

APuZ

Aus Politik und Zeitgeschichte

3/2011 · 17. Januar 2011



Jugend und Medien

Uwe Hasebrink · Claudia Lampert

Kinder und Jugendliche im Web 2.0

Christian Stöcker

Interview mit Stefan Aufenanger und Christian Pfeiffer

Ingrid Möller

Gewaltmedien und Aggression

Helga Theunert

Aktuelle Herausforderungen für die Medienpädagogik

Arne Busse

Mit Ballerspielen gegen pädagogische „No-Go-Areas“?

Margreth Lünenborg · Claudia Töpfer

Castingshows: Grenzverletzungen und Werteempfinden

Joachim Weiner

„Medienkompetenz“ – Chimäre oder Universalkompetenz?

Editorial

Wer heutzutage aufwächst, gehört zu den sogenannten *digital natives*. Das heißt, für Kinder, Jugendliche und viele junge Erwachsene sind Internet und digitale Medien selbstverständliche Bestandteile des täglichen Lebens – eine Welt ohne umspannendes Datennetz und zahlreiche *social networking sites* ist für viele gar nicht mehr vorstellbar. Entsprechend steigen seit Jahren die Onlinenutzungszeiten; das Internet ist inzwischen das von Jugendlichen meistgenutzte Medium, auch wenn das Fernsehen bei den 12- bis 19-Jährigen mit durchschnittlich zwei Stunden täglicher Nutzung noch immer einen der Spitzenplätze einnimmt.

Zweifellos profitieren viele Jugendliche von den neuen medialen Möglichkeiten, aber es wird auch gewarnt vor Nebenwirkungen: Übermäßiger Medienkonsum halte von anderen Freizeitaktivitäten und körperlicher Bewegung ab und könne die Gesundheit bedrohen. Zudem sei der Schutz vor jugendgefährdenden Inhalten ebenso unzureichend wie etwa die Aufklärung über *cyberbullying* und die Folgen von allzu großer Sorglosigkeit beim Umgang mit persönlichen Daten im Internet. Auch Gewalt in Computerspielen und ihre (unterstellten oder tatsächlichen) Wirkungen auf das Verhalten Jugendlicher sind immer wieder Gegenstand kontroverser Diskussionen.

Kindern und Jugendlichen „Medienkompetenz“ zu vermitteln, sie zum souveränen Umgang mit Medien zu befähigen, ist daher ein von Politik und Medienpädagogik gleichermaßen postuliertes Ziel. Doch auch die Eltern, die *digital immigrants*, sind gefordert: Es ist gut, wenn sich Eltern für die Freizeitaktivitäten ihrer Kinder interessieren – noch besser aber ist es, wenn sie in der Lage sind, diese auch zu verstehen.

Johannes Piepenbrink

Kinder und Jugendliche im Web 2.0 – Befunde, Chancen und Risiken

Nachkriegsgeneration“, „Baby-Boomer“, „Generation Golf“ – es gibt zahlreiche Schlagworte, mit denen versucht wird, einzelne Generationen zu charakterisieren. In der Folge einer zunehmenden Mediatisierung verweisen diese Schlagworte in der jüngeren Zeit oft auf die Medienentwicklung: Schon früh gab es die „Fernsehgeneration“, später die „Windows-Generation“, die „Net Generation“ oder jüngst die „digital natives“.

Uwe Hasebrink

Dr. phil., geb. 1958; Professor für empirische Kommunikationswissenschaft und Direktor des Hans-Bredow-Instituts für Medienforschung an der Universität Hamburg, Warburgstraße 8–10, 20354 Hamburg.
u.hasebrink@hans-bredow-institut.de

Claudia Lampert

Dr. phil., geb. 1972; wissenschaftliche Referentin am Hans-Bredow-Institut (s. o.).
c.lampert@hans-bredow-institut.de

Diese Bezeichnungen verweisen darauf, dass große Teile einer Generation von einem bestimmten Medienphänomen betroffen sind und sich darin von vorangegangenen Generationen unterscheiden. Über dieses allgemeine Betroffen-Sein hinaus sagen solche Etiketten allerdings nichts über den Stellenwert des Phänomens in der jeweiligen Lebenswelt aus, geschweige denn darüber, wie sich die Angehörigen dieser Generation dem Medium gegenüber verhalten, wofür sie es nutzen und mit welchen Folgen diese Nutzung mitunter verbunden ist.

Das derzeit im Vordergrund der öffentlichen Aufmerksamkeit stehende Medienphänomen, das als charakterisierendes Merkmal der heutigen Heranwachsenden angesehen wird, ist das sogenannte *social web*, dem insbesondere soziale Netzwerkplattformen wie „SchülerVZ“ oder „Facebook“ sowie Videoplattformen wie „YouTube“ zuzurechnen sind. Die folgenden Ausführungen geben einen Überblick über Befunde zum Umgang Jugendlicher mit dem Internet im Allgemeinen und dem *social web*

im Besonderen sowie zu den damit verbundenen Chancen und Risiken.

Da der jungen Generation im Hinblick auf die Entwicklung der Mediennutzung gern ein Pionierstatus zugeschrieben wird, befassen sich zahlreiche Studien mit dem Medienumgang dieser Altersgruppe. Ein Überblick wird allerdings erschwert durch eine doppelte Dynamik: Zum einen verändert sich der Medienumgang in Kindheit und Jugend sehr rasch; innerhalb weniger Monate ergeben sich zum Teil gravierende Verschiebungen in den Vorlieben und Nutzungsweisen, weshalb das genaue Alter der Jugendlichen in den verschiedenen Studien zu beachten ist. Zum anderen sind die raschen Veränderungen auf der Ebene der Übertragungswege, der technischen Endgeräte und der angebotenen Medien- und Kommunikationsdienste zu berücksichtigen, die dazu führen, dass innerhalb weniger Monate Angebote in den Medienrepertoires von Jugendlichen eine entscheidende Rolle bekommen, die zuvor völlig unbekannt waren. Dienste, die dem *social web* zugerechnet werden, spielen erst seit Mitte der 2000er Jahre eine Rolle. Der heute im öffentlichen Diskurs omnipräsente Dienst „Twitter“ etwa wurde erst im Jahr 2006 entwickelt.

Im Vordergrund des folgenden Überblicks stehen einige aktuelle Studien, die sich in ihren besonderen Aussagemöglichkeiten und den jeweils untersuchten Altersgruppen gegenseitig ergänzen. Bezug genommen wird vor allem auf die aktuellen Befunde der jüngsten „JIM-Studie“ (zu 12- bis 19-Jährigen in Deutschland) und der europaweiten Studie „EU Kids Online II“ (zu 9- bis 16-Jährigen); daneben werden Ergebnisse des Projekts „Heranwachsen mit dem Social Web“ (zu 12- bis 24-Jährigen) vorgestellt, das das Hans-Bredow-Institut und die Universität Salzburg im Auftrag der Landesanstalt für Medien NRW bearbeitet haben.¹

¹ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), JIM-Studie 2010. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart 2010 (online: www.mpfs.de); Sonia Livingstone et al., Risks and safety on the Internet. The perspective of European children, Initial findings from the EU Kids Online survey of 9–16 years olds and their parents, London 2010 (online: www.eukidsonline.net); Jan-Hinrik Schmidt/Ingrid Paus-Hasebrink/Uwe Hasebrink (Hrsg.), Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Berlin 2009 (Befragungszeitraum: Oktober/November 2008).

Medienumgebungen Jugendlicher

Die Medienumgebungen Jugendlicher haben sich in nur wenigen Jahren gravierend geändert. Der aktuellen „JIM-Studie“ zufolge gibt es in den Haushalten aller befragten 12- bis 19-Jährigen mindestens ein Handy sowie einen Computer. 98 Prozent der Haushalte sind mit Internetzugang ausgestattet. So gut wie alle Jugendlichen (97 %) verfügen über ein eigenes Handy, 79 Prozent über einen eigenen Computer oder Laptop. Bereits gut die Hälfte (52 %) kann einen Internetzugang im eigenen Zimmer nutzen. Neben der Verlagerung der Mediennutzung ins eigene Zimmer – 58 Prozent der Jugendlichen haben dort auch einen eigenen Fernseher – ist auch eine verstärkte Mobilisierung der Mediennutzung zu beobachten, die sich in der Omnipräsenz des Handys, bei mittlerweile 14 Prozent der Jugendlichen auch in der Nutzung von Smartphones äußert, mit denen sie zu jeder Zeit und an jedem Ort das Internet nutzen können.

Das Internet ist in der Lebenswelt vieler Heranwachsender inzwischen von zentralem Stellenwert. Das Einstiegsalter der Nutzung sinkt dabei beständig ab. Laut „EU Kids Online“ beginnen deutsche Kinder durchschnittlich mit knapp neun Jahren, das Internet zu nutzen; dies entspricht in etwa dem europäischen Durchschnitt, in Schweden liegt das durchschnittliche Eintrittsalter bei sieben Jahren.

Der „JIM-Studie“ zufolge sind von den 12- bis 19-Jährigen in Deutschland bereits 91 Prozent täglich bzw. mehrmals pro Woche online. Im Durchschnitt beträgt die Dauer der Internetnutzung in dieser Altersgruppe 138 Minuten pro Tag – eine Viertelstunde mehr als die Dauer der Fernsehnutzung mit 123 Minuten. „EU Kids Online“ dokumentiert für die Altersgruppe der 9- bis 16-Jährigen, dass die Häufigkeit und Dauer der Internetnutzung im europäischen Vergleich in Deutschland leicht unterdurchschnittlich ist.

Angesichts der Vielfalt der möglichen Anwendungen, die im Internet genutzt werden können, sind Angaben, die sich auf die Internetnutzung im Allgemeinen beziehen, kaum mehr aussagekräftig. In seiner kurzen Geschichte hat das Internet bereits einen markanten Wandel hinter sich: Standen zunächst vor allem informierende Funktionen im Vordergrund, sind mittlerweile unterhaltende

und vor allem kommunikative Funktionen in den Vordergrund getreten. 2010 entfielen laut „JIM-Studie“ 46 Prozent der Internetnutzung der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland auf Kommunikation, 23 Prozent auf Unterhaltung (Musik, Videos, Bilder), 17 Prozent auf Spiele und 14 Prozent auf Information. Mit zunehmendem Alter differenziert sich das Spektrum der Onlinenutzung aus. Während bei den Jüngeren noch die Informationssuche (für schulbezogene Themen oder Hobbys) und Spiele im Vordergrund stehen, gewinnen mit steigendem Alter insbesondere die kommunikativen Möglichkeiten des Internets – und insbesondere die Nutzung von *social networking sites* – an Bedeutung. 2010 waren bei einem Drittel der 12- bis 19-Jährigen „SchülerVZ“ und bei weiteren 19 Prozent „Facebook“ die meistgenutzten Netzwerkplattformen.

Bemerkenswert war dabei der sehr rasche Aufstieg von „Facebook“ in den Jahren 2009 und 2010, nachdem diese Plattform noch im Jahr 2008 so gut wie keine Rolle gespielt hatte.^F Die beträchtliche Präsenz von „Facebook“ kommt auch in „EU Kids Online“ zum Ausdruck: In den 25 berücksichtigten europäischen Ländern bezeichnen 57 Prozent der 9- bis 16-Jährigen, die soziale Netzwerkplattformen nutzen, „Facebook“ als ihr meistgenutztes Angebot. Nur in wenigen Staaten, darunter Deutschland mit „SchülerVZ“, haben sich nationale Plattformen etabliert, die bei der Nutzung im Vordergrund stehen. In den meisten Ländern aber dominiert das US-amerikanische Netzwerk, so in Dänemark, Frankreich, Großbritannien, Italien und Tschechien, wo jeweils mehr als 85 Prozent der Kinder und Jugendlichen „Facebook“ als meistgenutzte Plattform angeben.

Darüber hinaus lässt sich beobachten, dass aktiv-produzierende Nutzungsformen des Internets deutlich seltener vorkommen als passiv-rezipierende: So wird zwar oft in der „Wikipedia“ gelesen, aber selten geschrieben; auf Musik- und Videoplattformen werden Musikstücke und Videos häufig rezipiert, aber nur selten hochgeladen.^F Im Hinblick auf die Ge-

^F Vgl. Uwe Hasebrink/Wiebke Rohde, Die Social Web-Nutzung Jugendlicher und junger Erwachsener: Nutzungsmuster, Vorlieben und Einstellungen, in: J.-H. Schmidt/I. Paus-Hasebrink/U. Hasebrink (Anm. 1), S. 83–119.

^F Vgl. ebd.; JIM-Studie 2010 (Anm. 1).

schlechter ist bemerkenswert, dass es kaum nennenswerte Unterschiede in der Online-nutzung gibt; lediglich Spiele und Internet-telefonie werden stärker von Jungen genutzt.

Dass für Jugendliche das Internet vor allem durch *social-web*-Angebote geprägt ist, kommt unter anderem darin zum Ausdruck, dass auf die Frage nach den Lieblingsseiten im Internet überwiegend Angebote genannt werden, die diesem Bereich zugeordnet werden können. 2008 waren „Youtube“, „SchülerVZ“ und „StudiVZ“ unter 12- bis 24-Jährigen die meistgenannten Lieblingsseiten (neben „Google“).⁴ In einer neueren Erhebung von 2010, in der 6- bis 16-Jährige nach ihrer Lieblingsseite gefragt wurden, zeigte sich, dass im Grundschulalter Spieleplattformen, die Seiten der Fernsehsender KiKa und Super RTL sowie bereits „YouTube“ im Vordergrund stehen.⁵ Bei älteren Kindern gewinnen dann wie in der erstgenannten Erhebung die sozialen Netzwerkplattformen an Bedeutung.

Veränderungen von Nutzerrollen durch das *social web*

Woraus ergibt sich die große Bedeutung, welche die Angebote des *social web* offensichtlich in sehr kurzer Zeit bei Jugendlichen gewonnen haben? Die erweiterten technischen Möglichkeiten eröffnen den Nutzern verschiedene Formen der aktiven Beteiligung, Selbstdarstellung und Vernetzung. Damit ist eine grundlegende Veränderung der Rolle der Nutzer verbunden, die nun auch zu Produzenten von Inhalten werden, was sich unter anderem in Begriffsschöpfungen wie „Producer“ oder „Pro-sumenten“ widerspiegelt.⁶

Mitglieder dieser und nachwachsender Generationen wurden von Marc Prensky bereits 2001 als *digital natives* bezeichnet, um herauszustellen, dass die Kinder in digitale Medienumgebungen hinein- bzw. in ihnen aufwach-

⁴ Vgl. U. Hasebrink/W. Rohde (Anm. 2).

⁵ Vgl. Silke Schneider/Stefan Warth, Kinder und Jugendliche im Internet, in: Media Perspektiven, (2010) 10, S. 471–482.

⁶ Vgl. Axel Bruns, Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond. From Production to Prodsusage, New York 2008; Petra Grimm/Stefanie Rhein, Slapping, Bullying, Snuffing! Zur Problematik von gewalthaltigen und pornografischen Videoclips auf Mobiltelefonen von Jugendlichen, Berlin 2007.

sen. Charakteristisch für die *digital natives* sei, dass es für sie selbstverständlich ist, sehr schnell an Informationen zu kommen, dass sie viele (mediale) Aktivitäten parallel ausüben (*multitasking*), dass sie sich bildliche Informationen und Hypertexte aneignen und dass sie sich mit anderen vernetzen.⁷ Auch wenn das Generationenkonzept von Prensky als zu schlicht und zu wenig empirisch fundiert kritisiert werden kann,⁸ eignet es sich, um zu verdeutlichen, dass sich die Mediennutzung der Kinder heute von der der Erwachsenen – der *digital immigrants* – deutlich unterscheidet.

Für Prensky stellt sich damit auch die Frage, wie die *digital immigrants*, die selbst damit beschäftigt sind, sich diese neuen Kompetenzen anzueignen, die *digital natives* auf die Herausforderungen und potenziellen Risiken einer mediatisierten Gesellschaft vorbereiten sollen. Ergänzend ließe sich die Frage anschließen, über welche Kompetenzen die *digital natives* eigentlich verfügen und welche sie benötigen, um einerseits die onlinebezogenen Möglichkeiten nutzen und andererseits mit potenziellen Risiken angemessen umgehen zu können.

Faszination *social networking sites*

Social networking sites scheinen die Kommunikationsbedürfnisse Jugendlicher im besonderen Maße zu bedienen, weshalb es sich lohnt, der Frage nachzugehen, was diese Netzwerkplattformen auszeichnet und was Heranwachsende daran fasziniert. Die Angebote erinnern an klassische Freundschaftsbücher, in denen man sich anhand vorgegebener Kriterien auf einigen Seiten präsentieren konnte. In ähnlicher Weise legen die Nutzer auf Netzwerkplattformen ein Profil an, in dem sie Angaben zu sich selbst, ihren Vorlieben, Interessen und anderem mehr machen. Im Gegensatz zum klassischen Freundschaftsbuch ermöglichen es die interaktiven Dienste des Internets darüber hinaus, Kontakt zu anderen Mitgliedern der Netzwerkplattform aufzunehmen und diese in Form

⁷ Vgl. Marc Prensky, Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really *Think* Differently?, in: On the Horizon, 9 (2001) 6; John Palfrey/Urs Gasser, Generation Internet. Die Digital Natives, München 2008.

⁸ Vgl. Rolf Schulmeister, Gibt es eine „Net Generation“?, Hamburg 2008.

**Tabelle 1: Aktivitäten auf Netzwerkplattformen
(in Prozent der 12- bis 24-jährigen Nutzer von sozialen Netzwerkplattformen)**

	Jungen	Mädchen	HS	RS	GYM	Gesamt
Anderen Nutzern private Nachricht schreiben	61,1	69,2	66,7	65,3	64,3	65,1
Stöbern in Profilen anderer Mitglieder	54,5	58,5	59,1	59,7	53,8	56,5
Schreiben von Einträgen auf die Pinnwand oder in das Gästebuch von anderen Profilen	49,1	58,2	48,2	54,7	54,5	53,5
Suche nach Kontakten, Bekannten	43,1	39,1	44,7	46,3	37,1	41,1
Suche nach Informationen	27,4	23,0	27,2	25,7	24,6	25,2
Aktualisierung des eigenen Profils	23,8	21,7	27,2	20,9	22,3	22,8
Eigene Fotos hochladen	12,3	15,7	16,7	16,3	11,8	14,0

HS = Hauptschüler/innen; RS = Realschüler/innen; GYM = Gymnasialschüler/innen.

Die Antwortvorgaben reichten von „täglich“ über „mehrmals in der Woche“, „einmal in der Woche“, „einmal in 14 Tagen“, „einmal im Monat“ und „seltener“ bis „nie“. Angegeben sind die Werte für „einmal in der Woche“ und häufiger.

Quelle: U. Hasebrink/W. Rohde (Anm. 2).

von „Kontakten“ oder „Freunden“ explizit zu machen. Auf diese Weise entsteht die Abbildung eines sozialen Netzwerks, innerhalb dessen beispielsweise Texte, Fotos und Videos ausgetauscht oder auch Spiele gespielt werden können.

