum anderen, so Kunczik, sicherlich auch darin, dass bislang kein eindeutiger empirischer Nachweis für einen Zusammenhang zwischen medialen Gewaltdarstellungen und realer Gewalt erbracht werden konnte (Kunczik 2002: 218).

Diesen letzteren Aspekt fasst Hermann Meyn im Bezug auf die allgemeine Wirkung des Fernsehens wie folgt zusammen (Meyn 1999: 17f.):

„Keine Frage: Die Wirkungsforschung leidet unter Beweisnot. Sie hat es nicht mit einem einseitig-linearen Kausalprozess zu tun. Der Mensch bewegt sich im Kraftfeld etlicher Umweltfaktoren, von Familie, Schule, Spiel- und Berufsgruppen, die Intelligenz und Sozialverhalten beeinflussen. TV-Wirkungen lassen sich nicht isolieren wie im Chemielabor. Kinder mit starkem TV-Konsum sind meist in der Unterschicht zu Hause, Kinder aus zerrütteten Ehen neigen eher zu Aggressionen und schulischer Leistungsschwäche. Im Akademiker-Haushalt wird das Lesen gefördert. Sehen die Eltern oft und gern fern, sind

⁴⁴ Hierzu zählen unter anderem auch die von Kunczik und Zipfel als „Betroffenheitsliteratur“ bezeichneten Publikationen, welche ausschließlich auf persönlichen Annahmen beruhen und über keinerlei empirische Basis verfügen.

⁴⁵ Einen großen Anklang in der Öffentlichkeit finden beispielsweise die Thesen des Neurobiologen Manfred Spitzer (2005) oder des Kriminologen Christian Pfeiffer (2003). In der wissenschaftlichen Debatte um die Medienwirkung werden sie jedoch häufig kritisiert und als zu vereinfachend bezeichnet.

auch die Kinder vielfach Vielseher. Das heißt: Fernsehen ist immer nur ein Glied in der Wirkungskette und TV-Konsum im Übermaß häufig ein Symptom für tiefsitzende psychische und soziale Misere. Die Forschung rückt zwar ab von den Allmachts-Vorstellungen des Fernsehens, aber von der totalen Wirkungslosigkeit des ‚Nullmediums‘ (Hans Magnus Enzensberger) kann keineswegs die Rede sein.“

Theorieansätze zur Wirkung von Gewalt in Medien

Im Folgenden werden die Kernannahmen der wesentlichen Theorieansätze zur Wirkung von Mediengewalt und ihre empirische Evidenz, so wie sie von Kunczik und Zipfel in ihrer Studie erarbeitet werden, in zusammengefasster Form vorgestellt. Fokussiert werden dabei die Forschungsergebnisse zu Bildschirmmedien, d.h. Film und Fernsehen, Computerspiele und Internet.

Die folgend dargestellten Theorieansätze beziehen sich typischerweise in erster Linie auf die Wirkung von Gewalt in Film und Fernsehen. Daneben sollen aber auch Erkenntnisse über Gewalt in Computerspielen, soweit die hier behandelten Theorien Basis solcher Untersuchungen waren, integriert werden. Kunczik und Zipfel verweisen jedoch darauf, dass es zwar diverse Studien gibt, die sich mit Effekten von violenten Computerspielen befassen⁴⁶, die möglichen Wirkungsmechanismen seien aber in der Regel unklar geblieben.

Allgemein gilt es zu beachten, dass es einige grundsätzliche Unterschiede zwischen Fernsehinhalten und Computerspielen gibt. Kunczik und Zipfel weisen darauf hin, dass in der Regel davon ausgegangen wird, „dass die bislang in Bezug auf Film- und Fernsehgewalt konstatierten Effekte prinzipiell auch für violente Spiele Gültigkeit besitzen, ja bei Computerspielen sogar noch wesentlich deutlicher ausfallen dürften“ (Kunczik/Zipfel 2005: 201). Die Aspekte auf welche dies zurückgeführt wird, sind in folgendem Kasten festgehalten (vgl. dazu Kunczik/Zipfel 2005: 201):

COMPUTERSPIELE VS. FERNSEHINHALTE

Aktivität:

Während der Rezipient von Fernsehgewalt nur Zuschauer ist, d.h. eine eher passive Haltung einnimmt, übt der Spieler eines Computerspiels eine aktive Rolle aus. Der Spielaufbau kommt erst durch seine Aktionen überhaupt zustande.

Intensität emotionaler Wirkungen:

⁴⁶ In Anlehnung an eine Unterscheidung nach Anderson und Bushman (2001) differenzieren Kunczik und Zipfel zwischen folgenden Wirkungsformen, denen sich verschiedene empirische Studien gewidmet haben: Erhöhung physiologischer Erregung, Förderung aggressiver Kognitionen, Emotionen und aggressiven Verhaltens sowie Reduktion prosozialen Verhaltens (Kunczik/Zipfel 2005: 203-210).

Eng mit dem Aspekt der Aktivität hängt auch die emotionale Wirkung zusammen. So meint Klimmt (...), Filme lösten v.a. „Sozio-Emotionen“ aus, Spiele dagegen „Ego-Emotionen“: „Bei der Filmrezeption freut man sich beispielsweise mit den Protagonisten über deren Leistungen, beim Computerspiel sind die Spieler dagegen glücklich über ihre eigenen Leistungen (...). Deswegen – so die Annahme – fallen die emotionalen Wirkungen von Computer- und Videospiele besonders intensiv aus und führen zu einer starken Spielmotivation“ (Klimmt 2001: 23).“

Aufmerksamkeit:

Ebenfalls mit der Aktivität in Zusammenhang steht die Tatsache, dass Computerspiele ständige Aufmerksamkeit erfordern, wohingegen ein Film auch weniger genau verfolgt und während einer anderen Beschäftigung nebenbei konsumiert werden kann.

Belohnung:

Während Gewalt im Fernsehen höchstens stellvertretend belohnt wird (d.h. das Verhalten des Schauspielers wird belohnt), erfolgt bei Spielgewalt eine direkte Belohnung des Spielenden (durch Punkte, Sound Effekte, Zugang zu höheren Levels des Spiels usw.).

Fehlende Bestrafung:

Im Computerspiel hat Gewalt keine negativen Konsequenzen für den Aggressor, sondern ist im Gegenteil ausschließlich mit positiven Effekten verbunden bzw. stellt das Hauptziel des Spiels dar.

Identifikation mit dem Aggressor:

Anders als im Fernsehen stehen dem Rezipienten zumeist nicht verschiedene Identifikationsfiguren (z.B. auch das Opfer) zur Wahl, sondern es wird eine Identifikation mit einer bestimmten, zumeist violenten Figur nahe gelegt. Bei vielen Spielen kann sich der Spieler eine bestimmte Figur auswählen, je nachdem welches Geschlecht, welche Persönlichkeit, Kampfstärke usw. er bevorzugt, was das Identifikationspotential verstärkt. Bedenklich erscheinen vor allem die so genannten „Ego-Shooter“, bei denen der Spieler die Perspektive der violenten Spielfigur einnimmt.

Gleichzeitigkeit verschiedener Komponenten des Lernprozesses:

Für den Spieler eines Computerspiels vollziehen sich verschiedene Komponenten des Modelllernens gleichzeitig (Beobachtung des Modells, Bestärkung, Ausführung des Verhaltens), was vermutlich stärkere Lerneffekte bewirkt, als wenn sich die verschiedenen Aspekte einzeln vollziehen würden.

Wiederholungs-/Einübungseffekte:

Computerspiele erleichtern es, bestimmte Verhaltensweisen durch Wiederholung zu trainieren. Dabei spielt es nach Gentile/Anderson (2003: 135f.) auch eine Rolle, dass Computerspiele es etwa im Gegensatz zu den meisten Fernsehinhalten ermöglichen, die einzelnen Schritte eines Tötungsaktes detailliert und wiederholt nachzuvollziehen (z.B. Waffe und Munition besorgen, Waffe laden, Opfer stellen, zielen, Abzug betätigen usw.). Auf diese Weise könnten ganze Sequenzen aggressiven Verhaltens trainiert werden. Ob diese „Fertigkeiten“ allerdings auf die Realität übertragbar sind, ist eine andere Frage (...).

Gewaltgehalt:

Computerspiele werden in ihren Gewaltdarstellungen immer realistischer, was Lerneffekte ebenfalls fördern kann. Auch ist die Häufigkeit von violenten Szenen erheblich höher, in vielen Spielen ist Gewalt allgegenwärtig.

Bezüglich der Wirkung von Gewalt im Internet gebe es bislang, so Kunczik und Zipfel, keine Untersuchungen. Die wenigen Forschungsvorhaben zur Gewalt im Internet beschränken sich in erster Linie auf die Nutzungsmotive der „User“. Doch auch diese stünden noch am Anfang. Über mögliche Wirkungen, könne bislang „nur auf der Basis der Erkenntnisse zur Wirkung anderer violenter Medien spekuliert werden – tragfähige empirische Wirkungsuntersuchungen speziell zur Internetgewalt stehen noch aus“ (Kunczik/Zipfel 2005: 244). Im Folgenden nun zu den Wirkungstheorien.

(a) Katharsisthese

Die so genannte Katharsisthese geht ursprünglich auf Aristoteles zurück und fand ihren Niederschlag in der Psychotherapie Sigmund Freuds. In verschiedenen Akzentuierungen gehen Vertreter dieser These davon aus, dass das Ausüben aggressiver Handlungen, wozu auch der Konsum medialer Gewalt zu zählen sei, eine „reinigende Wirkung“ zur Folge habe, d.h. dass es nach vorangegangener Frustration durch den Konsum medialer Gewalt zu einem Aggressionsabbau beim Konsumenten kommt. Gewalthaltigen Medien wird damit eine Art Ventilfunktion zugesprochen.

Auf Grund ihrer Pauschalität wird diese These zwischenzeitlich empirisch als weitestgehend widerlegt betrachtet. (z.B. Lukesch/Schauf 1990)⁴⁷. Als ein Vertreter dieser These galt etwa

⁴⁷ „Während Medieninhalte bei Gefühlen, die eine kognitive Bewältigung ermöglichen (wie z.B. Kummer) katharsische Wirkungen haben könnten, sei dies bei einem Gefühl der Wut nicht der Fall. Diese löse ein Bedürfnis nach einer Handlung (v.a. Aggression) aus oder erfordere kognitive Strategien, die das Nachdenken über den Verärgerungsgrund verhindern oder dessen Bewertung verändern. Dies könnten Medieninhalte nicht leisten, im Gegenteil seien sie eher geeignet, die feindseligen Gefühle zu verfestigen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 65;

Seymour Feshbach (1961), der sich später jedoch von ihr distanzierte und sich der so genannten Inhibitionsthese zuwandte. Von seiner, an der Psychoanalyse orientierten Definition des Katharsisbegriffes (Abreagieren von Aggressionen in der Phantasie) unterscheidet sich der, an das klassische Verständnis von Katharsis anschließende Begriff von Jürgen Grimm (vgl. dazu Kunczik/Zipfel 2005: 65ff.). Vor dem Hintergrund der Widerlegung der Katharsisthese im Sinne von Feshbach, sei in jüngerer Zeit, so Kunczik und Zipfel, die Diskussion um das Begriffsverständnis in den Fokus des Interesses getreten (Kunczik/Zipfel 2005: 66ff.)⁴⁸. Auf diese soll jedoch im Rahmen der hier vorliegenden Darstellung nicht weiter eingegangen werden. Eine zweite, mit der Katharsisthese in Zusammenhang stehende neue Forschungsrichtung konstatieren Kunczik und Zipfel etwa in der Untersuchung von Brad J. Bushman et al. (1999), denen es nicht um die Frage ging, ob sich kathartische Effekte tatsächlich nachweisen lassen, sondern vielmehr darum, „ob die (immer noch propagierte) Überzeugung, es gebe solche kathartischen Prozesse, das aggressive Verhalten dieser Annahme folgender Rezipienten beeinflusst“ (Kunczik/Zipfel 2005: 68).⁴⁹

Kunczik und Zipfel fassen den Forschungsstand zur Katharsisthese folgendermaßen zusammen (Kunczik/Zipfel 2005: 72):

„Die Vorstellung der Katharsisthese, die Rezeption von medialer Gewalt führe zu einer unschädlichen Abreaktion von Aggression in der Phantasie, kann trotz vereinzelter gegenteiliger Behauptungen als widerlegt betrachtet werden. Empirische Befunde, die eine Reduktion von Aggressivität nach dem Konsum violenter Medieninhalte konstatieren, können eher mit der Inhibitionsthese erklärt werden, d.h. mit einer Angstausslösung durch die wahrgenommene Gewalt, die umso stärker ist, je drastischer Gewaltfolgen präsentiert werden.

Der aktuelle Fokus der Diskussion um die Katharsisthese liegt stärker auf einer Beschäftigung mit der offensichtlich bislang nicht korrekt verwendeten Begrifflichkeit und daraus abzuleitenden Konsequenzen für die Forschung sowie auf den offensichtlich kontraproduktiven Folgen in der Öffentlichkeit z.T. noch immer propagierten Vorstellung, durch stellvertretende Gewaltabführung könnten negative Wirkungen vermieden werden.“

Im Bezug auf die Fernsehgewaltforschung als widerlegt betrachtet, ist die Katharsisthese, so Kunczik und Zipfel, von der Forschung zu gewalthaltigen *Computerspielen* wieder aufgegriffen worden. Begründet werde dies damit, dass das Spielen ein wirksameres „interaktives Abreagieren“ ermögliche (Ladas 2002; 138; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 210). Tatsächlich lässt sich einigen Studien und Erhebungen (z.B. Kestenbaum/Weinstein 1985; Fritz 2003; Durkin/Aisbett 1999) zufolge feststellen, dass das „Herauslassen von Wut

zur Argumentation von Ron Tamborini (2003: 421-426), dass katharsische Effekte durch den Konsum von Mediengewalt unwahrscheinlich sind).

⁴⁸ Vgl. dazu etwa die Arbeiten von Jürgen Grimm (1999), Burkhard Freitag und Ernst Zeitter (1999a) sowie Daniel Hug (2003).

⁴⁹ Zum Aufbau und zu den Ergebnissen der Studie vgl. Kunczik/Zipfel 2005: 68ff.

und Ärger“ eine zentrale Spielmotivation darstellt. Eine Erhebung von Ladas (2002) brachte zu Tage, dass 22% der Befragten Wut als Spielanlass angaben. 37% gaben an, dass es „voll“ bzw. „ziemlich“ zutrefte, dass während des Spiels ein Aggressionsabbau stattfindet. Und schließlich entschieden sich 92,4% der Befragten nach dem Spielen bei einer Skala von „aggressiv“ bis „abreagiert“ für „abreagiert“ und nur 7,5% für „aggressiv“ (Kunczik/Zipfel 2005: 211). Für „abreagiert“ stimmten dabei v.a. Spieler gewalthaltiger Genres, wobei offen bleiben müsse, ob tatsächlich die Gewalt oder andere Eigenschaften diese Spiele hierzu geeignet erscheinen lassen.

Ein zentrales Problem bei der Interpretation der Ergebnisse dieser Studie besteht nach Kunczik und Zipfel wiederum darin, dass es sich um Selbstangaben der Probanden handelt. Die Ergebnisse seien auf Grund dessen nur begrenzt aussagekräftig. Die wenigen Untersuchungen zum Katharsiseffekt von Computerspielen leiden im Allgemeinen, so die Autoren, unter methodischen Problemen und besäßen deshalb keine große Aussagekraft: „Zwar gibt es Hinweise darauf, dass Computerspiele bewusst zum Aggressionsabbau gespielt werden, dass der gewünschte Effekt tatsächlich eintritt, kann allerdings keineswegs als bewiesen angesehen werden, zumal Misserfolge im Spiel eine aggressive Stimmungslage möglicherweise noch verstärken“ (Kunczik/Zipfel 2005: 212).

(b) Inhibitionsthese

Die Vertreter der so genannten Inhibitionsthese (bzw. Umkehrthese) gehen davon aus, dass bestimmte (besonders realistische) mediale Gewaltdarstellungen bei „einigen Menschen“ (Lukesch 2002a: 650) eine abschreckende oder hemmende Wirkung zur Folge haben können, welche dann besonders ausgeprägt ist, wenn mit der Gewalthandlung negative Konsequenzen verbunden sind, die auch nachdrücklich dargestellt werden (Kunczik/Zipfel 2005: 13). Die Abnahme der Gewaltbereitschaft wird auf eine Zunahme von Aggressionsangst auf Seiten des Rezipienten zurückgeführt⁵⁰. Das auch als Bumerangeffekt oder Reaktanzeffekt bezeichnete Phänomen, dass medial beobachtete Gewalt nicht zu einer Nachahmung, sondern vielmehr zu einem stärker ausgeprägten prosozialem Verhalten führen kann, konnte empirisch nur für Mädchen festgestellt werden (Kleiter 1997).

Kunczik und Zipfel weisen im Zusammenhang mit der Inhibitionsthese auf den von Jürgen Grimm konstatierten Anti-Gewalt-Effekt hin, welchen dieser in einer umfangreichen Studie (1999) nachweisen konnte. So stellt Grimm fest, dass Gewaltdarstellungen nicht aus der Täterperspektive, sondern in erster Linie aus der Opferperspektive betrachtet werden. Der Rezipient reagiert auf Gewaltdarstellungen typischerweise mit Angst. Im Bezug auf die „Aggressionsvermittlung“ sei die Dominanz der Opferperspektive jedoch ambivalent: „Einerseits stützt opfervermittelte Angst das gewaltkritische Lernen (wenn man sich vor der

⁵⁰ Lukesch weist an dieser Stelle darauf hin, dass der Befund einer Zunahme der Aggressionsangst phänomenologisch nicht von einem katharsischen Effekt zu unterscheiden wäre (Lukesch 2002: 650).

Gewalt fürchtet, sieht man deren negative Konsequenzen klarer), andererseits werden Opferrezeptionen zum Anlass für Aggressionssteigerungen jenseits von Imitation, wenn sie sich mit Empörung mischen und moralgestützte Gewaltschleusen öffnen“ (Grimm 2000: 4). Dieses Phänomen wird von Grimm als „Robespierre-Affekt“ bezeichnet (Grimm 1998).

(c) Habitualisierungsthese

Der Habitualisierungsthese (auch als Gewöhnungsthese bezeichnet und u.a. von Rowell Huesmann und Leonard Eron vertreten), welche die „Auswirkungen von Mediengewalt unter dem Gesichtspunkt langfristiger kumulativer Effekte“ betrachtet (Kunczik/Zipfel 2004: 13), liegt die Annahme eines Gewöhnungseffektes zugrunde: „die Beobachtung von Gewalt bewirke einen Abstumpfungseffekt gegenüber den erschreckenden medial gezeigten Gewalttaten, Gewalt werde damit veralltäglich“ (Lukesch 2002a: 650) und als legitimes Mittel zur Konfliktlösung betrachtet. Neben einer solchen Desensibilisierung, steige auch das Bedürfnis nach immer stärkeren Gewaltreizen und es komme zu einem Verlust der Empathiefähigkeit. Laut Kunczik und Zipfel könne die Habitualisierungsthese auf Grund nicht ausreichend verlässlicher empirischer Befunde bislang nicht als bestätigt gelten.

Im Rahmen ihrer Überblicksstudie widmen sich Kunczik und Zipfel zwei Untersuchungen, denen die Habitualisierungsthese zugrunde liegt, näher: der Forschung von Michael Myrtek und Christian Scharff (2000) sowie den Experimenten von Jürgen Grimm (1999).

Jürgen Grimm stellt im Rahmen seiner Experimente vor allem fest, dass durch die „Rezeption von Gewaltszenen das Einfühlungsvermögen der Zuschauer verringert wird“ (Grimm 1999: 719; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 75).

Myrtek und Scharff untersuchten bei Gymnasiasten und Realschülern unterschiedlichen Alters die emotionale Beanspruchung mit Hilfe der Methode der so genannte „emotionale Herzfrequenzerhöhung“⁵¹. Die Grundgesamtheit wurde in Vielseher und Wenigseher aufgeteilt. Die Autoren kamen zu folgenden Ergebnissen:

- Bei allen Schülern war die emotionale Beanspruchung durch das Fernsehen deutlich größer als während der Schulzeit.
- Die emotionale Belastung jüngerer Schüler während des Fernsehens war stärker als die älterer Schüler.
- Vielseher wurden durch das Fernsehen emotional signifikant weniger beansprucht als Wenigseher.

Vor allem die zweite und dritte Erkenntnis lassen Myrtek und Scharff auf einen „allmählichen Habituations- bzw. Abstumpfungseffekt des Fernsehens schließen“ (Kunczik/Zipfel 2005:

⁵¹ Methode zur Bestimmung der emotionalen Beanspruchung, die auf einem kontinuierlichen Vergleich von Herzfrequenz und Bewegungsaktivität beruht (Kunczik/Zipfel 2005: 72).

73), wobei die Autoren selbst auf einige Mängel hinweisen, welche letztlich einem schlüssigen Beweis ihrer Interpretation nicht zulassen.⁵² Zur Kritik steht bei Kunczik und Zipfel vor allem die Erhebung der physiologischen Daten (vgl. Kunczik/Zipfel 2005: 73ff.). Den Stand der Forschung fassen sie wie folgt zusammen (Kunczik/Zipfel 2005: 76):

„Jüngere Forschungsbefunde haben Hinweise auf eine mögliche Desensibilisierung durch den Konsum von Mediengewalt erbracht. Dennoch kann die Habitualisierungsthese – trotz häufiger gegenteiliger Behauptungen – noch nicht als überzeugend nachgewiesen betrachtet werden. Dies liegt neben der geringen Zahl von Untersuchungen auch an methodischen Problemen bei der Interpretation physiologischer Messdaten. Neue Verfahren, die sich mit der Messung der Gehirntätigkeit während der Mediengewaltrezeption befassen und daher auch für die Erforschung von Habitualisierungsvorgängen interessant sein könnten, befinden sich noch im Anfangsstadium.“

Wie auch beim Konsum von in Film und Fernsehen dargestellter Gewalt, stehen bei der Untersuchung möglicher Habitualisierungseffekte durch das Spielen gewalthaltiger *Computerspiele* vor allem die Frage nach Abstumpfungseffekten und der Verringerung des Einfühlungsvermögens im Zentrum des Interesses.

Problematisch scheint bei vielen vor dem Hintergrund der Habitualisierungshypothese erhobenen Untersuchungen vor allem, dass sie kurzfristige Effekte messen, obwohl die Habitualisierung als ein langfristiger Effekt angenommen wird.

Bezüglich der Verringerung des Empathievermögens durch das Spielen violenter Computerspiele herrscht weitestgehend Uneinigkeit. Während die einen (Fritz/Fehr 2003; Ladas 2002) davon ausgehen, dass es aufgrund der Abwesenheit Empathie auslösender Elemente im Computerspiel auch zu keinem Empathieabbau kommen kann, vermuten andere Autoren (Funk et al. 2003) „direktere Effekte violenter Computerspiele, die v.a. dadurch zu erwarten seien, dass der Spieler nicht nur selbst ständig Gewaltakte ausübe, sondern Gewalt in Computerspielen auch gerechtfertigt sei, belohnt werde und zumeist keine sichtbaren negativen Konsequenzen für die Opfer nach sich ziehe“ (Kunczik/Zipfel 2005: 215). In zwei verschiedenen Studien (2003, 2004) kommt die Forschungsgruppe um Funke zu dem Schluss, „dass eine intensivere Beschäftigung mit violenten Computerspielen sowohl mit geringeren Empathiewerten als auch mit einer positiveren Einstellung zur Gewalt einherging“ (Kunczik/Zipfel 2005: 216).

Rita Steckel (1998) kommt nach einer experimentellen Untersuchung u.a. zu dem Ergebnis, dass Kinder, die ein gewalthaltiges Computerspiel gespielt haben eine geringere emotionale Sensitivität aufweisen (Kunczik/Zipfel 2005: 217). Diese sei insofern bedenklich, „weil auf diese Weise auch ein wichtiger Hemmmechanismus zur Regulierung aggressiven Verhaltens abgeschwächt wird. Die Annahme der kurzfristigen Abstumpfung und einer langfristigen

⁵² So etwa, dass es sich bei der Studie um keine Langzeiterhebung handelte und dass nicht untersucht wurde, ob sich die Verringerung emotionaler Reaktionen Alltagssituationen erstreckt.

Verringerung der Empathiefähigkeit sowie der Förderung des Aggressionsmotivs durch gewalthaltige Computerspiele kann sie in einer weiteren Studie (Trudewind/Steckel 2002) bestätigen. Kunczik und Zipfel heben hervor, dass vor allem die Erkenntnis interessant ist, „dass sich die Sicherheit der Bindung an die Eltern sowie die Beschäftigung der Eltern mit den Computerspielen ihrer Kinder (Regulierung des Computerspiels, Kommunikation über das Spiel) als bedeutsame Moderatorvariablen erwiesen, d.h. geeignet sind, negative Auswirkungen vorzubeugen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 217).

(d) Kultivierungsthese

Die so genannte Kultivierungsthese setzt wie auch die Habitualisierungsthese langfristig an. Sie beruht auf der Annahme, dass der Medienkonsum so genannter „heavy viewer“ Auswirkungen auf deren Realitätsvorstellungen hat (Schenk 2002: 69).⁵³

„Die Einflüsse eines so durchdringenden Mediums, wie es das Fernsehen ist, auf die Komposition und Struktur der symbolischen Umgebung, seien subtil, komplex und mit anderen Einflüssen vermischt. Auch seien weitere soziale und persönliche Kontexte mit in Rechnung zu stellen. Insgesamt lässt sich daher (...) die Kultivationsanalyse als komplexes Kausalmodell bezeichnen. Die Kultivationsanalyse macht dabei insbesondere auf das Wirklichkeitsbild, das das Fernsehen vermittelt, aufmerksam. Durch die kontinuierlichen Inhaltsanalysen kann dieses Bild relativ genau nachgezeichnet und es kann auf Verzerrungen gegenüber der (tatsächlichen) Realität hingewiesen werden; insbesondere bei Vielsehern dürfte die (verzerrte) Fernsehrealität durchschlagen, wohingegen Wenigseher dichter an der tatsächlichen Wirklichkeit bleiben.“

So verweisen Kunczik und Zipfel auf die Annahme, dass etwa ein häufiger Fernsehkonsum die Häufigkeit von Verbrechen überschätzen lässt und die Kriminalitätsfurcht steigert: „Eher als Wenigseher übernehmen Vielseher das vom Fernsehen übermittelte Wirklichkeitsbild, in dem Verbrechen überrepräsentiert seinen“ (Kunczik 2005: 14).⁵⁴ Zusammenfassend lässt sich die These dann folgendermaßen formulieren: Die Wirkung des Fernsehens besteht weniger in der Vermittlung spezifischer Einstellungen zu bestimmten Themen, als vielmehr in der Kultivierung grundlegender Einstellungen über die soziale Realität.

Vermeehrt werden zwischenzeitlich eigene Opfererfahrungen im Zusammenhang mit der Kultivierungsthese berücksichtigt. So stellte Karl-Heinz Reuband (1998) in einer Untersuchung fest, dass bei Personen mit Viktimisierungserfahrung (und in Gebieten

⁵³ Die so genannte Kultivationsanalyse geht auf Georg Gerbner zurück. „Anfangs konzentrierte sich die Gerbner-Gruppe noch auf Art und Funktion der Fernsehgewalt, um dann den Beitrag des Fernsehens an den Vorstellungen des Publikums in so verschiedenen Bereichen, wie z.B. Rollenstereotypen, Gesundheit, Minoritäten bis hin zu politischen Grundhaltungen, zu ermitteln (vgl. Gerbner et al. 1994)“ (Schenk 2002: 69).

⁵⁴ Kunczik und Zipfel weisen hier jedoch darauf hin, dass zum einen nicht geklärt ist, ob es wirklich das Fernsehen ist, das die Rezipienten furchtsamer macht, oder ob sich nicht eher bereits furchtsame Rezipienten verstärkt dem Fernsehen zuwenden. Im Weiteren sei zu kritisieren, dass ein hoher Medienkonsum noch nichts über die Art der konsumierten Inhalte aussagt. Diesem Zusammenhang widmen sich die Autoren in ihrer Studie im Rahmen eines Exkurses zu Inhaltsanalysen zur deutschen Kriminalitätsberichterstattung (Kunczik/Zipfel 2005: 39-47; Kapitel 3.1.5).

höherer Kriminalität) ein Kultivierungseffekt durch das Lesen der lokalen Tageszeitung eher zu konstatieren sei (Kunczik/Zipfel 2005: 79f.).

Neben der Berücksichtigung von Opfererfahrungen, so Kunczik und Zipfel sei zwischenzeitlich auch eine verstärkte Zuwendung zu den Informationsverarbeitungsprozessen bei der Kultivierung zu konstatieren. Hier verweisen die Autoren auf die Arbeiten von Shrum, der so genannte heuristische Informationsverarbeitungsprozesse von systematischen unterscheidet und annimmt, dass Kultivierungseffekte letztlich das Ergebnis ersterer seien. Unter heuristischen Informationsverarbeitungsprozessen sei dabei zu verstehen, dass nur ein „kleiner und leicht zugänglicher“ Teil der im Gedächtnis gespeicherten Informationen herangezogen wird. Hierzu zählen Informationen, „die besonders häufig oder gerade kürzlich aufgenommen bzw. aktiviert worden sind, sowie solche, die eine besondere Deutlichkeit und Lebendigkeit aufweisen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 80). Dem von Shrum entwickelten Modell liegt die Annahme zugrunde, dass es zu Kultivierungseffekten kommt, wenn Informationen heuristisch verarbeitet werden, „und dies wiederum ist der Fall, wenn keine Motivation oder keine Gelegenheit (d.h. v.a. Zeit) für eine gründlichere, d.h. systematische Informationsverarbeitung gegeben ist und die Quelle der Informationen dem Rezipienten nicht bewusst gemacht wird. Hohe Motivation und ausreichend Zeit ermöglichen eine systematische Informationsverarbeitung, die Kultivierungseffekte v.a. dadurch verhindert, dass sich der Rezipient der Quelle fernsehvermittelter Informationen bewusst wird und diese daher nicht auf die Realität überträgt“ (Kunczik/Zipfel 2005: 83). Als weitere moderierende Variable – neben der eigenen Opfererfahrung und der Informationsverarbeitung – wird zwischenzeitlich etwa auch ein bestimmtes Fernsehgenre betrachtet.⁵⁵ Darüber hinaus weisen die Autoren auf Untersuchungen emotionaler Kultivierung hin.⁵⁶

Kunczik und Zipfel fassen den derzeitigen Forschungsstand bzgl. der Kultivierungsthese folgendermaßen zusammen (Kunczik/Zipfel 2005: 88):

„Die Kultivierungsforschung ist, wie Helena Bilandzic (1999: 67) schreibt, dabei, ‚das Stadium der Replikation statistischer Zusammenhänge zu überwinden und eine Überprüfung des kausalen Einflusses zu leisten.‘ Allerdings werden auch noch simple Korrelationsstudien durchgeführt, die zudem oft nicht bzw. zu wenig auf bereits erzielten Befunden aufbauen. Es besteht jedoch zumindest ein Trend dahin, moderierende Variablen, wie das genutzte Fernsehgenre (v.a. Krimis, gewalthaltige Lokalnachrichten), eigene Kriminalitätserfahrung und Informationsverarbeitungsprozesse stärker zu berücksichtigen. Die entsprechende Forschung hat durchaus bereits einen Beitrag zum besseren Verständnis von Kultivierungsprozessen geleistet, ohne dass diese jedoch vollständig aufgeklärt und die

⁵⁵ Die zentrale Bedeutung des „Quellenvergessens“ für die Kultivierung greift auch Helena Bilandzic (2002) in einer Studie zum Kultivierungseffekt von Krimis auf (vgl. Kunczik/Zipfel 2005: 83-85).

⁵⁶ Im Rahmen des DFG-Projektes „Gewalt in Fernsehnachrichten: Zur Kultivierung von Emotionen“ beschäftigt sich eine Forschungsgruppe um Peter Winterhoff-Spurk derzeit mit den affektiven Aspekten der Kultivierungsannahmen (vgl. Kunczik/Zipfel 2005: 85ff.).

bestehenden Kausalitätsprobleme gelöst worden wären. Die Kultivierung von Emotionen ist als ein neues Forschungsfeld hinzugekommen, die dazu vorliegenden Aussagen reichen derzeit aber über Vermutungen noch nicht hinaus.”

(e) Suggestionsthese

Der Suggestionsthese zufolge führen Gewaltdarstellungen in den Medien zu Nachahmungseffekten. Dieser These liegt (meist) ein einfacher Reiz-Reaktions-Mechanismus zugrunde, der sich empirisch nicht halten lässt. Es wird in der Regel nicht bestritten, dass Gewaltdarstellungen in den Medien zur Nachahmung führen können, doch sind dabei, so Kunczik und Zipfel, eine Reihe weiterer Faktoren zu berücksichtigen, „die nur äußerst selten in einer solchen Konstellation zusammentreffen, dass es zu Gewalttaten nach medialem Vorbild kommt” (Kunczik/Zipfel 2005: 14).⁵⁷ Vor allem zur Erklärung von Nachahmungstaten bei Selbstmorden wird die Suggestionsthese immer wieder herangezogen. Der Nachahmungseffekt wird in diesem Zusammenhang als „Werther-Effekt” bezeichnet.⁵⁸ Neben Untersuchungen zur Imitation von Selbstmorden, wenden sich Kunczik und Zipfel in ihrer Studie des Weiteren Untersuchungen zur Imitation von Morden, Massenmorden und Amokläufen⁵⁹ sowie Untersuchungen zu fremdenfeindlichen Straftaten⁶⁰ zu. Die Suggestionsthese scheint dabei jedoch im Bereich des Suizids am besten erforscht zu sein. Die Autoren weisen diesen Bereich betreffend auf verschiedene Metastudien hin, die sich dem diesbezüglichen Forschungsstand widmen und zu weitgehend ähnlichen Ergebnissen gelangen (vgl. dazu Kunczik/Zipfel 2005: 98-101): Ein Zusammenhang zwischen der medialen Darstellung von Selbstmorden (wobei es zwischen fiktionalen und realen Darstellungen zu unterscheiden gilt) lässt sich den unterschiedlichsten Studien zufolge feststellen.⁶¹ Man sei sich aber auch darüber einig, dass es verschiedene Faktoren gibt, die den Zusammenhang zwischen Medienberichten und Nachahmungseffekten beeinflussen.⁶² Unmittelbare Ansteckungswirkungen werden im Allgemeinen als widerlegt betrachtet, was jedoch nicht ausschließt, dass es Imitationseffekte geben könne, diese

⁵⁷ In diesem Kontext wurden vor allem Untersuchungen über den Selbstmord vorgenommen.

⁵⁸ Vgl. hierzu etwa Philipps 1974; 1982; 1986. Kunczik und Zipfel greifen hier eher jüngeren Studien auf: Keith Hawton et al. (1999); Jill Pell und Robert Murdoch (1999).

⁵⁹ Christopher H. Cantor et al. (1999); Spencer Kostinsky, Edward O. Bixler und Paul Al Kettl (2001); Carlos Carcach et al. (2001); Armin Schmidtke et al. (2002).

⁶⁰ Hier wenden sich die Autoren den Studien von Hans-Bernd Brosius, Frank Esser und Bertram Scheufele zu, welche sich in einem Zeitraum von über einem Jahrzehnt mit dem Phänomen fremdenfeindlicher Straftaten beschäftigten und ein Eskalationsmodell entwickeln, welchem sowohl Überlegungen zur sozialen Lerntheorie als auch zur kurzfristigen Imitation zugrunde liegen, wobei sie den Begriff der Ansteckung bzw. der Suggestion dem der Nachahmung vorziehen, denn „Medien lösen nicht zwanghaft Nachahmungstaten aus, sondern sie suggerieren einer bereits ‚vorbelasteten‘ Gruppe, dass eine bestimmte Handlungsweise aus deren Sicht Erfolg versprechend ist” (Esser/Scheufele/Brosius 2002; 35; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 92). Die Verfasser kommen zu dem Ergebnis, dass „Nährboden und Schlüsselereignis zusammenkommen (müssen), damit Massenmedien zu einer Ausbreitung fremdenfeindlicher Gewalt beitragen” (Esser/Scheufele/Brosius 2002: 93; zitiert nach Kunczik und Zipfel 2005: 93).

⁶¹ Zu den Ergebnissen einer quantitativ ausgerichteten Metaanalyse vgl. Stack (2000; 2003). Zur Zusammenfassung seiner wesentlichen Ergebnisse vgl. Kunczik/Zipfel 2005: 99f.

⁶² Hierzu zählen: Publizitätsgrad, Art der Medien, Anzahl und Art der Rezipienten, Eigenschaften der Rezipienten, Art des dargestellten Verhaltens, Valenz des Modells, Ähnlichkeit zwischen Modell und Imitator, Attraktivität des Modells, Darstellung von Konsequenzen, kurz- und langfristige Effekte (Kunczik/Zipfel 2005: 98f.).

seinen jedoch komplexerer Natur und die Medienberichterstattung könne typischerweise weniger als Ursache, als vielmehr als Auslöser betrachtet werden. In jedem Fall, so Kunczik und Zipfel, müssten „diverse mit dem jeweiligen Medieninhalt und der Person des Rezipienten zusammenhängende Faktoren berücksichtigt werden“ (Kunczik/Zipfel 2005: 102).

Bezüglich gewalthaltiger *Computerspielen* ist in der öffentlichen Diskussion die Annahme verbreitet, dass diese eine direkte Wirkung auf das reale Gewaltverhalten ausüben. In der wissenschaftlichen Diskussion dagegen ist ein empirischer Nachweis einer solchen direkten Übertragbarkeit nur schwer zu leisten und wird daher bezweifelt. Kunczik und Zipfel stellen das von Jürgen Fritz entwickelte Transfermodell vor, demzufolge „Reizeindrücke aus der einen Welt [der virtuellen] transformiert werden [müssen], um auf bestimmte abstrahierte Schemata zu passen, die eine Übertragung von Erfahrungen in die andere Welt [die reale] ermöglichen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 218). Dabei steht bei Fritz der Begriff des Transfers im Mittelpunkt, der seiner Ansicht nach besser in der Lage sei, die Austauschprozesse zwischen Individuen und Medien in den Blick zu fassen (Kunczik/Zipfel 2005: 219).⁶³ Mit seinem Modell und den damit verbundenen neuen Begrifflichkeiten seien die genauen Transformationsprozesse jedoch noch lange nicht geklärt.

Manuel Ladas (2002; 2003) zufolge bestehen zwischen realer und medialer (v.a. in Computerspielen gezeigter) Gewalt so viele Differenzen, dass Transfereffekte sehr unwahrscheinlich erscheinen. Des Weiteren mangle es an Identifikationspotenzial der Computerspielfiguren und die Gewalt weise einen völlig anderen Sinnzusammenhang auf als reale Gewalt (Kunczik/Zipfel 2005: 220). Ladas folgert (Ladas 2002: 132; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 220):

„Die Kontexte einer wettbewerbsartigen, nicht schädigenden Gewalt im Computerspiel und einer zweckgebundenen, schädigenden ‚realen‘ Gewalt weisen nicht genug strukturelle Ähnlichkeiten auf, als dass Schemata unverändert von der virtuellen auf die ‚reale‘ Situation transferiert werden könnten (...) Die strukturellen Sinnunterschiede zwischen virtueller und ‚realer‘ Gewalt sind wahrscheinlich sogar so große, dass entsprechende Handlungsschemata nicht nur stark angepasst, sondern meist vollständige verworfen werden müssen.“

Diese von ihm konstatierten Überlegungen kann Ladas in einer Online-Befragung bestätigen:⁶⁴

⁶³ Unter Transfer versteht Fritz einen „Bewegungsprozess zwischen zwei Kontexten, der Transformationen einschließen kann“ (zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 218).

⁶⁴ Zu den Ergebnissen der Befragung vgl. Ladas 2002. Sie leiden jedoch, wie auch die Studien von Durkin und Aisbett (vgl. unten) unter dem methodischen Problem, dass es sich um Selbstangaben der Befragten handelt. Auf dieser Basis seien, so Kunczik und Zipfel keine zuverlässigen Aussagen über Transfereffekte zu erwarten.

- (1) Computerspielgewalt wird rein funktionalistisch und ohne moralischen Zusammenhang mit realer Gewalt wahrgenommen.
- (2) Die Gewalt in Computerspielen wird von den meisten Spielern, insbesondere von Vielspielern, sehr deutlich gegenüber realer Gewalt „gerahmt“.
- (3) Die Übernahme von Spielhandlungen in die Realität wird von den meisten Spielern deutlich verneint (Kunczik/Zipfel 2005: 220).

Australische Studien (Durkin/Aisbett 1999) kommen zu ganz ähnlichen Ergebnissen:

- (1) Aggressive Inhalte spielen für Kinder unter 8 Jahren keine Rollen.
- (2) Von Spielern über 8 Jahren werden sie „als fiktiv und nicht ernstzunehmend, oft übertrieben dargestellt und daher als lustig wahrgenommen“.
- (3) Aggressionshandlungen wurden nicht als Schädigung eines Opfers, sondern rein funktionalistisch als Instrument zum Erreichen eines Ziels betrachtet.
- (4) Die Realitätsnähe wird als wichtigstes Unterscheidungskriterium zwischen im Fernseher und in Computerspielen dargestellter Gewalt konstatiert.
- (5) 80% der befragten Erwachsenen und 88% der befragten Jugendlichen waren der Meinung, dass Computerspiele sie selbst nicht oder fast nicht zu aggressivem Verhalten ermuntern könnte; jedoch sei ein so genannter „Third-Person-Effekt“ festzustellen: sowohl die Jugendlichen als auch die Erwachsenen meinten, dass andere Erwachsene, Kinder und Teenager sehr wohl beeinflusst werden können.

Kunczik und Zipfel resümieren folgendermaßen (Kunczik/Zipfel 2005: 222):

„Zusammenfassend ist festzustellen, dass es zwar gute (theoretisch abgeleitete) Gründe für die Annahme gibt, dass Computerspiele keine bedenklichen Transferwirkungen nach sich ziehen. Die Frage, ob dies tatsächlich zutrefte bzw. welche Faktoren dazu führen können, dass solche Übertragungen doch stattfinden, ist empirisch allerdings noch nicht befriedigend geklärt. Teilen kann man jedoch die Annahme der hier zitierten Autoren, dass bei der Untersuchung von Transfereffekten weniger die Inhalte selbst als deren subjektive Wahrnehmung durch die Rezipienten entscheidend seien.“

(f) Excitation-Transfer-These

Die so genannte „Excitation-Transfer“- oder Erregungstransfer-These geht v.a. zurück auf Percy H. Tannenbaum und Dolf Zillman. Dieser These zufolge führt der Konsum von Fernsehunterhaltung – ob nun etwa Action, Western, Abenteuer, Humor oder Erotik – „einen generalisierten Zustand physiologischer Erregung herbei, ohne dass spezifische Ursachen dieser Erregung mit bestimmten fortgesetzten Handlungsweisen verbunden würden“ (Schenk 2002: 205). Dabei wird davon ausgegangen, dass erregte Menschen intensiver

reagieren – die Art der Reaktion ist dadurch nicht bestimmt⁶⁵ – „und zwar unabhängig von den tatsächlichen Gründen ihrer Erregung und dem tatsächlichen Verhalten, das von dieser Person abverlangt wird“ (Schenk 2002: 205): „Durch Kommunikation induzierte Erregung wird in den Dienst einer anderen Ursache gestellt“ (Tannenbaum 1980: 17; zitiert nach Schenk 2002: 205).

(g) Rationalisierungsthese

Der Rationalisierungsthese liegt die Annahme zugrunde, dass gewalttätige Personen sich auch deshalb mit gewalthaltigen Medien beschäftigen, um ihr eigenes (potentielles) Verhalten als der Norm entsprechend betrachten zu können: „Das Erlernen kriminellen bzw. violenten Verhaltens schließt das Erlernen von Rationalisierungstechniken ein, die es einer Person erlauben, ein günstigeres Selbstbild zu bewahren, wenn zugleich ein damit unvereinbares Verhalten gezeigt wird“ (Kunczik/Zipfel 2005: 15f.). Eine solche Rechtfertigung könne jedoch auch vor der Tat geschehen und die kriminelle Handlung damit erst ermöglichen.

(h) Lerntheorie

Nach Kunczik und Zipfel stellt die Lerntheorie oder das „Lernen am Modell“, mit ihrem wichtigsten Vertreter Albert Bandura (1963; 1969; 1989), den wohl am meisten geeigneten Ansatz zur Einordnung bisheriger Wirkungsbefunde dar. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass sich Menschen durch die Beobachtung des Verhaltens anderer Handlungsmuster aneignen, entwickelt Bandura ein Drei-Faktoren-Modell, anhand dessen er zu verdeutlichen versucht, dass Gewaltdarstellungen je nach Persönlichkeitsmerkmalen und Umgebungsbedingungen unterschiedliche Effekte hervorrufen (Hopf 2002: 250). Medieninhalte⁶⁶, Eigenschaften des Beobachters⁶⁷ und situative Bedingungen⁶⁸ werden im Rahmen der Lerntheorie als Einflussfaktoren bei der Wirkung von Mediengewalt miteinbezogen (Kunczik/Zipfel: 2004: 16).

Zentral ist jedoch, „dass der reine Tatbestand des Erlernens von Verhaltensweisen noch nichts über deren tatsächliche Ausführung sagt“ (Kunczik/Zipfel: 2005: 16). Hierbei spielen eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren eine Rolle, unter anderem und vor allem die Abschätzung der Konsequenzen des Handelns, denn die Lerntheorie nimmt an, dass der Mensch eine Handlung von deren vermutlichen Konsequenzen abhängig macht. Die

⁶⁵ So könnten humoristische Inhalte zu gewalttätigem Handeln führen, während mediale Gewaltdarstellungen ein prosoziales Verhalten fördern.

⁶⁶ Z.B. Stellenwert, Deutlichkeit, Nachvollziehbarkeit von Gewalt, Effizienz, Rechtfertigung, Belohnung von Gewalt.

⁶⁷ Z.B. Wahrnehmungsfähigkeit, Erregungsniveau, Charaktereigenschaften, Interessen, frühere Erfahrungen, wie z.B. Bekräftigung erworbener Verhaltensmuster.

⁶⁸ Z.B. Sozialisation, Normen und Verhaltensweisen in der familiären Umwelt und in den Bezugsgruppen, d.h. Peergroups.

Lerntheorie gilt, soweit es sich um kurzfristige Effekte handelt, als empirisch gut belegt. Langfristige Effekte dagegen konnten bislang nur unzureichend nachgewiesen werden.

(i) Stimulationsthese

Die Stimulationsthese basiert auf Leonard Berkowitz' (1962,1989) Frustrations-Aggressions-Hypothese, der zufolge das Konsumieren bestimmter medialer Gewaltdarstellungen (etwa als gerechtfertigt dargestellte Gewalt) unter bestimmten Bedingungen kurzfristig die Gewaltbereitschaft erhöht. Dabei wird zwischen persönlichkeitsbezogenen und situationsbezogenen Bedingungen unterschieden: „Bei den persönlichkeitsbezogenen Faktoren handelt es sich v.a. um durch Frustration bewirkte emotionale Erregungen. Situationsbezogene Bedingungen sind z.B. aggressionsauslösende Hinweisreize, die entweder mit der gegenwärtigen Verärgerung oder mit vergangenen Erlebnissen assoziiert werden oder grundsätzlich aggressionsauslösend wirken, wie z.B. Waffen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 15). Berkowitz leitet zwar seine Ergebnisse aus verschiedenen Experimenten ab, jedoch muss die These auch weiterhin als empirisch ungesichert betrachtet werden (Kunczik 2002: 210).

(j) Priming-Ansätze

In den vergangenen Jahren fanden im Zusammenhang mit der Stimulationsthese vor allem die so genannten Priming-Ansätze verstärkte Aufmerksamkeit (Kunczik/Zipfel 2005: 103ff.). Vereinfachend wird die Kernaussage dieses Ansatzes von Kunczik und Zipfel folgendermaßen zusammengefasst: Das Konzept des Priming „besagt (...), dass semantisch miteinander verbundene Kognitionen, Gefühle und Verhaltenstendenzen im Gehirn durch assoziative Pfade bzw. neuronale Netze miteinander in Beziehung stehen. Wird nun durch einen Stimulus (z.B. gewalttätige Medieninhalte) ein Knoten innerhalb dieses Gefüges angeregt (Priming), dann kommt es zu einem Ausstrahlungseffekt, durch den mit dem angeregten Knoten in Beziehung stehende Gedanken, Gefühle und Verhaltenstendenzen ebenfalls angeregt werden. Dieser als automatisch, d.h. spontan und unabsichtlich verstandene Prozess beeinflusst die Interpretation neuer Stimuli und erhöht kurzfristig die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens (Kunczik/Zipfel 2005: 103). Verschiedenen Ansätzen zufolge wird es aber für möglich gehalten, dass es nicht nur zu kurzfristigen, sondern unter bestimmten Bedingungen auch zu langfristigen Auswirkungen kommen kann.⁶⁹ Trotz bestehender Forschungslücken, so etwa bezüglich dieser angenommenen langfristigen Effekte, sprechen Untersuchungsbefunde für die Existenz von Priming-Effekten. So finden etwa zwei Experimente von Brad J. Bushman im Rahmen der Metaanalyse von Kunczik und Zipfel Erwähnung. In einem ersten Experiment (1998) wurde Studenten ein

⁶⁹ Vgl. hierzu die Untersuchungen von Dolf Zillmann und James Weaver (1999).

gewalthaltiger oder ein nicht gewalthaltiger Film vorgeführt. Danach sollten sie ihnen vorgelegte Worte (so genannte Homonyme), die sowohl eine aggressive, als auch eine nicht aggressive Bedeutung haben können, danach bewerten ob diese eine aggressive Bedeutung haben oder nicht. Diejenigen, die den gewalthaltigen Film sahen, verbanden mit den Homonymen häufiger eine aggressive Bedeutung, als diejenigen, die den anderen Film sahen. Das zweite von Bushman durchgeführte Experiment führte im Wesentlichen zu ähnlichen Ergebnissen (Kunczik/Zipfel 2005: 103).

Im Rahmen einer auf ähnliche Weise verfahrenen Untersuchung möglicher Effekte von *Computerspielen* (Anderson/Dill 2000) ließen sich ebenfalls Priming-Effekte nachweisen.

Des Weiteren wird auf Untersuchungen verwiesen, die die Darstellung von Waffen auf mögliche Priming-Effekte hin untersuchten (Anderson et al. 1998) und zu dem Ergebnis kommen, dass Waffendarstellungen als Stimulus zu einer Zunahme aggressiver Gedanken führt. Allerdings, so Kunczik und Zipfel, sei zu berücksichtigen, dass dem Priming-Konzept keine Automatismusannahme zu Grunde liegt. Es handelt sich vielmehr um ein Konzept, „das individuelle Wahrnehmungsunterschiede berücksichtigt“ (Kunczik/Zipfel 2005: 105), wie etwa die Untersuchungen von Bartholow et al. zeigen (ebd.).⁷⁰

Obwohl die Untersuchungen für die Existenz von Priming-Effekten sprechen, können sie nach Kunczik und Zipfel aufgrund methodischer Probleme, wie etwa dafür ungeeigneter Operationalisierungen, bislang „keine überzeugende Aussagen zum Beitrag von Priming zu gewalttätigem Verhalten treffen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 106).

(k) Skript-Theorie

Die so genannte Skript-Theorie steht im engen Zusammenhang sowohl mit der Priming-Theorie als auch mit der Lerntheorie. Unter Skripten sind dabei „mentale Routinen“ oder „Programme“ zu verstehen, „die im Gedächtnis gespeichert sind und automatisch herangezogen werden, um das Verhalten zu steuern und Probleme zu lösen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 107). Der Skript-Theorie im Kontext der Mediengewaltwirkungsforschung liegt nun die Annahme zu Grunde, dass Kinder, die viel (realer oder auch medial dargestellter) Gewalt ausgesetzt sind, Skripte entwickeln (im Gedächtnis besser zugänglich sind diejenigen, die z.B. durch Nachspielen nachvollzogen werden), denen zufolge der Einsatz von Gewalt bei der Lösung von Konflikten legitim ist (Huesmann 1998). Aktiviert werden die Skripte durch bestimmte „Schlüsselreize“, wobei es – und hier besteht dann der Zusammenhang zur Priming-Theorie – „von den kurz zuvor rezipierten Stimuli ab[hängt]“ wie schnell die Skripte aufgefunden werden (Kunczik/Zipfel 2005: 107). Unter anderem aufbauend auf diesen Annahmen entwickelte Husemann die „Unified Information Processing Theory of

⁷⁰ In einem ersten Experiment im Rahmen dieser Untersuchung wurden einer Gruppe von Jägern und Nicht-Jägern etwa Bilder von Jagdgewehren und Maschinengewehren vorgelegt, die sie schriftlich kommentieren sollten. Es wurde festgestellt, dass die Jäger ein größeres Wissen über die Waffen haben, sowie den Jagdgewehren positiver gegenüberstehen (Kunczik/Zipfel 2005: 105).

