

ide

Informationen zur Deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

## Fernsehen

Herausgegeben von Eva Maria Rastner  
Redaktion: Birgit Kassl

Heft 2-2006  
30. Jahrgang

---

**Editorial**

BIRGIT KASSEL: Fernsehen – ein altes  
neues Medium ..... 5

**Magazin**

Termine ..... 118  
Deutsch-Standards ..... 119  
Das Gedicht im Unterricht ..... 123  
ide empfiehlt ..... 126

### Entwicklung des Fernsehens

THOMAS STEINMAURER: Zur Geschichte und Zukunft des Fernsehens .....	8
RAINER WINTER: »Television Studies« im 21. Jahrhundert. Für eine kritische Analyse der Fernsehkultur .....	18

### Fernsehanalyse – theoretisch und praktisch

INGRID PAUS-HASEBRINK: Multimediale HeldInnen im Kinderalltag .....	26
CAROLINE ROTH: TV und mehr ... Motive der crossmedialen Aneignung einer TV-Show .....	35
DORIS MOSER: <i>Profiler</i> und <i>CSI</i> : Welche Spuren die neuen Krimiserien hinterlassen .....	43
TANJA MAIER: Sprechende Bilder. Das Zusammenwirken von Bild und Klang im Fernsehen .....	53

### Fernsehen im Unterricht

EVA HOLZMANN: »Fernsehen ist für mich eine Zeitvertreibung.« Ein Unterrichtsprojekt zum Thema »Fernsehverhalten« in einer zweiten Klasse AHS .....	61
CHRISTIAN SCHACHERREITER: Rund um den Fernsehapparat. Ein interdisziplinärer Unterrichtsblock für die Gegenstände Deutsch und Informatik .....	67
WOLFGANG SCHÖRKHUBER: »Aber können tut er's schon mit den Hasen ...« Über Reality TV im Deutschunterricht am Beispiel der Daily Talkshow .....	76
BERNHARD SCHÖRKHUBER: »Unseren täglichen <i>Fernseh-sport</i> gib uns heute.« Sozial-ethische Reflexionen und Praxisbeispiele für den Unterricht zu medial präsentierten Konfliktfällen im Sport .....	84
ANDREAS SCHWANTNER: Hitlers Rehkitz und die Vorbereitung auf einen KZ-Besuch. Wie Faschistotainment im Medium Fernsehen das Geschichtsbild einer Generation beeinflusst und der Versuch Schüler trotzdem angemessen auf einen KZ-Besuch vorzubereiten .....	93
GERHARDT ORDNUNG: Zwischen Puls-TV und ARTE. Notizen auf dem Weg zu einer TV-Sendung von und für SchülerInnen .....	105

### Service

FRIEDRICH JANSHOFF: Leitmedium Fernsehen Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht .....	112
--	-----

*Das Thema »Fernsehen und audiovisuelle Medien«  
in bisherigen ide-Heften*

- ide 4-1989 Massenmedien
- ide 4-1995 Radio hören – Radio machen
- ide 2-1997 Mythen und Medien
- ide 2-1999 Neue Medien

*Das nächste ide-Heft*

- ide 3-2006 Kinder- und Jugendliteratur aus Europa  
*erscheint im September 2006*

*Vorschau*

- ide 4-2006 Leistungsbeurteilung
- ide 1-2007 Schreiben
- ide 2-2007 Mittelmeer

[www.uni-klu.ac.at/ide](http://www.uni-klu.ac.at/ide)

Besuchen Sie die *ide* Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

Brigit Kassel

## Fernsehen – ein altes neues Medium

Im Jahre 2005 wurde das Fernsehen 50 Jahre alt. Ein guter Anlass für eine Annäherung an das Phänomen »Fernsehen« aus deutschdidaktischer und mediendidaktischer Perspektive. Es ist das Medium, das wie kein anderes den Tagesablauf der Familien strukturiert, in Schule und Arbeitsplatz für Gesprächsstoff sorgt und somit ein »telekommunikatives Band« (Sloterdijk 1999, S. 13) um die gesamte Gesellschaft legt. Fernsehen ist das beliebteste Unterhaltungsmedium und wandelt sich doch immer mehr zum Hintergrundmedium, das permanent läuft, aber nur mehr punktuell beachtet wird, ähnlich wie es dem Radio schon vor einiger Zeit ergangen ist. Fernsehen ist eine Sozialisationsinstanz, die allein durch ihre Existenz schulisches Lernen beeinflusst und verändert.

In diesem Themenheft wird Fernsehen als wichtigstes Kommunikationsmittel kritisch hinterfragt, es werden die Veränderungen der Bild-Text-Kommunikation, der Wandel der Sendeformate und andere Entwicklungen dieses »alten neuen« Mediums gezeigt; es wird in seiner Rolle für die Jugend durch eine

empirische Studie in der Schule betrachtet und als interessantes Medium für einen fächerübergreifenden Unterricht präsentiert.

*Thomas Steinmaurer* beleuchtet in seinem Basisartikel die Geschichte und die Zukunft des Fernsehens. Einerseits reicht die Geschichte des Fernsehens viel weiter zurück, als man aus heutiger Sicht vermuten würde: schon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gab es Überlegungen, wie man große Distanzen – also Tele-Verbindungen – mit Hilfe von Bildern und Tönen überwinden könnte. Andererseits finden wir im Verlauf der »Fernseh-Geschichte« immer wieder neue Entwicklungsvarianten, die, neben der Perfektionierung zum Massenmedium, neue Gebrauchs- und Verwendungsmöglichkeiten aufzeigen. Auch heute reicht die Anwendungsmöglichkeit von extrem verkleinerten und mobilen Empfangsapplikationen bis hin zu Großbildflachschirmen.

Für eine kritische Analyse der Fernsehkultur des 21. Jahrhunderts tritt *Rainer Winter* ein. Nach einer kurzen Skizze der Entwicklung der »television studies« diskutiert er das Verhältnis von Fernsehen und Öffentlichkeit, insbesondere die Herausbildung von Oligopolen in der Fernsehindustrie und ihre Folgen für die Demokratie. Die Entwicklung der Rolle der Zuschauer vom Bürger zum Konsumenten wird in einem nächsten Schritt aufgezeigt. Abschließend bestimmt er den Konsum als aktive Fabrikation von Bedeutungen sowie Methoden zu seiner Analyse und weist auf die Konvergenz von »television studies« und »web studies« hin.

Die nächsten beiden Beiträge thematisieren den Umgang von Kindern

und Jugendlichen mit Fernsehsendungen im Medienverbund und ihre Auswirkungen im Alltag.

*Ingrid Paus-Hasebrink* untersucht das Verhältnis von Medienwelten und Alltagswelten bei Kindern. Sie veranschaulicht anhand vieler Beispiele, welche Funktionen Medienmarken im Kinderalltag erfüllen. Abschließend weist sie darauf hin, dass Kinder den zahlreichen Fernseh-, Film- und Computerangeboten und vor allem ihren multimedial vermarkteten Derivaten keineswegs hilflos ausgeliefert sind und bereits jüngere Kinder Ansätze von Medienkompetenz erkennen lassen. Kindern aber, die in problembelasteten sozialen Verhältnissen leben und eine starke Beziehung zu ihren Helden aufbauen, fehlt oft diese Kompetenz.

Das Phänomen, dass Bilder nicht mehr isoliert, sondern immer stärker im Medienverbund genutzt werden – nach Schwaiger »Crossmedia« genannt –, untersucht *Caroline Roth* am Beispiel der TV-Show *Starmania*. Sie plädiert dafür, dem Aspekt der extensiven Nutzung des crossmedialen Angebots als Katalysator der individualisierten Mediennutzung in der wissenschaftlichen Diskussion verstärkt Rechnung zu tragen.

Mit der Decodierung verschiedener Inszenierungsstrategien setzen sich die nächsten zwei Beiträge auseinander.

*Doris Moser* untersucht die inhaltliche und filmische Gestaltung der Krimiserien *Profiler* und *CSI* und ihre Auswirkungen auf die Rezipienten. Die Kameraperspektive aus dem Blick einer Hauptfigur wird ins Extrem getrieben, die Lichtgestaltung wird vom film noir übernommen. Die Lösung des Falles liefert nicht etwa die Soziologie oder die Psychologie, sondern ausschließlich die

Technik. Die für Laien nicht unterscheidbare Mischung aus realen und fiktionalen Elementen forensischer Analysen führt dazu, dass auch in der realen Polizeiarbeit der verstärkte Einsatz von wissenschaftlichen Methoden gefordert wird, der alle Rätsel lösen soll. Anhand von exemplarischen TV-Sendungen und Genres legt *Tanja Maier* einige visuelle Darstellungskonventionen offen, die wir nur selten auf den ersten Blick registrieren. Dabei geht es nicht um die »Übermacht der Bilder«, sondern um die Frage nach dem Zusammenspiel der sprachlichen und visuellen Inszenierungsstrategien, um ihre jeweiligen Kommentierungen zu verstehen, die den Text auf eine bestimmte Weise interpretieren und bei den Zuschauern eine bestimmte Haltung gegenüber dem Gezeigten produzieren. Es gilt zu fragen: was wird wie gezeigt und was wird damit (un-) sichtbar gemacht?

Im Kapitel Unterrichtspraxis spannt sich der Bogen von der Unterstufe bis zum außerschulischen Projekt junger Erwachsener, von der Analyse des Fernsehverhaltens bis zur Entwicklung einer sozial-moralischen Handlungsfähigkeit.

*Eva Holzmann* berichtet von einem Unterrichtsprojekt zum Thema »Fernsehverhalten« in einer zweiten Klasse AHS. Die SchülerInnen sollten herausfinden, was Fernsehen für sie ist, wie sie mit dem Medium Fernsehen umgehen und wie sie ihr Medienverhalten reflektieren.

Einen interdisziplinären Unterrichtsblock »rund um den Fernsehapparat« für die Gegenstände Deutsch und Informatik einer neunten Schulstufe AHS beschreibt *Christian Schacherreiter*. Nachdem die SchülerInnen ihr Fernsehverhalten mittels Fragebogen analysierten,

beschäftigten sie sich mit dem Aufbau einer Fernsehzeitschrift und informierten sich abschließend über die Geschichte des Fernsehens.

Wolfgang Schörkhuber analysiert am Beispiel der Daily Talkshow in der Oberstufe, dass das Angebot von medienbezogenem Wissen dann sinnvoll ist, wenn es sich für die Wünsche und Bedürfnisse der SchülerInnen als nützlich erweist und mit dem Wissen Bedeutungsgenerierung und Handlungsoptionen erweitert werden können.

Eine Möglichkeit, ethische Fragen besser beurteilen zu können, sieht Bernhard Schörkhuber im Zusammenhang mit Medieninhalten aus dem Sport. Dabei kann dazu motiviert werden, individuelle Aspekte der Mediennutzung im Kontext von Sportübertragungen vor dem Hintergrund eigener Rechte, sozialer Ansprüche und übergreifender Prinzipien zu reflektieren.

Andreas Schwantner thematisiert die große Anzahl an NS-Beiträgen im Fernsehen und reflektiert die für diesen Artikel durchgeführte Untersuchung des Fernsehprogramms hin auf NS-Themen. Der Grundsatzterlass »Politische Bildung« wird erläutert und die Erfahrungen des Autors mit rechtsextremen Schülern beschrieben. Abschließend sind mehrere Impulse für den Unterricht zum Thema NS-Zeit, Demokratie und Macht angeführt.

Über seine Erfahrungen von der Entstehung einer TV Sendung von und für SchülerInnen berichtet Gerhardt Ordnung. Es zeigte sich, dass es nicht möglich war, ein langfristiges, kontinuierliches, außerschulisches Projekt parallel zum Schulalltag durchzuführen. Nun gibt es einen neuen Ansatz: sechs junge, engagierte Frauen entwickelten das

Konzept »Freistunde«, das für Jugendliche zwischen 13 und 19 konzipiert ist. Mögliche »MitstreiterInnen« für dieses Sendungsprojekt sind herzlich willkommen!

Im abschließenden Serviceteil hat Friedrich Janshoff umfassende bibliographische Notizen für den Deutschunterricht zusammengestellt. Die Auswahl bietet rund 60 selbständige Veröffentlichungen (Handbücher, Einführungen, Monographien, Sammelbände, Themenhefte von Zeitschriften) aus den Jahren 2000 bis 2006.

Das Fernsehen zu verstehen bedeutet auch, unsere Welt zu verstehen, ihre Probleme, Konflikte und die Möglichkeiten zur Veränderung. Diese *ide* soll dazu beitragen, die vielfältigen Aspekte dieses »Leitmediums« aufzuzeigen und Methoden vorzustellen, wie im Unterricht damit umgegangen werden kann. In diesem Sinn – um mit Karl Farkas zu sprechen: Schauen Sie sich das an!

Danken möchte ich dem Künstler Olaf Osten für die Veröffentlichungsrechte seiner Bilder. Olaf Osten ist ein Fern-Seher aus Leidenschaft. Seine Bilder stiften dazu an, aus den Fesselungen des Alltags zu entfliehen. Er verspricht mit seiner Kunst nicht den offenen Himmel, aber gibt uns zumindest eines: Luft zum Atmen (vertreten durch Galerie Franzke, Wien: [www.galeriefranzke.at](http://www.galeriefranzke.at)).

BIRGIT KASSL

#### Literatur

SLOTERDIJK, PETER: *Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1999.

Thomas Steinmaurer

# Zur Geschichte und Zukunft des Fernsehens

## 1. Einleitung

Betrachtet man die Geschichte und Entwicklung eines Mediums, das nach wie vor als dominierendes Leitmedium der Gesellschaft gilt, lassen sich auf den ersten Blick zwei Charakteristika hervorheben, die für seine Entstehungsgeschichte typisch sind. Zum einen reicht die Entwicklungsgeschichte des Fernsehens – bezieht man auch die Phase der ersten Visionen mit ein – weiter zurück, als man aus heutiger Sicht zunächst vermuten möchte. Schon in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts machten sich technikbegeisterte Visionäre ihre Gedanken, wie denn die Überbrückung großer Distanzen, also Tele-Verbindungen, mit Bildern und Tönen vorstellbar wäre. Zum zweiten finden wir im Verlauf der Technik-Genese dieses Mediums immer wieder auch neue Entwicklungs-Varianten, die abseits der Perfektionierung zum Massenmedium für den klassischen Heimempfang in den eigenen vier Wänden immer wieder eine Reihe von neuen Gebrauchs- und Verwendungsweisen eröffneten. Auch gegenwärtig befindet sich das Medium Fernsehen, auf der Stufe des Übergangs in die digital vernetzte Welt, in einer Transformationsphase, wo es zwischen den Polen extrem verkleinerter und mobiler Empfangsapplikationen und flacher Großbildschirme im Kino-Format neue Orte und Möglichkeiten seiner Integration in den Alltag zu erobern sucht.

---

THOMAS STEINMAURER ist Assistenzprofessor an der Universität Salzburg, Fachbereich Kommunikationswissenschaft (Arbeitsschwerpunkte: Medialer und gesellschaftlicher Wandel, Kommunikationsgeschichte, Medienstruktur und Mediensystem Österreich. Kapitelgasse 4–6, A-5020 Salzburg. E-Mail: [thomas.steinmaurer@sbg.ac.at](mailto:thomas.steinmaurer@sbg.ac.at))

## 2. Tele-Visionen aus der Frühzeit

Schon die ersten Visionen, die wir aus den Satire-Magazinen oder Romanen des späten 19. Jahrhunderts kennen, weisen – bezogen auf das heutige Entwicklungsniveau – erstaunlich aktuelle Aspekte auf. Ein 1878 im Magazin *Punch* veröffentlichter Cartoon zeigt etwa eine Fernsehsituation, die wir heute als interaktiv mit kinoähnlichen Screens bezeichnen würden. Das dort, vermeintlich von Edison erfundene, gezeigte »Telephonoscope« verbindet den Zuschauer mittels einer Telephon-Verbindung mit der Figur auf einem Bildschirm, der eher an eine Kinoleinwand als an einen TV-Schirm erinnert. Erwähnenswert sind auch die Ausführungen des Technikvisionärs Albert Robida aus seinem 1883 erstmals veröffentlichten Roman *Le vingtième siècle*. Robida entwirft dort ein breites Einsatzspektrum eines zukünftigen Mediums, das sowohl für Zwecke der Unterhaltung, Information, aber auch für den Einsatz im Fernunterricht – also des Tele-Learnings – Verwendung finden sollte. Auch hier finden wir wieder unterschiedliche Bildformate, interaktive Anordnungen und eine breite Palette möglicher Varianten des Gebrauchs.

## 3. Von den Visionen zu den Prototypen

In das Stadium jener Vorschläge, die im Kern bereits auf eine konkrete Umsetzung hin angelegt waren, gehört das am 6. Jänner 1884 eingereichte Patent für ein »elektrisches Teleskop« des damals 23-jährigen Berliners Paul Nipkow. Auch wenn es erst in den 1920er Jahren des darauf folgenden Jahrhunderts zur Umsetzung dieser Erfindung kommen sollte, bildete Nipkows Vorschlag eine – neben anderen wichtigen Innovationen in diesem Umfeld – wichtige Grundlage für ein Fernsehen auf mechanischer Basis. Das von ihm vorgeschlagene Kernelement einer Spirallochscheibe sollte später für die Zerlegung und Zusammensetzung der Bilder in Zeilen dienen. Insbesondere der findige und vielseitige englische TV-Entwickler John Logie Baird griff für seine sehr erfolgreichen Versuche auf diese Basiserfindung zurück. Noch sollte die Frühphase der Entwicklung allerdings bis in die zwanziger Jahre vorwiegend auf der Ebene von Laborversuchen verbleiben, wo sich das Medium aus dem Innovationsumfeld zwischen Bildtelegrafie und der neuen Hörfunktechnologie herausentwickelte.

War es in Großbritannien der schottische Erfinder John Logie Baird, der es schon 1925 schaffte, Bilder von einem Ort zu einem anderen zu übertragen und – wenn auch mit geringer Zeilenauflösung und nur sehr rudimentär – diese der Öffentlichkeit zu präsentieren, war es in Deutschland im Jahr 1928 so weit: Im Rahmen der Funkausstellung zeigte man den interessierten Besuchern die ersten Bilder, die damals allerdings mit etwa 4 x 4 cm nicht viel größer als eine Briefmarke waren. Im so genannten »Telehor« von Dénes von Mihály sahen die Besucher der Ausstellung in einer Art Guckkasten ein flimmerndes und daher auch sehr unscharfes Bild von nicht mehr als 30 Zeilen. Gleichzeitig präsentierte August Karolus ein Bildprojektionsverfahren, das immerhin bereits ein Bild von 75 x 75 cm (bei 96 Zeilen) darstellen konnte. Auch wenn die Präsentation des neuen Mediums zunächst für großes



**Bild 1:** Dénes von Mihály präsentiert sein Telehor 1928



**Bild 2:** Fernsehen im Olympiastadion 1936

Aufsehen sorgte, war in der medialen Berichterstattung eine Abkühlung der bis dahin großen Euphorie im öffentlichen Diskurs deutlich zu spüren, da die Aussichten auf ein baldiges Fernsehen für alle sich vorerst als überzogen herausstellten. Es blieb überwiegend einer Bastlerbewegung vorbehalten, auf der Basis von Bausätzen die ersten Apparate zu konstruieren, mit denen sie die zu Testzwecken ausgestrahlten Testbilder einfingen. Bald begann aber auch die Geräteindustrie mit einer – wenn auch eingeschränkten – Produktion der ersten Geräte, die sich im Design vorerst stark an die Radiogeräte anlehnten.

Technisch gelangte spätestens mit Ende der zwanziger Jahre das bis dahin auf mechanischer Basis arbeitende Fernsehen allerdings an seine Grenzen, da sich die Innovationen im Umfeld der Elektronik als die deutlich zukunftsreicheren erweisen sollten. Sie bauten auf der Kernentwicklung der Elektronenröhre auf, die der Exilrusse Vladimir Zworykin schon im Jahr 1923 in den USA für die Zwecke des Fernsehens erfolgreich adaptiert hatte. Anfang der 1930er Jahre zeichnete sich ab, dass ein Fernsehen der Zukunft auf elektronischer Basis funktionieren würde, auch wenn immer noch kein regelmäßiger Programmdienst in Sicht war.

#### 4. Der Frühstart des Fernsehens für die Propaganda

Der Start des weltweit ersten offiziellen Fernsehdienstes ging unter Rahmenbedingungen über die Bühne, die unter stark politisch-propagandistischen Vorzeichen standen. Denn es war das in Deutschland seit 1933 an der Macht befindliche nationalsozialistische Regime, das am 22. März 1935 ein erstes öffentliches Fernsehprogramm eröffnete, vor allem mit dem Ziel, damit den Fernsehentwicklern aus Großbritannien zuvorzukommen. Auch wenn die Nationalsozialisten lediglich ein Fernsehen auf dem technischen Niveau eines Versuchsprogramms, das jenem der Briten unterlegen war, starteten, gelang es Deutschland damit, sich als technikfortschrittliches Land ins Szene zu setzen. Unter dem Programmnamen »Fernsehsender Paul Nipkow« begannen die TV-Experten in Nazideutschland eine Medieninnovation zu etablieren, die im Gegensatz zu den klassischen Propagandainstrumenten wie Zeitung, Radio oder Film jedoch nur eine untergeordnete Rolle spielte. Auch in der obers-



**Bild 3:** Kollektiver TV-Empfang bei den Olympischen Spielen 1936 in Berlin



**Bild 4:** Illusion für viele: TV-Heimempfang im Dritten Reich

ten Propagandaführung und speziell bei Hitler stieß das neue Medium Fernsehen nicht auf jene Unterstützung, die sich zumindest der Reichssendeleiter Eugen Hadamovsky oder auch die Industriespitzen erhofft hatten. Obwohl in einer gemeinsamen Anstrengung der Versuch unternommen wurde, einen an den Radio-Volksempfänger angelehnten billigen Fernsehempfänger für die breite Bevölkerung (FE 1) anzubieten, blieb es für das Fernsehen vorerst nur bei einem Frühstart. Der Empfang in den eigenen vier Wänden war nur einigen wenigen Partei- und Industriespitzen vorbehalten, die breite Bevölkerung hatte, vorwiegend in Berlin, in so genannten Fernsehstuben, die für etwa 30 Besucher ausgerichtet waren, die Möglichkeit, das Programm des Senders zu verfolgen.

Einen Höhepunkt erreichte die Fernsehbegeisterung im Umfeld der Olympischen Spiele im Jahr 1936, als das Sportgeschehen zudem auch in Großbildstellen »live« verfolgt werden konnte. Darüber hinaus wurden auch einige Kinos für ein Großbildfernsehen (in Form von »Fernsehtheatern« oder »Fernsehkinos«) adaptiert, wo wie in den Fernsehstuben im Kollektiv Fernsehen konsumiert werden konnte. Die Fernsehindustrie selbst setzte, trotz bescheidener Aussichten, auf den Bau von Empfangsgeräten, die vom einfachen kleinen Tischempfänger bis zur Fernsehtruhe im Luxusformat reichten.

Trotz der Vielfalt an möglichen öffentlichen Empfangsformen, die den noch nicht etablierten Heimempfang kompensieren sollten, blieb dem Fernsehen der wirkliche Durchbruch versagt. Spätestens der Ausbruch des Krieges stoppte die gerade erst begonnene Produktion von billigen Einheitsempfängern und drängte die Fernsehtechnologie überwiegend in das Umfeld militärisch verwertbarer Anwendungen. Der Zugang zu den Fernsehstuben wurde auf Besucher aus dem Kreis der Verwundeten und Fronturlauber reduziert. Sendungen wie *Wir senden Frohsinn, wir spenden Freude* sollten sie von den Realitäten des Krieges ablenken. Auch wenn noch 1939 in Berlin ein neues, vollelektronisch arbeitendes Studio eröffnet werden konnte, blieb es mit dem Fernsehen insgesamt bei einem Etablierungsversuch für ein neues Medium, das 1943 aufgrund größer werdender Kriegsschäden eingestellt werden musste. Auch die international, vor allem in Großbritannien und etwas später in den USA etablierten Fernsehdienste, die deutlicher als in Deutschland schon auf

den Empfang im Eigenheim ausgerichtet waren, sahen sich gezwungen, ihre TV-Programme einzustellen.

### 5. Das Fernsehen als Erfolgsmodell der Nachkriegszeit

Im Zuge des nach dem Krieg einsetzenden Wiederaufbaus hieß es auch bald für das Fernsehen unter nunmehr geänderten Rahmenbedingungen neue Strukturen zu etablieren. Aufbauend auf den technischen Vorleistungen aus den 1930er und 1940er und nicht selten auch – wie etwa in Deutschland – unter Mitwirkung von Entwicklern aus dieser Zeit, wurde intensiv auf einen (Neu-)Start hingearbeitet. In Deutschland war es schließlich der Nordwestdeutsche Rundfunk (NWDR), der am 27. November 1950 seinen Fernsehversuchsbetrieb eröffnete und am 25. Dezember 1952 offiziell sein Programm startete. Am Tag darauf ging die erste *Tagesschau* auf Sendung. Zwei Jahre später, im November 1954, eröffnete die ARD (Arbeitsgemeinschaft öffentlich-rechtlicher Rundfunkanstalten Deutschlands) ihr Gemeinschaftsprogramm. In Österreich wurde, nach der Aufnahme des Versuchsprogramms im Jahr 1955, am 1. Jänner 1957 das Fernsehprogramm der damaligen Österreichischen Rundfunk GmbH feierlich gestartet.

Bis es allerdings so weit war, dass das Medium seinen Einzug in die Haushalte antreten konnte, finden wir in der Nachkriegszeit eine Phase des Übergangs, abermals von Formen der kollektiven Rezeption im überwiegend öffentlichen Raum geprägt. Anfänglich waren es in Deutschland die so genannten »Aktualitätskinos« (AKIS), die ein zeitlich begrenztes Programm in Kinoräumen für ein zumeist an aktueller Bildinformation interessiertes Publikum angeboten haben. Auf Drängen der Filmwirtschaft musste dieses Angebot jedoch wieder eingestellt werden. Vor allem die Schaufenster der Elektrohändler zogen regelmäßig große Mensentrauben an, die dort auf den für sie zumeist noch unerschwinglichen neuen Apparaten die ersten TV-Sendungen verfolgen konnten. Des weiteren entdeckten die Besitzer von Gaststätten sehr früh die Anziehungskraft des neuen Mediums, um regelmäßig Gäste in ihren Fernsehzimmern zu bewirten. Für die Verbreitung des Fernsehens im Eigenheim war es für die breite Bevölkerung noch zu früh. Es waren anfänglich nur die betuchteren Schichten, die sich einen ersten eigenen Apparat leisten konnten und damit – gewollt oder ungewollt – häufig zum Gastgeber eines gemeinsamen Fernsehbends für Freunde und Nachbarn wurden.

Zu Beginn waren die Fernsehhabende tendenziell Vollversammlungen vor dem Gerät, das nicht nur die gesamte Aufmerksamkeit seiner Zuschauer auf sich zog, sondern auf das sich auch die Architektur der Wohnzimmer hin ausrichtete, mit einem Halbkreis der Sitzmöbel auf das neue Fernsehmöbel hin. Der Philosoph Günther Anders nannte das den *negativen Familientisch*.

Nicht den gemeinsamen Mittelpunkt liefert er, vielmehr ersetzt er diesen durch den gemeinsamen Fluchtpunkt der Familie. [...] Nicht mehr zusammen sind sie, sondern nur noch beieinander, nein nebeneinander, bloße Zuschauer. [...] *Die Familie ist nun in ein Publikum en miniature umstrukturiert, das Wohnzimmer zum Zuschauerraum en miniature und das Kino zum Modell des Heims gemacht.* (Anders 1985, S. 105f.)

Das TV-Gerät brach aber auch den familiären Kommunikationsraum und -fluss auf und begann in einem immer stärkeren Ausmaß die Freizeit der Menschen zu besetzen und sie gewissermaßen auch zu taktieren (vgl. Steinmaurer 1999).

Der anlaufende Verkauf der Geräte wurde durch gesellschaftliche Großereignisse, wie die Krönung Elisabeths II. (1953), die Fußballweltmeisterschaft (1954) oder die Olympischen Spiele, ebenso angekurbelt wie durch eine sich beständig verbessernde Technik, die immer wieder größere Schirme oder die Neuheit vom Luxus einer Fernbedienung bot. Die nun einsetzende Erfolgsgeschichte des Mediums Fernsehen war eingebettet in die Neuorientierung am »American Way of Life« mit einer deutlichen Ausrichtung auf das Modell einer »konsumierten Modernisierung«. Das Fernsehen selbst wurde zu einem Beschleuniger und Hebel einer Tendenz hin zur Privatisierung und gleichzeitig auch einer Mobilisierung, die sowohl physisch (etwa mit dem ersten eigenen Roller oder Auto) wie auch mental in den Köpfen der Gesellschaft Platz griff.

Der britische Medienwissenschaftler Raymond Williams verband diese beiden gesellschaftlichen Tendenzen im Begriff der »mobilen Privatisierung«, die, so sein Argument, gerade die Verbreitung des Fernsehen förderte und begünstigte, stand es doch an der Relais-Stelle zwischen dem Eigenheim und einer sich modernisierenden (Um-)Welt (vgl. Williams 1984). Das Fernsehen wurde im Projekt des Wirtschaftswunders so zu einem zentralen kulturellen Symbol für Häuslichkeit und konsumierter Gemütlichkeit, zu einem »Fenster zur Welt«, die samt der neuen Produktangebote in Form der Werbung ins Wohnzimmer geliefert wurde.

Zu Beginn war es auch das Fernsehen, das mit einem zunächst nur zweistündigen Programm die ganze Familie vor dem Schirm versammelte und so auch familienbindend wirkte. Mit Zunahme des Programmangebots und einer auch über die sozialen Schichten hinweg gleich verteilten Verbreitung des neuen Mediums setzt in den 1960er Jahren eine Differenzierung und Serialisierung des Angebots ein. In der Folge spaltete sich die Fernsehfamilie in das auf, was wir heute Zielgruppen nennen, die es Ende der sechziger Jahre auf eine durchschnittliche Nutzungszeit von 1:53 h<sup>1</sup> brachten. Mit einer zunehmenden Verbreitung von Zweitgeräten und einer sich langsam verflachenden Kurve der Zuwachsraten begann sich der Konsum zu individualisieren. Günther Anders sprach in diesem Kontext von einem Publikum der »individualisierten Masseneremiten«, was die Menschen als eine breite Masse isolierter Mediennutzer auszeichnete (vgl. Anders 1985).

In seiner technischen Form wurde das Medium Fernsehen selbst mobil: Es heftete sich auf die Fersen seiner Nutzer und begleitete sie im Wohnmobil, beim Camping oder eroberte einen fixen Platz in den Vehikeln des Reisens wie etwa in Flugzeugen oder Autobussen. Neben anderen öffentlichen Orten wie Museen, Krankenhäusern oder in Schulen erweiterte das Fernsehen seine Präsenz darüber hinaus auch in neuen Einsatzfeldern der Industrie zur Überwachung der Produktion oder in der Medizin und Forschung außerhalb des massenmedialen Kontexts.

---

1 Daten für Deutschland.



Bild 5: Vom Familienmedium ...



Bild 6: ... zum Individualmedium

Im technischen Kern des Mediums brachten die sechziger Jahre weitere entscheidende Innovationen mit sich: Ab 1959 sollte die neue Methode der Magnetaufzeichnung die Produktionsbedingungen entscheidend verbessern, eine erste kabellose Fernbedienung erleichterte den Zuschauern den Konsum, und die ersten im Jahr 1962 bzw. 1963 gestarteten Fernsehsatelliten (mit Telstar I, II) überbrückten televisuell nun auch den Ozean für die Programme. Der wohl wichtigste Meilenstein dieser Phase war der Start des Farbfernsehens, der 1967 in Deutschland und 1969 in Österreich gefeiert werden konnte. Ende der sechziger Jahre konnte das bis dahin größte Fernsehereignis, die Landung des Menschen auf dem Mond am 21. Juli 1969, über ein Medium verfolgt werden, das sich mittlerweile fix in die Gesellschaft integriert hatte und zu ihrem Leitmedium aufgestiegen war.

## 6. Von der mobilen Privatisierung zur individuellen Mobilisierung

Auf gesellschaftlicher Ebene setzten indessen Entwicklungen ein, die stark von Tendenzen zu Emanzipierung und Individualisierung getragen waren: Ein Trend hin zu mehr Pluralisierung individueller Lebensstile (was sich etwa in neuen Formen des Zusammenlebens in Wohngemeinschaften äußerte) machte den Weg frei für neue Konsumgewohnheiten, neue Formen der Selbstverwirklichung eröffneten neue Marktnischen in einer sich durchsetzenden Konsum- und Freizeitgesellschaft, die sich auch in neuen televisuellen Angeboten widerspiegelte. Das Fernsehen wurde für die breite Masse der Zuschauer zunehmend zu einem Entspannungs- und Unterhaltungsmedium (vgl. Zielinski 1989).

Ab Mitte der sechziger Jahre eröffneten neue handlichere und mobile Produktionstechnologien wie die »Potapak« von Sony für eine sich entwickelnde Medienkunstszene Möglichkeiten, sich außerhalb des massenmedialen Kontexts kritisch mit dem Medium Fernsehen auseinanderzusetzen. Auch innerhalb des etablierten Fernsehens der Rundfunkanstalten setzt in dieser Phase – wenn auch in einer weniger radikalen Form als von der Medienkunst artikuliert – eine kritische Auseinan-

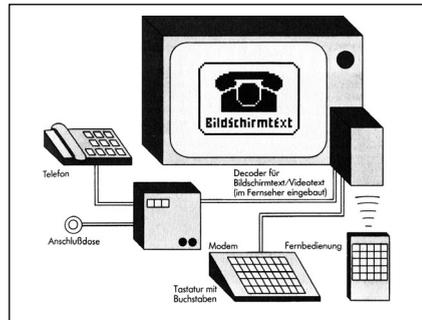


Bild 7: TV als Tele-Kommunikation



Bild 8: Neue Sender für neue Quoten

dersetzung der Selbstreflexion ein, in deren Rahmen die gesellschaftlichen Auswirkungen des Mediums thematisiert wurden. Auf Seiten der Zuschauer entwickelte sich der tägliche, routinisierte Fernsehkonsum zu einem Fixpunkt im Freizeitprogramm, und die Fernsehanbieter begannen ihrerseits, die Methoden der Zuschauerforschung zu verbessern und die Kenntnisse über die soziodemographische Struktur des Publikums zu vertiefen. Die Nutzer konnten inzwischen mit neuen technischen Applikationen wie Video-Text oder mit Videospiele die Verwendungspraxen des Fernsehens erweitern und den TV-Bildschirm in Kombination mit Zusatztechnologie zu ihrer persönlichen AV-Zentrale verwandeln. Parallel dazu setzte sich auf dem Endgerätesektor die Entwicklung zur Maximierung der Heimempfänger einerseits und zur Miniaturisierung bzw. Mobilisierung der Geräte andererseits fort. Der Sony-Watchman mit LCD-Display steht in diesem Zusammenhang für die Fortsetzung des Walkmans mit televisuellen Mitteln als Statussymbol einer immer mobiler werdenden Nutzerschicht (vgl. Hickethier 1994).

Die nächste große wichtige Innovationswelle erfolgte schließlich Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre mit der Einführung des Kabelfernsehens (1978) und dem Einzug des Satellitenfernsehens (1984 in Deutschland). Dies führte zu einer Auflösung der Monopolstruktur des öffentlich-rechtlichen Fernsehens und leitete in eine Dualisierung des Marktes mit einer deutlichen Vervielfachung der Programmangebote über. Mit größerem Druck als zuvor versuchten neue Programmanbieter wie etwa Sat1 oder RTL jeweils genau auf bestimmte Ziel- und Lebensstilgruppen hin maßgeschneiderte Programme anzubieten. Die Einschaltquote wurde zur neuen Währung eines sich stärker nach ökonomischen Imperativen orientierenden Fernsehmarktes und diente der Werbewirtschaft als Maßstab für das Nutzungsverhalten der Zuschauer.

Die Fernsehfamilie von anno dazumal mutierte zu einer kaum mehr überschaubaren Masse individualisierter Switcher, die sich bei abnehmender Kanalreue durch ein beständig wachsendes Angebot zapften. Begleitet wurde diese Entwicklung von nicht selten sehr emotional geführten Diskussionen über die zunehmende Verflachung der Programmqualität und der Wirkung von Gewalt im Fernsehen vor allem auf die Gruppe der Vielseher (vgl. Hickethier 1994).

## 7. Die Auflösung des Fernsehens auf der Ebene des Digitalen?

Die seit vielen Jahren im Medienbereich dominierende Digitalisierung begann ab spätestens Ende der achtziger Jahre auch für das Fernsehen zu einem relevanten Faktor zu werden. Durch die tendenziell einsetzende Verschmelzung der Sektoren Telekommunikation, Informatik und Medien, also mit dem Einsetzen einer Entwicklung hin zur Konvergenz, werden mediale Inhalte nun auf der Basis des digitalen Codes universell produzierbar, distribuierbar und manipulierbar, d. h. in der Vor- und Nachbearbeitung flexibler bearbeitbar. Auf diesem fortgeschrittenen technischen Niveau setzt eine weitere Phase der Miniaturisierung aller Produktions- und Empfangsgeräte ein, die auch für den mobilen Einsatz neue Möglichkeiten eröffnete. Auch die Verbreitung der Programme auf der Ebene digitaler Sendetechnologie ist aufgrund neuer Komprimierungsverfahren nun wesentlich flexibler und vor allem auch ökonomisch rationeller möglich. Denn innerhalb jenes Wellenspektrums, in dem bislang einige analoge Programme Platz fanden, kann nunmehr eine größere Zahl digitaler Angebote übertragen werden. Es besteht auch die Möglichkeit, neu verfügbare Kapazitäten zur Verbreitung qualitativ hochwertigerer Fernsehbilder mit einer fast verdoppelten Zeilenzahl, einem 16:9-Kinoformat und wesentlich erweiterter Bildbrillanz, also das so genannte hochauflösende Fernsehen (HDTV), zu nützen. Damit verbreitert das Fernsehen auf dem Niveau der Digitalität erneut sein Anwendungs- und Leistungsspektrum, und zwar sowohl auf der Ebene des mobilen Empfangs im Kleinformat als auch für den Heimempfang im kino-ähnlichen 16:9-Breitbildempfang auf Flatscreens. Es ist auf diesem avancierten technischen Niveau nicht nur möglich, Fernsehprogramme auf dem Handy, mobil im Auto oder am Handheld störungsfrei zu empfangen, sondern auch im PC oder am Laptop Angebote des Televisuellen zu nutzen. Auf der Ebene der Präsentationsformen schreitet eine Entwicklung der Verschmelzung voran, die zunehmend das, was einmal als klassisches Fernsehen identifizierbar war, auflöst und in ein neues Niveau digitaler Hybridität überführt (siehe Abb. 1).

Ob es zu einer vollständigen Verschmelzung des Computers mit dem Fernsehempfänger kommen wird, wie das viele vor allem technikeuphorische Experten und Anbieter derzeit prognostizieren, bleibt zumindest für die derzeitige Mediengeneration offen. Denn noch immer zeigen die tradierten Verwendungsgewohnheiten der Menschen ein hohes Beharrungsvermögen zwischen einem passiven Entspannungsverhalten im Kontext des Fernsehens auf der einen Seite und einem aktiven Nutzungszugang in der vernetzten Computerumgebung andererseits. Festzustellen ist derzeit vielmehr eine Diversifizierung technischer und inhaltlicher Angebotsformen, die spezifisch auf das jeweilige Nutzungsprofil adaptiert sind und damit auch das Spektrum der Nischenmärkte verbreitern. Noch steht also nicht das Ende des Fernsehens auf dem Programm, sondern die Erweiterung und Diversifizierung seiner Einsatzmöglichkeiten und Integrationsformen auf einem neuen technischen Niveau mit einem noch offenen Ausgang seiner Weiterentwicklung.

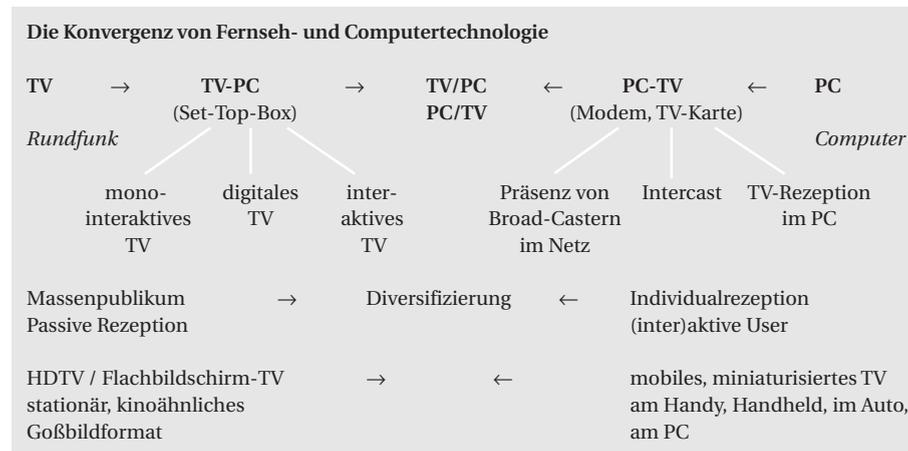


Abb. 1

## Literatur

- ANDERS, GÜNTHER: *Die Antiquiertheit des Menschen. Band I: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*. München: C. H. Beck 1985, 7. Aufl.
- ELSNER, MONIKA; GUMBRECHT, HANS ULRICH; MÜLLER, THOMAS; SPANGENBERG PETER M.: Der lange Weg eines schnellen Mediums: Zur Frühgeschichte des deutschen Fernsehens. In: Urriccho, William (Hrsg.): *Die Anfänge deutschen Fernsehens. Kritische Annäherung an die Entwicklung bis 1945*. Tübingen: Niemeyer 1991, S. 153–207.
- HICKETHIER, KNUT: Zwischen Einschalten und Ausschalten. Fernsehgeschichte als Geschichte des Zuschauens. In: Faulstich, Werner (Hrsg.): *Vom »Autor« zum Nutzer: Handlungsrollen im Fernsehen*. München: Fink 1994, S. 237–306 (= Geschichte des Fernsehens in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 5).
- ROBIDA, ALBERT: *Le Vingtième Siècle*. Paris: Reprint Editions Slatkine 1981 [1883].
- STEINMAURER, THOMAS: *Tele-Visionen. Zur Theorie und Geschichte des Fernsehempfangs*. Wien-Innsbruck: Studien Verlag 1999.
- WILLIAMS, RAYMOND: *Television. Technology and Cultural Form*. New York: Schocken Books 1975.
- DERS.: Mobile Privatisierung. In: *Das Argument*, 26. Jg., März/April 1984, S. 260–263.
- ZIELINSKI, SIEGFRIED: *Audiovisionen. Kino und Fernsehen als Zwischenspiele in der Geschichte*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 1989.

## Bildquellen

- Bild 1 und 3: HADORN, WERNER; CORTESI, MARIO: *Mensch und Medien. Die Geschichte der Massenkommunikation 2*. Stuttgart: AT Verlag Aarau 1986, S. 176 und 185.
- Bild 2: SMITH, ANTHONY (Ed.): *Television. An International History*. Oxford: Oxford University Press 1995, S. 149.
- Bild 4 und 5: KUBITZ, PETER PAUL: *Der Traum vom Sehen. Zeitalter der Televisionen*. Amsterdam-Dresden: Verlag der Kunst 1997, S. 27 und 28.
- Bild 6: DEGRANE, LLOYD: *Tuned In. Television in American Life*. University of Illinois Press 1991.
- Bild 7: SCHORB, BERND: *Familie am Bildschirm. Neue Medien im Alltag*. Frankfurt/M.: Ullstein 1982, S. 41.
- Bild 8: <http://www.cataniende.de/siedler/spezialkarten/privatfernsehen.jpg> (16.05.2006).

Rainer Winter

## »Television Studies« im 21. Jahrhundert Für eine kritische Analyse der Fernsehkultur

### 1. Fernsehen als »neues Medium« der Zukunft?

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist das audiovisuelle Fernsehen nicht nur das wichtigste Medium der Unterhaltung, sondern auch der Vermittlung von Nachrichten oder der Bildung von Meinungen sowie Anlass für Gespräche. Sein privater Gebrauch ist fest in den Tagesablauf, seine Rituale und Gewohnheiten eingebunden (Winter/Eckert 1990, Holly 2004). Das Fernsehprogramm dient zum einen zur Strukturierung und Orientierung (Mikos 2001), zum anderen kann es aber auch das Besondere repräsentieren, das Fluchtlinien eröffnet und zu »Ausbruchsversuchen« aus der Monotonie und den Zwängen des heutigen Lebens einlädt. Auch die Verfügbarkeit des Internets hat das Fernsehen bisher nicht als Leitmedium verdrängt. Nichtsdestotrotz gehen die Propheten der sogenannten »neuen Medien« schon aus Eigeninteresse davon aus, dass dem Internet die Zukunft gehört. Es ist aber auch möglich, dass die »neuen Medien« in nicht so ferner Zukunft auch unter den Begriff Fernsehen fallen werden, nämlich dann, wenn die Medien weiter konvergieren und ein fernsehartiger Bildschirm an den unterschiedlichsten Orten Zeichen, Töne und

---

RAINER WINTER ist Universitätsprofessor am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.  
E-Mail: rainer.winter@uni-klu.ac.at

1 Vgl. hierzu die von Toby Miller herausgegebene Zeitschrift *Television and New Media* (Sage).

Bilder von anderen Plätzen digital überträgt.<sup>1</sup> Wie auch immer dieser Prozess ausgehen wird, der das Fernsehen nicht verdrängt, sondern einem Transformationsprozess unterwirft, scheint es hilfreich zu sein, die Ergebnisse der »television studies« zu betrachten, um diese Veränderungen und die Zukunft verstehen zu können.

Erst ein Verständnis der kulturellen und gesellschaftlichen Rolle des Fernsehens kann auch die Bedingungen und Voraussetzungen einer progressiven kulturellen Politik aufzeigen, die sich den antidemokratischen Tendenzen der neoliberalen Ära entgegenstellt. Für die »television studies« ist dies die zentrale Frage, was sie von den meisten Arbeiten zum Fernsehen im deutschsprachigen Raum unterscheidet. Auf der einen Seite gibt es die zunehmend privaten Besitzer dieses einflussreichsten Kommunikationsmittels, die seine Diskurse für eine konservative Politik und die Aufrechterhaltung ihrer Macht nutzen, auf der anderen Seite die Vorstellung und die Hoffnung, dass die Technologie zu fortschrittlichen gesellschaftlichen Transformationen genutzt werden kann. Im Kontext dieser Forschungsrichtung wird also daran festgehalten, dass Universitäten auch Orte des Nachdenkens und der kritischen Reflexion sind, was im Tagesgeschäft der von neoliberalen Politikern verordneten Drittmittel-Euphorie oft untergeht.

Nach einer kurzen Skizze der Entwicklung der »television studies« werde ich das Verhältnis von Fernsehen und Öffentlichkeit, insbesondere die Herausbildung von Oligopolen in der Fernsehindustrie und die Folgen für die Demokratie diskutieren. In einem nächsten Schritt werde ich zeigen, dass die Zuschauer im heutigen Fernsehen immer weniger als Bürger, sondern zunehmend als Konsumenten angesprochen werden. Abschließend werde ich den Konsum als aktive Fabrikation von Bedeutungen sowie Methoden zu seiner Analyse bestimmen und auf die Konvergenz von »television studies« und »web studies« hinweisen.

## 2. Genealogie der »television studies«

Von Anfang an sind die »television studies« ein interdisziplinäres Projekt, das sich aus verschiedenen Quellen speist, was sehr gut in dem von Stuart Hall (1980, dt. 1999) entwickelten und sehr einflussreichen »encoding/decoding«-Modell zum Ausdruck kommt. So knüpft er u. a. an Umberto Eco's Studien (1972) zur abweichenden Dekodierung, an die Ideologietheorie von Louis Althusser (1977) und an Harold Garfinkels Konzeption des »cultural dope« (Garfinkel 1967), der die sozialen Regeln und Erwartungen im Alltag konformistisch erfüllt, an, um das Verhältnis von Produzent und Publikum zu bestimmen. Klassiker im Feld sind auch Raymond Williams' Studie *Television* (1974), Herbert Schillers (1969) und Armand Mattelarts (1976) Studien zum kulturellen Imperialismus, Horace Newcombs Arbeiten zum Fernsehen als kulturellem Forum (Newcomb/Hirsch 1986), John Fiskes und John Hartleys *Reading Television* (1978), *Television Culture* (1987) von John Fiske, Robert C. Allens Studie zu *Soaps* (1985) oder Dorothy Hobsons (1982) Arbeit zu *Crossroads*. All diese Arbeiten zeichnen sich durch ein kritisch intellektuelles Engagement aus. So werden die Macht westlicher Medienprodukte, der zunehmenden Eigentumskonzentration sowie der hegemonialen Sinnsstrukturen von Fernsehtexten, in die die Zuschauer

eingebunden werden, analysiert. Gleichzeitig wird in qualitativen Studien herausgearbeitet, wie die textuellen Mehrdeutigkeiten genutzt werden können, um progressive und anti-hegemoniale Bedeutungen zu konstruieren (Fiske 2001). Die Vorstellung eines »aktiven Publikums« verbindet die kritischen »television studies«. Gleichwohl wird gezeigt, dass dessen Konstruktionen und Praktiken von den ideologischen Rahmen ausgehen, die das Programm bereitstellt.