Ende 2008 hatten die 12- bis 24-jährigen Nutzer von Netzwerkplattformen durchschnittlich 131 bestätigte Kontakte auf derjenigen Netzwerkplattform, die sie am häufigsten nutzen. Hinsichtlich der Zusammensetzung der persönlichen Netzwerke zeigt sich, dass der Großteil der im Internet expliziten sozialen Beziehungen eher entfernte Bekannte umfasst, zu denen aber auch außerhalb des Internets eine Beziehung besteht bzw. die man auch schon einmal offline getroffen hat. Lediglich 15 Prozent gaben an, die meisten ihrer Kontakte seien auch tatsächlich enge Freunde.⁹

Unter den verschiedenen Funktionen, die Netzwerkplattformen bieten, werden insbesondere die kommunikativen Möglichkeiten bevorzugt genutzt (Tabelle 1). Zwei Drittel der Nutzer schreiben zumindest einmal pro Woche plattforminterne Nachrichten an andere Mitglieder, und 54 Prozent hinterlassen auf den Pinnwänden anderer eine Nachricht. Die gezielte Suche nach Personen oder

Informationen, die Aktualisierung des eigenen Profils oder das Hochladen von Bildern scheinen im Vergleich dazu weniger bedeutsam zu sein. Unter den Personen mit gymnasialem Hintergrund sind die Nutzungshäufigkeiten der meisten Funktionen etwas niedriger, sieht man von der Ausnahme des Schreibens auf Profil-Pinnwände ab. Besonders auffällige geschlechts- oder bildungsspezifische Unterschiede zeichnen sich nicht ab; die Haupt- und Realschüler stöbern stärker auf den Seiten Anderer, wobei der Anteil der Hauptschüler, die Einträge auf den aufgesuchten Seiten hinterlassen, geringer ausfällt.

Mit der starken Fokussierung auf Kommunikation ist auch verbunden, dass der Großteil der Nutzer besonderen Wert auf eine authentische Selbstdarstellung legt. 65 Prozent wollen sich ihren Bekannten und Freunden so zeigen, wie sie wirklich sind, und nur drei Prozent geben an, auch andere Profile erstellt zu haben, in denen sie sich gänzlich anders darstellen bzw. inszenieren.¹⁰ Je nach gewählter Selbstpräsentationsstrategie, angebotsbezogenen Einstellungsoptionen, den vorherrschenden sozialen Regeln und Normen innerhalb eines Angebots sowie der eigenen Risikoabwägung werden persönliche Informationen unterschiedlich großzügig oder sparsam preisgegeben, wobei die Nutzer häufig der Meinung sind, jeweils nur ein sehr oberflächliches Bild von sich zu zeigen.¹¹

⁹ Vgl. U. Hasebrink/W. Rohde (Anm. 2); Klaus Neumann-Braun/Ulla P. Autenrieth (Hrsg.), *Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web*, Baden-Baden 2011. Der JIM-Studie 2010 zufolge haben die 12- bis 19-jährigen durchschnittlich 159 Freunde. Auch hierbei handelt es sich überwiegend um Personen, welche die Jugendlichen persönlich kennen.

¹⁰ Vgl. U. Hasebrink/W. Rohde (Anm. 2).

¹¹ Vgl. Ulrike Wagner/Niels Brüggem/Christa Gebel, *Persönliche Informationen in aller Öffentlichkeit? Jugendliche und ihr Perspektive auf Datenschutz und*

Tabelle 2: Zustimmung zu Aussagen über Internetnutzung (in Prozent der 12- bis 24-jährigen Onlinenutzer)

N=650	Jungen	Mädchen	HS	RS	GYM	Gesamt
Ich achte darauf, dass keine Inhalte von mir im Internet stehen, die mir schaden könnten.	61,4	73,9	66,7	71,1	65,9	67,5
Es ist mir wichtig, mich im Internet so zu zeigen, wie ich wirklich bin.	59,6	70,1	66,7	66,3	63,3	64,8
Bestimmte Informationen über mich sind nur für meine Freunde bzw. Kontakte zugänglich.	48,2	64,2	64,9	56,8	52,6	56,0
Ich habe auch Profile, in denen ich mich ganz anders darstelle, als ich wirklich bin.	3,0	3,5	0,9	4,2	3,8	3,2

HS = Hauptschüler/innen; RS = Realschüler/innen; GYM = Gymnasialschüler/innen.

Die Antwortvorgaben reichten von „stimme voll und ganz zu“ über „stimme weitgehend zu“ und „stimme weniger zu“ bis „stimme gar nicht zu“. Angegeben sind die Anteile, die „voll und ganz“ oder „weitgehend“ zustimmen.

Quelle: U. Hasebrink/W. Rohde (Anm. 2).

68 Prozent geben an, darauf zu achten, dass im Internet keine Informationen über sie zu finden sind, die ihnen schaden könnten, und mehr als die Hälfte (55 %) gibt an, zumindest bestimmte Informationen nur den bestätigten Freunden bzw. Kontakten zugänglich zu machen (Tabelle 2). Die Jungen scheinen diesbezüglich etwas freizügiger mit ihren personenbezogenen Informationen umzugehen, während ein Großteil der Mädchen ihre Informationen nur Freunden bzw. Kontakten zugänglich macht. Hinsichtlich des Bildungshintergrundes ist lediglich bemerkenswert, dass die Hauptschüler persönliche Informationen innerhalb eines engeren Kreises veröffentlichen und auch weniger *fake*-Profile haben als die Nutzer mit etwas höherem Bildungshintergrund.

Die Befunde geben einige Anhaltspunkte im Hinblick auf die Frage, was Heranwachsende an den sozialen Netzwerken fasziniert. Die Möglichkeiten der (authentischen) Selbstdarstellung, des Beziehungsaufbaus bzw. der Beziehungspflege korrespondieren mit grundlegenden Entwicklungsaufgaben, mit denen sich die Heranwachsenden insbesondere im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung auseinandersetzen (Wer bin ich und in welcher Beziehung stehe ich zu meinen Bekannten und Freunden?). Das heißt, die Anwendungen des *social web* und insbesondere die Netzwerkplattformen stellen medial vermittelte Kommunikations- und Interaktionsräume zur Verfügung, in denen Nutzer sich mit Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen bzw. „Identitätsarbeit“

leisten können.¹² Die Erweiterung des Kommunikations- und Erfahrungsraumes ist allerdings auch immer mit dem potenziellen Risiko verbunden, ungewollt auf problematische Inhalte zu stoßen oder unangenehme zwischenmenschliche Erfahrungen zu machen.

Typologie onlinebezogener Risiken

Im Rahmen des Verbundprojekts „EU Kids Online“ wurde der Versuch unternommen, mögliche Onlineriesiken genauer zu spezifizieren (Tabelle 3). Hierzu wurde eine Klassifikation entwickelt, in der verschiedene Risikobereiche – unabhängig von ihrer Verbreitung – systematisch erfasst wurden. In diese Klassifikation fließen zwei Dimensionen ein: zum einen verschiedene problematische Inhaltsbereiche (Gewalt, Sexualität, kommerzielle Ziele, Werte), die auch aus anderen Medien bekannt sind, mit denen Heranwachsende während der Onlinenutzung in Berührung kommen können (*content*); zum anderen zwei Risikobereiche, die sich aus der Rolle als „Beteiligte“ an Interaktionsprozessen ergeben. Indem problematische Einträge auf Pinnwänden veröffentlicht oder gewalthaltige oder sexuelle Texte oder Bilder zugesickt werden können, besteht für Nutzer das Risiko, zum Opfer von Nutzungsweisen Anderer zu werden (*contact*). Sie können jedoch auch selbst zum Akteur bzw. Täter werden und problematische Inhalte verbreiten,

¹² Vgl. ebd.; Ingrid Paus-Hasebrink/Jan-Hinrik Schmidt/Uwe Hasebrink, Zur Erforschung der Rolle des Social Web im Alltag von Heranwachsenden, in: J.H. Schmidt (Anm. 1), S. 13–40.

Tabelle 3: Systematik von Onlinerisiken

	Risikodimensionen			
	Kommerzielle Ziele	Aggression, Gewalt	Sexualität	Werte
Kind als Rezipient/in (<i>content</i>)	Werbung, SPAM, Sponsoring	Gewalthaltige, hasserfüllte Inhalte	Pornografische oder unerwünschte sexuelle Inhalte	Rassismus, verzerrte/irreführende Information/Ratschläge (z. B. bzgl. Drogen)
Kind als Beteiligte/r (<i>contact</i>)	Ausspionieren und Sammeln persönlicher Daten	Belästigt, schikaniert, eingeschüchtert werden	Sexuelle Kommentare erhalten, Kontakt zu Fremden, Treffen mit Fremden verabreden	Selbstschädigendes Verhalten
Kind als Akteur/in (<i>conduct</i>)	Illegale Downloads, Hacking und Glücksspiel	Andere belästigen oder einschüchtern	Sexuelle Belästigung, Veröffentlichung pornografischer Materials	Informationen anbieten, z. B. im Suizid- oder ProAnorexie-Chat

Quelle: U. Hasebrink/S. Livingstone/L. Haddon (Anm. 12), S. 9 (übersetzter Auszug).

sei es an einzelne Personen oder an eine breitere *community* gerichtet (*conduct*).¹³ Aus der Kombination der verschiedenen Dimensionen ergeben sich insgesamt zwölf Risikobereiche, denen sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung als auch in der Forschung unterschiedliche Beachtung geschenkt wird.¹⁴

Daneben gibt es noch weitere Risikobereiche, die sich entweder durch die Dauer der Nutzung ergeben (exzessive Mediennutzung, Online-Sucht) oder durch die langfristigen, häufig unterschätzten Wirkungen der Online-Kommunikation, die insbesondere mit der Bereitstellung persönlicher Daten im Netz einhergehen (können). Bezüglich dieser Risiken besteht sowohl auf Seiten der Heranwachsenden, als auch auf Seiten der Eltern ein vergleichsweise geringes Bewusstsein.

„EU Kids Online“ zufolge haben schon acht Prozent der 6- bis 16-jährigen deutschen Kinder unangenehme Erfahrungen im Internet gemacht (im europäischen Durchschnitt

liegt der Anteil bei zwölf Prozent). 13 Prozent der Kinder in Deutschland haben in den vergangenen zwölf Monaten Bilder mit sexuellem oder pornografischen Inhalten gesehen, darunter fünf Prozent, die diese Bilder online gesehen haben – der Kontakt mit solchen Inhalten kommt also bisher überwiegend über andere Medien, insbesondere das Fernsehen zustande. 19 Prozent der 9- bis 16-jährigen Internetautoren haben bereits Online-Nachrichten mit sexuellem Inhalt gesehen oder zugeschickt bekommen (*sexting*). Vier Prozent der Kinder gaben an, innerhalb des vergangenen Jahres gemeine oder verletzende Nachrichten online erhalten zu haben (*cyberbullying*).

Der aktuellen „JIM-Studie“ zufolge hatten schon mehr Jugendliche negative Erfahrungen im Internet: So gaben jeweils 15 Prozent der befragten 12- bis 19-jährigen an, dass schon einmal peinliche oder beleidigende Bilder oder Videos oder falsche oder beleidigende Informationen über sie im Internet verbreitet worden seien.

In der Studie „Heranwachsen mit dem Social Web“ gaben sogar 28 Prozent der 12- bis 24-jährigen an, dass sie im Internet schon einmal belästigt worden seien. Der Anteil ist unter weiblichen Befragten sowie unter Personen mit Hauptschulhintergrund etwas höher. 13 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben schon einmal erlebt, dass andere Personen problematische Informationen über sie selbst ins Internet gestellt haben; hier ist der Anteil unter den männlichen Befragten sowie unter denen mit Hauptschulhintergrund etwas höher.

¹³ Vgl. Uwe Hasebrink et al., *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: cross-national comparisons for EU Kids Online*, London 2009. Siehe hierzu auch Ulrike Behrens/Lucie Höhler, *Mobile Risiken – Jugendschutzrelevante Aspekte von Handys und Spielekonsolen*, in: *Medien + Erziehung*, (2007) 3, S. 20–26, die in ähnlicher Weise die Risikobereiche *content*, *contact* und *commerce* unterscheiden.

¹⁴ Eine Bestandsaufnahme der in Europa verfügbaren Studien (im Zeitraum von 2000 bis 2006) zeigte, dass zu den Themen „Gewalt“ und „Sexualität“ die größte Anzahl an Studien vorliegt, während bezüglich der anderen Risikobereiche noch großer Forschungsbedarf besteht.

Einige Studien gehen über die Frage nach den Erfahrungen mit bestimmten Risikobereichen hinaus und untersuchen, wie die Erfahrungen von den Befragten empfunden wurden. So zeigt etwa „EU Kids Online“, dass zwar vergleichsweise wenige Jugendliche eigene Erfahrungen mit *cyberbullying* gemacht haben, diese Vorfälle aber von einem Großteil der Betroffenen als sehr verletzend empfunden wurden.

Die Wahrscheinlichkeit für Kinder und Jugendliche, mit den genannten Risiken konfrontiert zu werden, steht in engem Zusammenhang mit der allgemeinen Onlinenutzung: Je mehr und je intensiver die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeiten des Internets nutzen, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie mit verschiedenen Risiken in Berührung kommen. So sind etwa deutsche Kinder und Jugendliche im europäischen Vergleich Onlinorisiken seltener ausgesetzt; dies ist aber zum Teil Resultat der Tatsache, dass sie das Internet bisher vergleichsweise weniger häufig und weniger vielfältig nutzen und damit auch die darin steckenden Chancen weniger ausschöpfen.¹⁵ Dieser plausible Zusammenhang ist für Überlegungen über Möglichkeiten der Förderung eines sicheren Umgangs mit dem Internet relevant, da die Begrenzung von Risiken eben nicht losgelöst von den damit möglicherweise verloren gehenden Chancen betrieben werden sollte.

Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse verschiedener Studien zeigen, dass das Internet ein bedeutsamer Bestandteil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ist. In den vergangenen Jahren haben insbesondere die Anwendungen des *social web* an Bedeutung für die Auseinandersetzung mit sich selbst, den Aufbau und die Pflege sozialer Beziehungen sowie die Informationssuche an Bedeutung gewonnen. Positiv betrachtet, eröffnen die Möglichkeiten des *social web* kommunikative Erfahrungs- und Handlungsräume, in denen sich Heranwachsende mit zentralen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen. Dabei bleibt es jedoch nicht aus, dass sie auch unangenehme Erfahrungen machen, sei es, dass sie auf problematische Inhalte stoßen oder ihr Onlineverhal-

¹⁵ Vgl. S. Livingstone et al. (Anm. 1).

ten negative und unerwünschte Wirkungen mit sich bringt, weil sie zum Beispiel die Reichweite und die Öffentlichkeit, die Nachhaltigkeit oder die (Eigen-)Dynamik des Internets unterschätzt haben.

Folgende Handlungsempfehlungen lassen sich daraus ableiten: Mit Blick auf die Anbieter von *social-web*-Angeboten ist anzuregen, die Anwendungen derart zu gestalten, dass insbesondere für unerfahrene Einsteiger die Reichweite und die Konsequenzen ihres Onlinehandelns (z.B. Preisgabe von persönlichen Informationen, Einstellen von Bildern) transparent bzw. absehbar bleiben. Die zitierten Studien verweisen darauf, dass rund ein Drittel der Kinder und Jugendlichen keine besonderen *privacy*-Einstellungen vornimmt. Entsprechend ist zu fordern, dass die Voreinstellungen so eingerichtet sind, dass maximale Privatsphäre der Ausgangspunkt ist und die Nutzer entscheiden können, ob sie ihre Inhalte für die Öffentlichkeit freigeben wollen.

Veränderungen auf der Anbieterseite sind selbstverständlich nicht hinreichend. Kinder und Jugendliche benötigen Unterstützung und Orientierungshilfen, um sie in die Lage zu versetzen, die Chancen, die ihnen das Internet und das *social web* bieten, zu nutzen und die Risiken möglichst gering zu halten. Angesprochen sind in diesem Zusammenhang einerseits die Eltern, die insbesondere den jüngeren Kindern den Zugang ins Netz erst ermöglichen. Oft zeigen diese sich jedoch von den an sie gestellten Anforderungen bezüglich der Medienerziehung überfordert. Insofern stellt sich die Aufgabe der Medienkompetenzförderung allgemein, aber mit Fokus auf das *social web* auch für die Schule, um insbesondere die Kinder zu unterstützen, die zu Hause keine Hilfe erwarten können.

Die Herausforderung wird künftig noch mehr darin bestehen, neben klassischen Fähigkeiten, die im Allgemeinen unter dem Begriff „Medienkompetenz“¹⁶ subsumiert werden, den Blick verstärkt auf die sozialen Kompetenzen zu richten, da diese im Kon-

¹⁶ Hierzu zählen nach Dieter Baacke die Teildimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Vgl. Dieter Baacke, Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat, in: Medien praktisch, (1996) 2, S. 4–10.

text des *social web* an Bedeutung gewinnen. Diese können sich wiederum nur im Dialog entwickeln. Erfolg versprechend sind vor allem solche Ansätze, die den Heranwachsenden, aber auch Eltern und Pädagogen einerseits Wissen über die Angebote vermitteln, andererseits aber auch die Möglichkeit bieten, eigene Erfahrungen und Sichtweisen zu diskutieren und zu reflektieren.¹⁷

Unter anderem vom „GoodPlay Project“ an der Harvard University wurde hierzu 2009 ein „Cross-Generational Dialogue on the Ethics of Digital Life“ erprobt, in dem Eltern, Lehrer und Schüler drei Wochen lang online über zentrale Themen der Online-Kommunikation wie Identität im Netz, Privatheit, Glaubwürdigkeit und Partizipation diskutierten. Diese Form des Dialogs kann Heranwachsende darin unterstützen, die Art von sozialen Kompetenzen und Verantwortung zu erwerben, die sie als *digital citizen* benötigen: „Achieving an age of ethical digital citizenship will not happen through adults prescribing behavior, nor through self-navigation and negotiation by teens, but rather only through an intentional meeting in mind.“¹⁸

Sinnvoll erscheinen auch *peer-to-peer*-Ansätze, bei denen Jugendliche selbst als Rollenvorbilder oder Ansprechpartner fungieren. Exemplarisch für ein Online-Angebot von Jugendlichen für Jugendliche sei die Online-Plattform www.juuuport.de genannt,¹⁹ die einerseits ein Forum und Beratungsangebote bereitstellt und darüber hinaus auch die Möglichkeit bietet, auf problematische Angebote hinzuweisen, die dann von den Anbietern überprüft werden. Ungeachtet dieser Projektbeispiele kann Medienkompetenzförderung jedoch letztendlich nur dann erfolgreich und nachhaltig sein, wenn alle relevanten Akteure, also Eltern, Lehrer, Anbieter und Nutzer einbezogen werden.

¹⁷ Vgl. U. Wagner/N. Brüggem/C. Gebel (Anm. 11).

¹⁸ Rafi Santo et al., Meeting of Minds: Cross-Generational Dialogue on the Ethics of Digital Life, October 2009, S. 18, online: http://dmlcentral.net/sites/all/files/resource_files/meetingofminds.pdf (16. 12. 2010).

¹⁹ Das seit September 2009 bestehende Angebot wird von vier Landesmedienanstalten gefördert.

Christian Stöcker

„Man wird nicht Amokläufer, weil man ein brutales Computerspiel gespielt hat“ – Doppelinterview mit Stefan Aufenanger und Christian Pfeiffer

STÖCKER: Herr Pfeiffer, wann waren Sie zum letzten Mal online?