Aggression“, welches, so Kunczik und Zipfel, vier Schlüsselprozesse umfasst (vgl. dazu Kunczik/Zipfel 2005: 108-110):

- (1) Aufmerksamkeit gegenüber Schlüsselreizen und ihrer Bewertung
- (2) Aktivierung und Wiederaufnahme von Skripten und Schemata
- (3) Bewertung der Skripte
- (4) Interpretation der Umweltreaktionen

Studien, die an die Skripttheorie anknüpfen, haben die Annahme untersucht, dass Informationsverarbeitungsprozesse, die sich auf der Basis aggressiver Skripte vollziehen, zur Entstehung eines „Hostile Attribution Style“ führen können, d.h. der Gewohnheit, mehrdeutige Stimuli in einem feindseligen und aggressiven Kontext zu interpretieren (Kunczik/Zipfel 2005: 110). Anderson und Bushman (2002), Audrey M. Buchanan et al. (2002), Steven J. Kirsh (1998) oder Paul L. Lynch (2002) fanden Hinweise für die Entwicklung einer solchen Gewohnheit durch gewalthaltige *Computerspiele*. Zusammenfassend stellen die Autoren fest (Kunczik/Zipfel 2005: 110):

„Die Skript-Theorie verbindet Elemente des Priming-Ansatzes und der Lerntheorie und trifft v.a. Aussagen über langfristige Effekte. Ihre Annahmen haben in verschiedenen Studien empirische Bestätigung erfahren. Ähnlich wie für Priming gilt jedoch auch für diesen Ansatz, dass die Annahmen über die sich im Gehirn des Rezipienten im Detail abspielenden Prozesse letztlich auf empirisch nicht nachgewiesenen (und wahrscheinlich auch kaum nachweisbaren) Vermutungen basieren.“

(I) General Aggression Model

Bei dem unter anderem von Craig Anderson entwickelten „General Aggression Model“ handelt es sich um einen vergleichsweise komplexen Ansatz, der die Wirkung von Mediengewalt zu erklären versucht. In diesem Ansatz werden verschiedene, im Rahmen dieses Kapitels z.T. bereits vorgestellte Theorien zu integrieren versucht: die Lerntheorie, das Priming-Konzept, die Skript-Theorie sowie das Excitation-Transfer-Modell. Nach Kunczik und Zipfel bringe dieses Modell, dem die Annahme zu Grunde liegt, „dass die Anwendung von Gewalt v.a. auf dem Lernen, der Aktivierung und der Anwendung aggressionsbezogener, im Gedächtnis gespeicherter Wissensstrukturen basiert“ (Kunczik/Zipfel 2005: 111) keinen wesentlichen Erkenntnisfortschritt und bedarf noch der Konkretisierung (Kunczik/Zipfel 2005: 114).⁷¹

⁷¹ Aus diesem Grund soll an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung dieses komplexen Ansatzes verzichtet werden (vgl. dazu Kunczik/Zipfel 2005: 111-114).

(m) Der kognitiv-physiologischen Ansatz

Dem von Jürgen Grimm entwickelten kognitiv-physiologischen Ansatz liegt die Annahme zu Grunde, dass es komplexe „Interdependenzen zwischen der physiologischen, der kognitiven und der psychosozialen Wirkungsebene“ gibt (Grimm 1999: 713; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 115). Diese Zusammenhänge versucht er im Rahmen einer umfangreichen empirischen Untersuchung nachzugehen indem er zum einen Nutzungsmotive und Wirkungen von medialen Gewaltdarstellungen in Verbindung bringt. Des Weiteren wendet er sich der Frage nach dem Zusammenhang der mit der Rezeption von Mediengewalt einhergehenden Erregung und Kognitionen zu. Um langfristige Einstellungsänderungen der Rezipienten zu erklären sollte schließlich der Erregungsverlauf untersucht werden (Kunczik/Zipfel 2005: 115). Die Untersuchung des Erregungszustandes verklammert nach Grimm die Wirkungs- mit der Nutzungsperspektive. „Einerseits kann die körperliche Erregung – im angloamerikanischen Sprachgebrauch ‚Arousal‘ – als Teil der Zuwendungsattraktivität von Fernsehgewalt betrachtet werden. Andererseits fungiert ‚Arousal‘ als Transaktionsfaktor der Rezeption und damit als Wirkungsvariable. Zuschauer präferieren violente Programminhalte u.a. deshalb, weil sie sich von der Rezeption eine physische Reaktion versprechen, die sie aufregend und anregend empfinden (...) unter Wirkungsgesichtspunkten ist Arousal ein Element bei der kognitiv-physiologischen Verarbeitung von Gewaltdarstellungen, das den psychosozialen Wirkungsausgang mitbestimmt“ (Grimm 1999: 227; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 116). Grimms Interesse fokussiert sich daher auf die Frage inwiefern bestimmte Erregungsmuster bei der Rezeption von Fernsehgewalt mit bestimmten Wirkungsmustern im Einstellungsbereich der Zuschauer zusammenhängt. Die dahinter stehende Grundidee sei Grimm zufolge, dass kognitive Verarbeitungsprozesse zwischen „stimulierenden Fernsehprogrammen und potentiellen Verhaltenswirkungen stehen“. Innerhalb dieser Verarbeitungsprozesse stelle der Rezipient Verbindungen zwischen der medialen Darstellung und lebensweltlichen Situationen her und stattete seine physiologische Befindlichkeit während der Mediennutzung mit Bedeutung aus (Grimm 1999: 95; vgl. Kunczik/Zipfel 2005: 116).

Als ebenso komplex wie der theoretische Rahmen stellen sich schließlich auch Grimms Befunde heraus, in Rahmen derer er unterschiedliche Thesen bzw. Theorien der Wirkungsforschung (Lerntheorie, die Katharsisthese, die Habitualisierungsthese) zum Teil bestätigt, zum Teil widerlegt oder modifiziert (vgl. dazu Kunczik/Zipfel 2005: 118f.). „Der zentrale Befund besteht in der Formulierung Grimms (1999: 706) darin, dass die Experimente ein ‚Wirkungspotpourri der Spielfilmgewaltrezeption‘ erbrachten, ‚das sich nicht auf die griffige Kurzformel einer durch Medien verrohten Gesellschaft bringen lässt‘. Vielmehr reichte die aufgefundene Wirkungsbandbreite ‚von Gewaltrechtfertigung bis zur

Gewaltablehnung, von der Angst bis zur unterhaltsamen Spannung, von politischer Entfremdung bis zu gesteigertem Selbstbewusstsein'. Dabei folgte die Mehrzahl der festgestellten Wirkungen von Spielfilmgewalt ‚der Logik *negativen Lernens*‘ (Kunczik/Zipfel 2005: 116). Im Rahmen der Darstellung der Kernthesen der Inhibitionsthese wurde bereits angedeutet, was unter einer solchen Logik zu verstehen ist, nämlich, „dass die rezipierten Gewaltmodelle kritisch reflektiert werden und es dadurch eher zur Abschwächung denn zur Stärkung der Gewalt komme“ (Kunczik/Zipfel 2005: 116). Dabei ist entscheidend, dass der Rezipient die Opferperspektive einnimmt, was typischerweise der Fall sei. Auch der Umkehrerffekt dieser Logik, der so genannte *Robbespierre-Affekt*, wurde im obigen Zusammenhang bereits thematisiert. Ein „dritter Pfad der Opferrezeption“ sei schließlich der so genannte „*Tragikeffekt*“, um den Grimm das Konzept in einer späteren Publikation ergänzt (Kunczik/Zipfel 2005: 117; vgl. Grimm 2002: 172). Darunter sei letztlich zu verstehen, dass der Rezipient durch das Erleben eines tragischen Endes eine Erleichterung erfährt, dadurch dass es „das Abfinden mit unabänderlichen Welttatbeständen fördert und das Individuum auf Loslassenkönnen statt auf blinde Aggression oder Angst orientiert“ (Grimm 2002: 172; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 117). Daraus folgten eine zunehmende Toleranz, Mitleid und Weltoptimismus (Kunczik/Zipfel 2005: 117).

Welche Wirkungen die Gewaltdarstellungen letztlich haben, hängt neben den „Rezipienteneigenschaften“ auch von „dramaturgischen Elementen der Medieninhalte“ ab (vgl. Kunczik/Zipfel 2005: 117): Welcher Typ von Gewalt („schmutzige“ oder „saubere“) wird (wann) dargestellt? Wie geht die Geschichte aus? Ist das Opfer identifikationsträchtig (Alter, Geschlecht, Sympathie)?

Des Weiteren entwickelt Grimm ein Drei-Stadien-Modell der Unterhaltungstransformation, im Rahmen dessen er argumentiert, dass sich die Rezeption medialer Gewaltdarstellungen von einer Grundstufe, in welcher diese als Angst machend und eklig empfunden werden, über ein Stadium der „Unterhaltungstransformation“ weiterentwickeln kann, zu einem Stadium, in dem die Spannung ins Zentrum rückt. Unterschieden werde dabei, so Kunczik und Zipfel, „zwischen Unterhaltungsverweigerern, die eine ablehnende Haltung gegenüber aversiven Filmreizen konsequent durchhalten, Unterhaltungstransformierern, die Spannung ohne störende Angst- und Ekelgefühle genießen, und Transformationsbetreibern, die eine Zwischenstellung einnehmen, wobei Angst und Ekel zugleich mit dem Gefühl der Spannung auftreten“ (Kunczik/Zipfel 2005: 118).

Positiv zu bewerten sei bei dem Ansatz von Grimm, der Kunczik und Zipfel zufolge eher als Forschungsdesign denn als eigentliche „Theorie“ interessant sei, v.a. die „Verbindung der Nutzungs- und der Wirkungsperspektive“ sowie die „Berücksichtigung inhalts- und

personenbezogener Aspekte“. Des Weiteren zähle er zu den Forschern, die aus ihren Ergebnissen auch konkrete praxisrelevante Folgerungen ableiten.

(n) Gewaltdarstellungen in den Medien und Angst

Die Darstellung der bestehenden Theorien zur Medienwirkung abschließend beschäftigen sich Kunczik und Zipfel mit einem Effekt, der erst in letzter Zeit intensiver untersucht wurde: der Auslösung von Angst durch mediale Gewaltdarstellungen. Im Zusammenhang mit der Darstellung des Ansatzes von Jürgen Grimm fand dieser Aspekt bereits Erwähnung. Grimm geht davon aus, dass Gewaltdarstellungen typischerweise Angst auslösen, die häufig zur Aggressionsminderung, seltener zu dem so genannten Robespierre-Affekt führt. Mit seinem Konzept gelingt es Grimm den Zusammenhang herzustellen zwischen der Auslösung von Angst durch mediale Darstellungen und der Auswirkung violenter Medieninhalte auf die Aggressivität der Rezipienten (Kunczik/Zipfel 2005: 127).

Bei den meisten anderen Studien stehen die Angsteffekte von Kindern im Zentrum des Interesses. Insgesamt bringen die Studien zu Tage, dass durch mediale Gewaltdarstellungen zumindest kurzfristig Angst ausgelöst wird.⁷²

Zu interessanten Ergebnissen kommt beispielsweise die von Kunczik und Zipfel angeführte Untersuchungen von Joanne Cantor, deren zentrales Interesse darin bestand herauszufinden, *welche* Medieninhalte Furcht auslösen. Ihre zu Grunde liegende These ist, „dass es bestimmte, in der Realität üblicherweise Furcht auslösende Stimuli gibt, die als Fernsehdarstellungen – in reduziertem Ausmaß – zu den gleichen emotionalen Reaktionen führen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 124). Sie unterscheidet „drei Kategorien generell furchteinflößender und in den Medien oft vorkommender Stimuli“ (ebd.):

- (1) Gefahren und Verletzungen (z.B. durch Naturkatastrophen, gewalttätige Auseinandersetzungen, Angriffe bössartiger Tiere),
- (2) Verzerrungen natürlicher Formen (z.B. Zwerge, Riesen, Mutanten, Monster, Geister, Mumien),
- (3) Erfahrung der Gefährdung und Furcht von Anderen (Angstausslösung durch Empathiereaktionen).

Drei Faktoren beeinflussten dabei die Tendenz zu emotionalen Reaktionen auf Medienstimuli:

- (1) Ähnlichkeit der gezeigten Stimuli mit Stimuli, die auch in der Realität Furcht auslösen (realistische Darstellungen),
- (2) Motive der Medienzuewendung,

⁷² Im Rahmen der Behandlung der Kultivierungsthese widmen sich Kunczik und Zipfel Untersuchungen zur Kriminalitätsfurcht (Kunczik/Zipfel 2005: 76-88). Diese ist zur langfristigeren Angstausslösung zu zählen.

- (3) Faktoren, die Gefühlsreaktionen generell betreffen (z.B. Erregung, ausgelöst z.B. durch spannende Handlung, Musik usw.).

Daneben seien aber auch individuelle Eigenschaften der Rezipienten, wie etwa Alter und Geschlecht zu berücksichtigen. Bezüglich des Alters konnte im Rahmen dieser Untersuchungen nicht festgestellt werden, dass ältere Kinder weniger für „medieninduzierte Angstreaktionen“ empfänglich sind. Es verändert sich jedoch die Art der Ängste und mit ihnen die Medieninhalte, die als Furcht einflößend wahrgenommen werden. Während es bei Drei- bis Achtjährigen vor allem „leicht erfassbare, nicht unbedingt realistische Bedrohungen“ sind, die sie ängstigen, steht bei Kindern zwischen neun und zwölf Jahren – also in einem Alter, in dem sie bereits besser zwischen Realität und Fiktion unterscheiden können – die Frage im Vordergrund, ob das was sie in den Medien sehen, auch im realen Leben, genauer: in ihrem näheren Umfeld geschehen kann. Ab 13 Jahren bestünden diese Ängste zwar fort, nun kämen aber auch „soziale Ängste, vor weniger greifbaren Bedrohungen wie der Furcht vor politischen, ökonomischen und globalen Entwicklungen (z.B. globale Konflikte, Atomkrieg), aber auch vor übernatürlichen Kräften“ hinzu (Kunczik/Zipfel 2005: 125). Zusammengefasst wird der Forschungsstand im Hinblick auf die Angsteffekte im Altersverlauf wie folgt (Kunczik/Zipfel 2005: 125):

„Die Bedeutung der direkt greifbaren Komponenten des furchterregenden Stimulus lässt mit zunehmendem Alter nach; Reaktionen auf fiktive Gefahren gehen zurück, solche auf realistische Gefahren dagegen nehmen zu; mit zunehmender Reife werden Kinder eher von Darstellungen geängstigt, die eher abstrakte Gefahren (z.B. die Möglichkeit eines Nuklearangriffs) beinhalten.“

Im Hinblick auf das Geschlecht wurde festgestellt, dass Mädchen typischerweise durch gewalthaltige Medieninhalte mehr geängstigt werden als Jungen. Ungeklärt sei bislang jedoch, worauf diese Unterschiede zurückzuführen sind. Erklärungen dieser Diskrepanz bewegen sich zwischen angeborenen Dispositionen und geschlechtsspezifischer Sozialisation. Bezüglich der geschlechtsspezifischen Sozialisation wird etwa davon ausgegangen, dass Mädchen aufgrund dieser, Angstreaktionen eher zugeben als dies bei Jungen der Fall ist (Kunczik/Zipfel 2005: 126). Hier wird dann auch deutlich, dass es von bestimmten Einflussfaktoren abhängt, inwieweit Gewaltdarstellungen eine Wirkung ausüben, und welcher Form diese ist.

Einflussfaktoren auf die Wirkung von Gewaltdarstellungen in Film und Fernsehen

Im Rahmen der Kapitel zu den Einflussfaktoren widmen sich Kunczik und Zipfel neben den personenbezogenen Variablen dem sozialen Umfeld der Rezipienten sowie den Inhaltsvariablen. Bezüglich der Inhaltsvariablen seien folgende Aspekte von besonderer Bedeutung (Kunczik/Zipfel 2005: 130-146): (1) Ausmaß und Grad der expliziten Darstellung von Gewalt; (2) Attraktivität des Gewalttäters; (3) Rechtfertigung und Konsequenzen der Gewalt für den Täter; (4) Darstellung negativer Konsequenzen für das Opfer; (5) Darstellung von Waffen; (6) Realitätsgehalt; (7) Humor; (8) Genre. Sie fanden bereits Erwähnung im Zusammenhang der Beschäftigung mit den Inhaltsanalysen im Kapitel 3.1, und sollen an dieser Stelle lediglich flankierend angeführt werden.⁷³ Festzuhalten ist jedoch, dass Kunczik und Zipfel bezüglich der Inhaltsvariablen zu dem Schluss kommen, dass noch erheblicher Forschungsbedarf besteht. Bisherige Ergebnisse müssen noch weitestgehend als ungesichert gesehen werden.

Bei den personenbezogenen Variablen wird von den Autoren unterschieden zwischen Alter, Geschlecht, den sozioökonomischen Status, intellektuellen Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften. Das soziale Umfeld wird gesondert betrachtet.

(a) Alter

Das Alter betreffend kommen sie nach der näheren Betrachtung verschiedener Studien zu dem Schluss, dass es bezüglich der Frage ob sich die Gewaltdarstellungen auf Kinder und Erwachsene unterschiedlich auswirken schwierig sei, zu eindeutigen Ergebnissen zu kommen. Insgesamt, so die Autoren, deuten die Ergebnisse verschiedener Studien darauf hin, dass Gewaltdarstellungen auf Kinder – und dabei vor allem auf jüngere Kinder – eine stärkere Auswirkung haben. Ein genereller linearer Zusammenhang zwischen Alter und Gewaltwirkung konnte jedoch nicht konstatiert werden“ (Kunczik/Zipfel 2005: 149).

Die Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Kindern werden mit verschieden weit entwickelten Informationsverarbeitungskapazitäten begründet, sowie dem Hinweis darauf, dass „Mediengewalt vermutlich unterschiedlich wahrgenommen (wird), je nachdem welche (Entwicklungs-)themen für ein Kind gerade von Relevanz sind“ (Kunczik/Zipfel 2005: 149). Die Informationsverarbeitungskapazität bezieht sich dabei auf ein sich allmählich steigendes Verständnis von Medieninhalten, die anfangs nicht vorhandene Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Realität und Fiktion, die Fähigkeit zur Empathie sowie das Ableiten von Folgerungen und die Verknüpfung verschiedener Szenen (ebd.).

⁷³ Eine sehr viel ausführlichere Zusammenstellung findet sich bei Kunczik und Zipfel an eben benannter Stelle. Hier greifen sie auch auf verschiedene empirische Studien zurück.

(b) Geschlecht

Bezüglich des Geschlechts sprechen bisherige Forschungsergebnisse dafür, dass sowohl männliche als auch weibliche Rezipienten von negativen Folgen medialer Gewalt betroffen sind, nur dass diese bei ersteren typischerweise stärker ausfallen (Kunczik/Zipfel 2005: 151).⁷⁴ Dies wird unter anderem zunächst darauf zurückgeführt, dass Männer bzw. Jungen eine größere Präferenz für gewalttätige Medieninhalte aufweisen als Frauen oder Mädchen. Eine diesbezügliche Differenz sei bereits bei Drei- bis Fünfjährigen festgestellt worden. Des Weiteren zeigen Frauen typischerweise ein größeres Einfühlungsvermögen. Doch beides, sowohl die Präferenz für bestimmte Medieninhalte, als auch die Wirkung wird in der Regel abhängig von bestimmten Rollenverständnissen gesehen: „So ist zu vermuten, dass die Entwicklung eines Bewusstseins für das eigene Geschlecht zu einer stärkeren Aufmerksamkeit gegenüber gleichgeschlechtlichen Fernsehfiguren führt, was langfristig unterschiedliche Mediennutzungspräferenzen und Wirkungspotentiale nach sich zieht“ (Kunczik/Zipfel 2005: 153). Als stärker gefährdet müssen Mädchen und Frauen jedoch hinsichtlich der Angstausslösung durch Gewaltdarstellungen angesehen werden. Gut abgesicherten Befunden zufolge, so Kunczik und Zipfel, reagieren sie mit mehr Angst als Jungen und Männer (Kunczik/Zipfel 2005: 151).

Obwohl es sich um relativ gesicherte Forschungsbefunde handele, seien die Interpretation dieser Ergebnisse mit Vorsicht zu genießen, da die Befunde auf Selbstangaben beruhen, könnte das „Antwortverhalten möglicherweise von genau den Geschlechtsrollenstereotypen determiniert (sein), die als Wirkungsursachen zur Debatte stehen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 154).

(c) Sozioökonomischer Status

Bezüglich des sozioökonomischen Status verweisen Kunczik und Zipfel auf verschiedene Studien, die einen Zusammenhang zwischen einem niedrigen sozioökonomischen Status und stärkeren Auswirkungen von Fernsehgewalt feststellen (Kunczik/Zipfel 2005: 157). Untersuchungen bezüglich eines potentiellen Zusammenhangs zwischen intellektuellen Fähigkeiten und den Auswirkungen von Gewaltdarstellungen seien rar. Hier könnte „sowohl eine stärkere Wirkung bei weniger ausgeprägten intellektuellen Fähigkeiten angenommen werden (weil solche Kinder nachgewiesenermaßen im Durchschnitt mehr fernsehen), als auch eine stärkere Wirkung bei ausgeprägteren intellektuellen Fähigkeiten, weil diese das Beobachtungslernen (auch im Bezug auf gewalttätige Modelle) begünstigen könnten“ (Kunczik/Zipfel 2005: 158). Doch für keine der Vermutungen gebe es gesicherte empirische Belege.

⁷⁴ Die Effekte sollen sich aber einer Studie zufolge auch bei Frauen verstärkt haben, „da im Fernsehen mehr aggressive weibliche Modelle zu sehen seien und weibliches Aggressionsverhalten sozial akzeptabler geworden sei“ (Kunczik/Zipfel 2005: 151).

(d) Persönlichkeitseigenschaften

Schließlich seien noch Persönlichkeitseigenschaften zu den möglichen personengebundenen Einflussfaktoren zu zählen. Angenommen wird typischerweise, dass „aggressive Charakterzüge, negative Auswirkungen von Fernsehgewalt begünstigen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 158). Hier sei jedoch meist nicht festzustellen, „welchen Beitrag umgekehrt Fernsehgewalt zur Entwicklung dieser Persönlichkeitseigenschaften geleistet hat“ (ebd.).

(e) Soziales Umfeld

Bezüglich der potentiellen Einflussfaktoren gelte es dann schließlich noch dem *sozialen Umfeld* der Rezipienten Aufmerksamkeit zu schenken, welches Forschungsbefunden zufolge vor allem bei Kindern und Jugendlichen von Bedeutung sei: Hier stellt sich die Frage, „welche Vorbildfunktion vom sozialen Umfeld sowohl im Hinblick auf die Mediennutzung als auch in Bezug auf gewalttätiges Handeln ausgeht und welche medienpädagogischen Impulse Kinder und Jugendliche in Elternhaus und Schule erhalten“ (Kunczik/Zipfel 2005: 161).

Die These, dass das Medienverhalten (Umgang, Präferenzen, Motive und Einstellungen) der Familie das der Kinder beeinflusst, konnte Stefan Weiler (1999) in einer Studie nachweisen. Im Rahmen einer anderen Studie ließ sich feststellen, dass bei älteren Kindern auch die Peergroup einen Einfluss auf das Medienverhalten hat: So kam man etwa im Rahmen einer Untersuchung an bayerischen Schulen (Fuchs/Lamnek/Luedtke 2001) zu dem Ergebnis, „dass in Peergroups umso häufiger gewalttätige Inhalte gesehen würden, je devianter sie sind“ (Kunczik/Zipfel 2005: 162).

Verhältnismäßig weniger gefährdet seien – auch empirischen Untersuchungen zufolge – Kinder, die von medienpädagogischen Maßnahmen in Schulen oder im Elternhaus profitieren können. Kunczik und Zipfel weisen hier jedoch darauf hin, dass solche Maßnahmen vor allem in solchen Familien zum Einsatz kommen, in denen die Kinder generell verhältnismäßig weniger gefährdet seien. Für Kinder, die eher vernachlässigt werden und vor allem solche, die im realen Leben Gewalt beobachten oder ihr ausgesetzt sind, besitzen, so Kunczik und Zipfel, violente Medieninhalte eine besondere Anziehungskraft, auch deshalb, weil das Verhalten violenter Medienmodelle „durch die erlebte Realität als ‚normal‘ und angemessen eingeschätzt wird. Solche Kinder sind im Bezug auf violente Verhaltensmodelle quasi einer ‚doppelten Dosis‘ ausgesetzt, so dass Mediengewalt aufgrund des Mangels an relativierenden Einflüssen aus dem direkten Umfeld besonders gefährlich sind. Violenter Medienkonsum und eigene violente Erfahrungen verstärken sich hier in einem Wechselwirkungsprozess vermutlich gegenseitig“ (Kunczik/Zipfel 2005: 162).

Im Rahmen der UNESCO-Medienstudie wurde etwa festgestellt, dass ein Drittel der befragten Kinder in von Gewalt geprägten Gegenden, d.h. (ehemaligen) Kriegsgebieten, Flüchtlingslagern oder in Gegenden mit hoher Kriminalität oder Armut leben. 16 Prozent dieser Kinder, so Groebel, sind der Ansicht, dass die meisten Personen durch die Gewalt anderer streben während in gewaltarmen Regionen lediglich sieben Prozent diese Ansicht teilen. 7,5 Prozent geben an, selbst schon eine Waffe benutzt zu haben und knapp ein Drittel glaubt, dass die Mehrheit der Menschen bösartig sei. Die Studie kommt zu dem Schluss, so Groebel, „dass in von Gewalt geprägten Gegenden Kinder nicht nur mehr Gewalt und Angst erleben, sondern dass sie insgesamt zu einer pessimistischeren Weltsicht neigen. Sie empfinden Gewaltanwendung allerdings auch öfter als Spaß. Medien können demnach zu einer aggressiven Kultur beitragen“ (Groebel 1998: 14).

Weitere Ergebnisse der Studie zeigen, dass für 46 Prozent der Kinder aus von Gewalt geprägten Gegenden Alltags- und Medienerfahrungen nahezu deckungsgleich sein. Das trifft der Studie zufolge aber auch auf 40 Prozent der Kinder aus den gewaltarmen Gegenden zu.

Auf die verschiedenen Aspekte soll auch hier nicht im Einzelnen eingegangen werden. Aus den Untersuchungen zu den Personenvariablen und dem sozialen Umfeld lässt sich nach Kunczik und Zipfel der Schluss ableiten, „dass v.a. bestimmte Risikogruppen besondere Aufmerksamkeit verdienen. Die Forschung sollte daher künftig verstärkt einen Problemgruppenansatz verfolgen und – trotz der Schwierigkeiten, Zugang zu dieser Zielgruppe zu finden – v.a. Untersuchungen mit solchen, v.a. jugendlichen Versuchspersonen durchführen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 168). Kunczik und Zipfel fassen die bisherige Forschungslage bzgl. der Wirkung von Gewalt in Film und Fernsehen wie folgt zusammen (Kunczik/Zipfel 2005: 167):

„Auswirkungen von Mediengewalt auf reales Aggressionsverhalten sind am ehesten bei jüngeren, männlichen, sozial benachteiligten Vielsehern zu erwarten, die bereits eine violente Persönlichkeit besitzen, in violenten Familien mit hohem Fernseh(gewalt)konsum aufwachsen, in der Schule viel Gewalt erfahren, violenten bzw. delinquenten Peergroups angehören und violente Medieninhalte konsumieren, in denen Gewalt in einem realistischen und/oder humorvollen Kontext präsentiert wird, gerechtfertigt erscheint, von attraktiven, erfolgreichen, dem Rezipienten möglicherweise ähnlichen Protagonisten mit hohem Identifikationspotential ausgeht, nicht bestraft wird und dem Opfer keinen sichtbaren Schaden zufügt („saubere Gewalt“).“

Einflussfaktoren auf die Wirkung von Gewalt in Computerspielen

Auch bezüglich der Einflussfaktoren auf die Wirkung von Gewalt in Computerspielen unterscheiden die Autoren zwischen Personenvariablen, dem sozialen Umfeld sowie

Inhaltsvariablen.⁷⁵ In Forschungsarbeiten die sich mit Personenvariablen auseinandersetzen, wurde vor allem der Frage nachgegangen, ob eine aggressive Persönlichkeitsstruktur negative Auswirkungen violenter Computerspiele begünstigt (Kunczik/Zipfel 2005: 225). Im Großen und Ganzen gibt es keine großen Abweichungen von den Ergebnissen der Untersuchungen zu den Einflussfaktoren auf die Wirkung von Gewalt in Film und Fernsehen. Die Befunde bezüglich der Computerspiele müssten jedoch als weniger gesichert betrachtet werden, da der Bereich bislang in geringerem Ausmaß erforscht wurde. Im Besonderen im Hinblick auf die mit dem Spiel selbst verbundenen Einflussfaktoren, d.h. im Hinblick auf die Inhaltsvariablen, bestehe intensiver Forschungsbedarf (Kunczik/Zipfel 2005: 231). Dennoch sprächen die bislang vorliegenden Befunde der Untersuchung der Einflussfaktoren „dafür, dass eine sinnvolle Bestimmung bis zu einem gewissen Grad verallgemeinerbarer Kausalzusammenhänge auch (oder gerade) unter Berücksichtigung individueller Einflussfaktoren möglich ist“ (Kunczik/Zipfel 2005: 232). Ähnlich wie im Rahmen der Fernsehgewaltforschung solle hier einem Problemgruppenansatz besondere Beachtung gewidmet werden.

Kunczik und Zipfel verweisen hier auf Arbeiten von Funk et al., deren Interesse vor allem der Identifikation so genannter High-Risk-Players gilt. High-Risk-Players werden von den Autoren wie folgt definiert: „The term high-risk player was used to identify those players whose pre-existing characteristics may interact with their gameplaying habits to contribute to negative outcomes“ (Funk et al. 2002; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 232). Eine von diesen Autoren zusammengestellte und von Gentile und Anderson (2003: 145) vervollständigte Liste findet sich in folgendem Kasten.

CHARAKTERISTIKA ZUR IDENTIFIKATION VON „HIGH-RISK PLAYERS“

- Geringes Alter
- Exzessiver Computerspielkonsum
- Starke Präferenz für violente Spiele
- Geringe soziale Problemlösungsfähigkeiten
- Probleme bei der Gefühlsregulierung
- Bullies oder Opfer von Bullies
- Erhöhte Reizbarkeit/verringerte Frustrationstoleranz
- Gewalttätige Umgebung

- Feindselige Persönlichkeit

⁷⁵ Darüber hinaus widmen sich die Autoren in diesem Rahmen auch der Frage nach situativen Einflüssen (Kunczik/Zipfel 2005: 228-231).

- Frühere aggressive Verhaltensweisen,
- Fehlende elterliche Regulierung des Spielverhaltens

Kunczik und Zipfel sind der Ansicht, dass bezüglich der Forschung im Hinblick auf die Wirkung von Computerspielen lediglich feststehen dürfte, dass es – wie auch bei der Fernsehgewaltforschung – verschiedene Einflussfaktoren zu berücksichtigen gilt sowie, dass eine Konzentration auf einen solchen, hier nur kurz skizzierten Problemgruppenansatz sinnvoll erscheint. Denn zusammenfassend müssen die Autoren folgendes festhalten: „Die bisherige Forschung hat zwar Hinweise auf negative Wirkungen im Bereich von Kognitionen, Emotionen und Verhalten erbracht, die Forschungslage ist bislang allerdings – nicht zuletzt aufgrund einer mangelnden Anpassung des Forschungsdesigns an die Besonderheiten von Computerspielen – in der Anlage der Studien noch zu heterogen, in ihren Befunden zu widersprüchlich und insgesamt mit zu vielen methodischen Mängeln behaftet, um zu eindeutigen Aussagen zu gelangen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 238).⁷⁶

Nutzungsmotive

Ein Aspekt der im Rahmen ihrer Studie der Darstellung der Forschungsbefunde zur Wirkung medialer Gewaltdarstellungen vorangestellt wird, wurde hier bislang nicht thematisiert: die Nutzungsmotive der Rezipienten. Diese sollen im Folgenden zumindest flankierend Erwähnung finden, „da in der Kenntnis der Zuwendungsmotiven eine bedeutende Voraussetzung zum Verständnis von Verarbeitungsmechanismen und Wirkungen stehen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 47).

MOTIVE ZUR NUTZUNG VON GEWALT IN FILM UND FERNSEHEN
Ästhetische Funktion von Gewaltdarstellungen
Evolutionstheoretische Ansätze
Mood Management
Sensation-Seeking
Excitation-Transfer-Theorie
Dispositionstheorie
Gruppenzugehörigkeit und Identitätsbildung
Angstbewältigung und Angstlust

⁷⁶ Den methodischen Problemen wenden sich Kunczik und Zipfel in dem Kapitel 4.7 intensiv zu (Kunczik/Zipfel 2005: 234-238).

Aggressive Prädispositionen
MOTIVE ZUR NUTZUNG VON GEWALT IN COMPUTERSPIELEN
Strukturelle Kopplung
Herausforderung, Wettbewerb und Erfolg
Ausübung von Macht und Kontrolle
Identitätsbildung
Geselligkeit
Bekämpfung von Langeweile
Fantasie
Eskapismus
Stress- und Aggressionsabbau
Flow-Erlebnis

Des Weiteren identifizieren die Autoren folgende Faktoren für die Attraktivität von Gewaltdarstellungen (Kunczik/Zipfel 2005: 64):

FAKTOREN FÜR DIE ATTRAKTIVITÄT VON GEWALTDARSTELLUNGEN	
Merkmale der Rezipienten	Zuschauer, die durch Gewalt am ehesten angesprochen werden ... <ul style="list-style-type: none"> - sind männlich - sind überdurchschnittlich aggressiv - sind eher extrovertiert und haben ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Sensation und Anregung (Arousal) - haben eine überdurchschnittliche Neugier nach Verbotenem/Ungewöhnlichem - sind auch der Suche nach sozialer Identität bzw. Gruppenintegration (soziale Integration; Abgrenzung von Erwachsenen; Mutproben) - zeigen ein höheres Maß an sozialer Isolation und emotionaler Unsicherheit - haben ein überdurchschnittliches Bedürfnis nach der Darstellung von Gerechtigkeit - besitzen die Fähigkeit zur emotionalen Distanz gegenüber dargestellter Gewalt
	Gewaltdarstellungen werden genutzt ... <ul style="list-style-type: none"> - zum Mood Management

	<ul style="list-style-type: none"> - als Möglichkeit zum emotionalen Ausdruck/zur emotionalen Kontrolle - zur Regulation von Spannung und Arousal - zur Angstbewältigung - zur spannenden Unterhaltung - als Eskapismusmöglichkeit - zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Identifikation
Merkmale des Inhalts	<p>Die Attraktivität von Gewaltdarstellungen wird gesteigert, wenn ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hinweise auf Fiktionalität vorhanden sind - Übertreibungen und Verzerrungen vorhanden sind - sie ein hohes Fantasie- und Imaginationspotenzial enthalten - die Handlungen eine hohe Vorhersagbarkeit haben - am Ende eine „gerechte“ Lösung eines Konflikts präsentiert wird
Merkmale des Kontextes	<p>Violente Darstellungen sind attraktiver ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - in einem sicheren familiärem Umfeld - in einem bedrohlichen Umfeld

Zusammenfassende Betrachtung

Von den hier dargestellten Theorien zur Erklärung der Wirkung von Mediengewalt gelten empirischen Befunden zufolge vor allem diejenigen als widerlegt, denen ein einfacher, monokausaler Mechanismus zugrunde liegt, wie etwa die Katharsistheorie (in ihrer verbreiteten Form), die Inhibitionstheorie sowie die Suggestionstheorie. Diesen Theorien ist auch gemeinsam, dass sie von unmittelbaren, d.h. kurzfristigen Effekten ausgehen. In die Reihe der Theorien, bei denen langfristigen Effekten typischerweise keine Berücksichtigung finden, lässt sich auch die so genannte Stimulationsthese einordnen.

Langfristige Effekte werden im Rahmen der Habitualisierungsthese, der Kultivierungsthese, der Lerntheorie, des Primingansatzes sowie der Skripttheorie zwar berücksichtigt, doch können sie – im Hinblick auf diese angenommenen langfristigen Effekte – bislang nicht als belegt betrachtet werden, da langfristig angelegte empirische Untersuchungen kaum vorliegen. Im Besonderen in diesem Bereich besteht ein enormer Forschungsbedarf.

Insgesamt gilt es festzuhalten, dass diejenigen Ansätze sich als haltbarer erweisen, die weitere Einflussfaktoren, wie etwa Geschlecht, Alter, soziales Umfeld usw., berücksichtigen.

Im Hinblick auf das Alter muss dabei davon ausgegangen werden, dass Mediengewalt auf Kinder – und dabei vor allem auf jüngere – eine größere Wirkung hat, als auf Erwachsene. Dass sich Mediengewalt auf jüngere Kinder stärker auswirkt, wird auf verschieden weit entwickelte Informationsverarbeitungskapazitäten sowie einer unterschiedlichen Wahrnehmung medialer Gewalt zurückgeführt. Unterschiede wurden des Weiteren im Hinblick auf das Geschlecht festgestellt. Mediale Gewalt scheint dabei größere Auswirkungen auf Jungen zu haben, was zumindest teilweise auch darauf zurückzuführen ist, dass Jungen in der Regel mehr gewalthaltige Inhalte konsumieren. Doch sowohl die unterschiedlichen Präferenzen im Hinblick auf den Medienkonsum als auch die verschieden starken Auswirkungen werden typischerweise abhängig von bestimmten Rollenverständnissen gesehen.

Ein Zusammenhang zwischen einem niedrigen sozioökonomischen Status und stärkeren Auswirkungen von Fernsehgewalt, konnte in verschiedenen Studien nachgewiesen werden. Über den Zusammenhang von intellektuellen Fähigkeiten und der Auswirkung von Mediengewalt kann aufgrund unzureichender Untersuchungen bislang keine Aussage gemacht werden. Ebenso verhält es sich mit dem Zusammenhang von Persönlichkeitseigenschaften und Auswirkungen von Mediengewalt.

Im Hinblick auf das soziale Umfeld wurde festgestellt, dass gewalthaltige Medieninhalte für eher vernachlässigte Kinder und Kinder die in der Realität Gewalt beobachten oder Gewalt ausgesetzt sind eine besondere Anziehungskraft zu haben scheinen. Diesbezüglich wird davon gesprochen, dass diese Kinder einer doppelten Dosis ausgesetzt sind: einerseits besteht die Präferenz für gewalthaltige Medieninhalte, andererseits fehlen relativierende Einflüsse aus dem sozialen Umfeld. Im Besonderen dieser Aspekt ist im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit in Kriegs- und Krisenregionen mit zu berücksichtigen.

3.3 Krieg in den Medien

Ein wichtiger Teil medialer Gewaltdarstellungen betrifft kollektive Gewalt in Form von Kriegen. Diese lassen sich – sofern sie auf die Bildschirmmedien beschränkt sind – in zweierlei Hinsicht unterscheiden: fiktive Darstellungen in Form von Filmen oder Computerspielen sind zu differenzieren von nonfiktiven Darstellungen, wie Nachrichten und Dokumentationen. Filme und Nachrichten haben ihrerseits einen rezeptiven Charakter gemeinsam, während Computerspiele durch einen interaktiven Charakter gekennzeichnet sind (Büttner et al. 2005: 12).⁷⁷ Beschäftigt man sich mit der Darstellung von Krieg in den Medien stößt man aber, so Kladzinski, „auf eine ganze Reihe interessanter Produktionsprinzipien und -absichten, die – mehr oder weniger – für alle drei Genres gleich sind“ (Kladzinski 2005: 37). Ziel aller drei Genres sei es dabei, so Büttner, den Zuschauer so lange wie möglich vor dem Bildschirm zu halten.

In diesem Zusammenhang entsteht eine Reihe von Fragen, denen sich verschiedene Autoren widmen. Im Folgenden soll dabei vor allem auf die Arbeiten in dem von Büttner et al. herausgegebenen Band „Krieg in den Bildschirmmedien“ zurückgegriffen werden.

Zunächst gilt es der Frage nachzugehen, worin die Gemeinsamkeiten liegen, d.h. gleichzeitig, wie der Krieg in den Medien inszeniert wird (Kladzinski 2005). Des Weiteren stellt sich auch hier die von Büttner und Kladzinski aufgeworfene „Frage nach dem Verhältnis zwischen medial konstruierter (Kriegs-)Wirklichkeit und den Interessen der verschiedenen Akteure im gesellschaftlich-politischen Geschäft, sich die Medien nutzbar zu machen. Welche Rolle haben die Medien? Welche Rolle spielt die Politik? Welche das Militär?“ (Büttner/Kladzinski 2005: 23). In diesem Zusammenhang gilt es angesichts der Verschmelzung von fiktionalen und nonfiktionalen Darstellungsformen dann aber auch der Frage nachzugehen, welchen Informationsgehalt Nachrichten, d.h. in diesem Fall die „Kriegsberichterstattung“ überhaupt noch haben und wie sich der Zusammenhang zwischen Medien, Demokratie und Krieg gestaltet.

Auch dieser letzte Aspekt wurde und wird in der wissenschaftlichen Diskussion vielfach beleuchtet; nicht nur im Rahmen der Medienwissenschaften sondern beispielsweise auch im Kontext der Friedens- und Konfliktforschung.

Darstellungsformen des Krieges in den Medien

Die zentrale Gemeinsamkeit der hier thematisierten Formate, besteht in der bewussten Inszenierung des Krieges. Unterschiedlichste technische Hilfsmittel werden eingesetzt um diesen so „realitätsnah“ wie nur möglich darzustellen und dem „Publikum“ dadurch das

⁷⁷ Dieser interaktive Aspekt wiederum führen dazu, dass „immer wieder der Trainingscharakter mancher Spiele für nonfiktionale Handlungsoptionen hervorgehoben wird“ (Büttner et al. 2005: 11).

Gefühl zu vermitteln „dabei“ zu sein. Ziel aller drei Formate ist es, den Zuschauer vor den Bildschirmen zu halten.

Vermittlung von Realitätsnähe

...in Kriegsfilmen

In Kriegsfilmen kann die Realitätsnähe der Kriegsdarstellung sowohl durch die Führung der Kamera „als auch durch die narrative Struktur, Sprache, Musik, Ton, Montage und Einsatz von realen Schauplätzen erzeugt werden“ (Kladzinski 2005). Eine zentrale Rolle spielen dabei seit einigen Jahren Computeranimation. Vor allem sie veränderten „die Bildästhetik der letzten Jahre und machten den Film zum audiovisuellen Ästhetikerlebnis, während der Krieg grausam wie eh und je geblieben ist“ (ebd.). Einen zentralen Stellenwert im Kriegsfilm nimmt dabei die realistische Darstellung von Gewaltszenen ein. Diese bilden das „Chaos des Krieges, seine Zerstörungskraft, Gesetzlosigkeit und Orientierungslosigkeit“ ab. Einerseits, so Kladzinski, „erschrecken diese Szenen aufgrund ihres Gewaltpotentials, andererseits faszinieren sie aber auch, weil in sie tragische Schicksale und tiefe menschliche Gefühle wie Liebe, Angst und Hass eingebunden sind und durch den martialischen Rahmen grandios verstärkt werden“ (Kladzinski 2005: 40). So vermutet Christian Büttner etwa, dass Kriegsfilme erst dann zu Kassenschlagern werden, wenn sie auch genügend anderes Material bieten (Büttner 2002: 54).

...in Nachrichtensendungen

In Nachrichtensendungen steht allgemein zunächst einmal die Sprache im Vordergrund. Die über die Sprache vermittelten Informationen werden jedoch durch Bild und Ton ergänzt. Realitätsnähe suggerieren, so Kladzinski, dabei vor allem Live-Sendungen. Ihre Besonderheit bestehe darin, dass sie dem Zuschauer das Gefühl des „Dabeiseins“ vermitteln. Die eher klassische Form der Live-Übertragungen sind die Telefonschaltungen zu Journalisten im Kriegs- und Krisengebiet. Seit dem Golfkrieg 2003 gibt es jedoch eine neue Form der Kriegsberichterstattung: den so genannten „embedded journalism“. Dieser hat „eine weitere Entwicklung der Inszenierung von Nachrichten mit sich gebracht. Ohne wirklich zu wissen, was wann wo genau geschehen ist, kann beim Zuschauer der Eindruck geweckt werden, er erhalte Informationen und Bilder aus erster Hand, gewissermaßen von der Front selbst. Die scheinbar freie Berichterstattung ist aber faktisch eine hundertprozentige Zensur des Militärs, es hat die Journalisten auf diese Weise perfekt unter Kontrolle“ (Kladzinski 2005: 47). Dieser Zensur unterliegen dabei vor allem Bilder von Opfern. Sie wollen den Krieg „möglichst ‚sauber‘ als einen ‚antiseptischen‘, nach Plan verlaufenden Krieg präsentieren (Kladzinski 2005: 48; vgl. unten). Auf den Aspekt der „Realitätsnähe“ in Nachrichten wird im

Einzelnen noch einzugehen sein, denn Nachrichten dienen den Menschen als zentrale Informationsquelle. Doch auch bei Nachrichten handelt es sich um eine medial vermittelte Realität: „Medien liefern auf den Bildschirm kein reines Abbild der Wirklichkeit, sie liefern ein bestimmtes und in vielfältiger Weise begrenztes Bild der Realität in die Fernsehzimmer (Büttner/Kladzinski 2005: 25).

...im Internet

Beschäftigt man sich mit Kriegsdarstellungen in Bildschirmmedien, so gilt es auch das Internet zu berücksichtigen. Auch im Web sind Bilder vom Krieg und Informationen zum Krieg zu finden. Unterscheiden kann man hier im Besondern zwischen Internetseiten von Fernsehsendern, Zeitungen, Zeitschriften und Radiosendern, so genannten Weblogs (oder „Warblogs“) sowie die Verbreitung von Informationen und Bildmaterial über Foren, Newsgroups und Mailinglisten. Geert Lovink, ein Internet-Theoretiker aus den Niederlanden, definiert Weblogs als relativ häufige und chronologisch angeordnete Publikationen persönlicher Gedanken. Es handelt sich um eine Art Online-Tagebüchern, die in Kriegszeiten im Besonderen von Augenzeugen genutzt werden, um ihre Informationen und eigene Bilder zu veröffentlichen. Zur Ergänzung der offiziellen Berichterstattung wird dieses Format auch von Medienkorrespondenten verwendet. Insgesamt zeichnen sich die im Internet veröffentlichten Bilder häufig durch besonders gewalthaltiges Material aus. Es handelt sich typischerweise um Darstellungen die in anderen Medien keinen Platz finden.

...in Computerspielen

Im Unterschied zu Kriegsfilmern und zur Kriegsberichterstattung, zeichnen sich Computerspiele nicht nur dadurch aus, dass es darum geht „dabei“ zu sein. Ferner ist es hier möglich in das „Kriegsgeschehen“ einzugreifen, typischerweise auf destruktive Art, denn das Ziel des Spiels ist in der Regel der Sieg über den Gegner. Außer seiner Vernichtung gibt es häufig keine Handlungsalternativen (Kladzinski 2005: 50):

„Die Handlungsmöglichkeiten und Eigenschaften der Figuren werden von den Eigenschaften des Spielfelds vorgegeben. Unabhängig von der Perfektion der Spielszenarien werden nur ‚begrenzte Handlungsoptionen (Set verfügbarer Befehle/Aktionen, meist keine Alternativen zur Gewaltausübung), Rollen (Charakter und Eigenschaften des Protagonisten) und Adaptionsmöglichkeiten (Auswahl von Level, Waffen, etc.)‘ zulassen, während das Spielziel fest vorgegeben ist. Der Möglichkeit alternativer Verhaltensweisen wie nichtmartialischen Konfliktlösungs- und Aushandlungsprozessen, Empathie und Perspektivenwechsel wird in Spielen wenig bis kein Platz eingeräumt.“

In unterschiedlichen Formaten (Echtzeitstrategiespiele, Ego-Shooter-Spiele, Militärische Simulationen) wird dabei versucht durch visuelle Kriegsbilder und den Einsatz von Soundeffekten den Krieg „erfahrbar“ zu machen. Darüber hinaus wird Realitätsnähe dadurch

suggeriert, dass die Waffen „realitätsgetreu abgebildet und die Spielfiguren (z.B. die Soldaten in Counterstrike) immer öfter äußerlich nach ihren realen Vorbildern gestaltet werden“ (Kladzinski 2005: 50). Hinzu kommt, dass etwa bei den so genannten Ego-Shooter-Spielen (bzw. First-Person-Shooter) der Spieler die Perspektive der Spielfigur übernimmt (Kladzinski 2005: 49). Wie bei den Kriegsfilmen steht auch hier eine detaillierte Gewaltdarstellung typischerweise im Vordergrund. Häufig werde die Gewaltdarstellung aber auch „entpersonalisiert“; die Folgen „auf die Zerstörung von Dingen und das Absterben von Körpern reduziert“ (Streibl: 1998; zitiert nach Kladzinski 2005: 53).

Freund-Feind-Dualismus

Die wohl zentralste Gemeinsamkeit aller drei Formate ist, dass sie mit einem meist eindeutigen *Freund-Feind-Dualismus* operieren. In Computerspielen geschieht dies, so Kladzinski, „entweder implizit durch die Darstellung des Gegners oder explizit im Vorspann oder Begleitthet“ (Kladzinski 2005: 53). Bezüglich der Darstellung des Gegners bzw. des „Feindes“ gibt es hier Parallelen zum Kriegsfilm. Hier lassen sich bestimmte Merkmale identifizieren, die den „Feind“ charakterisieren (Kladzinski 2005: 53): unsympathische Mimik und aggressive hektische Gesten, unsymmetrisches Gesicht, fettige Haare, schmutzige, dunkle Kleidung, unangemessenes Verhalten, Egoismus, unsympathische Gestalt, fremde Sprache, unaussprechlicher Name. Diesbezüglich sind auch Unterschiede im Hinblick auf die Darstellung von Tod identifizierbar: Während der Filmheld einen heroischen Tod stirbt, wird der Tod des Feindes unspektakulär dargestellt und erscheint typischerweise legitimiert.⁷⁸

Auch in Nachrichten sei eine solche Polarität identifizierbar. Der Dualismus zwischen Freund und Feind wird sowohl über Bildmaterial aber auch vor allem über die Sprache konstruiert (Kladzinski 2005: 47). Ein beliebtes Mittel seien dabei Personifizierungen. So wurde Saddam Hussein etwas als „Hitler von Bagdad“ bezeichnet, wobei, so Kladzinski, auch automatisch die Eigenschaften Hitlers auf ihn übertragen werden (Kladzinski 2005: 48).⁷⁹

In einem Medienvergleich kommt Kladzinski bezüglich der Darstellungsformen von Krieg in Bildschirmmedien zu folgendem Ergebnis: „Gemeinsam sind allen drei Präsentationsformen also das Ziel einer erfolgreichen Inszenierung, die ökonomisch messbar ist, stereotype

⁷⁸ Zumindest flankierend sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sowohl bei den Computerspielen als auch bei den Kriegsfilmen sind die Protagonisten typischerweise männlich. In Kriegsfilmen sind Frauen in der Rolle der Krankenschwester, der wartenden Ehefrau oder Geliebten zu sehen. Kladzinski weist auf Computerspiele hin, in denen Frauen als Barfrau oder Showgirls zu sehen sind. Eine die Spielhandlung entscheidende Funktion kommt ihnen jedoch nicht zu.

⁷⁹ Bezüglich möglicher Wirkungen solcher Darstellungen auf die Rezipienten verweist Helmut Lukesch auf eine 1991 u.a. von ihm durchgeführte Studie über die soziale Nähe zu verschiedenen Nationen unter Einbezug des Geschlechts. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass die soziale Distanz zu einem Serben am höchsten war, was angesichts des Krieges im ehemaligen Jugoslawien nicht anders zu erwarten gewesen sei (Lukesch 2002: 642, Anm.6).

Zuschreibungen von gut und böse sowie die visuell akustische Zweidimensionalität auf dem Bildschirm“ (Kladzinski 2005: 55).

Im Folgenden soll speziell auf die Frage nach dem Informationsgehalt von Nachrichten eingegangen werden. Der Focus liegt dabei auf der Kriegsberichterstattung, die sich so Büttner und Kladzinski „zwischen Information, Inszenierung und Zensur“ bewegt.

Informationsgehalt von Nachrichten

In ihrem Beitrag „Zwischen Information, Inszenierung und Zensur“ widmen sich Büttner und Kladzinski der Frage, „nach dem Verhältnis zwischen medial konstruierter (Kriegs-)Wirklichkeit und den Interessen der verschiedenen Akteure im gesellschaftlich-politischen Alltagsgeschäft, sich die Medien nutzbar zu machen“ (Büttner/Kladzinski 2005: 23). Sie identifizieren diesbezüglich zunächst drei relevante Akteure – die Politik, das Militär sowie die Medien – deren Beziehung durch zahlreiche Abhängigkeiten aber auch Interessenkonflikte gekennzeichnet ist. Immer wieder stehen dabei Militär und Politik unter Verdacht, die Kriegsberichterstattung zu kontrollieren sowie die Medien für ihre Zwecke zu instrumentalisieren. Der Focus liegt dabei nicht ausschließlich auf der Informationsverbreitung durch Nachrichten. Sowohl Politik als auch Medien bedienen sich, so Büttner und Kladzinski, „medialer Formate wie Film, Computerspiel und vermehrt auch der Reality-TV-Serien, um die eigenen Interessen an die Öffentlichkeit zu vermitteln“ (Büttner/Kladzinski 2005: 25). So verweist Büttner etwa darauf, dass im Hinblick auf den Einfluss des US-Militärs auf die Produktion von Kriegsfilmen – sie haben zwischenzeitlich die Produktion von über 150 Filmen unterstützt – bereits die Rede sei von „militainment“ oder vom „military-entertainment-complex“ (Büttner 2002: 55):

„So stellte die US-Army zur Unterstützung der Produktion von Black Hawk Down acht Hubschrauber und ca. 100 Elitesoldaten zu den dreimonatigen Dreharbeiten ab, wofür sie 3 Millionen Dollar kassierte (...). Dahinter steht die Hoffnung, der Film möge die Einschätzung verdrängen, dass der reale Militäreinsatz in Somalia, der die Vorlage für den Film abgab, ein taktisches Desaster war. Die Premiere fand in Anwesenheit hochrangiger Politiker und Militärs statt und führte u.a. zu dem Kommentar, dass man es begrüße, wenn die Leute heute einen solchen Film sähen, sie würden daran erinnert, wozu das alles gut gewesen sei.“

Des Weiteren zählen zu den beliebtesten Kriegscomputerspielen Spiele die von der US-Army entweder zu Ausbildungs- oder zu Rekrutierungszwecken entwickelt wurden. Ihre Beliebtheit liegt wohl darin begründet, dass „sie durch ihren interaktiven Charakter dem Spieler die Möglichkeit geben, selbst – ungefährdet – ein Soldat zu werden, ein solches

Training zu absolvieren und am (virtuellen) Krieg teilzuhaben“ (Büttner/Kladzinski 2005: 35).⁸⁰

*Charakteristika der Konfliktberichterstattung*⁸¹

Geht man der Frage nach dem Informationsgehalt von Nachrichten im Hinblick auf die Berichterstattung über Kriege und Krisen nach, erweist es sich als sinnvoll zunächst einen Blick auf die Merkmale dieser zu richten. Im Anschluss daran, kann dann die Frage danach gestellt werden, welche Einflüsse auf die Berichterstattung wirken. Beiden Aspekten widmet sich Burkhard Bläsi in seinen Untersuchungen zur konstruktiven Konfliktberichterstattung im Spannungsfeld zwischen Anspruch und medialer Wirklichkeit (Bläsi 2005, 2006).