Inhaltlich unterscheidet Horace Newcomb (1994) vier Einflüsse in der Entwicklung der »television studies«. *Zunächst* ist die Literaturkritik zu nennen, die ihre in der Auseinandersetzung mit der Hochkultur gewonnenen Methoden und textuelle Sensibilität auf die Populärkultur und den Bereich der Unterhaltung ausweitet. Die *zweite* Richtung sind die Cultural Studies, die zum Teil aus der Literaturkritik, aus einer linken Leavis-Tradition, hervorgegangen sind, ihre eigentliche Gestalt aber erst durch intellektuelle Synthesen unterschiedlicher theoretischer und methodischer Strömungen in Birmingham bekommen haben (Winter 2001). Neben der Analyse von Jugendkulturen war es vor allem die Fernsehforschung, für die das Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) bekannt wurde. *Drittens* ist die Frankfurter Schule zu nennen, die die Kulturindustrie bereits in den 40er Jahren kritisch analysiert hat, aber vom Mainstream der amerikanischen Soziologie und Kommunikationsforschung vereinnahmt und verdrängt wurde. *Schließlich* sind die ebenfalls kritisch orientierten »film studies« zu nennen, deren Theorien, Analysemodelle und Bewertungskriterien auch in der Analyse von Fernsehtexten erprobt werden.

Was hier nicht erwähnt wird und was auch nicht Teil der kritischen »television studies« ist, ist die Wirkungs- und Nutzenforschung, die psychische Wirkungen zu identifizieren bzw. die Medienkommunikation mit neoklassischen Wirtschaftsmodellen zu erklären versucht. So harmonieren manche Formen des »uses-and-gratifications-approach« sehr gut mit der konsumistischen Ideologie der »public-relations«-Industrie, weil sie das Publikum als eine differenzierte Gruppe von Konsumenten mit unterschiedlichen Bedürfnissen betrachten, die durch die Medien oder die Konsumindustrie, die ihre Produkte in diesen präsentiert, befriedigt werden können. Pointiert formuliert, dient dagegen die Wirkungsforschung dazu, den Bereich der Unterhaltung einer sozialen Kontrolle zu unterwerfen (Winter 1995, S. 4–15). So sei der Konsum bestimmter Sendungen für abweichendes Verhalten verantwortlich, der »banale Militarismus« (Thomas/Virchow 2006) im heutigen Alltag oder die Inhumanität der kapitalistischen Wirtschaftsordnung (wie zunehmende Arbeitslosigkeit oder soziale Desintegration) und ihre Folgen werden dagegen nicht zum Thema. Nichtsdestotrotz dominiert der damit verbundene sogenannte »Psy-Komplex« (Donzelot 1979), die Psychologisierung gesellschaftlicher Verhältnisse mit dem Ziel der sozialen Kontrolle, die öffentlichen Debatten zum Fernsehen, was in der immer wieder aufflammenden Diskussionen zur Wirkung von Gewaltdarstellungen zum Ausdruck kommt. Dagegen versuchen die »television studies« Gegendiskurse zu etablieren, die kritisch die soziale und kulturelle Rolle des Fernsehens erforschen.

### 3. Vom Bürger zum Konsumenten?

Die heutigen transnationalen Medien- und Kommunikationsindustrien sind durch Kommerzialisierung, Deregulierung und Konvergenz geprägt. Eine wesentliche technische Voraussetzung hierfür war die Verfügbarkeit der Satellitentechnologie, die nationale Regierungen dazu führte, ihre Fernsehindustrien zu liberalisieren und zu deregulieren. Während staatliches Fernsehen zu einer funktionierenden und diskutierenden Öffentlichkeit beitragen soll, indem es den Bürger über öffentliche Angelegenheiten aufklärt und ihm Zugang zu einer möglichst großen Bandbreite kultureller Formen vermittelt, geht es im privaten Fernsehen darum, Publika für Werbung zu schaffen. Der Zuschauer wird als Konsument angesprochen, der in seinen individuellen Akten des Konsums nach Unterhaltung, Glück und einem je spezifischen Lebensstil strebt. Auf diese Weise ist das Fernsehen eng in die Vermarktung von Konsumgütern einbezogen. Auch wenn dieser Konsum lustvoll sein kann und zur Fabrikation von Bedeutungen einlädt, so darf nicht vergessen werden, dass die ideologische Bedeutung der Werbung darin liegt, dass sie suggeriert, durch Konsum sei jedes Bedürfnis zu befriedigen und jedes individuelle und soziale Problem zu lösen.

In ökonomischer Hinsicht ist es das Ziel von Programmen, ein für den Auftraggeber möglichst attraktives Publikum zu binden. Die Werbetreibenden bezahlen das Programm, so dass ein kleineres Zuschauersegment mit einem hohen Einkommen interessanter als ein größeres mit einem niedrigen sein kann. Unter den heutigen postfordistischen Wirtschaftsbedingungen, die sich durch Flexibilität und Spezialisierung auszeichnen, ist die Produktion und das Marketing von Fernsehprodukten, die ein Nischenpublikum ansprechen, eine gewinnversprechende Strategie für die transnational operierende Kulturindustrie, die vor 30 Jahren noch kaum betrieben wurde. Zu denken ist hier an sogenannte »Quality TV«-Serien wie *Buffy, The Vampire Slayer*, die an Horrorkomödien für Teenager anknüpft, *Will and Grace, The L World*, die Homosexualität zum Thema machen, oder *South Central*, eine HipHop-Komödie. Daneben gibt es weiterhin die Strategie, Produkte zu schaffen, die eine möglichst große nationale oder globale Zuschauerschaft ansprechen, wie zum Beispiel *Frasier, CSI* oder *The Simpsons*.

Ein zentrales Thema der »television studies« ist auch die Konzentration des Besitzes und die Herausbildung von Oligopolen in Form von globalen Medienkorporationen. Hier wird kritisch eingewendet, dass Nachrichtensendungen, die die Interessen der Medienmogule unterminieren, im Zweifelsfall nicht gesendet werden bzw. dass bereits eine Vorselektion und Selbstzensur vorgenommen wird. Auf diese Weise präsentieren Nachrichtensendungen ein »cultural fast food«, wie Pierre Bourdieu (1998) meint. Ebenso sei zu erwarten, dass die Werbung die Identifikation mit kapitalistischen Lebensstilen unterstütze. Zudem werde auch bei der Programmgestaltung primär auf die Interessen der Werbetreibenden Rücksicht genommen. Darüber hinaus würden die Konzentrationsprozesse und die Reduzierung der Zuschauer auf Konsumenten die Demokratie unterhöhlen, für die eine Vielfalt von Perspektiven und Sichtweisen essentiell ist. Nicht ihre Rechte und Pflichten, ihre Teilhabe am öffentlichen Leben und ihr Beitrag zu einer demokratischen Entscheidungsfindung sind von Belang, sondern ihre Entscheidungen auf dem Marktplatz.

Der in der Öffentlichkeit kaum beklagte Niedergang des öffentlich-rechtlichen Fernsehens, das einen Bildungs- und Kulturauftrag hatte, zeigt, wie selbstverständlich heute die Fetischisierung der Marktkräfte hingenommen wird. Von der Idee, dass Fernsehen und demokratischer Staat eine produktive Partnerschaft miteinander eingehen, ist wenig geblieben. So dient auch die Wahlberichterstattung, in der Information und Unterhaltung verschmelzen, weniger der kritischen Aufklärung der Bürger als der Propaganda und der Produktion von Medienspektakeln, die die Politik und das Alltagsleben zunehmend durchdringen. Der amerikanische Philosoph und Medienpädagoge Douglas Kellner (2005) spricht sogar von einem Triumph des Medienspektakels im 21. Jahrhundert, an dem das Fernsehen erheblichen Anteil hat (z. B. in Form von Sportübertragungen, Unterhaltungsshow, Oscar-Verleihung). Zum einen repräsentieren mediale Spektakel die grundlegenden Werte und dienen so der gesellschaftlichen Integration. Zum anderen führen sie die sozialen Konflikte, Spannungen und Auseinandersetzungen vor. Sie binden die Aufmerksamkeit und bringen passive Rollen hervor. Deshalb soll eine kritische Medienpädagogik die Konsumenten dabei unterstützen, die Spektakel zu entschlüsseln und ihre Bedeutung für Gegenwart und Zukunft zu verstehen (Winter 2004).

Globale Sportspektakel wie die Olympiade oder die Fußballweltmeisterschaft schaffen es, temporär eine gemeinsam geteilte Welt wieder herzustellen, die allerdings von Renationalisierung geprägt ist. Denn die Verfügbarkeit einer Vielfalt von Kanälen führt dazu, dass das Fernsehen immer weniger eine von einem nationalen Publikum gemeinsam geteilte populäre Wirklichkeit schaffen kann. Wenn es aber nur selten zur Herstellung dieser imaginierten Gemeinschaft beitragen kann, stellt sich die Frage, welche Rolle es im 21. Jahrhundert spielen wird, in der der Nationalstaat durch die Kräfte der Globalisierung immer mehr in Frage gestellt wird. Eine optimistische Interpretation bietet John Hartley (1996) an, der die Idee der Demokratie von der des Nationalstaates entkoppelt. Er ist, wie auch John Fiske (Winter/Mikos 2001), der Auffassung, dass wir bei der Rezeption unsere eigene populäre Wirklichkeit schaffen. Hartley begreift gerade die textuellen Praktiken im Umgang mit dem Fernsehen und die dabei entstehenden unterschiedlichen Fernsehertexte als inhärent demokratisch. Auf diese Weise lokalisiert er die demokratischen Möglichkeiten in den Kontexten der Rezeption und Aneignung, in denen (bis zu einem gewissen Grad) eine Kontrolle über das Programm ausgeübt und es zur Konstruktion der eigenen kulturellen Identität benutzt werden kann. Hartley vertritt mit dieser privatisierten Version von Demokratie sicherlich eine sehr optimistische Sichtweise, in der gerade der Konsum eine Fabrikation des Populären ermöglicht. Auch Talk Shows wird in einigen Analysen eine politisch progressive Funktion zugewiesen, weil sie »Stimmen« subordnierter Gruppen, die vorher vom Fernsehen ausgeschlossen waren, eine Möglichkeit zur Artikulation bietet, die oft respektlos und provozierend ist (Shattuc 1997). Trotzdem können die Teilnehmer an diesen Shows auch zu gedemütigten Objekten kommerzieller Unterhaltung werden.

Es lässt sich kritisch einwenden, dass nicht unterschätzt werden darf, welche negativen Folgen es haben kann, wenn die Zuschauer nur noch als Konsumenten betrachtet werden, die zwischen verschiedenen Programmen wählen können. Werden

wir als Bürger angesprochen, so werden uns Hintergründe und Perspektiven vermittelt, die uns helfen, informiert, reflektiert und abwägend an den öffentlichen Debatten teilzunehmen. Die Ideologie des Konsumismus dagegen macht uns – von der Seite der Produktion und des Marketing her betrachtet – zu Waren, die gekauft und verkauft werden können. Diesen Sachverhalt möchte ich abschließend mit den produktiven Möglichkeiten kontrastieren, die im Konsum, d. h. im Bereich der Rezeption und Aneignung von medialen Texten (Winter 1995), liegen. Vor allem die Cultural Studies erforschen diesen Bereich in qualitativen Studien, insbesondere mit ethnographischen Methoden und mit Mitteln der textuellen Analyse.

#### **4. Qualitative Publikumsforschung. Die Konvergenz von »television studies« und »web studies«**

Die Studien zur populären Kultur und zum Fernsehen im Bereich von Cultural Studies sind oft textuelle Analysen, in denen bereits deutlich wird, dass dieses in Großbritannien entstandene interdisziplinäre Projekt die Analyse von Fernsehtexten eng mit pädagogischen Fragen verknüpft. Literaturkritische und semiotische Methoden helfen, die Sinnstrukturen von medialen Texten, ihre dominanten Bedeutungen, aber auch ihre Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten aufzuzeigen. Die Interpreten stellen Bezüge zwischen den Fernsehtexten und gesellschaftlichen Ideologien her und begreifen sich als in die gesellschaftlichen Prozesse selbst eingebunden, die sie untersuchen. So können universelle Themen und Fragestellungen (z. B. im Bereich von Gender und »race«) mit der Analyse partikularer Fernsehtexte verbunden werden. Hierzu werden die »niederen« Formen der Fernsehunterhaltung mit elaborierten Theorien und Methoden konfrontiert, das »Triviale« im Kontext gesellschaftspolitischer Fragestellungen erörtert.

Subjektivität, Identität, Macht und Widerstand sind zentrale Konzepte der Medienanalyse im Kontext von Cultural Studies (Hörning/Winter 1999, Winter 2001). Insbesondere John Fiske (1987, Winter/Mikos 2001) ist für seine dekonstruktiven Lektüren medialer Texte (wie *Hart to Hart*, *Miami Vice* oder das *A-Team*) bekannt geworden. Er zeigt, wie das Fernsehen zur Zirkulation von Bedeutungen und von Vergnügen beiträgt. Fiske analysiert mediale Texte, um ihre Widersprüche, ihre Lücken, ihre Polysemie aufzuzeigen, die die Grundlage für die aktive Fabrikation von Bedeutungen in den Kontexten des alltäglichen Lebens darstellen. Er interessiert sich vor allem dafür, ob Texte zur Artikulation der Interessen von Subordinierten und zu ihrer Ermächtigung beitragen können. Dabei soll seine Analyse selbst die Studierenden zu einem kritischen und selbstreflexiven Umgang mit medialen Texten animieren, der gesellschaftskritische Fragen behandelt. Cultural Studies zielen in der Tradition von Raymond Williams' Ideal einer »common culture« auf die Demokratisierung gesellschaftlicher Lebensverhältnisse.

Die zweite wichtige Forschungsstrategie der »television studies« ist die Ethnographie medialer Praktiken und Erfahrungen. Ziel dieser qualitativen Studien ist es herauszufinden, wie Zuschauer Texte interpretieren, wie dies mit den Kontexten der Rezeption und des Gebrauchs des Fernsehens zusammenhängt (Winter 1995).

Schließlich ist von Interesse, wie diese Praktiken im Alltagsleben im Ganzen zu lokalisieren sind. Eine zentrale Frage ist auch, wie Medieninhalte und -repräsentationen aufgenommen und im »flow« des öffentlichen und privaten Lebens weitergeführt werden. Die qualitativ-ethnographische Arbeit kann detaillierte Einblicke in die Rolle von Medien in alltäglichen Gesprächen, in deren kommunikative Aneignung (Holly/Püschel/Bergmann 2001) und ihren Beitrag zur Wirklichkeitskonstruktion in komplexen Medienumwelten geben.

Der große Einfluss des Internets auf das Fernsehen und der schnelle Wandel der digitalen Medienlandschaften haben dazu geführt, dass die Medienethnographie durch andere Forschungsstrategien erweitert wird, die zum Beispiel die Webseiten von Programmen und die textuellen Produktionen im Netz diskursanalytisch auswerten. Nicht nur die Fanggemeinschaften haben sich vervielfacht, auch der Kontakt zwischen Produzenten und Konsumenten hat sich intensiviert. Nach der Rezeption einer Episode loggen sich viele Fans auf der Webseite des Programms ein und analysieren sie mit anderen Fans. Dadurch erweitern sich die Interpretationsstrategien und vervielfachen sich die möglichen Bedeutungen. Die neueren »television studies« zeichnen sich gerade dadurch aus, dass sie auch die Zirkulation von Bedeutungen im Netz differenziert und kritisch erforschen. Dabei verschwimmen die Grenzen zu den »web studies« (Seiter 1999). Die potentiell ständige Verfügbarkeit des Internets hat das Fernsehen entscheidend verändert.

## 5. Schluss

Die zunehmende Konvergenz von Internet und Fernsehen erweitert die Fragestellungen, Themen und Methoden der »television studies«, die sich zur Aufgabe gesetzt haben, zum einen die gesellschaftliche Funktion des Fernsehens, seine Macht zu analysieren, zum anderen seinen alltäglichen Gebrauch und die damit verbundene Fabrikation von Bedeutungen differenziert zu erforschen. Das Fernsehen zu verstehen, bedeutet auch, unsere Welt zu verstehen, ihre Probleme, Konflikte und die Möglichkeiten zur Veränderung.

## Literatur

- ALLEN, ROBERT C.: *Speaking of Soap Operas*. Chapel Hill: University of North Carolina Press 1985.
- ALTHUSSER, LOUIS: *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hamburg-Berlin: VSA 1977.
- BOURDIEU, PIERRE: *Über das Fernsehen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998.
- DONZELOT, JACQUES: *Die Ordnung der Familie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1979.
- ECO, UMBERTO: Towards a semiotic inquiry into the tv message. In: Working Papers in *Cultural Studies* 3, S. 103–126.
- FISKE, JOHN: *Television Culture*. London-New York: Routledge 1987.
- DERS.: Die britischen Cultural Studies und das Fernsehen. In: Winter, Rainer; Mikos, Lothar (Hrsg.): *Die Fabrikation des Populären. Der John Fiske Reader*. Bielefeld: Transcript 2001, S. 17–68.
- FISKE, JOHN; HARTLEY, JOHN: *Reading Television*. London: Methuen 1978.
- GARFINKEL, HAROLD: *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall 1967.
- HARTLEY, JOHN: *Uses of Television*. London-New York: Routledge 1996.

- HALL, STUART: Kodieren/Dekodieren. In: Bromley, Roger; Göttlich, Udo; Winter, Carsten (Hrsg.): *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg: zu Klampen 1999, S. 92–110.
- HOBSON, DOROTHY: *Crossroads. The Drama of a Soap Opera*. London: Methuen 1982.
- HÖRNING, KARL H.; WINTER, RAINER (Hrsg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1999.
- HOLLY, WERNER: *Fernsehen*. Tübingen: Niemeyer 2004.
- HOLLY, WERNER; PÜSCHEL, ULRICH; BERGMANN, JÖRG (Hrsg.): *Der sprechende Zuschauer. Wie wir uns Fernsehen kommunikativ aneignen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2001.
- KELLNER, DOUGLAS: Der Triumph des Medienspektakels. In: Winter, Rainer (Hrsg.): *Medienkultur, Kritik und Demokratie. Der Douglas Kellner Reader*. Köln: Herbert von Halem 2005, S. 187–231.
- MATTELART, ARMAND: *Multinationales et systèmes de la communication*. Paris: Anthropos 1976.
- MIKOS, LOTHAR: *Fern-Sehen. Bausteine zu einer Rezeptionsästhetik des Fernsehens*. Berlin: Vistas 2001.
- NEWCOMB, HORACE: Television and the present climate of criticism. In: Ders. (Hrsg.): *Television. The Critical View*. New York: Oxford University Press 1994, 5. Auflage, S. 3–13.
- NEWCOMB, HORACE; HIRSCH, PAUL M.: Fernsehen als kulturelles Forum. Neue Perspektiven für die Medienforschung. In: *Rundfunk und Fernsehen* 34, H. 2, S. 177–190.
- SCHILLER, HERBERT I.: *Mass Communications and American Empire*. New York: Beacon Press 1971.
- SEITER, ELLEN: *Television and New Media Audiences*. Oxford: Oxford University Press 1999.
- SHATTUC, JANE M.: *The Talking Cure: TV Talk Shows and Women*. London-New York: Routledge 1997.
- THOMAS, TANJA; VIRCHOV, FABIAN: *Banal Militarism. Über die Veralltäglichung des Militärischen im Zivilen*. Bielefeld: Transcript 2006.
- WILLIAMS, RAYMOND: *Television: Technology and Cultural Form*. London: Fontana 1974.
- WINTER, RAINER: *Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess*. Köln: Herbert von Halem 1995.
- DERS.: *Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2001.
- DERS.: Critical Pedagogy. In: Ritzer, George (Hrsg.): *Encyclopedia of Social Theory*. Bd. 1. London u. a.: Sage 2004, S. 163–167.
- WINTER, RAINER; ECKERT, ROLAND: *Mediengeschichte und kulturelle Differenzierung*. Opalen: Leske und Budrich 1990.

Ingrid Paus-Hasebrink

## Multimediale HeldInnen im Kinderalltag

### 1. Medienwelten – Alltagswelten: Wie Kinder mediale Angebote nutzen

Die Medienwelt, die Kinder heute umgibt, stellt sich als ein Teil ihrer Alltagswelt dar. Medien gelten damit neben Elternhaus, Kindergarten, Schule und der Peer-Group als zentrale Sozialisationsinstanz, Bildwelten sind am Aufbau des Weltbildes beteiligt. Kinder nutzen Medien – wie Erwachsene auch – bedürfnis- und themenorientiert, zur Information, Entspannung und Unterhaltung, als Orientierungs- und Identifikationsvorlagen. Medieninhalte halten Handlungsangebote bereit. Insbesondere mediale HeldInnen stellen für Kinder eine wichtige Erlebnisquelle dar; sie werden zu Begleitern im Kinderalltag. Im Prozess der Sozialisation (ge-)brauchen Kinder mediale HeldInnen, um in der para-sozialen Interaktion mit ihnen ihre Entwicklungsaufgaben zu meistern und ihren Alltag zu bewältigen.

Kinder sehen sich nicht nur unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben gegenüber; auch das Management ihrer sozialen Beziehungen stellt sie vor hohe Anforderungen. Medienhelden helfen ihnen, sich mit den unterschiedlichen Rollenerwartungen auseinanderzusetzen und sich virtuell Raum zum Ausleben von Phantasien und Wünschen zu verschaffen. Als Flucht- und Kompensationsvorlagen, als probate Mittel, sich Stärkephantasien hinzugeben und unerfüllte Sozialbeziehungen aus-

zugleichen, bieten sie Kindern Projektionsfläche, aber auch Möglichkeiten zur Realitätserweiterung an (vgl. Paus-Haase 1998).

Die Medienhandlungsweisen der Kinder stehen in enger Abhängigkeit zu ihrem sozialökologischen Hintergrund; Kinder bedienen sich – je nach sozialem Zusammenhang, in dem sie sich bewegen – jeweils adäquater Strategien. Ihre Medienhandlungsweisen beziehen sich in den meisten Fällen auf die Familie sowie auf Peer-Groups und Freundschaften; diese Felder gewinnen für Kinder hohe Bedeutung in Bezug auf ihre Ich-, Selbst- und Sozialauseinandersetzung. Kinder wählen Medienangebote aus, um mit ihnen ihre Themen, ihre persönlichen Erfahrungen, Wünsche und Ängste in der Auseinandersetzung mit ihrer Geschlechtsidentität, ihre Stellung innerhalb ihrer Familie, den Eltern sowie Geschwistern gegenüber zu bearbeiten. In der Peer-Group als von Erwachsenen einfluss relativ freier und erstmalig selbstgewählter Gruppe erproben Kinder Rang- und Rollenaueinandersetzungen, ausgetragen vor allem im gemeinsamen Spiel. Mit Hilfe von Medienfavoriten verorten sie sich im Sozialgefüge, bekräftigen eine überlegene Position oder bemühen sich um Anschluss an die dominanten Peers (vgl. Paus-Haase 1998).

Insbesondere Peers im Kindergarten, Mitschüler und ältere Schulkinder gewinnen für die Kinder als Orientierungsgenossen im Alltag an Relevanz; Kinder vergleichen sich mit den Kindern ihres Alters, messen ihre Kräfte und bemühen sich um entsprechende Positionierungen in den von ihnen favorisierten Inner Circles, den kleinen Kreisen in den Kindergartengruppen und Schulklassen, und ihren Klassen selbst. Doch auch speziell in Freundschaftsbeziehungen setzen Kinder Medienkenntnisse ein; dies geschieht vor allem, um Ausgleich und Stabilität zu schaffen. Über die gemeinsame Begeisterung für Medienhelden sowie den Austausch von medienbezogenem Spielzeug versichern sie sich ihrer gegenseitigen Zuneigung und demonstrieren ihre Zusammengehörigkeit (vgl. Paus-Haase 1998).

## 2. Medienmarken gewinnen wichtige Funktionen im Alltag von Kindern

Medienangebote und ihre Protagonisten gehören also fest zum Alltag schon der jüngsten Kinder dazu. Kinder, Jungen wie Mädchen, jüngere und ältere, kennen und nutzen eine Fülle unterschiedlicher Produkte aus Film, Fernsehen und an Computerspielen. Vor allem Angebote mit ihren hybridisierten, aus unterschiedlichen Medien zusammenwachsenden und aufeinander verweisenden Produkten bestimmen als nahezu allgegenwärtige Medienmarken heute den Kinderalltag. Sie genießen eine hohe Aufmerksamkeit bei Kindern und bieten sich als eine Art Währung im Kinderalltag an. Zum Beispiel *Pokémon*: Die Fernsehsendung auf RTL II, die Kinofilme, die Gameboy-Spiele und ihre kaum überschaubaren medialen Begleitprodukte sowie die Internetangebote waren über eine lange Zeitstrecke tägliche Begleiter im Kinderalltag (vgl. Paus-Hasebrink 2003). Heute nimmt etwa *Yugi oh!* einen ähnlichen Status bei den Kindern ein.

Doch nicht alle neu auf den Markt kommenden medialen Angebote treffen den Nerv von Kindern in gleicher Weise. Kinder weisen nur einigen wenigen Medienangeboten den Status einer Medienmarke zu. So findet sich in den Kinderzimmern

zum Beispiel eine Vielzahl von Merchandisingartikeln zu Angeboten, die Kinder selbst nie nutzen bzw. gar nicht kennen. Kinder besitzen diese Merchandisingprodukte, weil sie unter anderem als Give-aways (z. B. bei Mc Donalds oder auch Kelloggs) anderen Produkten beiliegen. Sie bedeuten ihnen aber im Kontext ihrer Alltagsgestaltung nichts. Auf die Bedeutung aber, die Kinder einem Medienangebot beimessen, kommt es an: Die Beziehung, die Kinder zu einem medialen Produkt und seinen Protagonisten und Protagonistinnen aufbauen, die Rolle, die etwa eine Sendung oder ein bestimmter Held bzw. eine Heldin in ihrem Leben erhält, ist entscheidend dafür, ob ein Medienprodukt tatsächlich eine Medienmarke wird. Nicht allein die Produzenten bestimmen also darüber, was für Kinder eine Medienmarke ist. Dies tun vielmehr die Kinder selbst, indem sie aus der Angebotsfülle diejenigen auswählen, die für sie zentrale Funktionen erfüllen.

In einer Studie zur Rolle von Medienmarken im Kinderalltag (Paus-Hasebrink u. a. 2004a), auf die sich der folgende Beitrag im Kern bezieht, erweisen sich insbesondere die aus dem Fernsehen bekannten Angebote *Bob der Baumeister* (bei den Kindergartenkindern), *Pokémon* und *Dragonball Z* sowie die über das Kino publik gewordenen Angebote *Harry Potter* und *Herr der Ringe* als relevante Medienmarken für Kinder. Sie sind den weitaus meisten Kindern hoch vertraut und geläufig, viele von ihnen besitzen zumindest einige dieser multimedial vermarkteten Produkte. Auf der Senderebene erreichen RTL II sowie speziell bei den jüngeren Kindern SuperRTL und der öffentlich-rechtliche Kinderkanal KI.KA und bei älteren Kindern die Musiksender MTV und Viva den Status beliebter Medienmarkenangebote. Die Kinder unterhalten sich in den Pausen über Angebote dieser Art, sie tauschen Sammelkarten und Sticker, bauen darüber Beziehungen auf und pflegen diese.

Insgesamt lassen sich zwei Funktionen des Umgangs mit Medien- und Merchandisingangeboten identifizieren: Integration bzw. Abgrenzung. Vanessa (5. Klasse) beschreibt dies treffend: »Na also, die da sammeln, bei denen wird das besprochen, bei den anderen nicht«. Dabei finden sich jedoch nur einige wenige Kinder in allen Altersstufen, die sich wie Sabrina (7. Klasse) explizit von ihren Mitschülern abgrenzen wollen: »Ich find es nicht schön, wenn man das Gleiche hat, wie die anderen.« Die meisten Kinder setzen Medienangebote ein, um sich mittels multimedial vermarkteter Produkte in Peer-Groups zu integrieren, sich in ihnen zu positionieren bzw. zu anderen – dies ist vor allem bei älteren Jungen der Fall – in einen Wettstreit zu treten. Ein wichtiger Befund der Studie ist dabei vor allem, dass auch dann, wenn Kinder sich nicht explizit als Fan eines Produkts, wie etwa *Dragonball Z*, bezeichnen, sie sich den Produkten rund um die Anime-Serie dennoch kaum entziehen können. So bewertet Mirko (9 Jahre) *Dragonball Z* durchweg negativ. Trotzdem tauscht er mit seinen Klassenkameraden Sticker und unterhält sich auch über die Sendung: »Da redet man manchmal mit, weil ein bisschen Fan von *Dragonball Z* bin ich ja auch. Ich kauf' mir manchmal Kaugummis und tausche mit Freunden die Sticker. Das ist jetzt nicht so, dass ich nichts über *Dragonball Z* weiß.« Auch Martina (9 Jahre) nutzt die ansonsten bei Mädchen wenig beliebte Fernsehserie *Dragonball Z* und die Merchandisingangebote zur Integration in ihren Klassenverband, in dessen Kontext zur Zeit der Befragung *Dragonball Z* einen wichtigen Stellenwert genoss: Sie wurde

von zwei Jungen, die meistens die Trends vorgeben, beeinflusst, wenngleich sie diese nicht zu ihren Freunden zählt: »Da haben die erzählt, dass das (*Dragonball Z*) sehr schön sein soll, und dann hab ich das auch mal ausprobiert [...]. Vor drei Monaten hab ich da eben damit angefangen, das auch anzugucken.«<sup>1</sup>

### 3. Jungenmarken – Mädchenmarken: Lieblingsfiguren bestimmen die Auswahl

Bereits im Kindergartenalter nutzen Kinder Medientexte, insbesondere ihre Favoriten, zur Bearbeitung der Geschlechtsrolle. MedienheldInnen bieten ihnen die Chance, im Spiel, oft in Form einer Identifikation, die ihnen gemäße Rolle individuell auszuprobieren. Fernsehfavoriten dienen dabei sowohl zur Wunscherfüllung als auch zur Kompensation. Zwischen Jungen und Mädchen lassen sich im Umgang mit Fernsehfavoriten markante Differenzen herauskristallisieren (vgl. Paus-Haase 1998).

Die Jungen und Mädchen orientieren sich auch in der Auswahl ihrer favorisierten Merchandisingprodukte themenbezogen an ihren Lieblingsfiguren, deren Auswahl sie überwiegend gleichgeschlechtlich vornehmen. Insbesondere jüngere Jungen schätzen abenteuer- und actionorientierte Sendungen. Haben sie früher die Protagonisten und wenigen Protagonistinnen der *Power Rangers*, *Bat Man*, *Superman* und die Figuren aus *Raumschiff Enterprise* favorisiert (vgl. Paus-Haase 1998), so sind dies in der Medienmarkenstudie (vgl. Paus-Hasebrink u. a. 2004a) durchwegs Helden aus den Sendungen *Dragonball Z* und *Pokémon*. Bei *Dragonball Z* nennen einige Jungen Son Goku und Vegeta als ihre persönlichen Favoriten. An den *Dragonball Z*-Figuren fasziniert die Jungen vor allem deren Stärke, aber auch deren Aussehen: »[...] Son Goku seine Haare find ich geil, als dreifacher Supersaiyajin« (Bora, 1. Klasse). Die meisten Mädchen, selbst jene, die *Dragonball Z* nicht genau kennen, lehnen dagegen die Sendung aufgrund ihrer Brutalität ab. Luise, 3. Klasse, hat beobachtet, dass *Dragonball Z* bei den Jungen aus ihrer Klasse ein wichtiges Thema darstellt; sie kann jedoch nicht einmal den Titel der Serie richtig angeben: »Irgendwie Drag ... Dragon Wall oder so was Ähnliches. Das weiß ... Das kenn' ich aber gar nicht«.

Während die Jungen Figuren aus »fernen Welten« präferieren, die für Kampf und Auseinandersetzung stehen, wählen die Mädchen alltagsnahe Figuren zum Beispiel aus der Tierwelt (z. B. *Bugs Bunny*), reale Frauengestalten wie Cora aus *GZSZ* (weil sie »so lieb ist«, Alicia, 1. Klasse), die bereits eine Realitätsverlängerung darstellen und Symbolmaterial für spätere Rollenaussensetzungen bieten, oder auch starke

---

<sup>1</sup> Daneben finden sich auch Kinder, darunter insbesondere Mädchen, denen es allein wichtig ist, multimediale Angebote für sich selbst zu besitzen. So etwa die 13-jährige Franziska, die Produkte rund um *Herr der Ringe* sammelt, weil sie das Angebot im Kontext ihrer Identitätsgenese nutzt. Sie bewundert den Mut des kleinen Hobbits Frodo, bezeichnet sich selbst als nicht so mutig wie er, wäre jedoch gerne wie dieser Protagonist von *Herr der Ringe*. Darüber hinaus bewegt sie das Thema Freundschaft ebenso wie die spezifische Entwicklung der Hauptfiguren, die sich wie z. B. Aragon vom »ganz normalen Waldläufer [...] so langsam mal zum König von Gondor« (Franziska) entwickelt.

Mädchenfiguren zu ihren Heldinnen wie Hermine aus *Harry Potter* und nach wie vor *Pippi Langstrumpf*: »Weil die kann alles heben. Hat einen Affen und ein Pferd« (Lorraine, 1. Klasse). Einige Mädchen begeistern sich auch für Figuren aus *Pokémon*, *Dragonball Z* und *Digimon*; sie betonen dabei insbesondere den ästhetischen und sozialen Aspekt: »Das eine Digimon ist ganz süß und das heißt Kardoman. Das kann die Ohren auf und zu machen, und das kann jedem helfen.« (Tanja, 1. Klasse)

Nur einige wenige Angebote unterbreiten Jungen wie Mädchen einen Themen- und Figurenfundus, der für beide Geschlechter attraktiv ist. Dazu gehören (wenn auch mit Abstrichen) *Pokémon* und vor allem *Harry Potter*. Bei *Pokémon* gelingt es aber nur Pikachu, von Jungen wie Mädchen gleichermaßen favorisiert zu werden.<sup>2</sup> Doch auch bei *Harry Potter* begeistern sich die Mädchen explizit, wie Kira zum Beispiel (3. Klasse), für die weibliche Protagonistin aus dem Film, Hermine; an ihr gefällt Kira, »dass sie immer so gut ist, und sie kann gut zaubern«. Damit hebt sie den für viele Mädchen wichtigen Aspekt der Sozialkompetenz hervor.

Jungen und Mädchen unterscheiden sich auch wesentlich im Hinblick auf ihre Sammelobjekte und Motive. Besonders die Jungen präferieren Produkte, die in ein eng gestricktes Medienverbundsystem wie *Pokémon* und *Dragonball Z* mit ihren starken Heldenfiguren eingebettet sind.

Den Jungen geht es dabei vor allem um den Konkurrenzaspekt: Norbert (3. Klasse): »Ähm ... ich kauf' mir meine Karten auch selber, aber den Rekord hat noch niemand in unserer Klasse gebrochen. Den hat Michel mal gemacht, der hat sich 42 Packungen gekauft und in jeder Packung, bei den Fußballstickern, sind ja sechs drinnen und kostet 50 Cent.« Auch die Vollständigkeit der Sammlung ist ihnen wichtig: »Ich gucke Werbung, weil wenn da was kommt und die anderen kaufen sich das dann, finde ich das nicht schön, wenn ich das nicht hab und alle lachen dann [...] Ich habe die meisten Aufkleber hier aus der Klasse, weil mir fehlen ja nur noch 22.« (Patrik, 1. Klasse) Einige wenige Jungen wie Max schätzen an den Abziehbildern aber auch deren Ästhetik: »So Pokémons, da habe ich da schon so, da einen kleinen Hefter voll, und so andere, die ich woraus ich dann ein schönes Bild kleben kann, und noch so, davon habe ich auch schon sehr viele Blätter voll, sehr viele schöne Bilder aus so welchen Sticker.«

Zwar finden sich auch einige Mädchen, die *Pokémon*-Sticker und/oder *Dragonball Z*-Sammelkarten besitzen und sammeln, doch hauptsächlich beschäftigen sie sich mit *Benjamin Blümchen*- und Tier-Stickern. Kuschtiere wie *Diddl* und *Beanies* sind ebenfalls beliebt. Verhaltensweisen dieser Art lassen sich schon im Kindergarten nachweisen: Jungen beschäftigen sich eher mit Hartplastik-Figuren, Mädchen eher mit Figuren aus weichen Materialien wie zum Beispiel Kuschtieren (vgl. Paus-Haase 1998). Jungen tendieren dazu, ihre Sammel- und Tauschobjekte nach außen zu tragen und auch zu zeigen. Dabei treten sie in einen Wettstreit: Wer hat die meis-

<sup>2</sup> Als sehr interessant erweist sich in diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass die fünfjährige Alina Pikachu für ein weibliches Wesen hält. Kinder etwa in diesem Alter nehmen sich erstmals als Junge bzw. Mädchen wahr.

ten Karten, Gogos oder Sticker? Sie nutzen Helden und Themen aus ihren favorisierten Angeboten, um sich im Klassenverband zu positionieren. Dies zeigt sich auch in ihrem Umgang. So spielen vor allem die Jüngeren Kampfszenen nach und unterhalten sich über Figuren, deren Eigenschaften und Fähigkeiten und die zuletzt gesehene Folge. Themen wie Kampf und Stärke stehen dabei im Vordergrund. Die Älteren favorisieren daher auch Action- und Gruselfilme, interessieren sich aber auch für Rollen- und Adventure Spiele am PC oder für die Playstation. Die Mädchen dagegen tragen ihre Interessen weniger nach außen. Sie unterhalten sich zwar auch über Medieninhalte und Figuren, doch spielt dies innerhalb ihrer Peer-Group und auch im Klassenverband eine deutlich geringere Rolle.

Die Vorlieben der Jungen und Mädchen sind jedoch nicht ohne einen Blick auf das vorfindbare Medienangebot selbst zu erklären, das in erster Linie männliche Helden präsentiert und verstärkt auf Jungen ausgelegt ist. Dies betrifft insbesondere die Angebote, die in ein sehr ausdifferenziertes Medienverbundsystem eingebunden sind und daher zumeist einen hohen Bekanntheits- und Attraktivitätsgrad genießen. Weibliche Helden und Identifikationsfiguren speziell für Mädchen sind immer noch vergleichsweise rar. Zudem finden sich zu den von ihnen favorisierten Charakteren nur wenige Merchandising-Angebote auf dem Markt. Mädchen weichen daher eher auf Produkte aus, die keinem medialen Kontext entspringen wie die insbesondere bei jüngeren Mädchen hoch beliebten oben bereits erwähnten *Diddl*-Mäuse und *Beanies*. Ältere Mädchen finden vorwiegend in Zeitschriften wie *Bravo* oder *Girl* Angebote zu »ihren« Themen wie Mode, Lifestyle und Stars. Insgesamt besitzen die Mädchen auch deutlich weniger Produkte aus dem Medienverbundsystem.

#### 4. Zur Rolle des Alters im Umgang mit Medienmarken – die Bedeutung von »Verjüngung«

Das Alter der Kinder spielt vor allem als Faktor im Hinblick auf die »Verjüngung« (Neumann-Braun u.a. 2004, S. 16) sowie die »generationsabhängige Vorliebe« (ebd.) für Medienmarken eine zentrale Rolle. Den jüngeren Kindern erscheinen die Angebote, die ältere bereits zu ihrer Medienmarke kreiert haben, nach einer gewissen Zeit so attraktiv, dass sie sie für sich übernehmen. Für die älteren Kinder bedeutet dies, sich nach neuen für ihre Peer-Group reizvollen, mithin funktionalen Angeboten umzusehen. In diesem Kontext kommt vor allem den älteren Geschwistern und Freunden eine wichtige Rolle zu. Dieses Phänomen, das man bereits im Kindergarten beobachten kann, lässt sich am besten an der Medienmarke *Pokémon* beschreiben, wengleich sich auch in den älteren Klassen vereinzelt noch einige *Pokémon*-Begeisterte finden lassen. So sind nicht nur die Rezipienten der Serie jünger als zu Beginn ihrer Einführung – vermehrt finden sich *Pokémon*-Begeisterte bereits im Kindergarten –, es zeigt sich auch eine Interessensverlagerung im Zusammenhang mit den Merchandisingartikeln. Fasziniert von der Serie sind vor allem die jüngeren Kinder. Diese – vorwiegend Jungen – nutzen die multimedialen Angebote wie Spiele für Gameboy oder Playstation. Ansonsten kann festgestellt werden, dass neuere Angebote wie *Dragonball Z* und die damit verbundenen Merchandising-Angebote

wie zum Beispiel Gogos *Pokémon* verdrängen. Je älter die Kinder werden, desto geringer ist ihr Interesse an den japanischen Pocket-Monstern. Ab der dritten Klasse ist der Trend zu beobachten, dass sich die Kinder von dieser Serie bereits weitgehend verabschiedet haben; dies findet seinen Niederschlag auch im Sammeln und im Konsum entsprechender Produkte. Loretta (3. Klasse) fasst dies präzise zusammen: »Also früher war Pokémon eigentlich in, jetzt ist es eigentlich wieder out.« Denis (3. Klasse) bestätigt dies: »Wir reden gar nicht mehr über Pokémon, nur noch über *Dragonball Z*.« An ihre Stelle ist in überwältigendem Maße die Serie *Dragonball Z* mit ihren Heldenfiguren sowie deren Produkte aus einem ebenfalls weit gespannten Medienverbundsystem getreten. Dies gilt jedoch in erster Linie für Jungen, die in dieser Serie eine Fülle von Figuren finden, denen sie für ihre Identitätsgenese als männliche Orientierungsvorlagen Bedeutung beimessen können. Stellte *Pokémon* ein Angebot dar, das von Mädchen wie Jungen, wenn auch mit unterschiedlichen Blickwinkeln und im Hinblick auf die Figuren heterogen, rezipiert wurde, erweist sich *Dragonball Z* als ein ausgesprochen »männliches Angebot«, das von Jungen aller Altersstufen rezipiert wird. Den Mädchen fehlt es nunmehr, nachdem Pikachu aus *Pokémon* an Interesse eingebüßt hat, an vergleichsweise attraktiven multimedial vermarkteten Angeboten.

##### 5. Zur Rolle des Involvements – Medienmarken als Markstein im Alltag:

###### Das Fallbeispiel Theo

Nicht alle Kinder, die Medienmarken und ihre HeldInnen im Alltag mit Bedeutung versehen, tun dies in gleicher Weise und mit gleichem Involvement. Neben den geschlechts- und altersspezifischen Differenzen wurde vielmehr deutlich, dass sich die Medienmarkenbeziehungen hinsichtlich ihrer Qualität und Intensität unterscheiden. Einige Kinder messen den favorisierten Angeboten eine ungleich stärkere Bedeutung bei als die meisten dies tun; für sie wird die ausgewählte Medienmarke gleichsam zum Markstein in einem bewegten und sie oft auch überfordernden Kinderalltag. In ihren Familien erhalten sie zumeist nur wenige Orientierungshilfen. In vielen Familien, in denen Medienangeboten bzw. -marken eine besonders intensive Bedeutung zukommt, überwiegt vielmehr ein konzeptloses (Medien-)Erziehungsverhalten, das geprägt ist von Widersprüchen und eigener Überforderung der Eltern bzw. Mütter. Mit Hilfe der multimedial vermarkteten und von den Kindern entsprechend multimedial genutzten Symbolangebote suchen diese zu einem stabilen Selbstkonzept zu gelangen, ob aus Mangel an attraktiven realen männlichen Vorbildern, den fehlenden Vätern, um sich den ersehnten Platz in einer Peer-Group zu erringen, sich explizit von Gleichaltrigen abzugrenzen oder um in der Identifikation mit dem omnipotenten Helden die quälende oder die mit bitteren persönlichen Kränkungen versehene Außenseiterposition zumindest virtuell zu kompensieren, wie das Fallbeispiel des 13-jährigen Theo zeigt (vgl. Paus-Hasebrink u. a. 2004a, S. 176f.).

Theo ist nach eigener Beschreibung zu einem Viertel arabischer Herkunft. Er besucht die Hauptschule und wohnt mit seinen Eltern und zwei jüngeren Schwestern zusammen. Seine Mutter ist 37 Jahre alt und arbeitet als Fachangestellte für Büro-

kommunikation, sein Vater, 40 Jahre, war früher in einer Glashütte beschäftigt, ist jedoch seit deren Schließung arbeitslos und geht einem Aushilfsjob als Zeitungsausfahrer nach.

Theo beschäftigt sich in seiner Freizeit sehr viel mit Computer und Fernsehen und ist besonders von den Animes auf RTL II fasziniert. Wie viele *Dragonball Z*-Begeisterte war auch er zuvor ein großer *Pokémon*-Fan, doch mittlerweile haben *Pokémon*-Artikel für ihn keine Bedeutung mehr. Theo begeistert sich stattdessen für *Dragonball Z*, doch anders als die anderen Jungen identifiziert er sich weniger mit dem Serienhelden Son-Goku, sondern mit der Figur des Vegeta, eines starken, zwielichtigen Helden in der Serie, der erst durch Verwandlung zum kampfkraftigen Helden wird: »Vegeta sieht aus wie ein Mensch und hat einen Affenschwanz, das ist ein Saiyajin. Er kann sich fünfmal wandeln und hat dann noch spezielle Fähigkeiten.« Faszinierend findet es Theo, dass Vegeta immer stärker wird. Auf die Frage, ob er sich vorstellen könne, selbst einmal Vegeta zu sein, erzählt Theo von seinen Erfahrungen in der Klasse: »Wenn mich andere nicht in Ruhe lassen, wenn sie mich nie in Ruhe lassen können und mich wegen meiner Nationalität ärgern und so [...] die ganze Klasse weiß es [er meint seine Viertel-Abstammung als Araber, die Verf.], und die Italiener sagen immer zu mir, ich bin ein Scheiß-Palästinenser, wo nur Menschen umbringen würde.« Dass Theo keinen leichten Stand innerhalb der Klassengemeinschaft hat, wird auch an anderen Stellen des Interviews deutlich. So berichtet er beispielsweise über einen Klassenkameraden, der ihn einmal hart attackiert hat. Hilfreiche Unterstützung seitens seiner Eltern hat er dabei nicht erfahren: »Ich soll denen aus dem Wege gehen. Letztens hat mir auch einer gesagt, dass ich nie wieder in die Schule kommen soll, und dann hat mein Vater mir geraten, dann hat er gesagt: ›Sei nicht faul, hau' ihm auf's Maul.‹ Die anderen haben gesagt, ich darf nicht mehr in die Schule kommen, sonst schlagen sie mich kaputt.«

Theo gelingt es nicht immer, seine Emotionen zu kontrollieren und Konflikte zu vermeiden, was des Öfteren zu körperlichen Auseinandersetzungen führt. Seinen Aussagen zufolge scheint ihm sein Verhalten selbst unangenehm zu sein, wenngleich er für sich keine Alternative sieht: »Ich denke mir, wieso hab ich das jetzt gemacht, er hat mich ja auch nicht geschlagen, und ja dann weiß ich nicht, was ich sagen soll.« Gern wäre Theo wie einer der Medienhelden, die in derartigen Situationen »cool« bleiben und ihre Gefühle unter Kontrolle haben. So bezieht sich Theo im Einzelinterview vor allem auf die Szenen in *Dragonball Z*, in denen »die Leute versuchen, die Erde zu verteidigen, und in denen sie ihr Leben auf's Spiel setzen«. Der schillernde Held Vegeta ist in der Serie *Dragonball Z* sein eindeutiger Favorit. Mit ihm würde er gern einmal einen Tag verbringen: »Erst würden wir uns ein paar Planeten ansehen, dann müssen wir ein paar Bösewichter platt machen, und danach würden wir mal im Jenseits vorbeischaun.« Wie in *Dragonball Z* spielt in Theos Leben das Wünschen eine große Rolle. Er wünscht sich, »dass ich auch mal Glück hab, nee, ich würde mir zuerst 1.000 Wünsche wünschen«.