PFEIFFER: Ich bin kein aktiver Nutzer von Online-Spielen, aber ich stehe häufig hinter Menschen, die solche Spiele testen, weil wir gerade ein aktuelles Forschungsprojekt zu diesem Thema durchführen. Da beuge ich mich gelegentlich in die Beobachterrolle, bei Spielen wie „World of Warcraft“ oder „Metin 2“, das wir gerade systematisch analysiert haben. Ansonsten nutze ich Computer nur für den Alltag, E-Mails versenden ...

Haben Sie denn ein Smartphone?

PFEIFFER: Natürlich, ich habe eben erst eine Mail bekommen.

In dieser Form bin ich jeden Tag online.

Das Interview wurde am 26. November 2010 in Bonn geführt.

Christian Stöcker

Dr. phil., geb. 1973; stellvertretender Ressortleiter Netzwelt bei „Spiegel Online“, Brandstwiete 19, 20457 Hamburg. christian_stoecker@spiegel.de

Stefan Aufenanger

Dr. phil., geb. 1950; Professor für Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik an der Universität Mainz, Colonel-Kleimann-Weg 2, 55128 Mainz. aufenang@uni-mainz.de www.aufenanger.de

Christian Pfeiffer

Dr. iur., geb. 1944; Professor i. R. für Kriminologie, Jugendstrafrecht und Strafvollzug an der Universität Hannover; Direktor des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e. V. (KFN), Lützerodestraße 9, 30161 Hannover. kfn@kfn.uni-hannover.de

Und Sie, Herr Aufenanger?

AUFENANGER: Ich bin intensiver Internetnutzer. Ich lese jeden morgen ab sieben oder acht Uhr „Spiegel Online“ und viele andere Internetseiten. Ein Computerspieler bin ich allerdings auch nicht. Ich habe zwei Enkel, mit denen ich „Wii“ spiele. Ich kenne die Spiele, spiele manchmal ein bisschen mit, aber ich bin kein Durchspieler, ich beobachte auch eher Studenten beim Spielen.

Würden Sie beide sagen, digitale Medien sind aus Ihrem Alltag nicht mehr wegzudenken?

PFEIFFER: Ganz sicher. Das revolutioniert die Kommunikation.

AUFENANGER: Wenn wir in den Urlaub fahren, bekomme ich schnell Ärger mit meiner Frau, wenn ich doch wieder zu lang davor sitze.

Gilt das auch für den Alltag von Kindern und Jugendlichen in diesem Land?

AUFENANGER: Ich mache gerne einen Test: Wenn man mit Kollegen zusammen ist, haben die Älteren alle eine Armbanduhr. Die Jüngeren sehen die Uhrzeit auf ihrem Handy nach.

PFEIFFER: Wir sind da rückständig. Mein Sohn war in Neuseeland auf der Schule, da schickten alle Schüler ab 16 Jahren ihre Hausaufgaben per E-Mail an die Lehrer, die alle einen Account und einen Laptop auf Staatskosten haben. Das ist die normale Alltagskommunikation dort.

Finden Sie das problematisch?

PFEIFFER: Nein, richtig. Das läuft an der Universität heute ja nicht anders, das ist die richtige Vorbereitung.

Jugendlicher Medienalltag

Aus Studien wissen wir, dass die Mediennutzung einen großen Teil der Freizeit von Kindern und Jugendlichen einnimmt – was machen die da eigentlich die ganze Zeit?

PFEIFFER: Erst einmal kommunizieren sie miteinander. „Facebook“, E-Mail, das ist Alltag. Die Nutzung unterscheidet sich zwischen

Jungen und Mädchen. Die Jungen steigen pro Tag im Durchschnitt knapp zweieinhalb Stunden in Computerspiele ein, die Internetnutzung kommt noch oben drauf. Mädchen spielen nur 56 Minuten am Tag. Wir hatten vermutet, dass Mädchen auch mehr chatten, aber der Unterschied ist minimal.¹

Und was wird am meisten gespielt?

PFEIFFER: Bei den Jungen eindeutig Online-Spiele und gewaltorientierte Spiele, bei den Mädchen eher harmlose Spiele wie „Die Sims“. Ein geringer Anteil der Mädchen spielt auch online. Unter den Mädchen finden wir 4,3 Prozent, die pro Tag viereinhalb Stunden spielen, bei den Jungen sind es knapp 16 Prozent.² Diese Gruppe nennen wir Exzessivspieler. Die spielen primär Online-Rollenspiele. Und es gibt die sogenannten *Smart User*, ein kleiner Prozentsatz von Kindern und Jugendlichen, die das Internet zum Beispiel nutzen, um ihre Schularbeiten vorzubereiten, die den Reichtum, den das Internet bietet, erkennen und für ihre Zwecke optimal umsetzen.

Es wird also viel kommuniziert, es werden bevorzugt Spiele gespielt, die eine starke soziale Komponente haben. Herr Aufenanger, manifestiert sich da womöglich ein Bedürfnis von Jugendlichen, das in ihrem Alltag sonst nicht ausreichend befriedigt wird?

AUFENANGER: Das ist ja eher die Nutzung von älteren, um die 15 Jahre. Bei jüngeren Kindern spielen beispielsweise Fernsehnutzung oder Spiele auf Handhelds, tragbaren Konsolen, eine stärkere Rolle. Die KIM- und JIM-Studien³ zeigen aber auch, dass 40 Prozent der Kinder das Internet nutzen, um Informationen zu suchen, um sich auf die Schule am nächsten Tag vorzubereiten. Das ist ein

¹ Vgl. Dirk Baier/Christian Pfeiffer/Susann Rabold et al., Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum (KFN-Forschungsbericht Nr. 109), Hannover 2010, S. 23 f.

² Vgl. Florian Rehbein/Matthias Kleimann/Thomas Mößle, Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter (KFN-Forschungsbericht Nr. 108), Hannover 2009, S. 19.

³ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), KIM-Studie 2008. Kinder und Medien, Computer und Internet, Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland, Stuttgart 2009; ders. (Hrsg.), JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart 2010.

normaler Bestandteil des kindlichen Lebens. Extrem kann man das beim Chatten über „ICQ“, einem Instant-Messaging-System (IM), sehen. Die Jüngeren kommunizieren weniger über Soziale Netzwerke wie „Facebook“ oder „SchülerVZ“, sondern über solche IM-Dienste. Wenn sie nach Hause kommen, wird die Kommunikation vom Schulweg sofort am Computer fortgesetzt. Man trifft sich wieder. Das geht dann wieder weiter mit dem Austausch von SMS. Das Immer-dabei-Sein ist ein wichtiger Bestandteil des Alltagsleben von Jugendlichen.

Es geht also auch um das Zusammenhalten der Peer Group.

AUFENANGER: Ja. So wie man früher auf die Straße gegangen ist, irgendwo geklingelt hat, damit die Nachbarn zum Spielen herauskommen, ist heute „ICQ“ die Vorbereitung zum Treffen, die SMS hilft unterwegs weiter: „Wo bist Du gerade? Ich bin hier.“ Zukünftig kann man sich womöglich direkt mit GPS gegenseitig orten. Die mediale Kommunikation substituiert die reale nicht, erweitert sie aber.

Studien zeigen ja durchaus, dass auch Kinder und Jugendliche den persönlichen Kontakt vorziehen. Warum treffen sie sich nicht gleich persönlich?

AUFENANGER: Das ist einfach praktisch. Wenn wir früher diese Möglichkeiten gehabt hätten, hätten wir es genauso gemacht. Jugendliche haben ja kaum biografische Erfahrung, auf die sie zurückgreifen können. Die reale Alltagskommunikation ist gleichzeitig der Inhalt dessen, worüber man sich da austauscht. Man redet über Freunde, die man nicht mag, über Lehrer, die Probleme machen, über Schulaufgaben, die einem nicht gefallen. Und dann ist da die Echtzeit-Komponente, die moderne Smartphones mit sich bringen: Ich muss sofort wissen, was der andere gerade macht.

PFEIFFER: Es ist auch die Grenzenlosigkeit der Zahl der Freunde, die man etwa bei „Facebook“ miteinander verknüpfen kann. Das ist eine ungeheure Faszination, wenn man betrachtet, was da an Netzwerken entsteht. Was habe ich in dem Alter gemacht? Buchstäblich stundenlang telefoniert. Das ging damals ja noch richtig ins Geld, und als Kind bekam ich da durchaus Vorhaltungen von meinen Eltern zu hören.

Da entschärft das Internet einen klassischen Eltern-Kind-Konflikt?

PFEIFFER: Mit den Flatrates ist das ja heute ohnehin erledigt. Aber wir müssen uns darauf einstellen, dass die Kommunikationsgewohnheiten sich radikal verändert haben und weiter ändern werden, denn der technische Fortschritt geht ja weiter.

Halten Sie das für problematisch?

PFEIFFER: Es sind damit auch Gefahren verbunden. Etwa, dass Mädchen beim Chatten durchaus von ihren männlichen Chatpartnern dazu verführt werden, sich auf schlüpfriges Gelände zu begeben. Das ist ja auch hoch spannend und kribbelnd, der andere gibt sich vielleicht als 14-, 15-Jähriger aus, dann verabredet man sich und stellt fest, es ist ein 45-Jähriger, der an das Mädchen herankommen will. Das kann böse enden.

Und wie sollte man damit umgehen?

PFEIFFER: Da muss eigentlich die Schule ran, weil die Eltern das oft nicht hinreichend tun. An vielen Schulen in Neuseeland wird garantiert, dass jedes Kind im Alter von elf im Zehnfingersystem schreiben kann und Online-Kommunikation perfekt beherrscht, aber auch darüber aufgeklärt wurde, dass es zum Beispiel diese Männer gibt, die versuchen, sich an Kinder heranzumachen. Über die Risiken wird realistisch informiert. So wie es bei uns Sexualaufklärung in der Schule gibt, was am Anfang zu großer Aufregung geführt hat, so muss man heute über die anderen Anbahnungsformen von sexuellen Kontakten auch mit Kindern reden.

AUFENANGER: Wir haben für das Land Rheinland-Pfalz gerade eine Studie namens „Medienkompetenz und Schule“ durchgeführt, die zeigt, was es bringt, wenn es an Schulen sogenannte Jugendmedienschutzbeauftragte gibt, Lehrer, die speziell fortgebildet werden und selbst als Multiplikatoren wirken.[†] Die Schule ist der zentrale Ort, an dem das gemacht werden muss, weil dort alle Kinder hingehen, und weil wir wissen, dass die Eltern das nicht leisten können, weil sie oft naiv mit dem Thema umgehen. In etwa einem Drittel der Haushalte gibt es heute ja

[†] Siehe <http://medienkompetenz.rlp.de> (21.12.2010).

noch keinen Internetanschluss, und dort ist die Problematik deshalb schlicht unbekannt.

Können deutsche Lehrer das denn schon?

PFEIFFER: Nein, das ist noch sehr unterentwickelt. Die deutschen Lehrer sind ein bisschen überaltert und von daher mehrheitlich gar nicht in der Lage, die Medienwelt der Kinder nachzuvollziehen. Die nachwachsende Generation der jüngeren Lehrer, die wir aufgrund des demografischen Wandels leider immer seltener einstellen, ist da interaktionsfähig, aber die älteren Herrschaften weniger.

AUFENANGER: 90 Prozent der Lehrer nutzen zu Hause den Computer, um sich auf den Unterricht vorzubereiten, nur 40 Prozent nutzen ihn überhaupt im Unterricht, und dann meist auch nur selten. Tägliche Nutzung im Unterricht schwankt so zwischen fünf und zehn Prozent.⁵ Das ist in anderen Ländern, etwa in China und Japan, völlig anders, da ist Medienutzung in der Schule viel häufiger – was nicht immer gut sein muss! Ich sehe auch die jüngeren Lehrer etwas kritischer: Ich bin selbst in der Lehrerausbildung tätig, und viele junge Leute sitzen in der Vorlesung und sind währenddessen in „Facebook“ eingeloggt. Aber wenn ich frage, ob sie den Computer auch für den Unterricht einsetzen würden, kommt als Antwort: „Nein, davon halte ich überhaupt nichts.“

Flucht in virtuelle Welten?

Machen Computerspiele süchtig?

PFEIFFER: Nein, nicht pauschal. Wir haben für unsere Studie zu diesem Thema mit strengen Maßstäben 14 Fragen formuliert, die sich daran anlehnen, was wir von Glücksspielsucht oder anderen Süchten wissen. Damit haben wir festgestellt, dass drei Prozent der Jungen richtig abhängig sind und weitere 4,7 Prozent hoch gefährdet, die auch mehr als vier Stunden pro Tag spielen. Aber die Zeit war für uns nicht das Ausschlaggebende, sondern die Frage, ob sie Suchtkriterien erfüllen. Bei den Mädchen sind nur 0,3 Prozent abhängig und 0,5 Prozent gefährdet.⁶ Das ist

⁵ Vgl. Bard Herzig/Silke Grafe, *Digitale Medien in der Schule*, Bonn 2007.

⁶ Vgl. F. Rehbein/M. Kleimann/T. Mößle (Anm. 2), S. 22.

ein Hauptfaktor dafür, dass das Schulabbrechen bei Jungen viel häufiger ist – 64 Prozent der Schulabbrecher sind männlich. Pro Jahrgang machen derzeit 150 000 Mädchen Abitur gegenüber 118 000 Jungen. Ein Land mit einem derartigen demografischen Wandel wie Deutschland kann es sich nicht leisten, dass so viele Jungen von der Leistung her einbrechen, weil sie zu viel Computer spielen, fernsehen, im Internet herumhängen, sich abkoppeln von normalen Lebenszusammenhängen. 1990 waren 64 Prozent derjenigen, die ein Studium abschlossen, männlich. Inzwischen sind wir bei 48 Prozent.⁷ Das alles ließe sich nur in den Griff bekommen, wenn wir den Jungen attraktive Alternativen bieten – am besten über Ganztagschulen für alle, die nachmittags ein Programm umsetzen: Lust auf Leben wecken durch Sport, Musik, Theaterspielen und soziales Lernen.

AUFENANGER: Man kann das ja auch positiv sehen: Die Frauen gewinnen. Die große Differenz, die man da beim Abitur sieht, zeigt sich später zudem nicht mehr im gleichen Ausmaß, da wird das Abitur dann häufig nachgeholt. Man muss auch festhalten, dass es in anderen Kulturen, in denen Ganztagschulen die Regel sind, etwa in Südkorea oder Japan, trotzdem Probleme mit hohem Mediengebrauch gibt. Entscheidend ist, dass der Leistungsdruck da sehr hoch ist. Korea hat inzwischen schon fast 100 Kliniken für Suchtprävention. Dort liegen andere Gründe dafür vor.

PFEIFFER: Ungeheurer Leistungsdruck, Flucht in den Medienkonsum.

Wer ist besonders in Gefahr?

PFEIFFER: Diejenigen, die in der realen Welt Misserfolge haben. Die These der Industrie, das seien psychisch Kranke, nicht primär Abhängige, ist Unsinn. Wir finden keine Korrelation in dieser Richtung, aber eine mit realweltlichen Misserfolgen. Online-Rollenspiele haben das größte Potenzial, da als Flucht missbraucht zu werden. Es ist nicht zu verantworten, dass solche Spiele wie etwa „World of Warcraft“ „ab 12“ zugelassen sind. Sie sollten eine Freigabe nur für Erwachsene bekommen, weil sie durch spielimmanente Belohnungen das Suchtrisiko drastisch erhöhen.

⁷ Quelle: Statistisches Bundesamt.

AUFENANGER: Die Verbreitung bzw. die Prävalenzrate der Computerspielsucht schwankt, wenn man sich internationale Studien ansieht, so um sieben Prozent.¹⁸ Bei „World of Warcraft“ denke ich allerdings, dass es vom Altersbereich eher später ansetzt, immerhin kostet das 13 Euro im Monat. Man hat das Gruppenphänomen, muss in Gilden spielen, mit bis zu 40 Leuten, was ich problematisch finde, weil da sehr hierarchische, zum Teil geradezu militärische Strukturen herrschen. Wenn man Ersatzmann ist, muss man am Wochenende zu Hause sitzen, nur um einspringen zu können, falls jemand krank wird.

Herr Pfeiffer, Sie verneinen vehement, dass exzessives Spielen mit anderen Pathologien zusammenhängen könnte. Ihrer eigenen Studie zufolge sagen über zwölf Prozent der Exzessivspieler, sie hätten „häufig“ Selbstmordgedanken. Sind da nicht womöglich doch viele Depressive vertreten, die sich mit diesen Spielen gewissermaßen selbst medizieren?

PFEIFFER: Das ist nicht anders als bei Alkohol- oder Glücksspielsucht. Bei all diesen Süchten laufen auch andere Krankheiten parallel. Von daher meinen wir, es ist Zeit, Computerspielabhängigkeit mit Glücksspielabhängigkeit gleichzusetzen. Denn die kann therapeutisch abgerechnet werden. Im Moment läuft da Versicherungsbetrug im großen Stil, weil die behandelnden Ärzte notgedrungen eine andere Krankheit angeben, Depression zum Beispiel.

Bislang haben sich die internationalen Fachverbände wiederholt dagegen ausgesprochen, Computerspielsucht als eigene Diagnostik-Kategorie anzuerkennen.

PFEIFFER: Ich gebe zu, die Forschungsergebnisse waren uneinheitlich, deshalb hat man bisher gezögert. Wir haben jetzt ein Fünf-Jahres-Forschungsprogramm, in dem wir beispielsweise Kinder über drei Jahre hinweg begleiten, von 12 bis 15 Jahren, um das Hineinwachsen in die Computerspielabhängigkeit nachzuzeichnen.

Der Hannoveraner Psychiater Bert te Wildt findet in seinen Fallstudien immer hohe Ko-

morbiditäten mit anderen psychischen Störungen, insbesondere Angststörungen und Depression. Wäre diesen Jugendlichen nicht eher damit gedient, wenn man ihre Angststörung oder ihre Depression behandeln würde?

PFEIFFER: Das ist die selektive Wahrnehmung von Bert te Wildt. Er sitzt in der Ambulanz einer Psychiatrie. Da kommen nur Leute hin, die die Angsthürde überwinden, mit ihrem Problemen in die Psychiatrie zu gehen. Die Computerspielabhängigen, die das nicht tun, lernt er gar nicht kennen. Deshalb kommt er zu einer Überschätzung der begleitenden anderen psychischen Probleme. Wir, die wir 15 000 Jugendliche bundesweit befragen konnten, haben keine klare Verbindung zwischen psychischer Krankheit als Ursache und Computerspielabhängigkeit als Folge finden können, sondern die Verbindung mit realweltlichen Problemen – nicht psychischen Krankheiten – als Ursache.

Wenn man sich mit klinischen Psychologen oder Psychiatern unterhält, sagen die übereinstimmend: Sie können eine psychische Störung nicht massenweise mit einem ad hoc generierten Fragebogen diagnostizieren.