In Anlehnung an die Definition von Auslandsberichterstattung nach Hafez (2002: 5), demzufolge diese ein „massenmedial erzeugtes und vermitteltes Auslandsbild“ ist, definiert Bläsi „Konfliktberichterstattung als massenmedial erzeugtes und vermitteltes Konfliktbild“ (Bläsi 2006: 29). Der Frage, welche Inhalte medial vermittelte Konfliktbilder annahmen, sei man im Hinblick auf zahlreiche internationale Konflikte empirisch nachgegangen. Einige Ergebnisse dieser Untersuchungen fasst der Autor wie folgt zusammen (Bläsi 2006: 31):

- Die Konfliktberichterstattung fokussiert generell sehr stark das aktuelle Konfliktgeschehen, während Hintergründe und Ursachen von Konflikten wenig thematisiert werden
- Konflikte werden oft als Win-Lose-Prozesse konzipiert, in denen eine Konfliktpartei ihre Ziele nur auf Kosten der anderen erreichen kann
- Die Konfliktberichterstattung der Medien neigt zur Polarisierung zwischen den Konfliktparteien, zur Konstruktion von „guten“ und „bösen“ Konfliktparteien. Insbesondere, wenn das eigene Land und/oder Verbündete in einem Konflikt involviert sind, besteht eine starke Tendenz, die Rechte, Intentionen und Handlungen der eigenen Seite zu idealisieren, die Rechte des Gegners dagegen zu leugnen und seine Intentionen und Handlungen zu verurteilen.
- In einem solchen Polarisierungsprozess werden negative Stereotype über die andere Seite verstärkt. Im Kriegsfall führt die Polarisierung zwischen „Gut“ und „Böse“ häufig zu einer Dämonisierung und Dehumanisierung des Gegners. Die Gegenseite und besonders deren Führungspersonen werden zu einem absoluten Feindbild aufgebaut und dabei nicht selten mit Nazis bzw. mit Hitler persönlich verglichen. Die Protagonisten der eigenen/verbündeten Seite dagegen werden humanisiert.

⁸⁰ Auch das so genannte Reality-TV setzt das US-Militär zwischenzeitlich für seine Zwecke ein. Hierfür wurden Soldaten beispielsweise mit Kameras ausgerüstet und dokumentieren ihren Alltag.

⁸¹ Konfliktberichterstattung ist zu verstehen als ein Oberbegriff, der sowohl die Kriegs- als auch Krisenberichterstattung umfasst.

- Den Opfern und dem Leiden auf Seiten des Gegners wird weitaus weniger Raum eingeräumt als den Opfern und dem Leiden der eigenen/verbündeten Seite.
- Kritik an der Kriegsführung des eigenen Landes wird meist lediglich in Hinsicht auf Strategie, Taktik und Methoden, aber nur selten in fundamentaler Weise geübt. Die Mainstreammedien der meisten Länder schwenken auf eine patriotische Berichterstattung ein, wenn die eigene Regierung in den Krieg zieht, und stellen die Legitimität des Krieges nicht mehr in Frage.
- Konfliktberichterstattung bleibt oft einer militärischen Logik der Konfliktaustragung verhaftet. Über friedliche Alternativen der Konfliktlösung wird zwar ebenfalls berichtet, häufig jedoch in einer Weise, die sie als unrealistische und unvernünftige Option erscheinen lässt.
- Entsprechend wenig vorteilhaft fällt oft die Darstellung von Akteuren und Gruppierungen aus, die sich für friedliche Konfliktlösungen einsetzen, namentlich die Darstellung von Friedensbewegungen.

Für die Konfliktberichterstattung in westliche Länder gelten folgende weitere Merkmale:

- Die Berichterstattung orientiert sich vorwiegend an den Akteuren, die die meiste Macht über Entscheidungsprozesse besitzen, d.h. in der Regel an den westlichen Regierungseliten.
- Die außenpolitische Berichterstattung stellt oft nur eine Ausdehnung der innenpolitischen Berichterstattung dar (z.B. in Form einer ausführlichen Berichterstattung über Aufgaben und Handlungen der eigenen Soldaten im Ausland statt einer Fokussierung des Konfliktes an sich).
- Es ist eine starke Tendenz zu so genannten human interest stories zu verzeichnen, also zu Reportagen über menschliche Einzelschicksale, die jedoch die Gefahr bergen, die vielfältigen Ursachen komplexer Konflikte auszuklammern und lediglich „Mitgefühl ohne Verstehen“ zu erzeugen.

Berichterstattung unter erschwerten Bedingungen

In einem weiteren Schritt geht Bläsi der Frage nach, welche Faktoren Einfluss nehmen auf die Konfliktberichterstattung. Insgesamt werden von ihm sechs Einflussfaktoren identifiziert, die er in einem Modell zusammenfasst⁸²: (1) Strukturelle Aspekte journalistischer Arbeit; (2)

⁸² Diese Einflussfaktoren seien in der Realität viel komplexer und sind vielfach nicht unabhängig von einander zu betrachten. Trotz der Vereinfachung, so Bläsi, soll das Modell dazu beitragen die „Komplexität des Produktionsprozesses von Konfliktberichterstattung besser zu verstehen“ (Bläsi 2005 275). Dies sei unabdingbar, wenn man das „Endprodukt“, d.h. die tatsächliche Berichterstattung verändern möchte. Insofern richtet Bläsi den Fokus vor allem auf die Frage nach den Hindernissen für eine „konstruktive Konfliktberichterstattung“. Was darunter genau zu verstehen ist, wird im 4. Kapitel im Rahmen der Beschäftigung mit Friedensjournalismus zu thematisieren sein.

die Konfliktsituation vor Ort; (3) individuelle Merkmale des Journalisten; (4) das öffentliche Klima; (5) Lobbyismus und Informationsmanagement; (6) die Rezipienten (vgl. Bläsi 2005: 258). Auf diese Kategorisierung nach Bläsi soll im Folgenden bei der Behandlung der verschiedenen Einflussfaktoren zurückgegriffen werden.

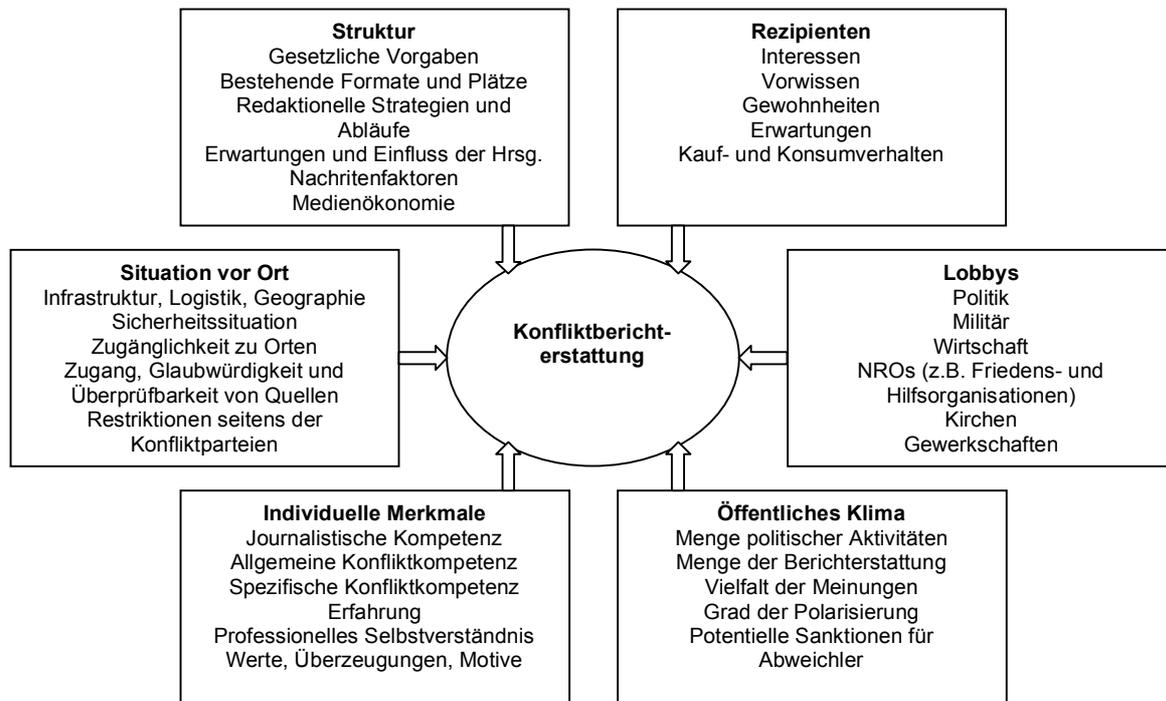


ABBILDUNG: EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE KONFLIKTBERICHTERSTATTUNG NACH BURKHARD BLÄSI (2005: 274)

(1) Bezüglich der strukturellen Aspekte journalistischer Arbeit, die er nochmals in drei Ebenen unterteilt (allgemeine, systemimmanente Ausgangsbedingungen journalistischer Arbeit, Mikrostruktur, Makrostruktur) ließen sich folgende Einflüsse identifizieren: Konkurrenzdruck, bestimmte Redaktionsvorgaben, Art und Weise der Zusammenarbeit zwischen Redaktion und Journalisten, bestimmte Faktoren, die typischerweise die journalistische Selektion von Nachrichten steuern, wie etwa Vereinfachung, Negativität, Bezugnahme auf Elitenationen und Elitepersonen, tatsächlicher Schaden und möglicher Schaden. Einfluss auf die Kriegsberichterstattung hat des Weiteren die Tatsache, dass Medien nicht nur journalistischen, sondern auch wirtschaftlichen Kriterien genügen müssen sowie die vermehrte Bildung von Medienkonglomeraten.

(2) In unmittelbarem Zusammenhang mit der Kriegsberichterstattung steht die Konfliktsituation vor Ort. Erschwert wird die journalistische Arbeit zum einen durch die Sicherheitssituation. Dabei besteht heute für die Reporter nicht nur die Gefahr, zwischen die Fronten zu geraten. Darüber hinaus werden sie vermehrt auch zu strategischen Zielscheiben. Des Weiteren herrscht in Konfliktsituationen typischerweise ein Mangel an Informationsquellen, was eine „Berichterstattung ohne direkte Beobachtung oder eigene Recherche und damit Second- (bzw. Third-, Forth-, ...)-Hand-Journalismus“ (Bläsi 2005: 261) zur Folge hat. Und schließlich sei noch zu berücksichtigen, so Bläsi, dass die Konfliktkonstellation selbst Auswirkungen auf die Berichterstattung hat: „Je komplexer sich ein Konflikt hinsichtlich der Geschichte, der Kultur, der Zahl der Konfliktparteien und der Beschaffenheit der Konfliktthemen darstellt, desto schwieriger ist es für Journalisten (besonders für nur kurz im Lande weilende), die tatsächlichen Hintergründe des Konflikts und die eigentlichen Interessen der Konfliktparteien zu verstehen und Lösungsoptionen richtig einzuschätzen“ (Bläsi 2005: 261f). Unter anderem diesen Aspekt problematisiert auch Astrid Frohloff wenn sie folgendes schreibt: „Journalisten sollen keine Kriege gewinnen, sie sollen darüber berichten. Doch Medien, die über Kriege berichten, geraten leicht selbst in Konflikt: Zwar ist das Informationsbedürfnis der Öffentlichkeit in Kriegszeiten besonders groß, doch der Zugang zu Informationen ist für Journalisten gleichzeitig besonders mühsam“ (Frohloff 2002: 39).⁸³

(3) Zu den individuellen Merkmalen des Journalisten, die Einfluss nehmen können auf die Berichterstattung zählt Bläsi die individuellen Werte, Überzeugungen und Motive, die journalistische Sozialisation, das Rollen- und Aufgabenverständnis als Journalist, das Wissen, das journalistische Know-How und die eigenen Erfahrungen. Bezogen auf die Konfliktberichterstattung unterscheidet er dreierlei Kompetenzen, über die ein Journalist verfügen sollte: über allgemeine journalistische Kompetenz, über allgemeine Konfliktkompetenz sowie über spezifische Konfliktkompetenz. Unter letzterer versteht er das Wissen über einen konkreten Konflikt, welche bei den Journalisten typischerweise relativ gering ausgeprägt sei, aufgrund des „Konflikthopping“: „Es wird immer über den Konflikt berichtet, der gerade ‚en vogue‘ ist, sobald aber die Gewalt oder das Interesse der Öffentlichkeit etwas nachlassen, wendet man sich dem nächsten Konfliktherd zu“ (Bläsi 2005: 263). Büttner und Kladzinski bringen dieses Phänomen unter dem Aspekt der Selbstinszenierung der Journalisten prägnant auf den Punkt: „Ich bin gut, wenn ich so objektiv wie möglich bin und nicht zuletzt, wenn ich für eine gute oder schlechte Nachricht mein Leben riskiere, am besten aber, wenn mir die ganze Welt ihre Aufmerksamkeit schenkt“

⁸³ Gleichzeitig wird hier wohl auch ein Aspekt angesprochen, der unter (5) zu thematisieren sein wird: die bewusste Instrumentalisierung der Medien durch Politik und Militär, welche auf Grund des Informationsvorteils von Politik und Militär u.a. überhaupt erst möglich wird.

(Büttner/Kladzinski 2005: 30). Dass die Welt der Berichterstattung letztlich typischerweise nur dann ihre Aufmerksamkeit schenkt, „wo die Interessenlage der führenden Nationen berührt ist und Nachrichten in die Politik passen“, werde von den Journalisten immer wieder beklagt (Büttner/Kladzinski 2005: 30).

(4) Einfluss auf die Konfliktberichterstattung habe des Weiteren das öffentliche Klima in einem Land. Darunter ist nach Bläsi zu verstehen „das Ausmaß und die Art der öffentlichen Aufmerksamkeit, die dem Konflikt zuteil werden“ (Bläsi 2005: 265). Es ist charakterisiert durch

- die Menge und die Qualität von politischen Aktivitäten
- den Umfang und die Qualität der medialen Berichterstattung, von öffentlichen Äußerungen sonstiger Personen oder Gruppierungen
- die Diversität an geäußerten Meinungen
- den Polarisierungsgrad des öffentlichen Diskurses
- die möglichen Sanktionen, die Abweichler vom Mainstream des Diskurses zu befürchten haben.

Als wichtig für die Ausprägung des öffentlichen Klimas erwies sich, so Bläsi, der Grad der Konfliktbeteiligung des eigenen Landes. Ausgehend von dieser Annahme erstellen Bläsi et al. ein Modell verschiedener Klimazonen (je nach Grad der Beteiligung) von „Konfliktdiskursen mit typischen klimatischen Bedingungen“ (Bläsi 2005: 266).

Klimazone	Bestimmungsmerkmal	Beispiele (deutsche Perspektive)
I	Direkte militärische Beteiligung des eigenen Landes und breite Unterstützung der politischen Elite	Kosovo, Afghanistan
II	Direkte militärische Beteiligung des eigenen Landes, Kontroverse innerhalb der politischen Elite	Bosnien
III	Militärische Beteiligung von Verbündeten und Unterstützung durch die eigenen politische Elite	Golfkrieg 1991
IV	Militärische Beteiligung von Verbündeten aber Missbilligung durch die eigene politische Elite	Golfkrieg 2003
V	Militärische Beteiligung von Verbündeten, keine eindeutige Unterstützung oder Missbilligung durch die eigene politische Führung	Israel/Palästina

VI	Keine militärische Beteiligung des eigenen Landes oder von Verbündeten, aber andere Gründe des Eigeninteresses (z.B. historische Verbindungen, mögliche „Bedrohung des Weltfriedens“, exzessive Gewalt usw.)	Indien/Pakistan, Ruanda, Ost-Timor
VII	Keine militärische Beteiligung des eigenen Landes oder von Verbündeten, kein anderes aktuelles Eigeninteresse	Burundi

ABBILDUNG: KLIMAZONEN – BESTIMMUNGSMERKMALE UND BEISPIELE (BLÄSI 2005: 276)

Innerhalb dieser Klimazonen haben dann die oben benannten Merkmale des öffentlichen Klimas bestimmte Ausprägungen.

Klimatische Bedingungen				
Klima-Zone	Menge politischer Aktivitäten	Menge an Berichterstattung	Art des politischen Diskurses	Wahrscheinlichkeit negativer Konsequenzen für Abweichler
I	Enorm	Enorm	Hoch emotional; stark polarisiert; Tendenz zum ausgeprägten Mainstream; starke Tendenz zur Eskalationsorientierung	Sehr hoch
II	Enorm	Enorm	Hoch emotional; stark polarisiert; Tendenz zur Eskalationsorientierung	Mäßig
III	Enorm	Enorm	Hoch emotional; stark polarisiert; Tendenz zum Mainstream; Tendenz zur Eskalationsorientierung	Mäßig
IV	Groß	Enorm	Emotional; polarisiert	Mäßig
V	Groß	Groß bis enorm	Emotional; polarisiert, aber größere Wahrscheinlichkeit auch ausgewogener Sichtweisen	Gering
VI	Mäßig	Normalerweise mäßig; für einen kürzeren Zeitraum ggf. auch groß	Sachorientiert/rational oder emotional, aber normalerweise nicht polarisiert	-
VII	Mäßig	So gut wie keine	Diskurs quasi inexistent	-

ABBILDUNG: KLIMAZONEN UND IHRE KLIMATISCHEN BEDINGUNGEN (BLÄSI 2005: 269)

(5) Lobbyismus und Informationsmanagement werden als ein weiterer Einflussfaktor benannt. Einfluss auf die Kriegsberichterstattung nehmen auch diejenigen, die „zum Objekt der Berichterstattung“ werden, d.h. vor allem die Politik und das Militär, soweit es sich um Kriegsparteien handelt. Diese haben, so Bläsi, ein natürliches Interesse daran, in einem positiven Licht zu erscheinen und „die Unterstützung oder wenigstens die Billigung der Öffentlichkeit (...) zu erlangen“ (Bläsi 2005: 271).⁸⁴ Neben dem Lobbying können „Beeinflussungsversuche der Medien (...) jedoch auch im Rahmen eines wohl durchdachten und hoch professionalisierten Systems des Informationsmanagements organisiert sein, innerhalb dessen klar definiert ist, welche Information wem zu welchem Zeitpunkt gegeben wird, wer Zugang zu relevanten Orten und Personen erhält und wer nicht, wie die eigenen Handlungen und die Handlungen des Gegners interpretiert werden und ebenso, wann bewusst verwirrende oder falsche Informationen verbreitet werden“ (Bläsi 2005: 272).

Wie bereits einleitend in diesen Abschnitt thematisiert, ist im Besonderen im Falle der Beteiligung des eigenen Landes an einem Krieg von einer solchen Instrumentalisierung der Medien auszugehen. Dabei geht es zum einen um eine gezielte Desinformation der eigenen Bevölkerung: Ein geführter Krieg, so etwa Büttner und Kladzinski, muss als legitim gelten und von der Bevölkerung unterstützt werden. Und das ist in der Regel der Fall, wenn man ihn als Verteidigungskrieg verkaufen kann. Heute geht es dabei nicht immer nur um die „Verteidigung“ der eigenen Bevölkerung und des eigenen Landes, sondern mitunter auch der „menschlichen Sicherheit“. Doch auch solche Kriege, wie auch der „Krieg gegen den Terrorismus“ bedürfen einer Legitimierung. Um diese zu erreichen und die Öffentlichkeit weltweit für die eigene Seite zu gewinnen, „werden die Fernsehzuschauer immer wieder mit Propagandalügen konfrontiert (...) Nach wie vor folgt die Darstellung des Krieges in den Medien den üblichen Propagandaprinzipien – die ‚Guten‘ kämpfen gegen die ‚Bösen‘ –, nach wie vor bleiben sowohl ungeschminkte Kriegsbilder vom Geschehen vor Ort als auch die Perspektive der Soldaten dem Publikum vorenthalten“ (Büttner/Kladzinski 2005: 33).

Diesbezüglich hätten sich nach Anne Morelli (2002), die Propagandamethoden seit dem ersten Weltkrieg nicht verändert, wobei man heute, so Büttner und Kladzinski unter Verweis auf Weischenberg (1993: 13), unter Propaganda „weniger die ‚negative Zensur der Nachrichtenunterdrückung‘ als ‚eine positive Zensur der Nachrichtenlenkung‘“ (Büttner/Kladzinski 2005: 33) versteht.⁸⁵

Neben der „gezielten Desinformation“ der eigenen Bevölkerung, um sich deren Unterstützung zu sichern, ist eine „überlegene Informationspolitik“ in Krisen- und Kriegszeiten vor allem für das Militär von besonderer Bedeutung, weil man den Gegner so

⁸⁴ Daneben wird Lobbying durchaus auch von anderen Interessengruppen betrieben, so etwa Wirtschaftsorganisationen oder NGOs.

⁸⁵ Auf diesen Aspekt wird im Zusammenhang der Thematisierung von „Medien, Krieg und Demokratie“ im folgenden Unterkapitel noch näher einzugehen sein.

lange wie möglich im Unklaren lassen möchte (Büttner/Kladzinski 2005: 24f). „Die Medienkampagne zu gewinnen, ist genauso wichtig, wie die militärische Kampagne für sich zu entscheiden“, so der ehemalige NATO-Sprecher Jamie Shea (Shea 2000: 214; zitiert nach Bläsi 2005: 272). Heutzutage seien, so Büttner und Kladzinski, „Begriffe wie ‚Informationskrieg‘ und ‚Informationsoperationen‘ aus dem militärischen Sprachgebrauch nicht mehr wegzudenken, weder in Friedenszeiten, noch im Krieg“ (Büttner/Kladzinski 2005: 25).

Militär und Politik setzten ihre Interessen durch auf Kosten einer wahrheitsgetreuen Kriegsberichterstattung, die sich für sie nicht als „nützlich“ erweisen würde (Büttner/Kladzinski 2005: 33).

Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass die Medien sich ihrer Instrumentalisierung bewusst sind, dagegen ausrichten, so Müller (2002: 37) können sie jedoch zunächst nur wenig. Dies liege in erster Linie daran, dass die Regierungen und das Militär sowohl im Vorfeld als auch während eines Krieges über einen beträchtlichen Informationsvorteil verfügen. Aufgrund des öffentlichen Interesses sind die Medien jedoch von der Berichterstattung über politische und militärische Ereignisse abhängig und daher auf die Kooperation mit Regierung und Militär angewiesen (Müller 2002: 37). Im Übrigen zeige die Geschichte auch, so Müller, „dass die patriotische Aufwallung, die für die Bevölkerung festgestellt wurde, auch die Medien in ihrer Mehrheit mit einbezieht. Wenn die Demokratie im Krieg steht, fällt die kritische Distanz auch und gerade den demokratisch Gesinnten schwer“ (Müller 2002: 37).⁸⁶

(6) Schließlich seien es noch die Rezipienten, die Einfluss auf die Berichterstattung haben. Hier wurde die Frage danach wichtig, was die Menschen mit den Medien machen. Im Rahmen des so genannten „Uses-and-Gratification-Ansatz“ werden die Rezipienten als aktive Teilnehmer angenommen, die aus unterschiedlichen Motiven heraus Medien nutzen und von der Nutzung Gratifikationen erwarten. Denis McQuail (1983) identifiziert vier Bedürfnisarten: Informationsbedürfnis, Bedürfnis nach persönlicher Identität, Bedürfnis nach Integration und sozialer Interaktion sowie ein Bedürfnis nach Unterhaltung. Diese Bedürfnisse müssen die Medien decken, wollen sie sich auf dem Markt behaupten (Bläsi 2005: 273f):

⁸⁶ Dieser Aspekt findet bei Bläsi im Rahmen der Behandlung des öffentlichen Klimas Beachtung. Hier schreibt er in Anlehnung an Kempf (1998), dass Journalisten selbst Mitglieder der Gesellschaft sind, für die sie berichten, und darum an denselben psychologischen Prozessen teilnehmen, die sich vollziehen, wann immer ein Konflikt eher als Konkurrenzprozess denn als kooperativer Prozess konzeptualisiert wird. Diese psychologischen Prozesse beinhalten die soziale Verpflichtung auf den Sieg über den Gegner sowie die steigende Tendenz, den Konflikt als ein Nullsummenspiel zwischen „Gut“ und „Böse“ darzustellen und die Suche nach Kompromissen oder Vermittlung von außen als Verrat zu denunzieren“ (Bläsi 2005: 266).

„Allein wenn man in Betracht zieht welche Summen von Medienunternehmen für Leser- oder Zuschaueranalysen ausgegeben werden, kann man davon ausgehen, dass die Interessen der Mediennutzer nicht ohne Belang für die Berichterstattung sind. Dieser Einfluss äußert sich mit Sicherheit in den seltensten Fällen auf solch direkte Weise, dass Journalisten ihre Meinung bezüglich eines bestimmten Themas an den Ansichten der Rezipienten ausrichten. Der Einfluss kommt vielmehr zum Tragen in der Auswahl der Themen, in der redaktionellen Entscheidung, über welches Thema in welchem Ausmaß berichtet wird, sowie in Fragen der Präsentation und des Layouts der Berichterstattung.“

Das heißt aber auch letztlich, dass die Art der Kriegsberichterstattung mitunter geleitet ist vom „Geschmack des Publikums“. Hierbei kann man nicht ohne weiteres davon ausgehen, dass es den Rezipienten ausnahmslos und ausschließlich um Informations- und Wahrheitsgehalt der Nachrichten geht. Diesbezüglich stellen Büttner und Kladzinski die These auf, dass Kriegsnachrichten in einem gewissen Sinne ähnlich attraktiv wirken, wie Kriegsfilme (Büttner/Kladzinski 2005: 26):

„Selbst bei Nachrichten kann man vermuten, dass das Interesse der Zuschauer u.a. auch einer offenen bzw. geheimen höchst individuellen voyeuristischen Lust folgt. Je nachdem, wie nah oder fern die innere und äußere Teilnahme am Geschehen liegt, das durch die Nachricht aufgegriffen wird, desto mehr oder weniger wird es auch die Identifikation mit der einen oder anderen Kriegspartei beim Zuschauer hervorrufen. Aber es ist nicht nur der nachvollziehbar rationale Anteil, den Zuschauer an Kriegsnachrichten nehmen können. Es kann auch die Faszination am Thema „Krieg“ selbst sein, die eine Kriegsnachricht wie ein Detail in einem Kriegsspiel erscheinen lässt, das fasziniert. Kriegsnachrichten wirken in diesem Sinne wahrscheinlich ähnlich attraktiv wie Kriegsfilme (in denen ja auch eine Identifikation mit den Guten, den Bösen, den Aliens oder anderen Figuren in dem Kriegsszenario nahe gelegt wird). Und das Thema der Bedrohung durch äußere Feinde war immer schon ein beliebter Topos in zahlreichen Kulturprodukten.“

Letztlich werde also auch der Krieg in den Nachrichten für ein Publikum „in Szene gesetzt“ (Büttner/Kladzinski 2005: 27f.):

„Im Allgemeinen hat die Berichterstattung über Kriege mit seriöser Informationsvermittlung immer weniger zu tun und konzentriert sich, vom Geschmack des Publikums geleitet, auf die eindrucksvolle, effektreiche Inszenierung des Krieges. Die Live-Sendungen und die Berichte von den so genannten „embedded journalists“ involvieren die Zuschauer in das Kriegsgeschehen (durch Echtzeitberichte war schon das Publikum im Golfkrieg 1991 immer dabei) und übertragen auf sie via Bildschirm das Angstgefühl vor Ort.“

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es letztlich zahlreiche Einflussfaktoren sind, die auf die Konflikt- oder Kriegsberichterstattung wirken. Bei der von Bläsi vor- und hier aufgenommenen Kategorisierung handelt es sich um eine idealtypische Vereinfachung, d.h. dass die einzelnen Faktoren in Wirklichkeit auf eine komplexe Weise miteinander interagieren und typischerweise nicht als unabhängig von einander zu betrachten sind (Bläsi 2005: 275). Trotz dieser Vereinfachung fördert die idealtypische Benennung der verschiedenen Einflussfaktoren das Verständnis für die Produktionsbedingungen der

Kriegsberichterstattung – die eben nicht als ein Abbild der Wirklichkeit zu betrachten ist. Abgesehen von der Tatsache, dass grundsätzlich zwischen einer medialen Wirklichkeit und der Realität zu unterscheiden ist, gilt es auch zu berücksichtigen, dass die Kriegsberichterstattung häufig einer bewussten Manipulation und Verfälschung von Tatsachen unterliegen kann, welche nicht ohne Folgen bleibt. Büttner und Kladzinski etwa kommen zu folgendem Schluss (Büttner/Kladzinski 2005: 36):

„Information und Showgeschäft balancieren stets zwischen dem Bedürfnis nach Selbstdarstellung (der Medienschaffenden wie der Politik) und dem Anspruch auf Kontrolle von Information (vor allem des Militärs). Dies hat zur Folge, dass die Komplexität der gesellschaftspolitischen Verhältnisse auf ein grobes Abbild reduziert wird, in das zahlreiche, für den Zuschauer kaum kontrollierbare Variablen eingehen. Wenn nur nach einem groben Abbild oder nach einer Inszenierung über mögliche militärische Interventionen geurteilt wird, kann ein Konflikt einen gravierend destruktiven Verlauf nehmen – er könnte mit der Zustimmung des Publikums im Krieg enden.“

Und eine solche Zustimmung ist in Demokratien von besonderer Bedeutung. Insofern können Medien letztlich auch Einfluss auf den Konfliktverlauf nehmen (Bläsi 2006: 37). Dieser Aspekt soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

Medien, Demokratie und Krieg

Die Grundpfeiler der Theorie des demokratischen Friedens

Der Frage, wie das Wechselverhältnis von Demokratie, Krieg und Medien sich genau gestaltet, geht unter anderem der Friedensforscher Harald Müller nach. Ausgangspunkt seiner Betrachtung sind zwei zentrale Argumente der Theorie des demokratischen Friedens: Zum einen, dass sich die Bürger aus einem individuellen Nutzenkalkül heraus gegen Krieg entscheiden müssten. Zum Anderen, dass die Bürger demokratischer Gesellschaften aufgeklärte, moralische Personen seien. Die in demokratischen Gesellschaften praktizierten gewaltfreien Konfliktlösungsmuster „werden nach außen projiziert und für die angemessene Form gehalten, auch im internationalen Raum mit Differenzen umzugehen“ (Müller 2002: 32). Nutzenkalkül und Moral, so Müller, „sind die beiden Begründungspfeiler der Theorie vom ‚demokratischen Frieden‘“ (Müller 2002: 34).

Zwar kann man heute kaum noch von einer Theorie des demokratischen Friedens sprechen, gemeinsam sei den verschiedenen Spielarten jedoch, „dass zwischen Regierung und Wahlvolk ein Interaktionsverhältnis besteht, in dem die Regierung dem Volk plausibel zu machen hat, dass ihre Entscheidungen den Interessen, Wünschen oder Werten des Volkes oder zumindest seiner Mehrheit entsprechen (...) Politik muss erläutert, interpretiert und gerechtfertigt werden. Für die Frage von Krieg und Frieden heißt das, dass eine zum Krieg

entschlossene Regierung gute Gründe braucht, um die Friedensneigung ihres Wahlvolkes zu neutralisieren.“ (Müller 2002: 34). Diese „guten Gründe“ sollten dann typischerweise zum einen die Nutzensseite, aber auch die moralische Seite der „beiden Grundpfeiler“ berühren.

Die Rolle der Medien in gesellschaftlichen Diskursen

Wie der politische Diskurs im Allgemeinen, ist der Kriegs- und Friedensdiskurs in repräsentativen Demokratien dabei immer medial vermittelt (Müller 2002: 34). Medien sind die zentrale Informationsquelle der Bürger für politische aber auch für militärische Ereignisse. Erst durch entsprechende Informationen sind sie in der Lage, sich an Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Ihnen kommt in Demokratien, wo Wert auf ihre Objektivität gelegt wird, die Aufgabe zu, den „öffentlichen Diskurs in Gang“ zu halten (Noelle-Neumann et al. 2000: 247; zitiert nach: Kladzinski 2005: 61). Insofern können sie gegenüber der Politik auch eine gewisse Kontrollfunktion ausüben, auf Grund welcher sie auch häufig als „vierte Gewalt“ bezeichnet werden. Zur Rechtfertigung ihrer Politik sind Regierungen auf die Medien angewiesen. Die Medien spielen hier also – zunächst einmal im Vorfeld eines Krieges, dann aber auch während des Krieges – eine zentrale Rolle, wobei sie diese auf unterschiedliche Weise ausfüllen können.

...im Vorfeld militärischer Einsätze

Empirischen Medienanalysen zufolge sei im Vorfeld militärischer Einsätze eine Verzerrung des medialen Diskurses zugunsten der Argumentationsstränge feststellbar, „die geeignet sind, die in Demokratien vorhandenen Hemmschwellen gegen den Krieg zu senken“ (Müller 2002: 35):

„Wenn sich die Möglichkeit eines militärischen Einsatzes auftut, konzentriert sich das Interesse der Medien, zumal der elektronischen, naturgemäß auf die Auftritte und Stellungnahmen der verantwortlichen Entscheidungsträger, von denen letztlich abhängt, ob die Soldaten in den Krieg geschickt werden. Auf diese Weise erhalten die Führer eine wirksame Plattform, um auf ihre Öffentlichkeiten einzuwirken. Insofern sie durch ihre eigenen Dienste oder Informationsflüsse im Bündnis über privilegierte Informationen verfügen, können sie diese im Sinn der eigenen politischen Ziele ausspielen.“

Dass sich die Medien je mit der Bandbreite von Standpunkten und Sichtweisen auseinandersetzen, die innerhalb des politischen Mainstreams diskutiert werden und andere Stimmen typischerweise vernachlässigen, zeigt eine gewisse Abhängigkeit der Medien von der Dynamik der Debatte innerhalb der politischen Elite (Bläsi 2005: 265). Dies sei im Wesentlichen der Kern der so genannten „Indexing-Hypothese“ von Bennett (1990) auf welche Bläsi verweist.

...während des militärischen Einsatzes

Auch während des Krieges wird der Diskurs fortgesetzt. Nun handelt es sich – beruhend auf den beiden Grundpfeilern – um die Frage, ob die Entscheidung richtig war. Fordert der Krieg zu viele Opfer auf der eigenen Seite und kommen auf Grund der Kriegsführung Zweifel an der moralischen Qualität des Krieges (z.B. zu viele zivile Opfer), wird dieser nur schwer fortgesetzt werden können (Müller 2005: 36).

Militär und Politik gelingt es typischerweise ihre Interessen durchzusetzen, da sie nahezu über ein Informationsmonopol verfügen (Müller 2002: 36). Nach Müller ist davon auszugehen, dass sich die „Schräglage des medial geführten Diskurses“ noch weiter verschiebt (Müller 2002: 36). So werden etwa Bilder gezeigt, die den Eindruck „eines ‚sauberen‘ Krieges auf einem hohen Stand technologischer Perfektion“ erwecken (Müller 2002: 36). Andererseits wird über die von den Gegnern durchgeführten Gräueltaten berichtet, die es durch den Krieg zu beenden gilt.

Entscheidend sei aber, so Müller, letztlich vielleicht aber doch ein ganz bestimmter Aspekt: Die „diskursive Prüfung der Kriegsgründe anhand des aktuellen Kriegsgeschehens“, so der Autor, gehe „in der Flut der Echtzeit- oder nahezu Echtzeitbilder“ unter (Müller 2002: 36). Er fügt hinzu, dass eine solche „diskursive Prüfung“ seit Vietnam kaum zu beobachten war: „Das heißt jedoch, dass die Reversibilität der Kriegsentscheidung nur sehr begrenzt gegeben ist, dann nämlich, wenn die Ikonographie des Kriegs, wie in Somalia, schockartig das projizierte Kriegsbild – in diesem Fall die Vorstellung vom geringen Eigenrisiko – in Frage stellt“ (Müller 2002: 36).

...nach einem militärischen Einsatz

Nach dem Krieg sollte es schließlich darum gehen, die „Gesamtbilanz aus nutzenorientierter und moralischer Sicht zu ziehen“ (Müller 2002: 36). Doch genau dies geschehe nicht, zumindest nicht in „kompakter“ Form, denn die Beschaffung der dafür erforderlichen Informationen ziehe sich über Jahre hinweg. Ein Teil dieser Gesamtbilanz sollte sich dann auch dem Aspekt der Manipulation von Informationen vor und während des Krieges widmen. Dies sei so Kunczik letztlich gar entscheidend für eine Demokratie (Kunczik 1995: 101):

„Objektive und aktuelle Berichterstattung im Kriegsfall ist nicht zu erwarten. Die Beeinflussung von Nachrichten ist eine Notwendigkeit, wenn man den Krieg gewinnen will. Entscheidend für die Demokratie ist, dass in der jeweiligen Nachkriegszeit aufgearbeitet wird, wie Informationen manipuliert worden sind.“

Welche Rolle können Medien in Zeiten des Krieges einnehmen?

Die „archetypischen Rollenmodelle für das Wirken der Medien“ in der Vorphase des Krieges, während dem Krieg und nach dem Krieg fasst Müller prägnant zusammen (Müller 2002: 37):

- Der „Wachhund“, der die Aussagen und Begründungen der Regierungen einer schonungslosen Prüfung unterzieht. Dies geschieht vereinzelt, stellt aber nicht die Regel dar.
- Der „Schoßhund“, der als Transmissionsriemen der von der Regierung gewollten Informationspolitik wirkt. In der Summe laufen die Studien über Medien und Krieg eher auf dieses Modell hinaus
- Der „Kampfhund“, der selbst den Konflikt anheizt, weil Nachrichten und Bilder aus dem Kriegsdrama von erhöhtem Marktwert sind. Auch diese Rolle wird relativ selten eingenommen. Der viel zitierte „CNN-Effekt“ erst für und dann gegen den Somalia-Einsatz ist nicht die Regel. Freilich ist nicht zu leugnen, dass die rechtlich geschützte Tendenz der Medien in Einzelfällen auf die Verschärfung von Feindbildern hinausgelaufen ist. Die Tendenz im Mediendiskurs war neutral oder antiirakisch im Golfkrieg bzw. neutral oder antiserbisch in den jugoslawischen Erbfolgekriegen.

Zwischenzeitlich unumstritten ist die Ansicht, dass die Beziehung zwischen Medien, Politik und Öffentlichkeit durch ein kaum aufzulösendes Wechselverhältnis gegenseitiger Beeinflussung und Abhängigkeit charakterisiert ist. Keine Einigkeit besteht jedoch – und dies drückt auch Müller mit seiner prägnanten Darstellung der Rollenzuschreibung der Medien deutlich aus – bezüglich der Frage nach „der Art und Weise und der Stärke des jeweiligen Einflusses“ (Bläsi 2006: 34).

Wie vielfältig etwa die im Rahmen der Medienwirkungsforschung vorfindbaren Ansätze sind, und als wie schwierig es sich erweist hier zu eindeutigen Antworten zu kommen, wurde im vorstehenden Kapitel unter Rückgriff auf die Arbeit von Kunczik und Zipfel am Beispiel der Gewaltwirkungsforschung aufgezeigt. Im Zusammenhang der Kriegsberichterstattung gilt es hier zumindest flankierend auf eine weitere These der Wirkungsforschung hinzuweisen, die, so Bläsi, weitgehend unbestritten ist: die so genannte Agenda-Setting-Theorie. Dieser Theorie zufolge haben die Medien keinen (bzw. nicht notwendigerweise einen) direkten Einfluss auf die Einstellungen und Meinungen der Menschen. Ihr Einfluss sei aber, so Bläsi, „umso stärker hinsichtlich der Themen, mit denen sich die Rezipienten überhaupt auseinandersetzen. Der öffentliche Themenhaushalt wird in erheblichem Maß durch die Medien gestaltet und strukturiert“ (Bläsi 2006: 35). Darüber hinaus können sie aber auch durch die Art der Thematisierung ein „bestimmtes gesellschaftliches Handeln aktivieren und befördern (...) oder aber erschweren bzw. verhindern. So fand Cooper (2002) einen deutlich ausgeprägten Zusammenhang zwischen dem Framing eines Konfliktes in den Medien und der Mobilisierungsfähigkeit der deutschen Friedensbewegung. Bei hoher Kongruenz zwischen dem Framing der Medien und dem der Friedensbewegung ist die Mobilisierung

hoch (vgl. die Nachrüstungsdebatte in den 1980ern), bei geringer Kongruenz dagegen ist auch die Mobilisierung schwach (vgl. Bosnienkrieg)“ (Bläsi 2006: 35).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Art und Weise der Kriegsberichterstattung in Demokratien von zentraler Bedeutung sein kann und dass es im Hinblick darauf notwendig ist die „Produktionsbedingungen“ der Kriegsberichterstattung zu beleuchten und die Einflüsse, die auf sie wirken zu benennen. Richtet man den Fokus wiederum auf Kinder, gilt es festzuhalten, dass diese zwar noch nicht an demokratischen Willensbildungsprozessen teilnehmen. Dennoch wirkt sich die Art und Weise der Konfliktberichterstattung auch auf sie aus. Zum einen im Hinblick auf die Vermittlung bestimmter Weltanschauungen, wie etwa die Vermittlung von Feindbildern. Zum anderen, und dieser Aspekt soll im Folgenden die Thematik Krieg in den Medien abschließend thematisiert werden, kann die Kriegs- oder Konfliktberichterstattung auch kurzfristige Wirkungen im Besonderen bei Kindern haben.

Weblogs – ein Beitrag zur Demokratisierung autoritärer Gesellschaften

Bezüglich des Zusammenhanges zwischen Demokratie und Medien sei abschließend auf eine neuere Entwicklung zu verweisen, die zwar nicht unmittelbar mit Krieg in Zusammenhang stehen muss und dennoch einen zentralen Aspekt des Friedens betrifft. *Rebellen im Netz* betitelt der Spiegel einen Artikel, in welchem es um Online-Tagebücher von vor allem Regimekritikern in autoritären Gesellschaften geht. In solchen Gesellschaften entfalten die bereits erwähnten Weblogs emanzipatorische Eigenschaften: „Sie transportieren Tabuwissen und verbotene Ansichten in die Täler der Ahnungslosen, sie verbinden und ermutigen Einzelkämpfer, sie sind das Medium der Rebellion“ (Der Spiegel 47/2006). Auf dem Prüfstand steht dabei nicht nur Politik, sondern auch die Medien. Von vielen „Bloggern“ wird das Internet als „wahre demokratische Plattform“ gesehen.

Kinder und Kriegsberichterstattung

„Kinder sind von den aktuellen Kriegen und Terroranschlägen nicht unberührt. Sie verfolgen das Geschehene auf ihre Art, stellen Fragen, machen sich ihre eigenen Gedanken. Sie sind von den Bildern und Informationen tief berührt und irritiert, verstehen vieles nicht, können vieles nicht in ihr bisheriges Weltbild einordnen. Das Kriegsgeschehen und die damit verbundene Berichterstattung machen ihnen auch Angst“ (Gugel 2003).

Im Rahmen des vorstehenden Kapitels wurde bereits auf den Aspekt der Angstausslösung durch Medieninhalte eingegangen. Der Metaanalyse von Kunczik und Zipfel zufolge, wird durch mediale Gewaltdarstellungen zumindest kurzfristig Angst ausgelöst. Welche Medieninhalte Angst auslösen sei dabei aber auch von individuellen Eigenschaften der

Rezipienten – im Besonderen Alter und Geschlecht – der Kinder abhängig. Diesbezüglich stellten die Autoren fest, dass mit zunehmendem Alter (ab ca. neun Jahren) die Reaktionen auf fiktive Gewaltdarstellungen nachlassen, während durch reale Gewaltdarstellungen ausgelöste Ängste zunehmen.

„Kinder Erzählen und malen vom Krieg“

...in Deutschland

Im Rahmen der „mehrnational“ angelegten Studie „Kinder erzählen und malen vom Krieg“ des Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) gehen die Forscher der Frage nach, wie Kinder den Krieg im Irak und seinen Berichterstattung sehen. Der Umfrage zufolge waren die Medien Hauptinformationsquelle für die Kinder in Deutschland. Durch die dauerhafte Präsenz des Themas, so Maya Götz, „rückte der Krieg im Irak in den Relevanzrahmen und damit ins Bewusstsein der Kinder und wurde Teil ihrer Wirklichkeit“ (Götz 2003: 28).

In der verschiedenen Nationen umfassenden Untersuchung wird unter anderem festgestellt, dass der „Kriegsausbruch“ für Kinder mit Emotionen verbunden war. Sie empfanden Mitgefühl, vor allem für die betroffenen Kinder, aber auch Traurigkeit und Angst, die sich bei einigen der befragten Kinder in ihren Träumen ausdrückte (Götz 2003: 29). Nichtsdestotrotz wollen die Kinder der Umfrage zufolge über Kriegsgeschehnisse informiert werden (Götz 2003: 30):

„Ja, eigentlich geht das die Kinder was an, weil es ist ja auch wichtig, dass die anderen Länder Bescheid wissen. Und auch wenn es manchmal Angst macht, sollte man wissen, was in anderen Ländern geschieht und ich finde es eigentlich sehr wichtig, dass man auch hier über den Krieg, der eigentlich ziemlich weit weg ist, Bescheid weiß“ (Anastasia, 9 Jahre).

Im Rahmen der Untersuchung ging man des Weiteren den die Kinder interessierenden Fragen nach und stellte fest, dass sie „sehr detaillierte Wünsche nach Information und grundsätzliche Fragen“ haben (Götz 2003: 31):

„Mich interessiert: Wer macht mit wem Krieg? Wer ist noch alles dabei? Wer hat bessere Chancen zu gewinnen? Wie sehen die Soldaten aus? Wie viele sind es und welche Waffen haben sie? Wie sieht es im Irak aus, gibt es Zerstörung? Gibt es Verletzte? Wie viele?“ (Ludwig, 9 Jahre)

Auf diese und viele weiteren Fragen, wie etwa ob der Krieg auch zu ihnen kommen könnte, wünschen sich die Kinder Antworten auch von Experten und ehrliche, die Wirklichkeit nicht aussparende Informationen, die allerdings keine Angst erzeugen dürfen. Darüber hinaus sollten die Berichte in einer für sie verständlichen Sprache verfasst sein. Kritisiert wurde von

einigen der befragten Kindern, dass zu wenig über den Alltag der Menschen, über ihre Schicksale berichtet werde (Götz 2003: 32). Der Untersuchung zufolge war das Interesse für die Frage danach, wie es den Kindern im Krieg geht, besonders groß: „Die Kinder versuchten sich in die Lage dort hineinzusetzen und stellten sich Fragen nach der Versorgung von Verletzten und Kriegsweisen. Sehr deutlich war dabei der Wunsch nach Hoffnung zu spüren, und ihre Erleichterung, wenn Kinder zum Beispiel trotz allem immer noch lachen konnten“ (Götz 2003: 32).

Neben den Informationen zur aktuellen Situation interessieren sich die Kinder aber auch für Alternativen zum Krieg. Sie interessieren sich für andere Möglichkeiten Streitigkeiten beizulegen und für die Frage, warum Menschen eigentlich Kriege führen. Ihr „Wunsch nach Frieden“ drückt sich auch darin aus, dass sie gerne mehr über Demonstrationen gegen den Krieg und darüber erfahren hätten, was sie selbst tun können. Journalistischer Neutralität schrieben sie dabei keine Bedeutung zu. Wichtiger für sie wäre eine eindeutige Stellungnahme der Journalisten gegen den Krieg gewesen (Götz 2003: 32).

Des Weiteren brachte die Untersuchung zutage, dass es beim Umgang mit den Informationen bei den Kindern zu Fehldeutungen kommen kann. Wo sie kein konkretes Wissen haben, so Götz, imaginieren sie sich Zusammenhänge und Details (Götz 2003: 35):

„Sie ziehen aus der Berichterstattung bestimmte Bilder, Handlungsepisoden und Konnotationen. Das aktuelle Geschehen vermischt sich mit Bekanntem aus früheren Ereignissen (...) und fiktionalen Geschichten. In dem Bemühen um Verständnis und Integration dieser aktuellen Bilder und Diskussionen stellen sie Zusammenhänge zwischen den einzelnen Wissensinseln und Eindrücken her. Hierbei kommt es zum Teil zu Fehldeutungen, die aus der Sicht des Kindes gut nachvollziehbar, aber problematisch sind (...) Viele Dinge, die für Erwachsene selbstverständlich sind (...) sind für Kinder, die zum Teil zum ersten Mal einen konkreten Krieg und seiner Bedeutung begegnen, nicht klar. Hier hätte es einer gezielten Unterstützung durch eine kindernahe, reflektierte Berichterstattung bedurft, die zum Beispiel Hintergrundinformationen zu Saddam Hussein zur Verfügung stellt und auch grundlegende Fragen, wie: ‚Warum gibt es Krieg?‘ oder ‚Töten Soldaten gerne?‘, nicht scheut.“

...in den Vereinigten Staaten von Amerika

Die Untersuchungen in den Vereinigten Staaten kamen zu dem Ergebnis, dass das Wissen der us-amerikanischen Kinder den Krieg betreffend sehr lückenhaft ist, was darauf zurückzuführen sei, dass die Kinder vom Krieg abzuschirmen versucht wurden (Seiter/Pincus 2003: 37). Statt einer speziell für Kinder produzierten Berichterstattung, wurden Sendungen zum Irak-Krieg ausgestrahlt, die sich speziell an die Eltern wendeten und Ratschläge erteilten, wie diese ihre Kinder vor den „Schäden der globalen Ereignisse“ schützen können. Weitestgehender Tenor bestand darin, die Kinder keine Kriegsberichterstattung sehen zu lassen. So ist etwa die Rede von einer „Schalten Sie den

Fernseher ab!“-Rhetorik (Seiter/Picus), die letztlich dazu führte, dass verschiedene Sender in erster Linie aus finanziellen Interessen Kinderprogramme anboten, „die für Kinder einen ‚sicheren Hafen‘ und einen ‚Zufluchtsort‘ während des Irak-Krieges darstellten.

Geht man auf die Fragen der Kinder zum Krieg ein, soll zunächst herausgefunden werden, was die Kinder bereits wissen, und ihnen nicht mehr Informationen zu geben, als sie verlangen, wobei die Antworten altersgerecht gehalten werden sollten. „Beachten Sie ihren Stand der Verständnismöglichkeit“, so der von Seiter und Picus zitierte Experte Psychologe Phil MyGrawn (genannt Dr. Phil). „Im Kindergartenalter ist das ‚gut‘ und ‚böse‘“, fährt er fort. Soldaten seien dabei als Helden zu betrachten, und Saddam Hussein als ein böser Mann (Seiter/Picus 2003: 38f).

Festzuhalten bleibt hier, dass die Kinder sich weder über für sie geeignete Kinderprogramme noch durch Diskussionen mit ihren Eltern über den Krieg im Irak informieren konnten. Und auch an Schulen, so Seiter und Picus, wurde das Thema weitestgehend ausgespart (Seiter/Picus 2003: 40). Dennoch machten sich die Kinder ein Bild vom Krieg. Eine Befragung von 22 Kinder zwischen acht und elf Jahren bracht zu tage, dass es teilweise erhebliche Unterschiede gab im Vergleich zu den Ansichten deutscher Kinder zum Krieg. Vor allem bei den (angloamerikanischen) Jungen waren diese Differenzen signifikant (Seiter/Picus 2003: 40). Der Krieg wurde von ihnen wahrgenommen als personalisierter Konflikt zwischen George W. Bush und Saddam Hussein und damit legitimiert, dass Saddam Hussein die Drohungen der USA ignorierte. Die Perspektive des Iraks (irakischer Zivilisten und des irakischen Militärs) wurde ausgeblendet und Bush als Held dargestellt. Angst scheint im Besonderen bei den Jungen keine Rolle zu spielen. Mädchen, vor allem afroamerikanische und lateinamerikanischer Herkunft, schienen viel eher bereit auch eine Anti-Bush- sowie eine Anti-Kriegs-Haltung einzunehmen. Zusammenfassend halten die Autorinnen fest, dass die Kinder in den Vereinigten Staaten „nicht als Subjekte der politischen Sozialisation gesehen (werden) oder als BürgerInnen, die fähig sind, ihre Meinung zu artikulieren. Ein Ansatz der sehr viel stärker in einer Pro-Kriegs-Stimmung mündet, als in Ländern mit einer im Verhältnis ausgeprägten Friedenserziehung und Protesttradition wie beispielsweise in Deutschland“ (Seiter/Picus 2003: 42).