Theo verwendet die Serie *Dragonball Z* nicht wie die anderen Jungen zur Integration oder Abgrenzung in die Klassengemeinschaft oder Peer-Group. Ihm dient die Serie vielmehr als Fluchtmöglichkeit aus einer Realität, in der er sich bedroht fühlt

und in der er sich nicht zu wehren weiß. Die Souveränität des Helden Vegeta imponiert ihm und bietet ihm in gewisser Weise Orientierung. In der Identifikation mit dieser starken, aber zwielichtigen Figur der Serie bemüht er sich, die inneren und äußeren Spannungs- und Konfliktzustände zu bearbeiten und auszugleichen.

## 6. Konsequenzen?

Wirft man abschließend die Frage auf, ob Kinder den zahlreichen Fernseh-, Film- und Computerangeboten und insbesondere ihren multimedial vermarkteten Derivaten gegenüber hilflos ausgeliefert sind, so zeigt sich, dass bereits jüngere Kinder Ansätze von Medienkompetenz erkennen lassen. Nicht alle jedoch sind so kritisch wie die erst siebenjährige Hannelore. Sie erkennt bereits einen Zusammenhang zwischen Merchandising-Artikeln, Produzenten und Konsumenten: »Keine Ahnung, ich glaube, damit wollen die Leute einfach nur Geld haben, weil die Kinder es gut finden und weil's im Kino dann läuft und so und dann finden, glauben die, das kaufen mir viele ab, und das stimmt ja auch und dann kriegen die einfach Geld.« Auf die Frage, wer denn das Geld bekommen würde, antwortet Hannelore: »Die Leute, die das verkaufen. Das ist so, als wenn man Geld verschenkt.« (Paus-Hasebrink u. a. 2004a, S. 154) Kinder aber, die in problembelasteten sozialen Verhältnissen leben und eine besonders involvierte Beziehung zu Medienmarken und ihren Heldenfiguren aufbauen, fehlt oft diese Medienkompetenz. Sie können es sich in ihrem Alltag, wie Theos Fallbeispiel zeigt, kaum »leisten«, ihre HeldInnen in Frage zu stellen. Sie benötigen, wie oft ihre gesamte Familie, medienpädagogische, wenn nicht gar sozialpädagogische Hilfe (vgl. Aufenanger 2004). Schließlich bieten die multimedial vermarkteten HeldInnen lediglich para-soziale »Partnerschaften« an, aber keine unmittelbare, hautnahe Begleitung im Kinderalltag.

## Literatur

- AUFENANGER, STEFAN: *Konzeptionelle Überlegungen zu medienpädagogischen Handreichungen für Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen*. In: Paus-Hasebrink/Neumann-Braun u. a. 2004b, S. 265–280.
- NEUMANN-BRAUN, KLAUS; PAUS-HASEBRINK, INGRID; HASEBRINK, UWE; AUFENANGER, STEFAN: *Markenkindheit und Medienmarken. Einführung in ein interdisziplinäres Forschungsprojekt*. In: Paus-Hasebrink/Neumann-Braun u. a. 2004b, S. 9–25.
- PAUS-HAASE, INGRID: *Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1998.
- PAUS-HASEBRINK, INGRID: Neue Formen der Kinder(medien)kultur. Das Zusammenspiel von Fernsehserie und Computerspielangeboten am Beispiel Pokémon. In: Bug, Judith; Karmasin, Matthias (Hrsg.): *Telekommunikation und Jugendkultur. Eine Einführung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2003, S. 95–108.
- PAUS-HASEBRINK, INGRID; LAMPERT, CLAUDIA; HAMMERER u. a.: *Medien, Marken, Merchandising in der Lebenswelt von Kindern*. In: Paus-Hasebrink/Neumann-Braun u. a. 2004a, S. 135–184.
- PAUS-HASEBRINK, INGRID; NEUMANN-BRAUN, KLAUS; HASEBRINK, UWE; AUFENANGER, STEFAN (Hrsg.): *Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder*. München: KoPäd Verlag 2004b.

Caroline Roth

## TV und mehr ...

### Motive der crossmedialen Aneignung einer TV-Show

#### 1. Mediennutzung im Wandel

Vor rund fünfzig Jahren begann der Siegeszug des Fernsehens: bewegte Bilder hielten Einzug in die Wohnzimmer von Familien, Fernsehfiguren wurden zu Vertrauten, das gemeinsame Sitzen vor dem TV-Gerät ein Teil der familiären Alltagskultur. Die Medienlandschaft ist seither parallel zu den immer rasanteren technologischen Entwicklungen einem großen Wandel unterzogen. Zahlreiche Geräte und Anwendungen sind neben das Leitmedium Fernsehen getreten. Digitale Medien wie der Computer, Mobiltelefone, vor allem aber das Internet haben eine mediale Revolution ausgelöst, die wohl in einer Reihe mit der Erfindung des Buchdrucks genannt werden kann.

Vor allem Jugendliche passen sich dem raschen Technologiewandel an und nutzen die Neuen Medien mit ihren umfassenden Anwendungsmöglichkeiten alltäglich und selbstverständlich. Dennoch hat das »alte Medium« Fernsehen nach wie vor eine wichtige Position im täglichen Medienmenü von Kindern und Jugendlichen inne, wie ich in meiner Forschungstätigkeit festgestellt habe. Nur werden die bewegten Bilder nicht mehr isoliert von anderen medialen Erfahrungen genutzt, sondern immer stärker im Medienverbund, der verschiedene mediale Repräsen-

---

CAROLINE ROTH ist Universitätsassistentin am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Kinder- und Jugendmedienforschung, Crossmedia und Neue Medien(kulturen). Universitätsstraße 65–67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: caroline.roth@uni-klu.ac.at

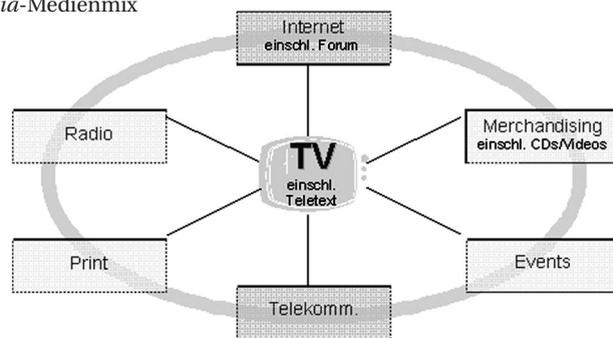
Der *Starmania*-Medienmix

Abb. 1: Die crossmediale Aufbereitung von *Starmania* (Quelle: Eigene Darstellung, 2006)

tionsformen kombiniert. Im Folgenden benenne ich dieses Phänomen nach Schweiger mit dem Begriff »Crossmedia«. Darunter ist die Verknüpfung unterschiedlicher Mediengattungen mit ihren spezifischen Selektionsmöglichkeiten und Darstellungsformen auf verschiedenen Angebots- und Produktionsebenen zu verstehen (vgl. Schweiger 2002, S. 126).

## 2. *Starmania* – eine crossmediale TV-Show

Im Rahmen meines Dissertationsprojektes beschäftige ich mich zurzeit mit der Aneignung<sup>1</sup> von crossmedialen Inszenierungen. Als Untersuchungsgegenstand habe ich die TV-Show *Starmania – Die neue Generation* ausgewählt. Es handelt sich dabei um die zweite Staffel einer Castingshow, welche von Oktober 2003 bis Januar 2004 im ORF ausgestrahlt wurde. In live gesendeten Abendshows traten junge Gesangstalente auf und wurden von einer Jury sowie vom Publikum per Televoting beurteilt. Die TeilnehmerInnen, welche im Televoting die meisten Stimmen erhielten, stiegen jeweils in die nächste Runde auf, bis nach dem Finale die Gewinnerin feststand.

Wie in Abbildung 1 dargestellt, befindet sich das Fernsehen als Leitmedium im Zentrum des *Starmania*-Medienmix. Von wichtiger Bedeutung ist außerdem das Internet, das ein Wissensportal rund um die TV-Show darstellt und zusätzlich zahlreiche Möglichkeiten der Interaktion bietet, wie zum Beispiel durch Foren oder Gewinnspiele. Den dritten Pfeiler im Medienverbund bildet die Telekommunikation, welche als Konvergenzmedium unterschiedlichste Funktionen beinhaltet. Hier reichen die Möglichkeiten von der Stimmabgabe via Telefon über das Downloaden von Klingeltönen und Bildmitteilungen bis hin zum Abonnement von *Starmania*-News-

<sup>1</sup> Ich definiere den Begriff »Aneignung« nach Schorb/Theunert als die »Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medien aus der Sicht der Subjekte unter Einbezug ihrer – auch medialen – Lebenskontexte« (Schorb/Theunert 2000, S. 35).



Abb. 2: Emmas (13) Vorstellungen von der Arbeit in einem Tonstudio

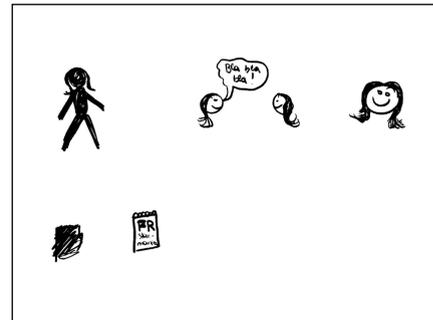


Abb. 3: Bettinas (13) Antwort auf die Frage »Was bringt mir Starmania?«

lettern. Die weiteren »Crossmedia-»Player«« (Schweiger 2002, S. 124), wie der Printbereich, das Radio, Merchandising und Live-Events, komplettieren das auf *Starmania* bezogene Medienmenü.

Das Angebot von *Starmania* ist komplementär und aufeinander abgestimmt, so dass innerhalb des Formates größtmögliche Kongruenz gewährleistet ist. Auf diese Weise kann die Reichweite in räumlicher und zeitlicher Hinsicht vergrößert und die Bindung an die Marke *Starmania* gesteigert werden (vgl. Hack 2001, S. 249). So erreichte der ORF mit *Starmania – Die neue Generation* pro ausgestrahlter Sendung durchschnittlich 793.000 ZuseherInnen in der Altersgruppe von über zwölf Jahren.<sup>2</sup> Bei den 17 Votings, in denen das Publikum über den Verbleib von den KandidatInnen entschied, gingen insgesamt 9.472.484 Stimmabgaben per Telefon und SMS ein.<sup>3</sup>

### 3. Crossmedia Nutzungsmotive

Während der Nutzen von Crossmedia-Strategien aus AnbieterInnensicht vor allem ein ökonomischer ist, der auf Gewinnmaximierung und Effizienzsteigerung beruht, sind die Vorteile für die RezipientInnen der Show nicht so leicht identifizierbar, da davon ausgegangen werden kann, dass die Jugendlichen das mediale Angebot mit unterschiedlichen Erwartungen nutzen und die Rezeption in unterschiedlicher Intensität stattfindet.

In diesem Abschnitt gehe ich den Nutzungsmotiven der jugendlichen Zielgruppe<sup>4</sup> in Bezug auf die crossmediale Aufbereitung der Castingshow *Starmania* nach.

<sup>2</sup> Quelle: Einschaltquoten der zweiten Staffel, per Mail zur Verfügung gestellt von der ORF Markt- und Medienforschung, 8. Oktober 2004 (<http://medienforschung.orf.at/kontakt.htm>).

<sup>3</sup> Quelle: APA OTS vom 26. Jänner 2004, online unter: [http://www.ots.at/meldung.php?schluessel=OTS\\_20040126\\_OTS0044&ch=medien](http://www.ots.at/meldung.php?schluessel=OTS_20040126_OTS0044&ch=medien) (Zugriff am 11.10.2004).

<sup>4</sup> *Starmania* erreichte mit einer Zielgruppe von 12+ zwar alle Erwachsenen-Altersgruppen, ich gehe jedoch davon aus, dass die Identitätsrelevanz des Formates vor allem im frühen Jugendalter am stärksten ist.

Die Fragestellung lautet: Welche Motive haben Jugendliche, das mediale Angebot von *Starmania* in seinen crossmedialen Ausprägungen zu nutzen?

Bei der Beantwortung dieser Frage stütze ich mich auf Zwischenergebnisse aus meiner qualitativen Forschung, die im Wesentlichen auf zwanzig Leitfadenterviews mit 10- bis 15jährigen *Starmania*-RezipientInnen basiert, welche nach den Grundsätzen der Grounded Theory<sup>5</sup> ausgewertet wurden. Zusätzlich haben die InformantInnen nach den Interviews Visualisierungen zum Thema »Starmania« angefertigt und verbal erläutert. Diese Methode dient der visuellen Verdeutlichung der subjektiven Bedeutungssysteme der Jugendlichen und der Validierung des verbal Ausgedrückten.<sup>6</sup> Beispiele für diese Visualisierungen sind die Abbildungen 2, 3 und 5 in diesem Text.

Als Forschungsergebnisse kristallisierten sich vier zentrale Motive heraus, welche ich im Folgenden kurz beschreiben und anhand von Beispielen untermauern werde.

### 3.1. Wissenserwerb (Leistungsmotiv)

Das crossmediale Angebot rund um *Starmania* umfasst, wie oben dargestellt, zahlreiche mediale Repräsentationsformen, über welche Informationen unterschiedlich aufbereitet vermittelt werden können. Das crossmediale Angebot hebt die begrenzte Verfügbarkeit des Mediums Fernsehen auf, und so können die RezipientInnen 24 Stunden pro Tag in unterschiedlichen Formen Informationen abrufen. Diese Informationen – meist sind es Hintergrundinformationen über die Stars, Einblicke in ihre Biografien, Ausschnitte aus ihrem Alltag oder aber auch Backstage-Berichte – stellen für die von mir interviewten Jugendlichen einen Mehrwert dar. »Weil ich finde, es bringt wenig, wenn man da überhaupt nichts weiß über die Kandidaten und dann *Starmania* anschaut«, so begründet etwa die dreizehnjährige Rafaela<sup>7</sup> ihre Streifzüge durch die *Starmania*-Website.

Die gleichaltrige Pia informiert sich in Zeitschriften über Neuigkeiten ihrer Lieblingsstars: »Da stehen interessante Sachen drinnen, da kann ich, wenn ich mich nicht mehr so genau an etwas erinnere. Zum Beispiel zwischen der Christl und dem Lukas, der hat ja vor ein paar Tagen »Schluss gemacht«, das weiß ich noch. Das war im Radio auch.«

Dass es sich bei dem Motiv des Wissenserwerbs um ein leistungsorientiertes Motiv handelt, zeigt sich darin, dass es zum Selbstverständnis der Jugendlichen als *Starmania*-Fans gehört, über das Geschehen rund um die Show Bescheid zu wissen. Pia hat diesen Aspekt mit folgenden Worten auf den Punkt gebracht: »Man schaut alles an, sammelt, schaut, dass man alle Informationen hat.« Die Mädchen und Jungen

5 Die Forschungsrichtung wurde in den 1960er Jahren von den amerikanischen Soziologen Anselm Strauss und Barney Glaser an der Universität Chicago entwickelt und zielt darauf ab, Theorien induktiv aus dem Datenmaterial heraus zu generieren (siehe Glaser/Strauss 1967).

6 Angeregt wurde ich zu dieser Methode durch die Arbeiten von Christina Schachtner (vgl. u. a. Schachtner 1993, 1999, 2002).

7 Die Namen der InterviewpartnerInnen wurden aus Datenschutzgründen geändert.

sind ExpertInnen auf einem Gebiet, das in ihrem Freundeskreis anerkannt ist. Dadurch erleben sie sich als kompetent, zudem können sie mit ihrem spezifischen Wissen ihre Stellung in der Peergruppe bestätigen.

Das Wissen, welches durch *Starmania* vermittelt wird, deckt eine große Bandbreite ab. Es geht nicht nur um biografische Daten zu den Lieblingsstars oder um den Showablauf, sondern es wird auch vermeintliches Wissen über die Laufbahn und Arbeit eines Popstars vermittelt. Dadurch, dass die Fans »ihre« Stars bei ihrem Werdegang begleiten, glauben sie zu wissen, was es braucht, diesen Weg einzuschlagen und erfolgreich zu verfolgen. Es wird ein scheinbarer Einblick in die Welt eines Popstars gewährt. Dieser Aspekt wird in Emmas Zeichnung deutlich, in welcher sie sich in einem Tonstudio befindet und eine CD aufnimmt. Die Visualisierung lässt erkennen, dass das Mädchen bereits detaillierte Vorstellungen von der Arbeit in einem Tonstudio hat (Abb. 2).

Der zwölfjährige Benjamin würde auch gerne einmal bei *Starmania* mitmachen. Seine Auffassung vom Werdegang der KandidatInnen deckt sich mit der Darstellung in der TV-Show: »Ich glaube einmal zuerst schaffen, dass man hineinkommt unter die besten 40 zu kommen. Und dann im Fernsehen die Auftritte, unter die besten zehn, dann wird es stressig. [...] Dass immer viel Rummel um dich herum ist, dass du viele Songs lernen musst, dass du viel an deiner Stimme arbeiten musst, und auch wie du tanzt, wie du dich bewegst. Dass du eben das Publikum davon überzeugst.« Die Interviews mit den *Starmania*-Fans weisen jedoch darauf hin, dass es kein ausgeprägtes Bewusstsein davon gibt, dass die Wahrnehmung über die Medien nur einen selektiven Ausschnitt der Wirklichkeit erfasst und dass es auch abseits von Kameras und Berichterstattung ein »Hinter den Kulissen« gibt.

Nur in wenigen Ausnahmen zeigt sich bei den Jugendlichen eine kritisch-reflexive Haltung zur Show, wie zum Beispiel beim elfjährigen Rudolf, der es nicht mag, »wenn die Leute sich dann verkaufen, sie können eigentlich gar nichts mehr frei machen. Die meisten Stars können jetzt ja auch nichts mehr frei tun.« Rudolfs Fähigkeit, die Show zu hinterfragen, scheint allerdings durch seinen familiären Kontext begünstigt zu sein. In dem eineinhalbstündigen Interviewgespräch wurde klar, dass in Rudolfs Familie generell ein kritischer Umgang mit Medien gepflegt wird.

### 3.2. Zugehörigkeit (soziales Motiv)

Informationen über *Starmania* zu haben ist für viele jugendliche *Starmania*-Fans nicht nur für ihr Selbstverständnis, sondern auch für ihre Zugehörigkeit zur Peergruppe von Bedeutung. So geht es der dreizehnjährigen Bettina beim Sammeln von Hintergrundinformationen darum, sich auszukennen, um in der Schule bei den Gesprächen über *Starmania* mitreden zu können. Dieser soziale Aspekt kommt in Bettinas Visualisierung zum Ausdruck. »Dass ich selbstbewusster geworden bin, dass wir Stoff zum Reden gehabt haben, dass es lustig war und dass es eine Beschäftigung für den Freitag war«, lautet ihre verbale Erläuterung der Zeichnung (Abb. 3).

Die elfjährige Lena nimmt das Austauschen von Informationen zu *Starmania* als Kreislauf wahr: »Das ist mir eigentlich schon wichtig«, sagt sie auf die Frage, wie

wichtig ihr verschiedene Zugänge zu *Starmania* seien, »weil dann weiß ich wieder die neuesten Sachen, und dann erzähle ich die natürlich weiter, und die werden dann wieder weiter erzählt. Und das ist dann wie ein Kreislauf, also wie ein Kreis, der dann nie endet, weil es werden immer Sachen weiter erzählt, was einfach nicht jeder weiß.« Das von Lena verwendete Bild des Kreislaufs zeigt, wie der crossmediale Zugang soziale Aspekte verstärkt.

Auf der Seite der Produktion wurde das Motiv der Zugehörigkeit erkannt und im crossmedialen Showdesign umgesetzt, indem etwa gemeinschaftliche Fanaktivitäten gefördert werden. So ermuntert das *Starmania* Stickerbook zum Austauschen von Abziehbildern, die Website lädt in einem Forum zum Aushandeln von Meinungen ein, und über Teletext und Handy besteht die Möglichkeit zu chatten. Aber auch das gemeinsame Ansehen der Show und das gemeinschaftliche Surfen auf der *Starmania* Website sind Bestandteile der auf *Starmania* bezogenen Peer-Aktivitäten und ermöglichen ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die sich über ein gemeinsames Interesse bzw. Thema definiert.

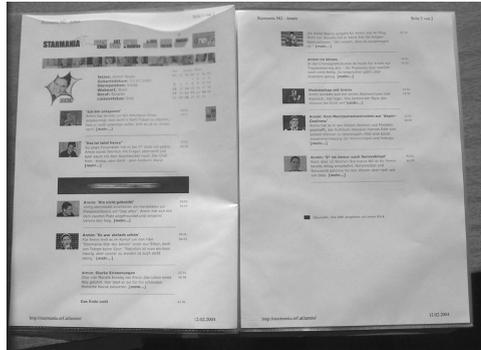
### 3.3. Speicherung/Konservierung (affektives Motiv)

»Ja, das bewahre ich für immer auf«, sagt die dreizehnjährige Xenia, als ich sie danach frage, warum sie Sticker von *Starmania* in einem Heft sammelt. So wie Xenia möchten viele der von mir befragten Jugendlichen *Starmania* über den Zeitraum der Ausstrahlung hinweg bewahren. Die Möglichkeit dazu liefert das crossmediale Angebot von *Starmania*, zum Beispiel in Form von CDs, die etwa den zwölfjährigen Jan über das Ende der Show hinwegtrösten: »Irgendwie wird es jeder überstehen, wenn es kein *Starmania* mehr gibt. Weil die Stars werden ja nicht aufhören zu singen, wenn es kein *Starmania* mehr gibt. Ihre CDs werden immer noch weiter gehen und so. Deshalb ist es nicht so schlimm.«

Andere Jugendliche bewahren sich ihre Erinnerungen in Form von Alben oder Sammlungen: Natalie hat zum Beispiel eine Mappe angelegt, in der sie Seiten, die sie aus dem Internet ausgedruckt hat, geordnet ablegt (Abb. 4).

Auch Bettina hat eine Sammelmappe angelegt, in der sie Zeitungsausschnitte über *Starmania* archiviert. »Das ist cool«, sagt sie lächelnd, »weil man kann es immer nachlesen, und wenn jetzt eine Freundin da ist und wir über das reden und uns etwas nicht mehr einfällt, wie etwas genau war oder wer das war, dann kann man nachlesen. Und wenn ich groß bin, kann ich es dann auch noch anschauen und herzeigen. Die Mappe habe ich vor ungefähr zehn Jahren gemacht, und du weißt aber trotzdem noch alle Namen.«

Es geht den Jugendlichen darum, sich die Erinnerung an ein Ereignis ihrer Jugend zu bewahren, das stellvertretend für diese Lebensspanne steht. Mit den Worten einer Dreizehnjährigen: »Wenn jetzt *Starmania* nicht mehr gemacht wird, dass man dann den Kindern sagen kann: ›So war das früher, so haben die ausgeschaut.« (Pia) Das Konzept von *Starmania* ist stark von Merkmalen und Aspekten jugendlicher Kulturen durchdrungen, zum Beispiel was die Nutzung der Mobiltelefon-technologie in Zusammenhang mit der Show anbelangt oder die Auswahl der Musik und des

Abb. 4: Natalies (11) *Starmania*-SammelmappeAbb. 5: Indiras (12) individueller Zugang zu *Starmania*

Stylings der KandidatInnen. In einer Zeit, die von raschem Wandel, von rasanten Entwicklungen gekennzeichnet ist, bietet *Starmania* die Möglichkeit der Konservierung von Erinnerungen und Eindrücken, die über das Showgeschehen hinausgehen.

### 3.4. Substitution (pragmatisches Motiv)

Ein wesentlicher Vorteil für NutzerInnen crossmedialer Angebote ist, dass die räumliche und zeitliche Begrenzung des Zugangs zu Informationen überwunden werden kann. So sind die RezipientInnen nicht mehr abhängig von einer einzigen Quelle, sondern haben über verschiedene Kanäle Zugriff auf das mediale Angebot. Konkret heißt das mit den Worten der elfjährigen Mary: »[...] wenn man einmal das Eine nicht hat, kann man sich auf das Andere verlassen.«

Die um ein Jahr ältere Luise sieht sich, wenn sie *Starmania* im Fernsehen verpasst hat, die Live-Streams von den Auftritten der KandidatInnen im Internet an und liest in den redaktionellen Beiträgen nach, wer in die nächste Runde gekommen ist. Die gleichaltrige Indira wiederum informiert sich in Zeitschriften über das Showgeschehen, wenn sie aufgrund ihres Reithobbys Freitagabend nicht fernsehen kann. In ihrer Zeichnung hat Indira ihre crossmedialen Zugänge zu *Starmania* festgehalten. Diese reichen von Merchandisingprodukten wie der *Starmania*-Shampooflasche über die Radioberichterstattung zu *Starmania* und die Ausstrahlung im Fernsehen bis hin zu Zeitschriften, die über die Show berichten (Abb. 5).

## 4. Fazit

Die Frage nach den Beweggründen Jugendlicher, das mediale Angebot von *Starmania* in seinen crossmedialen Ausprägungen zu nutzen, kann für die gegenständliche Studie im Wesentlichen mit den vier zentralen Motiven »Wissenserwerb« (Leistungsmotiv), »Zugehörigkeit« (soziales Motiv), »Speicherung/Konservierung« (affektives Motiv) und »Substitution« (pragmatisches Motiv) beantwortet werden.

#### 4.1. Individualisierte Mediennutzung

Die Ergebnisse zeigen, dass das crossmediale Angebot eine Variation aus Nutzungsmustern zulässt. Somit hat jede Rezipientin/jeder Rezipient die Möglichkeit, sich einen individuellen Medienmix zusammenzustellen, der die eigenen Bedürfnisse bestmöglich abdeckt. Die crossmediale Aufbereitung der Show fördert also die individuelle Mediennutzung und macht die RezipientInnen zu RegisseurInnen ihres eigenen Programms. Diese Ergebnisse finden ihre Bestätigung auch in anderen Disziplinen, wie etwa in der Arbeit des Informatikers Volker Wiewer. Wiewer meint, das Internet – und ich würde dies auch für Crossmedia proklamieren – spiegle den Trend zur Individualisierung wider und treibe ihn voran (vgl. Wiewer 2001, S. 102).

#### 4.2. Crossmedia als Zukunftstrend

Als Ausblick in die Zukunft kann auf Basis der vorliegenden Ergebnisse prognostiziert werden, dass Crossmedia auch weiterhin im Design von medialen Produkten von Bedeutung bleiben wird. Für die Produktion bieten sich zahlreiche Vorteile, die von Effizienzsteigerung bis hin zur Erhöhung der RezipientInnenbindung reichen. Vom Publikum wird das crossmediale Angebot als Katalysator der individualisierten Mediennutzung extensiv genutzt. Letzterem Aspekt ist in der wissenschaftlichen Diskussion verstärkt Rechnung zu tragen. So wäre etwa denkbar, den Einfluss von crossmedialen Steuerungsmechanismen auf Wirklichkeitskonstruktionen der RezipientInnen zu erforschen.

#### Literatur

- GLASER, BARNEY; STRAUSS, ANSELM L.: *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine 1967.
- HACK, GÜNTER: Big Brother – Aufmerksamkeitslenkung im Medienverbund. In: Beck, Klaus; Schweiger, Wolfgang (Hrsg.): *Attention please!: Online-Kommunikation und Aufmerksamkeit*. München: Fischer 2001, S. 249–265.
- SCHACHTNER, CHRISTEL: *Geistmaschine: Faszination und Provokation am Computer*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1993, 2. Aufl.
- SCHACHTNER, CHRISTINA: *Ärztliche Praxis: die gestaltende Kraft der Metapher*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1999.
- DIES.: *Entdecken und Erfinden. Lernmedium Computer*. Opladen: Leske + Budrich 2002.
- SCHORB, BERND; THEUNERT, HELGA: Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Paus-Haase, Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.): *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung: Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: KoPäd-Verlag 2000, S. 33–57.
- SCHWEIGER, WOLFGANG: Crossmedia zwischen Fernsehen und Web. Versuch einer theoretischen Fundierung des Crossmedia-Konzepts. In: Theunert, Helga; Wagner, Ulrike (Hrsg.): *Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung: eine Fachdiskussion*. München: Fischer 2002, S. 123–135.
- WIEWER, VOLKER: Direktmarketing per E-Mail. Chancen auf neue Zielgruppen. In: Kracke, Bernd (Hrsg.): *Crossmedia-Strategien: Dialog über alle Medien*. Wiesbaden: Gabler 2001, S. 97–110.

Doris Moser

## *Profiler* und *CSI*

### Welche Spuren die neuen Krimiserien hinterlassen<sup>1</sup>

Der Raum liegt im Dunkeln. Grissom betritt das Schlafzimmer. Behutsam stellt er den Werkzeugkoffer ab und holt das MagLite heraus. Der Lichtkegel der Taschenlampe streift über Boden, Bett und Wände. Sara zieht sich Latex-Handschuhe über und betätigt den Lichtschalter. Blutlache, Blutspritzer, ein blutdurchränktes Laken. »Da hat einer durchgedreht«, sagt sie. Grissom runzelt die Stirn und blickt auf. »Woher weißt du das?« Seine Stimme tönt kalt und verärgert. »Zuerst siehst du dir den Tatort an und sammelst die Fakten, dann interpretiere!«

Gil Grissom, der fiktive Leiter eines CSI (Crime Scene Investigation)-Teams in der gleichnamigen Fernsehserie arbeitet nachts. Als naturwissenschaftlich geschulter Forensiker vertraut er den Fundstücken an den finsternen Tatorten und den gleißenden Hightech-Geräten im dunkelblau ausgeleuchteten Designerlabor. Das Credo der Hauptfigur Gil Grissom – »Vertraue den Fakten, nicht den Augenzeugen« – zieht sich als Handlungsmaxime für die Ermittler durch alle Episoden und bildet die Grundlage der Stories. Wir sehen die Flugbahnsimulation eines 9-Kaliber-Geschosses, Schusskanal-Vergleiche und Patronenhülsen-Identifikationen, erfahren aber (zumindest bis zur vierten Staffel) so gut wie nichts über diejenigen, die sie durchführen. En passant erwirbt man sich rudimentäre ballistische Kenntnisse, stellt mit Erstaunen fest, dass auf den Bettlaken selbst der saubersten Hotelzimmer unter Lu-

---

DORIS MOSER arbeitet als Vertragsassistentin am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65–67, A-9020 Klagenfurt. E-Mail: doris.moser@uni-klu.ac.at

<sup>1</sup> Für sachdienliche Hinweise danke ich Mag. Claudia Lasser, MBA, Rev.Insp. Harald Moser und Kriminalhauptkommissar Ulrich Arnheiter.

minol ein Sammelsurium an Flecken und Fasern sichtbar wird und dass die Form von Blutstropfen verdammt viel über den emotionalen Zustand eines Messerstechers verrät. Das relative Desinteresse der Ermittler an den sozialen und psychologischen Hintergründen der Verbrechen verstärkt den technizistischen Ansatz, den die Filmjournalistin Barbara Schweizerhof als symptomatisch ansieht:

Die Ablösung von Soziologie und Psychologie als Leitwissenschaften durch Chemie und Biologie ist damit im Fernsehkrimi angekommen. (Schweizerhof 2003)

Schweizerhofs Einschätzung verdient eine genauere Betrachtung, zumal in *CSI* et al. wissenschaftliche Verfahren und Erkenntniszusammenhänge anscheinend nur als Unterhaltungsvehikel eingesetzt, also gezeigt werden, nicht aber kontextualisiert oder gar reflektiert.

### 1. Wovon hier zunächst die Rede ist: die Cop Serials

Der Hype der sogenannten Cop Serials (auch Police Shows) seit Mitte der 1990er Jahre ist eine direkte Folge der höchst erfolgreichen Verfilmung des Romans *Das Schweigen der Lämmer* von Thomas Harris. Findige Fernsehproduzenten erkannten, dass mit der Faszination des Verbrechens auch im Hauptabendprogramm ordentlich Geld zu verdienen sein sollte. Der amerikanische Sender CBS entwickelte mit *Profiler*<sup>2</sup> 1996 ein Unterhaltungsformat, das zwar im Plot der einzelnen Folgen konventionell ist, also das innerhalb des Krimigenres Erwartbare kaum überschreitet (Tat, Tätersuche mit Hindernissen, am Schluss der Fahndungserfolg), in der Ausgestaltung der Handlung aber avancierte Techniken der Kriminologie integriert (Tatortanalyse, Kriminalpsychologie, elektronische Datenbanken etc.) und in der filmischen Umsetzung bis dato in Krimiserien nicht gesehene Stilelemente verwendet.

Hauptfigur ist Sam Waters, eine Psychologin des FBI, die Täterprofile erstellt und einer Spezialeinheit für Gewaltverbrechen in Atlanta, Georgia, angehört, die sich vornehmlich mit Serientätern befasst. Neben Sam Walker besteht das Team aus einem Polizisten, einem ehemaligen Computerhacker, einer Gerichtsmedizinerin und Bailey Malone, dem Leiter, einem ehemaligen Agenten des Verteidigungsministeriums. Die Charaktere sind komplexer angelegt als in herkömmlichen *Whodunit*-Serien, biografische Vorgeschichten, Ausbildung und Beziehungsgefüge innerhalb und außerhalb des Ermittlerteams der Violent Crime Task Force (VCTF) sind integrale Bestandteile der Entwicklung der Handlung. Die einzelnen Episoden sind durch Rahmenhandlungen verknüpft, sodass zwar jede Folge eine für das Krimigenre unabdingbare abgeschlossene Binnenhandlung bietet (Lösung eines Falles), aber parallel dazu ein zweiter Erzählstrang (Bedrohung der Kriminalpsychologin Sam Waters und ihrer Tochter Chloe durch einen psychopathischen Killer) über die

---

<sup>2</sup> Insgesamt wurden zwischen 1996 und 2000 84 Episoden produziert. Als Wiederholungen sind sie derzeit etwa auf VOX zu sehen, wo wieder einmal die erste Staffel in Doppelfolgen gesendet wird (mittwochs ab 22.15 Uhr).

ersten drei Staffeln getragen wird. Das Verfahren der Rahmen- und Binnenstory ist bei Dramaserien, Sticoms und Soaps längst etabliert, für das Krimigenre allerdings neu, zumal hier die Verknüpfung nicht (nur) über die Biografie der Hauptfigur erfolgt, sondern über einen die ersten drei Staffeln umfassenden Kriminalfall. Weitaus elaborierter als Plot und Figurenkonstellation sind jedoch die eingesetzten filmischen Mittel (Kameraführung, Lichtgestaltung, Montage).

## 2. Was wir sehen und hören: zur filmischen Gestaltung

Nacht, außen, Totale.<sup>3</sup> Im Bildhintergrund sind drei uniformierte Polizisten zu sehen, die den Tatort absperren, im Vordergrund links der Ermittler John Grant, der auf die Kamera zugeht, Blickwinkel flach rechts nach außen, Sam Waters entgegen, die von rechts ins Bild tritt. Schnitt. Sam Waters. Profil, seitlich, groß. Schnitt. Sam Waters links im Bild, Rückansicht, angeschnitten, halbtotale. Sie wendet den Kopf nach rechts unten. Die Kamera folgt ihrem Blick. Zoom – in auf das Mordopfer. Subjektive Einstellung: das Mordopfer, halbtotale, am Gehsteig einer Brücke knieend, den Oberkörper nach hinten gebeugt, den Kopf überstreckt. *Sam Waters nimmt die Details auf, die Kamera zeigt uns ihre Sicht der Dinge in rascher Schnittfolge*: Rollerskates an den Füßen des jungen Mannes, eine nach außen gerichtete Handfläche mit Abschürfungen, drei Müslikekse am Asphalt, ein großer dunkler Fleck in der Herzgegend, die geschlossenen Augenlider.

Die subjektive Einstellung (auch *point-of-view-shot* genannt), also die Kameraperspektive aus dem Blick einer Hauptfigur, wird in *Profiler* ins Extrem getrieben, indem nicht nur äußere Bilder des Tatortes auf diese Art aufgelöst werden, sondern auch die Flash-Bilder, die die Psychologin vor ihrem inneren Auge sieht, sobald sie sich durch empathisches Einfühlen in Opfer oder Täter auf den Fall eingelassen hat. Diese Flash-Bild-Sequenzen dauern kaum länger als drei Sekunden, sind in Schwarz-Weiß gehalten und in grobkörniger Bildauflösung, meist mit Handkamera gedreht und mit schnellem Auf-/Abblenden montiert. Da man als ZuschauerIn nicht in die Lage versetzt wird, die einzelnen visuellen Details zu erfassen, lenken Farbakzente die Aufmerksamkeit. Entscheidende Details sind eingefärbt, je deutlicher Sam das Profil des Täters beschreiben kann, je näher also die Lösung des Falles ist, desto mehr (Pastell-)Farbe kommt ins Bild.

Auch die Lichtgestaltung folgt einer eigenen Dramaturgie. In der ersten Episode der ersten Staffel (dt. *Der Feuerteufel*), die insgesamt 42 Minuten dauert, sind nur etwa sechs Minuten bei Tageslicht gefilmt, der Rest sind Nachtszenen bzw. in Low-Key-Beleuchtung<sup>4</sup> gedrehte Sequenzen, einem Verfahren, das zu den zentralen Stilmitteln des *film noir* gehört, bei Fernsehproduktionen allerdings nur spärlich verwendet wird. In dieser ersten Folge sind das Helle und das Dunkle darüber hinaus einem Handlungsstrang zugeordnet. Tageslichtszenen sind für Sams Privatleben re-

<sup>3</sup> Zu filmanalytischen Fachbegriffen vgl. Hickethier 1993. Eine kurze, aber nützliche Erklärung der gängigen Einstellungsgrößen findet sich auch unter dem Stichwort »Einstellungsgröße« in: <http://www.wikipedia.de>. Ebenda findet man unter dem Suchbegriff »Schnitt (Film)« eine Beschreibung der am häufigsten verwendeten Montagemuster.

<sup>4</sup> Teile des Bildes bleiben im Dunkeln, bzw. der Bildhintergrund ist halbdunkel.

serviert (Telefonat mit ihrer Tochter, Umzug in die neue Wohnung), die Verbrechen geschehen nachts, die Arbeit an der Lösung im Dunkelblau des Kommandoraums. An einer entscheidenden Stelle überschneiden sich Privates und Öffentliches: Sam, die im Visier eines Serienkillers ist, unter falschem Namen arbeitet, in einem hoch gesicherten Haus lebt und die Öffentlichkeit meidet, tritt vor die Kamera und bittet die Öffentlichkeit um Hilfe bei der Aufklärung eines Falles. »Endlich nimmt sie ihr Leben wieder selbst in die Hand«, kommentiert Bailey Malone die Szene.

### 3. Was wir erzählt bekommen: solche und andere Geschichten

Die Bilder lenken den Fokus der Stories. Zu Beginn jeder Episode von *Profiler* werden Tat und Täter gezeigt, beides in Prime-Time-verträglicher Undeutlichkeit: die Szene dunkel, Details der Grauslichkeiten weitgehend aussparend, die Aussage mittels Großaufnahmen der handelnden Figuren transportierend. Die gezeigten Verbrechen werden aus den Charakteren der Verbrecher entwickelt, die Lösung aus der Fähigkeit der Hauptfigur Sam Waters, sich durch empathisches Verstehen in diese Charaktere, d. h. ihre Denkweise, hineinzusetzen und ihrem Team die entscheidenden Hinweise für eine erfolgreiche Rasterfahung zu liefern, wobei Datenbanken und gerichtsmedizinische Analysen hinter das Profiling zurücktreten. Die fiktionalen Stories integrieren dabei Techniken realer Polizeiarbeit, ohne den realen Kontext – etwa den tatsächlichen Arbeitsaufwand (Aktenstudium, Fotos vergleichen etc.) zur Erstellung eines Profils – zu berücksichtigen.

Special Agent John E. Douglas, der inzwischen pensionierte Leiter der Investigative Support Unit der FBI Academy, war einer der Entwickler des allgemein unter der (verkürzten) Bezeichnung Profiling bekannt gewordenen Verfahrens zur kriminalistisch-psychologischen Fallanalyse und hat dazu wissenschaftlich und populärwissenschaftlich<sup>5</sup> publiziert. Douglas geht davon aus, dass jeder Tatort eine Geschichte erzählt, die sich aus Figuren und Handlung zusammensetzt und in Anfang, Mitte und Schluss gegliedert werden kann. Ermittler sind dann erfolgreich, wenn sie der Geschichte ein schlüssiges Ende geben können.

However, in contrast to authors who lead their readers to a predetermined ending, the final disposition of a crime scene depends on the investigators assigned to the case. The investigator's abilities to analyze the crime scene and to determine the who, what, how, and why govern how the crime scene story unfolds. (Douglas/Munn 1992)

Analog beschreiben die Kriminaloberräte des deutschen BKA Ottmar Kroll und Ulrich Schwarz den ersten Schritt bei einer Analyse komplexer Sachverhalte als Da-

---

5 Douglas war auch Vorbild für die Figur des Leiters der FBI-Spezialeinheit im Film *Das Schweigen der Lämmer*. Seine Erfahrungen in 25 Jahren Arbeit für die FBI-Spezialeinheit für Serienverbrechen hat er beschrieben in: John Douglas/Mark Olshaker: *Die Seele des Mörders*. München: Orbis Verlag 2002. (Das englische Original ist unter dem Titel *Mindhunter* 1995 bei Scribner, New York, erschienen.)

tensammlung/-beschaffung in einzelnen Analysefeldern, »bei denen es sich im Wesentlichen um die bekannten ›Sieben goldenen W‹ (Täter, Tatort, Tatzeit, Opfer/angestrebtes Gut, Modus operandi, Tatmittel und Motiv) handelt« (Kroll/Schwarz 2001, S. 146). Einem literaturwissenschaftlich geschulten Geist werden diese Ansätze verdächtig hermeneutisch vorkommen, ein kommunikationswissenschaftlich ausgebildeter wird sich an die Lasswell'sche Formel erinnern und vom hausverstandstechnisch agierenden Nachrichtenkonsumenten wird das wohl als selbstverständlicher Vorgang zur Befriedigung eines Informationsbedürfnisses, besser bekannt als Neugier, erkannt werden. Sämtliche Episoden der Krimiserie *Profiler* stellen die psychologischen und kriminologischen Fähigkeiten der Ermittlerin in den Mittelpunkt. Allerdings erahnt Sam Waters mehr, als sie weiß, die Schlüsse, die sie aus dem vorgefundenen Material und den Tatortbesichtigungen zieht, werden kaum begründet und nachvollziehbar gemacht.<sup>6</sup>

In *Profiler* wird die Frage gestellt: Was ist das für ein Mensch, der solche Verbrechen begeht? Sobald die Psychologin diese Frage beantworten kann, ist der Täter zu fassen. Konträr verläuft die Storyentwicklung der Serie *CSI*: Nicht Menschen und ihre Handlungsmotive stehen im Mittelpunkt, sondern ihre Spuren und deren Kontextualisierung.

Gil Grissom ist als Leiter der Nachtschicht-Einheit auch damit befasst, seinem durchwegs jungen Team das empathische Verstehen auszutreiben und das logisch begründete Erklären anhand von Erkenntnissen einzutrichtern. In *CSI* führt nicht die Frage nach dem *Warum* zum Ende der Geschichte, sondern nach dem *Wie*. Daher setzen die Geschichten üblicherweise erst ein, nachdem ein Mord geschehen ist.

Wir betreten den Tatort gemeinsam mit den Ermittlern, uns wird gezeigt, was auch sie sehen: äußere Details. Das Team arbeitet an der Erstellung einer lückenlosen Beweiskette, sucht nicht nach einem schlüssigen Täterprofil. Entsprechend treten die Charaktere der Ermittler und der Täter hinter die Darstellung kriminaltechnischer Feinheiten zurück. Das Augenmerk wird auf die Laborsituation und Leichenöffnung gelegt: Computeranimationen zeigen den Schusskanal im Körper, Detailaufnahmen der Leichen sparen nicht mit pseudorealistischen Hässlichkeiten. Damit das Ganze nicht zu realistisch anmutet, werden die Szenen durch die filmische Gestaltung verfremdet, etwa mittels in TV-Serien unüblichem Kameraeinsatz (Froschperspektive, Adlerperspektive; Handkamera; Superdetail-Aufnahmen), Computeranimationen, eine an der Videoästhetik angelehnte Schnitttechnik (kurze, harte Schnitte). Der aus *Profiler* bekannte dramaturgische Einsatz des Lichtes wird in *CSI* perfektioniert, vor allem der Kontrast zwischen dunklen Tatorten und Laborräumen einerseits und beleuchtetem technischem Gerät andererseits hat Symbolkraft: die Erleuchtung, also Lösung des Falles, liefert die Technik.

---

<sup>6</sup> Die Drehbuchautoren wissen davon, denn mit dem Ermittler John haben sie die Figur des Zweiflers eingebaut, eines Polizisten alter Schule, der sukzessive eines Besseren belehrt wird.

Ausleuchtung, Set-Design und die reale Verortung der erfolgreichsten Polizei-Serie der USA<sup>7</sup> kontextualisieren die Verbrecherjagd im Fernsehen unspektakulär (keinerlei actionträchtige Verfolgungsjagden mit schnellen Autos), aber symbolträchtig. Produzent Anthony Zuiker hat den Schauplatz Las Vegas gewählt, weil das dortige kriminaltechnische Labor nach dem FBI Labor in Quantico, Virginia, die meisten Fälle bearbeitet. In der Serie wird aus Las Vegas, der Glitzerstadt in der Wüste, in der das Geschäft mit dem Vergnügen die Nacht zum Tag gemacht hat und den Tag zur Nacht, die dunkle Seite herausgeschält und den Wissenschaftern des kriminaltechnischen Labors unter die Untersuchungslampen gelegt. Mittels chemischer und technischer Analysen, Falsifikation und Verifikation bringen Grissom und sein Team Licht in vertrackte Fälle, was durchwegs in den gläsernen Räumen des Labors geschieht. Gemäß den dramaturgischen Regeln der Fernsehunterhaltung und ganz dem zeitgeistigen Glauben an die Unfehlbarkeit der (Natur-)Wissenschaft folgend, bringen die CSI-Leute die Fakten zum Sprechen – »Ich habe Ihnen alles erzählt«, so der Hauptverdächtige. »Der Türrahmen ihres Schlafzimmers ist da anderer Ansicht«, entgegenet Gill Grissom – und die TäterInnen auf die Anklagebank.

Auf Tatort- und Tathergangsanalysen wird ein Gutteil der Sendezeit verwendet. Zentrale Funktionen übernehmen dabei eine Reihe technischer Spielereien, die seit dem Start der Serie in den USA für Debatten gesorgt haben, weil sie nicht nur der Science entstammen, sondern auch der Science Fiction: Zugriffsmöglichkeit auf allumfassende Personendatenbanken, die in Wirklichkeit nicht existieren; die Abnahme eines perfekten Messerabdrucks aus einem leblosen Körper oder die Isolation von einzelnen Soundspuren (Vorder-, Hintergrund) sind schlicht (noch) nicht möglich, ebensowenig wie die exakte Eingrenzung des Todeszeitpunkts auf weniger als zwei Stunden (vgl. Layton o. A.). Andererseits wird mit Werkzeug und Analysetechniken hantiert, die zum Standard forensischer Untersuchungen gehören, via CBS-Homepage exakt erklärt werden<sup>8</sup> und andernorts<sup>9</sup> auch für den Hausgebrauch käuflich zu erwerben sind. Das Merchandising blüht und gedeiht, die Inhalte der ursprünglichen *CSI: Crime Scene Investigation* (im deutschsprachigen Raum unter *CSI: Las Vegas*) sind zu einem ganzen Content-Universum<sup>10</sup> gewachsen: zwei Spin-Off Serien (*CSI: Miami*, *CSI: New York*), derzeit drei Computerspielen (von Ubisoft), einem auf der CBS-Homepage parallel zur Ausstrahlung der Serie in den USA angebotenen interaktiven CSI-Spiel, bei dem die Zuschauer den Fall schneller lösen sollen als die Fernseh-Forensiker (und alle dafür nötigen virtuellen Mittel in die Hand bekommen).