PFEIFFER: In dem Punkt haben Sie recht. Wir haben nur nach Indikatoren fragen können, wie etwa den Selbstmordgedanken. Im jetzt anlauenden Forschungsprogramm machen wir es genau so, wie es schulmäßig sein muss: Jeder wird nach dem derzeitigen Stand der Wissenschaft auf psychische Krankheiten getestet, und dann erst wenden wir uns ihm als Gesamtperson zu und klären, wo er in Sachen Computerspiele steht, um diese Verbindung besser klären zu können. Da gab es noch ein Forschungsdefizit, deshalb haben wir ja dieses neue Programm begonnen. So können wir eine Forschungslücke schließen, die es tatsächlich gibt.

Pro und Contra frühkindliche Mediennutzung

Herr Aufenanger, möchten Sie auch, dass Spiele wie „World of Warcraft“ künftig „ab 18“ sind?

AUFENANGER: Da bin ich etwas skeptischer. Ich würde an einem anderen Punkt ansetzen: Die Schule muss einen zentralen Raum einnehmen, dafür sorgen, dass keine Minderwer-

¹⁸ Vgl. Klaus Wölfling et al., Computerspielsucht. Ein psychopathologischer Symptomkomplex im Jugendalter, in: Psychiatrische Praxis, (2008) 5, S. 226–232.

tigkeitsgefühle entstehen, dass kein Mobbing stattfindet, dass die Schüler ernst genommen werden. Das zweite ist die Situation in der Familie: Kinder dürfen nicht alleine gelassen werden, es muss die Bereitschaft da sein, sich ihrer Probleme anzunehmen. Auf Seiten der Eltern muss frühzeitig eine Sensibilität entstehen, um solche Entwicklungen rechtzeitig zu erkennen. Meistens kommen Eltern erst relativ spät in die Beratungsstellen und sagen: „Mein Kind ist computerspielsüchtig“, und der 19-jährige Sohn will gar nicht mitkommen. Dann haben die Eltern kaum noch Möglichkeiten, einzugreifen. Es gibt da auch starke schichtspezifische Unterschiede.

Ab wann sollte man denn beginnen, Kindern Medienkompetenz zu vermitteln?

PFEIFFER: Ich bin entschieden der Meinung, dass man die Kindergartenzeit von digitalen Technologien völlig freihalten sollte. Dimitri Christakis hat in seiner Längsschnittanalyse von Ein- bis Siebenjährigen in den USA klar gezeigt: Je früher Kinder an Bildschirmkonsum herankommen, desto höher das Risiko der Aufmerksamkeitsstörung ADHS.¹⁹ Der Fernseher als Babysitter ist absolut schädlich. Zudem kann man zeigen: Je früher die Kinder – in guter pädagogischer Absicht! – an solche Dinge herangeführt werden, desto höher das Risiko, dass sie später in eine intensive Nutzung hineingeraten. Computer im Kindergarten fördern bei den Eltern den Irrtum: „Wenn sie da drin sind, dann muss es ja pädagogisch wertvoll sein, dann schenke ich meinem Sohn zu Weihnachten den Computer und kindgerechte Spiele.“ Die Kinder, vor allem die Jungen, die frühzeitig solche Geräte haben, missbrauchen sie aber für verbotene Inhalte. Und das führt dann zu schulischem Leistungsabfall, Bewegungsmangel und so weiter. Um Kinder in diesem Bereich kompetent werden zu lassen, reicht meiner Meinung nach das Alter von zehn Jahren aufwärts.

AUFENANGER: Da sind wir unterschiedlicher Meinung. Es gibt durchaus internationale Studien, die zeigen, dass pädagogisch gut begleiteter Computereinsatz für die sprachliche, kommunikative, kognitive Entwicklung

¹⁹ Vgl. Dimitri Christakis et al., Television, Video, and Computer Game Usage in Children Under 11 Years of Age, in: The Journal of Pediatrics, (2004) 5, S. 652–656.

von Kindern erfolgreich sein kann.¹⁰ Es gibt immer einen Prozentsatz, wo sie nicht gut, sondern missbräuchlich genutzt werden. Viele Studien zeigen aber, dass zwar nicht unbedingt das fachliche Lernen gefördert wird, aber eben Medienkompetenz. Damit kann man schon in der Grundschule, auch im Kindergarten schon anfangen, kann zeigen: „Wie nutze ich den Computer sinnvoll?“ Die Kinder kommen ja in eine Lebenswelt, in der das ohnehin zum Alltag gehört.

Was kann man denn einem Kind in der Grundschule am Computer konkret beibringen?

AUFENANGER: Das ist eine Frage des didaktischen Konzeptes. Die Schüler sollten anhand von Problemen selbst Wissen generieren, und dabei spielen Medien eine mögliche Rolle: Informationen sammeln, aufbereiten, kommunizieren, präsentieren. In Hamburg gibt es viele Grundschulen, die mit Medien arbeiten. Dort lernen Kinder beispielsweise schon in der ersten Klasse, eine Powerpoint-Präsentation für ihre Ergebnisse zu erstellen. Oder im Internet zu recherchieren und die Ergebnisse mit Lexika-Einträgen oder Zeitschriftenartikeln abzugleichen – also aus dem Medienverbund das Beste herauszuholen. Es gibt da gute Portale wie „Die Blinde Kuh“ oder das von der Bundesregierung geförderte „Frag Finn“, wo man in die Recherche einsteigen kann, ohne auf gefährdende Seiten zu geraten.

Würden Sie da auch Spiele einbeziehen?

AUFENANGER: Ich bin bei Computerspielen etwas skeptisch, ob man so viel davon profitiert, wie die Industrie das verspricht. „Sim City“ etwa, wo man eine Stadt simulieren kann, kann man mal mit Sechs- oder Siebtklässlern spielen, um zu zeigen, wie Variablen zusammenhängen. Es gibt auch für den fachdidaktischen Bereich Programme, etwa für Geometrie oder Mathematik. Es gibt Spiele, in denen man etwa Fahrten von Tieren unterscheiden lernt. Das kann man aber auf anderem Wege machen, der Computer ist nur eine Erweiterung der Möglichkeiten.

¹⁰ Vgl. Katy McCarrick/Xiaoming Li, Buried Treasure. The Impact of Computer Use on Young Children’s Social, Cognitive, Language Development and Motivation, in: AACE Journal, (2007) 1, S. 73–95.

Mediale und reale Gewalt

Machen gewalthaltige Spiele Jugendliche gewalttätig?

PFEIFFER: Man wird nicht Amokläufer, weil man ein brutales Computerspiel gespielt hat. So jemand hat im realen Leben solchen Hass auf bestimmte Menschengruppen entwickelt, die er für das eigene Scheitern verantwortlich macht, dass dann irgendwann ein „Tag der Rache“ kommt. Aber, was Forscher zweifelsfrei aufzeigen können, ist: Das Spielen von gewalthaltigen Spielen erhöht bei Gefährdeten, die ohnehin schon auf dem Weg Richtung Gewalt sind, das Risiko, dass sie tatsächlich gewalttätig werden. Es führt zu Empathieverlusten, es desensibilisiert, es erhöht das Risiko, das zeigen Längsschnittstudien. Es gibt einen eindeutigen Verstärkungseffekt.

AUFENANGER: Das ist aber weniger eine Kausalität. Die Hypothese ist eine Selektionshypothese: Diejenigen, die aggressiv sind, wählen dann auch die entsprechenden Computerspiele. Es gibt da in den USA eine Auseinandersetzung zwischen zwei Arbeitsgruppen, die in Metaanalysen versuchen, nachzuweisen, dass es einen hohen Effekt gibt oder eben schwache Effekte.¹¹ Das ist ein methodischer Konflikt über die richtige Auswahl der Studien, aber der Trend ist: Je komplexer das Design ist, je vielfältiger die Faktoren, die man berücksichtigt, desto niedriger sind die Signifikanzen. Wenn man auf wenige Faktoren reduziert, bekommt man höhere Signifikanzen. Herr Pfeiffer, Sie sind da in der Vergangenheit vielleicht missverstanden worden bei der Frage der Kausalität ...

Sie sind sich also einig, dass es keine Kausalität zwischen gewalthaltigen Spielen und gewalttätigem Verhalten gibt?

PFEIFFER: Keine Alleinkausalität, sondern einen Verstärkungsfaktor. Es erhöht das Risiko von Gewalt.

¹¹ Vgl. Craig A. Anderson et al., Violent Video Game Effects on Aggression, Empathy, and Pro Social Behaviour in Eastern and Western Countries, in: Psychological Bulletin, (2010) 2, S. 151–173; Christopher Ferguson/John Kilburn, The Public Health Risks of Media Violence, in: The Journal of Pediatrics, (2009) 5, S. 759–763.

AUFENANGER: Die Wahrscheinlichkeit steigt, ein Risikoverhalten zu zeigen. Zur Frage der Kausalität: Ich kann mich erinnern, dass ein Kollege mal zu Ihnen kam, Herr Pfeiffer, und sagte: „Mein Sohn will einen Fernseher haben.“ Sie haben geantwortet: „Dann gibt es schlechte Noten.“ Diese Kausalität mit prognostischem Charakter würde ich bestreiten.

Solche Spiele sind innerhalb der deutschen Gesellschaft ja immens verbreitet und zwar in wachsendem Maß. Erleben wir denn auch einen Anstieg der Jugendgewalt?

PFEIFFER: Nein, Gott sei Dank nicht, weil andere Belastungsfaktoren deutlich sinken, wie etwa die häusliche Gewalt. Mediale Gewalt verstärkt nur bei Gefährdeten das Risiko. Gefährdet sind Kinder, die geprügelt werden. Wir haben aber eine deutliche Abnahme des Prügelns von Kindern. Das hat mit früheren Scheidungen zu tun, aber auch mit dem Gewaltschutzgesetz, mit der Polizei, die früher und effektiver einschreitet, mit Information der Öffentlichkeit. Die Bedingungen des Aufwachsens sind eindeutig konstruktiver als früher. Das große Problem sind die wachsenden Armutsbelastungen. Da könnte die Ganztagschule vieles retten. Bildung als Ausgleich von Armut funktioniert bei vielen Gruppen besser als vor zehn Jahren. Das sind die Gründe, warum die Jugendgewalt nicht mehr steigt und in vielen Gebieten sogar rückläufig ist. Gewalthaltige Medien sind da nur ein Faktor unter vielen: falsche Freunde, Gewalt in der Familie, Bildungsnachteile, Alkohol, Schulschwänzen und so weiter.

Wenn in Deutschland aber Kinder oder Jugendliche mit extremen Gewaltausbrüchen auffallen, wird stets überall intensiv über Computerspiele diskutiert und wenig über Anderes. Läuft die Debatte falsch?

PFEIFFER: Als ich nach dem Amoklauf von Winnenden im Fernsehen saß, bei „Hart aber fair“, war mein erster Satz: „Amokläufe entstehen nicht durch Computerspiele.“ Da war Frank Plasberg überrascht, weil er mir zugeschrieben hatte, ich würde das Gegenteil sagen. Meine These war damals: Amokläufe entstehen primär im familiären und sozialen Kontext, und das hat sich ja sowohl in Winnenden als auch in Erfurt mittlerweile gezeigt. Spiele sind immer nur ein Verstärkungsfaktor, und man geht jedes Mal reflexar-

tig auf Computerspiele als Hauptursache ein, was schlicht nicht stimmt und durch ständige Wiederholung nicht richtiger wird. Die Debatte sollte viel mehr die Leistungskrise der Jungen ins Auge fassen. Für mich ist die Gewaltthematik völlig über- und die Leistungskrise völlig unterschätzt.

Perspektiven

Wenn Sie beide konkrete Handlungsanweisungen für die Politik formulieren sollten, wie würden die Aussehen?

AUFENANGER: Erstens: Man müsste im Bereich Jugendmedienschutz Altersgrenzen stärker differenzieren. Die Spanne zwischen sechs und zwölf ist zu lang, ich wäre eher für sechs, zehn und vierzehn. Zweitens: Ich bin, im Gegensatz zu Herrn Pfeiffer, der Meinung, dass die deutsche Jugendmedienschutzregelung, die im internationalen Vergleich als scharf angesehen wird, ausreicht. Die Selbstkontrolle über USK und FSK [Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle und Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft, *Anm. d. R.*] funktioniert im Großen und Ganzen. Ich bin gegen eine Überkontrolle. Drittens: Medienkompetenz ist ein wichtiger Bereich, ich wäre für stärkere Unterstützung schulischer Maßnahmen zur Förderung. Dazu könnte auch die stärkere Verbreitung von Ganztagschulen mit einem guten pädagogischen Konzept beitragen. Wichtig wäre zum Beispiel, dass rhythmisiert ein Zusammenhang zwischen Bewegung und Medienutzung hergestellt wird. Viertens: Wir sollten mehr in Familienbildung investieren, das vernachlässigen wir in Deutschland. Es müsste darum gehen, die Armutsgrenze, die sozialen Bedingungen für Familien in Deutschland zu verändern, zu verbessern. Sie sehen: Wir kommen dabei weg von den Medien. Die Aufwuchsbedingungen von Kindern in unserer Gesellschaft müssen viel stärker in den Blick genommen werden.

PFEIFFER: Ich stimme absolut überein mit der Vision in Sachen Schule. Ganztagschule für alle und eine stärkere Betonung der Kreativitätsfächer. Wir haben durch den PISA-Schock Malen, Musik und Sport an den Rand gedrängt. Das ist falsch. Die Persönlichkeit muss wachsen können, und da kommt diesen drei Fächern zentrale Bedeutung zu.

Junge Menschen brauchen Abenteuer, Herausforderungen, Spannung, Bewährungsproben. Lehrer sollten ihre eigenen Leidenschaften für Theater, Fotografieren, Musik, gesunde Ernährung oder Rugby in den Unterricht einbringen können, da sind uns andere Länder voraus. Anders als Herr Aufenanger sehe ich gravierende Defizite in der Anleitung der Eltern, was richtig und falsch ist für ihre Kinder. „World of Warcraft“ und viele andere Online-Rollenspiele „ab 12“ freizugeben ist Unsinn und hoch gefährlich. Deshalb die Radikalforderung: Alle Online-Spiele sollten wegen ihres höheren Suchtpotenzials pauschal im ersten Jahr „ab 18“ sein. Man müsste sehr viel mehr Geld zur Überprüfung aufwenden. Es gibt klare Kriterien, welche Elemente ein Spiel zu einem Suchtfaktor machen. Diese Erkenntnisse muss man nutzen, um mögliche Gefahren zu entdecken und im Nachhinein erst ein Spiel als „ab 16“ oder „ab 12“ einzustufen. Oder, alternativ: Man könnte probeweise eine Alterseinstufung vergeben, die einem zum Zeitpunkt der Bewertung als richtig erscheint, und ein Jahr später folgen die ersten Überprüfungen anhand empirischer Tests, ob das richtig war.

Die Gutachter können Spiele auch nicht richtig beurteilen, weil sie nie das ganze Spiel kennen, sondern abhängig sind von den knappen Informationen, die ihnen die Spieltester zur Verfügung stellen. Ich würde die ganze USK anders aufstellen, vor allem aber die Kommunikation mit der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien verbessern, weil wir bei der Indizierung von Spielen Defizite sehen. Wenn nur zwei der fünf Gutachter Zweifel haben, sollte schon die Bundesprüfstelle eingeschaltet werden und überprüfen, ob ein Spiel vielleicht doch indiziert werden sollte.

Der dritte wichtige Bereich ist Eltern-Information. Das heißt vor allem: keine Bildschirmgeräte im Kinderzimmer. Man kann Medienkompetenz ja auch im Wohnzimmer oder im Arbeitszimmer der Eltern lernen. Die Mehrheit der Kinder ist mit der Verfügbarkeit eigener Geräte überfordert, was sich negativ auf Schulleistung und Konzentrationsfähigkeit auswirkt und durch Bewegungsarmut auch auf ihre Gesundheit.

Gewaltmedienkonsum und Aggression

Bildschirmmedien wie Fernsehen und elektronische Spiele nehmen im Alltag von Jugendlichen (vor allem bei Jungen) einen hohen Stellenwert ein, wie sich etwa anhand der Ergebnisse der alljährlichen JIM-Studie zur Mediennutzung von 12- bis 19-Jährigen in Deutschland ablesen lässt.¹ Befragt man diese Altersgruppe zu ihren inhaltlichen Vorlieben, werden nicht

Ingrid Möller
Dr. phil., geb. 1977; wissenschaftliche Mitarbeiterin am Department Psychologie, Abteilung Sozialpsychologie, an der Universität Potsdam, Karl-Liebknecht-Straße 24–25, 14476 Potsdam.
ingrid.moeller@uni-potsdam.de

selten gewalthaltige Filme (z. B. Horror- oder Actionfilme), Fernsehserien (z. B. Krimi- oder Actionserien) oder Bildschirmspiele, deren Hauptanforderung darin besteht, virtuelle Gegner zu vernichten (z. B. *Shooter*), genannt. Eine der beliebtesten Spielreihen sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen im Alter von etwa 14 Jahren ist seit Jahren „Grand Theft Auto“, deren einzelne Teile von der Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK) ab 16 bzw. ab 18 Jahren freigegeben sind.² Damit sei hier exemplarisch darauf hingewiesen, dass im Jugendalter ein bedeutender Anteil an Medieninhalten genutzt wird, der für die Altersgruppe der unter 16-Jährigen gar nicht freigegeben ist und laut Inhaltsanalysen einen beträchtlichen Gewaltanteil aufweist.³

Dieser Beitrag betrachtet Medien mit gewalthaltigen Inhalten aus der Sicht der sozialpsychologischen Aggressionsforschung und greift damit aus der Vielzahl möglicher Medienwirkungen diejenigen heraus, die weithin als problematisch betrachtet werden. Nicht berücksichtigt werden an dieser Stelle andere potenzielle Wirkungen speziell gewalthaltiger Darstellungen wie erhöhte Angstzustände⁴ oder auch eine Reduktion prosozialer Verhaltensweisen.⁵ Gewalt in den

Medien wird als die Darstellung zielgerichteter, direkter Schädigung von Menschen (oder menschenähnlichen Wesen) durch Menschen (oder menschenähnliche Charaktere) definiert, wobei es hier um fiktionale Gewaltdarstellungen geht.

Ist hier von Aggression die Rede, ist damit absichtliches, zielgerichtetes Verhalten gemeint, mit dem eine andere Person körperlich oder auch psychisch geschädigt werden soll, wobei Studien den Fokus oft auf physische Aggressionsformen gelegt haben. Dabei werden nur sehr selten schwere Formen der körperlichen Aggression oder Gewalt erfasst, meist ist hierunter eher alltäglich zu beobachtendes Verhalten zu verstehen wie verbale Attacken (z. B. beleidigen, beschimpfen) oder Handgreiflichkeiten (z. B. schubsen, treten, schlagen). Es geht in der Forschung also weniger um die Frage, ob Personen, die viel mediale Gewalt konsumieren, auch zu Gewalttätern werden, als darum, zu untersuchen, wie der Konsum solcher Inhalte dazu beiträgt, dass sich gerade Kinder und Jugendliche im Alltag schrittweise immer aggressiverer Konfliktlösungsstrategien bedienen und Aggression als legitimes und er-

¹ JIM steht für Jugend, Information, Multimedia. Vgl. zum Beispiel Sabine Feierabend/Albrecht Kutteroff, Medien im Alltag Jugendlicher – multimedial und multifunktional, in: Media Perspektiven, (2008) 12, S. 612–624.