...in Israel

In Israel waren die Kinder mit einer gänzlich anderen Situation konfrontiert. Die Gefahr eines Kriegs ist unmittelbarer Bestandteil ihres Alltags. Der Fokus dieser Teilstudie richtet sich auf die Frage, was Medien für Kinder und ihre Wahrnehmung des Krieges bedeutet haben. Genauer: welche Rolle die Medien beim Verstehen des Krieges einnehmen (Lemish 2003b: 43). Der Umfrage zufolge wussten die Kinder über die Situation „sehr gut“ Bescheid, „sie waren über das Tagesgeschehen auf dem Laufenden und betrachteten den Krieg im Irak als

eine Angelegenheit, die direkt mit ihrem eigenen Leben zu tun hatte.⁸⁷ Auch die israelischen Kinder sahen diesen Krieg als einen „personalisierten Machtkampf“ zwischen George W. Bush und Saddam Hussein. Parallelen gab es zwischen den israelischen und den us-amerikanischen Kinder hinsichtlich der positiven Motive, die dem Präsidenten der Vereinigten Staaten zugeschrieben wurden. Lemish fasst die Antworten der Kinder bezüglich der Frage, warum sie glaubten, dass der Krieg ausgebrochen ist wie folgt zusammen: „Sein Angriff auf den Irak war ein Akt der Verteidigung, um die Welt vor schrecklichen Gefahren zu bewahren und dem irakischen Volk die Demokratie und ein gutes Leben zurückzubringen“ (Lemish 2003b: 44). Eigennützige Motive Seitens der USA wurden von den Kindern nicht genannt. Auffällig sei jedoch, so Lemish, dass die Kinder den Krieg zwischen den USA und dem Irak zu „ihrem“ Krieg machten. Häufig sei den Antworten der Kinder zu entnehmen, dass diese den Krieg mit dem Schutz Israels begründen, wie etwa in folgender Aussage eines neunjährigen Mädchens (Lemish 2003b: 44): „Es gibt da diesen Mann, der gegen uns ist, er heißt Saddam Hussein, und die Amerikaner wollen uns vor ihm beschützen, also wollen sie ihm etwas antun.“

Bemerkenswert sei des Weiteren, dass die Kinder viel über bestimmte Vorbereitungen zum Schutz vor dem Krieg sprachen: über Maßnahmen, die in Israel ergriffen wurden wie auch Maßnahmen Zuhause und in der Schule. Der Autorin zufolge dienten diese Aussagen den Kindern dazu, ihre Angst in den Griff zu bekommen.

Dass der, zur damaligen Zeit in Israel stattgefundenen Mediendiskurs die Antworten der Kinder beeinflussten, werde an einigen Aussagen sehr deutlich. Die Autorin geht gar so weit, von einer Medienhörigkeit der israelischen Kinder zu sprechen (Lemish 2003b: 45):

„In den Gesprächen mit den Kindern zeigte sich deutlich deren starke Abhängigkeit von den Medien als Informationsquelle und als Interpretationshilfe, um die Situation einzuschätzen. Sie benutzen die Medien aber auch, um mit ihren Ängsten umzugehen (...) Die Präzision und Detailgenauigkeit, mit der die Kinder die verschiedenen Nachrichteninhalte wiedergaben waren ein Hinweis auf die Häufigkeit, mit der Nachrichtensendungen verfolgt werden.“

Den medialen Inhalten wird dabei von den Kindern größtes Vertrauen entgegengebracht, welches dann sogar zu der Annahme führt, dass von Saddam Hussein keine Gefahr mehr ausgeht, wenn er nicht mehr in den Nachrichten vorkommt. Doch zufrieden sind sie ihren Angaben zufolge mit den Nachrichten für die Erwachsenen nicht. Viele geben an, sie seien langweilig und schwer zu verstehen. Des Weiteren würden sie nicht alle Fragen beantworten oder ausreichend erklären. Auch Angst sei bei einigen Kindern, vor allem Mädchen, der Grund, warum sie nicht gerne Nachrichten schauen.

⁸⁷ Die Autorin weist darauf hin, dass das Verfolgen der Nachrichten in der Öffentlichkeit einen sehr hohen Stellenwert hat und als erzieherisches Ziel empfunden wird (Lemish 2003b: 43). In einem anderen Beitrag widmet sie sich der Darstellung der „Vorbereitung auf den Kriegsfall“ des israelischen Kinder- und Jugendfernsehens, die in einer solchen Situation Wege zu finden versuchen „um ihr junges Fernsehpublikum einerseits über den Krieg zu informieren, andererseits jedoch so etwas wie Normalität und Alltag zu vermitteln“ (Lemish 2003a: 15)

Danach gefragt, wie sie denn die Nachrichten gerne gestalten würden, waren sich viele Kinder darin einig, dass mehr erklärt werden sollte. Einige sprachen sich dafür aus, mehr Kinder zu Wort kommen zu lassen und deren Bedürfnisse, wie etwa ihre Angst stärker zu berücksichtigen. Zur Geltung kamen bei den Antworten der Kinder auf diese Frage „Aussagen, die die Rolle der israelischen Medien in den viel zu häufig auftretenden Krisen auf den Punkt bringen: Information, Interpretation und Reduzierung der Anspannung“ (Lemish 2003b: 46).

Auch bei ihren Antworten bezüglich der Frage danach, wie sie den Krieg sehen (sie sollten dazu ein Bild malen), kam ihr Wissen über Details zum Ausdruck. So beschriftete etwa ein Mädchen die Raketen die es zeichnete mit „normale Rakete“, „gefährliche Rakete“ und „chemische Rakete“. Eigentlich wollte sie, so die Neunjährige, über biologische Raketen schreiben, wusste jedoch nicht, wie sie dies tun sollte. Von einigen Kindern wurden dann aber auch ihre Ängste thematisiert und wie sie damit umgehen (Lemish 2003b: 47):

„Nachrichtensendungen erzeugen erwartungsgemäß Angst, insbesondere dann, wenn die Bedrohung wie im vorliegenden Fall als real und relevant empfunden wird. Studien, die sich damit befassen, wie Kinder auf die Berichterstattung während des Golfkrieges in Europa und den USA reagierten, also an Orten, an denen die Bedrohung weniger unmittelbar und geographisch entkoppelt war, kamen zu keinem eindeutigen Ergebnis. Allem Anschein nach benutzten die meisten israelischen Kinder (auch alle Jungen) die Zeichnungen aktiv als Ventil für ihre Ängste, sie identifizierten sich stärker mit dem Kampfgeschehen als mit ihrer eigenen Situation als potentielle Opfer.“

Neben den durch die Verknüpfung der realen Bedrohung und der medialen Berichterstattung erzeugten Ängste der Kinder in Israel, scheint vor allem ein weiterer Aspekt von besonderer Bedeutung zu sein. Der Krieg der USA gegen den Irak wurde von ihnen, so Lemish, zu keinem Zeitpunkt in Frage gestellt. Wahrgenommen wurde er als heldenhafte und legitimierte Aktion gegen einen Mann, der auch eine Bedrohung für Israel darstellt. So schließt auch Lemish ihre Zusammenfassung der Untersuchung mit folgender Aussage ab (Lemish 2003b: 48):

„Es scheint, als ob es den Medien gelinge, durch eine vorherrschende Rahmung der Realität in Zeiten, die als existentielle Krisen erlebt werden, sogar unter Kindern eine vorherrschende Weltansicht zu erzeugen. Dies geschieht einerseits durch die Zuwendung der Kinder zu medialer Berichterstattung, andererseits durch die Verstärkung im elterlichen und schulischen Umfeld.“

Die Kinder in Deutschland, den USA und Israel waren mit grundsätzlich unterschiedlichen Situationen konfrontiert und vor diesem Hintergrund wurde der Irakkrieg von ihnen interpretiert. Dabei spielen neben Elternhaus und Schule, wie sich vor allem für Israel zeigen lässt, die Medien eine zentrale Rolle. Die Ansichten der Kinder über den Krieg spiegeln in erster Linie den gesellschaftlichen Diskurs wieder: Während deutsche Kinder eine eher

kriegskritische und weitestgehend „unparteiische“ Haltung einnehmen, unterscheiden amerikanische und israelische Kinder eindeutiger zwischen „Gut“ und „Böse“ und sehen den Krieg als gerechtfertigt an. Im Falle der amerikanischen Kinder sind „ihre“ Soldaten Helden, die sich für eine gute Sache einsetzen. Die israelischen Kinder fühlten sich durch den Irak unmittelbar bedroht und interpretierten den Angriff der USA auf den Irak als einen Akt der Verteidigung Israels. Bei ihnen war auch die Angst vor dem Krieg am stärksten ausgeprägt. Als ausschlaggebend erweist sich dabei auch, ob die Kinder einen direkten Bezug zum Kriegsgeschehen haben, beispielsweise durch Angehörige, die etwa als Soldaten im Kriegsgebiet sind, oder durch eine unmittelbare Bedrohung. Die israelischen und die amerikanischen Kinder haben im Vergleich zu den deutschen Kindern typischerweise einen direkten Bezug zu dem Krieg im Irak, was ihre Wahrnehmung des Krieges beeinflusst. Geht man der Frage nach, wie Kinder den Krieg wahrnehmen und was Kinder über den Krieg wissen, gilt es auch der Frage nachzugehen, woher Kinder ihre Informationen über den Krieg haben. Ist die Schule oder das Elternhaus die zentrale Informationsquelle (bei älteren Kindern muss auch danach gefragt werden, welche Rolle der Freundeskreis spielt)? Welche Rolle spielen die Medien? Gibt es für Kinder zugeschnittene Nachrichtensendungen oder informieren sie sich in erster Linie über Nachrichtensendungen für Erwachsene. In der die drei Länder umfassenden Studie lassen sich beispielsweise zwischen Deutschland, Israel und den USA zentrale Unterschiede aufzeigen: Während die Kindernachrichtensendungen in Deutschland – die von den Kindern typischerweise bevorzugt werden – den Irakkrieg explizit aufgreifen und versuchen Zusammenhänge kindgerecht zu erklären, werden die Kinder in den USA regelrecht von den Informationen abzuschotten versucht. Bezüglich der israelischen Kinder wurde festgestellt, dass ihr Antwortverhalten den israelischen Mediendiskurs ziemlich genau widerspiegelt.

4. KINDER, MEDIEN UND FRIEDEN

Im Rahmen der Beschäftigung mit der Thematik „Kinder, Medien und Gewalt“ darf es schließlich nicht ausbleiben, sich mit Strategien auseinander zu setzen, die zur Abmilderung möglicher negativer Folgen medialer Gewaltdarstellungen beitragen (Kunczik/Zipfel 2005: 262). Unter anderem um solche medienpädagogischen Strategien soll es nun schwerpunktmäßig im folgenden Kapitel gehen. Die Frage nach Möglichkeiten der Förderung von Medienkompetenz steht dabei im Zentrum des Interesses wobei in Anlehnung an Kunczik und Zipfel darauf zu verweisen ist, dass Strategien zur Verhinderung negativer Folgen medialer Gewaltdarstellungen „nicht nur Maßnahmen zur Förderung der Medienkompetenz im Sinne eines kritischen Verständnisses von Medieninhalten, sondern auch restriktive Maßnahmen, d.h. eine Verhinderung der Rezeption entsprechender Inhalte (bzw. Reduktion des Fernsehkonsums) umfassen“ (Kunczik/Zipfel 2005: 264). Andererseits hat die Vermittlung von Medienkompetenz wiederum mehr als lediglich als die Vermeidung negativer Folgen von Gewaltdarstellungen zum Ziel (vgl. dazu Kapitel 2.3).

So gilt es im Folgenden einerseits den Blick auf die Entwicklung und den Stand der Medienpädagogik im Allgemeinen zu richten (4.1). In einem zweiten Teil wird im Rückgriff auf die Studie von Kunczik und Zipfel auf empirische Erkenntnisse zu medienpädagogischen Interventionen bezüglich der Vermeidung negativer Folgen medialer Gewaltdarstellungen einzugehen sein (4.2). Im Anschluss daran sollen bestimmte medienpädagogische Strategien näher beleuchtet werden: namentlich soll es dabei um Aspekte des Jugendmedienschutzes gehen (4.3), wobei der Jugendmedienschutz auch als eine medienpädagogische Intervention zu verstehen ist, sowie um einzelne Projektbeispiele der aktiven Medienarbeit (4.4). Der letzte Teil dieses Kapitels beschäftigt sich schließlich, im Anschluss an die im vorstehenden Kapitel erarbeitete Thematik „Krieg in den Medien“, mit dem Thema „Friedensjournalismus“ (4.5).

4.1 Medienpädagogik – Verständnis und Ziele

Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der Medienkompetenz erfolgte bereits im zweiten Kapitel (2.3). Dabei wurde vor allem das Konzept von Dieter Baacke vorgestellt. Dieser unterscheidet wie dargestellt vier Dimensionen der Medienkompetenz: (1) die Medienkritik, (2) die Medienkunde, (3) die Mediennutzung sowie (4) die Mediengestaltung. Es gilt jedoch nochmals darauf hinzuweisen, dass der Begriff nicht einheitlich verwendet wird. Die vier Dimensionen und das Verständnis von Medienkompetenz nach Baacke finden sich jedoch in zahlreichen weiteren Definitionen wieder (Kunczik/Zipfel 2005: 263) und bestimmen, nicht

zuletzt angesichts des Bedeutungswandels der Medien – typischerweise das Ziel heutiger medienpädagogischer Praxis (Hüther/Schorb 2005: 275):

„Medienpädagogik, die sich diesem Verständnis verpflichtet fühlt, hast sich als reflexiv-praktische Medienpädagogik zu einer Disziplin entwickelt, die nicht mehr nur auf die Vorgaben der Medienentwicklung reagiert und versucht, im Sinn einer funktional-technologischen Pädagogik zur Aneignung der Medien beizutragen oder dieselben ihrer problematischen Inhalte wegen abzulehnen. Vielmehr versucht sie, die Medien als wesentliche Mitgestalter heutiger Kultur der bewussten Nutzung der Subjekte unter Beibehaltung ihrer sozialen Verantwortung unterzuordnen. Dies geschieht durch die Vermittlung von Medienkompetenz. Ziel dieser Medienpädagogik ist, dass die Subjekte sich Medien selbsttätig aneignen und diesen Aneignungsprozess als kritisch reflektierten zu unterstützen.“

In diesem Sinne gehe es einer solchen „kritisch-reflexiven Medienpädagogik“ zum einen um eine kritische und analytische Auseinandersetzung „mit den Medien, den Rezipienten und den Rezeptionsbedingungen“ (ebd.) sowie um die Befähigung der Menschen, „die Medien als selbständig Handelnde zu nutzen, sie also nicht nur zu konsumieren“ (ebd.). Dieses Medienhandeln, so Hüther und Schorb, habe dabei zwei „Inhaltskomponenten“: „Zum einen wird der Prozess der Medienrezeption als einer der aktiven Aneignung, nicht der passiven Beeinflussung angesehen und zum anderen werden Medien prinzipiell als Werkzeuge betrachtet, die dem Menschen zur Verfügung stehen [sollen]“ (Hüther/Schorb 2005: 275).

In diesem Sinne definiert der britische Medienpädagoge David Buckingham den Gegenstand der Medienpädagogik (Buckingham 2005: 4):

„Media education (...) is the process of teaching and learning about media; media literacy is the outcome – the knowledge and skills learners acquire (...) media literacy necessarily involves ‚reading‘ and ‚writing‘ the media. Media education therefore aims to develop both critical understanding and active participation. It enables young people to interpret and make informed judgements as consumers of media; but it also enables them to become producers of media in their own right. Media education is about developing young people’s critical and creative abilities.“

Fred Schell (2003) expliziert die Bedeutung einer handlungsorientierten Medienpädagogik spezifisch im Hinblick auf Gewalt, sowohl in den Medien, als auch in der Realität. Medienpädagogik, so Schell, „ist in erster Linie Pädagogik, und als solche hat sie die Themen, die Heranwachsende beschäftigen und Phänomene, die deren Entwicklung behindern aufzugreifen“ (Schell 2003: 9). Und hierzu ist zweifellos auch Gewalt zu zählen, nicht zuletzt deswegen, weil sich in den Medien, die ja im Mittelpunkt einer Medienpädagogik stehen, alle Formen der Gewalt auch wieder finden, häufig in verdichteter und dramatisierter Form, manchmal auch bis an die Grenzen oder gar über die Grenzen des gesellschaftlich

sanktionierten oder gesetzlich zulässigen Maßes hinaus" (Schell 2003: 9).⁸⁸ Eine Aufgabe der Medienpädagogik besteht damit darin, „reale und mediale Gewalt zum Gegenstand pädagogischer Prozesse zu machen" (Schell 2003: 9), wobei eine herausragende Bedeutung der Reflexion und der Veränderung der eigenen Einstellungen und Handlungsweisen zukommt. „Da Heranwachsende eine große Affinität zu Medien haben, sind die Chancen der Medienpädagogik gut, mit ihnen das Problem Gewalt in der Realität und in den Medien anzugehen", so Schell (2003: 10). Die Medien sollten dabei als in den gesellschaftlichen Kontext eingebunden sowie als ein Sozialisationsfaktor unter anderen betrachtet werden und die medienpädagogischen Bemühungen sollten sich darauf richten, die Kinder und Jugendlichen zu einer aktiven Nutzung der Medien „als Mittel der reflexiven Auseinandersetzung mit Gegenständen der Lebenswelt zu befähigen" (Schell 2003: 10):

„Im Bezug auf den Gegenstand Gewalt bedeutet dies für eine handlungsorientierte Medienpädagogik, Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten zu eröffnen, sich mit Hilfe aktiver Nutzung von Medien mit Gewalt in der Realität und in den Medien auseinandersetzen zu können und Maßstäbe für die Einordnung und Bewertung von Gewalthandeln zu entwickeln. Darüber hinaus muss es ihnen ermöglicht werden, eigene Problemlösungsstrategien zu entwickeln, um selbstbestimmt und solidarisch mit anderen am Abbau von Gewalt mitwirken zu können."

Die kommunikative Kompetenz im Allgemeinen sei dabei als umfassendstes Ziel einer handlungsorientierten Medienpädagogik anzusehen. In Anlehnung an die Bestimmung des Begriffes nach Dieter Baacke (vgl. Kapitel 2.3) umfasst kommunikative Kompetenz Schell zufolge soziale Kompetenz, Ichstärke und Identität sowie Medienkompetenz, wobei alle drei Aspekte auch im Hinblick auf das Thema Gewalt von zentraler Bedeutung sind: Soziale Kompetenz sei „eine wesentliche Voraussetzung, um über Ursachen, Formen und Folgen von Konflikten Diskussionen zu führen und alternative Problemlösungen zu erörtern" (Schell 2003: 10). Identität und Ichstärke gelten als Voraussetzung dafür, fragwürdige Rollenbilder zu reflektieren und Distanz zu ihnen aufzubauen. Besondere Aufmerksamkeit sollte dabei auf die Geschlechter und deren Haltung gegenüber Gewalt gerichtet werden. Um der Affinität der Jungen für Gewalt und ihrer Faszination dafür näher zu kommen, „müssen tradierte Männlichkeitskonzepte und Frauenbilder in der Realität und in den Medien in Frage gestellt und verändert werden" (Schell 2003: 11). Schließlich stellt Schell die vier Dimensionen der Medienkompetenz nach Baacke in den Gewaltkontext.

In diesen Kontext gestellt bedeute dies, dass Heranwachsende (Schell 2003: 11):

- ästhetische und ethische Kriterien für die Bewertung von Gewaltdarstellungen in den Medien entwickeln müssen,

⁸⁸ Mit diesem Aspekt beschäftigt sich im Besonderen die Medienethik.

- lernen müssen, zwischen realer und medialer Gewalt klar zu unterscheiden und gleichzeitig deren Bezüge zueinander zu erkennen,
- die in den Medien transportierten Ideologien und Rechtfertigungen für Gewalthandeln erkennen und hinterfragen können,
- Handlungsstrategien für Veränderungen des eigenen realen und medialen Verhaltens entwickeln müssen, z.B. durch alternative Lösungen realer Konflikte, durch den Genuss spannungs- und actionhaltiger Medieninhalte ohne exzessiver Gewaltdarstellungen u.ä.m.”

Zielkategorien der Medienpädagogik nach Hüther und Schorb

Nach Hüther und Schorb lassen sich sechs „Zielkategorien der Medienpädagogik“ identifizieren, die, so die Autoren, nicht ausschließlich für einzelne medienpädagogischen Ansätze stehen. Verschiedene medienpädagogischen Ansätze vereinen typischerweise vielmehr mehrere dieser Ziele. Differenzen ergeben sich schließlich aus einer unterschiedlichen Gewichtung (Hüther/Schorb 2005: 269):

(a) Bewahren:

Ein „präventiver-normativer“ Ansatz, dessen oberstes Ziel der „Schutz“ der Kinder und Jugendlichen vor den Gefahren der Medien war, bestimmte über eine lange Zeit hinweg die Medienpädagogik (Hüther/Podehl 2005). Eine ausschließliche „Bewahrpädagogik“ erwies sich jedoch aus unterschiedlichen Gründen als problematisch. Ein Hauptproblem besteht nach Hüther und Schorb bei der von „realer Gewalt isolierte(n) Betrachtung medialer Gewalt“ (Hüther/Schorb 2005: 270). Den Autoren zufolge ließen sich die Auswirkungen medialer Gewalt „pädagogisch nur erfassen und aufarbeiten, wenn man sie mit Formen und Ursachen der im Alltag erlebten Gewalt in Bezug setzt“ (Hüther/Schorb 2005: 270). Des Weiteren wird auf „die triviale Erfahrung der Erziehungspraxis“ hingewiesen, „dass Kinder und Jugendliche mit einer Pädagogik der Gebote und Verboten bestenfalls nicht angesprochen werden, schlechtestenfalls aber durch striktes Verbot das Schädigende erst für attraktiv halten“ (ebd.): *„Der erste pädagogische Schritt muss Verstehen heißen und nicht verurteilen. Verstehen kann ich aber nur, wenn ich mich auf etwas einlasse“* (Aufenanger 1991: 12). Schorb weist des Weiteren darauf hin, dass der Versuch „tradierte Werte durch Verbote vor ihrer Aushöhlung zu schützen, (...) nicht zuletzt wegen des Primats der Ökonomie vor der Moral“ schnell an die Grenzen der Realisierbarkeit stieß und stößt (Schorb 2005: 241).

(b) Informieren

Informieren als Zielkategorie umfasst die Vermittlung von Medienwissen. Medienwissen ist als eine „Dimension“ aber gleichzeitig auch als Fundament von Medienkompetenz zu verstehen (vgl. Kapitel 2.3), „denn nur wer über Medien aufgeklärt ist, kann sie verstehen, hinterfragen und zum eigenen Nutzen handhaben“ (Hüther/Schorb 2005: 270).

(c) Sensibilisieren

Sensibilisiert werden sollen die Rezipienten für das Erkennen möglicher „Manipulationsmechanismen“ sowie der „gesellschaftlichen Bedingtheit der Medien“. Ziel sei ein „kritischer Rezipient, der die ökonomischen und politischen Implikationen der Massenkommunikation kennt und mit ihnen umzugehen weiß, ohne sich von ihnen manipulieren zu lassen“ (Hüther/Schorb 2005: 270).

(d) Aktivieren

Aktivieren bedeutet letztlich die Rezipienten aus der passiven Rolle eines Konsumenten zu befreien und sie zu Produzenten werden zu lassen. Hierbei handelt es sich um einen zentralen Bestandteil dessen, was Fred Schell als „handlungsorientierte Medienpädagogik“ bezeichnet.

(e) Emanzipieren

Eng mit der Zielkategorie des Aktivierens hängt die des Emanzipierens zusammen. Emanzipieren bedeutet, „dem Einzelnen zur Fähigkeit zu verhelfen, beim Gebrauch der Medien die Differenz zwischen medienvermittelter und authentischer Erfahrung zu erkennen, zu artikulieren und zu überwinden“ (Hüther/Schorb 2005: 271). Letztlich geht es dabei um die Vermittlung der Fähigkeit, „eigene Standpunkte und Bedürfnisse in wirksamer Form darzustellen, mithin an öffentlicher Kommunikation teilzunehmen, die immer mehr eine Kommunikation durch Medien ist“ (Hüther/Schorb 2005: 271).

(f) Funktionalisieren

Funktionalisieren schließlich heißt, dass Medien dafür eingesetzt werden, um beim Mediennutzenden im Bewusstsein oder Verhalten eine Veränderung zu erreichen. Diese Zielsetzung ist im Bereich der Werbung oder der politischen Propaganda offensichtlich. Es gibt, so Hüthner und Schorb, aber auch eine Pädagogik, „die in den Fußstapfen des technischen Fortschritts Lernende zu Medienkonsumenten funktionalisieren möchte“ (Hüther/Schorb 2005: 272). Dabei müsse jedoch betont werden, „dass der Funktionalisierung der Medien für die Bildung und damit der Funktionalisierung des Lernenden durch die Medien enge Grenzen gesetzt sind. Für den Bildungsbereich kann Medieneinsatz nur dann

Fortschritte bringen, wenn er nicht Ergebnis des technisch Machbaren, sondern unter dem Primat pädagogischer Erfordernisse geschieht“ (Hüther/Schorb 2005: 272).

Diskussion um den Nutzen Medienpädagogischer Interventionen

Der Sinn der Medienpädagogik ist jedoch nicht unumstritten. „Medienerziehung d.h. die Diskussion mit Kindern und Jugendlichen über Realität und Fiktion, Rolle und Identifikation oder den Sinn und Unsinn von Gewalt, ist gut gemeint aber wirkungslos“, so etwa der Neurobiologe Manfred Spitzer in seinem viel zitierten, aber auch viel kritisierten Buch „Vorsicht Bildschirm“ (Spitzer 2006: 276).

Unter anderem bezieht er sich dabei auf den Psychologen Craig A. Anderson und Mitarbeiter, welchen zufolge die Situation wie folgt zu beschreiben sei (Anderson et al. 2003: 103; zitiert nach: Spitzer 2006: 276f.):

„(...) von einem empirischen und theoretischen Standpunkt aus betrachtet gibt es wenig Grund zur Annahme, dass die Verbesserung der Fähigkeit der Konsumenten, die Inhalte der Medien kritisch zu analysieren, zu interpretieren und zu evaluieren (also die Verbesserung der Medienkompetenz), viel bringt. Um Beobachtungslernen, Bahnungsphänomene, Automatisierung und Desensibilisierung zu vermindern, muss man (1) entweder die Gewalt in den Medien reduzieren oder (2) die Wahrscheinlichkeit vermindern, dass sich die Kinder mit den aggressiven Vorbildern identifizieren, dass deren Handlungen als realistisch und gerechtfertigt erscheinen und dass Gewalt als akzeptabel dargestellt wird. Allgemeine Programme zur Verbesserung der Medienkompetenz sind nicht geeignet, eines der beiden genannten spezifischen Ziele zu erreichen. So wundert es auch nicht, dass es keine Studien gibt, welche die Effektivität von ganz allgemeiner Medienerziehung zu mehr Medienkompetenz nachweisen.“

Man könne aber dennoch etwas tun, gegen die (auch) durch Medien hervorgerufene „Barbarisierung“ einer Generation: Spitzer verweist auf Programme zur Reduktion des Bildschirm-Medienkonsums, welche ganz konkrete Ergebnisse hervorgebracht hätten (Spitzer 2006: 277). Demnach wirken Spitzer zufolge alleine medienpädagogische Interventionen in Form von Schutzmaßnahmen gegen einen übermäßigen Medienkonsum.

In der bereits mehrfach zitierten Studie „Medien und Gewalt“ widmen sich Kunczik und Zipfel empirischen Befunden im Hinblick auf medienpädagogische Interventionen (Kunczik/Zipfel 2005: 262-284). Diese sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden.

4. 2. Empirische Befunde und ableitbare Konsequenzen nach Kunczik und Zipfel

Mangel an empirischen Evaluationen

So vielfältig, wie die Versuche zur Bestimmung dessen, was unter Medienkompetenz zu verstehen ist, sind auch die medienpädagogischen Strategien zu ihrer Umsetzung. Nur wenige „medienpädagogischen Interventionen“ beruhen Kunczik und Zipfel zufolge dabei auf empirisch abgesicherten Erkenntnissen. Die Autoren verweisen diesbezüglich auf Freitag und Zeitter, welche zu folgendem Schluss kommen (Freitag/Zeitter 2001: 22; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 263):

„Ein verhältnismäßig großer weißer Fleck im Rahmen der ansonsten sehr ausführlich vermessenen Gewaltwirkungslandschaft ist die Frage, wo Maßnahmen zur Förderung des Selbstschutzes von Kindern und Jugendlichen ansetzen sollen. Was hier vor allem fehlt, ist die Grundlagenforschung, auf der solche Förderungsmaßnahmen aufbauen können. Denn was genau gefördert werden sollte, um Kinder und Jugendliche langfristig und erfolgreich gegen Mediengewalt zu immunisieren, darüber kann man recht unterschiedliche Hypothesen aufstellen.“

Wo jedoch der „fundierte Bezug zur Grundlagenforschung“ sowie „kontrollierte Evaluationsstudien“ fehlen, bestehe, so die Autoren in Anlehnung an Lösel und Bliesener „die Gefahr, dass gut gemeinte Programme leicht zum bloßen Aktionismus werden“ (Lösel/Bliesener 2003: 179; zitiert nach Kunczik/Zipfel 2005: 263).

Ihre Metastudie „Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998“ abschließend widmen sie sich „wissenschaftlichen Befunden zu dieser Thematik“ und daraus ableitbaren empirisch fundierten Konsequenzen (Kunczik/Zipfel 2005: 264). Dabei folgen sie der von Joanne Cantor und Barbara J. Wilson in ihrer Literaturübersicht vorgenommenen Unterscheidung nach elterlichen Maßnahmen, medienpädagogischen Lehrplänen und Programmen an Schulen sowie Medieninhalten mit Anti-Gewaltbotschaften. Ihre zusammenfassenden Ergebnisse sind in folgenden Kästen festgehalten.

Elterliche Maßnahmen

ELTERLICHE MAßNAHMEN⁸⁹

- Der Nutzen restriktiver Maßnahmen ist ambivalent. Bei jüngeren Kindern können sie effektiv sein, bei älteren sind kontraproduktive Effekte zu befürchten.

⁸⁹ vgl. dazu auch Cantor/Wilson 2003, S. 377-379

- Kritische Kommentare durch die Eltern während des Fernsehens können negative Folgen des Konsums von Fernsehgewalt auf das Verhalten und die Einstellungen von Kindern reduzieren.
- Neutrale Äußerungen oder ein Verzicht auf Bemerkungen bewirkt den gleichen Effekt, als wenn Gewalt gutgeheißen wird, d.h. kommentarlos mit Kindern fernzusehen, wird von diesen als stillschweigende Unterstützung des gesehenen Verhaltens interpretiert. Dies entspricht den Befunden der Lerntheorie, der zufolge nicht bestrafte Verhalten genauso wahrscheinlich nachgeahmt wird wie explizit belohntes.
- Interventionen, die sich auf den Realitätsgehalt der Mediendarstellung beziehen, sind verhältnismäßig wirkungslos.
- Effektiv sind dagegen Botschaften, die Kinder ermutigen, die Opferperspektive einzunehmen.
- Studien mit jüngeren Probanden (5 bis 6 Jahre) zeigen keine oder eher geringere Effekte aktiver Interventionsstrategien, was möglicherweise darauf zurückzuführen ist, dass die Kinder die Botschaften noch nicht richtig verstehen bzw. nicht richtig auf das Gesehene beziehen.
- Ältere Kinder sprechen besser auf Maßnahmen an, die ihr kritisches Denken anregen (z.B. Fragen) als auf leicht als zu belehrend empfundene Statements.

Die Autoren weisen darauf hin, dass die Befunde der Studien bezüglich der elterlichen Interventionsstrategien durchaus viel versprechend seien. Dennoch dürfe nicht außer Acht gelassen werden, dass im Besonderen ältere Kinder und Jugendlichen auch anderen Einflüssen ausgesetzt sind. Mit zunehmendem Alter wird bei Kinder und Jugendlichen die Gruppe der Gleichaltrigen immer bedeutender. So wird auf eine Untersuchung von Amy I. Nathanson hingewiesen, die zu dem Ergebnis kommt, dass Jugendliche mehr mit gleichaltrigen fernsehen als mit ihren Eltern und „dass der Einfluss Gleichaltriger auf die Wirkung von Medieninhalten bei Heranwachsenden stärker ausfällt als der Einfluss der Eltern und kam zu dem Schluss, dass die Interaktion mit Gleichaltrigen beim Konsum problematischer Fernsehinhalte eher negative Konsequenzen nach sich zieht“ (Kunczik/Zipfel 2005: 275).⁹⁰

Schließlich darf dann auch nicht die Frage nach der tatsächlichen Anwendung verschiedener Maßnahmen vernachlässigt werden.

⁹⁰ Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass „ohnehin gewaltorientierte Rezipienten der gleichen sozialen Gruppe angehören und deshalb oft gemeinsam entsprechende Fernsehinhalte konsumieren und diskutieren“ (Kunczik/Zipfel 2005: 275).

„Die Befunde der in verschiedenen Ländern hierzu durchgeführten Studien waren im Hinblick auf die Präferenz der Eltern für verschiedene Strategien widersprüchlich. So ermittelten Nathanson u.a. (2002) in den USA z.B. eine Präferenz für restriktive Maßnahmen; Valkenburg u.a. (1999) stellten in den Niederlanden eine Präferenz für „Coviewing“, gefolgt von aktiven Interventionsstrategien, fest“ (Kunczik/Zipfel 2005: 275).

Allgemein gebe es jedoch Hinweise, „dass ein hoher Bildungsstand, hohe Verfügbarkeit (d.h. Anwesenheit zu Hause) und generell hohes elterliches Engagement die Anwendung medienpädagogischer Maßnahmen fördern“ (Kunczik/Zipfel 2005: 275f):

„Diese Befunde unterstreichen die bereits früher gewonnene Erkenntnis, dass es zwar durchaus wirksame Möglichkeiten gibt, Kinder vor schädlichen Auswirkungen von Gewaltdarstellungen zu schützen, solche Maßnahmen aber *die* Kinder am wenigsten erreichen, die ihrer am Dringendsten bedürftigen (da sie z.B. in einem ohnehin gewalttätigen Umfeld aufwachsen und von den Eltern generell vernachlässigt werden).“

Medienpädagogische Lehrpläne und Programme an Schulen

Diese Lücke, so Kunczik und Zipfel, könne durch schulische medienpädagogische Interventionen bzw. Programme gefüllt werden. Doch auch hierzu gäbe es nur wenige Evaluationen.

„Insgesamt gesehen sprechen die Ergebnisse der bislang vorliegenden Studien aber dafür, dass (schulische) Programme zur Förderung der Medienkompetenz durchaus Erfolg versprechend sind. Bei aller aufgrund der geringen Zahl von Untersuchungen angebrachten Vorsicht lassen sich aus den Befunden folgende Verallgemeinerungen ableiten (vgl. Cantor/Wilson 2003: 386-388):

MEDIENPÄDAGOGISCHE LEHRPLÄNE UND PROGRAMME AN SCHULEN

- Programme zur Reduzierung schädlicher Wirkungen von Gewalt sind zumeist nicht in der Lage, auch die Faszination der Kinder für violente Inhalte sowie deren Konsum zu verringern. Maßnahmen, die den Fernsehkonsum drosseln, scheinen allerdings auch die negativen Effekte von Mediengewalt zu reduzieren.
- Bei älteren Kindern zeigen solche Ansätze bessere Erfolge, die auf Belehrungen verzichten und stattdessen das kritische Denken Anregen und eine intensivere Beschäftigung mit dem Thema erfordern (z.B. Schreiben von Aufsätzen).
- Lehrpläne, die das Involvement der Schülerinnen und Schüler durch die Produktion violenter Programme zu erhöhen versuchen, können allerdings kontraproduktive

Effekte auslösen (vgl. Doolittle 1980).

- Offensichtlich sind die Effekte von Lehreinheiten zum Thema „Medien und Gewalt“ nicht unbedingt von langer Dauer, d.h. vermutlich ist eine Wiederholung entsprechender Maßnahmen über einen längeren Zeitraum sinnvoll.

Medieninhalte mit Anti-Gewalt-Botschaften

Schließlich gehen Kunczik und Zipfel noch auf die Wirkung von Medieninhalten mit Anti-Gewalt-Botschaften ein. Hier kommen sie im Anschluss an Cantor und Wilson (2003: 395) zu folgenden verallgemeinerten Aussagen, die jedoch aufgrund der wenigen Untersuchungen mit Vorsicht zu genießen seien):

MEDIENINHALTE MIT ANTI-GEWALT-BOTSCHAFTEN

- Möglicherweise erhöhen Aktivitäten, die das Involvement der Versuchspersonen mit dem Thema verstärken (z.B. Verfassen von Aufsätzen wie in der Studie von Wilson u.a. 1999), die positiven Effekte medienpädagogischer Botschaften.
- Botschaften, die zweideutig sind oder das Thema „Gewalt“ aus verschiedenen Perspektiven darstellen (z.B. auch Statements enthalten, in denen das Opfer kritisiert wird), können Bumerang-Effekte auslösen.
- Es scheint wirkungsvoller zu sein, die Konsequenzen einer Tat für das Opfer zu behandeln, als sich auf den Täter zu konzentrieren – es sei denn, dieser leidet unter den Folgen seiner Tat und zeigt sich reuig bzw. erleidet selbst negative Konsequenzen.

Zusammenfassende Betrachtung

Die empirischen Erkenntnisse aus allen drei Kategorien – elterliche Maßnahmen, schulische Programme, Medieninhalte mit Anti-Gewalt-Botschaften – werden von den Autoren wie folgt zusammenfassend dargestellt (Kunczik/Zipfel 2005: 263).

Zusammenfassung der empirischen Erkenntnisse in allen drei Kategorien:

- Restriktive Interventionsstrategien, d.h. eine Reduktion des Fernsehkonsums, hat sich als sinnvolle Maßnahme zur Reduktion schädlicher Wirkungen violenter TV-Inhalte erwiesen, auch wenn die Gefahren von Fernsehgewalt nicht thematisiert werden. Von Eltern angewandt, bergen sie allerdings die Gefahr, das Verhältnis zu den Kindern zu belasten, Gewaltinhalte erst richtig interessant zu machen und den Gewaltfilmkonsum auf den Freundeskreis zu verlagern. Solche Maßnahmen sind am ehesten bei jüngeren Kindern sinnvoll, während sie bei älteren kontraproduktiv wirken können.
- Mit Kindern gemeinsam fernzusehen, ist sinnvoll, allerdings nur dann, wenn Gewaltinhalte eindeutig negativ kommentiert werden.
- Inhaltliche Elemente, die die Effekte von Interventionsstrategien zu verbessern scheinen, sind Hinweise, die für die Opferperspektive sensibilisieren. Botschaften, die die Unterscheidungsfähigkeit von Fiktion und Realität erhöhen sollen, sind offenbar nur von beschränktem Nutzen. Wirksam sind sie eher für jüngere Kinder. Für älter enthalten sie keine neuen Informationen, ganz junge Kinder können sie noch nicht verstehen.
- Zu vermeiden sind Botschaften, die zu viele Perspektiven von Gewalttaten beinhalten, v.a. wenn sie sich zu sehr mit dem Täter beschäftigen.
- Jüngere Kinder profitieren eher davon, wenn sie medienpädagogische Botschaften in Form von Statements bzw. Informationen erhalten, älteren Kindern sollte stärker Gelegenheit gegeben werden, die erwünschten Schlüsse selbst zu ziehen.
- Die Wirksamkeit medienpädagogischer Lektionen kann generell durch Aufgaben verbessert werden, die die aktive Beschäftigung und das Involvement der Teilnehmer erhöhen (z.B. Verfassen von Aufsätzen).
- Kontraproduktive Effekte können von Lektionen ausgehen, zu denen die eigene Produktion gewalthaltiger Videos gehört.
- Grundsätzlich gilt, dass es sinnvoll ist, mit der Medienerziehung schon bei sehr jungen Kindern zu beginnen, damit Ansichten und Verhaltensweisen noch nicht zu sehr verfestigt sind, und um eine Basis für die Zeit zu legen, in der Heranwachsende stärker von ihrem Freundeskreis als vom Elternhaus beeinflusst werden.

Die Autoren kommen schließlich zu folgendem Ergebnis (Kunczik/Zipfel 2005: 284):

„Die Befunde von Untersuchungen zu elterlichen Interventionsstrategien, medienpädagogischen Unterrichtseinheiten und medial vermittelten Anti-Gewalt-Botschaften

deuten darauf hin, dass sowohl die Reduktion des (violenten) Medienkonsums als auch eine Verbesserung der Medienkompetenz im Sinne eines kritischen Umgangs mit Medieninhalten (und dabei v.a. die Betonung der Opferperspektive) schädliche Effekte von Mediengewalt verringern bzw. ihnen vorbeugen kann. Insbesondere im Hinblick auf die Gestaltung medienpädagogischer Programme gibt es noch erheblichen Forschungsbedarf, um wirksame Elemente zu identifizieren und kontraproduktive Bumerangeffekte zu vermeiden. Wichtig ist es in jedem Fall, die konkreten Maßnahmen der jeweiligen Zielgruppe anzupassen (zu berücksichtigen sind v.a. Alter, Geschlecht und frühere Medienerfahrung).“

4.3 Jugendmedienschutz

„Der Jugendmedienschutz versucht Einflüsse der Erwachsenenwelt, die dem Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen noch nicht entsprechen, möglichst gering zu halten und die Heranwachsenden bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. So ist die Aufgabe des Jugendmedienschutzes, Medieninhalte aufgrund ihres Gefährdungspotentials zu beurteilen und deren öffentliche Verbreitung zu regeln“ (Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten - kjm).

Allgemein zielen jugendschützerische Zugänge etwa zum Themenbereich Gewalt in den Medien vor dem Hintergrund einer „Defizitpädagogik“ also darauf ab, negative Einflüsse zu verhindern und zu unterbinden.

„Eine zentrale Fragestellung im Jugendmedienschutz besteht darin, emotionale oder kognitive Folgen der Wahrnehmung von Medieninhalten bei jungen Menschen aufzuzeigen bzw. Thesen darüber aufzustellen. Die aktuelle Medienwirkungsforschung geht davon aus, dass Medienwirkungen durch das Zusammentreffen vieler Faktoren entstehen und sich in der Regel nicht auf einzelne Ursachen zurückführen lassen. Die Persönlichkeit des Rezipienten, aber auch situative Bedingungen oder die formalen Merkmale des Mediums müssen hier Beachtung finden. Grundsätzlich wird aber von einem Wirkungsrisiko für Heranwachsende ausgegangen“ (Ring/Weigand 2005: 189).

Den Hintergrund bildet ein bestimmtes Verständnis von Kindheit und Jugend als einer schützenswerten Lebensphase.

Kaum eine Kultur, so etwa Groebel „räumt Kindern nicht einen besonderen Status ein, wenn es um die Vermeidung von Schaden geht“ (Groebel 2004: 37). Unterschiede bestünden jedoch bezüglich der Frage, bis zu welchem Alter diese Lebensphase andauert, bezüglich der Auffassungen über mögliche Risikoformen und der zu ergreifenden Maßnahmen.

Im Hinblick auf den Jugendmedienschutz in Form der Freigabepaxis, lassen sich bereits innerhalb der EU erhebliche Unterschiede feststellen, die Christian Büttner zufolge den Eindruck erwecken, dass es sich weniger um allgemein wissenschaftliche begründete Entscheidungen handelt sondern vielmehr um Entscheidungen, die aufgrund bestimmter Konzepte von Kindheit und Jugend getroffen werden. Im Folgenden soll zunächst auf einige Aspekte des Jugendmedienschutzes in Deutschland eingegangen werden. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Untersuchungen von Büttner bezüglich der Freigabepaxis

in Europa zusammenfassend dargestellt. Schließlich gilt es noch einen Blick auf den Jugendmedienschutz weltweit zu richten.

Jugendmedienschutz in Deutschland

Deutschland zählt zu den wenigen Länder, welche die Verbreitung bestimmter Medieninhalte im Strafgesetzbuch allgemein verbietet. Davon betroffen sind dem Paragraphen 131 zufolge „Schriften (...), die grausame oder sonst unmenschliche Gewalttätigkeiten gegen Menschen oder menschenähnliche Wesen in einer Art schildern, die eine Verherrlichung oder Verharmlosung solcher Gewalttätigkeiten ausdrückt oder die das Grausame oder Unmenschliche des Vorgangs in einer die Menschenwürde verletzenden Weise darstellt“.⁹¹

Darüber hinaus ist der Jugendmedienschutz in Deutschland festgehalten in verschiedenen gesetzlichen Regelungen, die sicherstellen sollen, „dass Kinder und Jugendliche zu bestimmten Medieninhalten entweder keinen Zugang bzw. nur entsprechend den verschiedenen Altersstufen Zugang erhalten“ (Ring/Weigand 2005: 187). Zwei Regelwerke bilden dabei die gesetzliche Grundlage: Zum einen das Jugendschutzgesetz vom Bund und der Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien der Länder. Verschiedene Einrichtungen sind mit der Umsetzung befasst.

Durch das *Jugendschutzgesetz* (JuSchG) werden Verkauf und Abgabe von Tabak, Alkohol, Filmen und Computerspielen sowie der Aufenthalt in Diskotheken und Gaststätten geregelt. Bezüglich des Jugendmedienschutzes sind seit dem 1. April 2003 folgende wesentliche Kernpunkte zu benennen:

- Computerspiele und Bildschirmspielgeräte müssen wie bislang bereits Kino- und Videofilme mit einer Altersfreigabekennzeichnung versehen werden. Diese Bildträger dürfen nur an Kinder und Jugendliche abgegeben werden, die das gekennzeichnete Alter haben.
- Die Verbote für schwer jugendgefährdende Medien, insbesondere die mit Gewaltdarstellungen, werden erweitert und verschärft. So sind auch ohne Indizierung durch die Bundesprüfstelle Trägermedien (z.B. Bücher, Videos, CD, CD-ROM, DVD), die den Krieg verherrlichen, die Menschen in einer die Menschenwürde verletzenden Weise darstellen oder Jugendliche in unnatürlicher, geschlechtsbetonter

⁹¹ Gewalt gegen „menschenähnliche Wesen“ wird dabei erst seit einer Gesetzesreform im Jahre 2004 mitberücksichtigt.

Körperhaltung zeigen, mit weit reichenden Abgabe-, Vertriebs- und Werbeverböten belegt.

- Die Kompetenzen der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (bislang: Schriften) sind erweitert worden. Sie kann jetzt neben allen herkömmlichen auch alle neuen Medien - mit Ausnahme des Rundfunks - indizieren. Des Weiteren ist das Indizierungsverfahren neu geregelt. Jetzt kann die Bundesprüfstelle auch ohne Antrag auf Anregung bestimmter Stellen tätig werden, um zu gewährleisten, dass möglichst alle jugendgefährdenden Angebote in die Liste der Bundesprüfstelle aufgenommen werden.

Das Jugendschutzgesetz bildet die Rechtsgrundlage der *Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien*. Die Bundesprüfstelle ist eine selbständige Behörde mit eigenem Haushalt, die dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) nachgeordnet ist. Ihre Aufgabe besteht in der Kontrolle von Schriften, Ton- und Bildträgern sowie Internetseiten, welche sie in die Liste der jugendgefährdenden Schriften bzw. Medien aufnehmen kann. Damit treten bestimmte Abgabe- und Vertriebsbeschränkungen (keine Zensur!) in Kraft. Anzumerken ist, dass die Regelungen zum Jugendmedienschutz im Jugendschutzgesetz nur so genannte „Trägermedien“, d.h. „gegenständliche Medien“, die zur Weitergabe geeignet sind, betreffen. Dem Paragraphen 16 des Jugendschutzgesetzes zufolge bleiben Regelungen zu so genannten „Telemedien“ dem Landesrecht vorbehalten.

Der *Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien (JMStV)* ist der den Tätigkeiten der *Kommission für Jugendmedienschutz (KJM)* zugrunde liegende Gesetzestext. Die KJM ist ein Organ der Landesmedienanstalten. Sie überprüft, ob Verstöße vorliegen und trifft Entscheidungen über entsprechende Maßnahmen, welche dann aber von den Landesmedienanstalten vollzogen werden. Der Jugendmedienschutz-Staatsvertrag folgt dabei dem Prinzip der regulierten Selbstregulierung, wodurch Einrichtungen der Freiwilligen Selbstkontrolle der Anbieter gestärkt werden sollen (Ring/Weigand 2005: 190). Solche Einrichtungen können von den Medien gebildet werden. Sie bedürfen jedoch einer Anerkennung durch die KJM, welche letztlich auch „bei Nichteinhaltung eines Beurteilungsspielraums Entscheidungen einer Freiwilligen Selbstkontrolle aufheben“ kann (Ring/Weigand 2005: 190).

Zu den Einrichtungen der Freiwilligen Selbstkontrolle zählen beispielsweise die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK), die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (FSF), die Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK).

Im Rahmen des JMStV wird dabei unterschieden zwischen unzulässigen Angeboten (§ 4) und entwicklungsbeeinträchtigenden Angeboten (§ 5). Die unzulässigen Angebote betreffend

wird unterschieden zwischen absolut unzulässigen und unzulässigen. Absolut unzulässige Inhalte, wie etwa Kinderpornographie dürfen weder in Rundfunk, noch in so genannten Telemedien verbreitet werden.⁹² Für unzulässige Angebote, wie etwa „einfache Pornographie, schwer jugendgefährdende Angebote oder indizierte Angebote, deren Inhalte jugendgefährdend“ sind, gibt es im Bereich der Telemedien Ausnahmeregelungen (Ring/Weigand 2005: 190): Bei ihrer Verbreitung muss sichergestellt sein, dass sie nur für „geschlossene Benutzergruppen“ zugänglich sind, was bedeutet, dass „der Zugriff auf das Angebot durch Kinder und Jugendliche wirksam verhindert werden muss“ (Ring/Weigand 2005: 190). Für die Anwendbarkeit dieser Ausnahmeregelung ist eine Altersverifikation erforderlich. Es muss zum einen eine Identifizierung und Volljährigkeitsprüfung erfolgen. Zum anderen muss „eine Authentifizierung beim einzelnen Nutzungsvorgang durchgeführt werden, um sicherzustellen, dass nur Erwachsene Zugriff auf die Angebote erhalten“ (Ring/Weigand 2005: 190).

Unter entwicklungsbeeinträchtigenden Angeboten, versteht man Angebote, „die geeignet sind, die Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu beeinträchtigen“ (§ 5 JMStV). Diese Inhalte lassen zwar ein Wirkungsrisiko vermuten, gelten jedoch nicht grundsätzlich als jugendgefährdend und unterliegen daher auch weniger strengen Regulierungen. Die Regulierung beschränkt sich in erster Linie auf die Sendezeit.

Organisatorisch an die KJM angebunden ist die gemeinsame Stelle Jugendschutz aller Länder *jugendschutz.net*. Sie überprüft das Internet auf Verstöße gegen die Bestimmungen des JMStV, und meldet diese der KJM, welche gegebenenfalls rechtliche Maßnahmen ergreift bzw. ein Ordnungswidrigkeiten- oder Strafrechtsverfahren gegen den Anbieter einleitet (Ring/Weigand 2005: 193). Über eine Hotline kann jeder Nutzer des Internets Beschwerden einreichen.

Jugendmedienschutz in Europa

Im Rahmen der von der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF) herausgegebenen Zeitschrift „tv-diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien“ wird bereits über Jahre hinweg der Themenbereich des europäischen Jugendmedienschutzes diskutiert. So erscheinen etwa regelmäßig Angaben über europäische Filmfreigaben im Vergleich.

⁹² Einer Definition im Rundfunkstaatsvertrag folgend, ist unter Rundfunk die „sowohl leitungsgebundene als auch leitungsungebundene elektromagnetische Übermittlung und Darbietung von meinungsrelevanten Informationen aller Art in Wort, Ton und Bild an die Allgemeinheit“ zu verstehen. Es umfasst also etwa den Hörfunk sowie das Fernsehen. Unter Telemedien versteht der Jugendmedienschutz-Staatsvertrag alle „neuen“ elektronischen Informations- und Kommunikationsdienste in Text, Ton und Bild, bei denen gegenüber dem Rundfunk die Merkmale der Allgemeinheit oder der Darbietung reduziert oder gar nicht vorhanden sind, wie etwa Teletext und Internet.

Daneben wurden in den Jahren 1998-2001 Interviews mit nationalen Repräsentanten von Filmprüfungsorganisationen durchgeführt. Diesbezüglich festzuhalten ist, dass der Jugendmedienschutz innerhalb Europas kaum auf einen Nenner zu bringen ist. Es scheint unterschiedlichste Beurteilungen darüber zu geben, was die Gefährdung von Kindern und Jugendlichen durch die Medien betrifft. Beispielsweise wurde der Film „V wie Vendetta“ in Deutschland (wie auch in den Niederlanden und Österreich) ab 16 Jahren freigegeben, während er in Frankreich keiner Altersbeschränkung unterlag (tv diskurs 37/03/2006: 13).

Christian Büttner zufolge lässt die unterschiedliche Freigabepraxis den Eindruck entstehen, dass es „sich nicht um allgemein wissenschaftlich begründete, sondern auf bestimmte Konzepte von Kindheit und Jugend zurückführbare Entscheidungen [handelt]. Die Frage ist also: Welche Vorstellungen im Bezug auf die Sorge um Kinder und Jugendliche bewegen die gesellschaftlichen Kräfte zur Etablierung eines mehr oder weniger effektiven Systems von Jugendmedienschutz?“ (Büttner 2006: 1).