Die Stories der einzelnen Episoden sind durchaus clever komponiert und nehmen hin und wieder sogar Anleihe an literarischen Vorlagen oder zeigen zumindest

7 In ORF 1 läuft derzeit die fünfte Staffel in Doppelfolgen (mittwochs, 21.10 Uhr).

8 Vgl. <http://www.cbs.com/primetime/csi/> – Stichwort »CSI Handbook« (19.02. 2006).

9 Vgl. etwa: <http://www.crimescene.com> – Stichwort »Detective Store« (19.02.2006).

10 Von einem Content-Universum spricht man, wenn ein Basis-Content (also Inhalt, hier: Figuren, Plot, Thema) sich ausbreitet auf andere Medien (PC-Spiele, Internet, CD Soundtrack).

Spuren (Charaktere) davon im Plot: Thornton Wilders *The Bridge of San Luis Rey*, Franz Kafkas *Der Hungerkünstler* oder William S. Burroughs Figur Dr. Benway. Dass die Serie inzwischen Kultcharakter besitzt, zeigen nicht nur die zahllosen Fanforen im Internet oder die durchaus seriösen Sites, auf denen die Fakten hinter den Fiktionen dargestellt bzw. kritisiert werden<sup>11</sup>, sondern auch das Interesse der Branche, so hat etwa bei zwei Folgen der fünften Staffel Quentin Tarantino Regie geführt.<sup>12</sup>

Die Spannung – für das Krimigenre unerlässlich – ergibt sich aus der Berücksichtigung jener Elemente, die in der Theorie der Fernsehunterhaltung als gemeinsames Merkmal aller auf Spannungszustände ausgerichteten Fernsehinhalte identifiziert worden sind: Ungewissheit und Erwartung (was den Fortlauf der Handlung betrifft), Involvement der RezipientInnen (beispielsweise durch Identifikation mit der Hauptfigur) und eine Mischung aus Angst und Hoffnung (was den Ausgang der Geschichte, hier: Lösung des Falles, betrifft; vgl. Schulze 2002, S. 94). Hinter diesem Erklärungsansatz schimmern natürlich die Aristotelische Dramaturgie und Lessings Fortführung derselben in der Tragödiendramaturgie durch. Die Erregung von Eleos und Phobos, die Konstruktion einer kathartischen Situation, sind Basiselemente der Fernsehdramaturgie. Wie es mit dem »Lerneffekt« dahinter steht, davon später.

CSI zählt zu den bis dato erfolgreichsten Fernsehserien in den USA, wurde mit mehreren *Emmy Awards*, *People's Choice Awards* und sogar dem *Saturn Award* für die beste Science Fiction Serie 2004 ausgezeichnet und an Fernsehstationen in 59 Ländern verkauft. Die beiden von Quentin Tarantio gedrehten Episoden gelten als die meistgesehenen Folgen in der Geschichte des amerikanischen Serienfernsehens (40 Millionen Zuseher pro Folge).

#### 4. CSI-Effekt und Wissenschaftsmythos

Die bis dato 128 gesendeten Episoden der Serie CSI haben Spuren auch außerhalb der Fernsehwelt des Wohnzimmers hinterlassen.<sup>13</sup> In US-amerikanischen Gerichtsprozessen verlangen Anwälte und Geschworene zunehmend häufiger aufwändige (zeitintensive und teure) forensische Untersuchungen; Familien von Verbrechenopfern geben sich nicht mehr zufrieden mit monatelangen Wartezeiten auf Ergebnisse von DNA-Untersuchungen, sondern erwarten unrealistisch rasche Lösungen; Polizeiermittler verlangen häufiger forensische Analysen, was die realen Crimelabs unter gehörigen finanziellen und personellen Druck bringt. In Polizeikreisen wird CSI heftig kritisiert, vor allem für die Mischung aus realen und fiktionalen Elemen-

---

11 Vgl. dazu u. a.: <http://science.howstuffworks.com/csi.htm>

12 Vgl. dazu u. a.: [http://en.wikipedia.org/wiki/CSI:\\_Crime\\_Scene\\_Investigation](http://en.wikipedia.org/wiki/CSI:_Crime_Scene_Investigation) (19.02.2006). Wer sich für Details interessiert, möge seine/ihre Spurensuche mit dem (seriösen) Artikel zu CSI in Wikipedia beginnen und erst dann in die diversen Fanforen eintauchen.

13 Einen umfassenden Überblick für die USA bietet die Homepage des National Clearinghouse for Science, Technology and the Law at Stetson University College of Law, Gulfport Florida unter <http://www.ncstl.org/education/CSI%20Effect%20Bibliography> (19.02.2006).

ten, die für Laien nicht unterscheidbar sind. In Internetforen erzählen amerikanische Tatortanalytiker von den realen Bedingungen und wünschen sich von Santa Claus nur die Hälfte des Equipments der Fernsehforensiker.<sup>14</sup>

Eine sattsam bekannte Kritik an Krimiserien wird auch gegen *CSI* vorgebracht: Nicht nur die Guten lernen, auch die Bösen bilden sich weiter. Wenn die Verbrecher allerdings aufmerksam zusehen, dann werden sie nicht nur sehen, wo man überall unbeabsichtigt Fingerabdrücke hinterlässt, sondern dass die Tatortanalytiker letztlich jeden und jede zu fassen bekommen.

Lernen wollen andere auch. Der Studiengang für Forensic and Investigative Science an der West Virginia University erfreut sich größter Beliebtheit, die Absolventenzahlen forensischer Kurse sind von anfänglich 4 (= vier) auf inzwischen 400 gestiegen (vgl. Rincon 2005, S. 1). Das real existierende Las Vegas Crime Lab hat auf Stellenausschreibungen vor Ausstrahlung der Serie zwischen 250 und 500 Bewerbungen erhalten, seit dem Jahr 2000 (Serienstart in den USA) sind es zwischen 2.000 und 3.000.<sup>15</sup>

Derselbe Effekt trat übrigens auch nach *Schweigen der Lämmer* und Krimiserien wie *Profiler* ein. Jens Vick und Harald Dern berichten von Umfragen unter PsychologiestudentInnen, wonach an einer ostdeutschen Universität 40 Prozent der Anfänger den Berufswunsch »Profiler« angegeben hatten. Das deutsche BKA sah sich jedenfalls veranlasst, der Fülle an Hospitationsansuchen mit einem Abschreckungspapier zu begegnen: In Deutschland werden jährlich kaum mehr als 80 Fälle einer so genannten operativen Analyse unterzogen, die von den landesweit agierenden 25 polizeilichen Fallanalytikern vorgenommen werden, weitere 60 sind in Ausbildung. »Der Bedarf an Fallanalytikern in Deutschland wird damit zum jetzigen Zeitpunkt vollständig abgedeckt.« (Vick/Dern 2005, S. 5)

Der forensische Analytiker ist zu einem Fernsehmythos geworden, wie seinerzeit *Kojak* oder *Magnum*. Die Waffen der alten Fernsehkommissare waren Pistolen und schnelle Autos, die neuen Helden zaubern mit Fotospektral- und Blutmusteranalysen: Sie machen Unsichtbares sichtbar, blicken durch Wände und in Körper, lassen Fasern sprechen und greifen auf die kompliziertesten Daten zu, sei es in den schier unerschöpflichen Archiven des eigenen Gehirns (Grissom das Genie) oder in den unfehlbaren computergestützten Datenbanken. Auf Datenschutz und Bürgerrechte verzichtet man wohl aus dramaturgischen Gründen.

Fernsehen ist [...] nicht nur selbst Mythos und Mythenproduzent, sondern auch im massenmedialen Zeitalter der wichtigste Mythenträger. (Schmitz 1995, S. 132)

Der Mythos, den Serien wie *CSI* produzieren und tragen, ist der einer unfehlbaren, alle unlösbaren Rätsel lösenden Wissenschaft, die Orientierung gibt und ein klares,

---

14 Aktuelle Debatten unter: <http://forums.officer.com/forums/> (19.02.2006).

15 Vgl. dazu AGF/GfK Fernsehforschung. Fernsehpanel. <http://www.kultur.de/Film-TV/Krimi/CSI-Den-Taetern-auf-der-Spur-geht-in-die-5.-Staffel.html> (20.02.2006). Das ursprüngliche Dokument ist nicht datiert.

rationales und vor allem nützliches Programm fährt. Natürlich ist hier von Naturwissenschaft die Rede, nicht von Sozial-, schon gar nicht von Geisteswissenschaft. Seit den so genannten Science Wars Mitte der 1990er Jahre hält die Debatte um Krise, Sinn und Nützlichkeit der Geisteswissenschaften versus Naturwissenschaften in den scientific communities an. Damals hat der New Yorker Physiker Alan Sokal mit einem Juxartikel zur Hermeneutik der Quantengravitation (vgl. Sokal 1996) den Plaudertaschen der Geisteswissenschaften nachzuweisen versucht, dass sie zwar die Kunst des Zitierens und Verweisens beherrschen mögen, aber sicher nicht eine Wissenschaft betreiben.<sup>16</sup> Der Hintergrund ist freilich nicht (nur) wissenschaftsinterne Konkurrenz, sondern die Frage nach der »Deutungshoheit über die ›Welt da draußen«, wie Sabine Höhler formuliert. Es geht um nicht weniger als »die Gültigkeit von Wissen und um die Vereindeutigung der Grundlagen von Erkenntnis« (Höhler 2004, S. 3).

Betrachtet man gleichsam auf einer wissenschaftstheoretischen Metaebene die beiden Krimiserien *Profiler* und *CSI*, so finden sich im zeitgeistigen Kostüm des Unterhaltungsgenres zwei höchst altbackene Bilder der Wissenschaft und ihrer Leistungsfähigkeit. Pate steht Wilhelm Dilthey mit seiner aus dem späten 19. Jahrhundert stammenden Grundlegung der Geisteswissenschaften, die heute wohl nur mehr als historisches Durchgangsstadium zu betrachten ist. Das empathische Einfühlen in das Denken des Täters als Weg des Verstehens erinnert an jene erste Stufe auf dem Weg zur Interpretation eines Textes, die Wilhelm Dilthey als Einfühlen in die Gedankenwelt des Dichters schon 1883 in der *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte* beschrieben hat. Von der Hauptfigur in *Profiler* wird also ein hermeneutischer Ansatz praktiziert, während die Forensiker des *CSI* den von Dilthey den Naturwissenschaften zugedachten Weg des Erklärens der physischen Welt gehen, indem sie die Fakten sprechen lassen und damit den Mythos der Naturwissenschaften als objektive Welterklärer weiterschreiben. Dass *CSI*-Chef Grissom genau dann das passende Shakespeare-Zitat zur Hand hat, wenn Beweise und Tatmotiv auf dem Tisch liegen, die Tat selbst aber unverständlich bleibt, entbehrt nicht einer gewissen Ironie:

[...] treffen wir uns / Und forschen dieser blut'gen Untat nach, / Den Grund zu sehn. Uns schütteln Frucht und Zweifel; / Ich steh in Gottes großer Hand, und so / Kämpf ich entgegen dem geheimen Plan [...]. (William Shakespeare: *Macbeth*, 2. Akt, 2. Szene)

---

<sup>16</sup> Vgl. dazu die Homepage von Sokal mit dem Originalartikel und den bis heute fortlaufenden Debatten zu Wert und Stellenwert der Naturwissenschaften versus Geisteswissenschaften: <http://www.physics.nyu.edu/faculty/sokal/> (19.02.2006)

### Literatur

- DOUGLAS, JOHN E.; MUNN, CORINNE: *Violent Crime Scene Analysis: Modus Operandi, Signature, and Staging*. FBI Law Enforcement Bulletin, February 1992.  
<http://www.fbi.gov/library/leb/leb.htm> (19.02.2006).
- HICKETHIER, KNUT: *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart-Weimar: Metzler 1993.
- HÖHLER, SABINE: »Science Wars«: *Streiten für die Wissenschaften der Zukunft*. Vortrag. »Innovation und Reform an der Hochschule: Zur Zukunft der Geisteswissenschaften«, Fachtagung der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, 30. September 2004.  
[http://www.boell.de/downloads/stw/Hoehler\\_Vortrag.pdf](http://www.boell.de/downloads/stw/Hoehler_Vortrag.pdf) (19.02.2006).
- KROLL, OTTMAR; SCHWARZ, ULRICH: Die kriminalistische Fallanalyse. In: *Kriminalistik 2/2001*, S. 143–146.
- LAYTON, JULIA: *How Crime Scene Investigations Work*.  
<http://science.howstuffworks.com/csi.htm> (19.02.2006).
- RINCON, PAUL: *CSI shows give »unrealistic view«*. BBC News Online, February 21, 2005.  
<http://news.bbc.co.uk/1/hi/sci/tech/4284335.stm> (19.02.2006).
- SCHMITZ, MANFRED: *Fernsehen zwischen Apokalypse und Integration. Zur Instrumentalisierung der Fernsehunterhaltung*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 1995.
- SCHULZE, ANNE-KATHRIN: Spannung. Erklärungsansätze eines Phänomens. In: Früh, Werner: *Unterhaltung durch das Fernsehen. Eine molare Theorie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2002, S. 49–94.
- SCHWEIZERHOF, BARBARA: Was eine Haarschuppe erzählt. In: *Der Freitag*, 22. März 2003.  
<http://www.freitag.de/2003/22/03221203.php> (19.02.2006).
- VICK, JENS; DERN, HARALD: *Wie kann ich Profiler werden?* Bundeskriminalamt (BKA), Februar 2005.  
<http://www.bka.de/lageberichte/weitere/profiler.pdf> (19.02.2006).

Tanja Maier

## Sprechende Bilder

### Das Zusammenwirken von Bild und Klang im Fernsehen

Jedes Medium und jedes Genre hat signifikante Merkmale, die strukturieren, *welche* Inhalte darin *wie* zu sehen gegeben werden. Bezogen auf das Medium Fernsehen bedeutet dies, dass seine Wahrnehmung und Interpretation nicht einfach durch die dargestellten Inhalte und Sachverhalte gesteuert werden, sondern immer auch durch deren visuelle Gestaltung. Diese Feststellung ist nicht neu, in Teilen der theoretisch und pädagogisch orientierten Beschäftigung mit dem Medium Fernsehen wird die visuelle Bildsprache aber nach wie vor vernachlässigt. Folglich wird einerseits ignoriert, wie ideologische Setzungen auch über die visuelle Mitteilungsebene vorgenommen werden beziehungsweise die televisuelle Bedeutungsproduktion erst in Kombination zwischen Visualität und Ton entsteht. Andererseits kann auf diese Weise die sich kontinuierlich verändernde Bild-Text-Kommunikation des Fernsehens nicht wahrgenommen werden.

Mir geht es dabei weder um die altbekannte Rede von der »Übermacht der Bilder« (nach dem Motto: »Ein Bild sagt mehr als tausend Worte«) noch um die Frage, *ob* nun der Klang die Bilder kommentiert oder *ob* die Bilder die Worte illustrieren, um somit ihre Glaubwürdigkeit zu unterstützen. Wenn wir die jeweiligen Kommentierungen verstehen wollen, die den Fernsehtext auf eine bestimmte Weise interpretieren, dann müssen wir den Blick auf das Zusammenspiel der akustischen und bildlichen Verfahrensweisen des Mediums und einzelner Genres lenken. Es gilt zu

---

TANJA MAIER ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für interdisziplinäre Medienwissenschaft der Georg-August-Universität Göttingen. Humboldtallee 32, D-37073 Göttingen.  
E-Mail: tmaier@uni-goettingen.de

untersuchen, *wie* die optischen und sprachlichen Zeichensysteme in unterschiedlichen Genres oder einzelnen Sendungen interagieren. Dafür bietet es sich an, die visuellen und sprachlichen Praktiken der Repräsentation aus einer semiologischen Perspektive zu betrachten. Semiologische Konzepte erlauben es, »Schrift und Bild auf ein und dieselbe Weise zu behandeln« (Barthes 1964, S. 94). D.h., die geläufige Trennung zwischen visuellen und sprachlichen Darstellungsformen wird aufgehoben – Bild und Ton bleiben vereint. Mit semiologischen Mitteln lassen sich die charakteristischen Verfahrensweisen des Fernsehens genauer bestimmen, die sich sowohl für die medienwissenschaftliche Forschung als auch für die medienpädagogische Arbeit im schulischen und außerschulischen Kontext nutzbar machen lassen. Televisuelle Repräsentationen *lehren* uns in dieser Sichtweise keine Normen und Werte, vielmehr versuchen sie, die Zuschauenden in der inszenierten Bilderwelt sozial und emotional zu verorten.

Es ist klar, dass die Rezipierenden sich nicht zwangsläufig auf diese Positionierungen einlassen müssen. In den Worten von Stuart Hall:

Diese Definitionen haben nicht die Macht, unser Denken zu okkupieren, sie wirken nicht auf uns ein, als wären wir leere Wände. Und doch besetzen und bearbeiten sie die inneren Widersprüche des Fühlens und Wahrnehmens. (Stuart Hall, nach Fiske 2001, S. 98)

Aktuelle Medientheorien verstehen dementsprechend mediale Repräsentationen als Mittler gesellschaftlich gültiger Ideologien und kultureller Bedeutungen, die vorsehen, was als Wirklichkeit gilt, und das Material liefern, mittels dessen Identitäten hergestellt werden (vgl. z. B. Dorer 2002). Am Beispiel von Dauerserien<sup>1</sup> möchte ich im Folgenden der Frage nachgehen, wie das Fernsehen zu sehen gibt: Was wird wie gezeigt, und was wird damit (un-)sichtbar und (un-)hörbar gemacht?

### 1. Die Rhetorik von Bild und Klang

Im Fernsehen kommt dem gesprochenen Wort eine wichtige Rolle zu, wenn es darum geht, die Fernsehzuschauenden in die erzählten Geschichten einzubinden und ihre Gefühle anzuordnen. Da Fernsehen heutzutage eher beiläufig konsumiert wird, ist der Ton ein zentrales Element, mit dem die televisuellen Repräsentationen ihre Zuschauenden steuern (vgl. etwa Altman 2002). Er soll die Aufmerksamkeit der Rezipierenden an das Fernsehgeschehen binden, auch wenn sie den Raum verlassen, bleiben die Zuschauenden über den Ton mit dem Medium verbunden. Die Gesprächsorientiertheit ist eine akustische Eigenschaft des Fernsehens, die im Genre der Dauerserie ihre Entsprechung findet. Dialoge und Gespräche sind auch ein grundlegendes dramaturgisches Muster von TV-Serien, die meisten Ereignisse werden gar nicht oder nur am Rande bildlich in Szene gesetzt, sie werden aber von den

---

<sup>1</sup> Ich spreche aufgrund der vergeschlechtlichten Konnotationen des Begriffs der »Soap Opera« im Folgenden von Dauerserien, wenn ich dieses Genre bezeichne.

Figuren ausführlich besprochen (vgl. z. B. Frey-Vor 1990, S. 490; Jurga 1999, S. 169 ff.). Diese durchaus zutreffenden Beobachtungen haben in der Medientheorie und -pädagogik teilweise dazu geführt, das Fernsehen als auditives Medium zu beschreiben. Dabei wird zumeist vom Ton gesprochen, wobei der Terminus »Ton« oft nur die Dialoge impliziert. Aus diesem Grund ersetze ich ihn anlehnend an musikwissenschaftliche Literatur mit Klang (vgl. hierzu Erbe/Gernemann 2004, S. 303). Mit dem Begriff des »Klangs« möchte ich den Blick stärker auf alle akustischen Dimensionen des Fernsehens lenken: unterschiedliche Geräusche, aber auch die Stille, die Sprache und die einzelnen Dialoge, die Musik und die Stimme.

Das klassische Erzählmuster von Dauerserien setzt auf »große Emotionen« wie Liebe, Traurigkeit, Krisen, Eifersucht und Neid. Ien Ang hat in ihrer wichtigen Dallas-Studie gezeigt, dass solche emotionalisierenden Themen eine große Rolle für Einfühlung und Empathie der Zuschauenden spielen (vgl. Ang 1986, auch Mikos 1994, S. 151 ff.). Daher setzen Langzeitserien auf Effekte, die bei den Rezipierenden emotionale Assoziationen hervorrufen, sie lösen beispielsweise Vergnügen, Wut oder Traurigkeit aus. Eine wichtige Rolle kommt hier nicht nur den Themen und Inhalten zu, sondern beispielsweise auch deren musikalischer Gestaltung. In Kombination mit visuellen Artikulationsmitteln gibt der Klang vor, wie wir die televisuellen Repräsentationen verstehen sollen. Gertrud Koch hat sich mit dem Verhältnis von Filmmusik und Visualität am Beispiel von Musikclips beschäftigt. Sie verweist in diesem Zusammenhang auf Claudia Grobmanns klassische Prinzipien der Komposition von Musik im Film (vgl. hierzu Koch 1996, S. 13). Demnach soll der Sound unter anderem die Emotionen der Zuschauenden lenken und Stimmungen unterstreichen, er kann die Spannung steigern oder emotionalisierend wirken (vgl. Koch 1996, S. 13). Ich denke darüber hinaus, die Musik in Familienserien soll uns vor allem aktivieren, das Geschehen auf dem Bildschirm zu verhandeln. Sie fordert uns zuallererst heraus, uns überhaupt mit den Sachverhalten, Geschichten und Figuren in ihrer jeweiligen Darstellung auseinander zu setzen. Weiterhin kommt der Filmmusik die Aufgabe zu, narrative Ereignisse zu interpretieren (vgl. Koch 1996, S. 13). Ob eine Figur positiv oder negativ zu sehen gegeben wird, hängt auch in der Dauerserie von der Musik ab, die ihr Auftreten begleitet. In den täglich oder wöchentlich ausgestrahlten Serien finden sich in der begleitenden Musik sogar mitunter Motive, die bestimmten Charakteren wertend zugeordnet sind. Solche Motive sollen die jeweilige Situation oder den Charakter einer Figur erfassbar machen, sie tragen dazu bei, die visuelle Darstellung der erzählten Geschichten zu präzisieren.

Neben dem Klang arbeitet die Rhetorik des Fernsehens mit einem weiteren wichtigen Zeichensystem – dem Bild. Der Schauplatz, die Benutzung von Dingen, das Verhalten der Figuren, Make-up, Licht, Farbgebung, die Körpersprache, der Blick sowie Mimik und Gestik sind wichtige Elemente, mit denen ideologische Setzungen vorgenommen werden. Ein weiterer visueller Kode, der in der Beschäftigung mit dem Fernsehen viel zu wenig berücksichtigt wird, ist die Bekleidung. Vestimentären Inszenierungen kommt im Fernsehen die Aufgabe zu, den Charakter von Figuren möglichst augenblicklich festzuschreiben, ohne dass wir dies immer auf den ersten Blick registrieren. Meine Annahme ist: Über die Unmittelbarkeit des optischen Zei-

chens »Kleidung« lässt sich auch in der flüchtigen Fernseh Wahrnehmung der Charakter von Figuren anschaulich festschreiben. In Kombination mit der Platzierung an bestimmten Orten und in Räumen sowie durch den Umgang mit Dingen produziert die vermodete Bekleidung eine bestimmte Haltung gegenüber dem Gezeigten. Über die Funktion der Kleidung in modernen kulturellen und gesellschaftlichen Systemen schreibt die Textilwissenschaftlerin Karen Ellwanger:

In unserer visuell geprägten Kultur ist menschliche Wahrnehmung und Erfahrung zunehmend auf pure Anschauungsqualität verwiesen. Immer wichtiger wird, gerade in einer komplexen Gesellschaft, ein elementar wirksames optisches Zeichensystem, das auch dem *flüchtigen Blick* Orientierungshilfen eröffnet: Bekleidung ist in ihrer grundlegenden formalästhetischen Dimension strukturierte Nachricht über die Mitglieder einer Gesellschaft, bzw. deren Verhältnis zueinander. (Ellwanger 1991, S. 92, Hervorhebung von T.M.).

Der Verweis auf die Unmittelbarkeit des optischen Zeichens »Kleidung« erscheint hinsichtlich der Medialität des Fernsehens besonders interessant. Insofern das Fernsehen auf einem flüchtigen Blick beruht<sup>2</sup>, ist die »unmittelbare Sichtbarkeit« (Heinze 2000, S. 71) von Kleidung ein geeignetes Zeichen, um Differenzen offensichtlich zu machen. Kleidung im Fernsehen ist ein differenzierender Code, der bereits auf »den ersten Blick« vereindeutigte Zuschreibungen – von Geschlecht, Nationalität, Klassenzugehörigkeit, Ethnizität, Alter etc. – sichtbar und erkennbar macht.

Vestimentäre Inszenierungen eignen sich demnach besonders gut, um augenblicklich bestimmte Bedeutungen festzuschreiben. Am Beispiel der »neuen lesbischen Frau« in Dauerserien lässt sich gut veranschaulichen, wie auf narrativer und visueller Ebene verschiedene Darstellungsformen in Beziehung gesetzt werden. Galt es in Dauerserien noch Anfang der 1990er Jahre als reichlich gewagt, über Homosexualität zu reden, setzt heute jede bundesdeutsche Langzeitserie lesbische und schwule Lebens- und Beziehungsformen ins Bild. Vereinheitlichend sind alle lesbischen Figuren in bundesdeutschen Dauerserien gut aussehende, junge und begehrenswerte Frauen, ihre Körper der westlichen weiblichen Schönheitsnorm entsprechend jung, schlank und weiß. Gesicht und Körper sind sorgfältig gestylt und geschminkt, die (meist langen) Haare glänzend und gepflegt. Es handelt sich um keine stereotypen Hollywoodschönheiten, sondern sie repräsentieren »ganz normale« attraktive, junge, flexible, moderne Großstadtfrauen. Die sehr weiblichen

<sup>2</sup> »Das Regime des Sehens unterscheidet sich [...] grundlegend vom Film: Die Konzentration des Zuschauers wird vom Fernsehen nicht im selben Maß gefördert. Den Zuschauer umgibt keine Dunkelheit, es gibt keine Anonymität unter den Zuschauern, kein großes Bild, keine Unbeweglichkeit des Zuschauers, keine gebannte Aufmerksamkeit. Fernsehen ist gewöhnlich nicht die einzige Sache, die sich gerade abspielt, manchmal noch nicht einmal die wichtigste. Man behandelt Fernsehen eher beiläufig als konzentriert. Es ist mehr so etwas wie die letzte Zuflucht (Was gibt es denn heute Abend noch im Fernsehen?) als ein besonderes Ereignis. Es erhält vom Betrachter ein geringeres Maß anhaltender Konzentration, aber dafür eine viel ausgedehntere Phase des Zuschauens und eine viel häufigere Nutzung als das Kino.« (Ellis 2002, S. 59)

lesbischen Protagonistinnen in TV-Serien lassen sich als offensichtliche Absage an das klassische Stereotyp der vermännlichten Lesbe interpretieren. Solche durchaus positiv konnotierten Repräsentationen verändern und verhandeln durchaus die Grenzen des Sichtbaren und Sagbaren im Fernsehen. Trotz gewisser Irritationen bestärken sie aber wieder nur die herrschenden Annahmen über die heteronormative Zweigeschlechtlichkeit (vgl. hierzu ausführlich Maier 2006). Meine These ist, dass die televisuelle Figur der »reinen lesbischen Frau« von allem befreit wird, was männlich konnotiert ist, da »phallische Lesbe« eine Position markiert, die sexuelle Entschiedenheit und Handlungsfähigkeit – oder schlicht sexuelles Subjekt-Sein – reklamiert. Heteronormative Weiblichkeit ist dagegen mit Objekt-Sein konnotiert. Die Figuren sind also so »unbeschreiblich weiblich«, um nicht aus der heteronormativen Ordnung »auszubrechen«. An der Konstruktion dieser »reinen Weiblichkeit« haben vestimentäre, textile und vermodete Inszenierungen besonderen Anteil, wie ich nun exemplarisch anhand der *Lindenstraße*<sup>3</sup> zeigen möchte.

Obwohl die Beschäftigung mit Kleidung erst im 19. Jahrhundert in die Nähe des Weiblichen rückte, erscheint heute allein die intensive Beschäftigung mit Bekleidung auf »natürliche« Art und Weise mit Weiblichkeit assoziiert zu sein (vgl. Ellwanger 1991, S. 92). Es ist interessant, wie das Frauen zugeschriebene Interesse, ihre Körper modisch zu bekleiden, bei den lesbischen Charakteren der *Lindenstraße* besonders offensichtlich visualisiert wird. Sie tragen lange, durchgehende Kleider, dazu hohe Schuhe, weit ausgeschnittene Dekolletés, helle oder bunte Farben und fließende Stoffe. Solche vermodeten Bekleidungsstücke hat Ellwanger als klassische Versatzstücke weiblicher Kleidung der Moderne beschrieben (vgl. Ellwanger 1999, S. 15f.). Diese Kleidungsstücke sind nicht nur weiblich konnotiert, sondern vor allem daran beteiligt, Geschlecht optisch herzustellen, zu naturalisieren und zu transformieren, also den Geschlechterkörper kulturell sichtbar und bedeutsam zu machen (vgl. Ellwanger 1999, S. 9). Die Zuschreibung von Weiblichkeit findet darüber hinaus über die modenahe räumliche Umgebung statt, in der die lesbischen Figuren auftreten. Mitunter agieren und arbeiten die lesbischen Figuren in Kontexten, die dem Bereich Mode zuzuordnen sind. Die lesbische Figur Tanja Schildknecht (Sybille Waury) arbeitet im Friseursalon. An diesem Ort, der auf Mode verweist und feminisiert ist, entsteht sowohl eine kurze Affäre mit ihrer attraktiven Chefin Urszula Winicki (Anna Nowak) als auch die Liebesbeziehung mit der *Modedesign*-Studentin Franziska Brenner (Ines Lutz). Da das häusliche Medium Fernsehen zudem auf den Klang angewiesen ist, um die Aufmerksamkeit der Zuschauenden zu steuern, werden auch über verbale Setzungen geschlechtliche Differenzierungen vorgenommen, zum Beispiel ein permanentes Reden über Mode, das sich sowohl auf Bereiche der Produktion wie der Konsumtion bezieht. Besonders wenn die *Lindenstraße* die

---

3 *Lindenstraße*, TV-Serie, eine Koproduktion der Geißendörfer Film- und Fernsehproduktion (GFF) und des Westdeutschen Rundfunks (WDR) im Auftrag der ARD. Erstaussstrahlung 8. Dezember 1985. Die Idee zur Serie stammt von Produzent und Autor Hans W. Geißendörfer.

erotisch-emotionale Beziehung zwischen zwei weiblichen Figuren ins Zentrum rückt, geht es außergewöhnlich oft um Modethemen.

Wie viele Zeichen des Modischen der Text enthält, wie sich die Diskurse über Mode durchkreuzen und stabilisieren, lässt sich besonders eindrucksvoll anhand der Folge »Ahnungslos verliebt« (Folge 970, 4. Juli 2004) verdeutlichen. In dem Erzählstrang gesteht sich Suzanne Richter (Susanne Evers) ein, was wir als Zuschauende längst wissen: Sie hat sich tatsächlich in Tanja verliebt. In nahezu jeder Szene des Erzählstrangs wird lang und breit über verschiedene Aspekte von Mode gesprochen: über Suzannes neues buntes Outfit, über ihren Einkaufsbummel, bei dem Tanja ihr mehr Mut zur Farbe geraten hat, über das gemeinsame Projekt der beiden, ein Buch »Styling ohne Chemie« über Naturkosmetika. Es sind aber nicht nur die Gesprächsinhalte, durch die die Figuren als weiblich hergestellt werden. Das Gesagte wird zugleich durch die vergeschlechtlichte Gestik und Mimik der Figuren interpretiert. Es fällt zum Beispiel auf, dass die Figuren untereinander keine begehrliehen, aktiven Blicke entwickeln. Vielmehr werden sie mit Hilfe der Kameraarbeit als begehrliehe Objekte inszeniert (eine feminisierte Position). Die stimmliche Präsenz der Figuren verstärkt diesen Effekt. Die Stimme ist immer auch daran beteiligt, Bedeutungen zu produzieren (vgl. Krämer 2000, S. 79). Sie kommentiert das gesprochene Wort, im Fall der lesbischen Figuren in der *Lindenstraße* signifiziert sie Weiblichkeit. Das Zusammenspiel der klanglichen Strategien findet wiederum eine non-verbale Entsprechung: Suzanne trägt in dieser Folge ein langes, durchgehendes Kleid mit einem tiefen, runden Halsausschnitt. Es ist eng geschnitten und hat ein florales Muster in verschiedenen Rot- und Rosatönen, passend dazu sind ihre Lippen rot geschminkt. Über dem Kleid trägt sie eine geöffnete, pastellfarbene Bluse – exakt jene Kleidungsformen also, die Karen Ellwanger aus einer kulturhistorischen Perspektive als Inszenierung expliziter Weiblichkeit bezeichnet hat (vgl. Ellwanger 1999, S. 15f.). Die Beleuchtung betont das Weiche und Fließende der textilen Einkleidungen von Weiblichkeit. Zudem begegnen wir den Figuren wieder an jenem Ort, dem geschlechtliche Differenz eingeschrieben ist: dem Friseursalon.

Das Beispiel hat gezeigt, wie auf narrativ-sprachlicher und visueller Ebene verschiedene Darstellungsformen kombiniert werden, die sich sowohl ergänzen als auch verstärken. So lassen sich Bedeutungen produzieren, die sich durch die *alleinige* Verwendung von sprachlichen Mitteln nicht erzeugen ließen. Die Bedeutungsproduktion ist in diesem Sinne zwar stringent, die verschiedenen Elemente, die sich bedingen, sind jedoch im Einzelnen durchaus ambivalent. Erst durch die Art und Weise, in der die visuellen und klanglichen Codes miteinander verknüpft werden, lassen sich die jeweiligen Effekte und Bedeutungszusammenhänge konstruieren.

## 2. Fazit

Das Fernsehen und jedes seiner Angebote ist ein historischer Prozess, also in ständiger Veränderung – und setzt sich selbst in Beziehung zu seiner Historizität. Bilder, der Klang und ihre jeweilige Montage sind die zentralen Artikulationsmittel des Fernsehens. Erst die televisuelle Anordnung von Visualität und Klang schafft einen

spezifischen Bedeutungsrahmen und produziert bei den Zuschauenden eine bestimmte Vorstellung. Die Bild-Klang-Kommunikation des Fernsehens kann sich dabei ergänzen, um uns trotz der oft widersprüchlichen Stimmen innerhalb eines medialen Produktes zu positionieren. Es kann aber auch durchaus sein, dass die in televisuellen Repräsentationen arbeitenden Kodes zuwiderlaufende Diskurse unterstützen und produzieren. Die Bedeutungszuschreibungen auf der visuellen Ebene können dann, obwohl vielleicht gar nicht intendiert, durch die klanglichen Inszenierungen gebrochen werden (oder umgekehrt). Hier eröffnet sich auch der Blick auf mögliche kritische Potenziale der sprechenden TV-Bilder.

Ziel einer praktischen wie theoretischen Medienpädagogik ist es, die ZuschauerInnen dazu zu befähigen, die gesamte Sprache des Fernsehens in ihren ideologischen Wirkungen (oder der Brechung derselben) verstehen zu können. Um dies gewährleisten zu können, sollten PädagogInnen über ein theoretisches Instrumentarium für den Umgang mit visuellem Material verfügen, das es ermöglicht, die vielfältigen Kodes des Fernsehens in ihrer jeweiligen Beziehung zueinander zu entschlüsseln. Für eine kritische Medienerziehung ist es dabei wichtig, über die jeweiligen Disziplinengrenzen hinweg an theoretische Debatten zum Fernsehen anzuschließen. Hier kann neben der Medien- und Kommunikationswissenschaft auch die bereits sehr ausdifferenzierte (feministische) Filmtheorie wichtige Anregungen liefern.

#### Literatur

- ALTMAN, RICK: Fernsehton. Übersetzt von André Grzeszyk, Ralf Adelman und Matthias Thiele. In: Adelman, Ralf u. a. (Hrsg.): *Grundlagentexte zur Fernsehwissenschaft. Theorie – Geschichte – Analyse*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2002, S. 388–412.
- ANG, IEN: *Das Gefühl Dallas. Zur Produktion des Trivialen*. Übersetzt von Adriane Rinsche. Bielefeld: Daedalus 1986.
- BARTHES, ROLAND: *Mythen des Alltags. Übs. Helmut Scheffel*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1964
- DORER, JOHANNA: Diskurs, Medien und Identität. Neue Perspektiven in der feministischen Kommunikations- und Medienwissenschaft. In: Dorer, Johanna; Geiger, Brigitte (Hrsg.): *Feministische Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S. 53–78.
- ELLIS, JOHN: Fernsehen als kulturelle Form. Übersetzt von Herbert Schwaab und Judith Keilbach. In: Adelman, Ralf u. a. (Hrsg.): *Grundlagentexte zur Fernsehwissenschaft. Theorie – Geschichte – Analyse*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft 2002, S. 44–73.
- ELLWANGER, KAREN: Blinde Flecken in der Bekleidungsforschung? In: Pressestelle der Hochschule der Künste Berlin (Hrsg.): *Lebens-Formen. Alltagsobjekte als Darstellung von Lebensstilveränderungen am Beispiel der Wohnung und Bekleidung der »Neuen Mittelschichten«*. Berlin: Pressestelle der Hochschule der Künste Berlin 1991, S. 91–102.
- ELLWANGER, KAREN: Kleiderwechsel in der Politik? Zur vestimentären Inszenierung der Geschlechter im Raum des Politischen. In: *FrauenKunstWissenschaft*, 28/1999, S. 7–29.
- ERBE, MARCUS; GERNEMANN, ANDREAS: »The hills are alive with the sounds of music«. Der Klangraum in Moulin Rouge! In: Liebrand, Claudia; Steiner, Ines (Hrsg.): *Hollywood hybrid. Genre und Gender im zeitgenössischen Mainstream-Film*. Marburg: Schüren 2004, S. 297–316.
- FISKE, JOHN: Fernsehen: Polysemie und Popularität. Übs. Thomas Hartl. In: Winter, Rainer; Mikos, Lothar (Hrsg.): *Die Fabrikation des Populären: der John-Fiske-Reader*. Bielefeld: Transcript 2001, S. 85–109.

- FREY-VOR, GERLINDE: Charakteristika von Soap Operas und Telenovas im internationalen Vergleich. In: *Media Perspektiven*, 8/1990, S. 488–496.
- JURGA, MARTIN: *Fernsehtextualität und Rezeption*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999.
- KOCH, GERTRUD: FilmMusikVideo. Zu einer Theorie medialer Transgression. In: *Frauen und Film*, 58/59, 1996, S. 3–24.
- KRÄMER, SYBILLE: Das Medium als Spur und als Apparat. In: Dies. (Hrsg.): *Medien Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000, S. 73–94.
- HEINZE, KAREN : Geschmack, Mode und Weiblichkeit. Anleitungen zur alltäglichen Distinktion in Modezeitschriften der Weimarer Republik. In: Mentges, Gabriele u. a. (Hrsg.): *Geschlecht und materielle Kultur, Frauen-Sachen Männer-Sachen Sach-Kulturen*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann 2000, S. 67–92.
- MAIER, TANJA: Hopeful Signs? Repräsentationen lesbischer Frauen im TV. In: Wagner, Hedwig u. a. (Hrsg.): *Wie der Film den Körper schuf. Ein Reader zu Gender und Medien*. Weimar: VDG Verlag 2006, S. 259–276.
- MIKOS, LOTHAR: *Es wird dein Leben! Familienserien im Fernsehen und im Alltag der Zuschauer*. Münster: MAKS 1994.

Eva Holzmann

## »Fernsehen ist für mich eine Zeitvertreibung.«<sup>1</sup>

Ein Unterrichtsprojekt zum Thema

»Fernsehverhalten« in einer zweiten Klasse AHS

### 1. Unterrichtseinheit: »Fernsehen ist für mich ...«

Als Einstieg in das Thema wählte ich, wie ich es gerne tue, das Verfassen eines *Akrostichons*. Ohne lange Erklärungen zu geben, schrieb ich gleich zu Stundenbeginn die Anfangsbuchstaben des Wortes »Fernsehen« untereinander auf die Tafel samt der Vorgabe für die erste Zeile »Fernsehen ist für mich ...« und forderte die SchülerInnen auf, ihre Gedanken zu diesem Thema aufzuschreiben. Sie sollten dabei die jeweiligen Buchstaben mit Wörtern, Wortgruppen oder ganzen Sätzen ergänzen, ohne Satzzeichen am Zeilenende zu setzen. Die Mischung aus vorgegebener Struktur und relativer Freiheit bei der Füllung setzt den Schreibprozess sehr rasch in Gang, und eine erste Fassung ist schnell entstanden.

Nachdem sie mir ihren *ersten Entwurf* gezeigt und diesen mit mir kurz besprochen hatten, bekamen sie ein Blatt für die *Reinschrift*. Da SchülerInnen stets unterschiedlich lange für ihre Arbeit brauchen und da es sich um einen sehr kurzen Text handelt, schaffte ich die laufende Korrektur ganz gut. Kleinere Wartezeiten mussten die SchülerInnen natürlich in Kauf nehmen. Um die Motivation noch zu erhöhen (Akrosticha werden immer gern geschrieben), kündigte ich mit der Aufgabenstel-

---

EVA HOLZMANN ist seit 1976 Lehrerin für Deutsch und Englisch an einer Wiener AHS; von 1993 bis 2002 Leitung der Arbeitsgemeinschaft der DeutschlehrerInnen an den Wiener AHS (AG Germanistik). Kästenbaumgasse 11, A-1100 Wien. E-Mail: evaholzmann@hotmail.com

1 Clara, 11 Jahre.

lung einen kleinen *Gedichtwettbewerb* an, bei dem sämtliche Texte (nur nicht der eigene) nach Inhalt und sprachlicher Gestaltung zu beurteilen sein würden (Punktabfrage). Ich sammelte die fertigen Reinschriften (Name auf der Rückseite zur Wahrung größtmöglicher Anonymität) ein und bat drei SchülerInnen, die Blätter an der Tafel zu befestigen. Hinweis: Es ist wichtig, die einzelnen Blätter genügend weit auseinander zu hängen, damit dann beim Lesen kein Gedränge entsteht.

Erst als alle SchülerInnen sämtliche Texte gut durchgelesen hatten, bekamen sie von mir je einen roten Klebepunkt für das in ihren Augen beste Gedicht und je einen blauen für das Gedicht, das ihnen am zweitbesten gefiel. Hinweis: Klebepunkte nicht gleich austeilen, sonst nehmen sich die SchülerInnen zu wenig Zeit zum Durchlesen; im vorliegenden Fall waren es immerhin 27 zu beurteilende Texte.

Wir addierten dann die Bewertungen (roter Punkt = 2 Punkte, blauer Punkt = 1 Punkt) und ermittelten so die drei besten Akrosticha. Das Gute an diesem Verfahren ist, dass es nicht viel Zeit erfordert und für alle gut sichtbar wird. Abschließend lasen nicht nur die »SiegerInnen«, sondern auch alle anderen, die wollten, ihre Texte vor. Vier davon seien stellvertretend abgedruckt:

Fernsehen ist für mich ein Zeitvertreib  
 Es ist lustig, aber auch traurig  
**R**egenwetter bringt mich zum Filmeschauen  
 Narnia hätte ich gern auf DVD  
 Sonntags sehe ich am meisten fern  
 Es wäre schön, wenn ich Kabelfernsehen hätte  
**H**eute schaue ich mir Malcolm an, weil  
 Es so lustig ist  
 Nebenbei trinke ich Kakao.  
 (Pamela)

Fernsehen ist für mich eine gute Entspannung  
 Es gibt Serien, die ich jeden Tag sehe  
**R**ettungs-Serien mag ich weniger  
 Naturdokumentationen finde ich sehr interessant  
 Sportübertragungen schaue ich besonders oft an  
 Erholung  
**H**allo Holly ist meine Lieblingsserie  
 Essen hol' ich mir meist bei der Werbung  
 N'24 finde ich langweilig  
 (Daniel)

Fernsehen ist für mich  
 Echt wichtig  
**R**TL  
 Nie schalte ich ORF 1 oder 2 ein  
 Seit neuestem sehe ich am liebsten »Unter uns«  
 Eigentlich sitze ich gern alleine vor dem Fernseher  
**H**in und wieder muss ich lachen oder weinen  
 Eltern sehen  
 Nicht so oft fern wie ich  
 (Lisa B.)

Fernsehen ist für mich eine tolle Erfindung  
Einen regnerischen Tag genießen  
Richtig entspannend  
Nachtprogramm gefällt mir am besten  
Seltsame Gestalten  
Es gibt sehr viele Programme  
Herren-Weltcup ist das beste  
Einige Werbungen finde ich lehrreich  
Nicht fernsehen ist für mich unmöglich  
(Lisa D.)

## 2. Unterrichtseinheit: »Wann, wo, mit wem ...?«

Für die zweite Unterrichtseinheit hatte ich einen *Fragebogen zum Fernsehverhalten* der Klasse vorbereitet. Die SchülerInnen sollten herausfinden, wie sie (und ihre Eltern) mit dem Medium Fernsehen umgehen.

- 1) Hast du einen eigenen Fernsehapparat?  
 ja  nein
- 2) Welchen Stellenwert hat das Fernsehen für deine Freizeitgestaltung?  
 einen geringen  mittleren  hohen  sehr hohen
- 3) Greifen deine Eltern in dein Fernsehverhalten ein?  
 ja  nein  
Wenn ja, wie? (Mehrfachangaben möglich)  
 Sie beeinflussen meine Programmwahl.  
 Sie bestimmen Zeitpunkt und Zeitdauer.  
 Sie verwenden Fernsehen als Erziehungsmittel (Belohnung/Strafe).  
 anderes, z. B. \_\_\_\_\_
- 4) Mit wem siehst du am häufigsten fern? (nur *eine* Angabe möglich)  
 mit Geschwistern  
 mit Mutter und/oder Vater  
 mit Freundinnen/Freunden  
 alleine
- 5) Hast du fixe Fernsehzeiten, die du unbedingt einhalten möchtest?  
 ja  nein  
Wenn ja, nenne mindestens ein Beispiel:
- 6) Wie oft drehst du das Fernsehgerät einfach so auf?  
 kaum  manchmal  häufig  sehr häufig
- 7) Erledigst du neben dem Fernsehen schulische Aufgaben?  
 kaum  manchmal  häufig  sehr häufig

Das Ausfüllen von Fragebögen ist generell bei SchülerInnen sehr beliebt, und sie können es in der Regel kaum erwarten, mit dem Ankreuzen zu beginnen. Daher ist es ratsam, die Bögen zunächst verkehrt auszuteilen und erst, wenn alle einen Bogen haben, den Start zum Ausfüllen zu geben. Es ist auch wichtig, ihnen bei der Beantwortung der Fragen Zeit zum Nachdenken zu lassen, damit sie wirklich gut überlegen, was für sie zutrifft. Die nächste Aufgabe war der *Vergleich der Ergebnisse*. Die SchülerInnen mussten zunächst Unterschiede und Gemeinsamkeiten mit ihrem Sitznachbarn/ihrer Sitznachbarin ermitteln und darüber reden. Dann sollten sie durch Kontaktaufnahme mit möglichst vielen MitschülerInnen jemanden finden, mit dem sie besonders viele Gemeinsamkeiten hatten, und sich darüber austauschen. Hinweis: Eine andere Möglichkeit bei der Auswertung sind auch Gruppierungsübungen, wobei die vier Ecken des Klassenzimmers für die vier unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten genutzt werden können.

Nach dieser eher »bewegten« Phasen kehrten die SchülerInnen zu ihren Plätzen zurück, und es folgte ein gemeinsames *Klassengespräch* über ihre Fernsehgewohnheiten. So bekamen nicht nur die SchülerInnen ein recht gutes Bild, was bei den anderen üblich ist, und konnten sich selbst einordnen, auch ich hatte bald einen für mich nicht uninteressanten Eindruck davon gewonnen, welche Rolle Fernsehen in den einzelnen Familien spielt. Dabei ist es (zumindest zunächst) ganz wesentlich, keinerlei Wertungen vorzunehmen und jedes moralisierende Element zu vermeiden. Nur in einer Atmosphäre von Vertrauen und Akzeptanz bekommt man ein unverfälschtes Bild, nur dann können die SchülerInnen zu ehrlichen Beobachtungen ihres eigenen Verhaltens und in letzter Konsequenz unter Umständen zu nützlichen Einsichten kommen. Als *Hausübung* sollten die SchülerInnen ihre Antworten vom Fragebogen in Form einer Zusammenfassung darstellen.