² Vgl. ebd.; Barbara Krahe/Ingrid Möller, Playing violent electronic games, hostile attributional style, and aggression-related norms in German adolescents, in: Journal of Adolescence, 27 (2004) 1, S. 53–69.

³ Vgl. Petra Grimm/Katja Kirste/Jutta Weiß, Gewalt zwischen Fakten und Fiktion. Eine Untersuchung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen unter besonderer Berücksichtigung ihres Realitäts- bzw. Fiktionalitätsgrades, Berlin 2005; Theresa Höyneck/Thomas Mössle/Michael Kleimann et al., Jugendmedienschutz bei gewalthaltigen Computerspielen. Eine Analyse der USK-Alterseinstufungen, KFN-Forschungsbericht Nr. 101, Hannover 2007.

⁴ Vgl. Joanne Cantor, Media and fear in children and adolescents, in: Douglas A. Gentile (ed.), Media violence and children, Westport 2003.

⁵ Vgl. Barbara Krahe/Ingrid Möller, Links between self-reported media violence exposure and teacher ratings of aggression and prosocial behavior among German adolescents, in: Journal of Adolescence, (i. E.); Craig A. Anderson/Brad J. Bushman, Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature, in: Psychological Science, 12 (2001) 5, S. 353–359.

folgreiches Mittel zur Erreichung ihrer Ziele ansehen.

Das Risiko der aggressionsfördernden Wirkung von Mediengewalt wird für Kinder und Jugendliche (im Vergleich zum Risiko für Erwachsene) als besonders gravierend eingeschätzt. Kinder und Jugendliche zeichnen sich nicht nur durch ein intensives Nutzungsverhalten aus, sondern befinden sich auch in einer sensiblen Entwicklungsphase im Hinblick auf aggressionsbezogene Normen und Einstellungen. Demzufolge besteht ein besonderer Bedarf an längsschnittlich angelegten Untersuchungen, welche die Auswirkungen des Gewaltkonsums über die Zeit hinweg verfolgen und klare Aussagen zum Verlauf der Kausalität treffen können.

Entwicklungspsychologische Untersuchungen zeigen, dass zwischen 11 und 15 Jahren die Aggressivität bei Jugendlichen ansteigt. Das Mediennutzungsverhalten im Hinblick auf eine wachsende Vorliebe für gewalthaltige Inhalte zeigt einen parallelen Verlauf.⁶ Dies ist vor allem deshalb problematisch, da in der Adoleszenz verstärkt Normen des zwischenmenschlichen Umgangs erworben werden, wobei die Familie an Einflusskraft verliert und neue Modelle und Rollenbilder in der Gruppe der Gleichaltrigen (*peer group*) aber auch verstärkt in den Medien gesucht und gefunden werden. Aktuelle deutsche Längsschnittstudien mit Jugendlichen zeigen, dass sich anhand des Konsums gewalthaltiger Spiele in der Adoleszenz über Zeiträume bis zu zwei Jahren individuelle Unterschiede in der Aggressionsentwicklung vorhersagen lassen.⁷ Längerfristig angelegte Projekte, die sich ausschließlich auf Gewaltkonsum im Fernsehen beziehen,⁸ konnten Auswirkungen des Konsums im Kindes- und Jugendal-

⁶ Vgl. Steven J. Kirsh, *Children, adolescents, and media violence*, Thousand Oaks 2006.

⁷ Vgl. Werner H. Hopf/Günter L. Huber/Rudolf H. Weiß, *Media violence and youth violence: A 2-year longitudinal study*, in: *Journal of Media Psychology*, 20 (2008) 3, S. 79–96.

⁸ Vgl. Jeffrey G. Johnson/Patricia Cohen/Elizabeth M. Smailes et al., *Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood*, in: *Science*, 295 (2002), S. 2468–2471; L. Rowell Huesmann/Jessica Moise-Titus/Cheryl-Lynn Podolski et al., *Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood*, in: *Developmental Psychology*, 39 (2003) 2, S. 201–229.

ter bis ins frühe und mittlere Erwachsenenalter nachweisen.

Im Folgenden soll ein Überblick über den aktuellen Stand der psychologischen Forschung zu den kurz- und langfristigen Auswirkungen des Konsums gewalthaltiger Medieninhalte auf das Aggressionspotenzial gegeben werden, wobei theoretische Annahmen zu Wirkmechanismen mit empirischen Studienbefunden verknüpft werden. Dabei liegt allen zitierten Forschungsarbeiten ein multikausales Verständnis der Aggressionsentstehung zugrunde: Aggression im Kindes- und Jugendalter ist meist ein Produkt verschiedener sich wechselseitig bedingender Faktoren.⁹ Der Konsum gewalthaltiger Medieninhalte ist in diesem komplexen Zusammenspiel der verschiedenen Einflüsse nur einer unter vielen. Dennoch zeigen jüngere amerikanische, aber auch eine deutsche Untersuchung, dass der Einfluss des Mediengewaltkonsums trotz Berücksichtigung von Bündeln anderer Risikofaktoren in der Vorhersage aggressiven Verhaltens bestehen bleibt.¹⁰

Die ermittelten Effektstärken des Zusammenhangs von Gewaltkonsum und Aggression sind Meta-Analysen zufolge in ihrer Höhe als schwach bis mittel stark einzustufen.¹¹ Zwar wird die Kontroverse um die praktische Bedeutsamkeit der Befunde und die Eindeutigkeit der Datenlage noch immer intensiv geführt, doch dürfte es angesichts der Vielzahl der Belege auch den Kritikern der Schädigungshypothese schwer fallen, die negativen Effekte andauernden Gewaltkonsums gänzlich in Abrede zu stellen.

Kurzfristige Auswirkungen

Die kurzfristige Wirkung der Beschäftigung mit gewalthaltigen Medieninhalten wird zum

⁹ Vgl. Barbara Krahe, *The social psychology of aggression*, Hove 2001.

¹⁰ Vgl. Craig A. Anderson/Douglas A. Gentile/Katherine E. Buckley, *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy*, New York 2007; Paul Boxer/L. Rowell Huesmann/Brad J. Bushman et al., *The role of violent media preference in cumulative developmental risk for violence and general aggression*, in: *Journal of Youth and Adolescence*, 38 (2009) 3, S. 417–428; W.H. Hopf/G. L. Huber/R. H. Weiß (Anm. 7).

¹¹ Vgl. C. A. Anderson/B. J. Bushman (Anm. 5).

einen durch die *Theorie der Erregungsübertragung* erklärt, die auf die durch den Medienkonsum ausgelöste Erregung abhebt. Danach kommt es im Anschluss an den Medienkonsum zu einer Intensivierung emotionaler Reaktionen, da uns während des Zuschauens oder Spielens in der Regel keine Möglichkeit geboten wird, unsere Emotionen vollständig zu durchleben. Die Erregungsreaktion überdauert so die eigentliche Filmszene oder Spielepisode, die sie ausgelöst hat, und verstärkt folglich das Gefühlserleben in nachfolgenden Szenen oder auch in Situationen im Anschluss an den Medienkonsum.¹²

In empirischen Studien ist vielfach belegt worden, dass gerade Gewaltdarstellungen kurzfristig physiologisch erregend wirken.¹³ Dieser erhöhte Erregungszustand kann in nachfolgenden Situationen zu einer Verstärkung der dominanten Handlungsimpulse führen. Das bedeutet, wenn wir nach dem Konsum medialer Gewalt in eine Situation gelangen, die eine aggressionsrelevante Erregung auslöst, etwa Ärger als Folge einer Frustration, wird die Rest-Erregung aus dem Medienkonsum auf die neue Situation übertragen. Der dominante Handlungsimpuls, mit Aggression zu reagieren, kann hier durch die Aufsummierung der aktuellen Ärger-Erregung und der Rest-Erregung aus dem Gewaltkonsum verstärkt werden. Effekte der Erregungsübertragung sind allerdings recht kurzfristiger Natur und dauern nur so lange an, bis die Rest-Erregung aus der aktuellen Mediennutzung abgebaut wurde.

Eine andere Erklärung kurzfristiger Wirkungen bietet die *Stimulationsthese*, die sich auf die Erhöhung der kognitiven Zugänglichkeit aggressionsbezogener Gedanken bezieht. Sie besagt, dass ein gewalthaltiger Medieninhalt bereits vorhandene aggressive Gedanken oder/und Gefühle in unserem Gedächtnis aktiviert.¹⁴ Dadurch nehmen wir unsere Umwelt vorübergehend feindseliger

wahr und betrachten soziale Situationen, vor allem solche, in denen wir uns nicht sicher sind, ob unser Gegenüber uns freundlich oder unfreundlich gesinnt ist, durch eine Art Aggressionsfilter. Das bedeutet zum Beispiel, dass wir in uneindeutigen Situationen einer anderen Person schneller eine feindselige und provokative Absicht unterstellen, als wir es sonst tun würden. Diese Wahrnehmungsverzerrung wiederum begünstigt aggressives Verhalten.

Dass es tatsächlich kurz nach dem Konsum gewalthaltiger Filme oder Spiele zu einer erhöhten Verfügbarkeit aggressiver Gedankeninhalte kommt, konnte wiederholt empirisch nachgewiesen werden. Häufig werden dazu in Laborstudien Reaktionszeitexperimente genutzt. Diese zeigen, dass Testpersonen im Anschluss an den meist nur wenige Minuten andauernden Gewaltkonsum schneller auf aggressives Wortmaterial reagieren, welches ihnen am Computer dargeboten wird, als auf neutrale Texte.¹⁵

Wenn solche Aktivierungseffekte auch hauptsächlich als sofortige Auswirkung gelten, so können sie doch auch langfristig eine Veränderung der kognitiven Strukturen bewirken. Eine häufig wiederholte Aktivierung aggressiver Gedankeninhalte führt über die Zeit zu einer Art chronischer Verfügbarkeit der entsprechenden Wissensstrukturen und kann so die Wahrnehmung und Interpretation der betreffenden Person in vielen sozialen Situationen nachteilig beeinflussen.¹⁶

Langfristige Auswirkungen

Zur Erklärung der langfristigen Wirkung des habituellen Gewaltkonsums sind vor allem zwei Prozesse von Bedeutung: soziales Lernen und emotionale Abstumpfung. Grundlage der Anwendung *sozial-kognitiver Lerntheorien*¹⁷ wie zum Beispiel der sogenannten Skripttheorie ist der Umstand, dass in medialen Gewaltdarstellungen Rollenmodelle präsentiert werden, die für ihr

¹² Vgl. Dolf Zillmann, Cognition-excitation interdependencies in aggressive behaviour, in: *Aggressive Behavior*, 14 (1983) 1, S. 51–64.

¹³ Vgl. Craig A. Anderson, An update on the effects of playing violent video games, in: *Journal of Adolescence*, 27 (2004) 1, S. 113–122.

¹⁴ Vgl. Eunkyung Jo/Leonard Berkowitz, A priming effect analysis of media influences: An update, in: Jennings Bryant/Dolf Zillmann (eds.), *Media effects: Advances in theory and research*, Hillsdale 1994.

¹⁵ Vgl. Brad J. Bushman, Priming effects of media violence on the accessibility of aggressive constructs in memory, in: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24 (1998), S. 537–545.

¹⁶ Vgl. C. A. Anderson (Anm. 13).

¹⁷ Vgl. Albert Bandura, *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*, Stuttgart 1979.

aggressives Verhalten durch Erfolg belohnt werden und keine negativen Konsequenzen erfahren.

Die *Skripttheorie*,¹⁸ welche die Entstehung und Aufrechterhaltung von „Verhaltensdrehbüchern“ in sozialen Interaktionen beschreibt, geht davon aus, dass schon Kinder aggressionsbezogene Skripts durch soziales Lernen erwerben, sei es durch direkte Erfahrung oder durch stellvertretendes Lernen. Bedenkt man den oft hohen Medienkonsum bereits im Kindesalter, liegt es nahe, dass viele Verhaltensweisen durch Modelllernen aus den Medien erworben werden. Es ist daher anzunehmen, dass Kinder, die intensiv gewalthaltige Medien nutzen, verstärkt aggressive Skripts entwickeln. Einmal abgespeichert, kann ein solches Skript in selbst erlebten Konfliktsituationen abgerufen und handlungsleitend werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Entwicklung eines feindseligen Attributionsstils, das heißt der chronifizierten Tendenz, das Verhalten anderer als Ausdruck einer feindseligen Absicht zu interpretieren, wenn keine klaren Informationen zur Absicht des Interaktionspartners vorliegen.

Eine Studie an deutschen Jugendlichen der siebten und achten Klassenstufe hat unter anderem gezeigt, dass diejenigen, die häufig und gewohnheitsmäßig Gewaltspiele in ihrer Freizeit nutzen, in der Interpretation kurzer fiktiver Geschichten die Absicht der Hauptfiguren als feindseliger und aggressiver einschätzten als diejenigen, die solche Spiele nicht konsumierten. Sie gaben außerdem öfter als die anderen an, mit aggressiven Verhaltensweisen reagieren zu wollen, wenn sie sich in die Rolle der Hauptperson hineinversetzen sollten.¹⁹ In den gleichen Untersuchungen wurde ein weiteres wichtiges Skriptmerkmal – die normativen Überzeugungen im Hinblick auf die Angemessenheit aggressiven Verhaltens in einer bestimmten Situation – erfasst und aufgezeigt, dass erhöhter Gewaltkonsum mit aggressionsbegünstigen-

den persönlichen Normen einhergeht. Je höher der habituelle Gewaltspielkonsum im ersten Befragungsjahr war, desto stärker fiel die Akzeptanz aggressiver Reaktionen in Konfliktsituationen zweieinhalb Jahre später aus. Sind diese persönlichen Normen wiederum aggressionsbegünstigend ausgeprägt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass Skripts abgerufen und handlungsleitend werden, die aggressives Verhalten beinhalten.

Den Normen wird zudem eine Art Filterfunktion zugeschrieben, in dem Sinne, dass sie unangebrachte Verhaltensweisen aus dem Verhaltensrepertoire einer Person ausschließen. Wenn ein Kind also erst einmal an eine aggressive Verhaltensweise als mögliche Handlungsalternative gedacht hat, wird es diese – bei entsprechender Ausprägung der eigenen Normen – mit geringerer Wahrscheinlichkeit wieder verwerfen und friedliche Konfliktlösungen immer seltener ausprobieren.

Neben der Auswirkung auf kognitive Interpretationsmuster schlägt sich der intensive Konsum von Gewaltmedien auch auf der Ebene der emotionalen Reaktionen nieder. Das Konzept der *Desensibilisierung* beschreibt den Prozess der Abstumpfung gegenüber emotional erregenden Reizen, die sich sowohl auf der Ebene des erlebten Gefühls (z. B. reduziertes Angsterleben) als auch auf der Ebene der körperlichen Erregung zeigt.²⁰ Im Hinblick auf gewalthaltige Darstellungen konnten mehrere Studien zeigen, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene eine verringerte physiologische Erregung auf (simulierte) Gewalttaten zeigen, wenn sie zuvor durch Medieninhalte an die Beobachtung von Gewalt „gewöhnt“ wurden.²¹

Eine Desensibilisierung führt schrittweise zu einer Veränderung in den emotionalen Reaktionen (Abschwächung negativer Gefühle; Abnahme des Einfühlungsvermögens) und in den Kognitionen (Gewalt wird als normal und weit verbreitet betrachtet so-

¹⁸ Vgl. L. Rowell Huesmann, Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer, in: *Journal of Social Issues*, 42 (1986) 3, S. 125–139.

¹⁹ Vgl. B. Krahé/I. Möller (Anm. 2); dies., Exposure to violent video games and aggression in German adolescents: A longitudinal analysis, in: *Aggressive Behavior*, 35 (2009) 1, S. 75–89.

²⁰ Vgl. Nicholas L. Carnagey/Craig A. Anderson/Brad J. Bushman, The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence, in: *Journal of Experimental Social Psychology*, 43 (2007) 3, S. 489–496.

²¹ Vgl. Victor C. Strasburger/Barbara J. Wilson, Television violence, in: Douglas A. Gentile (ed.), *Media violence and children*, Westport 2003.

wie als effektives Mittel zur Zielerreichung). Gewalthaltige Bildschirmspiele beispielsweise bekräftigen aggressive Handlungen (durch Belohnungen wie Punkte oder das Erreichen des nächsten Levels), und Gewalt wird als akzeptabel dargestellt, da sie nicht real, sondern nur in einer virtuellen Welt ausgeführt wird. Empathie mit den Opfern ist nicht notwendig, da diese ja nicht tatsächlich leiden und keinen Schmerz empfinden können.

Studien in den USA konnten sowohl an Kindern als auch an Studierenden zeigen, dass intensiver Gewaltspielkonsum mit einer Abnahme des Mitgefühls mit Menschen in Notsituationen und Opfern von Gewalt-handlungen im realen Leben einhergeht.^{f22} Für den deutschen Sprachraum zeigt eine Längsschnittstudie an Jugendlichen der siebten und achten Klassenstufe ebenfalls, dass hoher habitueller Gewaltkonsum über den Zeitraum eines Jahres mit einer verringerten Empathiefähigkeit einherging.^{f23}

Kausalitätsfrage: Selektion oder Wirkung?

Gerade die Längsschnittuntersuchungen sind geeignet, eine weitere, konkurrierende Hypothese zu testen: die sogenannte *Selektionsthese*. Diese geht von einer umgekehrten Kausalität zwischen Mediengewaltkonsum und Aggression aus und besagt, dass die Personen, die (aus einer Vielzahl von Gründen) besonders aggressiv sind, sich stärker zu Gewaltinhalten hingezogen fühlen und diese verstärkt nutzen. Da in den wiederholten Befragungen zu allen Zeitpunkten sowohl der Konsum als auch das Verhalten gemessen werden, können beide Wirkrichtungen geprüft werden. Die Befundlage dazu ist heterogen; möglicherweise verändert sich im Laufe der kindlichen Entwicklung aber auch die Richtung des Zusammenhanges.

^{f22} Vgl. Jeanne B. Funk/Heidi Bechtoldt Baldacci/Tracie Pasold et al., Violence exposure in real-life, video games, television, movies, and the internet: Is there desensitization?, in: Journal of Adolescence, 27 (2004) 1, S. 23–39.

^{f23} Vgl. Barbara Krahé/Ingrid Möller, Longitudinal effects of media violence on aggression and empathy among German adolescents, in: Journal of Applied Developmental Psychology, 31 (2010) 5, S. 401–409.