Als Datenbasis zur Beantwortung dieser Frage zieht er die oben bereits erwähnten in der Zeitschrift tv diskurs veröffentlichten Interviews heran. Darin wurden zwar, so Büttner, in erster Linie die herrschenden Organisationsstrukturen und Prüfroutinen abgefragt, es kamen dabei aber auch die jenseits wissenschaftlicher Erkenntnisse liegenden Einstellungen und Sorgen gegenüber der nachwachsenden Generation zum Ausdruck“ (Büttner 2006: 2). Als repräsentativ könnten die Aussagen der Interviewten deshalb gelten, da es sich je um etablierte Repräsentanten im Bereich des Jugendmedienschutzes handelt. Einschränkend weist er gleichzeitig aber auch darauf hin, dass es dabei letztlich zunächst nur darum gehen kann, „mögliche Anhaltspunkte aufzuzeigen, wie im weiteren Diskurs in Richtung auf die interkulturelle Dimension eines Jugendmedienschutzes die unterschiedlichen Voraussetzungen transparent genutzt werden können“. Da es sich um keinen wissenschaftlich-systematischen Zugang handele, können keine kausalen Zusammenhänge zwischen Kindheit, Land und nationalem Jugendmedienschutz unterstellt werden und es könne auch von keinem Ländervergleich gesprochen werden, weil es hierzu einer valideren Datenbasis bedürfte.

Im Folgenden sollen einige von Büttner herausgearbeiteten Aspekte zusammenfassend dargestellt werden.

Die aus deutscher Perspektive geführte Auswertung der Interviews der Repräsentanten des Jugendmedienschutzes aus Großbritannien, Schweden, Dänemark, Frankreich, Portugal, Spanien, Belgien, den Niederlanden und Irland zeigt, dass in den einzelnen Ländern verschiedene Ansichten darüber bestehen (a) welches Risikopotential von Medien ausgeht, (b) inwieweit Kinder und Jugendliche eigenverantwortlich mit Medieninhalten umgehen können (c) welche Rolle den Eltern zugesprochen wird und (d) wie weit rechtlichen

Regelungen reichen. Die einzelnen Aspekte sind jedoch nicht unabhängig voneinander zu betrachten.

- (a) Bezüglich der *Annahmen über das von medialen Gewaltdarstellungen ausgehenden Risikopotentials*, war nach Büttner vor allem die Position Großbritanniens auffällig, wo grundsätzlich von einer großen Nachahmungsgefahr ausgegangen wird. Von den Repräsentanten der anderen Länder werden Einschränkungen vorgenommen. So äußert der Vertreter aus Spanien, dass kein Risiko negativer Effekte bestünde, „solange man weiß, dass die Gewalttätigen die Bösen sind“ (Büttner/Raschke 2002b: 6). In Frankreich und Irland gehen die Vertreter des Medienschutzes erst dann von einer Gefahr aus, „wenn es sich um Filme handelt, die Parallelen zum eigenen Leben ermöglichen“ (Büttner/Raschke 2002a: 11) oder die Täter sich alltäglicher Gegenstände bedienen (Büttner/Raschke 2002b: 7). Von französischer Seite werden dabei v.a. die Darstellungen von Selbstmord betont (Büttner/Raschke 2002a: 11); von irischer Seite Filme, die mit der IRA sympathisieren (Büttner/Raschke 2002b: 7).
- (b) Abhängig von der angenommenen Wirkung zu betrachten ist die Ansicht über die *Reichweite der Eigenverantwortlichkeit der Kinder und Jugendlichen*. Auch diesbezüglich nimmt Großbritannien im Vergleich zu den anderen Ländern eine Art Sonderstellung ein. Büttner und Raschke sprechen hier von einer „auferlegten Unselbständigkeit“ (Büttner/Raschke 2002b: 8). Den Kindern und Jugendlichen in Großbritannien wird eine starke Beeinflussbarkeit, eine geringe Selbstkontrolle sowie eine geringe Widerstandsfähigkeit unterstellt. Sie bekommen eine passive, unselbständige Rolle zugesprochen (Büttner/Raschke 2002a: 10). Die Ansichten der Repräsentanten der anderen Länder dagegen zeichnen sich dadurch aus, dass sie von einer mehr oder weniger ausgeprägten Selbstverantwortung der Kinder und Jugendlichen ausgehen. In Dänemark wird darüber hinaus betont, dass Kinder früh lernen sollen, mit der eigenen Angst konstruktiv umzugehen. Dies solle sie letztlich auch auf die harten Seiten des Lebens vorbereiten. Als ambivalent wird die Situation in Frankreich (bis zu einem gewissen Grad aber auch in Irland) angesehen. Hier wird davon ausgegangen, dass die Kinder und Jugendlichen über die Fähigkeit verfügen Realität und Phantasie in Filmdarstellungen von einander zu trennen. Filme, die zur Lebenssituation der französischen Kinder keinerlei Bezug zu haben scheinen, werden ohne Altersbeschränkung gezeigt (so etwa Rambo). Es wird ihnen jedoch weniger zugetraut, wenn es sich um Filme handelt, die mit dem Alltag der Kinder in Verbindung stehen könnten. Die Beurteilung erfolgt dabei ausschließlich über Erwachsene.

- (c) Auch im Hinblick auf die den *Eltern* zugesprochene Rolle lassen sich zentrale Unterschiede feststellen. Während in Schweden, Dänemark, Portugal, Spanien, Belgien und den Niederlanden den Eltern eine „zentrale“ bis „entscheidende“ Funktion zugesprochen wird, werden sie von dem französischen Vertreter nicht erwähnt und von dem britischen als letztlich nicht bedeutend für den Jugendmedienschutz angesehen. Ein wirksames Eingreifen in das Medienverhalten ihrer Kinder, welchen generell kriminelle Energie und Aggressivität unterstellt wird (Büttner/Raschke 2002b: 8), wird den Eltern in Großbritannien nicht zugetraut. In Frankreich dagegen seien es wohl die Eltern selbst, die sich aus der Erziehungsverantwortung – nicht nur im Hinblick auf die Medien – scheinbar zurückziehen wollen (Büttner/Raschke 2002b: 8).
- (d) Aus den Differenzen im Hinblick auf das angenommene Risikopotential, die Rolle der Kinder und Jugendlichen sowie die Rolle der Eltern ergeben sich dann schließlich die *rechtlichen Regelungen*. Konsequenterweise zeichnet sich der britische Jugendmedienschutz durch eine harte Linie aus. Es handelt sich v.a. um von oben herab erteilte Verbote, die keinen Raum für individuelle Entscheidungen lassen. In den meisten anderen Ländern handelt es sich vielmehr um Empfehlungen, in Schweden etwa wird die Effektivität rechtlicher Regelungen bezüglich des Jugendmedienschutzes allgemein in Frage gestellt, in Spanien, wo die Klassifizierung eine Art Qualitätsmerkmal darstellt, wird die Wichtigkeit der Freiheit des Einzelnen betont. Im französischen Jugendmedienschutz spiegelt sich die im Rahmen der anderen Aspekte bereits thematisierte Ambivalenz wider: Auf den ersten Blick zeichnet sich Frankreich durch eine recht liberale Haltung aus. Im europäischen Vergleich geben sie überdurchschnittlich häufig Filme ohne Altersbeschränkung frei. Doch sobald die bereits erwähnten Parallelen zum Leben der Kinder und Jugendlichen in einem Film identifizierbar sind, wird der Riegel vorgeschoben und der Film wird erst ab 16 Jahren freigegeben.

Bereits anhand dieser zusammenfassenden Darstellung lässt sich aufzeigen, wie groß die Unterschiede bezüglich bestimmter Aspekte schon im europäischen Vergleich sind, wo noch von einer gewissen kulturellen Nähe der einzelnen Länder ausgegangen werden kann. Im weltweiten Vergleich müsste sich die Situation ungleich ambivalenter darstellen im Besonderen dort, „wo Vorstellungen von Kindheit und Jugend nach westlichem Muster vollständig zu fehlen scheinen“ (Büttner 2006: 12).

Jugendmedienschutz weltweit

Einen Blick auf die globale Debatte um den Jugendmedienschutz wirft etwa Jo Groebel (2004). Wie unterschiedlich dieser im Detail ausfallen kann, beginne schon bei der „Frage, bis zu welchem Alter überhaupt ein Schutz notwendig ist, reicht über die unterschiedlichen Risikoformen und endet vermutlich nicht einmal bei dem breiten Spektrum von Maßnahmen, die als angemessen angesehen werden“ (Groebl 2004: 37). Er verweist dabei auf eine v.a. für die Politik bestehende Herausforderung: die Balance zwischen Meinungsfreiheit und Jugendschutz. So würden etwa Diktaturen das Argument des Jugendschutzes heranziehen für jedwede Art der Medienkontrolle, und Medienvereinigungen den Medien jedwede negative Wirkung absprechen. Groebel zufolge habe es Deutschland geschafft eine ausgewogene Regelung zu treffen, doch stehe man heute „an der Schwelle zur notwendigen Internationalisierung auch des Jugendschutzes, denn nicht nur mit dem Internet findet eine kulturelle und mediale Globalisierung statt, die nationale Regelungen fast immer zu kurz greifen lässt“ (Groebl 2004: 37). Er identifiziert drei zentrale Dimensionen, die einen internationalen Konsens jedoch erschweren: die Frage danach, was für welche Altersgruppe schädlich ist, die Einschätzung der Schadens- und Risikointensität und schließlich die Lösungsmöglichkeiten. Des Weiteren seien auch die unterschiedlich ausgeprägte technologische Entwicklung sowie der Stand grundlegender gesetzlicher Regelungen zu berücksichtigen. Er weist darauf hin, dass es immerhin bestimmte „Gefahren“ gibt, wie etwa Rassismus oder Kinderpornographie, die weltweit geächtet werden (Groebl 2004: 38). Schwieriger werde es aber „bei der grenzüberschreitenden Bewertung von ethischen Grenzüberschreitungen bei Menschenwürde oder Erotik“ (Groebl 2004: 38). In einer 2002 veröffentlichten weltweit angelegten Internetstudie (Groebl et al. 2002) kommen Groebel u.a. etwa zu folgendem Ergebnis bezüglich der unterschiedlichen Bewertung von Erotik in den Vereinigten Staaten von Amerika und in Deutschland (Groebl 2004: 38; Hervorhebung im Original):

„In den USA geben in *allen* Fällen (zu Fernsehen und Internet; Onliner und Offliner) weit mehr als die Hälfte einer repräsentativen Stichprobe von amerikanischen Bürgern an, dass die Medien zuviel Sex zeigten. In Deutschland dagegen bleiben mit einer Ausnahme die gleichen Negativbewertungen von Medienerotik (z.T. weit) unter 50 %.“

Zu viel Sex	USA	Deutschland
TV	80 % (online)	49 % (online)
	83 % (offline)	65 % (offline)
Internet	61 % (online)	53 % (online)

	73 % (offline)	40 % (offline)
--	----------------	----------------

UNTERSCHIEDLICHE BEWERTUNG VON EROTIK: USA – DEUTSCHLAND (GROEBEL 2004: 38)

Andererseits sei aber auch darauf zu verweisen, so Groebel, dass etwa Gewalt in den Medien in Amerika in der Regel „gelassener“ bewertet werde, als in Deutschland. Doch gerade medial dargestellte Sexualität sei ein Musterbeispiel dafür, wie sich Kulturen z.T. fast verständnislos gegenüberstehen.

Des Weiteren ist aber auch die unterschiedliche Wahrnehmung und Bewertung von Gewalt in verschiedenen Kulturen von Bedeutung. So verweist Groebel der UNESCO-Medienstudie, der zufolge die unterschiedliche Bewertung physischer und psychologischer Angriffe am eklatantesten sei (Groebel 2004: 38). So etwa wird körperliche Gewalt in westlichen Ländern als am schlimmsten eingestuft, während Beleidigungen und Gesichtsverlust in vielen afrikanischen und asiatischen Staaten als viel negativer empfunden werden als physische Aggression. Abschließend kommt Groebel zu folgender Feststellung (Groebel 2004: 39)

„Es wird deutlich, dass der tatsächlichen globalen Medienkultur, was Verbreitungstechnologien und Inhalte angeht, nicht gleichzeitig eine globale Kultur der Risikobewertung und des Jugendschutzes gegenübersteht. Zu unterschiedlich sind die Wertesysteme, die Medientraditionen.“

Reichweite des Jugendmedienschutzes

Die dem Jugendmedienschutz zugesprochene Relevanz variiert zwischen der Ansicht, dass ein solcher keinerlei Wirkung zeige bis hin zu der Annahme, dass darin die einzige Möglichkeit bestehe, Kinder und Jugendliche vor den vermeintlichen negativen Effekten bestimmter medialer Inhalte und v.a. deren Wirkungen zu bewahren. Die Autoren des World Youth Report etwa positionieren sich eher gegen gesetzliche Regelungen (United Nations 2005: 102):

„Arguments about young people’s vulnerability tended to be used as a justification for denying them access to knowledge and power. There is considerable room for debate about what should be regarded as harmful or unsuitable. A more protectionist approach might well deny young people access to much of what they are exposed to in everyday life, whether through various media or within their own environment. New distribution technologies significantly undermine the possibilities of regulation either by the Government or within the home. On both philosophical and pragmatic grounds, it may be necessary to work towards the development of a system that supports self-regulation by the young people“.

Jugendschützerische Regelungen sind jedoch auch zentral im Hinblick auf die Positionierung des Staates und berührt damit die Medienethik. Es geht dabei um die Frage, wo die

Diskussion über Mediengewalt beginnen soll. Am weitesten verbreitet und wohl auch am evidentesten ist die Ansicht, dass es *neben* dem gesetzlich festgelegten Jugendmedienschutz einer gezielten Förderung individueller Medienkompetenz bedarf.

Dabei sollten medienpädagogische Maßnahmen als präventive Maßnahmen gesehen werden und als Bestandteil jedes modernen Jugendmedienschutzes sein (Ring/Weigand 2005: 194). Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass durch die Vermittlung einer praktischen Medienkompetenz „bestimmte unerwünschte Medienwirkungen relativiert oder sogar ganz vermieden werden können. Umgekehrt scheint es plausibel, dass eine unreflektierte und weitgehend unbewusst rezipierende Haltung die Wahrscheinlichkeit unerwünschter Medienwirkungen fördert. Ein Kind, das die eigene Medienwirkung kritisch zu beurteilen in der Lage ist und aus eigener Einsicht einzuschränken vermag, kann sich mit dieser Kompetenz selbst schützen“ (Gaitsch 2006: 37).

4.4 Aktive Medienarbeit – Theoretischer Hintergrund und Praxisbeispiele

Theoretischer Hintergrund

Der Medienpädagoge Fred Schell definiert aktive Medienarbeit „als wesentliche Methode handlungsorientierter Medienpädagogik, die auf Erkenntnis und Reflexion gesellschaftlichen Seins und auf Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Subjekte zielt“ (Schell 2005: 10). Es ist „die Be- und Erarbeitung von Gegenstandsbereichen sozialer Realität mit Hilfe von Medien“ (Schell 2003: 11) basierend auf den Prämissen und Zielsetzungen handlungsorientierter Medienpädagogik im Allgemeinen und beruhend den Prinzipien „Handelndes Lernen“, „Exemplarisches Lernen“ sowie „Gruppenarbeit“.

Prinzipien aktiver Medienarbeit nach Fred Schell

(1) „Handelndes Lernen“

Mit dem Begriff „handelndes Lernen“ greift Schell auf das „learning-by-doing“- Konzept des amerikanischen Philosophen und Psychologen John Dewey (1916) zurück, in welchem die „aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit Bereichen ihrer sozialen Realität und ein selbständiges und eigenverantwortliches Lösen von Problemen im Mittelpunkt stehen“ (Schell 2005: 12). Neben der Fähigkeit zum autonomen Lernen impliziert das handelnde Lernen nach Schell folgende Prämissen:

- Lernen als aktive Auseinandersetzung mit Realität: Praktisches Handeln ist die Grundlage pädagogisch orientierter Lernprozesse

- Lernen als Einheit von Wissen, Reflexion und Handeln
- Lernen als interaktionistisches Geschehen
- Lernen als adressatenorientiertes Geschehen
- Lernen als prozessuales Geschehen

(2) „Exemplarisches Lernen“

„Ausgangspunkt exemplarischen Lernens sind (...) die von den Subjekten erfahrbaren Konflikte und Widersprüche, die ihre Ursache in gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen haben, aber von den Subjekten noch nicht in diesen gesellschaftlichen Zusammenhängen erkannt sind“ (Schell 2005: 13). Beim exemplarischen Lernen geht es darum „vorwissenschaftliche Bewusstseinsselemente und die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ zusammenzuführen, „mit dem Ziel der Bewusstwerdung der eigenen Gesellschaftlichkeit und der Ausbildung einer soziologischen Denkweise, die eine selbständige Aneignung und Verarbeitung von Informationen ermöglicht“ (Schell 2005: 13). Als inhaltliches Lernprinzip impliziert es nach Schell folgende Prämissen:

- Lernen als adressatenorientiertes Geschehen
- Lernen als dialektische Vermittlung von subjektiven Erfahrungen und wissenschaftlicher Erkenntnis
- Lernen als prozessuale Emanzipation

(3) „Gruppenarbeit“

„Gruppenarbeit ist interaktionales Lernen“, so Schell, wobei die Interaktionssituation gekennzeichnet ist „durch Herrschaftsarmut und ständige Offenlegung der internen Probleme der Gruppe“. Folgende Aspekte werden von Schell als Prämissen benannt:

- Lernen als zielgerichtete Aktivität
- Lernen als adressatenorientiertes Geschehen
- Lernen in einem herrschaftsfreien Raum

Chancen aktiver Medienarbeit

Fred Schell fasst die Chancen aktiver Medienarbeit gegen Gewalt zusammen, wie in folgendem Kasten festgehalten:

Chancen aktiver Medienarbeit gegen Gewalt nach Fred Schell (2003: 15f.)

Folgt aktive Medienarbeit den beschriebenen Prinzipien und Prämissen, dann bieten sich ihr

vielfältige Möglichkeiten und Chancen, bei der Bearbeitung des Themas Gewalt mit Heranwachsenden Reflexions- und Veränderungsprozesse anzustoßen und zu bewirken. Die Bandbreite möglicher Lernerfahrungen soll im folgenden kurz skizziert werden:

Intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt

Die Herstellung eines Medienproduktes motiviert Heranwachsende, sich mit dem Thema Gewalt auseinander zu setzen. Ob es die Planung und Gestaltung eines eigenen Films, eines Audiobeitrages, einer Fotostory, eines Beitrages für die Homepage im Internet oder eines anderen medialen Produktes ist, es besteht immer die Notwendigkeit, intensiv in die gewählte Thematik einzusteigen. Die Produktion eines Medienbeitrages zwingt von der Sache her die Heranwachsenden zu einer tiefgehenden Befassung mit ihren Gewalterfahrungen. Schon die Auswahl eines Gewaltaspektes für die mediale Umsetzung initiiert eine Diskussion über die Gewalterfahrungen und -bewertungen der beteiligten Gruppenmitglieder. Die anschließende Entwicklung einer Geschichte, die Formulierung eines Exposees oder eines Drehbuches oder der Entwurf einer Struktur für die Internetpräsentation verlangen eine genaue Bearbeitung des gewählten Themas und ein Eingehen auf Ursachen von Folgen von Gewalthandeln sowie eine Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen. Die Ergebnisse dieser Analyse und der eigenen Auseinandersetzung müssen dann systematisch für den Medienbeitrag aufbereitet werden. Das fertige Medienprodukt wiederum dient dazu, die eigene Position anderen zu präsentieren und zur Diskussion anzuregen.

Ob die Thematik in Form einer Dokumentation, einer Spielhandlung, einer Persiflage, eines Hörspiels, eines Features, einer Internetpräsentation in Hyperstruktur oder eines anderen Genres aufbereitet wird, immer ist das Medium „Mittel“ zur intensiven Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema und zur Darstellung der Ergebnisse dieser Auseinandersetzung, um mit anderen hierüber in Kommunikation zu treten.

Erproben von Rollen

Identität entwickelt sich vor allem durch die Übernahme, kritische Reflexion und Modifikation oder durch das Verlassen verschiedener Rollen, durch die Auseinandersetzung mit den Konflikten, die unterschiedliche Rollen mit sich bringen, und durch das Lernen, Frustration zu ertragen, die Folge solcher Konflikte sind. Bei der gemeinsamen Arbeit an einer medialen Produktion zu einem Aspekt von Gewalt ergibt sich die Notwendigkeit, das Thema von vielen Seiten zu betrachten und in die Rolle unterschiedlicher Akteure zu schlüpfen, fast zwangsläufig. Damit bietet die aktive Medienarbeit die Chance, bei der Durchdringung und Darstellung von Gewalt unterschiedliche Sichtweisen zu erörtern und zu bewerten und verschiedene Rollen einzunehmen, zu erproben und zu hinterfragen.

Entwicklung sozialer Verhaltensweisen

Aktive Medienarbeit als pädagogische Methode ist immer ein Gruppenprozess. Das ständige Aushandeln von Themen, Meinungen, Wertungen etc., die Verteilung von Aufgaben, das stringente Verfolgen gemeinsamer Zielsetzungen und das Erleben des aufeinander-angewiesen-Seins im Team sind beste Voraussetzungen für Prozesse sozialen Lernens.

Entdecken eigener Fähigkeiten

Aktive Medienarbeit stärkt das Selbstwertgefühl, da sie durch die vielfältigen Aufgaben, die bei der Erstellung eines medialen Beitrags zu vergeben sind, allen Beteiligten mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen die Möglichkeit für Erfolgserlebnisse bietet. Sie fördert zudem die Entdeckung der eigenen Kreativität, die in den vielfältigen Rollen erprobt werden kann. Diese Stärkung des Selbstwertgefühls trägt zur Identitätsbildung bei und ist wiederum wichtige Voraussetzung für den Abbau von Gewalt im Alltag.

Erlernen der Mediensprache

Wer selbst Medienprodukte herstellt, lernt zwangsläufig die „Sprache“ des jeweiligen Mediums kennen, seine Gestaltungsmittel ebenso wie seine Manipulationsmechanismen. Damit besteht auch die Chance zu lernen, die Medien insgesamt besser entschlüsseln und ihre Botschaften kritisch-reflexiv hinterfragen zu können. Dies gilt auch für mediale Gewaltpräsentationen, z.B. für die Fähigkeit, reale von medialer Gewalt zu unterscheiden, Gewalt als dramaturgisches Mittel zu erkennen und zu problematisieren usw.

Teilnahme an der öffentlichen Kommunikation

Medienprodukte sind immer für eine Öffentlichkeit geschaffen, ganz gleich, wie groß diese ist. Die Präsentation des eigenen Produkts ist gleichzeitig eine Konfrontation der eigenen Position mit der anderer und damit ein Überprüfen eigener Sichtweisen und Argumentationen. Somit kann aktive Medienarbeit auch nicht Beteiligte zur Auseinandersetzung mit Gewalt anregen.

Grundlagen schulisch vermittelter Medienkompetenz

Dass die Vermittlung von Medienkompetenz auch in den Aufgabenbereich der Schule fällt, ist weitestgehend unumstritten: „Wenn Allgemeinbildung Orientierungshilfe für das Leben in

der heutigen und zukünftigen Gesellschaft bieten soll, dann ist Medienpädagogik keine zusätzliche Aufgabe der Schule, sondern Teil der Allgemeinbildung“ (Wagner 1992: 141). Aus diesem Grund muss sie „Bestandteil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrages sein“ (Wagner 1992: 141).

Dabei wird bereits seit den 80er Jahren die Bedeutung eines „integrativen Ansatzes“ und die Wichtigkeit aktiver Medienarbeit betont: „Die Eigenproduktion von Medien nimmt einen wichtigen Stellenwert im Gesamtspektrum medienerzieherischer Tätigkeiten ein (...) Wie der Lesebegriff im integrativen Ansatz von Medienpädagogik auf den Umgang mit audiovisuellen Texten ausgerichtet wurde, ist die Kulturtechnik Schreiben um die Dimension Bild und Ton zu ergänzen“ (Doelker 1992; 110; zitiert nach Thiele 2004). Diese Sicht wird auch in den heute noch aktuellen Beschlüssen der Kultusminister-Konferenz (KMK 1995, 1997) und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung vertreten. Im Rahmen des Orientierungsplanes der Bund-Länder-Kommission werden Leitvorstellungen entwickelt, „an denen sich die pädagogische Arbeit in der Schule orientieren kann“ (BLK 1995). Darüber hinaus werden Vorschläge für die Einbeziehung medienpädagogischer Elemente in die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung sowie die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und mit außerschulischen Partnern gemacht. Die zusammenfassenden Empfehlungen der Bund-Länder-Kommission zur schulischen Medienerziehung finden sich im folgenden Kasten.

BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG

MEDIENERZIEHUNG IN DER SCHULE

ORIENTIERUNGSRAHMEN

(...)

VI. Zusammenfassende Empfehlungen

Bildungspolitik und Bildungsplanung sind gefordert, angesichts der fachlichen und erzieherischen Auswirkungen von Medienverbreitung und Medieneinfluss, rasch und umfassend im Bereich der Schule zu reagieren und die Voraussetzungen für eine wirksame Medienerziehung zu verbessern. Es gilt,

- die elektronischen Medien für das schulische Lernen intensiver als bisher zu nutzen,
- Schülerinnen und Schüler zum verantwortlichen und kreativen Umgang mit Medien zu befähigen,
- zugleich die kritische Auseinandersetzung mit den Medienbotschaften zu fördern.

Für Aufbau und Weiterentwicklung der Medienerziehung ist es sinnvoll, von folgenden

Leitvorstellungen auszugehen:

- Medienerziehung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die von der Schule aufgegriffen werden muss, aber nicht allein von ihr zu leisten ist. Daher ist vor allem die Zusammenarbeit mit den Eltern und außerschulischen Einrichtungen anzustreben.
- Medienerziehung muss in das allgemeine unterrichtliche und erzieherische Handeln der Schule eingebettet sein.
- Ausgangspunkt der Medienerziehung soll der Mediennutzer, nicht die Vielfalt einzelner Medien sein.
- Medienerziehung soll vorrangig auf die Inhalte der Medien, weniger auf die technischen Entwicklung gerichtet sein.
- Medienerziehung soll Medienkompetenz als Bestandteil allgemeiner und beruflicher Bildung vermitteln; damit soll schulische Medienerziehung dazu beitragen, in der Gesellschaft „Medienkultur“ entfalten zu helfen.

Die Erziehung zum Umgang mit Medien muss von folgenden Grundspannungen ausgehen, in denen Schülerinnen und Schüler heute stehen:

- eine Ausweitung der wahrnehmbaren Welt einerseits und die Einschränkung der unmittelbaren Erfahrung von Realität andererseits;
- die Begegnung mit einer plural gestalteten Welt einerseits und die Gefahr der Orientierungslosigkeit andererseits;
- eine Konfrontation mit virtuellen Welten einerseits und die Gefahr einer Flucht in Scheinwelten andererseits.

Medienerziehung soll nicht zuletzt dazu beitragen, den spezifischen und nicht ersetzbaren Beitrag der Schule zur Bildung und Erziehung zur Geltung zu bringen.

Vor diesem Hintergrund sollten im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeiten von Bund und Ländern die folgenden Maßnahmen erwogen werden:

- Förderung von Modellversuchen, in denen für verschiedene Gruppen von Schülern und Auszubildenden unterschiedliche Konzepte der Medienerziehung erprobt und bewertet werden;
- Förderung von Vorhaben im Bereich der beruflichen Bildung mit dem Ziel, die Erfahrungen mit der Mediennutzung in der Berufswelt in Beziehung zu setzen zu den Medienerfahrungen des nicht beruflichen Alltags;
- Durchführung von Vorhaben, in denen die Nutzung elektronischer Medien für Selbstlernverfahren und –phasen sowie für individualisiertes Lernen auf unterschiedlichen Bildungsstufen erprobt wird;

- Förderung von Forschungsvorhaben, die sich mit der Wirkung elektronischer Medien auf das Lern- und Sozialverhalten befassen und die Wirkung medienpädagogischer Arbeit untersuchen;
- Dokumentation und planerische Auswertung von Erfahrungen anderer europäischer Länder bei der Gestaltung der Medienlandschaft und der Medienpädagogik;
- Auswertungen von Erfahrungen mit Modell- und Forschungsvorhaben der Medienerziehung, auch als Grundlage einer möglichen Fortschreibung des Orientierungsrahmens.

Die Länder sollen vorrangig wichtige Rahmenbedingungen für die schulische Medienarbeit sichern:

- Entsprechend lehrplanmäßige Verankerungen sind Voraussetzung dafür, dass in den Schulen die Medienerziehung ein fester Bestandteil des Unterrichts und der allgemeinen Bildung wird. Ebenso notwendig sind Bereitstellung von Handreichungen und Informationsmaterialien sowie Dokumentation und Aufarbeitung von Erfahrungen schulpraktischer Medienarbeit.

Markus Gaitzsch stellt fest, dass es auf die Frage danach, mit wie viel Medienkompetenz ein Schüler die Schule verlässt, keine bundesweit gültige Antwort geben kann (Gaitzsch 2006: 37). Zwar hat die Bund-Länder-Kommission einen Orientierungsrahmen für eine Medienerziehung in der Schule verabschiedet, in dem die Notwendigkeit einer schulischen Medienerziehung sowie „allgemeine Leitvorstellungen“ festgehalten sind (Gaitzsch 2006: 37). Doch unterscheidet sich die Umsetzung dieser Leitvorstellungen je nach Bundesland. Darüber hinaus ist das Maß an Medienkompetenz eines Schülers, so Gaitzsch, auch abhängig von der Schulform, seiner Schule, der individuellen Fächerwahl aber auch – oder vielleicht sogar vor allem – von den Lehrern. Aus diesem Grund lassen sich nur schwer allgemeine Aussagen darüber machen, inwieweit und in welcher Form die Medienerziehung in die schulische Ausbildung integriert ist.

Feststellen lässt sich jedoch folgendes: Weitgehend durch Fächer- oder Lernbereichsstrukturen gekennzeichnet, führt die Organisation der Schule dazu, dass Medienerziehung im allgemeinen Unterricht geleistet werden muss, wenn sie nicht auf Sonderveranstaltungen beschränkt bleiben soll (BLK 1995). Medienkompetenz kann dabei im Rahmen verschiedener Fächer vermittelt werden (Gaitzsch 2006: 38):

- Im Deutschunterricht
- Im Sozialkunde/Politik/Gemeinschaftskunde (z.B. gesellschaftliche Funktionen von Fernsehen)
- Philosophie (z.B. Medienwirklichkeiten vs. Lebenswirklichkeiten)
- Ethik (z.B. Menschenwürde und Fernsehen)
- Religionslehre (z.B. Tabus und Tabubruch im Fernsehen)
- Kunst (z.B. Licht, Kamera, Trailerwirkung und –ästhetik)
- Musik (z.B. Filmmusiken)

Leider scheint eine kontinuierliche Arbeit bislang kaum verwirklicht worden zu sein. So wird etwa festgestellt, dass Medienerziehung an Schulen bislang in erster Linie aus „punktuellen Projekten“ besteht (Winterhoff-Spurk 2005: 241f.).

Neben der Organisation in Fächern ist die Schule des Weiteren nach Jahrgangsklassen sowie Schulformen und Bildungsgängen gegliedert. So ist auch im Orientierungsrahmen der BLK festgehalten, dass Medienerziehung auch aus entwicklungspsychologischen Gründen von diesen Altersgruppierungen und Profilen ausgehen muss. In den *Richtlinien und Lehrplänen zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen* identifiziert Gaitzsch etwa folgende Unterrichtsgegenstände für die erste und zweite Klassenstufe (Gaitzsch 2006: 38):

- Sich zu einem Thema nach eigenem Interesse in Medien orientieren;
- Medien nutzen als Anreiz zum Sprechen, Schreiben und Lesen;
- Sich über Medienerfahrungen austauschen.

Für die zweite, dritte und vierte Klassenstufe sind folgende Unterrichtsgegenstände festgehalten:

- Sich zu einem Thema nach eigenen Interesse und nach vorgegebenen Aufträgen in verschiedenen Medien orientieren;
- Medien und Medienbeiträge begründet auswählen;
- Machart von Medienbeiträgen erkennen;
- An aktuellen Beispielen erforschen, wie Medien hergestellt und verbreitet werden;
- Medien nutzen als Anreiz zum Sprechen, Schreiben, Lesen, Gestalten eigener Medienbeiträge.

Mit einem Blick auf die Lehrpläne der Bundesländer im Allgemeinen stellt Gaitzsch fest, dass zwischen sehr allgemein gehaltenen⁹³ über konkretere Vorgaben⁹⁴ bis hin zu spezifischen

⁹³ Zum Beispiel: „Über die Rolle der Medien in der eigenen Freizeit sprechen“ (Bayern, 5. Jahrgang, Hauptschule, Deutsch); „Eigene Medienerfahrungen einbringen: über Kinder- und Jugendsendungen im Hörfunk, ggf. auch im Fernsehen, sprechen“ (Bayern, 5. Jahrgang, Gymnasium, Deutsch); „Überlegt mit Medien umgehen, z.B.

Anforderungen⁹⁵ ein breites Spektrum liegt, innerhalb dessen „Schülern eine praktische Medien- und Fernsehkompetenz vermittelt wird (bzw. vermittelt werden kann)“ (Gaitzsch 2006: 39). Abschließen kommt er zu folgender Feststellung (Gaitzsch 2006: 39):

„Es können zwar keine pauschalen Aussagen über die bei deutschen Schülern vorhandene Medienkompetenz getroffen werden, sicher ist jedoch, dass die Vermittlung von Medienkompetenz fest in den Lehrplänen der Bundesländer verankert ist. Deshalb darf vermutet werden, dass bereits Schüler der ersten Klassenstufen zumeist nicht unvorbereitet und im hohen Maße mediennaiv auf das Medium Fernsehen und dessen Inhalte stoßen. Wünschenswert für den Jugendschutz im Fernsehen wäre es, wenn die Anforderungen speziell für Fernsehkompetenzen der Schüler in den Lehrplänen weiter konkretisiert würden.“

Wie Kunczik und Zipfel etwa anmerken gibt es kaum empirische Evaluationen zur Wirksamkeit schulischer Medienerziehung (Kunczik/Zipfel 2005: 341; vgl. 4.2 (3)). Aus vorliegenden Studien lasse sich jedoch die Vermutung anstellen, dass schulische Programme zur Förderung der Medienkompetenz durchaus Erfolg versprechend sind (Kunczik/Zipfel 2005: 341ff.; vgl. 4.2 (3)).

In dem Beitrag „Produktive Medienarbeit in der Schule – 2003“ fasst Günter Thiele einige Schlussfolgerungen aus den Erfahrungen praktischer Medienarbeit an Schulen zusammen (Thiele 2003).

- Produktive Medienarbeit fördert und fordert fächerübergreifendes Lernen.
- Ihre auf Veröffentlichung und damit auf potenzielle Öffentlichkeit hin angelegte Arbeitsstruktur unterstützt eine konstruktive Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Lernverhaltens bei den Schüler/innen.
- „Die Herausforderung, innerhalb der Schule etwas außerhalb derselben ‚Veröffentlichbares‘ zu erarbeiten, und die damit von vornherein verbundene Aussicht, die Diskretheit und kollektive Privatheit des innerschulischen Lebens und Lernens zu überschreiten, eröffnen den Schülerinnen und Schülern eine wichtige Chance, ihr schulisches Lernen als einen für sie bedeutsamen Bestandteil ihres Lebens wahrzunehmen.“ (Biermann u.a. 1997 : 114)
- Das Bereitstellen von Geräten und Netzanschlüssen ist eine wichtige, aber nicht hinreichende Vorbedingung für Produktive Medienarbeit. Die medienpädagogische Qualifizierung der Pädagog/innen im schulischen und außerschulischen Bereich ist

Auswahlkriterien: gemeinsam statt einsam, eigenes Programm erstellen“ (Bayern, 6. Jahrgang, Hauptschule, Katholische Religionslehre).

⁹⁴ Zum Beispiel: „Klischees von Freundschaft und Liebe, z.B. Männer- und Frauenbilder in meinem Umfeld, in den Medien“ (Bayern, 8. Jahrgang, Hauptschule, Ethik); „Zwischen Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien unterscheiden: z.B. Fernsehserien, Computerspiele“ (Anforderungen am Ende der Sek. I, Nordrhein-Westfalen).

⁹⁵ Zum Beispiel: „Krieg und Gewalt als Thema essayistischer, lyrischer und filmischer Texte des 20. Jahrh.“ (Nordrhein-Westfalen, Jahrgang 13/1, Gymnasium, Grundkurs Deutsch).

ebenso wichtig. Pädagog/innen sollten die unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten kennen und ihre möglichen Konsequenzen reflektiert haben.

- Die Teilnahme an einer technischen Einführung allein genügt nicht. Pädagog/innen sollten hier selbst handelnd gelernt haben, selbst an Projekten teilgenommen und die dabei gewonnenen Erfahrungen reflektiert haben.
- Die medienpädagogische Beratung und Unterstützung bei eigenen Vorhaben sind für die Förderung produktiver Medienarbeit genauso wichtig wie die Geräteausstattung und die eigene Fortbildung.
- Produktive Medienarbeit ist nicht Selbstzweck. „Wollen wir mal einen Film drehen?“ oder „Wollen wir mal eine Homepage erstellen?“ ist ein medienfixierter und unzureichender Ansatz. Produktive Medienarbeit sollte in einen Ziel-Inhalts Zusammenhang integriert sein. Die Klärung von Fragen wie: „Welche Ziele verfolgen wir? Was wollen wir erkunden/ausdrücken/vermitteln? Wen wollen wir ansprechen? Welche Funktion hat hierbei das Medium?“ ist wichtiger Teil der Gruppenarbeit. Bei der Festlegung des gemeinsamen Themas sollen sich Pädagog/innen mit Bewertungen zurückhalten und eher moderierend Hilfen bei der Entscheidungsfindung geben. Von Jugendlichen häufig gewünschte und auch aus pädagogischer Sicht durchaus legitime und wichtige Ziel-/Inhaltsbereiche betreffen viel häufiger die Arbeit an der eigenen Identitätsbildung über die Selbstdarstellung (z.B. ausgiebiges Vorstellen der Gruppe und ihrer Mitglieder, Darstellung spezifischer Fertigkeiten oder Ressourcen, Initiierung und ausgiebige Nutzung von Chataktionen), über die bewegungs- und habitusgenaue, lippensynchrone Nachahmung von „Helden/innen“ des Entertainments, über die lustvoll-kreative Persiflage von Werbung und Soaps, über die Artikulation und Bearbeitung von alltäglichen, alterstypischen Erfahrungen, Problemen und Bedürfnissen (z.B. Anerkennung und Ablehnung in der peer-group, erste Liebe, Eifersucht, Gewalterfahrungen, Auseinandersetzung mit Erwachsenen – meist in fiktionaler Form). Definierte Zeiten für Fixpunkte und Gelegenheiten zur Metainteraktion sollten in den Projektverlauf eingeplant werden.
- Über die schon vielfältig erprobten E-mail-Projekte (vgl. z.B. Donath, Volkmer 1997) und Homepage-Projekte hinaus bieten die neuen Möglichkeiten der Kommunikation und der Kreation, Produktion und Publikation multimedialer Kommunikate in digitalen Netzen fruchtbare Arbeitsansätze. Diese bedürfen genauso der Unterstützung wie die bisher schon praktizierten Formen produktiver Medienarbeit.
- Digitale Aufnahmegeräte, einfache Schnittsysteme wie z.B. Casablanca und Tools wie Autorensysteme erleichtern es heute, auch schon mit unteren Klassen erfolgreich medienbezogene Unterrichtsprojekte durchzuführen, ohne dass eine

lange Einarbeitungszeit in die Handhabung der Technik notwendig wäre. Damit bleibt mehr Zeit für die eigentliche Aufgabe, eigene Ideen und Kommunikationsabsichten medial umzusetzen.

- In der bisherigen produktiven Medienarbeit entwickelte Standards und Bewertungskriterien müssen für das neue Arbeitsfeld „Multimedia und digitale Netze“ überprüft werden. Doch dürfte es auch hier z.B. ein guter Rat sein, in Ruhe abzuwägen, ob Inhalt und Gestaltung einer Multimedia-Zeitung auch für Adressaten außerhalb von Schule, Jugendeinrichtung und Elternkreis so informativ oder/und unterhaltsam sind, dass sie im Internet angeboten wird.
- Die Unterstützungs- und Ausstrahlungsangebote der Offenen Kanäle (und auch ihre Internetangebote) sollten noch stärker erkundet und genutzt werden. Wenn nach Einschätzung der Arbeitsgruppe Inhalt und Gestaltung des Produkts auch für Adressaten außerhalb von Jugendeinrichtung, Schule und Elternkreis interessant sind, sollten die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit und der Ausstrahlung in einem Offenen Kanal geprüft werden. Besonders gute Erfahrungen wurden gemacht, wenn seitens des OK zusätzliche medienpädagogische Unterstützung geleistet wird, wie z.B. beim Pixelfernsehen (Thüringer Landesmedienanstalt 2001), bei RABATZ (Eder/Roboom 2001) und beim KOM-Projekt für Berliner Grundschulen (siehe Projektberichte in diesem Band).
- Die Vorstellung des fertigen Produkts ist ein wichtiger Teil produktiver Medienarbeit. In manchen Projektberichten und Handlungsanleitungen für Produktive Medienarbeit fehlt der Hinweis auf die Verwendung des fertigen Produkts, auf die Auswertung der gemachten Erfahrungen und auf den bewussten Abschluss des Projekts. Sie sollten jedoch genauso wie die gemeinsame Abklärung von Zielen und Adressaten (und in Abhängigkeit davon) selbstverständlicher und von Anfang an eingeplanter Bestandteil der produktiven Medienarbeit sein. Die Reaktionen der Adressaten auf das erstellte Produkt ergeben wichtige und notwendige Rückmeldungen über den Erfolg der eigenen Arbeit. Die Möglichkeiten zum fachlichen und persönlichen Austausch mit anderen schulischen oder außerschulischen Gruppen über die Erfahrungen mit produktiver Medienarbeit sind wichtig und sollten weiter gefördert werden.

Diese von Thiele zusammengestellten Thesen, sind nicht nur für die schulische Medienerziehung von Bedeutung, sondern auch für die Medienarbeit außerhalb formaler Bildungseinrichtungen.

Im Folgenden sollen einige sowohl schulische also auch nicht schulische Projekte aktiver Medienarbeit vorgestellt werden.

Ausgewählt wurden vier Projekte unter folgenden Gesichtspunkten. Das Aktionsprogramm „Medienarbeit gegen Gewalt“ des Instituts für Medienpädagogik in Forschung und Praxis beschäftigt sich explizit mit Möglichkeiten der Thematisierung von verschiedenen Gewaltphänomenen im Rahmen aktiver Medienarbeit. Dabei geht es einerseits um die Vermittlung von Medienkompetenz. Andererseits werden den Kindern und Jugendlichen Anregungen geboten zur Wahrnehmung, Beurteilung und Interpretation unterschiedlichster Konfliktsituationen und Gewaltphänomene. Bei dem zweiten Projekt, der medienpädagogischen Arbeit mit brasilianischen Straßenkindern, handelt es sich um ein in erster Linie entwicklungspolitisch ansetzendes Projekt mit Kindern und Jugendlichen, die unter erschwerten Bedingungen aufwachsen. Die Erfahrungen dieses Projektes können nützlich sein für die Nutzung von Medien in anderen Entwicklungskontexten. Ähnliches gilt für das Projekt „Bosni@Kids-Online“, wobei in diesem Fall eine friedenspolitische Dimension hinzukommt: Kindern im Nachkriegsbosnien sollte es ermöglicht werden Kontakte zu den je anderen ethnischen Gruppen, als auch ins Ausland aufzunehmen.

„Hallo Krieg“ ist der Titel einer Videoproduktion des Medienprojektes Wuppertal. Dieses soll abschließend vorgestellt werden als eine Form des (Friedens-)Journalismus von Jugendlichen.

Das Aktionsprogramm „Medienarbeit gegen Gewalt“ des JFF

Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSF) organisierte das Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis zwischen 2001 und 2003 ein bundesweites Aktionsprogramm unter dem Motto „Medien gegen Gewalt“. In Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern wurden insgesamt 14 Modellprojekte durchgeführt, in denen sich Kinder und Jugendliche mit Gewalt im Alltag und in den Medien auseinandersetzten. Die Projekte wurden dabei teilweise im schulischen Kontext, teilweise im nicht-schulischen Bereich durchgeführt. Ihr Ziel, so Günther Anfang, war es „Kinder und Jugendliche mit Hilfe aktiver Medienarbeit für die Ursachen von Gewalt in der Wirklichkeit und in den Medien zu sensibilisieren und Zusammenhänge zwischen der Gewalt in der Wirklichkeit und der Gewalt in den Medien zu verdeutlichen. Dabei sollten verschiedene Ansätze der Medienarbeit gegen Gewalt und für Toleranz erprobt und Möglichkeiten der Be- und Verarbeitung von Gewalt aufgezeigt werden“ (Anfang 2003: 7).

Die einzelnen Projekte bedienten sich verschiedener Medien (Video, Computer/Internet, Radio), wobei sich zeigte, dass die Medien je spezifische Vorzüge bei der Behandlung der Gewaltthematik hatten (Anfang 2003: 8):

„Während bei den Computerprojekten vor allem das Sammeln und Verarbeiten von Daten und Informationen zum Thema im Vordergrund stand, ging es bei den Videoprojekten in erster Linie darum kurze Geschichten und Erlebnisse zu be- und verarbeiten. Im Vordergrund der Radioprojekte stand die Aufarbeitung von Informationen in Form von Reportagen und Radiobeiträgen.“

Neben den Kindern und Jugendliche als primäre Zielgruppe richtete sich das Programm auch an die professionellen Erziehenden sowie die Eltern. Letztere wurden im Besonderen im Rahmen der Vor- und Nachbereitung der Projekte einbezogen. Erstere sollten erstens „selbst für diverse Formen realer und medialer Gewalt sensibilisiert werden“, zweitens „die Gewaltwahrnehmung und -verarbeitung durch Kinder und Jugendliche und den Zusammenhang, der hierbei zwischen realer und medialer Gewalt besteht“ verstehen, und ihnen sollten drittens „Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs mit dem Thema Gewalt und im aktiven Umgang mit Medien aufgezeigt werden“ (Anfang 2003: 8).

Die einzelnen Projekte werden in dem von Günther Anfang herausgegebenen Buch „Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis“ vorgestellt und ihre Ergebnisse zusammengefasst. Exemplarisch sollen im Folgenden drei Projekte ausführlicher dargestellt werden. Dabei handelt es sich um ein Internetprojekt, ein Filmprojekt und ein Hörspielprojekt. Alle drei Projekte richten sich der Thematik des Gutachtens entsprechend an Kinder.

Internetzeitung „klickerkids“ – Kinder gestalten eine Website

Das seit 2003 bestehende und mit dem Dieter-Baake-Preis ausgezeichnete Portal klickerkids wurde von zwei Einrichtungen genutzt, um die Ergebnisse ihrer Projektarbeit zum Thema Gewalt zu publizieren.

(1) Gesamtschule Steilshoop

Der Schwerpunkt der Projektarbeit der Gesamtschule Steilshoop lag auf der Beschäftigung mit Gewalt in Computerspielen. Acht Elf- bis 13-Jährige testeten die Spiele „Siedler 3“, „Incubation“ und „Rage Ralley“ und organisierten daraufhin eine Talkshow – „Bringen Ballerspiele Spaß“ – , in denen die Kinder Pro- und Contraargumente austauschen konnten. Ein Schwerpunkt lag dabei bei der Unterscheidung zwischen realer und medialer Gewalt. Weitestgehend einig sind sich die Jungen darüber, dass die Gewalt in den Computerspielen auf Grund der ausbleibenden Konsequenzen nicht mit realer Gewalt zu vergleichen ist. Dazu äußerten sich etwa wie folgt: „Finde ich nur im Spiel gut. Ich habe es gern friedlich (...)“ oder:

„In Wirklichkeit gibt es keinen Grund das zu tun. Im Spiel bedeutet es nichts (...).“ Abschließend fassten die Kinder ihre Vorstellungen von einem idealen Spiel zusammen. Das Internetportal klickerkids wurde zum einen dazu genutzt, die von ihnen betrachteten Computerspiele zunächst vorzustellen und die Ergebnisse ihrer Spielbewertung festzuhalten. Des Weiteren gehen sie der Frage nach: „Wie ist das mit der Gewalt in den Spielen?“ In diesem Bereich finden sich die Meinungen von Jungen zum Thema Gewalt in den Spielen und Gewalt in der Realität. In einem dritten Bereich beschreiben sie schließlich ihr „Traumcomputerspiel“. Die Seite ist mit zahlreichen Fotos – meist nachgestellte Szenen – und einigen gemalten Bildern gestaltet.

(2) Kindertagesheim Wagrierweg

Diese Gruppe setzte sich aus Kindern zwischen sieben und zehn Jahren zusammen. Ohne einen Schwerpunkt zu setzen versuchte man zunächst in einem Gespräch zu klären, was die Kinder unter Gewalt verstehen und wo ihnen im alltäglichen Leben Gewalt begegnet.

„Die Gewalterfahrungen, die die Kinder schilderten, reichten von der freundschaftlichen Prügelei bis zu einem Entführungsversuch, von dem ein Mädchen erzählte. Da die Kinder Gewalt stark mit konkreten Erlebnissen und Geschichten verbanden, sollte die Auseinandersetzung mit dem Thema Gewalt auch in Form einer Geschichte erfolgen“ (Wett 2004: 33).

Die Kinder einigten sich darauf die Geschichte des Entführungsfalls nachzuerzählen. Dabei entstand eine Mischung zwischen einer Bildergeschichte und einem Trickfilm. Vor einem gezeichneten Hintergrund wurden Figuren gelegt und entsprechend bewegt. Die einzelnen Bilder bekamen je eine Unterschrift und wurden schließlich auf dem Portal klickerkids im Internet präsentiert.

Günther Anfang weist diesbezüglich darauf hin, dass die Ergebnisse der Projekte (einzusehen unter www.klickerkids.de) eingeschränkt nicht den tatsächlichen Prozessen entsprechen, die bei den Kindern abgelaufen sind. Dies sei darauf zurück zu führen, dass im Bereiche der Computerarbeit im Vergleich zur Videoarbeit „noch nicht so viele Erfahrungen vorliegen, wie möglichst zielstrebig und dramaturgisch gut aufgearbeitet, eine Multimediaanwendung zu produzieren ist“ (Anfang 2003: 68).

Allgemein lässt sich jedoch festhalten, dass sich das Internet zur Vernetzung der Arbeit mehrerer Gruppen anbietet. Unterschiedliche Medien und inhaltliche Gestaltungsformen lassen sich integrieren und die Ergebnisse verschiedener Gruppen können gemeinsam präsentiert werden. Des Weiteren bietet ein solches Projekt für die Kinder die Möglichkeit das Internet spielerisch zu erkunden und zu entdecken, dass es ihnen einen Ort für eigene Veröffentlichungen bietet. Die Präsentation im Internet macht die Ergebnisse einer breiten

Leserschaft zugänglich – dabei sollte jedoch darauf geachtet werden, dass der Name der Seite eingängig und für Kinder leicht zu finden ist – und ermöglicht darüber hinaus die Erweiterung bzw. das Weiterarbeiten an dem Projekt.

„Wenn zwei sich streiten...“ – Ein Filmprojekt mit Hortkindern

„Wenn zwei sich streiten...“ bezeichnet ein Filmprojekt an dem Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren beteiligt waren. *Warum kam es zum Konflikt? Warum musste der Konflikt eskalieren?* Diese Fragen standen dabei im Vordergrund. Ziel des Projektes war es die Kinder mit Hilfe aktiver Medienarbeit zur Auseinandersetzung mit Gewalt anzuregen und die Entstehung von Konflikten zu reflektieren (Anfang 2003: 35). Dabei stellten die alltäglichen Konflikterfahrungen der Kinder die Basis dar, von der aus weitergearbeitet werden kann. Aus ihrer Erfahrung benannten sie Vorurteile als eine mögliche Ursache für einen Konflikt. Die sie wohl stark beschäftigenden Vorurteile zwischen Jungen und Mädchen, wählten die Kinder schließlich Ausgangspunkt des Films.

DIE FILMGESCHICHTE: „WENN ZWEI SICH STREITEN...“

Ein Mädchen und ein Junge stoßen aus Unachtsamkeit an einer Ecke zusammen. Sofort beginnt ein Streit: „Hast du keine Augen im Kopf?“ wirft das Mädchen dem Jungen vor und prompt kontert der Junge: „Hast Du keine Augen im Kopf?“ Der Streit eskaliert, als die Jungen- und die Mädchencliquen dazukommen. Nun geht es nicht mehr nur um den Zusammenstoß, sondern um das Thema Jungs gegen Mädchen. Die Mädchen werden von den Jungs als „blöde Zicken“ bezeichnet, während die Mädchen die Jungen als „doofe Milchbubis“ anmachen. Aus dem harmlosen Geplänkel wird ein ernsthafter Konflikt. Im Verlauf der Auseinandersetzung behaupten die Mädchen, dass das ja typisch für Jungs sei, dass sie immer gleich schlägern, während die Jungen mit aggressiven Drohgebärden die Situation aufheizen. Der Konflikt entlädt sich schließlich in einer Schlägerei zwischen den beiden Cliquen. Ein Fahrradunfall in unmittelbarer Nähe unterbricht allerdings den Streit. Ein Mädchen liegt bewusstlos auf der Straße, was die Hilfe der Kinder erforderlich macht. Sie rufen einen Krankenwagen, der das verletzte Mädchen abtransportiert. Als dann auch noch das Fahrrad des Mädchens geklaut wird, ist die Hilfe der Jungen- und Mädchenclique erneut gefordert. Sie verfolgen den Dieb, der jedoch mit der U-Bahn entwischt. Was ihnen bleibt, ist das Fahrrad des Mädchens, das der Dieb an der U-Bahn zurücklässt – und ihre Freundschaft. „Den Dieb haben wir nicht erwischt, aber jetzt sind wir Freunde!“ lautet der Schlusssatz des Films, der signalisieren soll, dass das Überwinden von Vorurteilen auch möglich wird, wenn gemeinsame Aufgaben bewältigt werden. (Anfang 2003: 35f.)