### 3. Unterrichtseinheit: »Und insgesamt ...?«

Am Beginn der dritten Unterrichtseinheit lasen einige SchülerInnen ihre *Zusammenfassungen* vor; anschließend erhob ich die jeweiligen *Gesamtergebnisse pro gestellter Frage*, indem ich die SchülerInnen aufzeigen ließ und die Nennungen summierte. Die Auswertung ergab unter anderem, dass 15 (von 28) Kindern einen eigenen Fernsehapparat haben, dass sich bei vier die Eltern überhaupt nicht einmischen, dass 13 in der Regel alleine vor dem Fernsehgerät sitzen, dass 18 fixe Fernsehzeiten haben, die sie unbedingt einhalten wollen, dass 18 den Fernseher häufig »einfach so« aufdrehen und 16 noch nie eine Hausübung beim Fernsehen gemacht haben. Zwei Eltern setzen Fernseherlaubnis und Fernsehverbot als Erziehungsmittel ein. Damit beendete ich vorläufig das Thema »Fernsehen« und widmete den Rest dieser Stunde sowie die darauf folgende Unterrichtsstunde einem anderen Thema.

### 4. Unterrichtseinheit: »Wie oft und wie lange?«

Begleitend während des gesamten Unterrichtsprojekts arbeiteten die SchülerInnen über den Zeitraum von einer Woche an einem *Beobachtungsbogen zum Thema*

»Fernsehzeit«, den ich gleich am Anfang – mit besonderem Hinweis auf die Vorbemerkung – austeilte.

*Vorbemerkung:* Es ist wichtig, dass du in der Beobachtungswoche deine üblichen Fernsehgewohnheiten beibehältst und bei der Aufzeichnung wahrheitsgemäß vorgehst und die Zeitangaben nicht verfälscht. Es reicht eine ungefähre Zeitangabe (10', 15', 20', 25' usw.).

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
vor 16.00							
16.00–20.00							
nach 20.00							
Gesamtzeit							
Serien (Zeitangabe)							

Idealerweise sollten sie diesen Bogen in der Nähe des Fernsehgeräts aufkleben und täglich ausfüllen. Während der Woche fragte ich regelmäßig nach und beantwortete Fragen, die währenddessen auftauchten (z. B.: Wie genau muss ich beim Abzug von Werbezeiten innerhalb eines Films sein? etc.).

Genau eine Woche nach Beginn des Fernsehprojekts und nach der oben erwähnten Unterbrechung setzten wir unsere Arbeit mit der *Auswertung* des Zeit-Beobachtungsbogens, der inzwischen fertig ausgefüllt vorlag, fort. Zuerst bat ich die SchülerInnen, ihre Gesamtfernsehzeit für die ganze Woche zu ermitteln, dann die einzelnen Teilgesamtzeiten (vor 16.00, von 16.00 bis 20.00, nach 20.00) und schließlich die für Serien aufgewendete Zeit sowie ihren fernsehschwächsten bzw. ihren fernsehintensivsten Wochentag. Außerdem fragte ich sie noch, wie viel sie in dieser Woche gelesen hatten. Ich wollte herausfinden, ob es eine Korrelation von häufigem Fernsehen und wenigem Lesen gab.

Zur *Sichtbarmachung der Ergebnisse* wählte ich folgende Methode: Die SchülerInnen mussten sich in einer Reihe aufstellen – beginnend mit der Person, die am meisten ferngesehen hatte, bis hin zu der, die am wenigsten ferngesehen hatte. Insgesamt machten wir das fünfmal (für die fünf abzufragenden Gesamtzeiten). Ich stoppte dabei die jeweils fürs Aufstellen benötigte Zeit. Hatten sie beim ersten Mal an die fünf Minuten gebraucht, um sich in der richtigen Reihenfolge zu positionieren, schafften sie es zum Schluss in etwas mehr als einer Minute. Sie hatten binnen kürzester Zeit gelernt, sich optimal zu organisieren – ein interessanter Nebeneffekt!

Es kristallisierten sich im Zuge dieser Übung ganz deutliche Gruppen heraus: die VielseherInnen (»Rekord«: 27 Stunden), die Serienfreaks (»Rekord«: 23 Stunden), die WenigseherInnen (niedrigste Gesamtzeit: 2 Stunden). Dabei war es für die SchülerInnen auch jedes Mal spannend zu sehen, wie sie persönlich gereiht waren. In die-

ser Phase fielen die *ersten Kommentare*, die ersten Interpretationen der Beobachtungsergebnisse: »Wahnsinn, 25 Stunden Fernsehen in einer Woche ist schon echt viel«; oder: »Ich hätte gar nicht geglaubt, dass *ich* im Vergleich zu den anderen so viel fernsehe«, aber auch: »Und ich hab geglaubt, ich seh' viel fern«. Bis auf zwei Mädchen, die in dieser Woche zwei Tage lang Fernsehverbot hatten, bezeichneten die SchülerInnen die Woche als durchaus repräsentativ für ihren Fernsehkonsum, bei dem mich vor allem die enorme Schwankungsbreite (2 bis 27 Stunden!) überraschte sowie die Tatsache, dass sich der Besitz eines eigenen Fernsehgeräts kaum auf die individuellen Fernsehzeiten ausgewirkt hatte.

Weniger überraschend war das Ergebnis zum Punkt »*Lesen und Fernsehen*«. Hier bestätigte sich das, was üblicherweise angenommen wird. Kinder, die sehr viel vor dem Fernseher sitzen, lesen nichts oder kaum etwas in ihrer Freizeit, während die Kinder, die viel lesen (bis zu drei dicke Bücher in einer Woche), keine Fernsehfreaks sind. Nur ein einziger Schüler, im Übrigen ein besonders leistungsstarker, hatte in dieser Woche ziemlich viel gelesen und 23 (!) Stunden ferngesehen.

Als Abschlusshausübung erhielten die SchülerInnen den Auftrag, sich ihre Beobachtungsergebnisse nochmals anzusehen, über das ganze Projekt nachzudenken und ihre persönlichen Schlüsse zu ziehen.

##### 5. Unterrichtseinheit: »Und was ergibt sich daraus?«

Bei der Besprechung ihrer »*Reflexionen*« zeigte sich, dass die SchülerInnen sehr selbstkritisch mit sich umgingen. Wenn auch etwa die Hälfte von ihnen nichts an ihrem Fernsehverhalten ändern wollte, so äußerten doch die meisten die Absicht, etwas bewusster mit dem Medium Fernsehen umzugehen. Ein Schüler meinte zum Beispiel: »Jetzt weiß ich, dass ich nicht zu denen gehöre, die sehr viel fernsehen. Trotzdem werde ich versuchen, gezielter fernzusehen, das heißt, dass ich mir die Sendungen vorher bewusst aussuchen und mich nicht mehr nur aus Langeweile vor den Fernseher setzen werde«. Jemand anderer schrieb: »Ich bin eigentlich zufrieden mit meinem Fernsehverhalten. Aber manchmal schaue ich mir am Abend zu viel und das Falsche an und habe dann Einschlafprobleme. Ich werde mir ein Beispiel an Viki nehmen und mehr lesen«. Eine Mitschülerin erkannte, dass sie »sich viel zu viel auf den Fernseher konzentriert«, und fügte hinzu: »Ich werde dies im Auge behalten«. Eine andere war mit ihrem persönlichen Ergebnis weitgehend zufrieden, nur störte sie, dass sie »schon vor dem Aufgabemachen so viel fernsieht«. Und einer stellte, offensichtlich sehr erleichtert, fest: »Ich habe durch den Vergleich mit meinen MitschülerInnen bemerkt, dass ich gar nicht so viel fernsehe. Jetzt kann ich ohne schlechtes Gewissen vor dem Fernseher sitzen.«

Es war also gelungen, einen kleinen Denkanstoß zu geben; mehr war realistischerweise nicht zu erwarten gewesen. Fernsehgewohnheiten ändern sich wohl genauso schwer wie andere Gewohnheiten. Und trotzdem tut es gelegentlich gut, einen Schritt zurückzutreten, um sich die Sache einmal aus einiger Entfernung anzusehen, ganz nach der Devise: Reflexion statt Reflexverhalten – auch beim Fernsehen, oder vielleicht gerade dort!

Christian Schacherreiter

## Rund um den Fernsehapparat

### Ein interdisziplinärer Unterrichtsblock für die Gegenstände Deutsch und Informatik

Die hier dokumentierte Unterrichtssequenz »Fernsehen« wurde für die neunte Schulstufe einer AHS entwickelt. Es handelte sich um eine Klasse mit 28 SchülerInnen. Die Sequenz ist auch für eine zehnte oder elfte Schulstufe einsetzbar, Einzellelemente daraus auch für andere Schulstufen.

Der Unterrichtsblock besteht aus drei voneinander unabhängigen Modulen:

- Modul 1: Das Fernsehverhalten von SchülerInnen unserer Schule (Fragebogenaktion)
- Modul 2: Analyse einer Fernsehzeitschrift (selbsttätiges Arbeiten nach der Vorgabe einer Modellanalyse)
- Modul 3: Wissensorientiertes Modul: Kleine Geschichte des Fernsehens (Input mit anschließender Diskussionsmöglichkeit)

#### **Modul 1: Fragebogenaktion zum Fernsehverhalten Jugendlicher<sup>1</sup>**

Das erste Modul wird in den Fächern Deutsch und Informatik durchgeführt (Deutschunterricht drei Unterrichtseinheiten, Informatik vier Unterrichtseinheiten).

---

CHRISTIAN SCHACHERREITER ist Deutschlehrer, Schulbuchautor, Direktor des Georg von Peuerbach-Gymnasiums Linz und Literaturkritiker der *Oberösterreichischen Nachrichten*. Peuerbachstraße 35, A-4040 Linz. E-Mail: schacherreiter@georgvonpeuerbach.at

<sup>1</sup> Der Fragebogen befindet sich auf der *ide*-website: <http://uni-klu.ac.at/ide>

### 1. Unterrichtseinheit:

Die SchülerInnen erstellen in Gruppenarbeit Vorschläge für einen Fragebogen zum Fernsehverhalten. Folgende Fragen sind für die SchülerInnen handlungsleitend:

- Was wollen wir erfahren?
- Von wem wollen wir es erfahren?
- Wie müssen Fragen formuliert sein, damit wir brauchbare, aussagekräftige Antworten erhalten, die in Tabellen etc. darstellbar sind?

Die Arbeitsgruppen geben ihre Ergebnisse ab, der Lehrer/die Lehrerin erstellt auf der Grundlage der Vorschläge einen Fragebogen.

### 2. Unterrichtseinheit:

Der Vorschlag der Lehrkraft wird von allen diskutiert, Änderungen können noch vorgenommen werden. Dann wird der Fragebogen formal fertig gestellt. Im durchgeführten Projekt beschloss die SchülerInnen, die Fragebögen an je zwei erste, dritte, fünfte und siebente Klassen auszugeben.

Die Auswertung und grafische Darstellung der Ergebnisse erfolgt im Informatikunterricht. Während dieser Zeitspanne wird im Deutschunterricht bereits die Arbeit am zweiten Modul aufgenommen.

## Modul 2: Analyse von Fernsehzeitschriften

Fernsehzeitschriften gehören zur Kategorie »Publikumszeitschriften«, zu der auch die klassischen Illustrierten gehören, angefangen von der *Bunten* bis zum *Spiegel*. Auf dem österreichischen Markt ist neben der Fernsehzeitschrift *tele*, die als Gratisbeilage zu mehreren Tageszeitungen verbreitet wird, *tv media* die TV-Zeitschrift mit der größten Reichweite. Das liegt unter anderem daran, dass es sich um ein Blatt mit ausgeprägtem Österreich-Profil handelt, während Konkurrenzprodukte wie *TV Today* nicht speziell auf den österreichischen Konsumenten zugeschnitten sind.

### a) Modellanalyse *tv media*, Ausgabe 35/05

#### 1. Unterrichtseinheit (Instruktion)

- *Die Titelseite (cover)*: Der Blickfang auf der Titelseite ist – neben dem Zeitschriftentitel *tv media* – das Bild zur Titelgeschichte. Es zeigt im vorliegenden Fall die Nachrichtenmoderatorin Ingrid Thurnher und den TV-Moderator und Ex-Schiläufer Armin Assinger, also zwei Prominente aus dem österreichischen Fernsehen. Eine Show von Thomas Gottschalk, in der Assinger und Thurnher eine maßgebliche Rolle haben, wird in großen Lettern und mit Vokabeln wie »Sensation«, »Stars«, »Show« plakatativ angekündigt. Die beiden »Promis« strahlen Fröhlichkeit und gute Laune aus. Die Leiste auf der linken Seite beinhaltet einen Hinweis auf eine neue Fernsehserie und auf so genannte »Klatschgeschichten« über



Menschen, die aus dem Fernsehen bekannt sind. Bereits dem Titelblatt ist zu entnehmen, dass die Fernsehzeitschrift nicht nur reine Programminformation bietet, sondern darüber hinaus auch Unterhaltung.

- **Die ersten Seiten:** Die ersten beiden Seiten nach dem Titelblatt sind Werbeseiten, auf den Seiten vier und fünf folgen eine Inhaltsübersicht zum so genannten Nachrichten-Teil, Werbung in eigener Sache und zwei journalistische Texte mit Kommentarcharakter. Der Chefredakteur Ralf Strobl setzt sich mit dem Thema Frühstücksfernsehen auseinander, und der Schauspieler und Theaterdirektor Helmut Lohner liefert einen Gastkommentar zum Thema »Blödeln«.
- **Das Nachrichtenmagazin:** Nach einer weiteren Werbeseite beginnt das etwa 30 Seiten umfassende Nachrichtenmagazin »medien«. Die erste Seite des Nachrichtenmagazins ist ähnlich gegliedert wie eine Titelseite. Sie bringt einen Aufmacher, der die Seite dominiert, und eine Seitenleiste mit Kurzinformationen zu drei Fernsehereignissen der Woche. Dann folgen Berichte von unterschiedlicher Länge und mit recht unterschiedlichen Inhalten. Das Nachrichtenmagazin wird von der auf dem Titelblatt angekündigten Titelgeschichte dominiert (Thomas Gottschalk-Show mit Armin Assinger und Ingrid Thurnher). Sie umfasst in der Nr. 35/05 von *tv media* fünf Seiten und wird auf vier Texte aufgeteilt, auf den Hauptartikel und drei Interviews mit »Stars«. Die anderen »Geschichten« umfassen meist zwei Seiten, immer die linke und die rechte. Meist sind sie auf Prominente zugeschnitten. Die Information wird auf zwei oder mehr Texte aufgeteilt: Übliche Textsorten sind Bericht, Interview und Kurzinformation. Im Nachrichtenmagazin findet man auch – als eine Art Kolumne – den Kasten »Quoten«.
- **Die Programmübersicht:** Den Mittelteil von *tv-media*, der herausgenommen werden kann, bildet die Programmübersicht. Sie ist folgendermaßen gegliedert: Ti-

telseite mit einem Thema (Bild und Schlagzeile), am rechten Rand Seitenangaben zu den Wochentagen und eine Sendungsempfehlung mit Werbecharakter (Empfehlung der Zeitschrift *Gusto*). Jeder Wochentag ist nach demselben, 12-seitigen Schema gegliedert:

1 Seite »Das Beste des Tages« (das sind die Empfehlungen der Redaktion);

2 Seiten »Die 8 Top TV-Sender«; Programmübersicht der Sender ORF 1, ORF 2, ARD, ZDF, RTL, SAT 1 (mit Österreich-Fenster), PRO 7 (mit Österreich-Fenster), ATV+. Die Auswahl erfolgt nach den Ergebnissen der Media-Analyse, es handelt sich um die Sender mit den höchsten Einschaltquoten in Österreich.

4 Seiten Programmübersicht für die restlichen Sender: »Alle Sender«, Kabel & TV;

4 1/2 Seiten, »Alle Filme«; Kurzinformationen zu allen Spielfilmen;

1/2 Seite »Serien Guide«.

Die Positionierung der Werbeseiten in der Programmübersicht erfolgt nach besonderen Überlegungen (siehe unten: Werbeseiten in *tv-media*).

- *Das Kino-Magazin: tv-media* beinhaltet auch das 20 Seiten umfassende Kino-Magazin *cinema*. Dieser redaktionelle Teil bringt Informationen zu aktuellen Kino-Filmen, diverse Star-Geschichten und auf zwei Seiten Chart-Listen zu Kino-filmen, DVD's, CD's und – sogar zu Büchern.
- *Bebilderung*: Das Bild ist in der Fernsehzeitschrift ebenso wichtig wie der Text. Keine Seite ohne Bild, lautet die Devise, und oft sind es mehrere Bilder.
- *Werbeseiten*: Werbung umfasst in *tv-media* 35/05 etwa 30 Seiten. Der Großteil der Werbung kommt, was nicht verwundert, aus der Medienwirtschaft: Radio- und Fernsehanstalten (4 1/2 Seiten), Mobile Kommunikation (4 Seiten), Medien-Großmarkt (1 Seite), Zeitschriften (4 1/2 Seiten), Eigenwerbung von *tv-media* (4 Seiten). Dazu kommen Kleidung (3 Seiten), Nahrungsmittel (2 1/2 Seiten), Banken (1 Seite), Kosmetik (1 Seite), Fortbildung (1 Seite), diverse Gebrauchsartikel (2 Seiten), Verkehr (1/2 Seite), Kunst (1/2 Seite).

Werbeseiten sind für Firmen und Institutionen dann besonders interessant, wenn sie innerhalb der Zeitschrift so positioniert werden, dass sie vom Kunden mit großer Sicherheit wahrgenommen werden. Ein Beispiel dafür: Im Programmteil von *tv-media* gibt es Werbeseiten nur innerhalb des Samstag- und Sonntagprogramms, weil Werbung zum Wochenende von mehr Menschen wahrgenommen wird.

### 2. und 3. Unterrichtseinheit (plus Hausübung):

*Aufgabenstellung* für die Gruppenarbeit: Auf dem deutschsprachigen Markt gibt es mehrere Fernsehzeitschriften. Jede Kleingruppe (3 SchülerInnen) besorgt sich eine Zeitschrift und analysiert sie nach folgenden Kriterien: *Titelblatt, Redaktionelle Teile/dominante Inhalte und Gliederung, Bebilderung, Werbeseiten*.

### 4. und 5. Unterrichtseinheit:

Präsentation der Ergebnisse vor der Klasse (pro Gruppe minimal 7, maximal 10 Minuten).

## b) Textsorten in Fernsehzeitschriften

Anhand von exemplarischem Material werden folgende Textsorten erläutert:

- *Die Kurzbeschreibung:* Die häufigste Textsorte in der Fernsehzeitschrift ist die Kurzbeschreibung, die den Fernsehkonsumenten über einen Film, eine Dokumentation, eine Serie etc. knapp und präzise informiert. Manchmal ist die Beschreibung sehr knapp, dann wieder etwas umfangreicher (Vorgabe durch das Seitenlayout, Form vor Inhalt!). Zum Haupttext kommen bisweilen Nebentexte (Star-Info) oder Kurzinformationen ohne Textcharakter (Untertitelung der Bilder, Bewertungen, eingebaute Werbung). Innerhalb der Programmübersicht muss die Sendungsinformation oft auf zwei oder auch nur einen Satz reduziert werden: »Auf Tahiti entdeckt man gigantische Prankenspuren, die ins Meer führen. Biologe Nick Tatopoulos vermutet, dass es sich dabei um ein durch Atomversuche mutiertes Riesenreptil handelt, das New York ansteuert.« (Zum Film *Godzilla*, *tv-media* 35/05)
- *Der Bericht:* Im Magazin-Teil von Fernsehzeitschriften findet man mehr oder weniger ausführliche Berichte, meist über Prominente und ihr Leben. Der Bericht erhebt den Anspruch, eine sachbezogene Textform zu sein.
- *Das Interview:* Eine oft eingesetzte journalistische Form ist in Fernsehzeitschriften auch das Interview, in dem Medienstars zu bestimmten Themen befragt werden. Kein professioneller Journalist gibt ein mündliches Interview exakt so wieder, wie es abgelaufen ist. Er bearbeitet es für die Zwecke der Zeitschrift, d. h., er kürzt, lässt manches weg und verändert einzelne Formulierungen – ohne allerdings die Aussagen zu verfälschen!
- *Die kommentierte Statistik:* Hohe Einschaltquoten zu erzielen ist in der Medienwirtschaft zu einem wesentlichen Kriterium der Programmplanung geworden. *tv-media* widmet diesem Phänomen regelmäßig eine Spalte, die dadurch den Charakter einer Kolumne erhält.

*Arbeitsanregungen zum Verfassen von Texten für Programmzeitschriften:*

- Schreiben von Kurzkomentaren zu Grafiken aus der durchgeführten Fragebogenaktion (maximal 200 Wörter).
- Das Verfassen von Kurzbeschreibungen kann man auch anhand von literarischen Texten üben. Die SchülerInnen lesen Kurzgeschichten und verfassen dazu für eine »Programmübersicht« einen Kürzesttext (minimal 22, maximal 25 Wörter) und einen etwas längeren Text für die Zusatzinformation (minimal 90, maximal 110 Wörter).

## Modul 3: Kleine Geschichte des Fernsehens

Die SchülerInnen erhalten die folgenden Informationen in schriftlicher Form und lesen den Text vor allem unter Beachtung folgender Aspekte:

- Entwicklungsumstände des Fernsehens in Europa und in den USA
- Welche technischen Innovationen waren für die Weiterentwicklung des Mediums besonders wichtig?

- Seit wann gibt es den ORF? Was bedeutet »Sendeanstalt öffentlichen Rechts«? Welche Vor- und Nachteile könnten sich daraus ergeben?
- Welche ORF-Reformen wurden in den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts durchgeführt?
- Wie entwickelte sich das Verhältnis von Werbeeinnahmen und Gebühren im ORF-Budget?

Diese Fragestellungen bilden die Grundlage für die Besprechung des Textes.

### Informationsblatt

#### *Technische Voraussetzungen des Fernsehens:*

Die technischen Voraussetzungen für das Fernsehen wurden bereits im 19. Jahrhundert geschaffen. Zwei Probleme waren zu bewältigen:

- Bilder (optische Signale) und Töne (akustische Signale) müssen aufgezeichnet werden. Dies ermöglichten folgende Erfindungen: Photographie (1839), Phonograph (1877), Grammophon (1887), Kinematographie (Filmtechnik, 1894/95)
- Die optischen und akustischen Signale müssen über weite Strecken an einen anderen Ort übertragen werden (elektrische Telegraphie). Dies war vorerst nur für akustische Signale möglich.

Der deutsche Ingenieur Paul Nipkow hatte mit seinem »elektrischen Teleskop« ein technisches Verfahren zur Bildaufzeichnung entwickelt, das die Grundlage für eine lange Experimentierphase schuf, die sich bis in die dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts erstreckte. Erst dann erfolgte der Durchbruch zum vollelektronischen System, und damit beginnt die Erfolgsgeschichte des Massenmediums Fernsehen.

#### *Medien, Wirtschaft, Politik*

Politiker und Wirtschaftstreibende erkannten bald, dass dieses Medium für ihre Interessen von großem Nutzen sein konnte. Und so setzte in den dreißiger Jahren ein Wettlauf der Nationen ein. Seit 1933 regierten in Deutschland Adolf Hitlers Nationalsozialisten. Sie erkannten, dass für ihre politische Propaganda das Medium Fernsehen gut einsetzbar war. Im Jahr 1936 fanden in Berlin die Olympischen Sommerspiele statt. Hitler wollte mit einer pompösen Inszenierung den Deutschen und dem Ausland beweisen, dass der Nationalsozialismus die überlegene Herrschaftsform war. Tatsächlich gelang den deutschen Technikern eine Live-Übertragung von den Sportveranstaltungen mit einer Gesamtsendezeit von 27 Stunden. In eigens dafür eingerichteten Fernsehsälen konnten ungefähr 150.000 Menschen diese Sensation miterleben. Bei der Berliner Funkausstellung (1935) wurden auch schon Fernsehgeräte für den privaten Gebrauch vorgestellt. Sie waren aber für die meisten Haushalte unerschwinglich.

Nun ging es Schlag auf Schlag. In Großbritannien wurde im Jahr 1937 die Krönung von König George VI. mit fernsehtechnischen Mitteln übertragen. Frankreich folgte im Jahr 1938, und im selben Jahr nahm die amerikanische NBC (National Broadcasting Company) die New Yorker Weltausstellung zum Anlass, um ihr TV-Programm zu starten. 1940 gab es in den USA bereits 23 Fernsehstationen. Und schon

ein Jahr später begannen amerikanische Techniker Experimente mit dem Farbfernsehen.

*Technische Entwicklung seit 1945:*

- MAZ- Technik: Während des Zweiten Weltkriegs gerieten insbesondere in Europa die Anstrengungen um die TV-Technik ins Stocken. Der Entwicklungsrückstand gegenüber den USA, wo die Impulse nicht in erster Linie von der Politik, sondern von der Wirtschaft ausgingen, war nie wieder einzuholen. Der nächste entscheidende technische Schritt gelang daher der amerikanischen CBS (Columbia Broadcasting System) im Jahr 1953. Bisher waren nur Live-Übertragungen möglich gewesen. Die Erfindung der MAZ-Technologie (Magnetische Bildaufzeichnung) ermöglichte es, Fernsehsendungen aufzuzeichnen und zu einem späteren Zeitpunkt abzuspielen.
- Satellitentechnologie: Lange Zeit konnten Fernsehprogramme nur über Sendezentralen auf Sendetürme verteilt und auf diese Weise für die Empfänger verbreitet werden. Das änderte sich durch den Einsatz von Satelliten. Satelliten sind unbemannte Raumflugkörper, welche die Erde umkreisen und unterschiedliche Aufgaben (Wettersatelliten, militärische Aufklärung u.a.m.) erfüllen können. Im Jahr 1965 wurde der Satellit »Early Bird« in 36 000 km Höhe »geparkt«, der sich über Solarzellen mit Strom versorgte. 240 Telefonkanäle und ein TV-Kanal liefen erfolgreich über »Early Bird«. Damit brach die Zeit des Satellitenfernsehens an. Dass heute eine so hohe Zahl an Programmen international empfangen werden kann, war nur durch die Satellitentechnologie möglich. So besteht auch ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Satellitentechnologie und der quantitativen Zunahme von Fernsehanstalten, insbesondere von privaten. (Die Unterscheidung zwischen privatem und öffentlich-rechtlichem Fernsehen wird am Beispiel Österreich erläutert. Siehe unten!)
- Computertechnologie: Die Entwicklung des Computers ermöglichte die Perfektionierung der Bildqualität und erweiterte in mehrfacher Hinsicht die Möglichkeiten, aufgenommene Bilder zu bearbeiten. Das führte dazu, dass wir heute weniger denn je davon ausgehen können, dass Fernsehbilder »Wirklichkeit« wiedergeben, denn Bilder sind beliebig bearbeitbar – und damit manipulierbar. Ein weiterer technologischer Gesichtspunkt ist der Unterschied zwischen digitaler und analoger Datenübertragung. Die digitale Datenübertragung löst Schritt für Schritt die analoge ab. So können mehr Signale, d. h. mehr Programme und andere Informationen, komprimiert übertragen werden. Allerdings erfordert der Ausbau der digitalen Datenübermittlung sehr hohe Investitionskosten.
- Breitbandkabel: Die Datenübertragung mittels Breitbandkabel (»Kabelfernsehen«, »Kabelrundfunk«) ist noch eine relativ junge, aber sehr erfolgreiche technologische Entwicklung. Zahlreiche Haushalte verfügen bereits über Kabelanschlüsse, über die zahlreiche Fernseh- und Rundfunkprogramme empfangen werden können.
- Teletext: Die erste europäische Fernsehanstalt, die den Teletext einsetzte, war die BBC im Jahr 1974, die zweite war bereits der ORF im Jahr 1980.

*Fernsehen als Institution:*

Der Dichter und Sänger Homer konnte im Jahr 800 v. Chr. seine »Odyssee« mit geringfügigem technischem Aufwand niederschreiben und durch mündlichen Vortrag im Sprechgesang an sein Publikum bringen. Die »Odyssee« funktionierte als Ein-Mann-Betrieb. Wer die »Odyssee« als Fernsehfilm verbreiten will, braucht dafür nicht nur eine komplizierte technische Ausstattung, sondern auch viele Mitarbeiter und viel Geld. Daher ist Fernsehen ein Medium, das an einen institutionellen Rahmen und an betriebliche Strukturen gebunden ist. Am Beispiel Österreich soll dies kurz beleuchtet werden.

*Fernsehen in Österreich:*

Radio gibt es in Österreich seit dem Jahr 1924. Die wechselhafte Geschichte der RAVAG (Radio-Verkehrs -AG) – sie war der Vorläuferbetrieb des ORF – müssen wir hier vorerst einmal ausblenden. Sie steht in unmittelbarem Zusammenhang mit den politischen Verhältnissen (Einmarsch der deutschen Truppen 1938, Krieg, Besatzungszeit). *Fernsehen gibt es in Österreich seit 1955.* Ab dem 1. August wurde über die Sender Wien-Kahlenberg, Graz-Schöckl, Linz-Freinberg und Salzburg-Gaisberg ein eigenständiges österreichisches Fernsehprogramm ausgestrahlt, vorerst nur an drei Tagen in der Woche. Die Nachfrage nach dem neuen Medium war in Österreich groß, das Wachstum des Unternehmens ORF (den Namen gibt es seit 1957) eindrucksvoll: Im Jahr 1961 erreichte der ORF ca. 200.000 Teilnehmer über 25 Sendeanlagen. Im Jahr 1968 gab es eine Million Fernsehbewilligungen und mehr als 120 Sender. Die Vollversorgung des Bundesgebiets gelang erst in den achtziger Jahren (ca. 800 Sender), weil aufgrund der geographischen Verhältnisse (Alpen) manche Gebiete nur mit großem technischem bzw. finanziellem Aufwand zu erschließen sind.

Der ORF ist keine Privatbetrieb, sondern eine *Sendeanstalt öffentlichen Rechts*. Das heißt, dass er Teil der staatlichen Rechtsordnung ist und zumindest zum Teil dem Hoheitsrecht des Staates unterstellt ist. Sendeanstalten öffentlichen Rechts werden zu einem großen Teil über feste Rundfunk- und Fernsehgebühren finanziert, die alle österreichischen Haushalte bezahlen müssen, die einen Fernsehapparat bzw. ein Radiogerät besitzen. Darüber hinaus hat der ORF einen gesetzlich festgelegten Bildungs- und Kulturauftrag, den private Sendeanstalten nicht haben. In den ersten Jahrzehnten seines Bestehens hatte der ORF in Österreich noch eine Monopolstellung inne. Private Sender waren nicht zugelassen.

Die Entwicklung des Fernsehens in Österreich war und ist natürlich eng an die allgemeine technologische Entwicklung gebunden, die oben bereits skizziert worden ist. Zwei Besonderheiten sind aber noch erwähnenswert: Gemeinsam mit dem deutschen ZDF und dem Schweizer Fernsehen (SRG) gründete der ORF in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts das anspruchsvolle *Kulturprogramm 3 SAT*, das erste öffentlich-rechtliche Fernsehprogramm, das über Satelliten verbreitet wurde. Ebenfalls in den achtziger Jahren entschloss man sich beim ORF dazu, in den Bundesländern regionale Berichterstattung zu ermöglichen. Ab 1988 gibt es täglich die Sendeschiene *Bundesland heute*.

Satellitentechnologie und Kabelfernsehen brachten den ORF – trotz Monopolstellung in Österreich – in den neunziger Jahren zunehmend unter Konkurrenzdruck. Vor 1980 erreichte der ORF fast 100 Prozent der Fernsehzuschauer. Im Jahr 1996 waren es nur mehr 62 Prozent. Veränderungen waren daher unumgänglich. Sie zeigen sich sowohl in der wirtschaftlichen Entwicklung als auch in der Programmgestaltung des ORF. Die maßgeblichen *Reformen der neunziger Jahre* fanden unter dem Intendanten Gerhard Zeiler statt. Das erklärte Ziel war, in Österreich »Marktführer« zu bleiben. (Die »Einschaltquote« wird zum obersten Kriterium vieler Programmentscheidungen.) Das sollte vor allem auf folgende Weise möglich werden:

- junges Publikum ansprechen, ohne deswegen das ältere zu verlieren;
- bewusst die österreichische Identität hervorkehren, um die Identifikation des österreichischen Publikums mit dem ORF zu fördern;
- mehr Unterhaltung, weniger anspruchsvolle Minderheitenprogramme reduzieren;
- die Publikumsnachfrage nach aktuellen Informationen (Nachrichten) erfüllen.

In wirtschaftlicher Hinsicht sollte der bisherige Staatsbetrieb ORF eher die Strukturen eines privatwirtschaftlichen Betriebs erhalten. Das bedeutete einerseits Einnahmequellen erschließen (z. B. durch Lizenzvergaben), andererseits Ausgaben reduzieren, vor allem durch Personalabbau und weniger bzw. kostengünstige Eigenproduktionen. Die verpflichtenden Rundfunk- und Fernsehgebühren sollten möglichst niedrig gehalten werden, um die Konsumenten nicht zu verärgern.

Die wirtschaftlichen Veränderungen sind an Zahlen ablesbar. In den sechziger Jahren setzte sich das Gesamtbudget des ORF noch fast zu zwei Dritteln aus den Gebühren zusammen, zu etwa einem Drittel aus Werbeeinnahmen, und ein verschwindender Rest kam aus sonstigen Einnahmen wie Lizenzvergaben oder Subventionen. Dem gegenüber sieht das ORF-Budget im Jahr 2004 folgendermaßen aus:

- Gebühren: 444,5 Millionen Euro, das sind 47,1 Prozent
- Werbeeinnahmen: 312,1 Millionen Euro, das sind 33,19 Prozent
- Sonstiges: 119,9 Millionen Euro, das sind 12,7 Prozent

Im Jahr 2004 hatte der ORF einen Personalstand von 3.700 MitarbeiterInnen, im Jahr 2003 waren es noch mehr als 4.000. Die zuletzt angedeuteten Entwicklungen werden hier am Beispiel Österreich ausgeführt, es handelt sich aber nicht um eine Sonderentwicklung, sondern um einen generellen Trend, dem auch viele andere europäische Fernsehanstalten folgen bzw. aus wirtschaftlichen Gründen folgen müssen.

Wolfgang Schörkhuber

## »Aber können tut er's schon mit den Hasen ...«

### Über Reality TV im Deutschunterricht am Beispiel der Daily Talkshow

Nein, die Mutter konnte es nicht glauben, sagte mir eine 16-jährige Schülerin, nachdem sie zu Hause erzählt hatte, dass wir im Deutschunterricht »die Talkshow gemacht« hätten. Die Mutter würde erwarten, dass wir in der Schule »etwas Gescheites« machen, bei dem die Tochter etwas lernen könne.

Diese Haltung der Mutter dürfte der breiten Praxis des Deutschunterrichts gar nicht so fern liegen. In der deutschdidaktischen Diskussion ist sie überwunden. Trotzdem wirft sie ein Licht auf einige grundsätzliche Fragen, die es für die Thematisierung »der Medien« und populärkultureller Phänomene zu bedenken gilt.

- Erstens zeigt sie, dass bestimmte Formen oder/und Inhalte für nicht unterrichtstauglich gehalten werden, was auf die Frage hinausläuft, was Bildungsgut sein soll. Das hängt mit einem elitären Kulturbegriff zusammen (»Kultur« als »Kunst«; am »kulturellen Leben« teilnehmen; eine »Kultur«sendung im Fernsehen), der nur existieren kann, wenn er die Abgrenzung von symbolischen Formen und Praktiken kennt, die als minderwertig eingestuft werden (»Trivialkultur«, »Massenkultur«). In dieser Sicht ist es nahe liegend, Daily Talks als sensationsgieriges Schmuddelfernsehen abzutun.
- Zweitens ist zu fragen, was überhaupt zu lernen sei, wenn populärkulturelle Texte zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Man wird zuerst vielleicht an

eine kritische Haltung denken, die sowohl im deutschdidaktischen als auch im medienpädagogischen Diskurs lange Zeit als Abstinenz-erziehung oder Immunisierung gegen schädliche Einflüsse konzipiert war. Als »Medienkritik« wird sie noch immer mit kulturkonservativen oder ideologiekritischen Positionen in Verbindung gebracht – trotz der Überwindung solcher Ansätze in den Fachwissenschaften (vgl. Kepser 2004, S. 12).

- Drittens stellt sich die Frage, unter welchem Blickwinkel populärkulturelle Texte thematisiert werden. Ich sehe das im Zusammenhang mit zumindest zwei Vorentscheidungen, die zu treffen sind: die sehr weit reichende Frage, für welches Medienverständnis man sich entscheidet, und die Festlegung, welche (medi-)pädagogische Position man einnimmt.

### 1. Medienkulturelle Orientierung

Will man die kommunikativen Zusammenhänge ernst nehmen, in denen populäre Texte eine Rolle spielen, dann bietet sich für die Beantwortung solcher Fragen ein medienkultureller Ansatz an. Medienkultur zeichnet sich durch eine immer intensivere wechselseitige Durchdringung von Lebenswelt und Medien aus. Dabei geht es nicht um die Abbildung einer wie auch immer verstandenen Wirklichkeit in den Medien oder eine wie auch immer verstandene Wirkung von Medien auf Menschen. Das Verhältnis zwischen Alltag und Medien ist vielmehr eines der gegenseitigen Reflexion und Interpretation. In der Medienkommunikation wird »Realität durch Darstellung und Nachstellung (Reproduktion, Simulation, Inszenierung) beobachtet« (Bauer 2002, S. 197). Medien stellen deshalb als »Agenturen der Selbstbeobachtung der Gesellschaft« (Bauer 2003, S. 122) Plattformen dar, die Kultur symbolisch vergegenständlichen. »Kultur« wird dabei verstanden als die Gesamtheit der Vorstellungen, Bedeutungen, Werten und Normen, wie sie in gesellschaftlichen Gruppen, in sozialen Beziehungen, Gewohnheiten, Riten, Sitten etc. verkörpert sind. Sie beinhaltet »maps of meaning« (Barker, 2000, S. 65) als symbolischen Vorrat für das Verstehen der gesellschaftlichen Realität und realisiert sich im Handeln von Subjekten in der sozialen Praxis.<sup>1</sup> Kultur meint in diesem Sinne einerseits das Gemeinsame (»shared meanings«; Barker 2000, S. 37), ist andererseits aber unter den Bedingungen einer vielfach fragmentierten und dezentrierten Gesellschaft »ein Kampf um Bedeutungen [...], ein nie zu beendender Konflikt über Sinn und Wert von kulturellen Traditionen, Praktiken und Erfahrungen« (Winter 1999, S. 49f.).

Mit populären Medientexten werden im Enkodierungs- und Dekodierungsprozess Bedeutungen ausgehandelt, umkämpft, durchgesetzt – und sie sind als symbolisches Material Ausdruck solcher Aushandlungen, Kämpfe und Durchsetzungen. Sie sind polysem und wie die Kultur heterogen und widersprüchlich. Für die Indivi-

<sup>1</sup> Es ist hier nicht Platz, den Kulturbegriff der Cultural Studies ausführlich darzustellen oder zu diskutieren. Zu Details vgl. etwa Hepp/Winter 1999 oder Bromley/Göttlich/Winter 1999.

duen stellen sie als »sinntragend[e] Diskurs[e]« (Hall 1999, S. 97) Ressourcen der Vergemeinschaftung dar, aber auch der Selbstdefinition, Identitätsbildung und Abgrenzung. Folgt man Medienkommunikationsmodellen, die innerhalb der Cultural Studies entwickelt wurden (Hall 1999, Fiske 1989, dazu Winter 1999), so zeigt sich, dass populäre Texte Lesarten im Sinne dominanter Ideologien zwar forcieren, sie aber auch widerständige, oppositionelle Lektüren zulassen. Das Subjekt ist den Medien nicht hilflos ausgeliefert, sondern hat eine aktive Rolle in der Generierung kultureller Bedeutungen auf der Grundlage vorhandener Bedeutungen (maps of meaning). Weil es sich bei der Kultur aber um umkämpftes Terrain handelt, sind Fragen der Macht angesprochen. Dominante, hegemoniale Ideologien haben den Drang, sich zu verfestigen.

## 2. Reflexion als Element von Kompetenz

Auf der Basis solcher Überlegungen sollte sich nun die Frage nach der pädagogischen Orientierung und der didaktischen Ausrichtung der Problematisierung populärkultureller Medientexte stellen. Wiewohl in den 1990er Jahren durch die Reduzierung auf die unmittelbare Verwertbarkeit und auf den handwerklichen Gebrauch von Technik einigermaßen ramponiert, soll hier die Medienkompetenz ins Spiel gebracht werden. Ich möchte dabei auf eine Komponente hinweisen, die im Forcieren von Handlungs- und Produktionsorientierung sowie aktiver Medienarbeit etwas ins Hintertreffen geraten sein dürfte. Kompetenz setzt Reflexion voraus und schließt diese mit ein, damit auf der Grundlage reflektierter Erfahrungen reflektiert gehandelt werden kann. Das ist eine Fähigkeit, die im Zuge der Mediensozialisation nicht gefördert wird. Daher ist sie eine vordringliche pädagogische Forderung, um den Weg von dem im Zuge der Sozialisation angelernten Mediengebrauch, der systemadaptiv und -affirmativ ist, zu einem Mediengebrauch, der eigene Interessen und Bedürfnisse in den Kontext gesellschaftlichen Handelns stellt, also sozial orientiert ist, anzuregen (vgl. Bauer 2003, S. 133).

Folgt man dem oben skizzierten Verständnis von Kultur, Medien und Medientexten, dann lässt sich reflexiv doch einiges erschließen. Erst einmal wird man durch Reflexion Zugang zu den eigenen Erfahrungen finden können. Man wird also etwas über sich selber erfahren können, sodann aber auch über die Diskurse, in die man verwoben ist, und deshalb auch über Macht und Machtpolitik, letztendlich über die Kultur und die Verfasstheit der Gesellschaft. Die reflexive Bearbeitung eines sozialisierten Mediengebrauchs kann auch ein Schritt zur Selbstbestimmung sein. Diese kann aber nur realisiert werden, wenn das Subjekt Alternativen hat, zwischen denen es sich entscheiden kann. Es muss also in der Absicht einer emanzipatorischen Ausrichtung liegen, Optionen anzuregen. Selbstbestimmung läge dann in der kontextuell reflektierten Auswahl aus Alternativen.

Darin steckt schon einiges, das es zu lernen gibt. Man wird sich dem nicht mit geschlossenen didaktischen Konzepten nähern können, sondern wird Offenheit brauchen. Denn die Problematisierung bleibt eine akademische Übung, wenn sie nicht auf die (didaktisch gesehen offenen) Erfahrungen der SchülerInnen bezogen ist.

Ihre Reflexion ist eine Voraussetzung dafür, überhaupt so etwas wie Medienkritik anregen zu können. Denn eine kritische Haltung muss die eigene Position definieren, um von hier aus Entwicklungs- und Veränderungspotentiale in der untersuchten Praxis ausmachen zu können. Die untersuchte Praxis ist nichts anderes als die Involvierung des Subjekts in medienkommunikative und damit kulturelle Prozesse, von Fragen der Identität(sbildung) bis zur gesellschaftlichen Zirkulation von Bedeutungen durch Medien.

### 3. Reality TV und Daily Talks

Genres des Reality TV scheinen mir in diesem Zusammenhang recht brauchbar zu sein. Reality TV zeichnet sich durch eine besonders starke wechselseitige Durchdringung von Medien und Alltag aus, und zwar in zweierlei Hinsicht. Einerseits kennzeichnet »die Collage aus nicht-fiktionalen und fiktionalen Bestandteilen« die »Hinwendung zu alltäglicheren, der Lebenswelt der Zuschauerinnen und Zuschauer entnommenen Themen und damit einhergehend die emotionale Darstellung des Privaten und Intimen in der Öffentlichkeit« (Klaus/Lücke 2003, S. 195). Andererseits ist Reality TV eben deshalb von hohem Gebrauchswert. Es kommt dem Bedürfnis der ZuseherInnen entgegen, »die Identitäten und Unsicherheiten des Alltagslebens gespiegelt zu sehen und mit ihnen spielen zu können« (Mikos 2004, S. 44), um sich nach Bedarf aktiv aushandelnd Orientierung zu verschaffen.

Die Daily Talks sind in Bezug auf ihre Bedeutung für Jugendliche im Vergleich zu anderen Reality TV-Genres relativ gut untersucht. Laut einer deutschen Studie (Paus-Haase u. a. 1999, S. 369 ff.; vgl. auch Göttlich u. a. 2001) fanden sie zum Zeitpunkt der Untersuchung keine außergewöhnliche Priorität in der Rezeption, hatten aber eine starke Präsenz: Etwa drei Viertel der Jugendlichen hatten Kontakt zu Daily Talks.<sup>2</sup> Nachdem das Genre um die Jahrtausendwende seinen Zenit überschritten und sich die Zahl seiner Formate inzwischen mehr als halbiert hat, wird man heute mit solchen Daten vorsichtig umgehen müssen. Allerdings erscheinen die in der Studie ermittelten Nutzungsmotive, Rezeptionsweisen und Haltungen gegenüber Daily Talks in ihren generellen Zügen so repräsentativ, dass es kein Problem darstellen sollte, dieses Genre auch heute noch als Beispiel für Reality TV im Unterricht zu thematisieren.<sup>3</sup> Eine besondere Rolle spielt der Umgang mit Inszenierung und Authentizität in den Talkshows, an den mit neueren Hybridformaten des Reality TV, etwa Real-Life-Soaps à la *Big Brother* oder Gerichtsshow, neue Anforderungen gestellt werden. Das Talkshow-Wissen kann dabei als verlässliches Basiswissen herangezogen werden.

<sup>2</sup> Dieser Anteil liegt erheblich unter jenem, den ich beobachte.

<sup>3</sup> Ermittelte Nutzungsmotive u. a.: Amusement, Entspannung, Selbstverortung, Orientierung, Information (Göttlich u. a. 2001, S. 149 ff.); Rezeptionsverhalten: naiv vs. reflektiert, involvierend vs. distanzierend, Unterhaltung vs. Orientierung suchend, positive vs. negative Bewertung (ebd., S. 318).

#### 4. Verstrickung in den Kampf um Bedeutungen

Ein Beispiel zur Illustration des Folgenden: In einer Mixtur aus Bekenntnis- und Konfrontationstalk des Sat1-Formats *Vera am Mittag*<sup>4</sup> mit dem Titel »Bleib bloß locker: Heute haut's dich vom Hocker!« (7. Jänner 2005) tritt eine 19-Jährige auf, die ihren Freund verdächtigt, noch ein Verhältnis mit seiner Ex-Frau zu haben. Der 51-Jährige – der Altersunterschied entlockt dem Publikum ein Raunen – enthüllt schrittweise, dass er tatsächlich noch weitere (sexuelle) Beziehungen unterhält, und zwar zur besten Freundin (22, verheiratet) seiner Freundin und einer weiteren Freundin (19). Beide Frauen befinden sich im Publikum. Während die Protagonistin von all dem nichts gewusst hat, ist den beiden anderen Frauen das Vierecksverhältnis bekannt. Unter Mithilfe des Publikums wird der Mann abgekanzelt und ohne Applaus von der Bühne geschickt. Die anderen Involvierten erhalten von der Moderatorin klare, moralisch orientierte Urteile und Handlungsanweisungen.

Konfrontiert man ältere Jugendliche mit einem solchen Talk, lässt sich rasch sehen, dass hinter der expressiven Zur-Schau-Stellung Themen liegen, die für die Jugendlichen relevant sind (Treue, Aspekte der Gestaltung von Beziehungen). Diese Anknüpfung ist natürlich entscheidend, damit eine sinnvolle Reflexion in Gang gesetzt werden kann. Die Jugendlichen können ihr Position dem Gesehenen gegenüber definieren und in der Gruppe feststellen, welche Lesarten realisiert werden und worin deren Brauchbarkeit liegt (Amüsement, Orientierung, sozialer Vergleich etc.). Diese Lesarten gilt es ernst zu nehmen, denn sie werfen ein Licht auf die Involvierung der SchülerInnen in den moralischen Diskurs des Talks.