Für Deutschland liegen bislang folgende Befunde vor: Eine Studie an Grundschul-klassen brachte Ergebnisse, welche die Selektionsthese stützen;^{f24} die Untersuchung einer Gruppe deutscher Hauptschülerinnen und Hauptschüler der siebten Klasse zeigte über den Zeitraum von zwei Jahren Wechselwirkungen zwischen Konsum und Verhalten auf, wobei allerdings die Wirkung des Gewaltkonsums auf die Aggressionsbereitschaft stärker ausgeprägt war als der Einfluss des vorherigen Verhaltens auf die spätere Vorliebe für Gewaltinhalte.^{f25} Eine dritte Studie konnte anhand zweier Befragungen von Schülerinnen und Schülern der siebten und achten Klasse im Abstand eines Jahres klar die Wirkungsannahme bestätigen, da sich in den Daten keinerlei Hinweis auf einen Einfluss des Verhaltens auf den späteren Konsum finden ließ.^{f26}

Das letzte Ergebnis reiht sich in Resultate aus der amerikanischen Forschung ein: Im Hinblick auf die aggressionsfördernde Wirkung des Gewaltfernsehens konnte dort anhand von Studien, die ihre Teilnehmer bis zu 30 Jahre begleiteten, die Auswirkung des Konsums im Kindesalter (erste Messung im Alter von acht Jahren) auf aggressives und delinquentes Verhalten im mittleren Erwachsenenalter nachgewiesen werden.^{f27}

Betrachtet man dieses Wirkgefüge genauer, drängt sich die Frage auf, inwieweit nicht auch der (niedrige oder hohe) Gewaltkonsum und die persönliche Ausprägung der Aggressivität *gemeinsam* eine Wirkung auf das zukünftige Verhalten entfalten. Eine Reihe von Studien aus den USA kam diesbezüglich zu folgendem Ergebnis: Je aggressiver ein Mensch bereits ist, desto mehr beeinflusst die Darbietung von Mediengewalt sein aggressives Verhalten.^{f28} Aus solcherart Untersuchungen wurde daher gefolgert, dass

^{f24} Vgl. Astrid Kristen/Caroline Oppl/Maria von Salisch, Computerspiele mit und ohne Gewalt: Auswahl und Wirkung bei Kindern, Stuttgart 2007.

^{f25} Vgl. W. H. Hopf/G. L. Huber/R. H. Weiß (Anm. 7).

^{f26} Vgl. B. Krahé/I. Möller (Anm. 23).

^{f27} Vgl. L. R. Huesmann/J. Moise-Titus/C.-L. Podolski et al. (Anm. 8).

^{f28} Vgl. Brad J. Bushman, Moderating role of trait aggressiveness in the effects of violent media on aggression, in: Journal of Personality and Social Psychology, 69 (1995) 5, S. 950–960.

es sich hier um eine Art „Teufelskreis“ bzw. eine „Abwärtsspirale“ handeln könnte: Aggressive Personen zeigen zunächst aufgrund ihrer Aggressivität eine verstärkte Präferenz für gewalthaltige Medieninhalte und der Konsum dieser medialen Gewalt führt wiederum zu einer Bekräftigung ihrer aggressiven Persönlichkeit.²⁹

Jüngere Untersuchungen an deutschen Jugendlichen ergaben jedoch, dass gerade diejenigen, die zunächst wenig aggressiv waren, bei hohem Gewaltkonsum stärkere Auswirkungen auf das aggressive Verhalten zeigen, als Jugendliche, deren Aggressionspotenzial von vornherein höher war.³⁰ Für eine abschließende Beantwortung dieser Frage sind daher weitere Studien notwendig.

Zusammenfassung und Ausblick

Über die potenziell aggressionsfördernde Wirkung des regelmäßigen Konsums gewalthaltiger Medieninhalte wird in der Öffentlichkeit intensiv diskutiert, wobei das Spektrum der vertretenen Positionen von der monokausalen Verursachung extremer Gewalttaten, etwa von Amokläufen an Schulen, bis hin zur Leugnung jedweder Beziehung zwischen Gewaltkonsum und Aggressionsbereitschaft reicht.

Dieser Beitrag hat einerseits gezeigt, dass es mittlerweile eine Vielzahl von Belegen für einen Zusammenhang zwischen Gewaltkonsum und Aggression gibt und die vermittelnden Prozesse, insbesondere der Erwerb aggressiver Verhaltensdrehbücher und die emotionale Abstumpfung, zunehmend klarer hervortreten. Andererseits ist aber auch deutlich geworden, dass der Konsum gewalthaltiger Medien nur einer von vielen Faktoren ist, die mit aggressivem Verhalten in Beziehung stehen oder es gar kausal bestimmen.

Die nachgewiesenen Effektstärken sind von moderater Größenordnung, und die Frage, welche anderen Variablen in der Person

oder dem sozialen Umfeld die Effekte des Gewaltkonsums verstärken oder mindern können, ist noch nicht hinreichend geklärt. Offen ist auch die Frage der möglicherweise unterschiedlichen Wirkkraft von Gewalt in Filmen und Gewalt in Spielen. Die wenigen Einzelstudien, die hierzu bislang vorliegen, zeichnen noch kein klares Bild. Weiteren Forschungsbedarf gibt es im Hinblick darauf, welches Wirkpotenzial verschiedene Darstellungsformen oder neue Techniken haben (z.B. Gewaltspiele auf Konsolen wie etwa der „Wii“, die durch körperliche Bewegung gesteuert werden).

Angesichts der weltweiten Verbreitung gewalthaltiger Medien und der hohen Nutzungsintensität gerade im Jugendalter ist die Größenordnung der Effekte allerdings als bedeutsam anzusehen und wirft die Frage nach wirksamen Interventionsansätzen auf.

Jenseits der *Konsumreduktion* sind Ansätze Erfolg versprechend, welche die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen zur Selbstregulation und eine *kritische Reflexion* der Darstellung und Bewertung von Gewalt in der fiktionalen Realität der Filme und Bildschirmspiele fördern. Trainingsstudien, die auf die Förderung dieser spezifischen Facette der Medienkompetenz abzielen, gibt es allerdings nur sehr wenige und sind fast ausschließlich für Kinder im Grundschulalter konzipiert. Da gerade im frühen Jugendalter der Konsum gewalthaltiger Inhalte stark ansteigt, sollte diese Altersgruppe aber dringender stärker in den Fokus solcher Interventionsmaßnahmen rücken. Dass sich auch in der Adoleszenz noch positive Effekte solcher (klassenbasierten) Trainings nachweisen lassen, konnte in einer unlängst abgeschlossenen deutschen Evaluationsstudie gezeigt werden.³¹

²⁹ Vgl. Michael D. Slater/Kimberly L. Henry/Randall C. Swain et al., Violent media content and aggressiveness in adolescents: A downward spiral model, in: Communication Research, 30 (2003) 6, S. 713–736.

³⁰ Vgl. B. Krahe/I. Möller (Anm. 23).

³¹ Vgl. Ingrid Möller/Barbara Krahe/Robert Busching et al., Efficacy of an intervention designed to reduce media violence usage and aggression: An experimental evaluation with adolescents in Germany, (i. E.).

Aktuelle Herausforderungen für die Medienpädagogik

Die Frage nach den Herausforderungen, die sich der Medienpädagogik aktuell stellen, ist vor dem Hintergrund zweier Rahmenbedingungen zu reflektieren, die das Leben mit Medien heute bestimmen: Eine erste ist mit dem Begriff „Konvergente Medienwelt“ zu charakterisieren. Die herausragenden Merkmale des heutigen Mediensystems sind medienübergreifend vernetzte Angebote und eine Vielfalt an Möglichkeiten zur Artikulation und Veröffentlichung. Wie zu allen Zeiten sind auch heute Jugendliche in der Medienwelt besonders aktiv und schöpfen die Optionen aus. An ihrem Medienhandeln werden entsprechend Ressourcen und Hindernisse für ein souveränes Leben mit Medien erkennbar. Auf eine zweite Bedingung verweist der Begriff „Mediatisierung“. Er betrifft die Funktionen der Medien in der Gesellschaft und im sozialen Miteinander. Er markiert eine Bezugsgröße medienpädagogischen Handelns insofern er auf strukturelle Grundlagen für ein souveränes Leben mit Medien verweist. Medienpädagogik mit dem Selbstverständnis, die Menschen darin zu unterstützen, der jeweils zugänglichen Medienwelt als Souverän zu begegnen und deren Optionen selbstbestimmt sowie in sozialer und ethischer Verantwortung zu realisieren, muss auf diese beiden Bedingungen rekurrieren. In Bezug auf Jugendliche ist dabei die Balance zu halten zwischen Erfahrungs- und Handlungsautonomie und der Anregung, die Medienwelt sowie das eigene und das Medienhandeln anderer im sozialen Kontext (selbst-)kritisch zu reflektieren.

Helga Theunert

Dr. phil., geb. 1951; Professorin für Medienpädagogik an der Universität Leipzig; bis Herbst 2010 Direktorin des JFF – Institut für Medienpädagogik München. h.theunert@jff.de

zu erhalten, blicken wir drei Jugendlichen über die Schulter:¹

Die 14-jährige Y. liebt die Fernsehserie „Charmed“. Sie sieht sie regelmäßig und nimmt alle Folgen auf, die sie auch an Freundinnen verleiht. Aktuell wünscht sie sich die kompletten Staffeln auf DVD. Den Hinweis darauf hat sie aus dem Internet, wo sie ab und zu einen Chat besucht und regelmäßig Bilder und Informationen zu der Serie und den Schauspielerinnen sucht. Das heruntergeladene Material heftet sie zusammen mit Artikeln, Postern und Bildern aus Zeitschriften fein säuberlich in Ordnern ab.

Der 16-jährige S. ist ein passionierter Spieler des Computerspiels „Counter Strike“. Für ihn ist das Internet von zentraler Bedeutung: Hier studiert er sogenannte Replays, hält Kontakt zu anderen Fans, verabredet sich zu Online-Spielen oder LAN-Parties, tauscht sich über Neuheiten aus und anderes mehr. Um auf dem Laufenden zu bleiben, nutzt er eine Computerspiel-Zeitschrift. Aufmerksam verfolgt er den mobilen Medienmarkt, davon verspricht er sich weitere mediale Vergnügungen.

Die 18-jährige Y. ist auf „YouTube“ aktiv. In ihrer Selbstdarstellung hat deutschsprachiger Untergrund-Hip-Hop großes Gewicht. Aus ihren favorisierten Titeln und darauf abgestimmten animierten Diashows, textlicher Kommentierung und Visualisierung von Liedtexten gestaltet sie Videos und veröffentlicht sie auf ihrer Profildseite.

Die Beispiele verdeutlichen wesentliche Strukturen der Konvergenten Medienwelt:

Angebote der Einzelmedien werden durch Verbreitung auf verschiedenen Trägermedien (z.B. Fernseh- oder Kinoproduktionen auf DVD), inhaltsähnliche Angebote (z.B. Computerspiele zu Kinofilmen) und Anschlussangebote (z.B. Zeitschrift, Soundtrack, Internet-Fanseite) crossmedial vermarktet. Ein medienübergreifendes Verweissystem sorgt für Auffindbarkeit.

¹ Die ersten beiden Beispiele stammen aus Ulrike Wagner/Helga Theunert (Hrsg.), *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt*, München 2006; das dritte aus Ulrike Wagner et al., *Web 2.0 als Rahmen für Selbstdarstellung und Vernetzung Jugendlicher. Analyse jugendnaher Plattformen und ausgewählter Selbstdarstellungen von 14- bis 20-Jährigen*, München 2009.

Konvergente Medienwelt

Um einen Einblick in die Strukturen der konvergenten Medienwelt und deren Aneignung

Das Internet organisiert die medienübergreifenden Zugänge „aus einer Hand“. Über diese multimediale und multifunktionale Schaltzentrale wird die Repräsentation verschiedenartiger Medien zugleich erweitert, erstens um vielfältige kommunikative Aktivitäten, die medienbezogen (z. B. Chats zu Fernsehserien), interessenspezifisch oder alltagsweltlich (z. B. Hausaufgabenhilfe) ausgerichtet sind, zweitens um kollektiv zu nutzende Aktionsräume (z. B. Online-Spiele) und drittens um Möglichkeiten eigentätiger medialer Produktion.

Die Mitmachwelt des *social web* bietet vielfach mediale Produktionswerkzeuge an. Vorrangig im Kontext der Profildesign-Gestaltung in den *communities* wird darüber produktives Medienhandeln angeregt, mit sehr unterschiedlichen Freiheitsgraden, die vom Ausfüllen nach vorgegebenen Standards bis zum Einbinden eigener Werke reichen.

Die drei erwähnten Jugendlichen sind Merkmalsträger von Medienaneignungsmustern, die in der Jugendgeneration Bedeutung haben und die konvergente Medienwelt als Bestandteil des Medienmenüs und darüber hinausgehend der Lebenswelt heutiger Jugendlicher ausweisen.¹²

Ausgehend von favorisierten medialen Angeboten und Tätigkeiten sowie von ihren spezifischen Interessen agieren Jugendliche medienübergreifend und machen sich die Konvergenzstrukturen der Medienwelt zunutze. Im Vordergrund steht dabei für die Mehrheit die Rezeption von unterhaltsamen und informativen Angeboten.

Sehr hohe Relevanz haben zudem mediale Kommunikationsräume. Neben dem Austausch über Medienfavoriten und Interessengebiete auf einschlägigen Internetseiten spielt das *social web* eine herausragende Rolle und hier wiederum die Organisation, Pflege und Erweiterung des Beziehungslebens. Einer oder mehreren *communities* anzugehören, ist heute nachgerade ein Muss. Hier werden

¹² Siehe dazu die Konvergenzstudien, die seit 2001 am JFF – Institut für Medienpädagogik entstehen (www.jff.de/medienkonvergenz), das Medienkonvergenz-Monitoring, das seit 2003 am Lehrstuhl für Medienpädagogik der Universität Leipzig durchgeführt wird (www.medienkonvergenz-monitoring.de) sowie die Studien zum *social web* aus dem Hans-Bredow-Institut (www.hans-bredow-institut.de).

Freundschafts- und Liebesbeziehungen fortgeführt oder neu geknüpft. Die Gruppe der Gleichaltrigen, die *peer group*, ist in realen und medialen Räumen gleichermaßen präsent und kollektive Aktivitäten werden hier wie dort ausgelebt und können in neue Gesellschaftsformen münden. Das *social web* ist für Jugendliche ein kommunikativer Begegnungs- und Aktionsraum, in dem Gefühlswelten, Alltagsprobleme, Werthaltungen und Lebensziele verhandelt werden, teilweise in Fortführung, teilweise in Erweiterung realer Kommunikationsstrukturen. Medien- und Alltagshandeln fließen ineinander.

Angereizt durch die *social-web*-Plattformen, die dort bereitgestellten Angebote und das Vorbild der anderen Nutzenden umfasst das Medienhandeln Jugendlicher zunehmend eigentätige mediale Produktion. Zentral ist dabei Selbstpräsentation. Wer in einer *community* aktiv ist, will sich dort als attraktiver Kontakt zur Geltung bringen, über Äußerlichkeiten, *lifestyle*, Meinungen und Talente. Für die mediale Inszenierung wird primär präsentatives Material herangezogen (Bilder, Musik, Symbole), das bei den Massenmedien „entliehen“ oder mit Bezügen zur eigenen Lebenswelt selbst hergestellt wird. Deutlich seltener und fast nur bei besser gebildeten Jugendlichen hat produktives Medienhandeln partizipative Ausrichtung und zielt darauf, sich über mediale Mittel und Wege in öffentliche Diskurse einzubringen oder sie selbst zu initiieren.

Die Mitmachwelt des *social web* ist für Jugendliche ein wichtiger Aktionsraum, und sie ermöglicht – zumindest potenziell – auch Partizipation. Im eigentätigen kommunikativen und produktiven Medienhandeln wird die Medienwelt neben einer mentalen Orientierungsquelle zu einem Handlungsraum der Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung, und die Bedeutung für die im Jugendalter zentrale Arbeit an einer kohärenten Identität wächst.

Sich die Ressourcen der konvergenten Medienwelt für Weltaneignung, Identitätsentwicklung, öffentliche Artikulation und Partizipation selbstbestimmt zu erschließen, ist ein Bestandteil souveräner Lebensführung in einer Gesellschaft, die von Medien und vom Einsatz medialer Werkzeuge mitgestaltet wird. Diese Ressourcen allen Jugendlichen zu öffnen, markiert ein wichtiges Aufgabenfeld der Medienpädagogik.

Mediatisierung der Gesellschaft

Kommunikation und öffentliche Artikulation in medialen Räumen ist vielfach in individuelle Leben, soziale Gefüge und gesellschaftliche Strukturen integriert. Diese Veralltäglichere medialer Kommunikation und ihre Verschränkung mit sozialen Handlungspraktiken und kultureller Sinnkonstitution ist im Konzept der Mediatisierung gefasst.[¶] Kommunikation wird hier generell als soziales Handeln und aufs Engste mit Medien verwoben begriffen. Mediale Kommunikation wirkt entsprechend gestaltend in Lebensbereiche und das Handeln der Menschen hinein. Aus dieser Perspektive sind die Strukturen und Optionen der Medienwelt und das subjektive Medienhandeln wesentliche Größen, um soziales Handeln in seiner gesellschaftlichen Dimension zu fassen.

Für die Medienpädagogik, die von einem wechselseitigen Interaktionsverhältnis von Gesellschaft, Medien und Subjekt ausgeht,[¶] erweist sich das Konzept der Mediatisierung vor allem unter zwei Aspekten als hilfreich: Erstens unterstreicht es die konstitutive Bedeutung, die den Kommunikationspraktiken der Menschen für medialen und gesellschaftlichen Wandel zugeschrieben wird, sowie die handlungs- und subjektorientierte Perspektive, die für die Medienpädagogik leitend ist.

Zweitens werden mediale Entwicklungen nicht aus technischer Perspektive betrachtet, sondern explizit als soziales Geschehen verortet. Das fügt sich in die für die Medienpädagogik zentrale Verbindung von sozialer Handlungsfähigkeit, kommunikativer Kompetenz und Medienkompetenz ein.

Ein bedeutender Komplex bleibt im Konzept der Mediatisierung allerdings vage: Das produktive Medienhandeln, das zwar in der Regel mit kommunikativen Absichten und Anschlusshandeln verbunden ist, aber darin nicht aufgeht. In der Medienpädagogik

¶ Vgl. Friedrich Krotz, Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation, in: Tanja Thomas (Hrsg.), Medienkultur und soziales Handeln, Wiesbaden 2008.

¶ Vgl. Helga Theunert/Bernd Schorb, Sozialisation mit Medien: Interaktion von Gesellschaft – Medien – Subjekt, in: Dagmar Hoffmann/Hans Merckens, Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung, Weinheim–München 2004.

ist das produktive Arbeiten mit Medien seit Langem als ein Mittel öffentlicher Artikulation und Selbstreflexion verankert.[¶] Aktuell animiert das *social web* Jugendliche zu medialer Artikulation und bietet zugleich Veröffentlichungsflächen. Für die produzierenden Jugendlichen bergen die Herstellungsprozesse und das häufig explizit eingeforderte Feedback eine breite Palette identitätsrelevanter persönlicher und sozialer Erfahrungen, die für ihre sozialen Handlungskonzepte in medialen wie realen Räumen Bedeutung haben.[¶] Die entstandenen Kommunikate, vorrangig diejenigen, die über Kopien massenmedialer Vorlagen hinausgehen und eigenständige Werke repräsentieren, eröffnen oftmals Einblicke in persönliche, soziale und kulturelle Lebenswelten, in Sichtweisen, Werthaltungen und Gefühlslagen. Diese Kommunikate werden wiederum von Jugendlichen als Ergänzung des massenmedialen Marktes und als authentischer Ausdruck der eigenen Generation wahrgenommen. Insbesondere Letzteres verleiht ihnen orientierendes Gewicht.