Günther Anfang weist darauf hin, dass Diskussionen bei der Entwicklung der Geschichte eine bedeutende Rolle spielten und viel Zeit in Anspruch nahmen. Dabei ging es z.B. um zentrale Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Kinder. Die Mädchen und Jungen sollten einerseits beschreiben, wie sie sich selbst sehen – Jungen bezeichneten sich typischerweise etwa als „cool“, während sich die Mädchen als „schlau“ einstufen. Andererseits sollten sie sagen, wie sie das jeweils andere Geschlecht sehen. Der Dialog in der Konfliktszene, so Anfang, ergab sich damit von selbst, „da die Kinder lediglich das spielten, was in ihren Köpfen bereits existierte“ (Anfang 2003: 36).

Des Weiteren entstand eine Diskussion um die Fragen, ob man in Wirklichkeit auch einem „Feind“, d.h. jemanden den man „hasst“ oder nicht mag, helfen würde. Die Meinung der Kinder, die der Ansicht waren, dass man immer helfen müsse, unabhängig davon, ob man jemanden mag oder nicht, wurde letztlich von allen akzeptiert. Der Stoff veranschaulicht, so Anfang, „dass in einer kleinen, unspektakulären Geschichte viel Stoff alltäglicher Konfliktbewältigung steckt. Angefangen von der Frage, wie es zu einem Streit kommt, über Möglichkeiten der Überwindung von Vorurteilstrukturen, bis hin zu ethischen Fragen der Mitmenschlichkeit“ (Anfang 2003: 37).

Darüber hinaus sind auch zentrale Aspekte einer typischen Konflikteskalation deutlich identifizierbar: die eigentliche Konfliktursache wird aus den Augen verloren, es bilden sich zwei Lager, persönliche Beleidigungen rücken in den Vordergrund. Und dass eine gemeinsam zu lösende Aufgabe sich typischerweise konstruktiv auf den Konfliktverlauf auswirkt, haben die Kinder auch erkannt und in ihrem Film umgesetzt.

Der Film folgte dabei nur einer groben Struktur. Die einzelnen Szenen wurden von den Kindern direkt am Drehort spontan entwickelt, was zu einer größeren Authentizität führte und den Kindern ermöglichte „ihren Assoziationen freien Lauf zu lassen“ (Anfang 2003: 37).

Des Weiteren hätten sich Nachbesprechungen als sinnvoll erwiesen. Zum einen wollten die Kinder sehen, was sie gedreht haben. Zum anderen dienten sie der Reflexion von Inhalten und dem eigenen Verhalten.

Während – nun die Technik betreffend – sich die Kinder auch um Kamera und Ton kümmerten, schien es von Vorteil zu sein, dass der Schnitt nicht mit der gesamten Gruppe durchgeführt wird. Um den Kindern dennoch eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie ein Film entsteht, wurde zu jedem neuen Drehtermin der fertige Filmausschnitt vorgeführt, woraufhin sie dann auch entscheiden konnten, wie der Film weiter gehen soll. Voraussetzung hierfür ist allerdings ein chronologisches Drehen. Günther Anfang kommt schließlich zu folgendem Resümee (Anfang 2003: 39):

„Die Produktion eines Films zum Thema (Gewalt) eignet sich insofern gut zur Auseinandersetzung mit Gewalt im Alltag, da die Kinder hier viele Möglichkeiten haben, sich spielerisch zu artikulieren. So können sie die Szenen rollenspielartig entwickeln und dabei viele Erfahrungen sammeln. Dadurch können sie Ursachen von Gewalt aufdecken und Einsichten für die Bewältigung von Gewalterfahrungen gewinnen. Inwieweit diese Erfahrungen Langzeitwirkungen haben, kann aufgrund fehlender Untersuchungsergebnisse nicht festgestellt werden. Was jedoch bleibt: den Kindern hat es Spaß gemacht.“

„Nee, den wollen wir nicht!“ – Ein Hörspielprojekt mit Kindern einer Berliner Grundschule

Das Hörspielprojekt „Nee, den wollen wir nicht!“ wurde vom Institut Jugend Film Fernsehen Berlin Brandenburg (JFF) an der deutsch-türkischen Europaschule „Aziz Nesin“ in Berlin Kreuzberg mit Schülern einer sechsten Klasse im Rahmen des Lebenskundeunterrichtes durchgeführt. Einerseits sollten die Kinder mit dem Medium Radio vertraut gemacht werden, das von ihnen seltener genutzt wird als etwa der Fernseher: „Unsere mediale Welt ist heute hauptsächlich durch Bilder geprägt und es sind auch Bilder, die am häufigsten besprochen werden oder Eindrücke hinterlassen“ (Grün 2003: 60). Hier sollten sich die Kinder jedoch mit Tönen, Geräuschen und Stimmen beschäftigen und den Möglichkeiten der dramaturgischen Gestaltung mit Hilfe der Tontechnik entdecken (ebd.). So wurden in einem ersten Schritt zunächst einzelne Elemente eines Hörspiels (Sprache, Musik, Geräusche) besprochen sowie elementare Technikenkenntnisse vermittelt. In einem zweiten Schritt sollten sich die Kinder gegenseitig interviewen. Hier kam dann auch der inhaltliche Aspekt zum Tragen, denn sie befragten sich gegenseitig zu den verschiedenen Formen von Gewalt in der Realität und in den Medien. Der Schwerpunkt des Projektes lag auf diesem inhaltlichen Aspekt (Grün 2003: 60):

„Ziel war es, deutlich zu machen, dass Gewalt nicht nur Mord und körperliche Bedrohung beinhaltet (wie die eindrucklichen Ereignisse von Erfurt während der Projektzeit nahe legten), sondern den Kindern im eigenen Alltag eher durch Ausgrenzung und Demütigung begegnet. Ein weiteres Ziel lag darin, den Kindern im Rahmen des Medienprojektes Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die nachvollziehbar und realisierbar erscheinen.“

Anhand der Interviews und ihrer Besprechung wurde deutlich, dass die meisten Kinder ihren eigenen Angaben zufolge gar keine Erfahrung mit physischer Gewalt haben. Psychische Gewalterfahrungen in Form von Beleidigungen, Demütigungen und Erpressungen gehört durchaus zu ihrem Alltag. Mit medialen Gewaltdarstellungen hatten die Kinder die häufigsten Erfahrungen, stufen sie jedoch nicht als problematisch ein.

Auf der Grundlage der Interviews und der darauf aufgebauten Diskussion, sollten die Kinder je für sich eine Geschichte entwickeln. Die Entscheidung viel auf die folgende fiktive Geschichte eines Jungen aus der Klasse.

DIE GESCHICHTE: „NEE, DEN WOLLEN WIR NICHT!“

Die Geschichte handelt von Micha, einem Jungen, der in der Klasse nicht besonders beliebt ist. Er bekommt das u.a. im Sportunterricht zu spüren als die Mannschaften für ein Basketballspiel gewählt werden sollen. Erst als Letzter und nur unter Anweisung des Lehrers wird er in eine der Mannschaften aufgenommen. Traurig und frustriert läuft er nach Hause und kommt dort zu spät an. Sein Vater, der betrunken wirkt, wird wütend und schlägt auf ihn ein. Micha schließt sich in sein Zimmer ein und hört Musik.

Als anderen Tages Michas Schulleistungen bei der Zeugnisausgabe von der Lehrerin kritisiert werden, bekommt Micha Angst, wegen des Zeugnisses von seinem Vater erneut verprügelt zu werden. Er trifft sich mit seinem Freund Hasan, dem Gemüsehändler, der versucht ihn aufzumuntern. Als er nach Hause kommt, wird er von der Polizei empfangen, die ihn ins Kinderheim überstellt. Da sein Vater ins Gefängnis muss und die Mutter nicht in der Lage zu sein scheint, ihn zu betreuen. Im Heim erlebt er im Gegensatz zur alten Schule eine freundschaftliche Aufnahme. David, sein neuer Zimmergenosse, freut sich über sein Kommen. In seiner neuen Klasse (er musste durch den Heimaufenthalt die Schule wechseln) scheint sich zunächst die Situation von früher zu wiederholen, als er von anderen Kindern provoziert wird. Doch in dieser Situation begegnet er Thomas, der ihm beisteht und damit sein Freund wird. Mit diesen Glücksgefühlen, die er Hasan erzählt, endet die Geschichte (...).

(Grün 2003: 61)

Die Thematik hat alle Kinder angesprochen, denn unter Ausgrenzung hatte jeder schon einmal zu leiden und auch darunter den eigenen oder fremden Ansprüchen nicht zu genügen, so Grün. Für die Entwicklung und die Produktion der Geschichte ist dies insofern von Bedeutung, da die Kinder sich bestimmte Situationen und Dialoge nur dann ausdenken können, wenn sie über die entsprechenden Erfahrungen verfügen (ebd.). Allgemein habe es sich bewährt, die Kinder ihre eigene Lebenswelt spielen zu lassen. Ähnlich wie bei dem zuvor beschriebenen Videoprojekt waren die einzelnen Dialoge nicht vorgegeben, um Kindern die Möglichkeit zu geben zu improvisieren. Beachtenswert ist des Weiteren, dass die Kinder verschiedene Rollen ausprobieren und spielen durften: „So wurden sie mit den unterschiedlichsten Positionen und Altersgruppen innerhalb des dargestellten Konflikts konfrontiert“ (Grün 2003: 62). Abschließend kommt Grün zu folgendem Ergebnis (Grün 2003: 63):

„Medienarbeit, so kann man abschließend bemerken, erwies sich auch hier als eine hervorragende Möglichkeit, Kindern ‚Gehör‘ zu verschaffen, ihre Artikulationsmöglichkeiten zu entfalten und dabei Begeisterung zu entwickeln.“

Projektübergreifend kommt Anfang abschließend zu folgendem Ergebnis (Anfang 2003: 73):

„Alle Medienprojekte zum Thema Gewalt haben gezeigt, dass sich Medien hervorragend eignen, sich mit einem Thema wie Gewalt intensiv auseinander zu setzen. Durch den Einsatz von Medien lernen Kinder und Jugendliche nicht nur, dass sie in vielfältiger Art und Weise zur Darstellung eigener Sichtweisen und Interessen genutzt werden können, sondern auch die Möglichkeiten, sie als kreatives Ausdrucksmittel zu verwenden. Computer, Video und Audio bieten dabei eine Fülle von Möglichkeiten sich auszudrücken und eigene Impressionen und Aussagen zum Thema Gewalt zu formulieren. Je nach Medium sind diese Ausdrucksmöglichkeiten aber unterschiedlich. Bei der Planung eines Projektes zum Thema ‚Medienarbeit gegen Gewalt‘ sollte deshalb immer auch bedacht werden, welches Medium für welchen Zweck eingesetzt werden soll. Hat man sich darüber Klarheit verschafft, kann bei der Durchführung des Projektes nicht mehr viel schief gehen. Und dass Medienarbeit Kindern und Jugendlichen Spaß macht, haben die hier vorgestellten Projekte sicher aufgezeigt.“

Des Weiteren erscheint es bemerkenswert, dass die alltäglichen Gewalterfahrungen der Kinder – persönliche oder beobachtete, mediale oder reale – sowie ihr Verständnis von Gewalt den Ausgangspunkt der Projekte bilden. Die im Rahmen der Medienarbeit aufgearbeiteten Geschichten oder Themen weisen also Parallelen zu der Lebenswelt der Kinder auf.

Kontakt:

JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis

Pfälzer-Wald-Straße 64

81539 München

<http://www.jff.de>

Medienpädagogische Arbeit mit brasilianischen Straßenkindern

Vorgestellt werden soll im Folgenden ein medienpädagogisches Angebot des Straßenkinderprojekts *Grupo Ruas e Praças* („Gruppe Straßen und Plätze“) in Recife, der Hauptstadt des brasilianischen Bundesstaates Pernambuco. Dabei wird auf den Bericht von Michael Schwinger zurückgegriffen, der während der Zeit der Einführung des medienpädagogischen Programms im Rahmen des Projektes tätig war. In dem Buch „Du kannst sogar Photograph sein! Medienpädagogische Arbeit mit Straßenkindern“ sind seine Erfahrungen sowie die Ergebnisse der Arbeit detailliert festgehalten.

Die Einrichtung *Grupo Ruas e Praças* hat es sich zum Ziel gemacht, den Kindern und Jugendlichen auf der Straße der Stadt eine möglichst umfangreiche Bildung zu garantieren, damit diese Kinder und Jugendlichen auch für ihre Rechte einstehen können (Schwinger 2006: 63). Hierzu stellt die Einrichtung verschiedene Angebote zur Verfügung.

„Die Gruppe versteht die betreuten Kinder und Jugendlichen als eigenständige Subjekte, die Handelnde ihrer eigenen Lebensgeschichte sind. Nur sie selbst können ihre derzeitige Lebenslage verändern, die pädagogische Einrichtung kann nur Unterstützung bieten. Damit unterscheidet sich das Konzept von der objektorientierten Arbeit vieler staatlicher Einrichtungen, die als Ziel angeben, die Kinder retten zu wollen, in Wirklichkeit aber vor allem möglichst schnell einen Schandfleck aus dem Stadtbild entfernen wollen“ (Schwinger 2006: 63).

Die Arbeit der Gruppe umfasst dabei „Streetwork“, Familienhilfe und Gemeinwesenarbeit, ein pädagogisches Zentrum (den Kinderhof), eine Organisation der Jungen und Mädchen sowie politische Artikulation etwa im Rahmen eines kommunalen Kinder- und Jugendrechterates. Die Angebote richten sich dabei an Kinder und Jugendliche – sowohl Mädchen als auch Jungen - zwischen acht und 18 Jahren und deren Eltern, wobei die meisten der Kinder zumindest zu Beginn der Betreuung keinerlei Kontakt zu den Eltern haben. Ein Großteil dieser Kinder hat zudem Probleme mit Drogen.⁹⁶

Medien dienen der Gruppe schon lange als Instrument ihrer pädagogischen Arbeit. So werden etwa auf der Grundlage von Musiktexen oder Videos gesellschaftspolitische Themen diskutiert, Kollagen mit Bildern aus Zeitschriften dienen als Element der gemeinsamen Reflexion über bestimmte Themen oder Filme werden beim Nachhilfeunterricht eingesetzt. Im Folgenden soll aber auf zwei bestimmte Projekte eingegangen werden: das Fotoprojekt und den Computerworkshop.

(a) Das Fotoprojekt

⁹⁶ Zu den Besonderheiten im Konzept der Gruppe im Bezug auf die Annäherung an die Kinder und Jugendlichen bzw. die Annäherung der Kinder und Jugendlichen an die Gruppe vgl. Schwinger 2006: 70ff.

Die Gruppe verteilte insgesamt 20 Einwegkameras auf bestimmten Plätzen der Stadt nach einer kurzen Einführung an Kinder und Jugendliche, die dem Projekt zumindest schon bekannt waren. Inhaltliche Vorgaben wurde keine erteilt. Die Filme wurden von der Gruppe entwickelt und wieder zurück auf die Straße gebracht. Die Bilder wurden gemeinsam betrachtet und es wurde über ihre Bedeutung gesprochen. Die Gespräche hatte man mit einem Diktiergerät aufgenommen, um sie später besser auswerten zu können. Die Ziele des Fotoprojektes werden von Schwinger folgendermaßen zusammengefasst:

- Stimulation der Kreativität durch neue Ausdrucksmöglichkeiten
- Spielerische Reflexion der Lebenswelt und Bewusstwerdung über die eigene Lebenswelt
- Erleben von Kompetenz und Autonomie
- Darstellung der individuellen, subjektiven Sichtweisen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen

Schwinger weist darauf hin, dass die Bilder aufgrund ihrer Subjektivität einen „Einblick in die Denk- und Wahrnehmungswelt, vor allem aber in die sozialen Geflechte und den Sozialraum der Straßenkinder“ erlauben (Schwinger 2006: 77). Die Fotografie leistet aber auch einen Beitrag zur Selbstwahrnehmung. Der Fotograf bildet durch die Abbildung und die Wahrnehmung des anderen gleichzeitig auch „einen Teil seiner selbst“ – seine subjektive Wahrnehmung – ab und erfährt sie „durch die medialen Produkte“ wieder. Gleichzeitig stellt er sich aber auch außerhalb seiner selbst (Röll 1998: 355; zitiert nach Schwinger 2006: 78):

„Der Blick aus dem Fenster, aus dem Bildfenster der Kamera, gibt Schutz vor der Realität, schafft damit einen Schonraum und zugleich die Chance, sich der Realität ungefährdet zu nähern. Mit diesem Schutz können Räume angeeignet werden, die ohne Kamera verschlossen geblieben wären. Die Kamera erlaubt es aus dem eigenen Selbst zu fliehen. Letztlich bedeutet dies eine virtuelle Grenzüberschreitung.“

Einzelne Bilder werden mit den zugehörigen Sequenzen aus den jeweiligen Gesprächen von Schwinger in seinem Buch dargestellt. Zur Beurteilung der Themen, die die Kinder beim Fotografieren gewählt haben, und deren subjektiver Bedeutung, zieht Schwinger die von Alfred Holzbrecher (2003) unterschiedenen Inhaltsebenen heran. Holzbrecher unterscheidet Sachebene (Dokumentation und Information), Apellebene (aufmerksam machen auf Probleme und Missstände), Ebene der Selbstoffenbarung (Ausdruck des Selbstbildes und der Weltsicht) und Beziehungen. Typischerweise seien bei der Produktion von Bildern immer mehrere Ebenen bedeutsam, wobei meist eine dominiert. Auch bei dem Fotoprojekt zeigte sich, dass sich die Ebenen vermischen (Schwinger 2006: 97). Blendet man die Kommentare der Kinder zu ihren Bildern aus, so Schwinger, ließen sich diese leichter der Beziehungs- oder der Sachebene zuordnen. Mit den Statements war jedoch typischerweise eher die

Ebene der Selbstoffenbarung dominant. Mit Hilfe der Fotos sprachen die Kinder von Inhalten, die ohne die Bilder nicht thematisiert worden wären (Schwinger 2006: 97):

„Mediale Produktion und Rezeption wurden als spielerisches, zwangsfreies Angebot begeistert angenommen. Über sie konnten sie sich in einem Grad mitteilen, wie es sonst schwer möglich gewesen wäre. Die Fotos bildeten jedoch die Anker, an denen sie sich bestimmte Elemente ihrer Lebenswelt über den Moment der Produktion hinaus bewusst machen konnten.“

(b) Der Computerworkshop

Den Kindern und Jugendlichen wurden insgesamt drei Computer zur Verfügung gestellt, die mit einem Textverarbeitungsprogramm, einem Bildbearbeitungsprogramm und verschiedenen Spielen ausgestattet waren. Der Computerworkshop sollte, so Schwinger, „keine Trainingseinheit zur möglichst guten Beherrschung der diversen Anwendungen sein, sondern den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten, sich die einzelnen Anwendungen anzueignen, indem sie sich selbst Aufgaben stellten oder von mir Anregungen (Probleme) erhielten, die sie zu bewältigen suchten“ (Schwinger 2006: 98). Auch außerhalb der Workshopzeiten konnten die Computer unter Aufsicht genutzt werden.

Das Angebot richtete sich dabei ausschließlich an die Bewohner des Centro Educational VIDA NOVA. In diesem Pädagogischen Zentrum Neues Leben werden die Kinder auf ihr „Neues Leben“ abseits der Straße vorbereitet, nachdem sie zuvor zunächst einen Zwei- und im Anschluss daran einen Fünftagsprozess durchlaufen haben. Die Begrenzung auf diese Kinder und Jugendlichen liegt in erster Linie darin begründet, dass nur drei Computer zur Verfügung standen. Teilgenommen haben insgesamt 12 Jungen und ein Mädchen (während des sechsmonatigen Workshops wohnte nur ein Mädchen in dem Zentrum) zwischen neun und 18 Jahren.

Die *Ziele* des Computerworkshops werden folgendermaßen zusammengefasst (Schwinger 2006: 100):

- Schaffung grundlegender Handlungskompetenzen für den Umgang mit dem Medium Computer und anderer verwandter Medien durch weitgehend selbständige Aneignung.
- Vermittlung von Grundkenntnissen der Hard- und Software.
- Ergänzung/Erweiterung der schulischen Kenntnisse durch entsprechende Computerspiele.
- Stimulation der Neugier der Kinder und Jugendlichen und des Wunsches, ihre Kenntnisse zu erweitern.
- Stimulation der Lust am Schreiben durch neue Anwendungsmöglichkeiten.
- Stimulation der Kreativität durch Zeichen-, Schreib- und Bildbearbeitungsprogramme.
- Spielerische Reflexion der Lebenswelt durch neue Ausdrucksmöglichkeiten.

- Erleben von Kompetenz und Autonomie im selbständigen Umgang mit dem Computer und der Schaffung eigener Produkte.

Technisches und reflexives Wissen sollte dabei spielerisch vermittelt werden und wurde von den Kindern und Jugendlichen auch nie als „lästige Arbeit“ sondern vielmehr als unterhaltsames Spiel empfunden. Dies förderte im Allgemeinen die Lernprozesse (Röll 2003: 196; zitiert nach Schwinger 2006: 101):

„Unsere Kinder eignen sich spielerisch unsere Umwelt an. Unsere kognitiven, sozialen, kommunikativen und emotionalen Fähigkeiten erproben Kinder zunächst im Spiel, bevor sie in das Handlungsgefüge als Teil der Persönlichkeit integriert werden. Kinder setzen sich spielerisch handelnd mit ihren Aufgaben auseinander. Kinder erspielen sich das notwendige Wissen, um ihre Ziele zu erreichen.“

Im Einzelnen umfasste der Workshop das Erstellen von Texten, die Verbindung schriftlicher und visueller Ausdrucksmöglichkeiten, das Erstellen eigener Zeichnungen sowie Computerspiele.

Es stellte sich heraus, dass die Kinder ein großes Interesse an dem Erstellen von Texten hatten. Wichtig war ihnen dabei auch die Möglichkeit, das Produkt auszudrucken und vor allem ihre Namen unter die entstandenen Texte zu setzen. Es entstanden in erster Linie Produkte, die „alltagspraktische Dinge“ betrafen. Das waren einerseits beispielsweise tabellarische Putzpläne. Andererseits wurden aber auch den Hof betreffende Probleme aufgenommen, diskutiert und reflektiert und in Texten verarbeitet (Schwinger 2006: 102):

„Beispielsweise nahmen wir eine Diskussion darüber wieder auf, dass der Hof voller Müll war und in den Häusern geraucht wurde und überlegten uns gemeinsam, was wir alle dagegen tun können. Die Kinder und Jugendlichen schlugen daraufhin vor, Schilder zu machen, die an die Regeln erinnern sollten.“

Die Erzieherinnen und Erzieher nahmen dabei die Rolle des Hilfeleistenden ein, die im Wesentlichen auf erste Anstöße beschränkt war, welche die Kinder und Jugendlichen zum weiteren Schreiben anregen sollten. Für die selbständigen Lernprozesse erwies sich der Computer als geeignetes Medium (Schwinger 2006: 103):

„Der Computer erscheint aufgrund der einfachen Veränderbarkeit des Status Quo ein gutes Medium zum Trial-and-Error-Lernen. Experimente im verfassten Text sind möglich, Fehler können schnell und einfach korrigiert werden. Die Buchstaben können auf der Tastatur erkannt werden und müssen nicht selbst produziert werden. Die Frage ‚In welche Richtung muss ich beim P den Bogen machen?‘ wird etwa durch die Tastatur erleichtert. Bei Unklarheiten kann ausprobiert, simuliert und sinnlich erfahren werden.“

Schwinger verweist auf Gespräche unter den Erzieherinnen und Erziehern bezüglich der Frage, ob Rechtschreibfehler ignoriert oder korrigiert werden sollten. Sie entschieden sich dafür, die Kinder und Jugendlichen darauf hinzuweisen und gegebenenfalls intensiver auf die entsprechenden Regeln einzugehen, um nicht zur Verfestigung einer falschen Rechtschreibung beizutragen (Schwinger 2006: 104). Dabei galt es, so Schwinger die Balance zu wahren „zwischen ‚Sich ausdrücken‘ und dem ‚Richtig schreiben‘“ (Trautmann 2001: 195; zitiert nach Schwinger 2006: 104).

In einem weiteren Schritt erhielten die Kinder eine Digitalkamera, um das Leben auf dem Hof zunächst in Bildern festzuhalten. Diese Bilder wurden in Textverarbeitungsprogramme eingefügt und beschriftet. Mit Hilfe von Bildbearbeitungsprogrammen konnten die Kinder ihre eigenen Fotos bearbeiten. Anhand dessen wurden dann auch die Manipulationsmöglichkeiten von Bildern und ihre Verwendung diskutiert.

Einerseits gelang es technische Kompetenzen im Hinblick auf die Handhabung der Digitalkamera und dem Umgang mit den Programmen zu vermitteln. Des Weiteren wurden Diskussionen im Hinblick auf die Beschaffenheit von Medien sowie die Reflexion ihrer Lebenswelt auf dem Hof und angeregt (Schwinger 2006: 104):

„Die Diskussionen reichten vom Aufenthalt auf dem Hof an sich, über das Verhältnis untereinander und zu den Erzieherinnen und Erziehern bis zur Schule und den eigenen Wünschen für die Zukunft.“

Mit Hilfe von Malprogrammen wurde den Kindern und Jugendlichen – neben der Förderung der Kreativität – der Respekt vor den Arbeiten der Anderen zu vermitteln versucht. Hierzu ließ man mehrere Kinder an einem Bild malen. Dies geschah in unterschiedlichen Varianten: (1) Jeder Teilnehmer darf einen Strich oder eine Form in ein gemeinsames Bild einfügen; (2) Zwei Teilnehmer malen zusammen ein Bild. Sie müssen sich untereinander abstimmen, wie das Ergebnis aussehen soll und sich abwechseln; (3) Jeder Teilnehmer darf so lange und so viel an dem Bild malen, wie er will, muss aber das, was die anderen bereits gezeichnet hatten, respektieren (Schwinger 2003: 106).

Schließlich waren Computerspiele noch ein Bestandteil des Workshops. Die eingesetzten Spiele sollten einerseits von den Kindern und Jugendlichen akzeptiert werden, andererseits aber auch einen Lerneffekt haben. Bei der Auswahl der Spiele orientierte sich die Gruppe an den Evaluationskriterien nach Aufenanger (1995: 12).

- Transparenz: Die Struktur des Programms muss erkennbar sein.
- Selbstbestimmung: Die Spielenden müssen selbst entscheiden können, was sie machen wollen. Es soll kein linearer Unterricht in anderer Form stattfinden.

- Ermöglichung von Eigenkreativität und Selbstgestaltung: Die Spielenden sollten die Möglichkeiten haben, ihre Produkte zu speichern und eigene Elemente zum Spiel hinzuzufügen.
- Offenheit: Um keine Ermüdungserscheinungen hervorzurufen, sollte das Programm veränderbar sein.
- Experten und Wissenssystem: Den Spielenden sollten fallbezogene Hilfestellungen zur Lösung bestimmter Aufgaben zur Verfügung stehen.
- Simulationsmöglichkeiten: Das Spiel sollte die Möglichkeiten bieten Simulationen durchzuführen, um die Folgen des eigenen Handelns vorwegnehmen zu können.

Schwinger fügt hinzu, dass sich im Laufe des Projektes noch weitere Kriterien herauskristallisiert haben, die v.a. für die Kinder und Jugendlichen wichtig waren. Hierzu gehörten zum einen akustische Effekte sowie die Graphik. So wurde etwa ein abwechslungsreiches graphisches Umfeld als attraktiver empfunden als ein monotones. Zum anderen mochten die Kinder und Jugendlichen die Spiele lieber, die Identifikationsmöglichkeiten boten durch Geschichten und Figuren. Als schwierig erwies sich die Auswahl alters- und bildungsgerechter Spiele, da die Empfehlungen von den Herstellern sich auf ein Alter oder eine Klassenstufe bezogen. Dies konnte nicht ohne weiteres auch für die Straßenkinder als angebracht angesehen werden (Schwinger 2006: 108).

Obwohl die Spiele, so Schwinger, im Vergleich zu den anderen Herangehensweisen weniger Raum für das selbständige Gestalten boten, seien sie dennoch von großem Nutzen für das Lernen gewesen. Die Kinder und Jugendlichen erlebten sich „beim Erkunden ihrer spielerischen Möglichkeiten und konnten ihre (schulischen) Kenntnisse im Spiel anwenden und erweitern. Sie waren also auch hier keine passiven Konsumenten vorgegebener Spiele, sondern in erster Linie aktiv explorierende Subjekte neuer technischer Möglichkeiten, die sie zumindest in einigen Fällen selbst ausgestalten konnten“ (Schwinger 2006: 109).

Vor Beginn der Projekte, so Schwinger, stellte sich die Gruppe die Fragen, wozu ein solches Angebot? Ist das nicht viel zu weit weg von der Lebensrealität der Straßenkinder? Doch die Kinder hatten die Angebote begeistert angenommen und die Medien erschienen ihnen nicht fremd: „Sie lernten weitgehend selbständig und erweiterten ihre Fähigkeiten – nicht nur die technischen“ (Schwinger 2006: 111). Durch die Medienarbeit wurden sie sich ihrer eigenen Lebenswelt bewusst und Lernprozesse wurden spielerisch angestoßen. Des Weiteren erlebten sie ihre eigene Autonomie „in der Produktion und im spielerischen Erkunden ihrer neuen Ausdrucksmöglichkeiten“ (Schwinger 2006: 112).

Abschließend hält Schwinger fest, dass solche Projekte zeigen, dass Kinder in schwierigen sozialen Situationen – hier handelte es sich um Straßenkinder – trotz aller Widrigkeiten in ihrem Leben, in der Lage sind, „sich kreativ mit ihrer Umwelt und sich selbst auseinanderzusetzen, sie darzustellen und produktiv zu ihrer Veränderung beizutragen“ (Schwinger 2006: 113):

„Medien können dabei lediglich ein Werkzeug sein. Sie sind bei Leibe kein Allheilmittel, wie es manchmal den Anschein haben mag, können aber unter richtiger Anwendung als offenes und kreatives Element einen wichtigen Beitrag leisten im Bildungsprozess der Kinder und Jugendlichen, welche die Straßen und Plätze (nicht nur) Brasiliens zu ihrem Lebensraum gemacht haben und die gleichsam vom medialen Geschehen fasziniert, vom medienpraktischen Handeln jedoch ausgeschlossen sind.“

Kontakt:

RUA e.V. – Hilfe für Straßenkinder

Michael Schwinger
Uhlandstr. 25a
86167 Mannheim
<http://www.rua-ev.de/>

Grupo Ruas e Praças

Rua Capitaó Lima N. 20
Santo Amaro, Recife – PE
CEP: 500 450-080
gruopruasepracas@bol.com.br

Bosni@nKids-Online⁹⁷

Hinter dem Namen BosnianKids-Online verbirgt sich ein vom Stuttgarter Verein Kinderberg durchgeführtes Medienprojekt für das Nachkriegsbosnien. Den Ausgangspunkt bildete zunächst das jahrelange humanitäre Engagement des Vereins sowie die Integration friedenspädagogischer Arbeit ab 1997. Die Entscheidung für dieses Medienprojekt viel vor dem Hintergrund der in Bosnien und Herzegowina vorgefundenen Rahmenbedingungen: „Es gab keine unversehrten Brücken – weder innerhalb Bosniens noch nach Bosnien hinein bzw. aus Bosnien heraus.“ So beschreibt Ingrid Halbritter, damalige Projektmitarbeiterin von Kinderberg e.V. und Initiatorin des Projektes die Situation in Bosnien Ende 1997, Anfang 1998. Die Abwesenheit von unversehrten Brücken, so Halbritter, ließ sich auch im übertragenen Sinne verstehen.

⁹⁷ Bei folgender Projektbeschreibung handelt es sich um zusammenfassende Auszüge der von Ingrid Halbritter im Rahmen der Nachbereitung des Fachgesprächs „Kinder, Medien und Gewalt“ am Institut für Friedenspädagogik Tübingen (28./29.06.2006) eingereichten ausgearbeiteten Fassung ihres Beitrages zum Fachgespräch.

Einerseits lebten die drei Religionsgruppen – muslimischen, katholischen und serbisch-orthodoxen Bosnier – getrennt in ihren jeweiligen Gebieten. Es gab keine gemeinsame Infrastruktur (Energie, Post, Telefon) und keinen öffentlichen Transport zwischen den so genannten Entitäten. Doch auch die Angst hinderte die Menschen daran, ihre eigenen Gebiete zu verlassen. Auch war kein Kontakt im indirekten Sinne über Medien vorhanden (Halbritter 2006: 6):

„Obwohl es schon damals Satellitenfernsehen gab und die Bevölkerung technisch nicht nur die Fernsehsendungen der eigenen Volksgruppe empfangen konnte, haftete den Informationen ‚der anderen‘ immer der Verdacht der Manipulation an. Dies erstreckte sich auch auf ausländische Medien (...) Medieninformationen werden nur dann ernst genommen, wenn es zu den Medienmachern bzw. der dahinter stehenden Institution ein ausreichendes Maß an Vertrauen gibt.“

Ähnliches gilt auch für die Printmedien. Auf den Punkt gebracht: Man liest nur die Zeitung, die von den „eigenen“ Leuten gemacht ist.

Ingrid Halbritter benennt letztlich jedoch ein Schlüsselereignis, das sie dazu veranlasste mit Schulen in Bosnien ein Internet-Projekt zu beginnen. Es war ein Versuch, aus dem serbischen Banja Luka ins kroatische West-Mostar zu telefonieren: „Es war nicht möglich, und man musste einen Projektmitarbeiter in Deutschland bitten, dem Kollegen in Mostar, das kaum vier Autostunden von Banja Luka entfernt liegt, eine Nachricht zu überbringen“ (Halbritter 2006: 8).

Diese beschriebene Situation betraf auch die Jugendlichen im Lande. Auch für sie bedeutete es, dass sie in getrennten Gebieten leben und aufwachsen mussten (Halbritter 2006: 9). Der Kontakt zwischen den Menschen, so Halbritter, erschien im damaligen Licht als der notwendige erste Schritt für eine Normalisierung in der Gesellschaft (Halbritter 2006: 10):

„Das Internet war damals vielfach das einzige Kommunikationsmittel, mit dem sich die praktischen und ideologischen Grenzen überwinden ließen. Daher war es notwendig, alles zur Verfügung zu stellen, das die elektronische Kommunikation erforderte: Hardware, Software, aber auch Nutzungskompetenz.“

Doch nicht nur „die Brücken“ innerhalb Bosniens waren zerstört. Sondern auch die Brücken nach Bosnien und aus Bosnien heraus. In Deutschland, so Halbritter, war zu beobachten, dass die Jugendlichen nicht genau wussten, was in Bosnien geschehen war und wie es jetzt aussieht. Abgesehen davon, dass die Berichterstattung diese komplexen Zusammenhänge kaum darzustellen vermochte, zogen die Journalisten in der Regel aus dem Lande sobald der Krieg zu Ende war. Daraus ergab sich die Idee als einen zweiten Bestandteil des Projektes, Kontakte zwischen Jugendlichen aus Deutschland und Bosnien anzubahnen und

angemessene, jugendgerechte Informationsangebote zu machen. Diese Kontaktaufnahme „sollte auch das Potential in sich tragen, solidarisch zu handeln.“

Die Ziele des Projektes wurden folgendermaßen zusammengefasst:

- Jugendliche in Bosnien, die in nach ethnischen Kriterien getrennten Gebieten lebten, sollen miteinander in Kontakt kommen können;
- Jugendliche in Bosnien sollen mit Jugendlichen im Ausland in Kontakt kommen;
- Jugendliche in Bosnien sollen „eine Pipeline zur Welt“ bekommen (neue Medien!);
- Deutsche Jugendliche sollen den eben beendeten Krieg in Bosnien besser verstehen und damit für Bosnien neugierig werden;
- Deutsche Jugendliche sollen mit Menschen vom „fernen Planeten Bosnien“ in Kontakt kommen können und sich engagieren können wenn sie wollen.

Als Projektpartner wurden je drei Bildungseinrichtungen in Bosnien und in Deutschland ausgewählt. In Bosnien waren es drei berufsbildende Schulen im muslimischen Tiesanj, im kroatischen Teil von Mostar und im serbischen Banja Luka. Die deutschen Partner waren eine Wohneinrichtung für jugendliche Auszubildende in Bönningheim (Baden-Württemberg), ein Verein für Jugendarbeit „Kinderring Neuhardenberg e.V.“ im Oderbruch in Brandenburg sowie der „Märkische Kulturbund e.V.“ in Strausberg, ebenfalls in Brandenburg.

Zum Verlauf des Projektes

In den deutschen Einrichtungen wurden zunächst Informationsveranstaltungen organisiert. Zwischen den deutschen und bosnischen Jugendlichen tauschte man Briefe mit Fotos und kurzen Beschreibungen zu den teilnehmenden Jugendlichen aus. Daraufhin folgte die Anschaffung der Computer: für jede Einrichtung zwei und, wenn nötig, eine Telefonleitung.

Die Computer wurden allerdings in Einzelteilen gekauft und von der deutschen Gruppe zusammengebaut – was für die Jugendlichen ein eindrückliches Erlebnis war – und dann an die bosnischen Schulen verteilt. Mit den dortigen Schulleitern wurden Verträge abgeschlossen, in denen sie sich verpflichteten mindestens noch drei Jahre am Projekt teilzunehmen und die laufenden Kosten für Internetbetrieb und Wartung der Geräte selbst aufzubringen.

Parallel dazu wurde eine Webseite entworfen, die „als Herzstück“ einen einfach zu bedienenden Chatroom als virtuellen Jugendtreff enthielt. Die Struktur der Seite orientierte sich am Vorbild der antiken Polis. Damit sollte einerseits der Demokratiedanke aber auch das Bewusstsein für eine gemeinsame europäische kulturelle Wurzel transportiert werden,

so Halbritter. Neben dem Chatraum befanden sich auf der Seite Informationen zur antiken Polis, „Themenbretter“ und Raum für die Selbstdarstellung der beteiligten Gruppen (www.kidopolis.org).

Im Oktober 1998 wurde ein Workshop für 15 Lehrer aus den beteiligten Schulen organisiert, in dem Grundlagen der Internet-Nutzung vermittelt und eine Einführung in die Projektwebseite angeboten wurde.

Ab Ende Oktober fanden dann die Chats statt; zu festen vereinbarten Zeiten: jeden Donnerstagabend um 18 Uhr. Die verbindenden Sprachen zwischen den deutschen und bosnischen Jugendlichen waren deutsch oder englisch. Die bosnischen Jugendlichen kommunizierten in ihrer gemeinsamen Muttersprache (Halbritter 2006: 13f.):

„Natürlich waren die „Gespräche“ inhaltlich nicht anspruchsvoll, aber schon allein ein ‚Hallo Mostar, wie geht es Euch da unten?’ aus der Serbischen Republik zu hören, war damals etwas ganz Besonderes und Berührendes, denn es schuf eben diese Normalität, die durch den Krieg verloren gegangen war.“

Als eine „Follow-up Aktivität“ entstand im Oktober 1999 der Dokumentarfilm „Don’t forget Bosni@“. In einem ersten Teil des Filmes wird v.a. für Jugendliche eine verständliche Einführung über die Hintergründe des Krieges in Bosnien, den Kriegsverlauf und die Situation drei Jahre nach Kriegsende gegeben. In einem zweiten Teil wird – als ein mögliches Beispiel für Versöhnungsarbeit – das Projekt „BosnianKidsOnline“ vorgestellt. Des Weiteren informiert er über die Webseite www.kidopolis.org und die damals reale Möglichkeit, donnerstags um 18 Uhr im Chatraum Jugendliche aus Bosnien, die bei diesem Projekt mitmachen, zu treffen.

Ziel des Filmes war bzw. ist es den Jugendlichen in Deutschland ein besseres Verständnis dafür zu vermitteln, was damals in Bosnien geschehen ist. Darüber hinaus sollten negative Kriegsbilder mit einem Beispiel für ein gelungenes Projekt „ausbalanciert“ werden und es sollte Jugendlichen in Deutschland eine konkrete Möglichkeit angeboten werden, mit Altersgenossen in einem ehemaligen Kriegsgebiet in Kontakt zu kommen.⁹⁸

Reflektierend benennt Ingrid Halbritter die Grenzen und Schwierigkeiten solcher Projekte (Halbritter 2006: 16f.). Dies seien zunächst einmal praktische Hindernisse gewesen, auf die die Arbeit mit neuen Technologien in wirtschaftlich schwachen Gebieten stößt. Man muss viel Zeit und viel Energie aufwenden und daher auch einplanen für die Lösung ganz banaler, praktischer Probleme. So erwies sich etwa der Zustand der Telekommunikationsinfrastruktur als marode: In Bosnien waren zum damaligen Zeitpunkt die Telefonleitungen so schwach

⁹⁸ Zu weiteren Follow-up-Aktivitäten vgl. Halbritter (2006: 14ff.)

und überlastet, dass oftmals die Nutzung des Internet einfach nicht möglich war. Des Weiteren musste immer wieder mit Stromausfällen gerechnet werden.

Halbritter weist auf ein weiteres Problem für wirtschaftlich schwache Projektgebiete hin: den Mangel an motivierten Menschen, die zur ehrenamtlichen Arbeit bereit sind. Lehrer auf dem Balkan, so Halbritter, sind extrem schlecht bezahlt (durchschnittlich 200-300 Euro netto pro Monat). Das reicht in der Regel nicht aus, um eine Familie zu ernähren. Die Konsequenz ist nicht nur Frustration und Depression, sondern auch die Notwendigkeit, durch zusätzliche Jobs Geld zu verdienen. Individuelles Engagement ist aber nötig, um ein solches Projekt aufrechtzuerhalten und voranzutreiben: Solche Jugendprojekte ohne Begleitung von Erwachsenen sind typischerweise kaum zu verwirklichen. Gleichzeitig ist es aber auch schwer, Geld für Honorare zu bekommen.

Als problematisch erweisen kann sich bei grenzüberschreitenden ICT-Projekten eine fehlende gemeinsame Sprache. Nutzt man ICT als „Kommunikationsvehikel“, so Halbritter, muss sichergestellt sein, dass es eine Lingua franca gibt, die von allen beherrscht wird.

Abschließend weist sie auf folgendes, für die Entwicklungszusammenarbeit im Allgemeinen gültiges Problem hin:

„Will man von Außen ein Projekt mit einer Entwicklungsperspektive initiieren bzw. durchführen, ist es aller Erfahrung nach äußerst schwierig, den intendierten Wandel oder auch nur das langfristige Funktionieren eines Projektes sicherzustellen. Von außen initiierte Projekte haben einen hohen Betreuungsaufwand, der in der Regel von Geldgebern über das Projektende (Ende der Maßnahme) hinaus nicht finanziert wird. Insofern hängt die so genannte Nachhaltigkeit eines Projektes oftmals vom ehrenamtlichen Engagement ab, etwa von Lehrern oder Sozialpädagogen. Dies ist gerade in Ländern mit knappen Ressourcen und Armut ein zentrales Hindernis, um wahren Wandel zu erreichen.“

Kontakt:
Ingrid Halbritter
Mravovac 1
BiH - 71000 Sarajevo
Ingrid.Halbritter@dadalos.org

„Hallo Krieg“ – Das Medienprojekt Wuppertal⁹⁹

Das „Medienprojekt Wuppertal“ konzipiert und realisiert seit 1992 erfolgreich Modellprojekte aktiver Jugendvideoarbeit unter dem Motto „das bestmögliche Video für das größtmögliche Publikum“. Innerhalb kurzer Zeit hat sich das „Medienprojekt“ zur bundesweit größten und ambitioniertesten Jugendvideoproduktion entwickelt.

⁹⁹ Bei folgender Projektbeschreibung handelt es sich um Auszüge der von Andreas von Hören im Rahmen der Nachbereitung des Fachgesprächs „Kinder, Medien und Gewalt“ am Institut für Friedenspädagogik Tübingen (28./29.06.2006) eingereichten ausgearbeiteten Fassung seines Beitrages zum Fachgespräch.

Jugendliche und junge Erwachsene werden (im Rahmen von pädagogischen Institutionen oder frei organisiert) produktorientiert bei ihren eigenen Videoproduktionen unterstützt, ihre Videos im Kino, in Schulen, Jugendeinrichtungen etc. in Wuppertal präsentiert und als Bildungsmittel bundesweit vertrieben. Alle Projekte dienen der aktiven Medienerziehung und dem kreativen Ausdruck jugendlicher Ästhetiken, Meinungen und Lebensinhalte. (...) Inhaltliche Schwerpunkte sind Videoprojekte zur sexuellen Aufklärung, zur Gewaltprävention, zur politischen Bildung, zur Suchtprävention, gegen Diskriminierung und interkulturelle Videoprojekte.

Im Rahmen der Arbeit des Medienprojektes Wuppertal werden jedes Jahr ca. 100 Videos von 1000 aktiven TeilnehmerInnen produziert. Die Hälfte der Videos wird bundesweit über eine eigene Edition und über diverse Verlage vertrieben und erreichen so mehrere hunderttausend ZuschauerInnen. Auf Grund ihrer professionellen Form und ihrer authentischen, inhaltlichen Dichte sind die Wuppertaler Jugendvideoproduktionen die meistgesehenen Jugendvideoproduktionen bundesweit. Sie erreichten in den letzten Jahren Preisträgerschaften bei allen wesentlichen regionalen, bundesweiten und europäischen Jugendvideofestivals und werden regelmäßig quer durch alle Kanäle im Fernsehen gesendet.

Unter dem Titel „Hallo Krieg“ produzierte das „Medienprojekt Wuppertal“ vom Januar bis August 2003 mit Jugendlichen eine Doku-Serie zum Irakkrieg. Deutsche, irakische und amerikanische Jugendliche dokumentierten in diesem trinationalen Projekt mit der Videokamera ihr Leben und ihre Gedanken über mehrere Monate vor, während und nach dem Krieg. Sie wurden dabei angeleitet von Medienpädagogen und Filmemachern. Die Doku-Serie wurde in Bagdad, Wuppertal, Iowa und Oklahoma produziert.

Mit dem Filmprojekt soll erreicht werden, Krieg und seine Auswirkungen für Jugendliche in allen drei Ländern aus den verschiedenen Perspektiven und Erfahrungen nachvollziehbarer zu machen.

Die Doku-Serie „Hallo Krieg“ wurde in 30minütigen Folgen von Februar bis Mai alle 3 Wochen veröffentlicht und bundesweit als politisches Bildungsmittel für Schulen, Jugendeinrichtungen, Veranstaltungen und Privatpersonen vertrieben. Ausschnitte (und Making-of-Reportagen) aus dem Projekt wurden regelmäßig aktuell im Fernsehen gezeigt.

Für den abschließenden fünften Teil reisten Anfang August 2003 drei Schülerinnen mit dem Projektleiter nach Bagdad, um dort eine Reportage über den Krieg und die Kriegsauswirkungen im Irak aus junger Sichtweise zu drehen.

Der medienpädagogische Ansatz des Projektes:

- Peereducation/ Peerinvolvement: Jugendliche klären am besten Jugendliche auf

- Politische und mediale Partizipation von Jugendlichen
- Junge mediale Artikulation in Verbindung mit ihrer breiten öffentlichen Publikation

Viele Jugendliche sind nicht politikverdrossen, sondern politikerverdrossen, d.h. frustriert und ablehnend gegenüber dem in den „großen Medien“ i.d.R. lancierten personenbezogenen Politikstil mit offensichtlichen Unmoralitäten. Andererseits - viele Jugendliche engagieren sich für moralische Zwecke aus ihrem Lebensumfeld, wenn man sie lässt und dabei unterstützt. Dieses ist auch für sie oftmals ungewohnt und muss erst mal gelernt werden - von den produzierenden Jugendlichen, von den unterstützenden Medienpädagogen, von den kritisierten Politikern.

Unpolitische PädagogInnen machen unpolitische Medienarbeit. Als negative Vorbilder für Jugendliche sind viele MedienpädagogInnen traditionell näher an der Pädagogik als an den Medien mit ihrer journalistischen oder künstlerischen Artikulation. In politischen Projekten geht es nicht nur um das klassisch-pädagogische „Reden über“ sondern um ein „Engagieren für“. Außerdem muss das Medium technisch und künstlerisch beherrscht werden und nicht die Jugendlichen.

Politische Gruppen haben für ihre Videoarbeit oftmals weder ausreichendes Know how, noch adäquates Equipment oder Publikationsmöglichkeiten außerhalb ihrer Subkultur. Video bietet die Möglichkeit einer Verbindung von kognitiven und emotionalen Inhalten, von Kommunikation und Aktion und gleicht damit der politischen Einmischung selbst. Video ist als publiziertes Medium massenwirksam, politisiert informell und schafft so politische Partizipation für Jugendliche.

Politisch partizipative Videoarbeit versucht Jugendliche zu unterstützen, individuelle und gesellschaftliche Grenzlinien zu überschreiten und somit auszudehnen. Hierbei stößt sie an institutionelle Grenzen, in dem sie politische Reaktionen provoziert. Was für den Medienpädagogen eine Gefahr ist, wird für Jugendliche zum Erfolg.

Politische Bildungsarbeit via Medienpädagogik ist dann erfolgreich im Sinne der Zielgruppe, wenn sie keinen individuell-defizitären sondern einen positiven, gesellschaftskritischen Ansatz verfolgt. Politische Filmarbeit versucht reflektiert Parteilichkeit, Emotionalität und Spaß miteinander zu verquicken. Wenn Demokratie das Ziel individuell und gesellschaftlich ist, so gilt es demokratische Mittel zu nutzen.

Inhaltliche Autonomie der jugendlichen FilmemacherInnen, filmgestalterische Unterstützung „learning by doing“ durch „Film-Profis“ mit politischem Bewusstsein, mobiles Digital-Videoequipment für Produktion und Postproduktion, massenwirksame öffentliche und szenemäßige Publikationsforen mit entsprechendem Marketing, begleitende Medienkampagnen.

In ihren Videos bearbeiten Jugendliche nicht abstrakte oder recherchierte Themen sondern Selbstthematizierungen, wo sie tatsächlich involviert sind. Deswegen sind ihre Filme oft dynamischer, authentischer, direkter und kompromissloser als Fernsehproduktionen.

Die produzierende Gruppe

Die Dokuserie (Hallo Krieg) wurde hauptsächlich von 8 Wuppertaler Jugendlichen (7 Mädchen und 1 Junge) im Alter zwischen 18 und 19 Jahren produziert. Die Gruppe arbeitete mehrere Monate mit einem mehr als bemerkenswerten Engagement an allen Stufen dieses Projektes: Konzeption, Recherche, Dreh, Interviews, Schnitt, Organisation von Werbung für Aufführungen, Pressternine, Gesamtorganisation, Konzeption von Aktionen (Off- Theater in Fußgängerzone, Friedensaktion im Fußballstadion). Dieser Einsatz übertraf alles, was man von SchülerInnen, die zudem zum großen Teil im Abitur standen erwarten kann. Ermutigt wurde die Gruppe durch den politischen Anlass und dem positiven Feedback im persönlichen Kreis, sowie in der bundesweiten Berichterstattung. Die Gruppe merkte, dass sie tatsächlich etwas bewegen kann. Neben dieser Kerngruppe arbeiteten noch 2 Austauschschüler in den USA mit amerikanischen Jugendlichen an dem Projekt. Es wurden zahlreiche Interviews produziert, die per Post alle 3 Wochen nach Wuppertal geschickt wurden. Mit Studenten aus Bagdad wurde von der Wuppertaler Gruppe ein langfristiger Kontakt aufgenommen, zunächst in Telefoninterviews, später mit einem Besuch vor Ort. Es fand auch eine enge Zusammenarbeit mit in Wuppertal lebenden Irakis statt, die zunächst reine Interviewpartner waren. Später entstanden private Kontakte mit der produzierenden Gruppe und Pressternine wurden gemeinsam wahrgenommen. Neben der Kerngruppe arbeiteten diverse weitere Jugendliche an dem Projekt auf vielen Ebenen: Als Synchronsprecher, ein aus Kanada stammender Student beteiligte sich an der Übersetzung, bei Straßenaktionen wirkten weitere SchülerInnen mit.

Bei der Bagdadreportage für Teil 5 bestand die Gruppe aus 3 Mädchen, die zu der Kerngruppe zählen, welche seit Beginn beim Projekt teilnehmen.

Warum ist das Projekt so Mädchendominant? Weil Mädchen (im Durchschnitt) neben gleichen filmischen Kompetenzen höhere kommunikative, sensitive Fähigkeiten, die für Dokumentarprojekte wichtig sind und eine größere Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit haben.

Die RezipientInnen

- Die Filme wurden vor, während und nach dem Irakkrieg alle drei Wochen aktuell in einem Wuppertaler Kulturzentrum vor mehreren hundert Zuschauern uraufgeführt. Die Altersstruktur war gemischt. Sie bestand zu ca. 2/3 aus Jugendlichen und jungen Erwachsenen (12 bis 25 Jahre), zu ca. 1/3 aus Erwachsenen jeglichen Alters. Die

Aufführungen erfolgten immer zeitnah zu den aktuellen Geschehnissen. Außerdem fanden Aufführungen in einer Wuppertaler Kirche statt.