Wiederholt wurde darauf hingewiesen, dass Talkshows mit ihrem Verhandeln von Normen und Werten einen Versuch darstellen, in einer hoch ausdifferenzierten Gesellschaft die Beteiligten – also vor allem auch die RezipientInnen – der Versicherung von Normalität zu unterziehen, den moralischen Konsens der Gesellschaft abzusichern (Mikos 2000) und eine Konformitätsdruck aufzubauen (Göttlich 2002). Diese Versicherung der Normalität erfolgt mit dem Abstecken von Feldern, innerhalb derer sich das befindet, was als normal bzw. akzeptabel verstanden wird. Im Talk werden Grenzen markiert, randständige Phänomene erhalten die Chance auf Reintegration, Grenzüberschreiter bleiben ausgegrenzt. In dieser Hinsicht ist es lohnend, im Unterricht der Thematisierung des moralischen Diskurses Raum zu geben. Die SchülerInnen sollen die Möglichkeit erhalten, sich selbst auf diesem Feld zu positionieren, ihre Positionen zu reflektieren und andere Positionen kennen zu lernen. Dabei kann auch durch eine betont argumentativ-diskursive Kommunikation die Alternative zur expressiven und performativen Kommunikation des Talks deutlich gemacht werden. Man wird auch die Struktur des Talks unter die Lupe nehmen, weil diese im Kampf um Bedeutungen eine moralische Position durchzusetzen versucht und den Umgang der SchülerInnen mit einer solchen nahe gelegten, hegemonialen Lesart sowie deren Machtanspruch reflektieren kann.

---

4 Ende Jänner 2006 eingestellt.

Letzterer kann auch im Zusammenhang mit der Selbstreferentialität des Fernsehens ein Thema werden. Sie stellt den Versuch dar, sich in den kommunikativen Zusammenhängen unentbehrlich zu machen. Selbstbezüglichkeit existiert quer über Genres und Sendungen hinweg. Aber Formate beziehen sich auch auf sich selbst. So betont die Showmasterin Vera, dass die junge Frau mit ihren 19 Jahren »schon recht schlau« (!) sei, sich mit ihrem Problem an die Talkshow zu wenden. Auch im Hinblick auf solche Versuche der Verfestigung von Bezeichnungsmacht geht es um die exemplarische Erprobung von RezipientInnen-Rollen, die abseits der von Talks zugewiesenen voyeuristischen liegen, und die damit verbundene Abklärung des Verhältnisses zwischen Orientierungsfunktion und hegemonialer Vereinnahmung.

Wie nahe die realisierten Lesarten an der individuellen Brauchbarkeit für die eigene Identität liegen, zeigt das Beispiel eines Schülers, der angesichts des Mannes im oben zitierten Talk ein bewunderndes »Aber können tut er's schon mit den Hasen« äußerte. Diese Lesart, die im Talk angelegt ist, wurde so thematisiert, dass es dem Schüler in annehmbarer Art möglich war, tatsächlich etwas über sich selbst zu erfahren und diese Erfahrung einer Reflexion zu unterziehen. Allerdings sollte man sich keiner Illusion bezüglich der Effekte hingeben. Dem Schüler hat sich ein Veränderungspotential aufgetan, realisieren wird er es, wenn es in seinem sozialen Alltag Sinn macht. Thematisierung und Reflexion haben ihm aber immerhin Optionen im Hinblick auf seine Selbstdefinition und die Definition seiner Stellung in einer Gruppe ermöglicht. Der Unterricht kann in dieser Hinsicht Angebote stellen, auf deren Grundlage Veränderung vollzogen werden, Optionen anbieten und Alternativen anregen.

##### 5. Sinnvolles Wissen und Analyse des Verstehens

Ähnlich verhält es sich mit dem Angebot von medienbezogenem Wissen. Dieses wird dann sinnvoll, wenn es sich für die Wünsche und Bedürfnisse der SchülerInnen als nützlich erweist und mit dem Wissen Bedeutungsgenerierung und Handlungsoptionen erweitert werden können. Dieses Wissen kann sich auf alle Bereiche des kulturellen Kreislaufs beziehen, wie es Hipfl (2002) skizziert hat: Produktion, Konsum, Regulierung, Repräsentation, Identität. So tauchte etwa in der Arbeit über den Talk aus *Vera am Mittag* die Frage auf, warum es diese expressive Darstellung von Privatem und Intimem gebe und für wen sie gemacht sei. Damit waren Fragen der Produktion und des Konsums angesprochen. Sie führten einerseits zur Erarbeitung von Wissen über das duale Rundfunksystem – die Etablierung der Privatsender in den 1980er Jahren gilt als entscheidender Anstoß für das Affektfernsehen – und die verschärften Marktbedingungen, unter denen TV-Stationen immer neue Strategien im Kampf um die Zuteilung von Aufmerksamkeit entwickeln. Andererseits gelangten Senderprofile, die Programmgestaltung und die Platzierung von Sendungen im Fernsehprogramm sowie die damit verbundene Adressierung von RezipientInnen in den Blick, was die Strukturierung des eigenen Alltags durch Fernsehprogramme zum Thema machte.

Der Aufbau von Wissen über die Repräsentation lässt sich über die Frage nach Inszenierung und Authentizität des Daily Talk<sup>5</sup> initiieren. Das verlangt nach einem

analytischen Zugriff, den ich im Sinne einer struktur-funktionalen Analyse, wie sie Mikos (2003) entwickelt hat, verstehe. Abgesehen von den (moralischen) Diskursen soll es dabei – für unseren Zusammenhang – darum gehen, womit und wie die mediale Darstellung als Zeichensystem mentale Konzepte, die der Interpretation von Erfahrungen, also der Organisation der so genannten Wirklichkeit, dienen, bei den RezipientInnen anspricht und was diese damit machen (ebd., S. 40f.). Damit gerät das Verstehen des (Text-)Verstehens in den Blickpunkt der Analyse, die ästhetische Gestaltungsmittel ebenso einschließt wie Akteure und Dramaturgie. Mithin kann das auf die Analyse von Genrekonventionen hinauslaufen. Diese fokussieren sich bei Daily Talks im Zusammenspiel von Authentisierungs- und Inszenierungsstrategien.

In der Analyse des oben angeführten Talks zeigte sich, dass die SchülerInnen einzelne Gestaltungsmittel den Strategien durchaus unterschiedlich zuordnen. Der gestaltete Studioraum und die Clipästhetik (hier ist die Kenntnis von Gestaltungsmitteln der sogenannten Filmsprache nützlich) als traditionelle Mittel der Inszenierung wurden noch einhellig dem Bereich Show/Unterhaltung zugewiesen. Ebenso wurden Bildtechniken aus Nachrichtensendungen (etwa die Einblendung von Akteuren über einen Bildschirm) und Verhaltensweisen der Moderatorin (Interview, Zusammenfassung, Kommentar) als traditionelle Merkmale des Bereichs Dokumentation/Information isoliert und als Mittel der Authentisierung verstanden. Aber besonders die Analyse der sozialen Rollen (Freundin, Liebhaber) und der Funktionsrollen (Beklagter, Anklägerin, Mitangeklagte, Kommentatorin aus dem Publikum) der Akteure führte zu divergenten Bedeutungsbildungen. Die Frage nach den Gründen dafür konnte deutlich machen, dass es einerseits die unterschiedlichen Erfahrungs-, Interessens- und Bedürfnislagen sind, die den Talk als mehr oder weniger »wirklich« erscheinen lassen und ihm damit unterschiedliche Alltagsrelevanzen zuweisen, andererseits aber Textstrategien im Spiel sind. Für die SchülerInnen ist ein solches mit Hilfe der Analyse angeeignetes Wissen ein Ansatz, ihren Mediengebrauch (genauer) zu verstehen.

Die Dramaturgie kann als eine Strategie analysiert werden, mit der durch die strukturierte Zuteilung von Wissen bei den ZuseherInnen Kognition und Emotion angeregt werden. Sie ist ein wichtiger Faktor, Lesarten im Zusammenwirken von Verstehen und Erleben nahe zu legen. Im zitierten Talk aus *Vera am Mittag* besteht ihre Grundstruktur darin, die Neugier der ZuseherInnen durch die schrittweise Enthüllung eines immer noch ungebührlichen Verhaltens des Mannes zu steigern. Regisseurin der Dramaturgie ist die Moderatorin, die die Neugier immer neu anstachelt, an markanten Spannungspunkten aber auch ihre moralischen Botschaften als Abschluss eines Narrationsabschnittes platziert. Sie ist die einzige Akteurin, die ihren Sprachduktus variieren und sich einer erheblichen Anzahl von Sprachebenen und -registern bedienen kann. Damit bietet sie innerhalb der Spannungsdramaturgie eine

---

5 Die Studie von Paus-Haase u. a. 1999 belegt, dass es sich dabei für die Jugendlichen um eine bedeutende Frage bei ihrer Nutzung von Daily Talks handelt. Meine Beobachtungen stimmen damit überein.

Reihe von Ankerpunkten für die Lenkung der Stimmung. Es lassen sich also Strategien zur emotionalen Involvierung analysieren. Mit einem solchen Zugriff kann Wissen geschaffen werden, das deutlich macht, wie emotionale Beteiligung provoziert wird (Erleben, Unterhaltungsqualität) und wie sie sich mit dem Verstehen verknüpft.

#### Literatur

- BARKER, CHRIS: *Cultural Studies. Theory and Practice*. London u. a.: Sage Publications Ltd 2000.
- BAUER, THOMAS A.: Die Kompetenz ethischen und ästhetischen Handelns. Medienethik aus medienpädagogischer Perspektive. In: Karmasin, Matthias (Hrsg.): *Medien und Ethik*. Stuttgart: Reclam 2002, S. 194–219.
- DERS.: Medienpädagogik als Mediationsagentur zwischen Medienökonomie und Medienkultur. In: Altmeppen, Klaus-Dieter; Karmasin, Matthias (Hrsg.): *Medien und Ökonomie. Bd. 1/1: Grundlagen der Medienökonomie: Kommunikations- und Medienwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2003, S. 115–138.
- FISKE, JOHN: *Understanding Popular Culture*. London u. a.: Routledge 1989.
- GÖTTLICH, UDO; KROTZ, FRIEDRICH; PAUS-HAASE, INGRID (Hrsg.): *Daily Soaps und Daily Talks im Alltag von Jugendlichen. Eine Studie im Auftrag der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein-Westfalen und der Landesanstalt für private Rundfunkveranstalter Rheinland Pfalz*. Opladen: Leske + Budrich 2001.
- GÖTTLICH, UDO: Intime Bekenntnisse – konforme Kultur? Individualität und Konformismus in der Talkshow-Unterhaltung. In: Tenschler, Jens; Schicha, Christian (Hrsg.): *Talk auf allen Kanälen. Angebote, Akteure und Nutzer von Fernsehgesprächssendungen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2000, S. 103–113.
- HALL, STUART: Enkodieren/Dekodieren. In: Bromley, Roger; Göttlich, Udo; Winter, Carsten (Hrsg.): *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg: zu Klampen 1999, S. 92–112.
- HEPP, ANDREAS; WINTER, RAINER (Hrsg.): *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*. Opladen-Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999, 2. überarb. u. erw. Aufl.
- HIPFL, BRIGITTE: Zur Politik von Bedeutung: Medienpädagogik aus der Perspektive der Cultural Studies. In: Paus-Haase, Ingrid; Lampert, Claudia; Süß, Daniel (Hrsg.): *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 2002, S. 34–48.
- KEPSEK, MATTHIS: Medienkritik als kultureller Selbstverständigungsprozess in Gesellschaft und Deutschunterricht. In: Kepser, Matthis; Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): *Medienkritik im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 2–22.
- KLAUS, ELISABETH; LÜCKE, STEPHANIE: Reality TV – Definition und Merkmale einer erfolgreichen Genrefamilie am Beispiel von Reality Soap und Docu Soap. In: *Medien- und Kommunikationswissenschaft* 51, 2/2003, S. 195–212.
- MIKOS, LOTHAR: Die Verpflichtung zum Guten. Moralische Konsensversicherung im Fernsehen am Beispiel von Daily Talks und anderen Formaten. In: *Texte*, Nr. 3/2000 (= Sonderheft der Zeitschrift *medien praktisch*), S. 3–13.
- DERS.: *Film- und Fernsehanalyse*. Konstanz: UVK 2003.
- DERS.: Vermischte Wirklichkeiten. Fernsehen und Realität im Kopf der Zuschauer. In: Felsmann, Klaus-Dieter (Hrsg.): *Das Vertrauen in die Medien – Orientierung im Wandel. 7. Buckower Mediengespräche*. Erweiterte Dokumentation 2003. München: Kopaed 2004, S. 41–46.
- PAUS-HAASE, INGRID; HASEBRINK, UWE; MATTUSCH, UWE; KEUNEKE, SUSANNE; KROTZ, FRIEDRICH: *Talkshows im Alltag von Jugendlichen. Der tägliche Balanceakt zwischen Orientierung, Amüsement und Ablehnung*. Opladen: Leske + Budrich 1999.
- WINTER, RAINER: Cultural Studies als kritische Medienanalyse. Vom »encoding/decoding«-Modell zur Diskursanalyse. In: Hepp, Andreas; Winter, Rainer (Hrsg.): *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*. Opladen-Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999, 2. überarb. u. erw. Aufl., S. 49–65.

Bernhard Schörkhuber

## »Unseren täglichen Fernseh*sport* gib uns heute«

Sozial-ethische Reflexionen und Praxisbeispiele  
für den Unterricht zu medial präsentierten  
Konfliktfällen im Sport

Wie können wir dazu beitragen, dass Jugendliche besser lernen, ethische Fragen zu beurteilen, und zunehmend weniger in Gefahr sind, Demagogen und falschen Autoritäten in die Hände zu fallen? Angesichts einer heutigen Lebenssituation, die durch ein zunehmendes Potential an Wertpluralismus gekennzeichnet ist, wird die Frage nach sozial-moralischer Orientierungsfähigkeit relevant. Lebenskontextuelle Faktoren spielen gerade bei der Entwicklung von Wertvorstellungen junger Menschen eine bedeutende Rolle. Dabei kann ein besonderer Beitrag zur Ausbildung sozial-ethischer Orientierungsfähigkeit im Sinne moralischer Erziehung im Fach Deutsch erwartet werden. Eine spezifische Ausformung sozial-ethischer Orientierungsfähigkeit entsteht jedoch auch im Zusammenhang mit Medieninhalten aus dem Sport. Als Zielformulierung kann eine Kompetenz im Blick auf beide Bereiche angesehen werden. Medienkompetenz zeigt sich auch in selbstbestimmtem, kritisch-reflexivem und genussvollem Umgang mit Medien. Angesichts der ständig zunehmenden Fülle an Medienangeboten und Medieninhalten wird es immer wichtiger, Nutzung und Konsum aufgrund eigener, nicht fremdbestimmter Wünsche und Bedürfnisse gestalten zu können. Konkret meint dies die bewusste Auswahl zwi-

---

BERNHARD SCHÖRKHUBER ist Theologe, Religionsdidaktiker, graduerter Medienpädagoge, Trainer für systematische Unterrichtsentwicklung (Methoden- und Kommunikationstraining, Teamentwicklung, Pädagogische Schulentwicklung, EVA-Lernen) sowie Leiter der Berufspraktischen Studien an der Religionspädagogischen Akademie in Stams/Tirol. Stiftshof 1, A-6422 Stams.  
E-Mail: schork@tsn.at

schen medialen Angeboten nach sozial-ethischen Aspekten und die kritisch-reflexive Nutzung dieser Angebote, um die eigene Lebenswelt besser bewältigen zu können und sie im Hinblick auf gesellschaftliche, politische und kulturelle Dimensionen zu bereichern. Es geht um das Aufspüren sozial-moralischer Orientierungsfähigkeit im Kontext medial präsentierter Konfliktfälle beispielsweise aus dem (»Fernseh«-)Sport.

### 1. Grundlagen für ein Konzept zur Förderung sozial-moralischer Entwicklung bei medialen Sportsendungen

Ausgehend von Lawrence Kohlbergs Entwicklungs-/Stufenmodell (vgl. Kohlberg 1981) und der Zielvorstellung eines sozialverantwortlichen Handelns (vgl. Tulodziecki 1997), mündet das besondere Interesse in die Frage: Auf welchem sozial-ethischen Niveau begegnen SchülerInnen und Studierende medienpräsentierten Konfliktfällen bzw. Dilemmata im Kontext europäischer Sportübertragungen und welche Konsequenzen erschließen sich daraus?

#### Stufen sozial-moralischer Entwicklung (Kohlberg)

##### *Präkonventionelles Niveau*

- 1) Egozentrische Fixierung auf die eigenen Bedürfnisse unter Vermeidung von Strafe
- 2) Orientierung an den eigenen Bedürfnissen unter Beachtung der Bedürfnisse anderer

##### *Konventionelles Niveau*

- 3) Orientierung an der Erwartung von Bezugspersonen und Bezugsgruppen
- 4) Orientierung am sozialen System mit einer bewussten Übernahme gerechtfertigter Verpflichtungen

##### *Postkonventionelles oder prinzipiengeleitetes Niveau*

- 5) Orientierung an individuellen Rechten und ihrer kritischen Prüfung unter dem Anspruch der menschlichen Gemeinschaft
- 6) Orientierung an universalen ethischen Prinzipien

In diesem Zusammenhang scheint eine Reflexion über das Einbringen von Dilemmata aus medial präsentierten Sportübertragungen generell, um Auseinandersetzungen mit Medieninhalten anzuregen und gleichzeitig die Relevanz von Impulsen für die Weiterentwicklung des sozial-moralischen Urteilsniveaus zu betonen, diskussionswürdig.

Freilich müssen dabei Kriterien für die Auswahl von Dilemmata beachtet und prozess- bzw. zielorientierte Vorgangsweisen für Dilemma-Diskussionen überlegt werden. Eine besondere Aufgabe bzw. Rolle nehmen bei diesem Verfahren die ModeratorInnen bzw. DozentInnen ein. An ihrer Fähigkeit, geeignete Fragen zu stellen und SchülerInnen und Studierende mit »+1-Argumenten« zu konfrontieren und damit entwicklungsstimulierende Impulse einzubringen, und ihrer Grundlagenkompetenz realisiert sich der Prozess einer Förderung sozial-moralischer Orientierungsfähigkeit und medial präsentierter Konfliktfälle aus dem Sport.

## 2. »Dilemma« – eine Methode zur Entwicklung sozial-moralischer Orientierungsfähigkeit im Sport?

Es stellt sich hier die Frage, ob das Einbringen von Dilemmata aus den Medien (generell) ein geeignetes Mittel darstellt, um zur Auseinandersetzung mit Medieninhalten anzuregen und gleichzeitig Impulse für die Weiterentwicklung des sozial-ethischen Urteilsniveaus zu bieten.

Wie kann aber das Spezifikum eines Dilemmas präzisiert werden? Global gesprochen handelt es sich bei einem Dilemma um einen Konflikt zwischen zwei »Werten«, zum Beispiel Freiheit versus Abhängigkeit. Das Besondere der spezifischen Konfliktsituation eines Dilemmas besteht darin, dass das kognitive Ungleichgewicht erhalten bleibt, welche Lösung auch immer angestrebt wird. Dilemmata lassen nämlich prinzipiell keine befriedigende Lösung zu. Vor einem Dilemma stehen wir also immer dann, wenn sich zwei Seiten einer Alternative gegenüberstehen. Wähle ich die Alternativmöglichkeit A, dann muss ich die alternative Möglichkeit B verwerfen. Wenn ich die Alternative A ablehne, muss ich die Alternative B bejahen – also geht es hier um eine »Wertwickmühle«. Möglicherweise ist aber genau das der Grund, warum bei Studierenden gerade Dilemmata eine hohe Bereitschaft zur Diskussion auslösen. Ein wesentlicher Faktor zur motivierenden Auseinandersetzung scheint mir auch im Aspekt der persönlichen Betroffenheit, der sich in der Bedeutsamkeit für eine gegenwärtige oder zukünftige Lebenssituation konkretisiert, gegeben zu sein. Oft spielt die Nähe und Distanz zur jeweiligen Dilemma-Geschichte eine nicht unbedeutende Rolle. Dadurch konnte es auch geschehen, dass bei einem Dilemma ein sogenannter »Deckeneffekt« eintritt. Ein »Deckeneffekt« entsteht dann, wenn eine hohe Stufe der sozial-moralischen Entwicklung erreicht wurde und dadurch keine Förderung mehr möglich ist.

Medial präsentierte Dilemmata von Sportübertragungen sind durch permanente Konfliktträchtigkeit prädestiniert, um zur Auseinandersetzung anzuregen, wie zum Beispiel das »Fußball-Dilemma« (siehe Abb. 1).

Ein weiteres Merkmal für das Einbringen medienpräsentierter Dilemmata aus medialer Sportberichterstattung besteht in der Tatsache, Situationen zu schaffen, in denen unterschiedliche Interessen aufeinandertreffen und die die Möglichkeit zur Rollenübernahme in einer Form bieten, die über die momentan verfügbare hinausreicht. Eine der grundlegenden entwicklungsstimulierenden Erfahrungen ist dabei die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interessen.

Als entwicklungsstimulierende Situationen sollten jene ausgewählt werden, die sich eine Stufe über dem eigenen Niveau befinden bzw. Rollenübernahme auf dieser Stufe ermöglichen. Befinden sich Denkstrukturen mehr als eine Stufe über dem eigenen Niveau, so werden sie nicht oder nicht angemessen verstanden (Abb. 2).

Ein nicht unwichtiger Aspekt besteht in der generellen Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung mit einem medial präsentierten Konfliktfall. Handlungsorientierung soll zur Leitkategorie werden und in einen aktiven Problemlöse-, Entscheidungs- und Beurteilungsprozess führen (vgl. Schörkhuber 2001) Als Voraussetzung für eine ernsthafte Dilemma-Diskussion erachte ich auch eine gewissenhafte Vorbe-

»Fußball-Dilemma« (ORF 1)

In der Fußball-Champions-League spielt in der Zwischenrunde AC Milan gegen Paris SG. Bei diesem Spiel geht es um das Erreichen des Halbfinals. AC Milan – in der laufenden italienischen Meisterschaft auf Platz 5 – für eine Spitzenmannschaft nicht gut genug – muss auf drei verletzte Stammspieler verzichten.

Bei Paris SG läuft es derzeit sportlich nicht: in der französischen Meisterschaft auf dem abgeschlagenen 11. Tabellenrang und in der Champions-League noch punktelos. Ein Ausscheiden aus der Champions-League wäre für beide fatal, weil dadurch hohe Geldeinnahmen verloren gingen und dadurch Spieler nicht mehr weiter verpflichtet werden könnten. Das bedeutet, dass beide unbedingt gewinnen müssen – mit einem »Unentschieden« ist beiden nicht geholfen.

Und es geht auch gleich flott zur Sache. Nach einem Idealpass von Giunti erzielt der Brasilianer Leonardo in der 27. Minute das 1:0 für Milan. Aber schon drei Minuten später erfolgt der Ausgleich: der 30-Millionen-Euro-Stürmer Anelka von Paris SG steht plötzlich völlig frei vor dem italienischen Torhüter und schießt das 1:1.

Das Spiel wogt spannend hin und her – mit Chancen für beide Mannschaften. Plötzlich passiert es: wiederum ist es der Franzose Anelka, der zum Sturmloch Richtung italienisches Tor ansetzt. Da wird er mit einer sog. »Notbremse« (»*Letzter-Mann-Foul*«) von Milans Verteidiger Roque Junior niedrigerissen (gefoult) und seiner Torchance beraubt (»Torraub«).

War es richtig, dass der Abwehrspieler vom AC Milan den Stürmer Anelka gefoult hat? Warum?

Abb. 1

reitung durch ModeratorInnen bzw. DozentInnen, was sich u. a. durch kreative und motivierende Einstiegsphasen äußert.

### 3. Auswahl von medial präsentierten Dilemmata aus dem Sport

Bei der Auswahl von Dilemmata aus den Medien als Anlass für sozial-ethische Diskussionen ist zu beachten, dass sie einen Bezug zur Erfahrungs- und Vorstellungswelt der jugendlichen Zielgruppe aufweisen, damit der mit dem Dilemma gegebene Konflikt angemessen verstanden wird und zur Auseinandersetzung anregt. Hier kommt den unmittelbar aus der eigenen sozialen Situation erwachsenen und mit ihr zu vergleichenden Entscheidungssituationen Priorität zu.

Um das Bedürfnis zu wecken, sich mit einem medial präsentierten Konfliktfall auseinander zu setzen, muss die Dilemma-Geschichte bedeutsam sein (Doping, Foulspiel im Sport ...). Dazu benötigt sie eine überschaubare Struktur, die auch dadurch gekennzeichnet ist, dass sich der Konflikt personalisieren, d. h. auf eine Person zuspitzen lässt, und somit die »Wertwickmühle« klar erkennbar wird. Um in solchen Konfliktsituationen zu gewährleisten, dass sich spontane Lösungsvorschläge einigermaßen gleichmäßig auf unterschiedliche Positionen verteilen, sollen medial präsentierte Dilemmata bis zu dem bei der jugendlichen Zielgruppe zu erwartenden Urteilsniveau gleichrangige symmetrische Argumentationen zulassen.

Es sollte auch verhindert werden, dass sich Personen bei einer Diskussion sozial-moralischer Aspekte entziehen, indem sie eine »technische Lösung« für das Problem anbieten. Im Rahmen der Vorbereitung müsste mitbedacht werden, wie man in so einem Fall reagieren könnte, ohne dass das Problem verschwindet.

Analysebogen »Fußball«-Dilemma		
War es richtig, dass der Verteidiger vom AC Milan den Stürmer Anelka gefoult hat? Warum?		
Stufe	Pro Foul	Contra Foul
(1)	Es war richtig, weil der Verteidiger dadurch ein Tor verhindert hat.	Es war falsch, weil er vielleicht jetzt die rote Karte bekommt.
(2)	Die anderen hätten es auch so gemacht. Schließlich geht es bei solchen Spielen immer um viel Geld.	Er wäre selbst auch nicht gerne gefoult worden.
(3)	Die Mannschaft erwartet, dass der Verteidiger ein Tor verhindert.	Die Zuschauer hätten ein faires Verhalten erwartet.
(4)	Foulen in einer solchen Situation ist schon zum Gewohnheitsrecht geworden und bei »sanfterem Foulen« – wenn die Gesundheit des anderen Spielers nicht gefährdet wird – vertretbar.	Es handelt sich um einen Regelverstoß. Unfares Spielen gefährdet letztlich ein vernünftiges Spiel und widerspricht dem Gedanken des Fair-Play.
(5)	Er musste in der Situation im Bruchteil einer Sekunde entscheiden. Strenggenommen hätte er abwägen müssen, ob im Falle einer Niederlage die sportliche Existenz des Vereins gefährdet wäre und welche Konsequenzen dies für Milan hätte und ob diese es rechtfertigen würden, gegen das Prinzip des Fair-Play zu verstoßen und eventuell sogar die Gesundheit des Gegenspielers zu gefährden.	Die Gesundheit des Spielers und das Prinzip des Fair-Play sind wichtiger als Vorteile, die Milan mit dem Einzug ins Halbfinale bekommen würde. Insofern rechtfertigt es die Situation nicht, ein solches Foul zu begehen. Das Recht des Spielers auf körperliche Unversehrtheit ist universal.

Abb. 2

Als Beispiele können zahlreiche durch Medien präsentierte Inhalte zum Anlass für Diskussionen mit sozial-moralischer Akzentuierung genommen werden: im Sport »Foulspiel« oder »rassistische Ausschreitungen« im Fußball – aber auch die nie verstummende Diskussion über Doping.

#### 4. Diskussion von Dilemmata: Aufgaben bzw. Rollenverständnis von ModeratorInnen und DozentInnen

Lehr- und Lernvorgänge sollen darauf ausgerichtet sein, den Kenntnis- und Erfahrungsstand der Studierenden zu erweitern und das sozial-kognitive Niveau in intellektueller wie in moralischer Hinsicht weiterzuentwickeln. Diese Lehr- und Lernsituationen sind unter Umständen dadurch gekennzeichnet, dass sie arrangiert sind und in der Regel nicht aus einer bestimmten Lebenssituation heraus entstehen. In der folgenden Verlaufsstruktur ist es besonders wichtig, das Problem präzise zu de-

finieren, da nicht alle in den Regeln des Fußballspiels kundig sind, aber - wie der Erfahrung zeigt - ein hohes Maß an Motivationskapazität aufweisen, um sich emotional (durch den medialen Einstieg provoziert) in eine »Wertwickmühle« zu begeben. Dann erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Einstiegsdilemma:

»Fußball- Dilemma« – Verlaufsstruktur	SAF
a) <i>Einstieg/Motivation:</i> Problematik »Foulspiel im Fußball«	UG
b) <i>Konfrontation:</i> Champions-League Zwischenrunde »AC Milan – Paris SG« – Videosequenz	V
c) <i>Offene Fragen/reziproke Affekte:</i>	L/S
d) <i>Erarbeitung von Argumenten:</i> schriftlich	AB/EA
e) <i>Fällen einer Entscheidung:</i> schriftlich Kann aber auch alternativ durch Gruppendiskussion geschehen (Pkte. d und e)!	EA GA
f) <i>Reflexion:</i> Nach der schriftlichen Erarbeitung können sich die Schülerinnen, Schüler oder Studierenden noch äußern. Allerdings werden diese Äußerungen nicht in die Auswertung miteinbezogen.	GG
g) <i>Konfliktsensibilität:</i> Im Anschluss wurden die Schülerinnen, Schüler oder Studierenden ge- beten, Aussagen zu Relevanz, Aktualität, persönlicher Entscheidungsfindung etc. auf einer Sechser-Skala unter der Fragestellung zu beantworten, inwie- weit die einzelnen Aussagen für sie zutreffend oder nicht zutreffend sind.	AB/EA
Abkürzungen: AB = Arbeitsblatt; AS = Auseinandersetzung, EA = Einzelarbeit, GG = Gruppendiskussion, L/S = Lehrer-/Stu- dierendengespräch, OH = Overheadprojektion, SAF = Sozial- und Aktionsformen, UG = Unterrichtsges- präch, V = Video, VGruppe = Versuchsgruppe	

In zweifacher Hinsicht lassen sie sich als Handlungssituation deuten:

- als handelnde Auseinandersetzung mit speziellen Fragestellungen im Unterricht und
- als intentionale psychische und physische Aktivität, die auf zukünftige Handlungen ausgerichtet ist.

Im Rahmen der Moraldiskussionen hat die Lehrerin/der Lehrer zunächst die Aufgabe, Konfliktsituationen als Dilemma zu präsentieren. Enorme Bedeutung kommt der Fähigkeit, Argumentations- und Denkstrukturen von SchülerInnen zu erkennen und Argumente in die Diskussion einzubringen, die eine Stufe über dem aktuellen Niveau liegen, zu.

Für die Diskussion von Dilemmata im Rahmen handlungsorientierter Lernprozesse haben sich folgende Vorgehensweisen bewährt:

- *Vorbereitung von Argumenten* auf verschiedenen Stufen sozial-moralischer Orientierungsfähigkeit, um Argumente der Jugendlichen besser einordnen zu können und geeignete Impulse zu geben.
- *Dilemma-Präsentation*: Konfrontation mit dem Entscheidungsfall / Klärung von Verständnisfragen / Einbringen spontaner Lösungsvorschläge / Einführung gezielter Argumente
- *Provokation unterschiedlicher Positionen*
- *Verständigung über Ziele und Klärung der Bedeutsamkeit*: Besprechen der Ziele / Verständigung über Ziele und Klärung der Bedeutsamkeit für die gegenwärtige und künftige Lebenssituation
- *Verständigung über das Vorgehen*: Bearbeitung wertbezogener oder sachlicher Fragen
- *Verständigung über Vorgehensweise*, Info-Quellen
- *Erarbeiten von Argumenten und Handlungsalternativen*: Erwägen von Handlungsmöglichkeiten / Bewerten von Lösungsmöglichkeiten
- *Fällen einer Entscheidung*: Bestimmung des wichtigsten Arguments
- *Vorstellung und Diskussion der Entscheidungen*: Vergleichende Diskussion von Lösungsvorschlägen / Reflexion des Lösungsweges
- *Zusammenfassung*: wichtigste Argumente werden festgehalten (Tafel, Folie ...)
- *Anwendung*: Rollenspiel
- *Weiterführung, Bewertung und Reflexion*: Einsichten reflektieren / Handlungskonsequenzen bedenken / neue Denk- und Urteilsstrukturen

Für eine unterrichtliche Verwendung medial präsentierter Dilemmata und deren angestrebte Entwicklung sozial-moralischer Orientierungs- bzw. Urteilsfähigkeit kommt einer Moderatorin/einem Moderator ferner die Aufgabe zu, entsprechende Analysebögen für die Auswertung und Zuordnung der SchülerInnen-Argumente im Vorhinein auf Basis des Stufenkonzeptes von Kohlberg vorzubereiten. Dabei ist zu achten, dass sich mindestens bis zu der zu erwartenden Argumentationsstufe Parallelargumente formulieren lassen. Ansonsten kann nämlich das Dilemma für eine weitere Bearbeitung und Diskussion keine Verwendung finden (Abb. 3).

Für die Diskussion selber ist die kreative und präzise Präsentation des Dilemmas respektive die Konfrontation mit dem Entscheidungsfall von immenser Bedeutung. Diese Phase ist auch gleichzeitig mit der Klärung von Verständnisfragen und dem Einbringen spontaner Lösungsvorschläge hinsichtlich der Motivation, um sich mit dem jeweiligen Entscheidungsfall ernsthaft auseinander zu setzen, von enormer Relevanz. Um die Diskussion von medial präsentierten Konfliktfällen aus dem Sport in Gang zu bringen, ist es von Vorteil, wenn die Moderatorin/der Moderator das Dilemma auf einem Arbeitsblatt für jede Teilnehmerin und jeden Teilnehmer formuliert hat und die Zuspitzung der Frage personalisiert (Pro/Contra) wird.

Ein pointierter Einstieg durch die Moderatorin/den Moderator erweist sich ebenso diskussionsanregend wie die gegenwarts- und damit aktualitätsbezogene Dimen-

**Sport-Dilemma – Medizinische Behandlung bei Verletzung***»Fit-Spritzen« im Sport (Fußball)*

- Einstieg: Aktueller Zeitungsartikel über die Verletzung des Spielers von RAPID Wien
- Anlass, um mit Schülerinnen, Schülern und Studierenden über ihr Wissen zur Bedeutung von Spritzen im Sport zu berichten.
- *Klärungen* über Wirkungen und mögliche Folgen einer Spritze herbeiführen.
- *Frage*: Welche beruflichen Aussichten hat ein Spieler, der – anstatt Verletzungen richtig behandeln zu lassen – nur Spritzen nimmt?
- *Fallbeispiel* formulieren – »Wertwickmühle«!

Im Pokalspiel zwischen Bayern München und Borussia Mönchengladbach sind noch acht Minuten zu spielen. Bayern liegt mit 2:3 zurück und drängt die Borussia in die Defensive. Ihr derzeit bester Angreifer Maakay wird plötzlich böse gefoult und muss behandelt werden. Hektik auf dem Spielfeld! Betreuer und Mannschaftsarzt laufen zum Spieler und bemühen sich um ihn.

Der Arzt stellt fest: Mittelfuß gebrochen! Er signalisiert dem Trainer, dass er auswechseln soll. Dieser bespricht sich kurz mit dem Manager und weist daraufhin den Arzt an, den Spieler mit Kortison und Eis wieder fit zu machen.

Dem Arzt bleibt keine Zeit, die Konsequenzen, wie Invalidität, Leberschaden durch Kortison und Berufsunfähigkeit, darzustellen.

Die Fans fordern durch Rufe und Klatschen, dass Maakay weiter spielt. Er soll ja noch den Ausgleich schießen. Es stehen Millionen auf dem Spiel.

*Dilemma-/Entscheidungsfrage:*

Soll der Arzt den Spieler wieder »fit« machen? Ja oder Nein?

- Analysebogen erstellen – fünf Pro- und Contra-Argumente (um Antworten einordnen zu können und in einer möglichen Diskussion +1-Argumente rasch einführen zu können!) formulieren.
- Schülerinnen, Schüler, Studierende nehmen dazu *schriftlich* Stellung *oder diskutieren* unter Moderation und +1-Konvention!
- *Konfliktsensibilität* erheben.

Abb. 3

sion des Dilemmas. Erfahrungsgemäß werden durch die Diskussion genügend entwicklungsstimulierende Impulse ausgehen. Die Moderatorin/der Moderator kann aber aufgrund eigener Sensibilität in der einen oder anderen Situation Gesprächsanregungen (+1-Argumente) einbringen.

Die Diskussion wird mittels Video aufgezeichnet. Es sollte in der Vorbereitung geklärt werden, wie diese Aufzeichnung erfolgen soll (Kameraführung ja/nein, Audio-mitschnitt ...). Diskussion und gleichzeitige Kameraführung durch die Moderatorin/den Moderator ist nicht vorteilhaft.

ModeratorInnen sollten im Verlauf der Diskussion nicht ihre eigene Meinung zum jeweiligen Konfliktfall einbringen, sondern durch

- Klärungsfragen,
  - Problemfragen,
  - Konfliktfragen,
  - Fragen nach der Rolle der Beteiligten und
  - Fragen nach universalen Konsequenzen
- weitere Überlegungen anregen.

## 5. Erfahrungsorientierte Empfehlungen für die Auseinandersetzung mit medienpräsentierten Dilemmata

Ist eine Auswahl für die Auseinandersetzung mit medial präsentierten Entscheidungssituationen im Kontext sozial-moralischer Orientierungsfähigkeit getroffen, muss in einer ersten Analyse die tatsächliche Eignung als sozial-ethisches Dilemma für den Unterricht festgestellt werden. Es hat sich aber bewährt, je nach Bedeutsamkeit der Konfliktgeschichte eine Entscheidungssituation zu *elementarisieren* und zum »Dilemma« zu erheben. Die so entstandene Dilemma-Geschichte muss dann so formuliert werden, dass sie alle wichtigen Informationen enthält, um Jugendliche in eine »Wertwickmühle« zu versetzen, und die damit verbundene Dilemma-Frage muss *personenzentrierten* Charakter aufweisen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt kommt mit der Forderung ins Spiel, dass Konfliktsituationen bis zu dem bei der Zielgruppe zu erwartenden Urteilsniveau symmetrische Argumentationen zulassen sollen, damit sich spontane Lösungsvorschläge gleichmäßig auf unterschiedliche Positionen verteilen können.

Durch die Auseinandersetzung mit medial präsentierten Dilemmata wurde auch klar, dass SchülerInnen und Studierende sich dem *Ziel* eines *sachgerechten, selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns* in Medienkontexten umso mehr nähern, je stärker sie zu einem kritisch-reflektierten Denken fähig werden. Dabei kann dazu motiviert werden, individuelle Aspekte der Mediennutzung im Kontext von Sportübertragungen vor dem Hintergrund eigener Rechte, sozialer Ansprüche und übergreifender Prinzipien zu reflektieren.

### Literatur

- KOHLBERG, LAWRENCE: Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Mauermann, L.; Weber, E. (Hrsg.): *Der Erziehungsauftrag der Schule* (1981), o. A.
- TULODZIECKI, GERHARD: *Medien in Erziehung und Bildung, Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbronn 1997.
- SCHÖRKHUBER, BERNHARD: Medienpädagogik und sozial-moralische Entwicklung im Kontext medienpräsentierter Konfliktfälle. In: *Medienimpulse*, Wien, 2001.

Andreas Schwantner

## Hitlers Rehkitz und die Vorbereitung auf einen KZ-Besuch

Wie Faschistotainment im Medium Fernsehen das  
Geschichtsbild einer Generation beeinflusst und der  
Versuch Schüler trotzdem angemessen auf einen KZ-  
Besuch vorzubereiten

In diesem Artikel wird die große Anzahl an NS-Beiträgen im Fernsehen thematisiert und die für diesen Artikel durchgeführte Untersuchung des Fernsehprogramms hin auf NS-Themen reflektiert. Fakten und Bemerkungen zum Thema Gedenkstätten sollen den Blickwinkel auf dieses schwierige Thema erweitern. Der Grundsatzlerlass »Politische Bildung« wird erläutert und die Erfahrungen des Autors mit rechtsextremen Schülern beschrieben. Nach einigen Beispielen, die der Leserin/dem Leser helfen sollen, ihre eigene gedankliche Position zum Thema Gedenkstätten abzuklären, sind mehrere Impulse für den Unterricht zum Thema NS-Zeit, Demokratie und Macht angeführt.

### 1. NS-Thema im Fernsehen

Ein Rehkitz, hilflos, unschuldig und schutzbedürftig.  
Eine Hand füttert das Rehkitz.  
Das zur Hand gehörende Gesicht lächelt.  
Uniformiert, kurzer Schnauzer, der Führer, lieb.  
Eine herzerreißende Szene.  
Ein Beitrag wie aus einer Werbesendung für einen Wildpark.<sup>1</sup>

---

ANDREAS SCHWANTNER ist Lehrer an der Berufsschule für Einzelhandel und EDV-Kaufleute. Er beschäftigt sich seit vielen Jahren mit dem Gedenkstättenbesuch von Jugendlichen und ist Berater des Organisers des »Hermann-Langbein-Symposium. Ideologie und Wirklichkeit des Nationalsozialismus«. BS EHDV, Kempelengasse 20, A-1100 Wien. E-Mail: andreas@schwantner.com

<sup>1</sup> [http://www.kultura-extra.de/kunst/portrait/kloppmann\\_jens.php](http://www.kultura-extra.de/kunst/portrait/kloppmann_jens.php)

Welcher Eindruck entsteht für Sie beim Lesen des obigen Absatzes, welches Bild haben Sie vor Augen, was soll vermittelt werden? Der »Führer«, doch irgendwie ein Mensch wie du und ich? Sie meinen, eine NS-Propagandaschrift in Händen zu halten? Vielleicht zweifeln Sie an meinen Intentionen, aber um das Rätsel aufzulösen, es handelt sich um einen der zahllosen Beiträge über NS-Themen der letzten Zeit. Eine kurze Auswahl der Beiträge: *Hitler – Aufstieg des Bösen, Hitlers Eliten nach 1945, Hitlers Frauen ... und Marlene, Hitlers Helfer, Hitlers Krieger, Hitlers Manager, Speer und er, Der Untergang, Schindlers Liste*.

Sie werden Ihre eigene Meinung zur großen Anzahl an Spielfilmen, Dokumentationen und Pseudodokumentationen in den letzten Jahren mit dem thematischen Schwerpunkt 1933–1945 (umgangssprachlich als »NS-Zeit« bezeichnet) haben. Für uns als Privatpersonen mag es ärgerlich, kurios oder egal sein. In unserer Rolle als LehrerInnen können wir uns der Reflexion und Interpretation der Geschichtsdarstellung in diesen Fernsehsendungen (durch unsere SchülerInnen) nicht entziehen.

Die österreichischen und deutschen öffentlichen rechtlichen Fernsehsender beschäftigten sich bereits seit ihrer Entstehung mit dem Thema NS-Zeit. Die Beiträge waren aber eher dokumentarischer Natur, das änderte sich allerdings, als im deutschen und dann im österreichischen Fernsehen (im März 1979) die US-Serie *Holocaust* gesendet wurde.<sup>2</sup> Ebenso wie in Deutschland verursachte die Serie große Resonanz und widersprüchliche Reaktionen. Die Serie kann als Beginn des so von mir benannten Faschistotainments angesehen werden. Der Schriftsteller Elie Wiesel bezeichnete die Serie als »Seifenoper«.<sup>3</sup> Wohl auch, da es sich bei dem Beitrag eher um einen Spielfilm, als um eine reine Dokumentation handelte. Der Süddeutsche Rundfunk sendete die Reihe *Europa unterm Hakenkreuz* 1982/83, die in Deutschland bis zu 20 Millionen Zuseher fand, wodurch die Diskussion in Deutschland über die NS-Zeit wieder an Intensität gewann. In Österreich wurde 1989 die zehnteilige Serie *Österreich I* von Hugo Portisch ausgestrahlt. Die Art der Geschichtsbetrachtung und Darstellung der Ereignisse stößt fast 20 Jahre nach der Erstaussstrahlung nicht nur auf positive Resonanz (Prinz 2003). Bemerkenswert ist bei der Serie *Österreich I* die Mischung aus Fakten und visuellen Eindrücken, sowie deren Gewichtung. So stellt sich bei der Betrachtung von Faschistotainmentbeiträgen immer die Frage, inwieweit werden vermeintlich wichtige Fakten von scheinbar nebensächlichen Vorkommnissen überlagert. Ist es als Auflockerung oder als vielleicht sogar bewusste Manipulation zu sehen, wenn in einem Beitrag über den zweiten Weltkrieg minutenlang über Adolf Hitlers Privatleben sinniert wird und als krönender Abschluss Hitlers Hund »Blondi« über die Matscheibe tollt?<sup>4</sup>

Ich konnte mich lange Zeit des Eindruckes nicht erwehren, dass das Thema NS-Zeit im Medium Fernsehen in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewon-

---

2 [http://www.arbeiter-zeitung.at/cgi-bin/az/flash.pl?html=1;issue=19790224\\_B01](http://www.arbeiter-zeitung.at/cgi-bin/az/flash.pl?html=1;issue=19790224_B01)

3 <http://www.dhm.de/lemo/html/teilung/NeueHerausforderungen/EntwicklungenInDerKultur/schattenDerVergangenheitBody.html>

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

nen hat. Univ. Prof. Dr. Anton Pelinka bemerkte dazu bei seinem Vortrag im Rahmen des Herman Langbeinsymposiums 2001 treffend: »Der Faschismus ist ein Thema, das in seiner Medienpräsenz immer mehr zunehmen und uns die nächsten Jahrzehnte mehr als jemals zuvor beschäftigen wird.«

Für diesen Artikel wurden im Zeitraum 1. Jänner 2006 bis 31. März 2006 deutschsprachige Fernsehsender auf Dokumentationen, Spielfilme und Beiträge zum Thema NS-Zeit (1933–1945) und aktuelle NS-Themen hin untersucht. Als vorläufiges Ergebnis seien hier 180 Spielfilme, Dokumentationen und TV-Magazinbeiträge genannt, die im entsprechenden Zeitraum gesendet wurden. Auch wenn die Beiträge teils mitten in der Nacht oder in Spartenkanälen ausgestrahlt wurden, kann davon ausgegangen werden, dass Schüler in diesem Zeitraum eventuell die eine oder die andere Sendung gesehen haben.

### 3. Der Besuch einer Gedenkstätte ...

Die Anzahl der Menschen, die Gedenkstätten besuchen, steigt stetig. Besuchten 2003 noch ca. 80.000 Besucher die KZ-Gedenkstätte Mauthausen jährlich, so stieg die Zahl 2004 auf 210.000 und 2005 auf mindestens 250.000 Menschen.<sup>5</sup>

Um es salopp zu formulieren: Es ist üblich, mit Schülern Gedenkstätten zu besuchen. Leider ist die Vorbereitung oft unzureichend. Es erscheint mir sogar angesichts der oben genannten Zahlen, als ob von einem »KZ-Tourismus« die Rede seine könnte. Als Beispiel seien hier die Vorkommnisse rund um den Fanclub Braunau genannt.<sup>6</sup> Jugendliche Fans des Fußballclubs FC-Braunau hatten auf der Vereinshomepage Fotos veröffentlicht, auf denen Mitglieder beim Hitler-Gruß vor der KZ-Gedenkstätte Mauthausen zu sehen waren. Als eine der Konsequenzen aus den Vorfällen sollte gelten: Ohne grundlegende und zeitintensive Vorbereitung der SchülerInnen sollte kein Gedenkstättenbesuch erfolgen!

Mit folgenden Aussagen bin ich in meiner Lehrerlaufbahn zum Thema KZ-Besuch konfrontiert worden:

- »In ein KZ geht man halt, das muss jeder gesehen haben.« (Kommentar von einer meiner Kolleginnen)
- »Da musst du deine Schüler ordentlich vorbereiten, da brauchst du auf jeden Fall eine Stunde Zeit [zur Vorbereitung auf den KZ Besuch].« (Der Tipp einer meiner Kolleginnen vor Jahren in Bezug auf einen bevorstehenden KZ-Besuch.)
- »Gedenkstätten sind Oasch, da machens den kleinen Kindern Angst und das wars.« (Ein Schüler bei einer Diskussion im Fach »Politische Bildung« zu dem Thema KZ-Besuch.)

<sup>5</sup> [https://www.bmf.gv.at/Budget/Budgets/2006/Arbeitsbehelp\\_teil1.pdf](https://www.bmf.gv.at/Budget/Budgets/2006/Arbeitsbehelp_teil1.pdf))

<http://www.nachrichten.at/lokal/muehlviertel/404002>

<http://www.bmwa.gv.at/BMWA/Themen/Tourismus/InteressanteBauwerke/mauthausen.htm>

<sup>6</sup> <http://www.diepresse.com/Artikel.aspx?channel=p&ressort=i&id=534208>

Bevor wir einen Gedenkstättenbesuch planen, ist es wichtig, für uns selbst abzuklären, warum wir mit einer Schülergruppe dorthin gehen. Gedenkstätten sind je nach ideologischem Standpunkt und Wissenstand verschieden betrachtbar. Nachfolgend seien einige Ansichten zum Thema KZ angeführt, mit denen ich bereits konfrontiert wurde:

#### Ein KZ ist ...

##### ... ein Ort der Gegensätze und Kontroversen.

Eine Generation projiziert ihre Gegensätzlichkeit auf ein Objekt, das KZ. Dieser Ort spiegelt Konformismus, Opportunismus, Widerstand und Schicksal wider.