Im produktiven Medienhandeln verzahnen Jugendliche reales und mediales Handeln in vielfacher Weise: Material wird aus unterschiedlichsten Quellen inner- und außerhalb des Internets geschöpft, soziale Erfahrungen und Kompetenzerleben in den Produktionsprozessen sind in reale wie in mediale Handlungskontexte eingebettet, Selbstwirksamkeit und öffentliches Feedback werden online und offline gleichermaßen erfahren. Diese Verzahnung birgt einerseits Ressourcen für partizipatives Handeln mit medialen Werkzeugen und auf medialen Wegen, was angesichts zunehmender Mediatisierung mehr denn je gesellschaftliche Handlungsfähigkeit mit begründet. Andererseits konturiert diese Verzahnung eine Reihe von Spannungsfeldern, die für Jugendliche zu Fallstricken werden und aus denen Probleme resultieren können, die auch gesellschaftliches Leben tangieren. Ein wichtiges Stichwort ist informationelle Selbstbestimmung, die von Jugendlichen im produktiven Medienhandeln vielfach verletzt wird und gleichzeitig durch kommerzielle

¶ Vgl. dazu zahlreiche Projekte und Publikationen aus der praktisch-pädagogischen Arbeit des JFF (www.jff.de).

¶ Vgl. Helga Theunert (Hrsg.), Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien, München 2009.

und staatliche Datensammelwut insgesamt in Gefahr gerät. Die Möglichkeit, sich mit medialen Mitteln öffentlich zur Geltung zu bringen, stellt die Medienpädagogik vor Herausforderungen, die im Folgenden am Beispiel des informationsbezogenen Medienhandelns knapp illustriert werden sollen.

Umgang mit Information: Exklusion oder Partizipation

Medien sind zentrale Informationsquellen und als solche werden sie auch von Jugendlichen genutzt. Deren Informationsverständnis ist breit gefächert und schließt für die Allgemeinheit relevante politische und gesellschaftsbezogene Information ebenso ein wie ausschließlich persönlich als nützlich und interessant Erachtetes, worunter auch Hilfe zur Alltagsbewältigung oder Zukunftsträume fallen, die vorzugsweise von Angeboten des Boulevardjournalismus oder Unterhaltungsmedien bedient werden.⁷ Das Internet fungiert für Jugendliche als Fundgrube für alle erdenklichen Wissens- und Informationsbereiche, von Nachrichtenportalen der Massenmedien über thematisch ausgerichtete Netzwerke bis hin zu *social-web*-Angeboten wie Wikis, Blogs, Videoportale oder *Online-communities*. Diese nicht näher spezifizierten und inhaltlich ebenso wie hinsichtlich der Quellen ausfransende Nutzung der Medienwelt zu informativen Zwecken ist bei Jugendlichen insgesamt zu finden.⁸

Milieuunterschiede und Exklusionsrisiken werden erkennbar, wenn die Art der Informationen und die Informationsquellen differenziert werden. Für die Allgemeinheit relevante Angebote mit politischer und gesellschaftlicher Akzentuierung sind Jugendlichen in allen Medien umso weniger zugänglich, je niedriger ihr eigenes und das Bildungsniveau ihres sozialen Umfeldes ist. Diese im Kontext von Fernsehinformation als „Informationskluft“ nachgewiesene Differenz⁹ scheint

⁷ Vgl. Bernd Schorb/Helga Theunert, „Ein bisschen wählen dürfen ...“ Jugend – Politik – Fernsehen. Eine Untersuchung zur Rezeption von Fernsehinformation durch 12- bis 17-Jährige, München 2000.

⁸ Vgl. hierzu und zum Folgenden: Helga Theunert/Ulrike Wagner (Hrsg.), Alles auf dem Schirm? Jugendliche in vernetzten Informationswelten, 2011 (i. E.).

⁹ Vgl. B. Schorb/H. Theunert (Anm. 7).

(systematische Befunde stehen aus) in der konvergenten Medienwelt fortgeschrieben und verstärkt zu werden.

Die vielfältigen, aber auch diffusen und undurchsichtigen Informationsangebote des Internets erhöhen die Anforderungen hinsichtlich der Selektion und Differenzierung der Quellen und hinsichtlich der Einschätzung der Herkunft und Glaubwürdigkeit der Informationen. Es ist schwieriger geworden, den Wahrheitsgehalt eines Angebots zu überprüfen, weil alle Quellen sich gleichermaßen „wichtig machen“. Ihre Qualifizierung erfordert Kenntnisse über die Strukturen der Medienwelt und zugleich Einordnungswissen in Bezug auf die Inhalte und Quellen. Dadurch kann die mit dem Faktor Bildung gekoppelte Informationskluft verstärkt werden, und es besteht die Gefahr, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche neben zweifelhaften massenmedialen Informationsangeboten beliebige Online-Informationen (bis hin zu von Privatpersonen propagierten Meinungen) zur Orientierung heranziehen und daran ihre Welt- und Menschenbilder ausformen.

Eine Vertiefung bzw. neue Ausprägung kann die Informationskluft insofern erfahren, als partizipative Möglichkeiten informationsbezogenen Medienhandelns im *social web* – so weit bisher Befunde vorliegen – weitgehend nur von gut gebildeten und in der Medienwelt agilen Jugendlichen realisiert werden. Sie nutzen sozial und politisch ausgerichtete Internetportale zur Orientierung und beteiligen sich aktiv an deren Bestückung, indem sie Informationen weiterverbreiten, kommentieren und selbst generieren. Der aktive und partizipative Gebrauch medialer Informationssysteme lässt sich in einer Stufenfolge systematisieren:¹⁰ Auf einer ersten Stufe geht es darum, sich selbst zu positionieren, also um erkennbare Zuordnung oder Abgrenzung im Hinblick auf relevante Ereignisse, Themen oder Aktionen. Auf der nächsten Stufe steht im Vordergrund, sich in Diskurse einzubringen, also eigene Meinungen zu vertreten und zur Diskussion zu stellen. Die dritte und oberste Stufe erfordert Eigeninitiative, um andere davon zu überzeugen,

¹⁰ Diese Stufenfolge wurde anhand des Medienhandelns Jugendlicher in *communities* entwickelt. Vgl. U. Wagner et al. (Anm. 1).

die eigenen Perspektiven mitzutragen oder aktiv zu teilen.

Aus dem skizzierten Stufenmodell lassen sich Hinweise gewinnen, welche Voraussetzungen und Anstrengungen notwendig sind, um Jugendliche insgesamt, aber vor allem die Bildungsbenachteiligten, dazu anzuregen, sich den medialen Informationssystemen nicht nur rezeptiv zuzuwenden, sondern sich aktiv in sie einzubringen und sie unter Maßgabe ihrer Belange mitzugestalten. Angesichts der Mediatisierung des sozialen und gesellschaftlichen Lebens, für die mediale Informationssysteme von herausragender Bedeutung sind, ist dies zweifellos eine wesentliche Aufgabe der Medienpädagogik.

In diesem Kontext werden zwei weitere Aspekte virulent, die diejenigen Jugendlichen betreffen, die in den Informationssystemen einen aktiven Part übernehmen: Zur Durchsetzung der für sie wichtigen kulturellen, sozialen oder politischen Anliegen schöpfen sie zielgerichtet und teilweise im positiven Wortsinn raffiniert die medialen Möglichkeiten aus. Damit erlangen sie Informationsmacht. Die damit verbundene soziale und ethische Verantwortung explizit ins Bewusstsein zu heben, markiert eine erste Notwendigkeit. Des Weiteren verzahnen gerade engagierte und medial agile Jugendliche ihr Handeln in medialen und realen Räumen in vielfacher Weise mit dem Resultat, dass die medialen Erfahrungen weit mehr sind als mentale Spielmasse, sie werden direkt als Lebenserfahrung verbucht. Unterstützt durch allerlei Pseudo-Beteiligungsformen in der Mitmachwelt des *social web* kann die Auffassung begünstigt werden, das mediale Handeln sei der Endpunkt und es genüge, sich in medialen Räumen zu artikulieren. Partizipation aber ist an reale Wirksamkeit gebunden, an die aktive Mitgestaltung sozialer Gefüge bis hin zur gesellschaftlichen Realität. Dieses Verständnis von Partizipation aufrechtzuerhalten und zu verhindern, dass engagierte Jugendliche in medialen Spielwiesen gehalten werden, ist eine weitere neuartige Herausforderung für die Medienpädagogik.

Medienkompetenz fördern

Das Anliegen der Medienpädagogik ist es, Menschen für ein souveränes Leben mit Me-

dien stark zu machen, so dass sie, egal welche Gestalt die Medienwelt annimmt, ihr kritisch reflexiv und selbstbestimmt handelnd begegnen können. Um dieses Anliegen zu realisieren, muss sich medienpädagogisches Handeln an der gesellschaftlichen Bedeutung der Medien (heute: an der zunehmenden Mediatisierung), an der Beschaffenheit der Medienangebote und -systeme (heute: an der konvergenten Medienwelt) und vor allem am Mediengebrauch der Subjekte (heute: im Spektrum von Rezeption bis zur medialen Artikulation) ausrichten. Im Konzept der Medienkompetenz sind diese Größen aufeinander bezogen.¹¹

Medienkompetenz ist eingebettet in die umfassende Kommunikative Kompetenz, die ihrerseits soziale Handlungsfähigkeit mit begründet. *Kommunikative Kompetenz* bezieht sich auf die interaktiven Daseinsformen in personalen und gesellschaftlichen Zusammenhängen und impliziert die Fähigkeit zur gleichberechtigten Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation. *Medienkompetenz* bezieht sich auf die Verbindung des alltäglichen Lebens mit der Medienwelt und impliziert die Fähigkeit, die medialen Gegebenheiten, welche die gesellschaftliche Kommunikation tragen, erstens zu begreifen, zweitens sozial und ethisch verantwortlich zu nutzen und drittens selbstbestimmt in Gebrauch zu nehmen.

Beharrt man auf dem grundlegenden Zusammenhang von sozialer Handlungsfähigkeit, kommunikativer Kompetenz und Medienkompetenz, vermag das Konzept der Medienkompetenz auch Entwicklungen aufzunehmen, bei denen die Grenzen zwischen medialen und realen Räumen fließend werden und Menschen hier wie dort kommunizieren, sich artikulieren und dadurch ihr Leben gestalten. Im Kern zielt die Förderung von Medienkompetenz immer darauf, Menschen dabei zu unterstützen, der Medienwelt in jeder Gestalt als Souverän zu begegnen.

Im Konzept der Medienkompetenz werden die dafür notwendigen Fähigkeitsbündel miteinander verzahnt: Erstens Wissen über die

¹¹ Vgl. zum Folgenden ausführlich: Helga Theunert, Medienkompetenz, in: Bernd Schorb et al. (Hrsg.), Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis, München 2009.

Strukturen und Angebote der Medienwelt sowie Handhabung und aktiver Gebrauch von medialen Werkzeugen und Mediensystemen. Zweitens Reflexion und Beurteilung der Bedeutung der medialen Gegebenheiten für die eigene Lebensführung, soziales Miteinander und gesellschaftliche Zusammenhänge. Drittens selbstbestimmtes und sozial wie ethisch verantwortliches Medienhandeln im Spektrum von Rezeption, Kommunikation und produktiver Artikulation und Partizipation. Im Ertrag schafft das Zusammenwirken dieser Fähigkeitsbündel das Fundament, um die jeweils verfügbare Medienwelt hinsichtlich ihrer Ressourcen und Risiken fundiert einschätzen, sich in ihr orientieren und positionieren zu können. Auf diesen Orientierungs- und Positionierungsleistungen können wiederum veränderte Akzentuierungen, Differenzierungen und Erweiterungen aufsetzen, die medienkompetentes Handeln angesichts neuer medialer Entwicklungen aktualisieren.

Konvergente Medienwelt und Mediatisierung bringen für die Medienpädagogik erhebliche und neuartige Anforderungen mit sich. Das Konzept der Medienkompetenz bietet einen tragfähigen Rahmen, um diese systematisch zu verorten. Darüber hinaus ist über Wege nachzudenken, die insbesondere diejenigen Jugendlichen erreichen, für die aus den medialen Gegebenheiten Risiken entstehen. Das sind vor allem, aber keineswegs nur Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Milieus. Orientierung für die Gestaltung zielführender Wege bieten folgende Aspekte:

- Für ein souveränes Leben mit Medien brauchen Jugendliche insgesamt vorrangig Anregungen zur Reflexion der medialen Gegebenheiten und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung sowie des eigenen Medienhandelns. Darüber hinaus sind die positiven Potenziale der Medienwelt allen Jugendlichen zugänglich zu machen.
- Maßnahmen an den Stärken der Jugendlichen auszurichten, verspricht Erfolg, weil Jugendliche erstens im Gegensatz zum Gros ihrer pädagogischen Bezugspersonen in der vernetzten Medienwelt „zu Hause“ sind, zweitens pädagogischen Anregungen offener gegenüberstehen, wenn diese mit autonomen Erfahrungsräumen verknüpft sind und drittens Medienkompe-

tenz durchaus als Wert anerkennen und anstreben. Erhebliche Bedeutung ist in diesem Kontext dem *peer-to-peer*-Lernen beizumessen.

- Auch wenn bisher primär besser gebildete Jugendliche auf pädagogische Online-Angebote reagieren, sollten Überlegungen intensiviert werden, Jugendlichen in die Mitmachwelt des *social web* zu folgen, sie neben den realen auch an ihren medialen Treffpunkten aufzusuchen, anzuregen und gegebenenfalls zu betreuen.

Die Erfahrungen mit solchen Maßnahmen sind (noch) nicht üppig. Ein neuartiges Projekt des JFF – Institut für Medienpädagogik sei hier erwähnt: „www.webhelm.de“. Es verfolgt das Ziel, Jugendliche für informationelle Selbstbestimmung, insbesondere für Datenschutz, Persönlichkeitsrechte und Urheberrecht zu sensibilisieren und zu einem selbstverantwortlichen Gebrauch der Mitmachmöglichkeiten des *social web* anzuregen. Dazu richtet sich ein Online-Portal direkt an Jugendliche. Die dort platzierten multimedialen Informationen und Tipps werden in den „Webhelm-Werkstätten“ von Jugendlichen für Jugendliche produziert, in Form von interaktiven Videoclips, Fotostories, Podcasts und anderem mehr.

Die Förderung der Medienkompetenz der heranwachsenden Generation ist Pflicht. Der kompetente Umgang mit den positiven Potenzialen der Medienwelt erfordert aber zugleich Bedingungen des Aufwachsens, welche die Lebensouveränität stärken und die Widerständigkeit gegen Gegebenheiten, die diese beschränken, unterstützen. Um die dafür notwendigen Fähigkeiten ausbilden zu können, brauchen alle Heranwachsenden positive Entwicklungsbedingungen und Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit sowie den respektvollen Einbezug ihrer Perspektiven. So kann milieuspezifischer Diskriminierung und Exklusionsrisiken entgegengewirkt und Mitverantwortung und Partizipation angeregt werden. Auf diesen Grundlagen kann Medienpädagogik die Sicherung souveräner Lebensführung in der mediatisierten Gesellschaft am besten mit gewährleisten.

Mit „Ballerspielen“ gegen pädagogische „No-Go-Areas“? Erfahrungen mit Eltern-LANs

Jedes medienpädagogische Projekt trifft in der Regel auf eine Ausgangssituation: einen Zustand, der aus medienpädagogischer

Arne Busse

M. A., geb. 1966; Referent in der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, Fachbereich „Politikferne Zielgruppen“, Adenauerallee 86, 53113 Bonn. arne.busse@bpb.de

Sicht der Bearbeitung bedarf, da er so nicht sinnvoll oder nicht hinnehmbar erscheint. Für das Projekt „Eltern-LAN“¹ ließe sich diese Situation auf die verkürzte (und verallgemeinernde)

Formel bringen: Das Thema Computerspiele² und der pädagogische Umgang mit ihnen ist für Eltern eine pädagogische „No-Go-Area“. Dies meint, dass eine relevante Anzahl von Eltern das Thema pädagogisch nicht aufgreift, also die erzieherische Auseinandersetzung scheut oder diese auf restriktive Eingriffe hinsichtlich der erlaubten Nutzungszeit reduziert. Eine kritische, zwischen entwicklungsbeeinträchtigenden und -fördernden Aspekten differenzierende Auseinandersetzung erfordert Zeit und Engagement; beides sind Ressourcen, die für die heutigen „Eltern unter Druck“ oder „Eltern im Abseits“ nicht mehr so einfach verfügbar sind.³

Die Veranstalter der Eltern-LAN-Veranstaltungsreihe (und Autoren dieses Beitrages) halten dies für keine zufriedenstellende pädagogische Situation. Eltern sollten die Chance erkennen und nutzen, mit ihren Kindern über das für diese wichtige Thema „Computerspiele“ zu diskutieren – und dabei durchaus auch den schwierigen Fragen und problematischen Aspekten nicht ausweichen. Diese Dialogbereitschaft würde

den Kindern zeigen, dass ihre Eltern bereit sind, sich mit diesem „neuen“ oder einfach nur sehr unvertrautem Medium auseinanderzusetzen und den Eltern ermöglichen, scheinbar verloren gegangenes pädagogisches Terrain (zurück) zu gewinnen. Ein wesentliches Anliegen der Eltern-LANs ist es daher, Eltern, aber auch Lehrkräfte bei der Auseinandersetzung mit dem Hobby „Computerspielen“ ihrer Kinder und Schüler zu unterstützen, ihnen das notwendige Orientierungswissen zu vermitteln bzw. Zugänge zu entsprechenden Informationsangeboten zu eröffnen sowie Dialogbarrieren zwischen den Generationen und eventuelle Berührungängste gegenüber digitalen Medien abzubauen.

Die Konzeption der Veranstaltungen greift entsprechend auf zwei Bezugssysteme zurück: auf das der Medienpädagogik und das der politischen Bildung. Medienpädagogisch lassen sie sich als klassischer Ansatz der „aktiven Medienarbeit“ charakterisieren, der sich nur durch seine Zielgruppe (Erwachsene) aus dem Feld hervorhebt, aber dieselben pädagogischen Ziele verfolgt, insbesondere die Vermittlung, Förderung und Stärkung von Medienkompe-

Der Text wurde gemeinsam mit Torben Kobering (Projektleiter des Spieleratgeber NRW des Vereins ComputerProjekt Köln), Ibrahim Mazari (Pressesprecher und Jugendschutzbeauftragter Turtle Entertainment GmbH, Veranstalter der ESL), Tobias Miller (Redaktionsleiter von spielbar.de, dem Internetangebot der bpb zu Computerspielen), Horst Pohlmann und Jürgen Slegers (Dipl.-Pädagogen und Leiter von Spielraum, Institut zur Förderung von Medienkompetenz an der Fachhochschule Köln) und Adrian Weiß (PR-Manager Turtle Entertainment GmbH, Veranstalter der ESL) verfasst. Er basiert auf einem Vortrag, der am 11. Mai 2010 im Rahmen der Ringvorlesung „Keine Bildung ohne Medien“ an der Universität Hamburg gehalten wurde und im Frühjahr 2011 in einem Sammelband zur Ringvorlesung in veränderter Form erscheinen wird.

¹ LAN steht für *local area network*; LANs bzw. „LAN-Parties“ sind Veranstaltungen, auf denen (meist jugendliche) Computerspieler in einem lokalen Netzwerk mit- bzw. gegeneinander spielen.