- Die einzelnen Serienteile wurden in einer Auflage von je ca. 250 Stück bundesweit als Bildungsmittel vertrieben und wurden so von mehreren 10.000 Personen gesehen
- Alle Wuppertaler Schulen bekamen kostenfrei und unmittelbar nach der Fertigstellung Exemplare für den Schulunterricht geliefert. Die Filme wurden flächendeckend als Unterrichtsmaterial eingesetzt. Extra für Unterrichtsstunden gibt es optional auch eine Kurzfassung von 15 Min. auf dem Videotape um den Film auch in einer Einzelstunde behandeln zu können.
- Diese Kurzfassung lief in Wuppertaler Programmkinos als Vorfilm (z.B. vor „Bowling for Columbine“)
- Nach Erscheinen der aktuellen Teile Tourten Mitarbeiter und jugendliche Filmemacher mit Videoleinwand und Beamer durch Kneipen, Clubs und Discos.
- Regelmäßige Fernsehausstrahlungen von Ausschnitten der Filme und Making-of-Reportagen. Breite Mediale Berichterstattung
- Ein 60minütiger Zusammenschnitt aller Serienteile wird nach Abschluss des Projektes bundesweit als Bildungsmittel vertrieben, der nicht nur über den aktuellen Krieg berichten soll, sondern zeigt, welche Auswirkungen Krieg im Verlauf auf junge Menschen in verschiedenen Ländern hat

Finanzierung

Das Projekt wurde bis auf eine Teilfinanzierung der Bagdadreportage von der Stiftung „W“ und dem „Fonds zur Förderung kommunaler entwicklungspolitischer Vorhaben“ komplett aus Eigenmitteln finanziert. Einen (kleinen) Teil der Ausgaben wird von dem Verkaufserlös (bundesweiter Vertrieb als Bildungsmittel und Fernsehlicenzen) refinanziert.

Die Dokuserie „Hallo Krieg“ im Zusammenhang anderer politischer Videoproduktionen des „Medienprojektes Wuppertal“

Die Doku-Serie „Hallo Krieg“ steht in einer langen Tradition und Entwicklung von politischen und internationalen Jugendvideoproduktionen des „Medienprojektes Wuppertal“ der letzten 10 Jahre. Alle diese Projekte haben mit verschiedenen aktuellen Themenschwerpunkten im Rahmen von politischer Bildungsarbeit den Ansatz der gegenseitigen massenhaften, authentischen Aufklärung von jungen Menschen untereinander als Alternative und Ergänzung zu anderen Informationsmöglichkeiten. Sie wurden bundesweit als Bildungsmittel vertrieben und erreichten so jeweils mehrere 10.000 ZuschauerInnen. Aus diesen positiven Erfahrungen wurde das Konzept der Doku-Serie „Hallo-Krieg“ entwickelt.

© Andreas von Hören
Gründer und Geschäftsführer des Medienprojektes Wuppertal
Kontakt:
Andreas von Hören
Hofaue 55
42103 Wuppertal
borderline@wuppertal.de
<http://www.medienprojekt-wuppertal.de>

4.6 Friedensjournalismus

Das Kapitel 3.3 beschäftigt sich mit der Thematik Medien und Krieg bzw. Krieg in den Medien. Dort wurden neben den Darstellungsweisen von Krieg in Film, Computerspielen und Nachrichten auch der Zusammenhang zwischen Medien, Politik und Gesellschaft beleuchtet und damit verbunden die Bedeutung der Medien in demokratischen Prozessen. Es wurde aufzuzeigen versucht, dass die Medien auch eine „Mitverantwortung für die Entwicklung von Konflikten“ (Bläsi) tragen. Folgend soll nun auf Aspekte des so genannten Friedensjournalismus eingegangen werden.

Für die Entwicklung des (wissenschaftlichen) Konzeptes des Friedensjournalismus erweisen sich vor allem die Arbeiten von Johan Galtung und Wilhelm Kempf als richtungweisend. Während Kempf sich der Thematik aus einer sozialpsychologischen Richtung nähert und ein Modell der konstruktiven Konfliktberichterstattung (in Abgrenzung zur Propaganda) entwickelt, stellt Galtung den Friedensjournalismus (bzw. Konfliktjournalismus) einem Kriegs- oder Gewaltjournalismus entgegen. Diese beiden Konzepte sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden. Um die Schwerpunktsetzung auf Kinder nicht aus dem Auge zu verlieren, gilt es daraufhin der Frage nachzugehen, inwieweit ein friedensjournalistischer Ansatz für Kinder von Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang soll dann auch auf Kindernachrichten eingegangen werden, in denen die Konfliktberichterstattung – so die These – den Anforderungen des Friedensjournalismus eher gerecht zu werden scheint, als in den Nachrichten für Erwachsene. Abschließend soll ein friedensjournalistisches Projekt, das Projekt Peace Counts, vorgestellt und auf damit in Zusammenhang stehende Möglichkeiten der medien- oder friedenspädagogischen Arbeit eingegangen werden.

Grundlagen der journalistischen Arbeit

In verschiedensten Dokumenten mit unterschiedlichem rechtlichem Bindungscharakter sind Grundlagen der journalistischen Arbeit festgehalten. Zu verweisen ist etwa auf die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und andere Dokumente der Vereinten Nationen,

auf Dokumente anderer internationaler Regierungsorganisationen, auf die Verfassungen einzelner Länder sowie die Kodizes von Journalistenverbänden, wie etwa dem Kodex des deutschen Presserates (www.presserat.de).

Einen besonderen Stellenwert im Hinblick auf die Grundlagen einer friedensjournalistischen Arbeit, nimmt die *UNESCO-Mediendeklaration* ein. Sie schreibt den Medien eine klare Verantwortung für den Frieden zu.

UNESCO MEDIENDEKLARATION

Die UNESCO hat 1978 eine »Mediendeklaration« verabschiedet. Die beiden ersten Artikel lauten:

Artikel 1:

Die Stärkung des Friedens und der internationalen Verständigung, die Förderung der Menschenrechte und die Bekämpfung von Rassismus, Apartheid und Kriegshetze erfordern einen freien Austausch und eine umfassendere und ausgewogenere Verbreitung von Informationen. Hierzu haben die Massenmedien einen wichtigen Beitrag zu leisten. Dieser Beitrag ist umso wirksamer, je mehr die Informationen die verschiedenen Aspekte des behandelten Gegenstands wiedergeben.

Artikel 2:

(1) Die Ausübung der Meinungs-, Meinungsäußerungs- und Informationsfreiheit, die als Bestandteil der Menschenrechte und Grundfreiheiten anerkannt ist, stellt einen wesentlichen Faktor bei der Stärkung des Friedens und der internationalen Verständigung dar.

(2) Der Zugang der Allgemeinheit zu Informationen soll durch die Vielfalt der ihr zur Verfügung stehenden Informationsquellen und -mittel gewährleistet werden, um so jedem einzelnen die Überprüfung der Richtigkeit von Tatsachen sowie die objektive Bewertung von Ereignissen zu ermöglichen. Dazu müssen Journalisten das Recht zur freien Berichterstattung und weitest möglichen Zugang zu Informationen haben. Ebenso ist es wichtig, dass die Massenmedien auf die Anliegen von Völkern und Einzelpersonen eingehen, um so die Allgemeinheit stärker an der Ausarbeitung von Informationen zu beteiligen.

(3) Im Hinblick auf die Stärkung des Friedens und der internationalen Verständigung, auf die Förderung der Menschenrechte und auf die Bekämpfung von Rassismus, Apartheid und Kriegshetze tragen die Massenmedien in aller Welt wegen der ihnen zukommenden

Bedeutung wirksam zur Förderung der Menschenrechte bei, insbesondere indem sie den unterdrückten Völkern ihre Stimme leihen, die gegen Kolonialismus, Neokolonialismus, ausländische Besetzung und alle Formen der Rassendiskriminierung und Unterdrückung kämpfen und die nicht in der Lage sind, sich in ihren eigenen Ländern Gehör zu verschaffen.

(4) Wenn die Massenmedien in der Lage sein sollten, die Grundsätze dieser Erklärung durch ihre Tätigkeit zu fördern, ist es wesentlich, dass Journalisten und andere Vertreter der Massenmedien im eigenen Land oder im Ausland eines Schutzes sicher sind, der ihnen die besten Bedingungen für die Ausübung ihres Berufs garantiert.

Europa-Archiv, Folge 7/1979, D 190-192

Das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung und den freien Austausch von Informationen ist im Artikel 19 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* der Vereinten Nationen festgehalten.

„Jeder hat das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, Meinungen ungehindert anzuhängen sowie über Medien jeder Art und ohne Rücksicht auf Grenzen Informationen und Gedankengut zu suchen, zu empfangen und zu verbreiten.“

Auch in der *Erklärung über eine Kultur des Friedens* wird der freie Austausch von Informationen als Voraussetzung hervorgehoben. In Artikel 1 steht zunächst festgehalten:

„Unter einer Kultur des Friedens ist die Gesamtheit der Wertvorstellungen, Einstellungen, Traditionen, Verhaltens- und Lebensweisen zu verstehen, (...) h) die auf der Achtung und Förderung des Rechts eines jeden Menschen auf das Recht der freien Meinungsäußerung, der Meinungs- und Informationsfreiheit (...) beruhen und durch ein dem Frieden dienliches nationales und internationales Umfeld gefördert werden.“

In Artikel 7 weisen sie den Medien ihre Rolle im Hinblick auf die Etablierung einer Kultur des Friedens zu:

„Durch ihre Rolle auf dem Gebiet der Aufklärung und der Information tragen die Medien zur Förderung einer Kultur des Friedens bei.“

Eine Spezifizierung ihrer Rolle wird im Aktionsprogramm für eine Kultur des Friedens unter Punkt 15 – den Maßnahmen zur Unterstützung einer partizipatorischen Kommunikation und des Freien Austausches von Informationen und Wissen – vorgenommen.

Sowohl in der Mediendeklaration der UNESCO als auch in der Erklärung über eine Kultur des Friedens wird der Tatsache Rechnung getragen, dass bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen, wie die freie Meinungsäußerung, damit die Medien zur Stärkung des Friedens beitragen können.

Friedensjournalismus nach Johan Galtung

Der norwegische Friedensforscher Johan Galtung betont in Abwandlung eines bekannten Slogans, dass das erste Opfer des Krieges nicht die Wahrheit sei, sondern der Frieden. Ihm zufolge, sollte ein Friedensjournalismus folgende Fragen fokussieren (Galtung 1999: 29):

- 1.) What is the conflict about? Who are the parties and what are their real goals, including the parties beyond the immediate arena of violence?
- 2.) What are the deeper roots of the conflict, structural and cultural, including the history of both?
- 3.) What visions exist about outcomes other than one party imposing itself on the other – what particularly creative, new ideas? Can such ideas be sufficiently powerful to prevent violence?
- 4.) If violence occurs, what about invisible effects such as trauma and hatred, and the desires for revenge and more glory?
- 5.) Who is working to prevent violence, what are their visions of conflict outcomes, their methods and how can they be supported?
- 6.) Who is initiating genuine reconstruction, reconciliation and resolution, and who is only reaping benefits like reconstruction contracts?

Des Weiteren nimmt er eine konkrete Gegenüberstellung von Friedens- und Gewaltjournalismus vor (Galtung 1999: 32).

Friedens- bzw. Konfliktjournalismus ist	Kriegs- bzw. Gewaltjournalismus ist
<p>I. friedens- bzw. konfliktorientiert, das heißt er</p> <ul style="list-style-type: none"> • untersucht die Konfliktentstehung und die Konfliktparteien, ihre Ziele und deren Folgen, ist win-win-orientiert • braucht viel Zeit und viel Raum, da Ursachen und Folgen vielschichtig aber 	<p>I. kriegs- bzw. gewaltorientiert, das heißt er</p> <ul style="list-style-type: none"> • konzentriert sich auf eine Darstellung der Konfliktaustragung, Polarisierung, des Siegs und ist nullsummenorientiert • braucht begrenzten Raum und begrenzte Zeit sowie Ursachen nach dem Motto: Wer warf den ersten Stein?

<p>auch in der Geschichte und der Kultur zu suchen sind</p> <ul style="list-style-type: none"> • macht Konflikte transparent • gibt allen Seiten eine Stimme, fühlt sich ein und versucht zu verstehen • stellt den Krieg/Konflikt als Problem dar und konzentriert sich auf kreative Lösungen • lässt allen Seiten die Menschlichkeit, egal wie schlimm die Waffen sind • berichtet pro-aktiv, das heißt bevor es zur Gewalt kommt • konzentriert sich auf die unsichtbaren Kriegsfolgen (Traumatisierung und Verherrlichung, Zerstörung von Strukturen) 	<ul style="list-style-type: none"> • macht den Krieg undurchsichtig, geheimnisvoll • unterscheidet den Journalismus „von uns“ von dem „der Anderen“ (Propaganda) • sieht die anderen als Problem, konzentriert sich auf die Erfolgreichen des Krieges • „entmenschlicht“ die anderen, egal wie schlimm die Waffen sind • berichtet reaktiv, das heißt erst nachdem Gewalt ausgebrochen ist • konzentriert sich auf die sichtbaren Folgen der Gewalt (Zahl der Toten und Verletzten, Materialverlust)
<p>II. wahrheitsorientiert, das heißt er</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellt die Lügen aller Seiten dar • deckt alle Verschleierungslügen auf 	<p>II. propagandaorientiert, das heißt er</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellt die Lügen der anderen dar • deckt die Verschleierungen der anderen auf
<p>III. volksorientiert, das heißt er</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigt das Leiden aller: der Frauen, der Alten, der Kinder; gibt den Stimmlosen eine Stimme. • nennt alle Übeltäter • schaut auf Friedensmacher im Volk 	<p>III. eliteorientiert, das heißt er</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigt „unser“ Leiden und spricht für die männliche Elite • schaut auf die Friedensstifter in der Elite
<p>IV. lösungsorientiert, das heißt er</p> <ul style="list-style-type: none"> • versteht Frieden als Gewaltfreiheit und Kreativität • stellt Friedensinitiativen heraus, um neue Kriege zu verhindern • konzentriert sich auf Strukturen, Kultur, die friedliche Gesellschaft • berichtet über die Nachkriegsphase: 	<p>IV. siegorientiert, das heißt er</p> <ul style="list-style-type: none"> • versteht Frieden als Sieg, Niederlage und Waffenstillstand • verschweigt Friedensinitiativen, solange kein Ergebnis in Sicht ist • konzentriert sich auf Abkommen, Institutionen, die kontrollierte Gesellschaft

Konfliktlösung, Versöhnung.	Wiederaufbau,	<ul style="list-style-type: none"> berichtet über Folgen dann, wenn der Krieg wieder aufflammt
--------------------------------	---------------	---

Die heutige Berichterstattung sei jedoch weder der einen noch der anderen Seite eindeutig zuzuordnen, was letztlich bedeutet, dass der Friedensjournalismus nicht neu erfunden werden muss. Einige der von ihm benannten Prinzipien entsprechen dem allgemein verbreiteten Selbstverständnis der Konfliktberichtersteller (vgl. Kasten UNESCO Mediendeklaration).

Konstruktive Konfliktberichterstattung nach Wilhelm Kempf

Der sozialpsychologisch begründete Ansatz von Wilhelm Kempf ist nicht als Alternativentwurf zu dem Konzept von Galtung zu verstehen. Zwischen den beiden Modellen von Friedensjournalismus lassen sich vielmehr zahlreiche Parallelen feststellen. Kempf leitet sein Modell jedoch systematischer aus den Erkenntnissen der Konfliktforschung ab und fokussiert schwerpunktmäßig einen anderen Aspekt: Die bei ihm im Vordergrund stehende Frage ist die nach dem Einfluss einer bestimmten Art der Konfliktberichterstattung auf den Konfliktverlauf.

Konflikt und Konflikteskalation

In Anlehnung an Deutsch (1976) geht Kempf davon aus, dass der Verlauf eines Konfliktes davon abhängt, ob er als kompetitiver oder als kooperativer Prozess verstanden wird. Die Konfliktinterpretation kann also unterschiedliche Dynamiken in Gang setzen. Die Betrachtung eines Konfliktes als Konkurrenzprozess bewirke eine zunehmende Eskalation, verbunden mit der „Idealisierung der eigenen Rechte, Ziele und Handlungen, der Negierung von Rechten des Gegners und der Dämonisierung seiner Intentionen und Handlungen, dem Leugnen von gemeinsamen Rechten und Zielen und von Kooperationsmöglichkeiten sowie einem emotionalen Klima zunehmenden Misstrauens und Argwohns“ (Bläsi 2006: 45). Die Betrachtung eines Konfliktes als Kooperationsprozess führt zu einer „nüchternen Betrachtung der eigenen Rechte, Ziele und Handlungen, der Anerkennung der Rechte des Gegenübers, einer unvoreingenommenen Beurteilung seiner Intentionen und Handlungen, einer erhöhten Sensibilität für gemeinsame Interessen und Kooperationsmöglichkeiten und einem emotionalen Klima, das geprägt ist von Empathie und gegenseitigem Vertrauen“ (Bläsi 2006: 45).

Die Rolle der Medien

Der benannten Fragestellung liegt die Annahme zu Grunde, dass die Medien „eine zentrale Rolle im Prozess der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit eines Konfliktes (spielen) und es liegt an ihnen, wie sie diese Rolle ausfüllen“ (Bläsi 2006: 46).

„Die Medien haben die Möglichkeit, Konflikten entweder eine Win-Lose-Logik zuzuweisen und somit einen Interpretationsrahmen zu liefern, innerhalb dessen eine zunehmende Polarisierung der Konfliktparteien und die wachsende Bereitschaft zur Eskalation fast unausweichlich erscheint. In diesem Fall nehmen die Medien die Rolle von Katalysatoren der Gewalt ein. Wie zahlreiche empirische Studien zeigen, folgt der Mainstream der Berichterstattung bislang diesem Darstellungsmuster. Die andere Möglichkeit besteht darin, dass die Medien aus der Logik eines solchen Kriegsdiskurses ausbrechen und den Konflikt als Win-Win-Situation konzipieren. Dies hat zur Konsequenz, dass andere Fragen in den Mittelpunkt der Berichterstattung gestellt, andere Aspekte der Konfliktsituation fokussiert, unterschiedliche Identifikationsangebote gemacht und neuartige Lösungsoptionen diskutiert werden“ (Bläsi 2006: 46).

Während im Rahmen eines „Kriegsdiskurses“ etwa noch die Frage im Zentrum steht, wer der Aggressor ist, und wie diesem Einhalt geboten werden kann, ist die zentrale Frage eines Friedensdiskurses, die nach dem Gegenstand des Konfliktes und danach, wie eine für alle Parteien zufrieden stellende Lösung gefunden werden kann (Kempf 2005: 26).

Die Transformation des Kriegsdiskurses in einen Friedensdiskurs

Kriegsdiskurse können nur äußerst schwer dekonstruiert werden. Die Gründe hierfür wurden im Kapitel 3.3 implizit bereits thematisiert: Im Besonderen wenn das eigene Land an einem Krieg beteiligt ist, haben die politischen und militärischen Verantwortlichen ein Interesse daran, den Krieg als legitim darzustellen. Hinzu kommt, dass in einer Gesellschaft typischerweise bestimmte Grundüberzeugungen vorherrschen, die aus vergangenen Erfahrungen resultieren oder sich im Verlauf des Kriegsdiskurses verdichtet haben.

Kempf identifiziert zwei aus solchen gesellschaftlichen Grundüberzeugungen resultierende Probleme, die einem Friedensjournalismus hinderlich sind (Kempf 2005: 29):

1. Weil Journalisten nicht außerhalb der Gesellschaft stehen, sondern selbst Mitglieder der Gesellschaft sind und in der Regel die selben Grundüberzeugungen teilen wie die anderen auch, sind sie gefordert, diese Überzeugungen kritisch zu reflektieren und gerade jene Interpretationen der Wirklichkeit in Frage zu stellen, die aufgrund dieser Überzeugungen höchste Plausibilität besitzen.
2. Festingers (1957) Theorie der kognitiven Dissonanz lässt befürchten, dass dissonante Informationen, die mit diesen Grundüberzeugungen nicht kompatibel sind, vom Leser/Hörer abgewehrt werden, und zwar umso mehr, je weiter sie sich von der dominanten gesellschaftlichen Wirklichkeit entfernen.

Ergebnis dieser Überlegungen ist ein zweistufiges Modell der Transformation eines Kriegsdiskurses in einen Friedensdiskurs bzw. der Vorschlag einer zweistufigen Vorgehensweise, „wie der Konfliktdiskurs dekonstruiert, die kriegsbedingte Verzerrung der Konfliktwahrnehmung abgebaut und der gewaltorientierte Kriegsjournalismus in einen konfliktorientierten Friedensjournalismus transformiert werden kann“ (Kempf 2005: 29).

	Deeskalationsorientierte Konfliktberichterstattung	Lösungsorientierte Konfliktberichterstattung
Konzeptualisierung des Konfliktes	Exploration der Konfliktformation unter einer Win-Win-Orientierung; Infragestellung von Gewalt als Mittel der Konfliktlösung und Infragestellung militärischer Werte	Friedensorientierung (Frieden = Gewaltfreiheit + Kreativität); Pro-aktiv (Prävention, bevor es zur Gewalt kommt), menschenorientiert (Fokus auf der Zivilgesellschaft)
Bewertung von Rechten und Zielen	Respektierung der Rechte des Gegners und unverzerrte Darstellung seiner Ziele; realistische und selbstkritische Evaluation; faire Berichterstattung über Friedensinitiativen und Vermittlungsbemühungen	Fokus auf gemeinsame Rechte, Ziele und Interessen sowie auf den Nutzen, den allen Seiten aus der Beendigung von Krieg/Gewalt ziehen können; gibt der Anti-Kriegs- Opposition eine Stimme; fokussiert Friedensinitiativen, Signale von Friedensbereitschaft und Vermittlungsbemühungen
Bewertung von Handlungen	Realistische und selbstkritische Evaluation der gegnerischen Handlungen; kritische Distanz gegenüber Bellizisten auf allen Seiten	Fokussiert das Leid auf allen Seiten, fokussiert die unsichtbaren Wirkungen von Gewalt: Traumata und Ruhm, strukturelle und kulturelle Schäden; humanisiert alle Seiten und benennt alle, die Unrecht tun; fokussiert Perspektiven der Versöhnung
Emotionale Verwicklung	Anerkennung der Bedrohung des Gegners und Reduzierung eigener Bedrohungsgefühle	Anerkennung des Preises des Krieges, sogar im Falle des Sieges, und Umkehrung der Empörung über den Feind in Empörung gegen den Krieg selbst
Identifikationsangebote	Neutral und distanziert	Allseitig

DEESKALATIONSORIENTIERTE UND LÖSUNGSORIENTIERTE KONFLIKTBERICHTERSTATTUNG (KEMPf 2005: 31).

Die erste Stufe entspreche dabei dem, was man im Allgemeinen unter „Qualitätsjournalismus“ versteht. Sie zeichne sich durch Neutralität und eine kritische Distanz gegenüber allen Konfliktparteien aus. Obwohl diese Form der Konfliktberichterstattung

deutlich über die herkömmliche hinaus gehe, könne hier noch nicht von Friedensjournalismus im Galtung'schen Sinne die Rede sein (Kempf 2005: 29), denn sie halte „durchaus noch an einer dualistischen Konstruktion des Konfliktes“ fest und dekonstruiere „lediglich den Antagonismus und die Polarisierung der Konfliktparteien“ (Kempf 2005: 30). Letzterer werde jedoch auf der als lösungsorientierte Konfliktberichterstattung bezeichneten zweiten Stufe teilweise aufgehoben (ebd.)

Die Grundregeln des Friedensjournalismus nach Kempf

Zur Umsetzung einer deeskalationsorientierten und/oder lösungsorientierten Konfliktberichterstattung formuliert Kempf eine Reihe von Grundregeln, welche Journalisten beachten müssen (Kempf 2005: 34):

- Keine der Konfliktparteien hat absolute Wahrheitsstandards
- Konflikte sind stets offen dafür, entweder als kompetitiver (Win-Lose) oder als kooperativer (Win-Win) Prozess bearbeitet zu werden
- Ein konstruktiver Konfliktverlauf ist nur möglich, wenn es gelingt, den Konflikt in einen Win-Win Prozess zu transformieren
- Kriegsdiskurse haben einen Bias in Richtung Win-Lose (oder sogar Lose-Lose)
- Friedensprozesse basieren auf Kreativität: „Give voice to the voiceless!“
- Friedensjournalismus muss eine alternative Motivationslogik bereitstellen
- Friedensjournalismus muss sich bedingungslos allseitigen Wahrheitsstandards unterwerfen

Kindernachrichtensendungen – Praktizierter Friedensjournalismus?!

„In einer Welt von Kriegen und Terroranschlägen ist es ein frommer Wunsch vieler Eltern, ihre Kinder von diesen Grausamkeiten zu schützen (...) Möglicherweise wünschen sich manche Eltern jenseits der täglichen Realitäten so sehr eine bessere und friedlichere Welt für ihre Kinder, dass sie glauben, wenn die Kinder keine Nachrichten schauen, könnte sich diese Illusion länger bewahren. Kindern aber nur von Lichterketten oder Friedensgebeten zu erzählen würde bedeuten, ihnen einen guten Teil der Wahrheit verschämt zu verschweigen. Verschämt, weil es schließlich die Erwachsenen sind, die diese Welt täglich gestalten“ (Schächter 2003: 4).

Seit in den 70er Jahren die ersten Konzepte für Kindernachrichten entworfen wurden, gibt es Diskussionen um dieses Genre. Uwe Mattusch weist jedoch darauf hin, dass diese Diskussion heute im Allgemeinen anders geführt wird (Mattusch 1998: 2):

„Früher dominierte grundsätzlich die Frage, ob Nachrichten für Kinder überhaupt einen Sinn machen, die öffentliche Auseinandersetzung zum Thema Fernsehnachrichten für Kinder. Inzwischen hat sich nicht nur bei den Programmachern, sondern auch bei Eltern und

Erziehern herumgesprochen, dass Kinder heute nicht mehr in einer von der Welt der Erwachsenen getrennten eigenen Kinderwelt leben.“

Mattusch zufolge gehe es bei diesen Auseinandersetzungen jedoch immer um den gleichen „Grundkomplex“ an Bedenken (Mattusch 1998: 5):

- Gehören politische Nachrichten und Katastrophenmeldungen überhaupt zur kindlichen Lebenswelt?
- Haben die häufig schrecklichen Nachrichten des Weltgeschehens nicht mehr negative als positive Auswirkungen auf die kindliche Psyche?
- Sind Kinder durch die oft komplizierten Vorgänge und deren Hintergründe nicht überfordert?
- Welchen Nutzen können Kinder prinzipiell von Nachrichten haben?

Heute seien Kinder aber auf vielfältige Weise am Massenkommunikationsprozess beteiligt und hätten grundsätzlich die Möglichkeit unterschiedlichste Medienangebote wahrzunehmen. Zu den Medienerfahrungen, die sie machen und mit denen sie umzugehen lernen müssen, zählen auch Katastrophen und Kriege: „Nicht zuletzt durch Medien ist das kindliche Bewusstsein heute mehr den je den Ereignissen des täglichen Weltgeschehens ausgesetzt. Mit einem erweiterten Zugang zum Weltgeschehen werden die täglichen Ereignisse zum integralen Bestandteil der kindlichen und jugendlichen Lebenswelt“ (Mattusch 1998: 10). Um sich in dieser Welt zurechtzufinden brauchen Kinder Informationen. Darüber hinaus wird ihnen auch ein Recht auf Informationen zugesprochen – etwa im Übereinkommen über die Rechte des Kindes.

ÜBEREINKOMMEN ÜBER DIE RECHTE DES KINDES

Artikel 12 [Berücksichtigung des Kindeswillens]

Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.

Zu diesem Zweck wird dem Kind insbesondere Gelegenheit gegeben, in allen das Kind berührenden Gerichts- oder Verwaltungsverfahren entweder unmittelbar oder durch einen Vertreter oder eine geeignete Stelle im Einklang mit den innerstaatlichen Verfahrensvorschriften gehört zu werden.

Artikel 13 [Meinungs- und Informationsfreiheit]

Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, ungeachtet der Staatsgrenzen Informationen und Gedankengut jeder Art in Wort, Schrift oder Druck, durch Kunstwerke oder andere vom Kind gewählte Mittel sich zu beschaffen, zu empfangen und weiterzugeben. Die Ausübung dieses Rechts kann bestimmten, gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden, die erforderlich sind

- 1.) für die Achtung der Rechte oder des Rufes anderer oder
- 2.) für den Schutz der nationalen Sicherheit, der öffentlichen Ordnung, der Volksgesundheit oder der öffentlichen Sittlichkeit.

Artikel 17 [Zugang zu den Medien; Kinder- und Jugendschutz]

Die Vertragsstaaten erkennen die wichtige Rolle der Massenmedien an und stellen sicher,

- a.) dass das Kind Zugang hat zu Informationen und Material aus einer Vielfalt nationaler und internationaler Quellen, insbesondere derjenigen, welche die Förderung seines sozialen, seelischen und sittlichen Wohlergehens sowie seiner körperlichen und geistigen Gesundheit zum Ziel haben. Zu diesem Zweck werden die Vertragsstaaten
- b.) die Massenmedien ermutigen, Informationen und Material zu verbreiten, die für das Kind von sozialem und kulturellem Nutzen sind und dem Geist des Artikels 29 entsprechen; die internationale Zusammenarbeit bei der Herstellung, beim Austausch und bei der Verbreitung dieser Informationen und dieses Materials aus einer Vielfalt nationaler und internationaler kultureller Quellen fördern;
- c.) die Herstellung und Verbreitung von Kinderbüchern fördern;
- d.) die Massenmedien ermutigen, den sprachlichen Bedürfnissen eines Kindes, das einer Minderheit angehört oder Ureinwohner ist, besonders Rechnung zu tragen;
- e.) die Erarbeitung geeigneter Richtlinien zum Schutz des Kindes vor Informationen und Material, die sein Wohlergehen beeinträchtigen, fördern, wobei die Artikel 13 und 18 zu berücksichtigen sind.

Im Folgenden soll nun ein Blick auf speziell für Kinder zugeschnittene Nachrichtensendungen und deren Kriegsberichterstattung gerichtet werden, um dann auch der Frage nachzugehen, inwieweit die Kriterien eines Friedensjournalismus in Kindernachrichtensendungen umgesetzt werden.

Was sich Kinder wünschen

In Kapitel 3 wurde bereits auf die Frage eingegangen, wie die Kinder den Krieg, wie auch die Kriegsberichterstattung (v.a. der Erwachsenen wahrnehmen). Dabei richtete sich der Fokus auf die Ergebnisse der Studie „Kinder erzählen und malen vom Krieg“ des IZI. Im Rahmen dieser Studie fragte man die Kinder unter anderem auch danach, wie sie sich eine Berichterstattung wünschen würden. Die Vorstellungen deutscher Kinder fasst Maya Götz in folgenden Aussagen zusammen:

1. Informationen und Erklärungen mit verständlichen Worten und Bildern, die keine Angst machen.
2. Mehr aus der Perspektive der Menschen berichten.
3. Alternativen zum Krieg zeigen.

Auch für die Kinder in Israel nimmt das Erklären von Inhalten einen zentralen Stellenwert ein. Des Weiteren äußerten einige auch den expliziten Wunsch, mehr Kinder zu Wort kommen zu lassen, ihnen zuzuhören und ihnen die Angst zu nehmen (Lemish 2003b: 46). Die zusammenfassende Darstellung der amerikanischen Teilstudie enthält keine Ergebnisse zu dieser Frage. Dies ist wohl in erster Linie darauf zurückzuführen, dass hier im Allgemeinen versucht wird die Kinder von der Berichterstattung fernzuhalten. Von ihren Sehmotiven kann jedoch möglicherweise auch auf ihre Wünsche geschlossen werden. Bei den Sehmotiven stand das Informationsbedürfnis an zweiter Stelle (26 %) nach der Suche nach Spannung (32 %). 20 Prozent der Kinder suchen in den Nachrichten eine „gezielte Bestätigung der eigenen Position, indem über den positiven Verlauf und die Fähigkeit der Alliierten berichtet wird“ (Götz 2003: 27).

Die Kindernachrichtensendung „logo!“

„Im KI.KA heißt es logo!, da erklären sie die Sachen auch immer ganz schön für Kinder und ohne, dass Kinder große Angst bekommen (...) Bei der Kindersendung hat mir gefallen, dass sie da mit den Kindern ganz offen darüber geredet haben und dass sie den Kindern mit Kinderwörtern versucht haben zu erklären und da hab ich's eigentlich auch besser verstanden, als wenn ich mit Mama und Papa unten die Erwachsenenachrichten geguckt hab“ (Anastasia, 9 Jahre; zitiert nach Götz 2003: 31).

Die ZDF-Kindernachrichtensendung „logo!“ wurde 1987 zum ersten Mal ausgestrahlt, und läuft seit 1998 regelmäßig. Die Motivation zur Ausstrahlung dieser Sendung liegt dem ZDF zufolge darin, „junge Zuschauer für das gesellschaftspolitische Geschehen zu interessieren“ (ZDF-Jahrbuch 2004). Das Interesse der Kinder zu wecken, gelingt der Nachrichtensendung vor allem dadurch, dass sie den Kindern das Gefühl geben, ihre Belange ernst zu nehmen. Formal wird dies etwa dadurch vermittelt, dass der Bildaufbau der Kindernachrichten ähnlich dem der Erwachsenenachrichten ist.

Zentrale Unterschiede zu den Erwachsenenachrichten sind Markus Schächter, dem Intendanten des ZDF zufolge, vor allem folgende Aspekte (Schächter 2003: 4f.):

- Die Nachrichten werden eingeordnet und die Hintergründe erklärt: Einen zentralen Stellenwert nehmen hier häufig animierte „Erklärstücke“ ein. Hier werden schwierige Begriffe oder auch Zusammenhänge mit Hilfe graphischer Elemente verständlich erklärt. Gleichzeitig wird der Informationsfluss kurz unterbrochen und den Kindern die Chance gegeben die bereits aufgenommenen Informationen zu verarbeiten.
- Das Einordnen in einen erklärenden Kontext steht vor der Aktualität: Im Gegensatz zu vielen aktuellen Sendungen kann logo! als Kindersendung es sich leisten, unaufgeregt zu reagieren und auf einordnende Erklärungen am nächsten Tag zu verweisen.
- logo! bietet den Kindern einen Abgleich der Nachrichten mit ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt.
- Orientiert sich an Kinderfragen und gibt den Kindern eine Stimme: Fragen, die Kinder per Mail oder telefonisch stellen, werden zum Teil während der Sendung besprochen und ihre Meinungen werden gehört, im Besonderen während der „Redezeit“. Hier können sie dann auch Erwachsene hinsichtlich konkreter Probleme zur Rede stellen.
- Ein besonderer Wert wird darauf gelegt auf jegliche Emotionalisierung zu verzichten: Verzicht auf Bilder, die bei den Kindern zu Erschütterungen führen können, keine dramatischen Texte und Musik.
- Erteilt Ratschläge bzw. macht Vorschläge, wie Kinder mit ihrer Wut oder Angst über aktuelle Ereignisse umgehen können.

Doch logo! zeigt nicht ausschließlich die Schattenseiten des Lebens. Dies wird von Schächter im Besonderen hervorgehoben: „Was ich an logo! gleichermaßen hoch schätze wie die aktuelle Berichterstattung ist die Tatsache, dass die Sendung den jungen Zuschauern auch vermittelt, dass es noch ein anderes Leben jenseits des dramatischen Nachrichten- oder Weltgeschehens gibt und dass man sich über schöne Dinge in der Welt freuen kann“ (Schächter 2003: 5):

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kindernachrichten logo! im Großen und Ganzen den Wünschen der Kinder entsprechen. Es werden Informationen geliefert, die kindgerecht erklärt und eingeordnet werden. Es wird darauf geachtet, die Kinder nicht zu ängstigen, sondern sie vielmehr bei der Bewältigung ihrer Ängste zu unterstützen. Des Weiteren wird zum einen den Meinungen, zum anderen aber auch den Fragen der Kinder viel Platz eingeräumt, was für die Kinder selbst von großer Bedeutung ist.

Kinder und Fragen gehören zusammen, so Günter Gugel. Kinder fragen gern und oft und oft genug sind diese Fragen für Erwachsene nur schwer (oder gar nicht) zu beantworten. Denn Kinder fragten nicht nur nach Alltagszusammenhängen, sondern stellen auch Fragen nach den „letzten“ Dingen. Die Sichtweise über die Welt, die bei ihren Fragen zum Ausdruck kommt, weicht oft fundamental von der Sichtweise Erwachsener ab. Sie haben sich noch nicht daran gewöhnt, dass Ungerechtigkeiten eben zu dieser Welt gehören, dass Kriege eben stattfinden und Frieden nur ein schönes Wort ist, die Wirklichkeit aber leider anders aussieht (vgl. www.frieden-fragen.de). Das Fragen bzw. das Beantworten von Kinderfragen steht im Mittelpunkt eines Internetangebotes – www.frieden-fragen.de des Instituts für Friedenspädagogik (vgl. Kasten).

WWW.FRIEDEN-FRAGEN.DE

Ein Internet Angebot für Kinder zum Thema Krieg und Frieden

Unter der Adresse www.frieden-fragen.de verbirgt sich ein Internetangebot des Instituts für Friedenspädagogik Tübingen für Kinder, Eltern und ErzieherInnen. Es informiert zu Fragen von Krieg und Frieden und ermöglicht einen Austausch zu diesem Themenbereich.

„Kinder bekommen mehr mit als man so denkt, wissen mehr und machen sich mehr Gedanken als Erwachsene oft vermuten“, so Jule Gölsdorf, Moderatorin der ZDF-Kindernachrichtensendung „Logo“.

Betroffenheit von Kindern

Kinder nehmen ihre soziale und politische Umwelt sehr bewusst wahr. Damit verbunden

sind viele Fragen und der Wunsch nach Antworten und Orientierung. Die Konfrontation mit Krieg und Gewalt, Hass und Ungerechtigkeit berührt zentrale Lebens- und Zukunftsbereiche gerade auch von Kindern. Sie sind in vielfältiger Weise betroffen: als unmittelbare oder mittelbare Opfer, durch die Zerstörung ihrer Lebensgrundlagen und Perspektiven, durch Traumatisierung und Angst vor erneuter Gewalt oder auch durch Missbrauch. Zusätzlich lösen – vermittelt über die Medien – schwerwiegende weltpolitische Ereignisse, wie die Terroranschläge vom 11. September 2001, tief greifende Unsicherheiten und Ängste aus. Dabei entwickeln Kinder mit ihrem stark ausgeprägten Gerechtigkeitssinn häufig mehr und stärkere Empathie für die Opfer als Erwachsene und suchen nach konkreten Handlungsansätzen und –möglichkeiten.

Kinderfragen

In diesen Situationen wenden sich Kinder immer häufiger an die Medien selbst und kontaktieren die Chat-Angebote im Internet mit ihren Fragen und Sorgen, Kommentaren und Vorschlägen. Zigtausendfach wurden nach dem 11.09.2001 oder dem Krieg im Irak auf diese Art scheinbar „kindlich-banale“ Fragen formuliert: „Warum schießen die jetzt aufeinander?“; „Wer ist der Gute und wer der Böse?“; „Können die Bomben auch uns treffen?“; „Was kann ich für den Frieden tun?“.

Die Antworten von „frieden-fragen.de“

An diesem Punkt knüpft das Angebot für Kinder „frieden-fragen.de“ an. Es möchte kontinuierlich – und nicht nur reaktiv bei Terroranschlägen oder Kriegseignissen – ehrliche, kindgemäße und wissenschaftlich fundierte Antworten auf zentrale Lebens-Fragen geben, die Ängste von Kindern aufgreifen und Orientierungen anbieten. Denn an die genannten „ersten Fragen“ schließen sich „Dilemmata-Fragen“ und „Überlebens-Fragen“ an, wie z.B. die nach dem Täten im Krieg, nach Kriegsgründen und Rechtfertigungen für Gewalt. Eine dritte Kategorie von Themen betrifft friedens- und sicherheitspolitische Fragen im engeren Sinne, wie z.B. der Umgang mit diktatorischen Regimes.

Die Antworten orientieren sich am Stand der wissenschaftlichen Diskussion verbunden mit einer ethischen Ausrichtung an den Menschenrechten und dem Prinzip der Gewaltfreiheit, an ziviler Konfliktbearbeitung und der Etablierung einer Friedenskultur. Dabei sollen und müssen durchaus unterschiedliche Meinungen und Erklärungsansätzen Berücksichtigung finden.

Elternbereich

Neben dem Kinderbereich gibt es einen Bereich für Eltern, Erzieherinnen/Erzieher und Lehrerinnen/Lehrer, der pädagogische Fragen, Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten mit

diesem Themenbereich zum Inhalt hat.

Der Irak-Krieg im Kinderfernsehen – Ergebnisse einer internationalen Betrachtung

International betrachtet lassen sich jedoch Unterschiede feststellen, wie mit Krieg in Kindersendungen umgegangen wird. Die Frage wie verschiedene Sender den Irak-Krieg 2003 im Kinderfernsehen thematisierten, stellte den Ausgangspunkt einer von Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen und PRIX JEUNESSE INTERNATIONAL im Mai 2003 durchgeführten Umfrage. Darüber hinaus wurden die von den befragten Sendern ausgestrahlten Angebote zur Kriegsthematik auf typische Programmformate hin analysiert (Strohmaier 2003: 19). Dabei wurde etwa auch der Frage nachgegangen, ob es bestimmte Gestaltungsrichtlinien gab sowie der Frage, inwieweit Kinder selbst zu Wort kamen. 32 Fernsehstationen aus 23 vorwiegend europäischen Ländern aber auch Kanada, die USA, Länder aus Südamerika, Asien und Afrika nahmen an der Umfrage teil. Petra Strohmaier vom Internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) fasst in einem Beitrag in der Zeitschrift TELEVISION die Ergebnisse der Umfrage zusammen.

Der Umfrage zufolge schenken etwa ein Fünftel der befragten Sender dem Krieg in den Kinderprogrammen verstärkt Aufmerksamkeit. Begründet wurde dies in erster Linie damit, dass die Kinder in ihrem Alltag verstärkt mit der Thematik Krieg konfrontiert wurden – so etwa, wenn sie gemeinsam mit Eltern oder auch alleine die Nachrichten für die Erwachsenen schauen. Häufig können sie bestimmte Aspekte dessen, was sie hören oder sehen nicht erfassen, was zu Angst führen kann. „Den Kindern Informationen zur Verfügung zu stellen, sodass sie besser damit umgehen und den Krieg in Perspektive setzen können“ sei die Aufgabe der Programmverantwortlichen im Umgang mit Krieg, so Catherine Castille vom belgischen Sender Ketnet (zitiert nach Strohmaier 2003: 20). Strohmaier verweist des Weiteren auf eine ähnlich Argumentation eines Redakteurs der BBC-Kindernachrichtensendung *Newsround* in einem Interview in der London Times: „Unsere Erfahrung zeigt, dass sich Kinder, wenn wir sie dabei unterstützen, besser zu verstehen, auch weniger Sorgen machen. Wenn man diese Geschichten (vom Krieg) nicht berichtet, dann verbreiten sich ganz schnell Gerüchte unter den Kindern. Es ist besser zu jungen Leuten direkt zu sein“ (Ian Prince in der London Times am 8. März 2003; zitiert nach Strohmaier 2003: 20). Für eine Vertreterin des ägyptischen Fernsehens sei im Unterschied dazu die Nähe und Verbundenheit Ägyptens mit dem Kriegsschauplatz für die verstärkte Aufmerksamkeit verantwortlich: „Wir sind Araber, der Irak ist Teil unserer Nation“ (zitiert nach Strohmaier 2003: 20).

Strohmeier verweist darauf, dass nahezu alle Sender, die dem Krieg besondere Beachtung schenkten, über Kindernachrichtensendungen verfügten, in deren Rahmen verstärkt über den Krieg berichtet wurde.

Ein Drittel der befragten Sender schenkten der Kriegsthematik nicht mehr Aufmerksamkeit als anderen Themen. Es wurde zwar als wichtig angesehen, die Kinder über den Krieg zu informieren, dabei dürften jedoch andere Themen, „die ebenso wichtig sind, die mit unserer Lebensrealität mehr zu tun haben“, so etwa das öffentlich-rechtliche Fernsehen der Mongolei, nicht vernachlässigt werden. Die Leiterin des Kinder- und Familienprogramms beim Südwestrundfunk Friederike Barth betont zwar auch die Notwendigkeit, die Kinder zu informieren. Andererseits müsse man darauf achten, die Kinder nicht „mit dem Krieg zu überladen“, denn dann bestehe die Gefahr, „dass Ängste erzeugt bzw. existierende Ängste verstärkt werden könnten“ (zitiert nach Strohmaier 2003: 20).

Ein weiteres Drittel der befragten Sender schenkt dem Krieg geringe Aufmerksamkeit in ihren Kinderprogrammen. Dies liegt zumeist in den fehlenden strukturellen Voraussetzungen begründet. Beispielsweise mussten die Kinderprogramme zum Teil ihre Sendeplätze an die jeweiligen Nachrichtenabteilungen abgeben. Andere hatten gar keine Möglichkeiten die Thematik aufzugreifen, weil sie im Allgemeinen keine geeigneten Formate ausstrahlen (Strohmeier 2003: 20). Wollten sie den Krieg thematisieren, waren sie letztlich auf Alternativen angewiesen: Strohmeier verweist auf den brasilianischen Fernsehsender Cultura TV, welcher von seiner Nachrichtenabteilung speziell für Kinder Beiträge zum Krieg produzieren ließ, die dann im Rahmen der normalen Nachrichten ausgestrahlt wurden. Die Sender anderer Länder strahlen im Kinder- und Jugendprogramm Filme aus, die sich mit der Thematik beschäftigen (Strohmeier 2002: 21).

Schließlich gab es noch Sender, die dem Kriegsgeschehen bewusst keine Beachtung schenkten. Dem deutschen Sender Buena Vista (Teil der Disney Gruppe) zufolge, sollte das Kinderprogramm den Kindern ein „sicherer Zufluchtsort“ sein und wird damit als „gewaltfreie Zone“ definiert.¹⁰⁰ Das Schweizer Fernsehen argumentiert ähnlich: Da die Kinder ohnehin die Nachrichtenprogramme der Erwachsenen mit ansehen, sollte das Kinderprogramm ihnen als Alternativprogramm dienen. Es sei nicht die Aufgabe des Kinderfernsehens zu informieren. Einem Vertreter des finnischen Fernsehsenders YLE zufolge, sei der Krieg „Erwachsenensache“ und die Kinder hätten damit nichts zu tun. Aus diesem Grunde schenke ihr Kinderprogramm dem Krieg keinerlei Aufmerksamkeit.

Strohmeier verweist darauf, dass in den meisten Fällen *Richtlinien* für die Berichterstattung im Kinderfernsehen erstellt wurden. Festzustellen war, dass die Sender in erster Linie darauf achteten, „keine Gewalt und keine Folgen von Gewalt zu zeigen“ (Strohmeier 2003: 21). Bei

¹⁰⁰ Das komplette Programm des Senders wurde dem Programmdirektor zufolge „auf Inhalte geprüft, die direkt oder indirekt mit Krieg in Verbindung gebracht werden könnten. So wurden beispielsweise einige Folgen gängiger Sendungen abgesetzt, weil der Inhalt – oder Teile davon – in irgendeiner Weise mit dem Krieg bzw. militärischen Institutionen in Verbindung hätten gebracht werden können“ (Strohmeier 2003: 24).

der Auswahl des Bildmaterials werde typischerweise darauf geachtet, dass nicht allzu schockierende Bilder gezeigt werden: „Wir zeigen kein Blut, keine toten Menschen, aber wir zeigen Menschen (Kinder) in Krankenhäusern“ (Joachim Lachmutz, WDR; zitiert nach Strohmeier 2003: 21). Teilweise wurden auch sprachliche Komponenten in die Richtlinien aufgenommen, wobei es dabei vor allem darum zu gehen scheint, in einer einfachen, für die Kinder verständlichen Sprache zu berichten.

Bezüglich der formalen Umsetzung der Kriegsberichterstattung im Kinderfernsehen ist festzuhalten, dass vor allem Filmberichte gezeigt werden. Dabei greifen die Sender typischerweise auf bereits vorhandenes Bildmaterial zurück, das jedoch für das Kinderfernsehen neu bearbeitet wird. Dieses wird ergänzt durch Hintergrundberichte und Erzählstücke, in welchen komplexe Zusammenhänge häufig mit Hilfe von Animationen kindgerecht zu erklären versucht werden (Strohmeier 2003: 22).

Neben den Kindernachrichten waren es vor allem Reportagen, in denen der Krieg im Kinderfernsehen aufgegriffen wurde. In diesen Reportagen standen meist Kinder im Mittelpunkt. So wurde beispielsweise darüber berichtet, welche Bedeutung der Krieg für das alltägliche Leben der Kinder im Irak hatte oder wie in Deutschland lebende Kinder irakischer Abstammung den Krieg wahrnehmen.

Eine weitere Besonderheit der Kriegsberichterstattung im Kinderfernsehen ist, dass typischerweise Kinder zu Wort kommen. Im Falle des Irak Krieges wurde etwa nach ihrer Meinung zum Krieg gefragt, Kinder und Jugendliche wurden ins Studio eingeladen, ihre per Mail oder Brief zugesendeten Kommentare oder Fragen im Rahmen der Sendung aufgegriffen oder es wurden Berichte über Schulveranstaltungen gesendet sowie Berichte über Kinder, die sich an Friedensdemonstrationen beteiligten. Wie in den Nachrichten für Erwachsene wurden auch in den Kindernachrichten Experten zum Thema befragt.

Kindernachrichten – Praktischer Friedensjournalismus?

Im Rahmen des Fachgesprächs „Kinder, Medien und Gewalt“ weist Burkhard Bläsi darauf hin, dass seinem Wissen nach bislang keine systematischen Überlegungen darüber vorliegen inwiefern die Modelle konstruktiver Konfliktberichterstattung auch für Kinder und Jugendliche als geeignet erscheinen. Prinzipiell spreche jedoch nichts dagegen, „dass die vier Grundsätze von Galtungs Modell – Friedens- und Konfliktorientierung, Wahrheitsorientierung, Menschenorientierung und Lösungsorientierung – nicht auch auf eine Berichterstattung für Kinder und Jugendliche sinnvoll anzuwenden sind“ (Bläsi 2006b: 14). Aus entwicklungspsychologischer Sicht erschienen jedoch andere Akzentuierungen angebracht: „Aufgrund des unterschiedlichen kognitiven und emotionalen Entwicklungsstandes insbesondere von Kindern wäre eine noch stärkere Personalisierung von Themen empfehlenswert, konkrete Geschichten von Menschen wären der Darstellung

von Strukturen und komplexen Zusammenhängen vorzuziehen. Das Postulat Galtungs, den Konflikt möglichst in seiner ganzen Komplexität abzubilden, muss hier also stark relativiert werden. Besondere Sensibilität ist zudem geboten bei Angst auslösenden Themen, insbesondere bei der Darbietung von Bildern der Zerstörung, von Verletzten und Toten“ (Bläsi 2006b: 14).

Angesichts der Richtlinien verschiedener Kindernachrichtensendungen kann die Vermutung geäußert werden, dass diese im Hinblick auf die Kriegsberichterstattung den Kriterien eines Friedensjournalismus eher entsprechen als die Nachrichten für Erwachsene.

So wurde etwa im Rahmen einer Untersuchung, in der die Berichterstattung über den Krieg im Irak im Erwachsenenfernsehen und in den Kindernachrichten verglichen wurde festgestellt, dass die Berichterstattung in Kindernachrichtensendungen sich deutlicher gegen den Krieg aussprach, als die Nachrichten für Erwachsene. Weitaus häufiger wurden hier kriegskritische Statements ausgestrahlt und Bilder der weltweiten Empörung über den Krieg gezeigt (Landschulz 2003: 26).

Des Weiteren ist es zumindest ein expliziter Wunsch der Kinder, mehr über Alternativen zum Krieg zu erfahren aber auch über den Alltag der Menschen, die in Krisen- und Kriegsgebieten leben. Wie gezeigt wurde, gehen die Kinderprogramme weltweit unterschiedlich damit um. Doch es kann festgehalten werden, dass etwa die Kindernachrichtensendung logo! diesen Wünschen gerecht zu werden versucht.

Das Peace Counts project

Im Folgenden soll nun exemplarisch ein friedensjournalistisch ausgerichtetes Medienprojekt vorgestellt werden: das von dem Journalisten Michael Gleich initiierte *Peace Counts project*. Das Ziel dieses Projektes ist es, so Gleich, „weltweit Vorbilder für Frieden zu recherchieren, zu dokumentieren und für ein breites Publikum aufzubereiten“ (www.peace-counts.org). Die zugrunde liegenden Thesen lauteten zum einen „Peace is Possible“ und zum anderen: „Frieden zahlt sich aus“. Daraus abgeleitet lauten die Kernfragen des Projektes: Wie macht man Frieden? Wie zahlt sich Frieden aus?

„*Ein Baum, der umstürzt macht mehr Krach, als ein ganzer Wald der wächst*“. Dieses tibetanische Sprichwort, kennzeichnet den Ausgangspunkt des Projektes. Richtet man Blick auf die Medien, so Gleich, fällt auf, dass diese vom Krieg dominiert sind und dass sich das „Trommelfeuer der Kriegsberichterstattung“ auf die Menschen auswirkt: Sie „werden systematisch entmutigt, an eine Kultur des Friedens zu glauben. Besonders schlimm ist diese resignative Grundstimmung für Jugendliche: Ihnen wird die Zukunft einseitig apokalyptisch geschildert, der mediale Mainstream erzeugt kein Zutrauen, dass sich Engagement lohnen könnte“ (ebd.).