##### ... ein Ort des industriellen Massenmordes, der Brutalität.

Eine Holocaust-Gedenkstätte ist ein eindrucksvolles und abschreckendes Beispiel für das Handlungsspektrum menschlicher Handels- und Leidensfähigkeit. Sie vereint extreme Gegensätze in sich: Leid und Freude, Schmerz und Spaß liegen Tür an Tür: Wachmannschaften und Gefangene, Exekutionsstätte und Lagerbordell.

##### ... ein Ort der Gleichgültigkeit.

Ein einzigartiges Mahnmal für die Untätigkeit einer breiten Bevölkerungsmehrheit, eine Gedenkstätte der bürgerlichen Passivität und Ignoranz.

##### ... ein Horrorkabinett als Konkurrenz zu Disneyland und Co.

Es sind kaum Jugendliche bekannt, die freiwillig in ihrer Freizeit Gedenkstätten besuchen. Der Besuch erfolgt fast ausschließlich während des Schulunterrichts oder im schulischen Kontext. Gedenkstätten konkurrieren nun streng genommen mit typischen Freizeiteinrichtungen für Schüler, von Kino, Disneyland bis zum Skaterpark. Wie kann nun aber die »Attraktivität« von Gedenkstätten erhöht werden? Sinn kann es natürlich nicht sein, Gedenkstätten in Geisterbahnen und Horrorkabinette zu verwandeln, allerdings sind Gedenkstätten meistens sehr abstrakt und die Zustände in der NS-Zeit sind heute nur schwer vorstellbar. Brutalität und Gewalt sind den Schülern schon bestens bekannt, da diese Themen im Fernsehen ständig visualisiert werden. Der direkte Kontakt zu menschenunwürdigen Situationen und Behandlungen fehlt den Schülern allerdings meistens. So ist die Vorstellungskraft der jungen Menschen teils sehr beschränkt, wenn diese in einer leeren Baracke vor leeren Betten stehen. Gedenkstätten müssen daher vielmehr einen Wandel vollziehen, eine Metamorphose, vom Ort des Schreckens in einen Ort des Gedenkens und weiter in einen Ort des Lernens, der Erfahrung.

#### 4. Einige Fakten zum Thema NS-Zeit und Konzentrationslagern

Die nachfolgenden Fakten sind als einführende und ergänzende Hinweise zu verstehen, es sollen damit einige Ansatzpunkte für nachfolgende Diskussionen gegeben werden.

Während der NS-Zeit gab es in Deutschland und den besetzten Gebieten 23 Stammlager und über 1.000 Nebenlager. Die so genannten Konzentrationslager wurden in der damaligen Amtssprache als KL bezeichnet, die Abkürzung KZ hat sich aber durchgesetzt. In den KZs wurden Menschen aus politischen (Regimekritiker), ethnischen und religiösen Gründen eingesperrt, gefoltert und ermordet. Im Verlauf

des zweiten Weltkrieges wurden auch Kriegsgefangene in KZs untergebracht. Weiters waren auch im heutigen Sinne als kriminell zu bezeichnende Personen (Diebe, Mörder, Betrüger etc.) in KZs inhaftiert. Durch diese Zusammensetzung und künstlich geschaffene Differenzierungen bildete sich eine Lagerhierarchie aus, die dazu führte, dass es zu einer Bevorzugung bestimmter Gruppen im KZ kam. In den Lagern gab es als Capos/Kapo (Abkürzung von Kammeradschaftspolizei) bezeichnete Häftlinge, die die SS zu Verantwortlichen von Arbeitskommandos oder bestimmten Lagerdiensten ernannte. Das führte dazu, dass Angehörige verschiedener Gruppen ihre Inhaftierung als sehr unterschiedlich beschrieben. So war das Leben eines Häftlings, der zum Beispiel im KZ Mauthausen eine Bürotätigkeit ausübte oder Mitglied der Lagerkapelle war, durchwegs deutlich anders als etwa das eines Häftlings, der im Steinbruch Mauthausen arbeitete. Es gab nicht »das typische KZ«, sondern es konnte in Arbeitslager, Durchgangslager, Kriegsgefangenenlager und Vernichtungslager differenziert werden. KZs waren mitunter bedeutende, von der SS geführte Wirtschaftsunternehmen. (Die SS wurde vom Nürnberger Gerichtshof später als verbrecherische Organisation eingestuft.) Die Opferzahlen der in KZs Ermordeten wird sich nach derzeitigem Wissenstand leider niemals genau bestimmen lassen. Während in den KZs sehr genau über alle Bereiche Buch geführt wurde, war das bei der industriellen Massenvernichtung zum Beispiel in Auschwitz nicht der Fall. So wurde von den Tätern nicht gezählt, wann genau wieviele Menschen in den Gaskammern getötet wurden. Es gibt daher nur Schätzungen, die mitunter sehr unterschiedlich sind.

Es ist zu beachten, dass manche der allgemeinen ideologischen (nicht rassistisch und in der NS-Mythologie gegründeten) Ansichten des NS-Regimes durchwegs dem Geist der 1930er Jahre entsprachen. Als Beispiel sei hier die Zwangssterilisation von geistig Behinderten genannt. Die Idee und die Durchführung war keine Erfindung des NS-Regimes, sondern wurde auch in anderen europäischen und amerikanischen Ländern thematisiert und durchgeführt.

## 5. Vorbereitung auf einen Gedenkstättenbesuch in der Schule

Im ersten Moment scheint es einfach zu sein, SchülerInnen auf einen Gedenkstättenbesuch vorzubereiten: schnell ein Video über KZs und ein paar Bilder im Unterricht gezeigt, ein wenig diskutiert, die Gedenkstätte besucht und anschließend kurz reflektiert. Das beschriebene Szenario stellt den anerkannten Status quo der schulischen »Gedenkstättenpädagogik« dar. In diesem Zusammenhang ist in der »Holocaust-Education« (Popp 2003, S. 10) zum Beispiel gern von der Authentizität der historischen Orte die Rede. So meint man, dass alleine das KZ als Ort schon umfangreiche Prozesse in den Jugendlichen auslösen sollte. Dem ist natürlich nicht so! Der Besuch eines KZs führt uns, wie oben beschrieben, die Auswirkungen des gesamten menschlichen Handlungsspektrums vor Augen. Die nachfolgenden Übungen sollen die SchülerInnen für dieses Handlungsspektrum sensibilisieren. Sie sollen erkennen, dass in jedem von uns gute und böse Seiten, unverwirklichte Machtphantasien, Sehnsucht nach vermeintlich einfachen Lösungen und eine große Portion Egoismus und Ignoranz stecken. Und wenn wir unseren Schülern vermittelt haben, dass viel-

leicht nichts ganz so einfach ist, wie es scheint, dann ist der erste Schritt auf einer langen Reise getan, und wir können einen Gedenkstättenbesuch wagen. Die vorhandenen Materialien auf Gedenkstättenhomepages können leider nur beschränkt zur Vorbereitung einsetzbar werden (Schwantner 2003). Die didaktischen Materialien, als Beispiel hier die der Gedenkstätte Mauthausen angeführt (Lemberger 2003), sind auf der einen Seite sehr informativ, auf der anderen Seite teils Kopiervorlagen, welchen Sie sehr skeptisch gegenüber stehen sollten, da reine Kopiervorlagen schnell zu oberflächlichem Behandeln der Thematik führen können.

### **5.1. Unterrichtsprinzip »Politische Bildung« und Grundsatzterlass Medienerziehung**

Das Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur hat mit dem Unterrichtsprinzip »Politische Bildung« eine Richtlinie geschaffen, mit der wir in allen Unterrichtsgegenständen aktuelle politische Themen im Rahmen der Lehrinhalte bearbeiten können.<sup>7</sup> Mit ein wenig Phantasie kann fast jeder Lebensbereich in die jeweiligen Lehrinhalte hineininterpretierbar werden, so heißt es unter anderem im Erlass: »Ein wesentlicher Anknüpfungspunkt in der politischen Bildung liegt in der sozialen Erfahrung von Schülern«.<sup>8</sup>

Im Grundsatzterlass »Medienerziehung« im Punkt 4, der ebenfalls gut für die Beschäftigung mit NS-Themen im Unterricht anwendbar ist, heißt es weiters:

Da die in den Medien behandelten Themen alle Bereiche des Erkennens und Handelns berühren, ist die Medienerziehung nicht auf einzelne Unterrichtsgegenstände oder bestimmte Schulstufen beschränkt. [...] Beim Einsatz und bei der Betrachtung der Medien ist vielmehr die Beeinflussung des Weltbildes und deren Rückwirkung auf gesellschaftliche und politische Entscheidungen bewusst zu machen.<sup>9</sup>

### **5.2. Erfahrungen mit rechtsextremen Schülern im Unterricht**

In meiner Unterrichtspraxis wurde ich schon häufig mit rechtsextremen Schülern konfrontiert. Die Schüler waren meiner Einschätzung nach entweder sehr naiv oder sehr gut rechtsextrem geschult und vermieden dadurch eindeutig strafbare Äußerungen und Handlungen. Ich hab in meiner Unterrichtspraxis häufig erlebt, dass vereinzelt Schüler bei Diskussionen immer wieder markante Themen ansprechen. Dabei kommt es mitunter zu einer erstaunlichen Unruhe in der Schülergruppe, wenn sich die Diskussion dann vor allem zwischen einzelnen Schülern und mir als Lehrer vollzieht. Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, den Schülern anzubieten, die Diskussion in der Pause, später in kleinem Kreise weiterzuführen.

<sup>7</sup> <http://www.bmbwk.gv.at/politische-bildung>

<sup>8</sup> Erlass »Politische Bildung«, S. 3: <http://www.bmbwk.gv.at/politische-bildung>

<sup>9</sup> <http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/grundsatzterlass/index.php>

Als Beispiele für solche Diskussionen sind hier ansatzlos und ohne Zusammenhang von Schülern vorgebrachte Argumente genannt:

»Die genaue Zahl kennt man doch nicht, oder? Vielleicht sind nur vier Millionen Juden gestorben, und von denen sind sicher viele verhungert, weil es im Krieg so wenig zu essen gab, oder?« – »Aber Herr Schwantner, sind Juden nicht trotzdem ein Tätervolk, wenn man bedenkt, was die mit den Palästinensern machen?« – »Aber ist es nicht wirklich so, dass wenn man in Amerika als Weißer mit dem Auto falsch abbiegt, einen die Neger, entschuldigen Sie, ich meine die Schwarzen, dann automatisch umbringen, weil man Weißer ist?« – »Das war doch unmenschlich, wie der Rudolf Hess gefangen gehalten und in der Haft ermordet wurde.« [Hess war ein verurteilter Kriegsverbrecher, der sich in der Haft erhängte.]

Diese Aussagen waren keine naiven Fragen naiver Schüler, sondern Agitationen Rechtsextremer. Ich möchte die Kommentare nicht näher diskutieren, sondern sie erwähnen, um zu zeigen, wie weit das Thema NS-Zeit in Diskussionen gehen kann.

### 5.3. Impulse für den Unterricht

Hier sind verschiedene Beispiele aufgelistet, die es Ihnen und Ihren Schülern ermöglichen sollen, sich besser auf den Besuch einer Gedenkstätte vorbereiten zu können.

- Zielgruppe: Die angeführten Beispiele und Anregungen für den Unterricht sind für SchülerInnen ab der Oberstufe geeignet.
- Dauer: Die Beispiele sind alle jeweils in einer Schulstunde (50 Minuten) durchführbar. Falls Sie feststellen, dass Ihre SchülerInnen mehr Zeit benötigen, nehmen Sie sich diese auf jeden Fall! Es sind keineswegs ins letzte Detail ausgearbeitete Stunden und keinesfalls fix fertige Kopiervorlagen. Sie sollen als Anregung und teilweise als Rahmenkonzepte für Stunden verstanden werden.
- Lernziele: Die Schüler sollen sich über ihre eigene Rolle in der Gesellschaft und über ihr eigenen Wünsche und Bedürfnisse im Kontext zur Gemeinschaft Gedanken machen.

Die Schüler sollen sich selbst und andere als Individuen wahrnehmen.

Die Schüler sollen mit dem Ablauf in Konzentrationslager konfrontiert werden.

#### 5.3.1. Vorbereitung der Lehrerin/des Lehrers – eigene Position

Wichtig bei der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und besonders bei der Vorbereitung der SchülerInnen auf den Besuch eines KZs ist die Abklärung der eigenen Position! Ich habe nachfolgend eine kleine »Checkliste« angeführt. Nehmen Sie sich ein Blatt Papier zur Hand, gehen Sie die Fragen Punkt für Punkt durch und beantworten Sie jede Frage ausführlich. Nehmen Sie sich dafür Zeit!

- Abklären der eigenen Position: Was denke ich über die NS-Zeit? Was weiß ich über die Thematik? Welchen persönlichen Bezug habe ich (siehe Übung weiter unten)? Was erwarte ich mir von dem Besuch einer Gedenkstätte für mich selbst?
- Abklärung der Lehrerposition: Was will ich als Lehrer vermitteln und erreichen?

- Schülvorbildung: Was wissen die SchülerInnen, was kann ich erwarten?
- Lehrplan: In welchem lehrplangemäßen Kontext will/kann ich das Thema vorbringen? Wie lange wird die Vorbereitung dauern? Welche Mittel stehen mir zur Verfügung?

Erst wenn Sie sich selbst darüber im Klaren sind, welche Bedeutung dieser Besuch für Sie selber hat, werden Sie in der Lage sein, andere bei der Besichtigung einer Gedenkstätte unterstützen und bei der Aufarbeitung helfen zu können.

### 5.3.2. Vorbereitung der Lehrerin/des Lehrers – Herstellen des persönlichen Bezuges und Abklären des eigenen Standpunktes zum Thema NS-Zeit

Da ich schon oft gefragt wurde, wie denn nun LehrerInnen einen persönlichen Bezug zum Thema NS-Zeit und KZ herstellen können, habe ich dazu folgende Übung entwickelt:

- Sehen Sie sich eine Sequenz, die im KZ spielt (zum Beispiel von *Schindlers Liste*) an (oder rufen Sie sich diese in Erinnerung), stellen Sie sich eine Frage: Auf welcher Seite wäre mein Großvater/anderer Verwandter (sofern er die NS-Zeit erlebt hat) gestanden? Am Wachturm als Wächter oder im Lager als Gefangener? Könnte er Täter oder Opfer gewesen sein?  
Nehmen Sie sich ein Blatt Papier zur Hand und listen Sie ihre Argumente auf, was wissen Sie über Ihre Bezugsperson (Großvater etc.) und die NS-Zeit?

Diese Übung ist nur oberflächlich betrachtet leicht zu lösen. Ich habe schon einige Male gehört, dass »die eigenen Großväter ja gar nicht im Krieg waren oder gezwungen wurden, aber sie auf jeden Fall eher Opfer als Täter waren«. Ich möchte hier nicht die österreichische Opferrolle und die Zwiespältigkeit der österreichischen Seele ergründen. Die Übung soll auch kein Vorwurf oder eine Verurteilung unserer Großväter sein. Sie soll dazu führen, Sie zu animieren, ein wenig in ihrer eigenen Verwandtschaft, ihrer besten und am leichtesten verfügbaren Quelle, nachzufragen. Wundern Sie sich nicht über Ablehnung, Verdrängung, Unwohlsein etc. der Befragten. Interpretieren Sie die Antworten und Meinungen.

### 5.3.3. Vorbereitung der Lehrerin/des Lehrers – Fernsehprogramm

- Nehmen Sie das Fernsehprogramm für diese Woche zur Hand und listen Sie die Filme und Beiträge, die sich mit der NS-Thematik beschäftigen, auf.  
Welche dieser Beiträge könnten Ihre SchülerInnen gesehen haben/sehen?  
Sind die Beiträge als Informationsquelle für Sie oder Ihre SchülerInnen geeignet?  
Lassen sich Sequenzen der Beiträge im Unterricht einbauen?  
Wählen Sie einen der Beiträge aus und analysieren Sie diesen:  
Wie »reißerisch« ist der Beitrag?  
Sind die Themen klar strukturiert?  
Wie weit fließen scheinbare Nebensächlichkeiten in den Beitrag ein?

### 5.3.4. Übung für SchülerInnen – Mehrheit, Minderheit und Demokratie ...

In dieser Übung soll den Schülern bewusst werden, wie schnell und zufällig man zu einer Mehrheit oder einer Minderheit wird. Kopieren Sie den unten stehenden Text. Zwei Drittel der Klasse erhalten nach dem Zufallsprinzip A4-Zettel mit dem Text:

Wir sind Mitglieder der Gelben!  
Die Farbe der Sonne. Wir arbeiten tagein, tagaus und werden nur von den Grauen ausgenutzt.  
Jeder Graue hat 5 Kinder und 3 Autos!  
Die Grauen sind Schmarotzer!  
So kann es nicht weitergehen!

Ein Drittel der Klasse erhält nach dem Zufallsprinzip A4-Zettel mit dem Text:

Wie sind Mitglieder der Grauen!  
Grau vor Ärger und Unzufriedenheit!  
Die Gelben nutzen uns nur aus, wir sind unterdrückt. Die Gelben lassen uns 12 Stunden am Tag arbeiten, und jeder Gelbe verdient viel mehr Geld als jeder Graue!  
Es reicht, ab heute schlagen wir los!

Die Grauen und die Gelben sollen sich je auf einer Seite der Klasse versammeln und einen Anführer wählen. Projizieren Sie folgenden Text per Overhead an die Tafel:

*Volksabstimmung*  
Es soll abgestimmt werden über:  
a) Die Grauen sollen ab heute 2 Stunden am Tag die Diener der Gelben sein.  
b) Jeder Graue muss dem gelben Anführer ab heute eine Sondersteuer von ... (setzen Sie einen Betrag ein, z. B. 100) Euro pro Woche zahlen.

Lassen Sie die SchülerInnen per Handzeichen abstimmen und notieren Sie die Ergebnisse (wer dafür und wer dagegen ist) an der Tafel. Lassen Sie die Anführer der Gelben und der Grauen Stellung nehmen.

- Wie reagiert die Klasse? Was passiert gruppendynamisch?
- Sind Sie selbst als Lehrer von dem Ergebnis überrascht?
- Nehmen Ihre Schüler die Rolle der Gelben und der Grauen an, und wenn ja, warum? (Als zusätzliche Variante können Sie auch vor der Volksabstimmung jeden der Anführer eine kurze Ansprache zur Lage der Gelben und der Grauen halten lassen.)

### 5.3.5. Übung für SchülerInnen – »Wenn ich an der Macht wäre ...«

Den Schülern soll bei dieser Übung bewusst werden, welche Vorstellungen und Ideen sie selbst und andere haben.

- Die Schüler sollen sich vorstellen, sie wären uneingeschränkt an der Macht und würden Österreich regieren. Geben Sie den Schülern (Einzelarbeit) 15 Minuten Zeit, fünf Vorhaben aufzuschreiben, die sie umsetzen würden, wenn sie an der Macht wären. (Wichtig ist es, den Schülern nachdrücklich zu erklären, dass sie al-

les umsetzen können, was immer sie wollen.) Diskutieren Sie mit den Schülern die Ergebnisse.

Welche Vorhaben finden eine Mehrheit bei den Schülern?

Welche Vorhaben lehnt die Mehrheit ab?

### 5.3.6. Übung für SchülerInnen – »Wir gründen eine Partei ...«

Den Schülern soll bei dieser Übung bewusst werden, welche Vorstellungen und Ideen sie selbst und andere haben.

- Lassen Sie die Schüler Gruppen zu maximal fünf Personen bilden. Die Gruppen sollen eine fiktive Partei gründen. Ziel soll es sein, einen Parteinamen und mindestens fünf Forderungen der Partei zu formulieren. (Wichtig ist es, den Schülern nachdrücklich zu erklären, dass ihre Partei alles fordern kann.) Geben Sie den Schülern dafür 15 Minuten Zeit. Diskutieren Sie die Ergebnisse. Welche Forderungen finden Zustimmung, welche nicht? Weisen Sie die Schüler nach der Diskussion daraufhin, dass es verboten ist, Parteien mit nationalsozialistischem Gedankengut zu gründen.<sup>10</sup> Diskutieren Sie mit den Schülern, welchen Hintergrund diese Regelung haben kann.

### 5.3.7. Übung für SchülerInnen – mein Tagesablauf

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihren Tagesablauf mit dem eines KZ-Häftlings vergleichen. Die Schüler sollen möglichst detailliert einen ihrer Schultage oder einen Tag in ihrer Freizeit beschreiben, und einige Schüler sollen dann ihren Tageslauf präsentieren. Kopieren Sie den Text des Tagesablauf eines KZ-Häftlings auf eine Overheadfolie:

#### Der Tagesablauf im KZ

Im Sommer wurden die Häftlinge zwischen 4.00 und 5.00 Uhr aus dem Schlaf gerissen, im Winter zwischen 6.00 und 7.00 Uhr. Zuerst mussten die in der Nacht an Entkräftung gestorbenen Mitgefangenen »entsorgt« werden. Die Gefangenen mussten sich dann waschen, Betten machen, ihre Spinde ordnen und ihr Frühstück einnehmen, welches aus einem Stück Brot und einem halben Liter dünner Suppe oder Kaffee (ohne Milch und Zucker) bestand. Danach mussten sich alle Gefangenen in ihrem jeweiligen Block sammeln und zum Morgenappell auf den Appellplatz marschieren. Nachdem sich jeder Block auf seinem Platz befand, wurde durchgezählt. Diese Prozedur währte ca. eine Stunde. Den Gefangenen war es nicht gestattet, sich zu rühren. Wenn jemand fehlte, mussten alle so lange stehen bleiben, bis festgestellt wurde, wer abwesend war und warum. Das war die Zeit, in der die Aufseher der SS ihre persönlichen sadistischen Perversionen auslebten. Nur wenige nahmen davon Abstand. Nach der Zählung traten die Häftlinge zu ihren jeweiligen Arbeitskommandos an. Das waren zum Beispiel Straßenbauarbeiten ohne technische Hilfsmittel, schwere körperliche Arbeit in Wäschereien und später Montage von Munition ohne Sicherheitsvorkehrungen. Das Mit-

<sup>10</sup> [http://www.nachkriegsjustiz.at/service/gesetze/gs\\_vg\\_3\\_index.php](http://www.nachkriegsjustiz.at/service/gesetze/gs_vg_3_index.php)  
<http://www.castelligasse.at/Politik/PolitischeParteien/parteien.htm>

tagessen dauerte eine halbe Stunde. Es gab meist einen wenig gehaltvollen Eintopf, der den Tagesbedarf an Kalorien und Vitaminen nicht decken konnte. Arbeitsschluss war im Sommer gegen 20.00 Uhr und im Winter gegen 17.00 Uhr. Danach mussten die entkräfteten Häftlinge wieder auf dem Appellplatz antreten und anschließend gab es Abendessen. Das bestand aus einem Stück Brot mit Margarine, manchmal dazu auch ein Stückchen Wurst. Im Sommer war um 20.45 Uhr Nachtruhe. Punkt 21.00 Uhr mussten alle Insassen vollkommen still sein. Wer den Zeitplan nicht einhielt, wurde schwer bestraft. Viele Häftlinge starben bei diesen alltäglichen Quälereien.<sup>11</sup>

Diskutieren Sie mit den SchülerInnen den Tagesablauf, gehen Sie besonders auf die zeitliche Festsetzung im Tagesablauf eines KZ-Gefangenen ein.

### 5.3.8. Übung für SchülerInnen – Filmsequenzen

Den Schülern soll bei dieser Übung bewusst werden, dass KZs in der heutigen Zeit fast keine Ähnlichkeit mit KZs in Hollywoodfilmen haben.

- Wählen Sie maximal fünf Minuten lange Sequenzen aus verschiedenen Filmen, Serien und Dokumentationen, die sich mit dem Thema NS-Zeit und KZ beschäftigen. Zeigen Sie eine Sequenz und lassen Sie die Schüler Stellung nehmen und über ihre Gefühle und Eindrücke reden. Als Beispiele seien hier *Schindlers Liste* und *Das Leben ist schön* genannt. Diskutieren Sie mit den Schülern über die KZ-Sequenzen.

Wie glauben die Schüler, sieht ein KZ heute aus?

Wird die besuchte Gedenkstätte mit der in den Filmen vergleichbar sein?

### 5.3.9. Übung für SchülerInnen – NS-Verbotsgesetz

Die Schüler sollen bei dieser Übung das NS-Verbotsgesetz kennen lernen und darüber diskutieren. Kopieren Sie folgenden Text auf eine Overheadfolie oder als Handout:

Die Leugnung der NS Verbrechen ist in Österreich unter Strafe gestellt, so heißt es im Verbotsgesetz vom 8. Mai 1945 über das Verbot der NSDAP: »[...] wird auch [mit bis zu 20 Jahren Haft] bestraft, wer in einem Druckwerk, im Rundfunk oder in einem anderen Medium oder wer sonst öffentlich auf eine Weise, dass es vielen Menschen zugänglich wird, den nationalsozialistischen Völkermord oder andere nationalsozialistische Verbrechen gegen die Menschlichkeit leugnet, gröblich verharmlost, gutheißt oder zu rechtfertigen sucht.«

Lassen Sie Gruppen bilden und geben Sie den Schülern zehn Minuten Zeit, die folgende Frage zu beantworten: Was wissen wir über die NS-Zeit? Bei einer weiteren Gruppenarbeit sollen die Schüler die Frage »Was versteht man unter NS-Verbre-

---

<sup>11</sup> [http://www.denktag.de/denktag2002/denktag2002/28\\_Denkmal\\_drueber\\_nach/src/info\\_1\\_3.html](http://www.denktag.de/denktag2002/denktag2002/28_Denkmal_drueber_nach/src/info_1_3.html)

chen?» behandeln. Diskutieren Sie mit den Schülern über die Ergebnisse der Gruppenarbeiten und über das NS Verbotsgesetz.

Legen Sie eine weitere Overheadfolie mit dem folgenden Text auf:

SS- und Wehrmachtssoldaten bekommen Dienstzeit für die Pension angerechnet. Der österreichische Sozialminister Haupt stellte im März 2002 in einer parlamentarischen Anfragebeantwortung klar, dass »Zeiten einer wegen Fahnenflucht verhängten Haft in Gefängnissen, Wehrmachtstraflagern oder Konzentrationslagern« nicht als Ersatzzeiten in der österreichischen Pensionsversicherung gelten, da das Delikt auch vor dem Anschluß strafbar war und heute noch ist. Bei ehemaligen Mitgliedern der Waffen-SS sieht Haupt hingegen keinerlei Hinderungsgründe, die Dienstzeiten als Ersatzzeiten für die Pensionsversicherung anzurechnen, wie er ausdrücklich in der Beantwortung feststellte.

Diskutieren Sie mit Ihren Schülern über die Anrechnung der Pensionszeiten. Ist die Anrechnung fair und gerecht?

## 6. Resümee

Dieser Artikel ist ein Versuch, die Schwierigkeiten bei der Vorbereitung eines Gedenkstättenbesuches aufzuzeigen. Ich habe ganz bewusst keine Kopiervorlagen, Lückentexte oder sonstiges erstellt, das wäre meiner Meinung nach nicht zielführend gewesen. Einfache Lösungen gibt es nicht, wenn wir mit den SchülerInnen NS-Themen behandeln und bearbeiten, erörtern und diskutieren. Mein besonderer Dank gilt Michaela Kralik und Thea Schwantner für zahlreiche Anregungen den Artikel betreffend. Es ist gerade eine Plattform unter der Adresse [www.faschistotainment.org](http://www.faschistotainment.org) im Entstehen, auf der die beschriebenen Unterrichtsstunden genauer ausgearbeitet sein werden. Bei Fragen und Anregungen ersuche ich Sie, mich zu kontaktieren.

## Literatur

- LEMBERGER, M u. a.: Dem Vergessen Entgegen – KZ Mauthausen, warum? Ein Wegweiser. In: GS Multimedia, Seebenstein 2003.
- POPP, SUSANNE: Geschichtsdidaktische Überlegungen zum Gedenkstättenbesuch mit Schulklassen. In: Fuchs E.; Dreier W.: *Historische Sozialkunde* 4/2003. Wien: Verein für Geschichte der Sozialkunde 2003.
- PRINZ, JOSEF: *Geschichte oder Geschichten? Das Jahr 1945 in der TV-Dokumentation Österreich II*. Masterthese, Lehrgang Medienpädagogik, Donauuniversität Krems 2003.
- SCHWANTNER ANDREAS: *Analyse der an Gedenkstätten der NS Verbrechen in Deutschland und Polen eingesetzten Medien, mit besonderem Schwerpunkt auf die Analyse des Internetauftrittes der Gedenkstätten*. Masterthese, Lehrgang Medienpädagogik, Donauuniversität Krems 2003.

## Weitere Links

- [http://www.zeitgeschichte-online.de/zol/\\_rainbow/documents/pdf/lersch.pdf](http://www.zeitgeschichte-online.de/zol/_rainbow/documents/pdf/lersch.pdf)
- [http://www.deutsches-filmhaus.de/chr\\_tv/1980\\_1989.htm](http://www.deutsches-filmhaus.de/chr_tv/1980_1989.htm)
- <http://web.ard.de/cgi-bin/chronik/liste?ressort=1&bg=ressort>

Gerhardt Ordnung

## Zwischen Puls-TV und ARTE

### Notizen auf dem Weg zu einer TV-Sendung von und für SchülerInnen

Okto eckt an,  
Uschi eckt an, Kurt eckt an  
Okto ist eine Frage der Einstellung<sup>1</sup>

Als ich für diese Ausgabe der *ide*-Hefte gefragt wurde, einen Beitrag zum Thema »Community TV – Der Weg zur eigenen Sendung« zu verfassen, dachte ich zuerst, dass es sich dabei um eine *einfache Übung* handeln würde. Aus langjähriger Kenntnis der Schulfilm- und Schülerfilmszene dachte ich, dass es für Schulen ein überaus interessantes Angebot sein müsste, über das Medium Community-Fernsehen eine große Öffentlichkeit für die eigenen Angelegenheiten zu bekommen. Ich muss vorausschicken, dass ich den Bereich Schule und den damit verbundenen Personenkreis LehrerInnen und SchülerInnen aus meiner Zeit als Projektleiter für Film und Video beim Österreichischen Kulturservice und auch im Zusammenhang mit meinem derzeitigen Projekt sehr gut kenne.

Noch vor zehn bis fünfzehn Jahren ging es meist um *Film*, wie damals alle aufgezeichneten, bewegten Bilder bezeichnet wurden. Oft noch fahles, körniges Videomaterial, über das sich Alltagserfahrungen von SchülerInnen sehr eindrucksvoll mitteilen ließen. Oder Arbeiten von engagierten LehrerInnen, die sich über ein ganzes Semester bemühten, gemeinsam mit ihren SchülerInnen die viel strapazier-

---

GERHARDT ORDNUNG, Entwicklung und Gestaltung von Filmvermittlungsmodellen und Filmseminaren für LehrerInnen und SchülerInnen. Videoprojekte mit Schulen und Institutionen. Seit Jänner 2005 wissenschaftlicher Mitarbeiter bei SYNEMA-Gesellschaft für Film und Medien [www.synema.at](http://www.synema.at) und Projektleiter der geförderten virtuellen Plattform <http://www.filmABC.at>. Österreichisches Filminstitut, Stiftgasse 6/2/4 loft, A-1070 Wien. E-Mail: [go@filmabc.at](mailto:go@filmabc.at)

1 Startseite: <http://www.okto.tv>

te *Medienkompetenz* zu erobern. Jede dieser Arbeiten verdiente sich ihren Platz und eine damit verbundene Diskussion in der Öffentlichkeit, die der Österreichische Kulturservice damals mit bundesweiten Schülerfilmfestivals angeboten hat. In der Zwischenzeit haben sich hier Festivals wie die Wiener »Video- und Filmtage«, das »Youki-Festival« in Wels und die »Salzburger Klappe« als breite Foren für junge Video- und Filmproduktionen etabliert und zeigen damit auch das dringende Bedürfnis nach öffentlicher Präsentation und Diskussion junger Film- und Medienarbeit.

Mit diesem »Wissen« im Hinterkopf wollte ich die Zeichen großen Engagements und des intensiven Zeiteinsatzes von LehrerInnen und SchülerInnen für ihre Film- und Medienprojekte nach Möglichkeit unterstützen und natürlich viel interessantes Material für den *ide*-Text bekommen. So ging ich Ende des Jahres 2005 zu einem ersten Treffen. Hier sollten die notwendigen Schritte für ein in Planung befindliches Sendeformat von und für SchülerInnen diskutiert werden. Eingeladen hatte die Nachfolgeorganisation des Österreichischen Kulturservice, Kulturkontakt Austria, gemeinsam mit Okto TV.

#### Ein kurzer Exkurs zu Okto TV

In Deutschland entstanden in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts die so genannten *Offenen Kanäle*. Hier wurde den Bürgern die Möglichkeit geboten, ihr selbst gestaltetes Programm zu senden. Derzeit gibt es in Deutschland in vielen kleinen und mittleren Städten mehr als 50 dieser Fernsehsender, die über das kommunale Kabelnetz ihr Programm in die Haushalte bringen.

Österreich entwickelte ab den 70er Jahren eine Reihe von Aktivitäten, die mehr als Versuchsanordnungen und Experimente angesehen werden müssen, aber wichtige Schritte im Bereich des *Lokalen Fernsehens* waren (Grazer Fernsehstage 1974, Lokales Fernsehen Mattersburg 1976, Arbeiter machen Fernsehen – Mürzzuschlag 1978 u. a.). Seit 1998 gibt es die gemeinsam von der Stadt Linz und der Arbeiterkammer Oberösterreich getragene Bildungseinrichtung Medienwerkstatt Linz, aber bisher nichts Vergleichbares in Wien (siehe dazu: [http://homepage.univie.ac.at/Eva.Brunner-Szabol70\\_80.htm](http://homepage.univie.ac.at/Eva.Brunner-Szabol70_80.htm)).

Seit dem 28. November 2005 ist nun Okto TV in Wien auf Sendung, ein partizipativer Fernsehkanal, der nur im Wiener Telekabel TV auf Kanal 8 empfangen werden kann. Derzeit gibt es täglich zwei Stunden neues Programm in der Kernzeit zwischen 20.00 und 24.00 Uhr, das im Rotationsprinzip von Montag bis Sonntag wiederholt wird. Am Videostreaming wird noch gearbeitet, sodass Sendungen dann auch zeitgleich im Internet empfangen werden können. Zwischen 50 und 60 Gruppen erarbeiten und produzieren in diesem *work in progress*-System ihre eigenen Sendeformate. Weitere 50 Gruppen feilen an der Nullnummer ihrer Projekte, wobei das Feld der *Communities* sehr weit gesteckt ist und sich darin sozialpolitische Initiativen, Kunst- und Kultursendungen, Minderheiten-Reports und verschiedene Film- und Musikinitiativen finden. OKTO bietet die nötige Infrastruktur (Schulungen, Kameras, Studio, Schnittplätze, Betreuung) und hilft mit, dass ein vielfältiges TV-Programm entstehen kann. OKTO versteht Fernsehen als einen Teil des öffentlichen Raums und will dazu die nötigen »Kommunikationsräume« zur Verfügung stellen.

### 1. Das Projekt

»Wie sieht es denn bei Ihren SchülerInnen mit der aktiven Medienarbeit aus? Wären die motiviert genug, bei einem neuen *TV-Projekt* in Wien dabei zu sein? Ein Projekt,



das eine gewisse kontinuierliche Arbeit über ein Jahr erfordern würde, und wo es als Resultat eine monatliche Fernsehsendung von einer halben Stunde von einer SchülerInnenredaktion geben würde?« – Diese Fragen standen im Vordergrund des Treffens in den Studioräumen von Okto in Wien-Penzing. Ich hatte ja angenommen, hier eine größere Anzahl von InteressentInnen zu treffen, und war wirklich überrascht, dass nur eine kleine Handvoll von LehrerInnen das Angebot genützt hat.

Die technischen Möglichkeiten des Studios, die Koordinierung der Einschulungstermine und die breite Palette des Okto-Programms wurden von Heidelinde Neuburger, die für den Schulungsbereich zuständig ist, ausführlich angesprochen.

Irmgard Bebe, die Kulturkontakt Austria als zuständige Referentin vertrat, gab Auskunft zu Fragen der Finanzierung und definierte auch den Bereich der Kunstvermittlung. Das Okto-Team würde als Einstieg die technische Einschulung der Schulklassen übernehmen, und wenn sich genug interessierte SchülerInnen finden würden, könnte sich ein Team bilden und gemeinsam die Konzeption einer Sendereihe entwickeln. Die Unterstützung durch Okto sollte die Qualität und die Kontinuität der Sendung gewährleisten.

Ein attraktives Angebot für LehrerInnen und SchülerInnen, den oft zitierten Blick hinter die Kulissen zu tun, die Grundprinzipien des Fernsehens kennen zu lernen und sich dabei fast selbstverständlich die schon anfangs zitierte Medienkompetenz zu erarbeiten. Und sich vor allem öffentlich präsentieren und artikulieren zu können. Hier dachte ich auch an Formen der Gegenöffentlichkeit, wie sie in den 70er Jahren der italienische Videoaktivist und Regisseur Roberto Faenza mit einem »Wir fragen nicht mehr um Erlaubnis« (Faenza 1975) eingefordert hatte. Denn gerade die angedachte Arbeits- und Zielgruppe der SchülerInnen – im Alter zwischen 12 und 19 Jahren – erscheint in den öffentlich rechtlichen Programmen als eine inhomogene Gruppe, die eine Vielzahl von Individuen darstellt, »die auch von den Medien individuell angesprochen werden wollen [...]«<sup>2</sup>, die aber in der Programmgestaltung kaum mehr berücksichtigt wird. Auch der ORF teilt in den Bereichen Teletest

<sup>2</sup> [http://publikumsrat.orf.at/jugend\\_orf.html](http://publikumsrat.orf.at/jugend_orf.html)

und Medienforschung die ZuseherInnen in zwei Gruppen: Kinder im Alter zwischen 3 bis 11 und Erwachsene 12+ (siehe Zehetner 2005)!

Wie dieser Ersttermin zeigte, stellten die schulinternen Strukturen oft große Schwierigkeiten bei der Durchführung längerfristiger, externer Projekte dar. Es waren die unterschiedlichen Fächer zu berücksichtigen, die Prüfungen und die Matura. Und eine mögliche Teambildung von LehrerInnen, die für so ein Projekt sinnvoll wäre, um die SchülerInnen begleiten zu können, scheitert dann oft an der Unvereinbarkeit durch die Stundenplangestaltung.

So blieben nach dem ersten Termin und nach einer längeren Pause für das Projekt *SchülerInnen-Redaktion* zwei Schulen bzw. Schulklassen über, die Ende Jänner 2006 bei Okto ein Studiobasistraining erhielten. Dabei wurden die SchülerInnen in einem halben Tag mit dem Bild- und Tonequipment vertraut gemacht, bekamen Einblicke in die Trailergestaltung und lernten in einer simulierten Diskussionsrunde die Arbeitsabläufe bzw. Arbeitsteilung im Studio sowohl vor als auch hinter der Kamera und im Regieraum kennen.

Ende Februar 2006 besuchte ich die Schulklassen, um nochmals zum Thema *SchülerInnenredaktion* zu recherchieren. So meinte der 17-jährige Fabian zum Projekt: »Also interessant stelle ich mir die Arbeit hinter der Kamera schon vor!«, um dann aber gleich einschränkend zu ergänzen: »Nur, das macht wieder unheimlich viel Arbeit, und die Zeit dafür habe ich ganz einfach nicht!« Maria sah die Sache ähnlich: »Ja, Spaß hat mir der Workshop schon gemacht, und ich habe auch das Gefühl, jetzt weiß ich wie Fernsehen funktioniert, aber wenn das so lange dauern soll ... über ein ganzes Jahr?« Adrian mischte sich ein: »Und sollen wir dann so einen kritischen Beitrag über das Rauchverbot an Schulen machen?« Und Jessica schloss sich an: »Beim letzten Klassensprechermeeting war ich dabei, da ist es nur um derartig abgehobene Themen gegangen, die interessieren doch wirklich niemand!«

In meiner kleinen Umfrage wurde Fernsehen von den SchülerInnen als »Entspannungsmedium« bezeichnet, das ganz einfach Spaß, Musik, High Society-Klatsch und Sportthemen ins Haus liefert. Werbeblöcke und Wiederholungen werden von den meisten SchülerInnen als absolute »Killer« angesehen, und die Programme ORF 1 und ORF 2 kommen in ihrer Senderauswahl kaum mehr vor.

Auf meine Nachfrage, wie nun ein Programm aussehen könnte, das sie gerne sehen bzw. auch gerne selber gestalten würden, gab es keine eindeutigen Aussagen. Die SchülerInnen konnten sich viel leichter darüber einigen, was sie *nicht* im Fernsehen sehen wollen, waren aber ganz einfach überfordert, ihr *Wunschprogramm* zu skizzieren. Dies sollte sich ja, je nach Möglichkeit, von herkömmlichen TV-Formaten unterscheiden. Also weg von der *Imitation* und mehr *Selbstaussdruck* und Alltagsbewältigung sein (Witzke 2003)!

Es wurden politisch korrekte Themen wie Randgruppenproblematik, Schulpolitik und wissenschaftliche Sendungen genannt, die sich aber so nicht gegen die Mehrheit durchsetzen konnten. »Am besten wäre so eine Mischung zwischen Puls TV und ARTE!« und »Ich hätte da gerne mehr so einen Mediamix zwischen Internet und Fernsehen!« erschienen mir noch als die schlüssigsten Argumente. Nun hatten die SchülerInnen die Einschulung bei Okto absolviert, aber an die Einrichtung einer



Redaktion, die sich aus den verschiedenen Schulklassen hätte zusammensetzen können, wie es in der außerschulischen Medienarbeit mit Jugendlichen üblich ist, war nicht mehr zu denken. Der Schulalltag hatte alle, sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen, wieder eingeholt.

## 2. Ein neuer Ansatz!

Mit Beginn 2006 kamen sechs engagierte junge Frauen zu Okto, um hier ihr Sendeformat »Freistunde« vorzustellen. Aus unterschiedlichen beruflichen Zusammenhängen kommend (Studiengang Journalismus, Kunststudium, Ethnologie), stellen sie das *Kernteam* von *Freistunde – Konzept für ein Wiener SchülerInnenfernsehen* dar. Sie schreiben:

Die Freistunde ist an Jugendliche zwischen 13 und 19 gerichtet, vor allem an jene, die verstärkt über das eigene Leben, das Selbst, die eigene Umgebung und über die eigene Zukunft reflektieren, die spätestens ab Beginn der Oberstufe durch das Hinarbeiten auf einen Abschluss auch in der Schule thematisiert wird.

In der »Freistunde« dürfen die SchülerInnen zur Abwechslung auch nichts tun. Neben dem Stress im restlichen Schulalltag bekommen sie hier Zeit, sich zu beschäftigen ohne lernen und arbeiten zu müssen. Es steht ihnen frei, produktiv zu sein oder sich zurückzulehnen. Von diesen Assoziationen her steht die »Freistunde« für die freiwillige Anwesenheit bei einer Fernseh-sendung, die sich dem SchülerInnendasein widmet.<sup>3</sup>

Bei einem ersten Treffen mit Lisa Marie Gotsche und Annegret Ganser aus dem Redaktionsteam war mir rasch klar geworden, dass hier vielleicht der Schlüssel für ein zukünftiges TV-Magazin von und für SchülerInnen liegen würde. Ein erster, loser Kontakt zu den von mir besuchten Schulklassen ist daraus bereits entstanden.

Als Informations- und Unterhaltungssendung will die »Freistunde« ein Format sein, das im Sinne des gegenseitigen Verständnisses agiert. Primär spricht die Sendung natürlich SchülerInnen an und soll sich auf deren Belangen konzentrieren; allerdings wird das Publikum auch aus Leh-

<sup>3</sup> Konzept Freistunde, 3. Fassung. Wien: März 2006.



rerInnen und dem einem oder anderen Elternteil bestehen. Um in diesem Zusammenhang niemandem unachtsam »auf den Schlipps« zu treten, werden sich die RedakteurInnen von »Freistunde« bemühen, bei der Darstellung von Problematiken (insbesondere zwischen SchülerInnen und LehrerInnen) alle beteiligten Parteien gleichermaßen zu Wort kommen zu lassen. Ein Ziel der SendungsentwicklerInnen ist es, in den verschiedenen Debatten eine vermittelnde Rolle zu übernehmen, die den SchülerInnen ein offenes Ohr für ihre eigenen Belange bietet - ohne dabei zu vergessen, dass auch die Gegenseite ein Recht auf Meinung hat. Außerdem soll für SchülerInnen »auf Augenhöhe« berichtet werden, also unter Verzicht auf belehrende oder bevormundende Äußerungen [...]

Die fünf Themenschwerpunkte der Sendung sind Bildungsperspektiven, Rechts- und Pflichtenklärung, Schulpolitik, Jugendkultur und Freizeitgestaltung. Eine Episode der Sendung besteht aus Beiträgen dieser fünf Genres. Ein weiterer Schwerpunkt bei der Themensetzung ist der Bezug zu aktuellen Ereignissen. So sollen in »Freistunde« etwa die Hintergründe der LSV-Wahlen (Juni) oder die Details und Folgen von neuen Gesetzesregelungen beleuchtet werden. Vor allem in den ersten Monaten werden die meisten Themen von der »Kernredaktion« festgesetzt. Im Laufe der Zeit jedoch soll ein Drittel der Themen auf Anregung der SchülerInnen selbst angesprochen und die jeweiligen Ideen in Zusammenarbeit mit ihnen umgesetzt werden.

»Freistunde« begibt sich vor und in Wiens Schulen. Als Studio soll ein Klassenzimmer dienen, das durch leichte Veränderungen eine gemütliche »Wohnzimmeratmosphäre« bekommen soll. Etwaige Diskussionen (welche frühestens zwei Monate nach dem Sendestart eingeplant sind) können in dieser Klasse – also in dem für SchülerInnen gewohnten Setting – abgehalten werden.<sup>4</sup>

Derzeit (Ende März 2006) arbeitet das »Freistunde«-Team an der Fertigstellung seiner Pilotsendung. Interviews mit SchülerInnenvertreterInnen anlässlich der kommenden LSV-Wahlen wechseln sich mit einer großen Umfrage ab, bei der Jugendliche ihre Vorstellung von Jugendkultur formulieren. Ergänzt wird der Pilot durch ein Interview mit Otto Groger, dem Ombudsmann für SchülerInnen und Eltern aus dem Wiener Stadtschulrat. Sollte nun dieser erste Pilot vom Okto-Team abgenommen werden, könnte das Projekt »Freistunde« in Zukunft regelmäßig auf Sendung gehen. Notwendige Vernetzungen könnten dann auch mit weiteren Aktivitäten entstehen,

<sup>4</sup> Konzept Freistunde, 3. Fassung, Wien: März 2006.

wie zum Beispiel dem Wiener Töchterttag am 27. April. Hier sind zwölf Mädchen im Alter zwischen 14 bis 16 Jahren eingeladen, bei Okto einen Tag lang das Fernsehmachen selbst auszuprobieren. Ich denke, dass die SchülerInnen in dem »Freistunde«-Team, deren Altersdurchschnitt bei 22 Jahren liegt, mehr Bezug zu einer bzw. zu *ihrer Sendung* finden können als in einem über die Schule verordneten Sendungsmodell. Und der permanente lustvolle und kreative Umgang mit Bildern und Tönen könnte die Jugendlichen befähigen, über das bloße Zitieren und Imitieren von TV-Vorbildern hinaus zu ihrer eigenen Mediensprache zu finden, um damit den vielstrapazierten Schritt vom passiven Unterhaltungs-Empfänger über den mündigen Zuschauer zum aktiven Mediengestalter zu wagen.