Diesem Trend wollen die Journalisten und Fotografen von Peace Counts entgegenwirken. Sie erzählen die Geschichten derjenigen, die sich weltweit um eine Kultur des Friedens bemühen. Anhand der Reportagen über diese Menschen oder Gruppen, die sich glaubwürdig und kreativ sowie langfristig und erfolgreich für Friedensprozesse einsetzen, können dann aber auch die tiefer liegenden Ursachen von Konflikten herausgearbeitet werden. Die Geschichten der „Friedensmacher“ sollen einerseits motivieren. Des Weiteren beinhalten sie „Lernlektionen für alle, die an der Entwicklung einer Kultur des Friedens arbeiten: Welche Rückschläge und Hindernisse hatten die Akteure zu überwinden? Welche Methoden führten zum Erfolg? Welche Rahmenbedingungen machen Frieden möglich?“ (ebd.)

Mit seiner „Friedensberichterstattung“ erfüllt das Projekt Peace Counts wichtige Kriterien eines Friedensjournalismus im Sinne von Wilhelm Kempf oder Johan Galtung (Bläsi 2006: 280): So ist etwa der Fokus gerichtet auf mögliche Konfliktlösungen, auf Friedensansätze vor Ort sowie auf Non-Elite-Akteure (Bläsi 2006: 280).

Michael Gleich weist aber auch darauf hin, dass die kommerziellen Medien sich schwer tun, eine solche Form der Friedensberichterstattung aufzugreifen: „Sie sind fixiert auf Ereignisse und augenblickliche Zustände. Frieden ist jedoch kein Zustand, sondern ein Prozess, der manchmal sehr lange dauert, sich schleichend und unspektakulär vollzieht und vom Beobachter einen langen Atem und einen langen Blick erfordert. Peace Counts hat den journalistischen Ehrgeiz, Frieden als die eigentliche Sensation darzustellen“ (ebd.).

Eine breite Öffentlichkeit versucht das Projekt zu erreichen, indem es viele verschiedene mediale Kanäle nutzt: Die Inhalte werden über die Medien Buch, Magazin, Hörfunk, Fernsehen und Internet verbreitet sowie als Lehrmaterialien für Schulen und auf Peace Counts Foren angeboten. Des Weiteren gibt es eine Fotoausstellung.

Das Peace Counts project arbeitet mit zahlreichen Partnern zusammen. Einer dieser Partner ist das Institut für Friedenspädagogik in Tübingen. Es bereitet die Reportagen auf verschiedene Weise friedenspädagogisch auf. Der dahinter stehende Gedanke ist, die verschiedenen Präsentationsformen dieses Ansatzes von Friedensjournalismus selbst als Medium für die friedenspädagogische Arbeit zu nutzen.

Die CD-ROM „Peace Counts“ – Die Erfolge der Friedensmacher

Das Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. erstellte die CD-ROM „Peace Counts“ und stellt darauf 10 der Projekte aus den Regionen Nordirland, Naher Osten, Sri Lanka, Mazedonien, Afghanistan, Kolumbien, Japan, Philippinen, Südafrika und Mali vor. Des Weiteren werden in eigenen Sequenzen die Grundsätze des Friedensjournalismus und der

Friedensfotographie sowie Hintergründe, Ziele und Arbeitsweise von Peace Counts dargestellt. Die Besonderheit der CD-ROM besteht in der Kombination von anspruchsvollen Reportagen und beeindruckenden Bildern. Zu allen multimedialen Sequenzen sind ausdrückbare Hintergrundinformationen und Arbeitsmaterialien verfügbar, die im Unterricht sowie im außerschulischen Bildungsbereich einsetzbar sind.

Peace Counts school

Hinter dem Namen „Peace Counts school“ verbirgt sich ein vom Institut für Friedenspädagogik entwickeltes, die Ausstellung Peace Counts begleitendes Lernarrangement für Schülerinnen und Schüler, dessen Umsetzung in Baden-Württemberg von der Robert-Bosch-Stiftung finanziert. Dieses pädagogische Begleitprogramm bietet eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Themen der Ausstellung an. Den Anfang bildet eine strukturierte Erkundung der Ausstellung. Danach arbeiten die Schülerinnen und Schüler vertiefend an verschiedenen Lernstationen, wobei bei allen Stationen der Bezug zur Peace Counts Ausstellung hergestellt wird. Das Potential der Ausstellung sollte dabei für den Schulbereich erschlossen werden.

So gibt es zum Beispiel eine Station „Wege zur Gewalt und Wege aus der Gewalt“. Hier wird anhand von Interviews mit Jo Doherty und Peter McGuire (beides Ex-Terroristen aus Nordirland und heute in der Sozialarbeit mit Jugendlichen tätig) deutlich, welche Erlebnisse und Überzeugungen Menschen dazu bringen Gewalt anzuwenden und welche sie dazu bringen der Gewalt abzuschwören. Des Weiteren werden Stationen zur Thematik „Konflikteskalation“, „Fair Play“, „Berichterstattung über Krieg und Frieden“ etc. angeboten.

Peace Counts on Tour

Im Februar 2007 startete die „Peace Counts on Tour“. Ziel dieses, vom Programm „Zivik“ des Instituts für Auslandbeziehungen geförderten Projektes, ist es die Ausstellung „Die Friedensmacher“ in die Krisen- und Kriegsgebiete „zurück“ zu führen, in denen die Reportagen über die Friedensmacher entstanden sind. Das friedenspädagogische Begleitprogramm wird auch bei Peace Counts on Tour vom Institut für Friedenspädagogik bereitgestellt und umgesetzt. Es gestaltet sich jedoch in einigen zentralen Aspekten anders als das Begleitprogramm von Peace Counts school. So richtet sich das Angebot etwa zunächst in erster Linie an einheimische „Friedensfachkräfte“ und Multiplikatoren aus dem Bildungsbereich, die im Rahmen von zweierlei Workshops mit der Ausstellung und den Möglichkeiten damit friedenspädagogisch zu arbeiten, vertraut gemacht werden sollen. Dahinter verbirgt sich der Gedanke, die an der Ausstellung orientierte friedenspädagogische Arbeit mit Jugendlichen selbst, in die Hand der einheimischen Multiplikatoren zu geben. Der begleitende Lernzirkel wird dabei, unter Berücksichtigung möglicher Anmerkungen und

Vorschläge der jeweiligen einheimischen Experten für jede Station der Tour, individuell adaptiert und neu gestaltet.

Obwohl auch hier die Jugendlichen erreicht werden sollen, kommt bei Peace Counts on Tour der Arbeit mit den Multiplikatoren ein zentraler Stellenwert zu.

5. FAZIT

In diesem Literaturbericht sind die zentralen Sichtweisen und Argumentationsmuster in Bezug auf die Bedeutung von und Gefährdung durch Medien dargestellt und kommentiert. Einbezogen wurde dabei vor allem die deutschsprachige Literatur, ergänzt mit verfügbaren einschlägigen international angelegten Untersuchungen. Feststellen lässt sich eine ungeheure Fülle publizierter Studien, die jedoch in ihren Anlagen und Aussagen äußerst heterogen sind. Einige Metastudien verdeutlichen den Stand der Wissenschaft.

Über den Stellenwert von Medien im Alltag von Kindern, liefern Untersuchungen zur Medienverfügbarkeit und Mediennutzung meist nur länderspezifische Antworten. Überregionale Studien sind nur selten zu finden. Feststellen lässt sich jedoch - in allen Regionen dieser Welt - eine weite Verbreitung des Fernsehens, die noch weiter zunehmen dürfte, wobei der Fernseher bereits heute das meist genutzte Medium ist und häufig den Alltag strukturiert.

Aufgrund der signifikanten Veränderungen der Medienlandschaft, u.a. durch die zunehmende Digitalisierung und damit verbunden der Verbreitung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, zeichnet sich eine Verschmelzung der verschiedenen Mediendienste, Medienangebote und Endgeräte ab. Dabei werden sich – so der Trend - wohl internetbasierte Dienste durchsetzen, und zwar trotz einer anhaltenden medialen bzw. digitalen Spaltung der Welt, die sich jedoch in Teilbereichen sehr rasch verändert.

Neue Medien werden auch in Ländern, in denen sie bislang nur eine untergeordnete Rolle gespielt haben, für Kinder und Jugendliche zunehmend an Bedeutung gewinnen und müssen – wie für die Industriestaaten schon seit geraumer Zeit festzustellen ist – als eine eigenständige Sozialisationsinstanz neben Eltern, Peers und Schule betrachtet werden. Damit tragen sie einen nicht geringen Beitrag zur Deutung von Wirklichkeit und Entstehung von Weltbildern bei.

Das öffentliche Interesse der Wirkung von Medien auf Kinder fokussiert sich weitgehend auf die Frage nach der Auswirkung medialer Gewaltdarstellungen auf reales Gewaltverhalten, wobei häufig eine kausale Ursachen-Handlungskette unterstellt wird. Der aktuelle Forschungsbefund, wie u.a. in der einschlägigen Metastudie von Kunczik und Zipfel (2005) dokumentiert, kommt hierbei zu einem weniger eindeutigen Ergebnis: Es ist weder davon auszugehen, dass mediale Gewaltdarstellungen keinerlei Folgen auf reales Gewaltverhalten haben, noch davon, dass ein linearer Zusammenhang zwischen Mediengewaltkonsum und

Gewaltverhalten besteht. Als zentral angesehen werden Kontextvariablen, deren Erforschung jedoch noch am Anfang steht. So ist etwa damit zu rechnen, dass Kinder, die im realen Leben Opfer von Gewalt sind, oder Gewalt beobachten, durch medial konsumierte Gewalt Deutungsmuster festigen, denen zufolge Gewalt ein legitimes Mittel zur Konfliktlösung ist. Letztlich entscheidet also der Lebenskontext über die Wirkung medial vermittelter Gewalt. Wenig erforscht sind bislang die Auswirkungen des Internet (bzw. von Gewaltinhalten im Internet) auf Kinder und Jugendliche. Ebenso besteht ein Defizit an Langzeitstudien.

Ein wichtiger Teil medialer Gewaltdarstellungen betrifft kollektive Gewalt in Form von Kriegen. Dieser Teilbereich ist inzwischen in Bezug auf seine Darstellungsformen und der gewählten Dramaturgien gut untersucht und aufgearbeitet. Wie u.a. Büttner und Kladzinski in ihren Studien gezeigt haben, folgen Computerspiele (offline/online), Spielfilme und Nachrichtensendungen bei Kriegsdarstellungen häufig denselben Prinzipien, zu denen u.a. ein eindeutiger Freund-Feind-Dualismus gehört.

Vor allem Nachrichtensendungen sind in Bezug auf ihre Verzerrungen und Darstellungstechniken kritisch zu betrachten, da sie typischerweise mit der Erwartung nach „wahren“ (bzw. möglichst realitätsnahen) Informationen verbunden werden und sich aufgrund dessen für die Wirklichkeitsdeutung signifikanter erweisen, als fiktive Gewaltdarstellungen in Form von Computerspielen (interaktiv) oder Kriegsfilmen (rezeptiv).

Kindernachrichtensendungen (wie z.B. „Logo“) haben diese Problematik weitgehend erkannt und mit einer sensiblen Kriegs- oder Konfliktberichterstattung reagiert. Diese „anderen“ Prinzipien, der Nachrichtenrecherche, -bewertung und -präsentation entsprechen in vielen Bereichen den Kriterien einer „Friedensberichterstattung“ (des Friedensjournalismus) und könnten dieser auch wichtige Impulse geben.

Medienberichterstattung und Umgang mit Medien kann letztlich ohne eine reflektierte, diskutierte und angewandte Medienethik nicht gelingen. Medienethik bezieht dabei die Produzenten ebenso ein wie die Konsumenten.

Die Verantwortung der Gemeinschaft (des Staates) in Bezug auf mögliche Gefährdungen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen durch Medien wird bislang vor allem durch den Jugendmedienschutz wahrgenommen. Die Reichweite des Jugendmedienschutzes ist, bei aller Signalwirkung, die von ihm ausgeht, als begrenzt zu betrachten. Einerseits in Hinblick auf die zunehmenden Globalisierung des Medienmarktes in Zusammenhang mit den

weltweit unterschiedlichen Auffassungen von Kindheit und Jugend. Andererseits aber auch im Hinblick auf die Nutzung der Medien im positiven Sinne. Entscheidend erscheint die Definition und Ausgestaltung eines modernen Jugendmedienschutzes als Vermittlung von Medienkompetenz.

Sich ausschließlich auf Schutzmaßnahmen zu beschränken reicht bei weitem nicht aus und ist auch nicht angemessen.

Medienkompetenz, verstanden als kritischer und kompetenter Umgang mit den Informations- und Kommunikationstechnologien ist heute zu einer Schlüsselqualifikation geworden und zwar zunehmend in allen Regionen der Welt. Die Vermittlung von Medienkompetenz kann nicht allein Aufgabe der Familie sein, sondern muss im formalen und non-formalen Bildungsbereich eine wichtigere Rollen spielen als bislang. Denn Bildung und Arbeit aber auch Informations- und demokratische Beteiligungsmöglichkeiten werden in Zukunft immer stärker mit der kompetenten und verantwortlichen Gestaltung und Nutzung neuer Medien zusammenhängen, ja durch diese erst möglich werden. Dies bedeutet aber auch, dass die Realisierung von Lebenschancen sowie von positiven gesellschaftlichen Entwicklungen zunehmend von Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten in diesem Bereich abhängen.

LITERATUR

- Anderson, Craig A./Benjamin, Arlin J./Bartholow, Bruce D. 1998: Does the Gun Pull the Trigger? Automatic Priming Effects of Weapon Pictures and Weapon Names. In: *Psychological Science* (9/1998), S. 308-314.
- Anderson, Craig A./Bushman, Brad J. 2002: The effects of media violence on society. *Science* 295/2002, S. 2377f.
- Anderson, Craig A./Dill, Karen E. 2000: Video Games and Aggressive Thoughts and Feelings, and Behavior in the Laboratory and in Life. In: *Journal of Personality and Social Psychology* (78/2000), S. 772-790.
- Anderson et. al 2003; Spitzer 2006
- Anfang, Günther (Hrsg.) 2003: Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis. München: kopead.
- Aufenanger, Stefan 1991 (Hrsg.): Neue Medien – Neue Pädagogik? Ein Lese- und Arbeitsbuch zur Medienerziehung in Kindergarten und Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Baacke, Dieter 1973: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München.
- Baacke, Dieter 1996: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 112-124.
- Baacke, Dieter (Hrsg.) 1997: Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, Dieter 2004: Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: In: Bergmann, Susanne et al. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (mit CD-ROM), S. 21- 25.
- Baacke, Dieter 1999: „Medienkompetenz“: theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: *medien + erziehung*, 1, S. 7-12.
- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf 1990: Lebenswelten sind Medienwelten (Lebenswelten Jugendlicher Band 1). Opladen: Leske + Budrich.
- Bachmair, Ben 1996: Fernsehkultur. Subjektivität in einer Zeit bewegter Bilder. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bandura, Albert 1973: Die sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, Albert 1989: Die sozial-kognitive Theorie der Massenkommunikation. In: Groebel, Jo/Winterhoff-Spurk, Peter (Hrsg.): Empirische Medienpsychologie. München, S. 7-32.
- Bennett, Lance 1990: Toward a theory of press state relations in the United States. *Journal of Communication*, 40 (2), S. 103-105.
- Berkowitz, Leonard 1962: Aggression: A Social Psychological Analysis. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, Leonard 1989: The frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, S. 59-73.
- Biermann, Rudolf et al. 1997: Leben mit Medien – Lernen mit Medien. Fallstudien zum medienpädagogischen Handeln in der Schule. Frankfurt am Main.
- Bilandzic, Helena 2002: Genrespezifische Kultivierung durch Krimirezeption. In: *Zeitschrift für Medienpsychologie* (14/2002), S. 60-68.
- Bilke, Nadine 2002: Friedensjournalismus. Wie Medien deeskalierend berichten können. Münster: agenda Verlag.
- Bläsi, Burkhard 2005: Produktionsbedingungen konstruktiver Konfliktberichterstattung. In: Projektgruppe Friedensforschung Konstanz (Ed.): Nachrichtenmedien als Mediatoren von Peace-Building, Demokratisierung und Versöhnung in Nachkriegsgesellschaften. Berlin: verlag irena regener, S. 257-276.
- Bläsi, Burkhard 2006a: Keine Zeit, kein Geld, kein Interesse...? Konstruktive Konfliktberichterstattung zwischen Anspruch und medialer Wirklichkeit. Berlin: Verlag Irena Regener.

- Bläsi, Burkhard 2006b: Konstruktive Konfliktberichterstattung – Chancen und Grenzen. Beitrag für das Fachgespräch „Kinder, Medien und Gewalt“ am 28./29. Juni 2006 am Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (Available from: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/medien_gewalt_in_medien/kinder_medien_und_gewalt <Rev. 2006-11-08>).
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1995: Medienerziehung in der Schule – Orientierungsrahmen. Bonn.
- Bohmann, Karin 2003: Mit Medien wirken. Orientierungshilfe für den Einsatz von Medien in der Entwicklungszusammenarbeit. Eschborn: gtz.
- Bonfadelli, Heinz 2004: Medienwirkungsforschung I. Grundlagen. Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre 1998: Über das Fernsehen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Buchanan, Audrey M. (et al.) 2002: What goes in must come out: Children's Media Violence Consumption at home and aggressive Behaviors at School. Paper presented at the International Society for the Study of Behavioral Development. August 2002. Ottawa (Available from: http://www.mediafamily.org/research/report_issbd_2002.shtml, 7.11.2006).
- Buckingham, David 1998: The Making of Citizens. Young People, News and the Limits of Politics. Paper Presented to the Manchester Broadcasting Symposium. April 1998. (Available from <http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk/Pics/TV%20News.pdf> <2006-05-09>).
- Buckingham, David 2000: The Making of Citizens. Young People, News and Politics. London: University College London Press.
- Buckingham, David 2005: Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, David/Domaille, Kate 2003: Where Are We Going and How Can We Get There. General findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001 (Available from: <http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk/projects.asp?Completed=yes&TableName=Overview&RowID=6&ResearchProjectsID=26> <Rev. 2006-07-31>).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Jugendschutzgesetz und Jugendmedienschutz-Staatvertrag der Länder. (Available from: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=12862.html> <Rev. 2006-10-30>).
- Bushman, Brad J. 1998: Priming Effects of Media Violence on the Accessibility of Aggressive Constructs in Memory. In: Personality and Social Psychology Bulletin (24/1998), S. 537-545.
- Bushman, Brad J./Baumeister, Roy F./Stack, Angela D. 1999: Catharsis, Aggression, and Persuasive Influence: Self-Fulfilling or Self-Defeating Prophecies? In: Journal of Personality and Social Psychology (76/1999), S. 367-376.
- Büttner, Christian 2002: Kriegsfilm in Demokratien: Make WAR, not Love. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (22/06/02), S. 52-57.
- Büttner, Christian 2006: Kinder, Medien und Jugendmedienschutz – Gesellschaftliche Faktoren zur Sicherung von Kindheit und Jugend. Papier zum Fachgespräch „Kinder, Medien und Gewalt“ am Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (Available from: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/medien/kinder_medien_gewalt.htm <Rev. 2006-10-31>).
- Büttner, Christian/Kladzinski, Magdalena 2004: Krieg und Medien – Zwischen Information, Inszenierung und Zensur. In: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: Der Bürger im Staat 54. Jahrgang Heft 4. Stuttgart.
- Büttner, Christian/Kladzinski, Magdalena 2005: Krieg und Medien – Zwischen Information, Inszenierung und Zensur. In: Büttner, Christian/von Gottberg, Joachim/Kladzinski, Magdalena (Hrsg.) 2005: Krieg in den Bildschirm Medien. München: kopaed, S. 23-36.

- Büttner, Christian/Raschke, Anne 2002a: Die Sorge um Kinder und Jugendliche in Europa. Konzepte von Kindheit und Jugend im Jugendmedienschutz. Teil 1. In: tv-diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (21/07/2002), S. 8-11.
- Büttner, Christian/Raschke, Anne 2002b: Die Sorge um Kinder und Jugendliche in Europa. Konzepte von Kindheit und Jugend im Jugendmedienschutz. Teil 2. In: tv-diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (22/10/2002), S. 4-9.
- Büttner, Christian/von Gottberg, Joachim/Kladzinski, Magdalena (Hrsg.) 2005: Krieg in den Bildschirm Medien. München: kopaed.
- Büttner, Christian/von Gottberg, Joachim/Metze-Mangold, Verena (Hrsg.) 2004: Der Krieg in den Medien. Frankfurt am Main: Campus.
- Cantor, Christopher H. (et al.) 1999: Media and Mass Homicide. In: Archives of Suicide Research (5/1999), S. 283-290.
- Cantor, Joanne/Wilson, Barbara J. 2003: Media and Violence. Intervention Strategies for Reducing Aggression. In: Media Psychology 5, S. 363-403.
- Carcach, Carlos (et al.) 2001: Temporal Clustering of Child Homicide: Contagion or Illusion? In: Australian and New Zealand Journal of Criminology (34/2001), S. 182-192.
- Cooper, Alice H. 2002: Media framing and social movement mobilization: German peace protest against INF missiles, the Gulf war, and NATO peace enforcement in Bosnia. European Journal of Peace Research, 41, S. 37-80.
- Deutsch, Morton 1976: Konfliktregelung. München: Reinhard.
- Doelker, Christian 1992: Medienpädagogik in der Sekundarstufe – der integrative Ansatz. Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske und Budrich, S. 107-131.
- Doolittle, J.C. 1980: Immunizing Children against possible antisocial Effects of Viewing Television Violence: A curricular Intervention. In: Perceptual and Motor Skills 51, S. 489.
- Durkin, Kevin/Aisbett, Kate 1999: Computer Games and Australians Today. Sydney.
- Esser, Frank/Scheufele, Bertram/Brosius, Hans-Bernd 2002: Fremdenfeindlichkeit als Medienthema und Medienwirkung. Deutschland im internationalen Scheinwerferlicht. Wiesbaden.
- Feierabend, Sabine/Klingler, Walter 2006: Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung von Drei- 13-Jährigen 2005. In: Media Perspektiven, Heft 3/2006, S. 138-153.
- Festinger, Leob 1957: A Theory of Cognitive Dissonance. Evanston, Ill.: Row, Peterson.
- Floto, Christian/Sieg, Fabian/Wiebeck, Sven 2002: Sensationelle Seriosität oder seriöse Sensationalisierung. Aspekte zur Standortfrage von TV-Nachrichtensendungen am Beispiel der Berichterstattung über das Geschehen in Afghanistan. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (22/06/02), S. 64-70.
- Freitag, Burkhard/Zeitter, Ernst 1999a: Katharsis. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (09/07/99), S. 18-27.
- Freitag, Burkhard/Zeitter, Ernst 2001: Unterschiede und Zusammenhänge bei der Beurteilung von Alltags- und Fernsehgewalt durch Kinder. Vier Hypothesen. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (16/04/01), S. 22-29.
- Fritz, Jürgen 2003: Zwischen Frust und Folw. Vielfältige Emotionen begleiten das Spielen am Computer. In: Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiele und Lernwelten. Bonn (CD-ROM).
- Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang 2003: Virtuelle Gewalt: Modell oder Spiegel? Computerspiele aus Sicht der Medienwirkungsforschung. In: Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten. Bonn, S. 49-60.
- Frohloff, Astrid 2002: Kriegsnachrichten. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (22/06/02), S. 38-43.
- Früh, Werner 2001: Gewaltpotentiale des Fernsehangebots. Programmangebot und zielgruppenspezifische Interpretation. Wiesbaden.
- Früh, Werner/Wünsch Carsten 2005: Wirkung. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 420-428.

- Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens 2001: Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994-1999. Opladen.
- Funiok, Rüdiger 2005: Medienethik. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 243-251.
- Funk, Jeanne B. (et al.) 2002: An Evidence-Based Approach to Examining the Impact of Playing Violent Video and Computer Games. In: Studies in Media & Information Literacy Education (2/2002).
- Funk, Jeanne B. (et al.) 2003: Playing Violent Video Games, Desensitization, and Moral Evaluation in Children. In: Applied Developmental Psychology (24/2003), S. 413-436.
- Gaitzsch, Markus 2006: Medienkompetenz laut Lehrplan. Wie viel schulisch vermittelte Medienkompetenz darf der Jugendschutz bei Kindern und Jugendlichen voraussetzen? In: In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (38/04/2006), S. 36-39.
- Galtung, Johan 1974: Strukturelle Gewalt. Reinbek: Rowohlt.
- Galtung, Johan 1993: Kulturelle Gewalt. In: Landeszentrale für politische Bildungsarbeit Baden-Württemberg (Hrsg.): Der Bürger im Staat (43) 2/1993.
- Galtung, Johan 1999: Low Road – High Road. In: Centre for Conflict Resolution And the Media Peace Centre: Track Two (04/12/1998). Hier zitiert aus: Friedensjournalismus. Niedere und hohe Straßen der Konfliktberichterstattung. In: epd-Entwicklungspolitik (06/03/99), S. 29-32.
- Gangloff, Tilmann 1998: Jugend und Fernsehen. Es war nie leicht jung zu sein. (Available from: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/gangloff_jugend_fernsehen/gangloff_jugend_fernsehen.pdf <Rev. 2006-12-16>).
- Gentile, Douglas A./Anderson, Craig A. 2003: Violent Video Games: The Newest Media Hazard. In: Gentile, Douglas A. (Ed.): Media Violence and Children. A Complete Guide for Parents and Professionals. London: Westport CT, S 131-152.
- Gerbner, George/Gross, Larry/Morgan, Michael/Signorielli, Nancy 1994: Growing up with Television: The Cultivation Perspective. In: Bryant, Jennings/Zillmann, Dolf (Eds.): Media Effects. Hillsdale, S. 17-41.
- Gigli, Susan 2004: Children, Youth and Media Around the World: An overview of Trends & Issues. Report of the 4th World Summit on Media for Children and Adolescents. Held in Rio de Janeiro, Brazil April 2004, prepared for the United Nations Children's Fund. (Available from http://www.unicef.org/videoaudio/intermedia_revised.pdf <Rev. 2006-05-09>).
- Groebel, Jo/Gleich, Uli 1993: Gewaltprofil des deutschen Fernsehprogramms. Eine Analyse des Angebots privater und öffentlich-rechtlicher Sender. Opladen: Leske + Budrich.
- Göhring, Anne 2002: Der 11. September 2001 bei ARD und RTL. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (22/06/02), S. 50-51.
- Göttlich, Udo 2004: Selbstausslegung – Anerkennung – Kreativität. Daily Soaps, Daily Talks und "Big Brother" in der Medienrezeption Jugendlicher. In: Hoffmann, Dagmar/Merkans, Hans (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 173-201.
- Götz, Maya 2003: "Wir sind dagegen!" Kinder in Deutschland und ihre Wahrnehmung vom Krieg im Irak. In: TELEVISION 16/2003/2, S. 27-36.
- Grimm, Jürgen 1998: Der Robespierre-Affekt. Nichtimitative Wege filmischer Aggressionsvermittlung. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (5/07/1998), S. 18-29.
- Grimm, Jürgen 1999: Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität, Erregungsverläufe, sozialer Effekt. Zur Begründung und praktischen Anwendung eines kognitiv-psychologischen Ansatzes der Medienrezeptionsforschung am Beispiel von Gewaltdarstellungen. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Grimm, Jürgen 2000: Mediengewalt – Wirkungen jenseits von Imitation. Zum Einfluss ästhetischer und dramaturgischer Faktoren auf die Aggressionsvermittlung. In: Bergmann, Susanne (Hrsg.): Mediale Gewalt – Eine reale Bedrohung für Kinder?

- Bielefeld: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur, S. 40-59. (Available from: <http://www.mediaculture-online.de> <Rev. 2006-07-31>).
- Grimm, Jürgen 2002: Wirkungsforschung II: Differenzielle der Mediengewalt – Ansätze zur Überwindung der Individualisierungs- und Globalisierungsfalle innerhalb der Wirkungsforschung. In: Hausmanning, Thomas/Bohrmann, Thomas (Hrsg.): Mediale Gewalt. Interdisziplinäre und ethische Perspektiven. München 2002, S. 160-176.
- Grimm, Jürgen 1999B: Fernsehgewalt. Zuwendungsattraktivität, Erregungsabläufe, sozialer Effekt. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Groebel, Jo 1998: Mediensozialisation und –wirkung bei Kindern in Deutschland und anderen Ländern. Ergebnisse der UNESCO-Medienstudie und deutscher Untersuchungen. In: Klingler, Walter/Roters, Gunnar/Zöllner, Oliver (Hrsg.): Fernsehforschung in Deutschland. Themen – Akteure – Methoden. Südwestfunk-Schriftreihe Medienforschung, Band 1 (Teilband 2). Baden-Baden: Nomos, S. 545-558. Zitiert nach: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/groebel_mediensozialisation/groebel_mediensozialisation.pdf <Rev. 2006-12-16>
- Groebel, Jo 2004: Jugendschutz: Konsens und Dissens in der Grenzüberschreitung. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (28/02/2004), S. 37-39.
- Groebel, Jo/Koenen, Andrea/Konert, Bertram 2002: „Internet 2002: Deutschland und die digitale Welt“. Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse. (Available from: <http://www.lfm-nrw.de/downloads/internetstudie.pdf> <Rev. 2006-10-27>.
- Groeben, Norbert 2002: Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 160-197.
- Grün, Leopold 2003: „Nee, den wollen wir nicht!“ Ein Hörspielprojekt mit Kindern einer Berliner Grundschule. In: Anfang, Günther (Hrsg.) 2003: Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis. München: kopead, S. 60-63.
- Gugel, Günther 2002: Politische Bildungsarbeit praktisch. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.
- Gugel, Günther 2006: Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention und ihre Bedeutung für Entwicklungszusammenarbeit. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.
- Habermas, Jürgen 1971: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niclas (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Soziotechnologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 101-141.
- Hafez, Kai 2002: Die politische Dimension der Auslandsberichterstattung. Band 1: Theoretische Grundlagen. Baden-Baden: Nomos.
- Halbritter, Ingrid 2006: BosnianKidsOnline. Erfahrungen eines Medienprojektes in einer Nachkriegsgesellschaft. Beitrag zum Fachgespräch „Kinder, Medien und Gewalt“ am Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (28./29.06.2006) in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ). (Available from: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/medien_gewalt_in_medien/kinder_medien_und_gewalt <Rev. 2006-12-06>.
- Hawton, Keith (et al.) 1999: Effects of a Drug Overdose in a Television Drama on Presentations to Hospital for Self Poisoning: Time Series and Questionnaire Study. In: British Medical Journal (318/ 1999), S. 972-977.
- Heller, Frank 1986 (Hrsg.): The Use and Abuse of Social Science. London.
- Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Winter, Carsten 2005: Globalisierung der Medienkommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Holzbrecher, Alfred 2003: Den Bildern auf der Spur. Forschungsprojekt Jugend-Digital-Fotografie. (Available from: <http://www.ph-freiburg.de/digifoto/inhalte/material/JugendDigitalFotographie.rtf> <Rev. 2003-10-18>.

- Hopf, Werner H. et al. 2002: Resolution. Kongress Mediengewalt: Handeln statt Resignieren! Ergebnisse der Medienwirkungsforschung – Politische und Pädagogische Konsequenzen. (Available from: http://www.paed.uni-muenchen.de/~paed/paed2/aktuelles/Arbeitsgruppe_13.htm <Rev. 2006-07-31>).
- Hörburger, Christian 2002: Kriegsbilder oder Wandel des Entsetzlichen. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (22/06/02), S. 44-49.
- Hören, Andreas von 2006: "Hallo Krieg". Internationale Videoprojekte zur politischen Bildung. Beitrag zum Fachgespräch „Kinder, Medien und Gewalt“ am Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (28./29.06.2006) in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (GTZ). (Available from: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/medien_gewalt_in_medien/kinder_medien_und_gewalt <Rev. 2006-12-06>).
- Huesmann, L. Rowell 1998: The Role of Social Information Processing and Cognitive Schema in the Acquisition and Maintenance of Habitual Aggressive Behavior. In: Green, Russel G./Donnerstein, Edward (Hrsg.): Human Aggression. Theories, Research, and Implications for Social Policy. San Diego, S. 73-109.
- Hug, Daniel 2003: Begrifflich-theoretische Aspekte von Katharsis. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Mainz.
- Hurrlemann, Bettina 2002: Zur historischen und kulturellen Relativeität des „gesellschaftlich Handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrlemann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München: Juventa, S. 111-126.
- Hüther, Jürgen/Podehl, Bernd 2005: Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 116-127.
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.) 2005: Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed.
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd 2005: Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 265-276.
- Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. 2003: Kriegsangs bei Kindern. Wie Sie mit der Angst Ihrer Kinder vor Krieg umgehen können. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.
- Jäckel, Michael 1999: Zwischen Autonomie und Vereinnahmung: Kindheit, Jugend und die Bedeutung der Medien. In: Roters, Gunnar / Klingler, Walter / Gerhards, Maria (Hrsg.): Mediensozialisation und Medienverantwortung. Baden-Baden: Nomos, S. 113-127.
- Johnson, Jeffrey et al. 2002: Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood- Science 295/2002, 2468-2471.
- Kempf, Wilhelm 2005: Modelle des Friedensjournalismus. In: Projektgruppe Friedensforschung Konstanz (Ed.): Nachrichtenmedien als Mediatoren von Peace-Building, Demokratisierung und Versöhnung in Nachkriegsgesellschaften. Berlin: verlag irena regener, S. 13-35.
- Kepplinger, Hans Mathias/Dahlem, Stefan 1990: Medieninhalte und Gewaltanwendung. In: Schwind, Hans-Dieter (Hrsg.): Ursache, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band III: Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten). Berlin, S. 382-396.
- Kestenbaum, Gerald I./Weinstein, Lissa 1985: Personality, Psychopathology and Developmental Issues in Male Adolescent Video Game Use. In: Journal of the American Academy of Child Psychiatry (24/1985), S. 329-337.
- Kirsh, Steven J. 1998: Seeing the World through Mortal Combat-Coloured Glasses. Violent Video Games and the Development of a Short-Term Hostile Attribution Bias. In: Childhood (5/1998), S. 177-184.
- Kleiter, Ekkehard F. 1997: Film und Aggression – Aggressionspsychologie . Theorie und empirische Ergebnisse mit einem Beitrag zur Allgemeinen Aggressionspsychologie. Weinheim: Beltz.

- Klimmt, Christoph 2001: Computer-Spiel. Interaktive Unterhaltungsangebote als Synthese aus Medium und Spielzeug. In: Zeitschrift für Medienpsychologie (13/2001), S. 22-32.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland 1995: Medienpädagogik in der Schule – Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 mit Übersicht über wichtige medienpädagogische Aktivitäten in den Ländern. Bonn.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1997: Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997. Bonn.
- Knoblauch, Hubert 2005: Wissenssoziologie. Konstanz: UVK.
- Kodaira, Sachiko/Takashiro Akiyama 1990: TV-viewing by Infants in Japan. In: Medienpsychologie 1990/2, S. 191-199.
- Kostinsky, Spencer/Bixler, Edward O./Kettl, Paul A. 2001: Threats of School Violence in Pennsylvania after Media Coverage of the Columbine High School Massacre. Examining the Role of Imitation. In: Archives of Pediatrics and Adolescence Medicine (155/2001), S. 994-1001.
- Krahé, Barbara/Möller, Ingrid 2004: Playing Violent Electronic Games, Hostile Attributional Style, and Aggression-Related Norms in German Adolescents. In: Journal of Adolescence (27/2004), S. 53-69.
- Krüger, Udo 1996: Gewalt in von Kindern genutzten Fernsehsendungen. In: Media Perspektiven, 1996/3, S. 114-133.
- Kunczik, Michael/Zipfel, Astrid 2002: Medien und Gewalt. Zum Forschungsstand. In: BPJS Aktuell (4/2002), S. 3-13.
- Kunczik, Michael 2002: Gewaltforschung. In: Schenk, Michael: Medienwirkungsforschung. Tübingen: Mohr, S. 206-238.
- Kunczik, Michael/Zipfel, Astrid 2005: Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998. Berlin: BMFSFJ.
- Ladas, Manuel 2002: Brutale Spiele(r)? Wirkung und Nutzung von Gewalt in Computerspielen. Frankfurt am Main.
- Ladas, Manuel 2003: Brutale(r) Spieler? Eine Befragung von 2141 Computerspielern zu Wirkung und Nutzung von Gewalt. In: Rötzer, Florian (Hrsg.): Virtuelle Welten – Reale Gewalt. Hannover, S. 26-35.
- Landschulz, Wiebke 2003: Berichterstattung zum Krieg. Eine Inhaltsanalyse der deutschen und österreichischen Erwachsenenachrichten. In: TELEVISION 16/2003/2, S. 25-26.
- Katz, Elihu/ Lazarsfeld, Paul 1955: Personal Influence. New York: The Free Press.
- Lehmann, Ingrid 2002: Im Kreuzfeuer. Friedensoperationen und Öffentlichkeitsarbeit. Erfahrungen aus den Vereinten Nationen. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (22/06/02), S. 58-63.
- Lösel, Friedrich/Bliesener, Thomas 2003: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. München/Neuwied: Luchterhand.
- Lemish, Dafna 2003a: Vorbereitung auf den Kriegsfall. Das israelische Kinder- und Jugendfernsehen in Kriegszeiten. In: TELEVISION 16/2003/2, S. 15- 18.
- Lemish, Dafna 2003b: "Dieser Krieg ist unser Krieg!" Israelische Kinder und ihre Wahrnehmung des Krieges im Irak. In: TELEVISION 16/2003/2, S. 43-48.
- Luhmann, Niklas 1996: Die Realität der Massenmedien. Opladen: Westdeutscher Verlag (2., erweiterte Auflage).
- Lukesch, Helmut 2002a: Gewalt und Medien. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 639-675.
- Lukesch, Helmut 2002b: Mediengewaltforschung: Überblick und Probleme. Vortrag auf dem Kongress "Mediengewalt. Handeln statt Resignieren!" in der LMU München, 25.07.2002 (Available from: <http://www.mediengewalt.de/forschung/forschung-medien.shtml> <Rev. 2006-07-31>).
- Lukesch, Helmut/Schauf, Marianne 1990: Können Filme stellvertretende Aggressionskatharsis bewirken? Psychologie in Erziehung und Unterricht, 37, 38-46.

- Maletzke, Gerhard 1963; Psychologie der Massenkommunikation. Hamburg.
- Mattusch, Uwe 1998: Nachrichten im Kinderprogramm. In: Erlinger, Hans Dieter et al. (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. Konstanz: UVK Medien, S. 307-320. (Available form: <http://www.mediaculture-online.de> <Rev. 2006-11-15>).
- Mead, George Herbert 1934: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp (1973).
- Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest 2006: KIM-Studie 2005. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart.
- Meyen, Michael 2005: Massenmedien. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 228-233.
- Mikos, Lothar 2000: Beobachtete Gewalt – Mediale Gewaltformen. Die Faszination medialer Gewaltdarstellungen. In: Bergmann, Susanne (Hrsg.): Mediale Gewalt. Eine reale Bedrohung für Kinder? Bielefeld, S. 60-79.
- Mikos, Lothar 2004: Medien als Sozialisationsinstanz und die Rolle der Medienkompetenz. In: Hoffmann, Dagmar/Merkans, Hans (Hrsg.): Jugendsoziologische Sozialisierungstheorie. Impulse für die Jugendforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 157-171.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen 2003: Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Musik, Kunst, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. Heft 2012. Frechen.
- Morelli, Anne 2002; vgl. Büttner/Kladzinski 2005
- Müller, Harald 2002: Demokratie, Krieg und Medien. In: tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien (22/06/02), S. 32-37.
- Muris, Peter (et al.) 2000: Fears, Worries and Scary Dreams in 4-to-12-year-old Children: Their Content, Development Pattern, and Origins. In: Journal of Clinical Child Psychology (29/2000), S. 43-52.
- Myrtek, Michael/Scharff, Christian 2000: Fernsehen, Schule und Verhalten. Untersuchungen zur emotionalen Beanspruchung von Schülern. Bern.
- Nathanson, Amy I. 2001: The Unintended Effects of Parental Mediation of Television on Adolescents. In: Media Psychology 4, S. 207-230.
- Nathanson, Amy I. et al. 2002: Perceived media influence and efficacy as predictors of caregivers' protective behaviors. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media 46, S. 385-410.
- Noelle-Neumann, Elisabeth et al. 2000 (Hrsg.): Fischer Lexikon. Publizistik/Massenkommunikation. Frankfurt am Main: Fischer.
- Noelle-Neumann, Elisabeth 1981: Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut. München: Piper.
- Okrent, Daniel 1999: Raising Kids Online: What can Parents do? In: Time 10.05.1999.
- Pell, Jill/Murdoch, Robert 1999: A Causal Association cannot yet be inferred. In: British Journal of Medicine (319/1999), S. 1131.
- Pfeiffer, Christian 2003: Medienverwahrlosung als Ursache von Schulversagen und Jugenddelinquenz (Available from: <http://www.kfn.de/profdrpfeiffer.shtml> <Rev. 2006-07-31>).
- Pfeiffer, Christian 2005: Erst fernsehen, dann schießen? Medienverwahrlosung in Deutschland. Abschrift eines "frei" gehaltenen Vortrages in einer SWR2-Sendung, 30. Januar 2005, 8.30 Uhr. (Available from: <http://www.mediaculture-online.de> <Rev. 2006-07-31>).
- Pfeiffer, Christian/Windzio, Michael/Kleinmann, Matthias 2004: Die Medien, das Böse und wir. Zu den Auswirkungen der Mediennutzung auf Kriminalitätswahrnehmung, Strafbedürfnisse und Kriminalpolitik. In: Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform (Heft 6/Dezember 2004), S. 415-435 (Available from: <http://www.kfn.de/profdrpfeiffer.shtml> <Rev. 2006-07-31>).
- Phillips, D.P. (1974): "The influence of suggestion on suicide: Substantive and theoretical implications of the Werther effect." *American Sociological Review* 39: 340-354
- Phillips, D.P. (1982): "The Impact of Fictional Stories on U.S. Adult Fatalities: New Evidence

- on the Effect of the Mass Media on Violence." *American Journal of Sociologie* 87: 1340-1359
- Phillips, D.P. (1986): "The found experiment: A new technique for assessing the impact of mass media violence on real-world aggressive behaviour." In: G. Comstock (Hrsg.): *Public Communication and Behaviour*, Vol.1. New York: Academic Press, S. 259-307.
- Potter, W. James/Smith, Stacy 2000: The Context of Graphic Portrayals of Television Violence. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* (44/2000), S 301-323.
- Projektgruppe Friedensforschung Konstanz (Hrsg.) 2005: Nachrichtenmedien als Mediator von Peace-Building, Demokratisierung und Versöhnung in Nachkriegsgesellschaften. Berlin: Verlag Irena Regener.
- Pross, Harry 1972: Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt: Habel Verlag.
- Pürer, Heinz 2003: Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Ein Handbuch. Konstanz: UVK.
- Reuband, Karl-Heinz: Kriminalität in den Medien. Erscheinungsformen, Nutzungsstruktur und Auswirkungen auf die Kriminalitätsfurcht. In: *Soziale Probleme* (9/1998), S. 125-153.
- Ring, Wolf-Dieter/Weigand, Verena 2005: Jugendmedienschutz. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 186-194.
- Röll, Franz Josef 1998: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt am Main: GEP.
- Röll, Franz Josef 2003: Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München: kopaed.
- Rossmann, Constanze/Brosius, Hans-Bernd 2001: Zum Problem der Kausalität in der Kultivierungsforschung. Vortrag auf der Tagung der Fachgruppe "Methoden der Publizistik und Kommunikationswissenschaft" der DGPK in Feldafing bei München, 27. Bis 29. September 2001 (online im Internet unter: http://www.dgpuk.de/fg_meth/fg_tag01_abs10.htm, 26.10.2006.
- Schächter, Markus 2003: logo! Krieg, Terror und andere Katastrophen im Kinderfernsehen. In: *TELEVISION* 16/2003/2, S. 4-5.
- Schell, Fred 2003: Aktive Medienarbeit zum Thema Gewalt. Prinzipien und Chancen einer handlungsorientierten Medienarbeit. In: Anfang, Günther (Hrsg.): *Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis*. München: kopaed, S. 9-16.
- Schell, Fred 2005: Aktive Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 9-17.
- Schenk, Michael 2002: Medienwirkungsforschung. Tübingen: Mohr.
- Scheungrab, Michael 1993: Filmkonsum und Delinquenz. Ergebnisse einer Interviewstudie mit straffälligen und nicht-straffälligen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Regensburg: Roderer.
- Schmidtke, Armin (et al.) 2002: Imitation von Amok und Amok-Suizid. In: *Suizid-Prophylaxe* (29/2002), S. 97-106.
- Schorb, Bernd 2001: Medien oder Kommunikation – wofür soll sich Kompetenz entfalten? *Medienimpulse* (36/06/2001), S. 12-16.
- Schorb, Bernd 2005: Sozialisation. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 381-389.
- Schorb, Bernd/Theunert, Helga 2000: Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd (Hrsg.): *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung*. München: kopaed, S. 33-57.
- Schorb, Bernd/Theunert, Helga 2004: Sozialisation mit Medien: Interaktion von Gesellschaft, Medien und Subjekt. In: Hoffmann, Dagmar/Merkans, Hans (Hrsg.): *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim und München: Juventa, S. 203-219.
- Schweiger, Wolfgang 2002: Cross-Media zwischen Fernsehen und Web. Versuch einer theoretischen Fundierung des Corssmedia-Konzepts. In: Theunert, Helga/Wagner, Ulrike (Hrsg.): *Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung*. München: (Verlag), S. 123-136.

- Schwinger, Michael 2006: "Du kannst sogar Fotograf sein!" Medienpädagogische Arbeit mit brasilianischen Straßenkindern. Frankfurt am Main: IKO.
- Seiter, Ellen/Pincus, Megan 2003: Beschützendes Schweigen. Amerikanische Kinder und der Krieg im Irak. In: TELEVISION 16/2003/2, S. 37-42.
- Shea, Jamie 2000: Die Kosovo-Krise und die Medien: Reflexionen eines NATO-Sprechers. Sicherheit und Frieden, 3/2000, S. 208-217.
- Spitzer, Manfred 2005: Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. München: dtv.
- Stack, Steven 2000: Media Impacts on Suicide: A Quantitative Review of 293 Findings. In: Social Science Quarterly (81/2000), S. 957-971.
- Stack, Steven 2003: Media Coverage as a Risk Faktor in Suicide. In: Journal of Epidemiology and Community Health (57/2003), S. 238-240.
- Steckel, Rita 1998: Aggression in Videospiele: Gibt es Auswirkungen auf das Verhalten von Kindern? Münster.
- Streibl 1998; Kladzinski 2005
- Strohmaier, Petra 2003: Der Irak-Krieg im Kinderfernsehen. Wie internationale Fernsehschaffende mit dem Krieg umgegangen sind. In: TELEVISION 16/2003/2, S. 19-24.
- Tamborini, Ron 2003: Enjoyment and Social Functions of Horror. In: Bryant, Jennings/Roskos-Ewoldsen/Cantor, Joanne (Eds.): Communication and Emotion. Essays in Honor of Dolf Zillmann. London: Mahwah, S. 417-443.
- Tannenbaum, Percy H. 1980: Entertainment as Vicarious Emotional Experience. In: Tannenbaum, Percy H. (Ed.): The Entertainment Functions of Television. Hillsdale, S. 107-132.
- Theunert, Helga 1999: Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, Fred/Stolzenburg, Elke/Theunert, Helga (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: kopaed, S. 50-59.
- Theunert, Helga 2005a: Gewalt. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 137-144.
- Theunert, Helga 2005b: Kinder und Medien. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, 195-202.
- Thiele, Günter A. 2004: Produktive Medienarbeit in der Schule – 2003. In: Bergmann, Susanne et al. (Hrsg.): Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (mit CD-ROM).
- Trautmann, Thomas 2001: Die Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen durch frühlesende und –schreibende Kinder. In: Richter, Katrin/Trautmann, Thomas: Kindsein in der Mediengesellschaft. Interdisziplinäre Annäherung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 187-199.
- Trudewind, Clemens/Steckel, Rita 2002: Unmittelbare und langfristige Auswirkungen des Umgangs mit gewalthaltigen Computerspielen. Vermittelnde Mechanismen und Moderatorvariablen. In: Polizei und Wissenschaft (1/2002). S. 83-100.
- Tulodziecki, Gerhard 1997; vgl. Mikos 2004
- Tulodziecki, Gerhard 2005: Medienpädagogik in der Krise? In: Kleber, Hubert (Hrsg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis. München: kopaed, S. 22-37. (Available from: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/tulodziecki_krise/tulodziecki_krise.html)
- Tutakhel, Mariam 2006: Medienpolitik in Post-Konfliktstaaten. Beiträge zum politischen Wiederaufbau am Beispiel von Afghanistan. INEF-Report 83/2006.
- UNDP 2001: Bericht über die menschliche Entwicklung 2001. Neue Technologien im Dienste der menschlichen Entwicklung. Bonn: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen.
- United Nations 2005: World Youth Report 2005. Young people today and in 2015. New York, pp. 81-108 (Chapter 5: The impact of global media on youth culture). (Available from <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wyr05book.pdf> <Rev. 2006-05-09>).

- Valkenburg, Patti M./Soeters, Karen E. 2001: Children's positive and negative Experiences with the Internet. In: *Communication Research* 28, S. 652-675.
- Valkenburg, Patti M. et al. 1999: Developing a Scale to assess three Styles of Television Mediation: "Instructive Mediation", "Restricted Mediation", and "Social Coviewing". In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 43, S. 52-66.
- Wagner, Ulrike 2005: Konvergenz. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 222-228.
- Wagner, Wolf-Rüdiger 1992: Kommunikationskultur und Allgemeinbildung – Plädoyer für eine integrative Medienpädagogik. In: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hrsg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich, S. 135-150.
- Weiler, Stefan 1999: Die neue Mediengeneration. Medienbiographien als medienpädagogische Prognose-Instrumente. Eine empirische Studie über die Entwicklung von Medienpräferenzen. München.
- Weiß, Ralf 2002: Schluss: Entgrenzte Schaulust – öffentlich verfügbares Selbst? In: Weiß, Ralf/Groebel, Jo (Hrsg.): *Privatheit im öffentlichen Raum. Medienhandeln zwischen Individualisierung und Entgrenzung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 523-548.
- Welling, Stefan 2003: Youth and New Media – Framing Conditions of a Milieu-Sensitive Computer-Supported Youth Work. Presentation at the EMTEL Conference New Media and Everyday Life in Europe. London 23. -26. April 2003. (Available from <http://www.lse.ac.uk/collections/EMTEL/Conference/papers/Welling.pdf> <Rev. 2003-05-09>).
- Weischenberg, Siegfried 1993: Schöne neue Welt. Politik und Medien in Kriegssituationen. In: Schmitz, Hermann-Joseph/Frech, Siegfried. *Politik populär machen. Politische Bildung durch Massenmedien. Hohenheimer Medientage 1992*. Stuttgart, S. 11-28.
- Wett, Ute 2003: Internetzeitung "klickerkids". Kinder gestalten eine Website. In: Anfang, Günther (Hrsg.): *Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis*. München: kopead, S. 32-34.
- WHO 2002: *Weltbericht Gewalt und Gesundheit*. Genf.
- Wilson, Barbara et al. 1999: *The Choices and Consequences Evaluation: A Study of Court's TV's Antiviolence Curriculum*. Santa Barbara, CA (Center for Communication and Social Policy, University of California).
- Winkler, Hartmut 2004: Mediendefinition. In: *Medienwissenschaft* Nr. 1/2004.
- Winterhoff-Spurk, Peter 2005: Kalte Herzen. Wie das Fernsehen unseren Charakter formt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zillmann, Dolf/Weaver, James 1999: Effects of Prolonged Exposure to Gtationous Media Violence on Provoked and Unprovoked Hostile Behavior. In: *Journal of Applied Social Psychology* (29/1999), S. 145-160.
- Zinnecker, Jürgen 2002: Wohin mit dem "strukturlosen Subjektzentrismus"? Eine Gegenrede zur Entgegnung von Ulrich Bauer. In: *ZSE, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Heft 2, S. 143-154.

LINKLISTE

Center for the Study of Children, Youth and Media	http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk/
Children NOW	http://www.childrennow.org
Common sense media	http://www.commonsensemedia.org/
Frieden-fragen.de Infos und Hintergründe zu Krieg und Frieden	
Global Alliance for Information and Communication Technologies and Development (GAID)	http://www.un-gaid.org/
Hochschule für Film und Fernsehen Potsdam-Babelsberg	http://www.hff-potsdam.de/index.php?id=332&wert=P%E4dagogik
Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.	http://www.friedenspaedagogik.de
International Federation of Journalists	http://www.ifj.org
International Telecommunication Union (ITU)	http://www.itu.int
Landesmedienzentrum Baden-Württemberg	http://www2.lmz-bw.de/
Media Awareness Network	http://www.media-awareness.ca/english/index.cfm
mediaculture Online Das Portal für Medienpädagogik und Medienkultur	http://www.mediaculture-online.de/
Medienpaedagogik Online Internetangebot der Bundeszentrale für politische Bildung Bonn, Fachbereich Multimedia/IT, Koordinierungsstelle Medienpädagogik	http://www.medienpadeagogik-online.de
Reporters without Borders	http://www.rsf.org/
The Communication Initiative	http://www.comminit.com/children
The International Clearinghouse on	http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php

Children, Youth & Media	
Unicef Magic – Media Activities and Good Ideas by, with and for Children	http://www.unicef.org/magic
Unicef Voices of Youth	http://www.unicef.org/voy
World Summit on the Information Society Geneva 2003 – Tunis 2005	http://www.itu.int/wsis/geneva/index.html