#### Literatur

- AKKI – AKTION UND KULTUR MIT KINDERN e.V. (Hrsg.): *Baustein Videomagazin*. Unna – LKD Verlag 1993.
- BERGMANN, WOLFGANG: *Erziehen im Informationszeitalter*. München: dtv 2003.
- FAENZA, ROBERTO: *Wir fragen nicht mehr um Erlaubnis. Handbuch zur politischen Videopraxis*. Berlin: Basis 1975.
- JFF – INSTITUT FÜR MEDIENPÄDAGOGIK IN FORSCHUNG UND PRAXIS (Hrsg.): *Merz – Medien und Erziehung, Lebensberater Bildschirm*, 49. Jg., Nr. 5. München: kopaed 2005.
- KAHRMANN, KLAUS-OVE; REISE, NIELS: *Handlungsorientierte Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt/M.: Bundesverband Jugend und Film e.V. 1993.
- NIESYTO, HORST (Hrsg.): *Videoculture – Video und interkulturelle Kommunikation*. München: kopaed 2003.
- WITZKE, MARGARETE: Imitation, Alltagsbewältigung oder Selbstaussdruck? – Das HipHop-Video »Our Life«. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): *Videoculture – Video und interkulturelle Kommunikation*. München: kopaed 2003, S. 193–220.
- ZEHETNER, HEDWIG: *Die Medienutzung der österreichischen Jugendlichen*. ORF 2005.  
<http://mediaresearch.orf.at/>

#### Websites

<http://www.okto.tv>

Kontakt Freistunde: [freistunde@hotmail.com](mailto:freistunde@hotmail.com) (Website in Planung)

Friedrich Janshoff

## Leitmedium Fernsehen

### Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Erziehung zur Mediennutzung setzt intensiven Umgang mit Medien, also Medienerfahrung und nicht etwa Medienschonung voraus – und zwar bei Lehrenden wie bei Lernenden. (Schmidt 2000, 150)

Die Auswahl bietet rund 60 selbständige Veröffentlichungen (Handbücher, Einführungen, Monographien, Sammelbände, Themenhefte von Zeitschriften) zu den Bereichen Fernsehforschung, Fernsehwissenschaft und Fernsehanalyse, Fernsehpraxis, Fernsehgenres und Fernsehgattungen sowie Fernsehverhalten Jugendlicher aus den Jahren 2000 bis 2006. Unter den seit 1991 erschienenen fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Veröffentlichungen (Fernsehen im Deutschunterricht) sind auch einige Aufsätze und einige vergriffene Bücher. Die Einträge sind innerhalb der Gruppen absteigend chronologisch geordnet.

Schmidt, Siegfried J.: Zwiespältige Begierden. Aspekte der Medienkultur. Freiburg im Breisgau: Rombach, 2004. (edition parabasen 3). ISBN 3-7930-0404-9  
Schmidt, Siegfried J.: Kalte Faszination. Medien, Kultur, Wissenschaft in der Mediengesellschaft. Weilerswist: Velbrück, 2000. ISBN 3-934730-20-5

In einer sozialen Umwelt, die Medien als relevante, unübersehbare und irreduzible Bestandteile enthält, ist Sozialisation notwendig. Mediensozialisation, sind Medien nur bedingt bewußtseinsfähige Instrumente der Sinnkopplung und Wirklichkeitskonstruktion, wobei die Materialität der Dispositive wie der Medienangebote eine entscheidende Rolle spielt. (Schmidt 2004, 39)

Martial, Ingbert von; Ladenthin, Volker: Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik. 2., korrig. u. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2005. ISBN 3-89676-971-5

Faulstich, Werner (Hrsg.): Grundwissen Medien. 5., überarb. u. erw. Aufl. (UTB große Reihe. 8169) München: W. Fink, 2004. ISBN 3-8252-8169-8

Der Umgang mit Techniken (wie Druck-, Film- oder Fersehtechiken) muß sozialisatorisch erlernt werden und wird zum festen Bestandteil der individuellen wie sozialen Kompetenzen von Individuen und sozialen Gruppen. (Schmidt 2004, 38)

Sommer, Roy: Erzählen im Fernsehen. Der Deutschunterricht, 57.2005, H. 2, 59–68.

Sühling, Corinna: Jugend und Fernsehen. Braucht Deutschland den Superstar? Politik betrifft uns, 2004, H. 3, 1–29.

Zeitlinger, Edith: Unterhaltungsfilm im Unterricht? Versuch einer Begründung in Theorie und Praxis. Informationen zur Deutschdidaktik, 27.2003, H. 4, 78–85.

Brock, Alexander: Was uns Fernsehkomödien über Medienkommunikation verraten. Die verborgenen Regeln der Kommunikation. Der Deutschunterricht, 52. 2000, H. 1, 83–86.

Hoge, Dietmar; Scherf, Eva: Fernsehen und Gesprächserziehung. Talkshows im Deutschunterricht. Deutschunterricht, 52.1999, H. 1, 20–32.

Medienpädagogische Überlegungen sollten grundsätzlich berücksichtigen, daß Nutzerverhältnisse und Wirkungsverhältnisse nicht auf den Umgang mit Medienangeboten begrenzt werden dürfen, sondern technisch-mediale und sozial-systemische Komponenten hinreichend berücksichtigen müssen. (Schmidt 2000, 150)

## 1. Fernsehen im Deutschunterricht

Maiwald, Klaus: Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: Kopaed, 2005. (Medien im Deutschunterricht, Beiträge zur Forschung. 2). ISBN 3-938028-46-7

Seibert, Steffen (Hrsg.): Auf Sendung! Wie Fernsehen gemacht wird. Reinbek: Rowohlt, 2005. (rororo Rotfuchs. 21334). ISBN 3-499-21334-6

Erlinger, Hans D.; Lecke, Bodo (Hrsg.): Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht? München: Kopaed, 2004. ISBN 3-935686-85-4

Kepser, Mattis; Nickel-Bacon, Irmgard: Medienkritik im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. (Diskussionsforum Deutsch. 14). ISBN 3 89676-787-9

Merks, Karina; Merks, Romana; Puy-Merks, Alexander: Genau hinsehen beim Fernsehen. Verantwortungsbewusste Medienerziehung. Mülheim: Verl. an der Ruhr, 2004. ISBN 3 86072-811-3

- Bornemann, Stefan; Gerhold, Lars: TV-Produktion in Schule und Hochschule. Ein Leitfaden zur Vermittlung praktischer Medienkompetenz. München: Kopaed, 2004. (Schriftenreihe der LPR Hessen. 19). ISBN 3-935686-89-7
- Hollein, Rudolf: News, news, news ...: Berichterstattung im Fernsehen. Amberg: Buch- u. Kunst-Verl. Oberpfalz, (2002). ISBN 3-935719-02-7
- Medienkommunikation. Der Deutschunterricht, 53.2002, H. 2.
- Pres, Ute; Frey, Andreas: Fernsehen als Thema in der Grundschule. Leitfaden mit Unterrichtseinheiten. München: Kopaed, 2002. ISBN 3-935686-23-4
- Fiege, Jürgen: »Wir machen unser Fernsehen selbst!« Ein video-pädagogisches Handbuch. Schellerten: Kulleraugen, (2001). ISBN 3-88842-902-1 (mit CD-ROM)
- Heinzelmann, Herbert: Fernsehen. Nürnberg: Tessloff, 2001. (Was ist was. 112). ISBN 3 7886 0675-4
- Hermann, Christian: Wie Fernsehen gemacht wird. Donauwörth: Auer (2001). ISBN 3 403-03350-3
- Ammon, Christoph; Braunagel, Madelein; Hollein, Rudolf: Berichterstattung im Fernsehen, für Hauptschule Klasse 8 und Gymnasium Klasse 11. Donauwörth: Auer, 2000. ISBN 3 403-03356-2
- Mattern, Kirsten: Fernsehstars und Kinderalltag. Die Bedeutung von TV Helden für die Selbstkonzeptentwicklung von Kindern. Oberhausen: Athena, 1999. (Lesen und Medien. 4). ISBN 3-932740-42-4
- Lambertz, Peter: Gewaltdarstellung in Literatur, Film und Fernsehen. 38 Arbeitsblätter mit didaktisch-methodischen Kommentaren; Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett, 1994. (Arbeitsblätter Deutsch ). ISBN 3-12-927415-4 (vergr.)
- Lambertz, Peter: Stundenblätter Fernsehen im Deutschunterricht Klasse 8 - 10. Programme, Sendeanstalten, Zuschauer - Werbung, Serie, Nachrichten. Stuttgart: Klett, 1993. (Stundenblätter Deutsch ). ISBN 3-12-927413-8 (vergr.)
- Tiemann, Hans-Peter: Filme erleben. Zur medientheoretischen Begründung und unterrichtspraktischen Handhabung einer Film- und Fernsehdidaktik im Deutschunterricht der 5. und 6. Klassen. Münster: Lit, 1991. (Erziehungswissenschaften. 30). ISBN 3 89473-126-5 (vergr.)
- Fernsehen. Praxis Deutsch, 4.1977, H. 25. (vergr.)

## 2. Fernsehverhalten Jugendlicher

- Boehnke, Klaus; Münch, Thomas: Jugendsozialisation und Medien. Lengerich: Pabst, 2005. (DFG-Forschergruppe »Neue Medien im Alltag«. 5). ISBN 3-89967 245-3
- Simon, Jeannine: Wirkungen von Daily Soaps auf Jugendliche. München: R. Fischer, 2004. (Angewandte Medienforschung. 30). ISBN 3-88927-352-1
- Götz, Maya: Alles Seifenblasen? Die Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von Kindern und Jugendlichen. München: Kopaed, 2002. (Edition Television). ISBN 3-935686-26-9
- Paus-Haase, Ingrid; Eckstein, Kirstin; Bollig, Sebastian (Hrsg.): Kinder- und Jugendmedien in Österreich. Traumännlein, Teletubbies und Talkshows. Wien: öbv & hpt, 2001. ISBN 3 209-03488-5

Eberle, Thomas: Motivation des Fernsehverhaltens Jugendlicher. Grundlagen, Verhaltensanalyse, Selbstauskünfte und Beurteilung des Reality-TV. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. ISBN 3-7815-1085-9

Theunert, Helga; Gebel, Christa (Hrsg.): Lehrstücke fürs Leben in Fortsetzung. Serienrezeption zwischen Kindheit und Jugend. München: R. Fischer, 2000. (BLM Schriftenreihe. 63). ISBN 3-88927-277-0

Paus-Haase; Ingrid; Schorb, Bernd (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden; ein Arbeitsbuch. München: Kopaed, 2000. ISBN 3-934079-12-1

### 3. Fernsehforschung – Fernswissenschaft

Plake, Klaus: Handbuch Fernsehforschung. Befunde und Perspektiven; Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 2004. ISBN 3-531-14153-8

Adelmann, Ralf u. a. (Hrsg.): Grundlagentexte zur Fernswissenschaft. Theorie, Geschichte, Analyse. Konstanz: UVK, 2002. (UTB Uni-Taschenbücher. 2357). ISBN 3-8252-2357-4

Borstnar, Nils; Pabst, Eckhard; Wulff, Hans J.: Einführung in die Film- und Fernswissenschaft. Konstanz: UVK, 2002. (UTB Uni-Taschenbücher. 2362). ISBN 3-8252-2362-0

### 4. Fernsehanalyse – theoretisch und praktisch

Keppler, Angela: Mediale Gegenwart. Eine Theorie des Fernsehens am Beispiel der Darstellung von Gewalt. Frankfurt am Main: Suhrkamp (*angek. für 06/2006*). (Suhrkamp-Taschenbücher Wissenschaft. 1790). ISBN 3-518-29390-7

Holly, Werner: Fernsehen. Tübingen: Niemeyer, 2005. (Grundlagen der Medienkommunikation. 15). ISBN 3-484-37115-3

Janssen-Zimmermann, Antje: Die alte Kunst Geschichten zu erzählen. Inszenierte Narrationen in Talkshow-Formaten. Ein Beitrag zur Erzähltheorie. Frankfurt am Main: Lang, 2005. ISBN 3-631-53348-9

Mikos, Lothar: Film- und Fernsehanalyse. Konstanz: UVK, 2003. (UTB Uni-Taschenbücher. 2415). ISBN 3-8252-2415-5

Thomas, Tanja: Deutsch-Stunden. Zur Konstruktion nationaler Identität im Fernsehtalk. Frankfurt am Main: Campus, 2003. ISBN 3-593-37364-5

Hickethier, Knut: Film- und Fernsehanalyse. 3., überarb. Aufl. Stuttgart: Metzler, 2001. (Sammlung Metzler. 277). ISBN 3-476-13277-3

Früh, Werner: Unterhaltung durch das Fernsehen. Eine molare Theorie. Unter Mitarbeit. v. Anne-Katrin Schulze u. Carsten Wunsch. Konstanz: UVK, 2002. ISBN 3-89669-367-0

## 5. Fernsehpraxis (Produktion, Technik, Vermarktung)

- Reufsteck, Michael; Niggemeier, Stefan: Das Fernsehlexikon. Alles über 7000 Sendungen von Ally McBeal bis zur ZDF-Hitparade. München: Goldmann, 2005. ISBN 3-442-30124-6
- Karstens, Eric; Schütte, Jörg: Praxishandbuch Fernsehen. Wie TV-Sender arbeiten. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 2005. ISBN 3-531-14505-3
- Bronner, Vivien: Schreiben fürs Fernsehen. Drehbuch-Dramaturgie für TV-Film und TV Serie. Berlin: Autorenhaus, 2004. ISBN 3-932909-54-2
- Ordloff, Martin ; Wachtel, Stefan: Texten für TV. Ein Leitfaden zu verständlichen Fernsehbeiträgen. 2., überarb. Aufl. München: TR-Verl. Union, 2004. (TR-Praktikum. 10). ISBN 3-8058-3267-2
- Geißendörfer, Hans W. , Leschinsky, Alexander (Hrsg.): Handbuch Fernsehproduktion. Vom Skript über die Produktion bis zur Vermarktung. Neuwied: Luchterhand, 2002. ISBN 3 472-04615-5

## 6. Fernsehgenres – Fernsehgattungen

- Ordloff, Martin: Fernsehjournalismus. Konstanz: UVK, 2005. (Praktischer Journalismus. 62). ISBN 3-89669-457-X
- Goldbeck, Kerstin: Gute Unterhaltung, schlechte Unterhaltung. Die Fernsehkritik und das Populäre. Bielefeld: Transcript, 2004. (Cultural studies. 7). ISBN 3-89942-233-3
- Brück, Ingrid u. a.: Der deutsche Fernsehkrimi. Eine Programm- und Produktionsgeschichte von den Anfängen bis heute. Stuttgart: Metzler, 2003. ISBN 3-476-01803-2
- Feil, Georg (Hrsg.): Dokumentarisches Fernsehen. Eine aktuelle Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, 2003. (Kommunikation audiovisuell. 30). ISBN 3-89669-385-9
- Witzke, Bodo; Rothaus, Ulli: Die Fernsehreportage. Konstanz: UVK, 2003. (Praktischer Journalismus. 46). ISBN 3-89669-333-6
- Buresch, Wolfgang (Hrsg.): Kinderfernsehen. Vom Hasen Cäsar bis zu Tinky Winky, Dipsy und Co. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002. (Edition Suhrkamp. 2227). ISBN 3-518 12227-4
- Gerhards, Claudia; Möhrmann, Renate (Hrsg.): Daily Talkshows. Untersuchungen zu einem umstrittenen TV-Format. Frankfurt am Main: Lang, 2002. (Studien zum Theater, Film und Fernsehen. 40). ISBN 3-631-37739-8
- Schult, Gerhard; Buchholz, Axel (Hrsg.): Fernseh-Journalismus. Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis. 6., aktualis. Aufl. München: List, 2002. (List Journalistische Praxis ). ISBN 3-471-78748-8
- Schomers, Michael: Die Fernsehreportage. Von der Idee zur Ausstrahlung. Reportage, Dokumentation, Feature. Ein Buch für Einsteiger im Film- und TV-Business. Kommunikation. Frankfurt am Main: FAZ-Institut für Management-, Markt- und Medieninformationen, 2001. ISBN 3-934191-63-0

Neiss, Oliver Magnus: Kultur im deutschen Fernsehen. Frankfurt am Main: Lang, 2000. (Europäische Hochschulschriften, R. 30, Theater-, Film- und Fernsehwissenschaften 82). ISBN 3-631-36873-9

### 7. Filmverstehen – ein Nachtrag

Frederking, Volker (Hrsg.): Filmdidaktik - Filmästhetik. München: Kopaed (*angek. für 04/2006*). (Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005). ISBN 3-938028-74-2 (*mit CD-ROM*)

Dick, Friedrich; und Koppers, Marlene: Rund um Verfilmungen. Kopiervorlagen für den Deutschunterricht. Berlin: Cornelsen, 2005. ISBN 3-464-61599-5

Beicken, Peter U.: Wie interpretiert man einen Film? Für die Sekundarstufe II. Stuttgart: Reclam, 2004. (Universal-Bibliothek, Literaturwissen für Schüler. 15227). ISBN 3-15 015227-5

Friedrich Janshoff: Filmverstehen - Spielfilme lesen lernen. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 27.2003, H. 4, 110-117.

Medienkompetenz (wird) ausdifferenziert in drei Teilkompetenzen:

- Wahrnehmungskompetenz beschreibt die Fähigkeit, Strukturen, Gestaltungsformen und Wirkungsmöglichkeiten zu durchschauen;
- Nutzungskompetenz umfasst die Fähigkeit der zielgerichteten und angemessenen Nutzung von Medienangeboten;
- Handlungskompetenz benennt die Fähigkeit, Medien als Ausdruck der eigenen Persönlichkeit, Interessen und Anliegen aktiv zu gestalten. (Schmidt 2000, 148)

## Termine

### 16. Symposium Deutschdidaktik Kompetenzen im Deutschunterricht

17. bis 20. September 2006  
Pädagogische Hochschule  
Weingarten

#### Plenarvorträge

Dr. Olaf Köller (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen Berlin), Dr. Werner Wintersteiner (Alpen-Adria-Universität Klagenfurt), Dr. Georg-Hans Neuweg (Johannes-Kepler-Universität Linz), Suzan Bacher (Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart)

#### Sektionen und Sektionsleiter

- *Sprechen und Hören*  
Rüdiger Vogt (Ludwigsburg), Brigit Eriksson (Zürich)
- *Sprechen, zuhören, spielen – szenisch ästhetisch*  
Jürgen Belgrad (Weingarten), Marita Pabst-Weinschenk (Düsseldorf)
- *Literarisches Lesen*  
Irene Pieper (Frankfurt), Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)
- *Leseverstehen – Lesestrategien*  
Clemens Kammler (Essen), Irmgard Nickel-Bacon (Wuppertal)

- *Medienrezeption*  
Ulf Abraham (Würzburg), Susanne Gölitzer (Heidelberg)
- *Texte schreiben*  
Michael Becker-Mrotzek (Köln), Kirsten Schindler (Aachen)
- *Rechtschreiben*  
Gabriele Hinney (Hildesheim), Astrid Müller (Hamburg)
- *Schriftspracherwerb*  
Swantje Weinhold (Lüneburg), Hans-Werner Huneke (Freiburg)
- *Über Grammatik sprechen*  
Hildegard Gornik (Hildesheim), Matthias Granzow-Emden (Heidelberg)
- *Lehrbücher und Unterrichtshilfen: Entwicklung und Beurteilung*  
Reinhard Wilczek (Essen), Anja Ballis (Augsburg)
- *Standard- und Aufgabenkonstruktion*  
Juliane Köster (Jena), Thomas Lindauer (Aargau)
- *Systemmonitoring und Unterrichtsentwicklung im Fach Deutsch*  
Albert Bremerich-Vos (Hildesheim), Rainer Peek (Soest)

#### Podien

- Generationengespräch: Umbrüche in der Deutschdidaktik
- Kompetenzforschung, Curricula und Aufgabenkultur im Deutschunterricht

#### Preisverleihungen

Erhard-Friedrich-Preis an Dr. Mechthild Dehn; Förderpreis Deutschdidaktik (gestiftet von Kaspar Spinner an N.N.)

#### Informationen:

<http://www.symposion-deutschdidaktik.de>

#### Anmeldungen:

<http://mediendidaktik.ph-weingarten.de/sdd>

## Deutsch-Standards

### »Bildungsstandards Deutsch, 8. Schulstufe«

Mit diesem Beitrag möchten wir die in den letzten *ide*-Heften geführte Debatte um Bildungsstandards fortsetzen und diesmal verstärkt auf die *Inhalte* der Bildungsstandards für Deutsch eingehen. Im folgenden Beitrag behandeln wir insbesondere die Bildungsstandards Deutsch für die 8. Schulstufe, wobei wir uns auf folgende, derzeit auch im Netz einsehbare Version berufen: Bildungsstandards in Österreich; Fachbereich Deutsch / 8. Schulstufe; Teil A, Teil B (H. 1 und 2). Wien: BMBWK, Jänner 2005 (siehe auch [http://www.pi-wien.at/interplus/bildungsstandards/Gesamtversion\\_01\\_2005.pdf](http://www.pi-wien.at/interplus/bildungsstandards/Gesamtversion_01_2005.pdf)).

Wir sind uns bewusst, dass die vorliegenden Materialien vorläufige Entwürfe sind, die erst eine Testphase durchlaufen. Gerade deswegen erscheint es uns sinnvoll, in diese laufende Debatte einzugreifen, sie auf eine breitere Basis zu stellen und die bisher vorliegenden Arbeiten inhaltlich zu diskutieren.

#### 1. Das Kompetenzmodell

Als konzeptionelle Grundlage dient ein Kompetenzmodell (vgl. S. 12ff.), das folgende »Kompetenzbereiche« unterscheidet:

- 1) Sprache als Grundlage von Beziehungen,
- 2) Sprache als Trägerin von Sachinformationen,
- 3) Sprache als Gestaltungsmittel und
- 4) Sprache als Normsystem. In einer weiteren Unterscheidung werden diesen Bereichen die Teilbereichen *Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen* zugeordnet.

Problematisch an dieser Systematik ist, dass die übergeordneten Kompetenzbereiche (1–4) in Wirklichkeit keine »Kompetenzen«, sondern unterschiedliche *Funktionen von Sprache* darstellen und als solche auch nicht einfach in Sprachkompetenzen übersetzbar sind. Daraus ergibt sich, dass die Zuordnungen der einzelnen Teilbereiche (Fertigkeiten) zu den Sprachfunktionen manchmal nicht ganz nachvollziehbar sind. So ist zum Beispiel nicht ersichtlich, warum die Standards »*Verfügt über grundlegende Lesefertigkeiten*« oder »*Kann Textschemata und Textfunktionen erfassen, d. h. grundlegende Textsorten unterscheiden*« (Standard 1 und 2) ausgerechnet dem Bereich 1 *Sprache als Grundlage von Beziehungen* zugeordnet werden. Diese und alle ähnlichen Zuordnungen erweisen sich als Korsett, das die Darstellung der Kompetenzen nur komplizierter und willkürlicher macht.

Bedauerlich ist außerdem, dass das vorliegende Kompetenzmodell die *Sprachreflexion* nicht als eigenen Bereich konzipiert, in den dann auch »Sprache als Normsystem« integriert wäre, sondern dass umgekehrt Sprachreflexion unter das Diktat der Sprachnormen »verbannt« wird. Nicht zuletzt in Hinblick auf den wachsenden Anteil von SchülerInnen mit nicht deutscher Mut-

tersprache fällt auf, dass Begriffe und Konzepte wie Language-Awareness, Sprachenvergleich, Mehrsprachigkeitsdidaktik oder sprachenübergreifende Ansätze in den Bildungsstandards kaum eine Rolle spielen. Gerade im Unterrichtsfach Deutsch sollten diese Ansätze selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts werden und entsprechend in den Bildungsstandards aufgenommen werden.

## 2. Die Kompetenzen Hören und Sprechen

Wir finden es nicht richtig, dass die Kompetenzen Hören und Sprechen immer nur als eine gemeinsame Kompetenz und niemals als getrennte Fertigungsbereiche aufscheinen.

Es besteht keine sachliche Logik darin, Schreiben und Lesen zu trennen, Hören und Sprechen aber ausschließlich als integrierte Kompetenz zu definieren. Die Tatsache, dass es verschiedene Aktivitäten gibt, die eine analytische Trennung zwischen Hören und Sprechen nicht zulassen, kann als Argument schlecht herhalten. Denn das Gleiche gilt für Schreiben und Lesen, wo etwa die Kompetenz *»Informationen aus unterschiedlichen Medien entnehmen«* (Standard 15, Inhalte) nicht dem Lesen, sondern dem Schreiben zugeordnet wird.

## 3. Konkretisierung und Präzisierung des Kompetenzniveaus

Ein weiteres Problem ist die zu offene und allgemeine Interpretationsmöglichkeit der Standards. Natürlich sind die im Teil B enthaltenen Aufgabenbeispiele eine große Hilfe, doch selbst diese lassen immer noch zu viel Interpretationsspiel-

raum, um sich ein klares Bild über die Kompetenzen von SchülerInnen auf dieser Stufe machen zu können.

Ein Standard lautet beispielsweise *»Kann selbständig Hilfen zum Textverständnis nutzen«*, die zugehörige Konkretisierung (Inhalt) *»Kann Nachschlagwerke benutzen, um zum Beispiel Wortbedeutungen zu klären«* (Standard 10). Hier stellt sich die Frage: Was heißt das genau? Wird diese Kompetenz nicht auch schon von SchülerInnen auf niedrigeren Schulstufen erwartet? Wo liegen konkret die qualitativen Unterschiede zwischen Leseverstehen in all seinen Unterbereichen (Informationsentnahme, Lesestrategien, Reflexion etc.) auf den verschiedenen Schulstufen?

Die Aufgabenbeispiele reichen als Informationsquelle nicht aus, da sie – mangels konkreter Angaben – willkürlich und in ihren Anforderungen wenig differenziert wirken. Hier braucht es daher schon auf der Ebene der Formulierung der Standards und deren Konkretisierungen (Inhalte) präzisere und aussagekräftigere Spezifikationen, an denen sich auch die ErstellerInnen der Aufgabenbeispiele orientieren können. Nur so werden auch die Niveauunterschiede klarer definiert. Anhaltspunkte dafür wären – um beim Beispiel Leseverstehen zu bleiben – nähere Informationen zu den auf der jeweiligen Schulstufe zu verstehenden Texten und Textsorten (z. B. in Bezug auf Schwierigkeitsfaktoren wie thematische und inhaltliche Komplexität, Informationsdichte, Länge etc.) sowie zu den geforderten Verstehenszielen (Globalverstehen, Detailverstehen, Entnehmen von Informationen etc.). Dieser Spezifizierungsphase müsste natürlich ein längerer Verständigungs- und Einigungsprozess unter Fachleuten (Schul-

expertInnen, LehrerInnen) vorausgehen.

Empfehlenswert wäre in diesem Zusammenhang auch eine präzisere Differenzierung in Hinblick auf qualitative Merkmale. Viele Kompetenzen kommen grundsätzlich auf mehreren Schulstufen vor. Die Progression liegt in diesen Fällen also vor allem in den Fragen »Wie gut / wie schnell / wie effizient / wie selbstständig sollen die SchülerInnen der 8. Schulstufe etwas können?«

#### 4. Ein möglicher Lösungsansatz

Es stellt sich die Frage, warum man sich bei der Aufteilung der sprachlichen Kompetenzen nicht stärker an international übliche Systematiken wie etwa im »Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen« hält.

Grundsätzlich wird dort deutlich unterschieden zwischen:

- Rezeption schriftlich, also Leseverstehen
- Rezeption mündlich, also Hörverstehen; gemeint ist natürlich auch Hörsehverstehen (Videos, Theater etc), Rolle als ZuhörerIn/ZuseherIn
- Interaktion mündlich: Gespräche führen, diskutieren (also eher dialogisches Sprechen); gleichzeitiges Hören und Sprechen
- Interaktion schriftlich: E-Mails, Briefe schreiben, chatten etc., (korrespondieren)
- Produktion mündlich: referieren, präsentieren; (also eher monologisches Sprechen)
- Produktion schriftlich: längere Texte über etwas schreiben; Aufsätze, etc.

Diese Teilkompetenzen könnten dann systematisch weiter ausdifferenziert

werden, also am Beispiel Leseverstehen nach Verstehenszielen, Verstehensstrategien, Lesestilen etc. Ebenso lassen sich ausgehend von diesen Kompetenzen einfacher und klarer konkrete, handlungsorientierte »Bildungsziele« ableiten.

Ein weiterer Vorteil des Systems des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (bzw. insbesondere der darauf aufbauenden Publikation *Profil Deutsch*) liegt darin, dass zwischen *handlungsorientierten* und *sprachqualifizierenden* Kann-Beschreibungen (Can do's) unterschieden wird. Das bedeutet, man findet einerseits Angaben darüber, *was* jemand auf einem bestimmten Niveau kann und andererseits Angaben über das *wie gut* (bzw. wie eloquent, wie flüssig etc.). Dies könnte bei der Ausformulierung von Bildungsstandards im Sinne einer höheren Trennschärfe und Abgrenzung zwischen den Schulstufen behilflich sein.

Wichtig ist allerdings zu betonen, dass von diesen Publikationen nur die Systematik und Struktur (und bis zu einem bestimmten Grad vielleicht auch die handlungsorientierten Kannbeschreibungen) übernommen werden können, und nicht die auf fremdsprachige LernerInnen ausgerichteten Skalen!

#### 5. Die DaZ-Perspektive

In Anbetracht des ständig steigenden Klassenanteils von Kindern nicht deutscher Muttersprache (insbesondere in städtischen Ballungszentren), ist es unverständlich, dass dieser Aspekt in den Bildungsstandards für Deutsch so gut wie gar nicht berücksichtigt wird. Hier scheint immer noch das an der aktuellen Schulrealität vorbeigehende Bild des

monolingualen Klassenzimmers vorzuherrschen.

Eine Berücksichtigung von Kindern nicht deutscher Muttersprache würde natürlich nicht bedeuten, die Standards entsprechend niedriger anzusetzen.

Allein durch die angeführten Vorschläge

- eine differenziertere Aufteilung der sprachlichen Fertigkeiten, insbesondere die »Anerkennung« von Hörverstehen als eigenen Kompetenzbereich,
- die deutlichere Unterscheidung von handlungsorientierten (was?) und sprachqualifizierenden (wie gut?) Kriterien,
- die Aufnahme von Sprachreflexion und Mehrsprachigkeitskonzepten wären schon erste Schritte gesetzt.

## 6. Standards für die Standards

Die vorangegangenen Ausführungen sollen aufzeigen, dass es uns nicht lediglich um eine Diskussion über »Bildungsstandards ja oder nein?« geht, sondern vor allem auch um die Qualität von Standards. Uns beschäftigen also Fragen wie: »Was sind die Inhalte der »Bildungsstandards deutsch«, »Wie formuliert man Standards?«, oder anders gefragt: »Was sind die Standards für Standards? Und wer setzt diese?« Diesbezüglich wünschen wir uns auch inhaltlich eine breite Diskussion mit der *ide*-Leserschaft.

Wir sind überzeugt, dass Bildungsstandards, vorausgesetzt sie sind gut durchdacht und finden eine breite Akzeptanz, als effiziente Instrumente der Qualitätssicherung im Bereich der Schulentwicklung sehr hilfreich wären. Für den Deutschunterricht könnten sie

innovative Impulse setzen und neue Chancen eröffnen. Dies betrifft insbesondere jene Maßnahmen, die als unmittelbare Auswirkung auf die Bildungsstandards und deren Neuerungen leichter einlagbar werden, wie zum Beispiel spezifische Förderprogramme, zusätzliche ZweitlehrerInnen, neue Fortbildungsprogramme (Mehrsprachigkeitsdidaktik, interkultureller Unterricht/DaZ, Mediendidaktik etc).

MANUELA GLABONIAT  
WERNER WINTERSTEINER

## Literatur

*Bildungsstandards in Österreich; Fachbereich Deutsch / 8. Schulstufe; Teil A, Teil B (Heft 1 und 2)*. BMBWK Wien, Jänner 2005.

[http://www.pi-wien.at/interplus/bildungsstandards/Gesamtversion\\_01\\_2005.pdf](http://www.pi-wien.at/interplus/bildungsstandards/Gesamtversion_01_2005.pdf)

EUROPARAT: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK. Berlin 2001.

GLABONIAT, MANUELA; MÜLLER, MARTIN; RUSCH, PAUL; SCHMITZ, HELEN; WERTENSCHLAG, LUKAS: *Profile deutsch A1-C2 (Version 2.0)*. Berlin u. a.: Langenscheidt 2005.

---

MANUELA GLABONIAT ist die wissenschaftlich Verantwortliche für das ÖSD und leitet den Fachbereich Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Universitätsstraße 65-67, A-9020 Klagenfurt.

E-Mail: manuela.glaboniat@uni-klu.ac.at

## Das Gedicht im Unterricht

### IV

– entgegen:  
entrinnen –

verspüre nur: taumle, ja, murmle – *ein  
murmelder  
bachlauf*; so heißt es – nicht kennen, ja  
vielmehr: entgegen zu stürzen sich schließ-  
lich  
zu: rinnen zu rieseln beginnen ergießen sich  
sperrende kiefer bis: tief in die niederung  
– talsohle, heißt es – wie: eingeschleust sein  
aus dem: speichel – ins bachbett – *ent-  
lastungsgerinne* – entsickert, gemündet in  
schlingende flutende, fransen mäandernde  
adern sich aus – richtung: talsperre – joch-  
bein, ja  
gurgeln und stockt stottert fängt: sich an  
reusen aus  
hornblatt, gezähnt, flutet im: gerodeten  
mund

### Man kann nicht zweimal ...

» [...] als ich noch glaubte, einen einzel-  
nen Text schreiben zu können«, sagte  
die Autorin und las Gedichte aus einem  
Teil ihres Gedichtbands – Untertitel:  
zwischenstücke.

Ein Einschnitt: im Folgenden soll die  
Rede sein von einem Moment dieses  
Schreibens, das die Grenzen des einzel-  
nen Texts überschreitet, und doch wäh-  
le ich einen Abschnitt dieser *einen* »ver-  
flechtung in neun teilen« als Ausgangs-  
punkt für eine Analyse – einen Quer-  
schnitt.

Was bleibt von dem Gedicht nach ei-  
nem ersten Durchlesen, -sprechen? Ein  
Klangeindruck, eine Erinnerungsspur.  
Keine einfache syntagmatische Form,  
die sich in wenigen Sätzen resümieren  
lasse – als Entwicklung, Gegensatz –,  
kein Gegenstand, auf dessen Beschrei-  
bung sich das Gedicht reduzieren lasse.

Eine Landschaft, klar, ein Flusslauf,  
er wird als Metapher diesen Essay lei-  
ten, aber was geschieht jenem *lyrischen  
Ich* – ich nenne es mal so – wenn man  
es aus den drei flektierten Form am  
Textanfang konstruiert? Verschwindet  
es in seiner Rede? Wo wird es vom Ge-  
dicht tangiert, wo ist sein Körper, der  
*verspürt*?

Einen Schritt zurück von jener vor-  
schnellen synthetischen Bemühung  
des »Was sagt der Text?«. Besieht man  
den Text näher, so erscheint er als ein  
heterogenes Gewebe von Sprachfasern,  
Phrasemen, die, parataktisch aneinan-  
der gereiht, durch Assoziation oder  
phonetische Ähnlichkeit miteinander  
verflochten, mitunter mehrere überla-  
gernde syntaktische Ebenen ergeben.

Die Interpunktion strukturiert den  
Text graphisch, doch nicht nur als Indi-

kator akustischer Pausen, als Notation einer Klangvorstellung – die Autorin zog in einer Diskussion den Vergleich mit Partituren als treffend heran; ihr eigener Vortrag jedoch (der für dieses Gedicht als Tonaufnahme frei im Internet zugänglich ist) weicht an markanten Stellen von dem durch die Satzzeichen vorgegebenen Muster von Pausen ab und legt sich wie eine weitere Schicht über den Text. Doppelpunkte und Gedankenstriche gewinnen an Bedeutung über eine akustische Indikation hinaus: sie sind Einschnitte und Verbindungen, Konjunktion und Disjunktion. Sie trennen aneinander gereihte Wortgruppen und bilden oft zugleich gerade ihren Angelpunkt.

Eine detaillierte Analyse phonetischer und semantischer Beziehungen innerhalb des Texts führt schließlich dazu, dass das Gedicht überzogen ist von einem Geflecht sich gegenseitig umklammernder Linien auf dem Papier, wie in meinem Exemplar.

Angesichts der komplexen »Mikrostrukturen«, die ich hier nur angedeutet habe, stellt sich einerseits die Frage nach den Mechanismen dieses Ablaufs, dem Moment, das diese Sprache in Fluss hält: ein Spiel von Ähnlichkeit und Differenz, Wiederholung und Variation. Andererseits bleibt die Frage der »Makrostruktur«, nach jenem *Ich* des ersten Verses, einem Körper, der Landschaft; eine Frage des Raums.

Was geschieht jenem grammatikalischen *Ich*? Es verläuft sich in den Diskurs, das »so heißt es«, über eine Kette von Verbformen, geht über von Passivität zu Aktivität, *verspüre* – *taumle*, *taumle* – *murmle* (die phonetische Ähnlichkeit), »ein *murmeler bachlauf*« (die assoziierte »Redensart«), taucht un-

ter in einem Fluss von Phrasemen, Infinitiven, Partizipien, der dritten Person, blitzt nur noch auf im retardierenden, wieder beschleunigenden »ja« – unbestimmt vielleicht in »sich« – doch am Ende steht dieses eine Wort: »mund«. Ich frage mich: »Wessen?«

Bis dahin ließe sich eine einfache psychologische Konstruktion aufrechterhalten: Ein Subjekt, »lyrisches Ich«, assoziiert, beschreibt eine Landschaft, schweift ab in Gedanken: Beschreibung, Meta-Sprache, Metapher. Doch dieses letzte »mund«, wie eine Rückkehr zum Ort, wo diese Rede – das »murmeln« – ihren Ausgang nahm, lässt Zweifel aufkommen an der hierarchischen Konstruktion, der klaren Abgrenzung eines Innen und Außen. Waren nicht schon vorher Wörter, Körperteile im Textlauf, interagierten mit Fluss und Landschaft, wie zwei Schichten, die sich überlagern und berühren? Wo ist dieses *Ich* zwischen Körper und Landschaft, ist es Fluss, ist es Sprache?

Verlassen wir den Einzeltext und gehen zurück zu jenem »bin murmeln bin« im ersten Gedicht des Zyklus, das ein Rezensent als Keimzelle dieses Texts beschrieb: »bin murmeln bin: wie« (Utler 2004, S. 11) – Wiederholung, das zweifache »bin«, doch auch »murmeln«, phonetisch (englisch: *to murmur*), Verdopplung, die ihren Ausgang nimmt – den Doppelpunkt – in den Vergleich, von der die Sprache ihren Ausgang nimmt und die wiederkehrt in – *entgegen: entrinnen* – in der Transformation von »taumle, ja, murmle«.

Doch es ist nicht das erste Wort. Dem »bin« voraus geht ein »sich«, ja, ein *wieder und wieder entwringen* – fliehen, *entrinnen* – sich; ein *bachlauf*. Welches ist die Landschaft, die diese Bewegung

durchläuft? Jene iterativ durchkreuzte Vergangenheit? Welche Schichten streift sie, wo hinterlässt sie ihre Spuren, welche Resonanzen bringt sie hervor?

Es ist eine Dichtung der Verben, die mit jeder Verbform eine neue syntaktische Verflechtung anreißt, von einem Ereignis zum nächsten eilt – in ihrem Tonfall, dessen Rhythmus auch die beabsichtigten Trennungen, Stockungen, durchfließt –, keine klaren Konturen hinterlässt, und sich doch, betrachtet man sie synchron – auf dem Papier –, als äußerst vielschichtig, beziehungsreich erweist.

Es sind die Differenzen von Sprechen und Schrift, Ohr und Stimme, Klang – Bedeutung, Antizipation und Wendung, zwischen denen uns der Text entkommt. Die Frage nach jenem *Ich* zwischen Körper und Sprache, Landschaft und Fluss? Die Frage von Innen und Außen, Körper – Natur? Nach Grenzen, die Frage nach Aktiv und Passiv? Beides, die Antwort ist nur zu geben in jener paradox anmutenden Verschränkung, wie sie der Titel gibt, der doch kein Titel sein will, da er im Lesen vorausgeht und doch im Buch den Text glossiert: – *entgegen: entrinnen* –. Ein Gegensatz, der sich nicht aufhebt, sich wiederholt.

Vertauschen wir für die Frage nach dem Verhältnis von Körper und Landschaft das Vorstellungsbild der Metapher: nicht mehr ein topisches – das Herübertragen von einem Ort, einem Feld in ein anderes, entferntes, sondern eines, das von der Parallelität der beiden Ebenen ausgeht. Zwei Schichten und in einem unbestimmten Zwischenraum, die Rede: instabil, flüchtig – in Bewegung gehalten von der Spannung zwischen Ähnlichkeit und Unterschied, den beiden Konstituenten der

Metapher. Körper und Landschaft bilden die Oberfläche, auf der diese Bewegung sich ereignet; sie werden von ihr geformt und bestimmen doch ihren Weg.

CHRISTOPH HERZOG

Anja Utler wurde 1973 in Schwandorf (Oberpfalz) geboren und lebt in Wien. Sie erhielt unter anderem den Leonce-und-Lena-Preis 2003.

#### Literatur

UTLER, ANJA: *münden – entzüngeln. Gedichte*. Wien: Edition Korrespondenzen 2004.

Alle nicht gesondert ausgewiesenen Zitate beziehen sich auf das Gedicht *entgegen: entrinnen* (Utler 2004, S. 14). Text und Tonaufnahmen des besprochenen Gedichtzyklus sind frei zugänglich unter <http://www.lyrikline.org>

---

CHRISTOPH HERZOG studiert Germanistik in Klagenfurt und ist freier Mitarbeiter des Robert-Musil-Instituts.

E-Mail: christian.herzog@uni-klu.ac.at

## ide empfiehlt



**Werner Wintersteiner**  
**Poetik der Verschiedenheit**

Literatur, Bildung, Globalisierung.  
Klagenfurt: Drava, 2006. 326 Seiten.  
ISBN 3-85435-462-2 • EUR 29,50 • sFR 51,60

Werner Wintersteiner setzt sich in seiner Studie das Ziel, die Probleme zu diskutieren, mit denen die traditionelle literarisch-ästhetische Bildung in Zeiten der Globalisierung konfrontiert ist, ihre Grundkonzeption, ihre Ziele und Methoden zu rekonstruieren, kritisch zu prüfen und schließlich als interkulturelles und kosmopolitisches Programm neu zu formulieren.

Seine *Poetik der Verschiedenheit* setzt sich aus zwei Komponenten zusammen: Zum einen aus einem kritisch gewendeten Begriff von Verschiedenheit, der die Rechte aller Kulturen verteidigt, der Inhomogenität und Ambivalenz zulässt und die Konflikthaftigkeit aller gesellschaftlichen und kulturellen Beziehungen und der Notwendigkeit, gewalttätige Lösungen zu vermeiden, anerkennt. Zum anderen aus einer Wertschätzung der Ästhetik in ihrem grundlegenden Sinn als Schulung der Wahrnehmung gegenüber allen künstlerischen Äußerungen, wie in ihrem engeren Sinn als eine Verteidigung der Notwendigkeit der Literatur und des Literaturunterrichts. Diese Idee wird zu einem pädagogischen Projekt durch die Überzeugung, dass diese Wahrnehmung der Verschiedenheit, ebenso wie deren Wertschätzung, gelehrt und gelernt werden kann. Diese pädagogische Orientierung soll im Zuge dieser Arbeit für das Teilgebiet der Didaktik der Literatur genauer aufgefüchert und exemplifiziert werden.

Wintersteiner entfaltet drei Argumentationslinien, die man grob als einen politisch-pädagogischen, einen literaturwissenschaftlichen und einen literaturdidaktischen Diskurs bezeichnen könnte.

Zunächst untersucht er den Zusammenhang von Globalisierung, Kultur und Bildung. Er zeichnet dabei den Wechsel von nationalen zu transnationalen oder »transkulturellen« (Welsch) Paradigmen nach und fragt nach den bildungstheoretischen Konsequenzen dieser Diskurse über Identität und Differenz. Damit sind Konzepte interkultureller und kosmopolitischer Bildung angesprochen.

Im nächsten Abschnitt wird diese Diskussion auf dem Feld der Literatur neu aufgenommen. Ausgangspunkt ist die These, dass Literatur bereits per Definition kulturelle Grenzüberschreitung ist. Den Schwerpunkt bildet jedoch die Beschäftigung mit der neuen transkulturellen Literatur. Er versucht, die zwei Hauptstränge, Migrationsliteratur und postkoloniale Literatur, in einen Zusammenhang zu bringen, aber auch die Literatur ethnischer Minderheiten zu berücksichtigen. Gemeinsamkeiten wären etwa die Thematisierung globaler Fragen, inhaltliche und formale Hybridisierung sowie literarische Mehrsprachigkeit. Diese Phänomenologie wird in den historischen und theoretischen Rahmen des literarischen Feldes gestellt, wie ihn Pascale Casanova im Anschluss an Pierre Bourdieu ausgearbeitet hat.

In einem dritten Schritt wird ein Plädoyer für weltliterarische Bildung gehalten. Der umstrittene Begriff Weltliteratur wird historisch nachgezeichnet und neu interpretiert. Schließlich überprüft er, wieweit Konzepte weltliterarischer Bildung bereits literarische Öffentlichkeit und Literaturwissenschaft bestimmen. Das Kapitel schließt mit literaturdidaktischen Thesen, die für eine Umgestaltung und Erweiterung des literarischen Kanons eintreten.

Wintersteiners interessante und äußerst umfassende Ausführungen können sowohl als Beitrag zu einer transkulturellen Literaturkritik als auch zu einer interkulturellen Pädagogik gelesen werden. Denn er betrachtet sein hier vorgetragenes Konzept literarischer Bildung als wichtige Komponente einer kosmopolitischen, nicht mehr nationalen Bildung. Ein kluges Buch, das, obwohl in

seiner Thematik umfassend und differenziert, äußerst kurzweilig und amüsant zu lesen ist.

BIRGIT KASSL

*Leseprobe (S. 131):*

Eine Form der Verfremdung der eigenen Sprache, um der Falle der automatisierten Wahrnehmung zu entgehen und die Wirklichkeit poetisch sichtbar zu machen, ist die Hereinnahme von ungebräuchlichen Ausdrucksformen wie Achaismen oder umgangssprachlichen Formulierungen, die Schaffung von Neologismen oder eben auch – der Rückgriff auf eine andere, fremde Sprache. Die Fremdheit einer Sprache, die einen noch in Erstaunen versetzt, mag ein alltagssprachliches Kommunikationshindernis darstellen, für die poetische Sprache kann sie höchst anregend sein. Régine Robin bringt das Beispiel des französischen Schriftstellers Octave Mannoni, der gerade genug Spanisch spricht, um Zeitungen zu lesen. Er wollte sein Spanisch eigentlich perfektionieren, bis er eines Tages ein Erlebnis hat, das ihn davon überzeugt, dass er sich – aus poetischen Gründen – die Fremdheit dieser Sprache erhalten müsse. Er liest einen Artikel über den Bürgerkrieg in San Salvador, in dem beiläufig von einer Leiche die Rede ist, bekleidet mit einem *camison de dormir celeste*. Er berichtet:

Das heißt, einfach nur ein blaues Nachthemd, was ich auch beinahe sofort begriffen habe, aber dieses *beinahe* ist sehr wichtig, denn ohne es hätte ich dieses Detail der Kleidung angesichts vieler anderer nicht in Erinnerung behalten. Der spanische Ausdruck war für mich zugleich bekannt und unbekannt, und bevor mir die richtige Übersetzung kam (la chemise de nuit bleu/blauges Nachthemd), präsentierte sich mir flüchtig die Möglichkeit, *dormir* mit »celeste« zu verbinden und nicht mit *camison*, was zu einer viel eindrucksvolleren und man könne sagen viel poeti-

scheren Bedeutung führte, als ob ein *camison de dormir celeste* für mich, für den Spanisch eine fremde Sprache bleibt, hieße: *ein Hemd, um im Himmel schlafen zu gehen*, eine Bedeutung, die sehr treffend ist, wenn es sich um ein Massaker handelt. Offensichtlich eine falsche Bedeutung, aber offensichtlich ein poetischer und – wie mir scheint – Mallarmé'scher Irrtum (zitiert nach Robin 1995, 171).

Seine Schlussfolgerung daraus ist, dass er als Schriftsteller eine Sprache braucht, die ihm durch ihre – relative – Fremdheit solche produktiven Fehler erlaubt. Die Tatsache, dass er einer Sprache, die er nicht so gut *beherrscht*, anders begegnet, dass er offener für Assoziationen ist, für das Spiel der Möglichkeiten, das *sous-entendu* des Nicht-Gesagten, offenbart sich ihm als eine poetische Chance.