² Der Begriff Computerspiele wird im Folgenden als Synonym für alle Arten von digitalen Spielen, unabhängig von der technischen Plattform (PC, Konsole, Mobiltelefon) verwendet.

³ Vgl. Christine Henry-Huthmacher/Michael Borchard (Hrsg.), Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten, Stuttgart 2008; Themenausgabe „Eltern im Abseits“, merz – medien + erziehung, (2010) 4.

tenz oder Medienbildung.[¶] Für die politische Bildung gehören medienpädagogische Ansätze und Medien als Themen in einer mediatisierten Lebenswelt, in der sich nicht zuletzt auch Politik medial vermittelt, selbstverständlich zum Methoden- und Themenrepertoire. Das Themenfeld „Computerspiele“ birgt indes noch weitaus mehr: Die Frage des Umgangs mit bestimmten Computerspielen wie der gesamte Jugendmedienschutz überhaupt wird durchkreuzt von einer ganzen Reihe miteinander konkurrierender Grundrechte und Werte. Hierzu zählen zum Beispiel der Schutz der Menschenwürde (Artikel 1 des Grundgesetzes), Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit (Art. 2 GG), Meinungsfreiheit und die Freiheit der Kunst (Art. 5 GG) und das Erziehungsprivileg der Eltern (Art. 6 GG).

Eltern und Lehrkräfte sind in der täglichen Erziehung also permanent mit moralischen Fragen, mit der Notwendigkeit der Urteilsfindung und -fällung konfrontiert, und dies wird stets von einer umfangreichen und sehr kontrovers geführten öffentlichen Diskussion um Computerspiele und Jugendschutz begleitet und kommentiert. Eltern, Erzieherinnen und Erzieher ebenso wie Lehrkräfte bei der Bewältigung dieser Herausforderung zu unterstützen, ist eine Grundintention der Eltern-LAN-Konzeption, denn: „Wer ignoriert, was gespielt wird, verpasst die Möglichkeit, über die Inhalte von Computerspielen zu diskutieren – sowohl mit den eigenen Kindern als auch mit anderen.“[¶]

Pädagogische Ausgangssituation

Die pädagogische Ausgangssituation lässt sich aus unserer Sicht anhand dreier Thesen beschreiben. Die erste lautet:

[¶] Zum Begriff „Aktive Medienarbeit“ vgl. Fred Schell, *Aktive Medienarbeit*, in: Jürgen Hüther/Bernd Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München 2005⁴. Zu den Konzepten „Medienkompetenz“ und „Medienbildung“ vgl. die entsprechenden Artikel von Kai-Uwe Hugger bzw. Winfried Marotzki/Uwe Jörissen in: Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.) in: *Handbuch Medienpädagogik*, Wiesbaden 2008.

[¶] Thomas Krüger, Präsident der bpb, in einem Interview: *Versachlichung der Diskussion und pädagogisches Augenmaß notwendig*, in: *Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten* (Hrsg.), *Umstritten und umworben: Computerspiele – eine Herausforderung für die Gesellschaft*, Berlin 2010.

Computerspiele sind ein relevanter Bestandteil (männlicher) jugendlicher Freizeitgestaltung.

Aktuelle Studien zeigen, dass Computer- und Videospiele zu einem relevanten Teil jugendlichen Medienhandelns geworden sind. Vor allem für männliche Heranwachsende stellt der Umgang mit Computerspielen nach der Nutzung des Internets, dem Hören von Musik und dem Fernsehen eine wichtige Freizeitbeschäftigung dar. 93 Prozent der in der aktuellen „JIM-Studie“ befragten 12- bis 19-jährigen Jungen spielen Computerspiele (Mädchen 69 Prozent), die durchschnittliche wöchentliche Spielzeit der Jungen liegt bei 104 Minuten in der Woche und 132 Minuten am Wochenende.[¶] Dieser sehr ausgeprägten und teilweise auch sehr intensiven Mediennutzung gegenüber stehen Erwachsene, die nicht oder nur wenig spielen und sich kaum mit diesem Medienhandeln der Heranwachsenden auseinandersetzen und aufgrund mangelnder eigener Erfahrung oder fehlender Informationen nicht wissen, wie sie digitale Spiele pädagogisch beurteilen sollen. Die zweite These lautet entsprechend:

Die Generation der Eltern (und Lehrkräfte) verfügt über kein diesem Medienhandeln entsprechendes Wissen, keinen angepassten Erfahrungshorizont oder pädagogischen Zugang.[¶]

Eltern sehen als Folge oftmals auch keine Notwendigkeit, Kinder beim Erlernen des Medienumgangs erzieherisch zu unterstützen: „Obwohl Kinder schon sehr früh mit Medien in Kontakt kommen, wird selten die Notwendigkeit gesehen, diese in das allgemeine Erziehungskonzept zu integrieren. Solange es nicht zu Konflikten kommt, scheint aus Sicht

[¶] Vgl. MPFS (Hrsg.), *JIM 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media, Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*, Stuttgart 2010, S. 36, online: www.mpfs.de/jim (21. 12. 2010).

[¶] Hier sind mehrere Generationenbegriffe zu berücksichtigen: der genealogische (Abstammung/Abfolge), der pädagogische (Wer lernt von wem oder lehrt/erzieht wen?) und der historisch-soziologische, der gesellschaftliche Gruppen nach bestimmten politischen, kulturellen, sozialen Erfahrungen oder Praxen ordnet. Vgl. François Höpflinger, *Generationenfrage – Konzepte, theoretische Ansätze und Beobachtungen zu Generationenbeziehungen in späteren Lebensphasen*, Lausanne 1999, online: www.hoepflinger.com/fhtop/Generationenfrage.pdf (21. 12. 2010).

vieler Eltern kein Handlungsbedarf erforderlich.“⁸ Das JFF – Institut für Medienpädagogik kam 2007 in einer Studie zur Akzeptanz des deutschen Jugendmedienschutzsystems zu dem Ergebnis: „Die notwendige Verantwortungsübernahme seitens der Eltern wird insbesondere dadurch beschränkt, dass Wissen und Fähigkeiten von Heranwachsenden und Erziehungsberechtigten in Bezug auf die interaktiven Möglichkeiten der heutigen Medienwelt sehr auseinanderdriften. (...) Jugendschutzrelevantes Medienhandeln innerhalb von Peerstrukturen unterläuft den Jugendmedienschutz und entzieht sich weitgehend der Kontrolle des erwachsenen sozialen Umfeldes.“⁹

Mit Bezug auf Computerspiele stellte die „JIM-Studie“ 2008 fest, „dass die Mehrheit der Eltern keinerlei Regeln für den Umgang mit Computerspielen getroffen hat. Hier ist ein deutlicher Informationsbedarf für Eltern gegeben.“¹⁰ Aus pädagogischer Sicht ist eine Überregulierung von Aktionsfeldern oder symbolischen Räumen, in denen Heranwachsende sich bewegen und in denen sich Identitätsfindungs- und Sozialisationsprozesse ereignen, nicht sinnvoll.¹¹ Wohl aber ist es notwendig, diese Prozesse zu begleiten, um Entwicklungsbeeinträchtigungen oder -gefährdungen zu verhindern und auf eine gute Spielpraxis hinzuwirken; wobei sich die Bewertung der Spielpraxis hier nicht allein auf die Art der *Spiele*, sondern ebenso auf die Art des *Spielens* beziehen sollte.¹² Angesichts der bisherigen Feststellungen mag die dritte These überraschend erscheinen:

⁸ Daniel Süß/Claudia Lampert/Christine W. Wijnen, Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden 2010, S. 131.

⁹ Helga Theunert/Christa Gebel, Untersuchung der Akzeptanz des Jugendmedienschutzes aus der Perspektive von Eltern, Jugendlichen und pädagogischen Fachkräften, München 2007, S. 101 und S. 108, online: www.jff.de/dateien/JFF_JMS_LANG.pdf (21.12.2010).

¹⁰ MPFS (Hrsg.), JIM 2008. Jugend, Information, (Multi-)Media, Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart 2008, S. 68, online: www.mpfs.de/jim (21.12.2010).

¹¹ Vgl. Johannes Fromme, Sozialisation in einer sich wandelnden Mediengesellschaft, in: Jürgen Lauffer/Renate Röllecke (Hrsg.), Mediale Sozialisation und Bildung, Bielefeld 2007, S. 12–29.

¹² Vgl. Christopher Scholtz, Zwischen Spielauswahl und Spielpraxis. Entscheidungsfelder für Eltern und Pädagogen, in: Jürgen Fritz (Hrsg.), Computerspiele(r) verstehen. Zugänge zu virtuellen Spielwelten für Eltern und Pädagogen, Bonn 2008, S. 225–235.

Eltern sind Expertinnen und Experten ihrer Kinder.

Die Behauptung beansprucht ihren Wahrheitsgehalt allein aus der familialen Grundsituation, welche die Eltern zu den zumindest erfahrensten Expertinnen und Experten ihrer Kinder macht. Gleichzeitig sind sie bis zu einem gewissen Alter der Kinder auch immer Rollen Vorbild. Aufgrund dieses besonderen Charakters der Eltern-Kind-Beziehung sollten Eltern eine stärkere Verantwortung für das Medienhandeln ihrer Kinder übernehmen, eben weil sie es mit Blick auf die Kind-Kompetenz letztlich am besten vermögen. Die notwendige Medienkompetenz in Bezug auf Computerspiele können sich Eltern auch von ihren Kindern vermitteln lassen, solange sie sich die pädagogische Kompetenz nicht nehmen lassen.¹³

Um diese Befunde in der medienpädagogischen Arbeit wirkungsvoll aufzugreifen und sinnvoll zu berücksichtigen, haben die Bundeszentrale für politische Bildung, der Veranstalter der Electronic Sports League (ESL) Turtle Entertainment, der Spieleratgeber NRW (ComputerProjekt Köln e.V.) und das Institut Spielraum an der Fachhochschule Köln 2008 eine Eltern-LAN-Veranstaltungsreihe für Eltern und Lehrkräfte konzeptionell und organisatorisch entwickelt. Bis Ende 2010 wurden bundesweit über 30 Eltern-LANs nach diesem Konzept veranstaltet.¹⁴

Konzept und Ablauf der Eltern-LANs

Unter dem Titel „Eltern-LAN. Zusammen. Spiele. Erleben.“ wird der vernetzten Spielweise zahlreicher aktueller Computerspiele Rechnung getragen, wie auch dem pädagogischen Charakter der Veranstaltung, mit der unter anderem eine kommunikative „Vernetzung“ der jungen und alten Generation beabsichtigt ist. Die Teilnehmenden einer Eltern-LAN bauen Berührungspunkte mit dem Medium Computer ab und probieren unter pädagogischer Anleitung selbst Spiele in einem geschütz-

¹³ Vgl. Höpflingers Begriff der pädagogischen Generation (Anm. 7).

¹⁴ Zusätzlich gab es auch Eltern-LANs als Informationsveranstaltungen für Politikerinnen und Politiker, beispielsweise für den Sonderausschuss „Konsequenzen aus dem Amoklauf in Winnenden und Wendlingen: Jugendgefährdung und Jugendgewalt“ des Landtags von Baden-Württemberg.

ten Rahmen aus, darunter auch den kontrovers diskutierten Taktik-Shooter „Counter-Strike“. Ihnen werden Orientierungswissen und Medienkompetenz vermittelt, und es wird damit die Motivation und Fähigkeit gefördert, sich mit den eigenen Kindern, mit Schülern und Schülerinnen sowie mit Heranwachsenden in der Jugendarbeit über deren mediales Handeln und die Inhalte von Computerspielen kritisch auseinanderzusetzen.

Als Rahmen der Eltern-LANs wurden bewusst die Live-Veranstaltungen der Electronic Sports League (ESL) gewählt, die in zahlreichen deutschen Städten stattfinden. Auf den „Intel Friday Night Game“-Veranstaltungen der ESL treffen sich bis zu 2000 Jugendliche und junge Erwachsene, die wie bei einer herkömmlichen Sportveranstaltung professionellen Computerspielern und -spielerinnen via Großleinwand zuschauen, den Analysen von Kommentatoren zuhören, „ihr Team“ anfeuern und erfolgreiche Spielzüge bejubeln. Neben den eigenen Spielerfahrungen können die Teilnehmenden der Eltern-LANs so auch einen Einblick in die jugendliche Spielkultur gewinnen und mit Spielern sowie Organisatoren der Events ins Gespräch kommen.

Der typische Programmablauf einer Eltern-LAN dauert etwa fünfeinhalb Stunden und beginnt mit einer medienpädagogischen Einführung zu Computerspielen sowie dem jugendkulturellen Phänomen eSport (das wettbewerbsmäßige Spielen von Computerspielen im Mehrspielermodus). In einer rund zweistündigen Spielphase werden dann unter Anleitung das Auto-Rennspiel „TrackMania Nations Forever“ und „Counter-Strike“ gespielt. Vor der jeweiligen Spielphase werden die Spiele vorgestellt und die Steuerung erläutert. Während des Spielens unterstützen professionelle Spieler und Spielerinnen die Teilnehmenden, helfen bei der Steuerung oder erklären den Spielablauf. Nach der Spielphase stellt ein Moderator oder ehemaliger professioneller Computerspieler die ESL vor, beantwortet Fragen der Teilnehmenden zum eSport oder schildert an seinem persönlichen Werdegang, wie das Hobby zum Beruf wurde. Im Anschluss wird das Thema „Medienwirkung/Exzessives Spielen“ in einem eigenständigen Themenblock dargestellt. Danach tauschen sich Teilnehmende mit Pädagogen und Pädagoginnen in einer Nachbesprechung über die gewonnenen Erfahrungen aus

und diskutieren Fragen zum erzieherischen Umgang mit Computerspielen. Abschließend werden die Teilnehmenden in Kleingruppen über die Liga-Veranstaltung geführt und mit professionellen Computerspielern sowie Besuchern ins Gespräch gebracht. Eine Broschüre mit Hintergrundinformationen sowie Tipps zum Medienalltag in der Familie wird den Teilnehmenden bereits vor der Veranstaltung zur Verfügung gestellt und kann überdies auch auf der Internetseite der Eltern-LAN (www.eltern-lan.info) kostenfrei heruntergeladen oder bestellt werden.

Als wesentliches pädagogisches Prinzip der Eltern-LAN-Veranstaltungen lässt sich der „Perspektivwechsel“ beschreiben. Eltern und Lehrkräften wird in einem geschützten medienpädagogischen Rahmen ermöglicht, Computerspiele selbst auszuprobieren, für zwei Stunden die Perspektive computerspielender Kinder und Jugendlicher einzunehmen und die Faszination digitaler Spielewelten zu erkunden, von denen ihre Kinder zu berichten wissen. Dies soll nicht in Billigung des Medienhandelns resultieren, wohl aber in Verständnis und Motivation zur Kommunikation mit den Heranwachsenden.

Interesse und Resonanz der Teilnehmenden

Die meistgenannten Motive zur Teilnahme von Eltern und Pädagogen an den Eltern-LANs sind das Kennenlernen der Spiele der Kinder und Jugendlichen und das Verstehen der Faszination, die Computerspiele auf Kinder und Jugendliche ausüben. Auch der Austausch mit anderen Eltern wird bei der Abfrage der Erwartungen und Teilnahmemotivationen häufig genannt. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden war bislang in etwa paritätisch zwischen Eltern und pädagogischen Fach- bzw. Lehrkräften verteilt; im Durchschnitt aller Veranstaltungen waren etwa 60 Prozent der Teilnehmenden weiblich, 40 Prozent männlich. Der größte Informationsbedarf bezog sich auf Regelungen zum Umgang mit Computerspielen im familiären Medienalltag sowie dem Kennenlernen von Ansprechpartnern bei weiterführenden Fragen oder Unterstützungsangeboten. Die Auswertung der Evaluationsfragebögen ergab, dass fast alle Teilnehmenden zufrieden oder sehr zufrieden mit der Veranstaltung waren und 90 Prozent deren Anbin-

derung an ein eSport-Event positiv oder sehr positiv beurteilten. Aufgrund der gewonnenen Erfahrungen würden ausnahmslos alle die Veranstaltung weiterempfehlen und haben dies auch bereits gegenüber Kolleginnen, Kollegen und Bekannten getan.

Ein Lehrer aus Köln hatte seine Teilnahme an der Eltern-LAN bereits im Vorfeld Schülerinnen und Schülern mitgeteilt und wurde von ihnen dafür ausdrücklich gelobt: „Endlich mal ein Erwachsener, der sich dafür interessiert und sich selbst ein Bild macht, bevor er Spiele kritisiert.“ Seine kritische Einstellung zu „Counter-Strike“ habe er auch nach der Veranstaltung nicht aufgegeben, könne jetzt aber „die Faszination verstehen und mit den Schülern auf Augenhöhe diskutieren“. Die Mutter eines Zwölfjährigen aus Berlin resümierte: „Ich kann jetzt besser argumentieren, kann jetzt eher sagen, das eine Spiel ist für mich in Ordnung, aber das andere, da möchte ich nicht, dass du es spielst.“ Diese Eindrücke und Aussagen belegen, dass eine derartige Informationsveranstaltung dazu beitragen kann, Berührungsängste von Erziehenden gegenüber dem in erster Linie von Kindern und Jugendlichen genutzten Medium abzubauen. Auch kann es nach dem Besuch einer solchen Veranstaltung leichter fallen, sich in den Dialog mit Heranwachsenden über deren mediales Handeln zu begeben und sich selbst mit Inhalten von Computerspielen auf verschiedenen Ebenen kritisch auseinanderzusetzen.

Computerspielende, um nicht zu sagen „ballerspielende“, Eltern sind ein Thema, das auf große Resonanz in den Medien stößt. Fast alle bisherigen Eltern-LAN-Veranstaltungen waren von großem Medieninteresse und der Präsenz von Journalistinnen und Journalisten begleitet, teilweise in solchem Maße, dass Regelungen zur Gewährleistung eines reibungslosen Veranstaltungsablaufs getroffen werden mussten. Nichtsdestotrotz unterblieb fast durchgängig eine sensationsheischende Berichterstattung oder gar Skandalisierung. Der Tenor der Artikel und Beiträge war fast durchgängig neutral-abwägend und wertschätzend.

Resümee und Ausblick

Die Konzeption der bundesweiten Eltern-LANs sieht eine Anbindung an den professi-

onellen eSport vor, um einen Einblick in diese Jugendkultur zu ermöglichen. Aber auch in schulischem Rahmen können Erwachsene mit Jugendlichen über Faszination und Wirkung von Computerspielen ins Gespräch kommen, indem beispielsweise Schülerinnen und Schüler gewonnen werden, die Eltern und Lehrende bei einer ähnlichen Veranstaltung beim Spielen unterstützen. Seit 2010 besteht die Möglichkeit, die Eltern-LANs auch direkt in Schulen oder Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit zu veranstalten. Insgesamt gab es bisher zehn solcher mobilen Eltern-LANs. Der Vorteil dieser Variante ist offensichtlich: Da hier Teilnehmende aufeinander treffen, die auch im Anschluss an die Eltern-LAN noch miteinander zu tun haben werden, können die gewonnenen Erkenntnisse und Kompetenzen in dem pädagogischen Bezugsrahmen (Schule, Jugendeinrichtung) auch für die weitere pädagogische Arbeit gemeinsam genutzt werden, bis hin zu einer gemeinsamen Computerspielveranstaltung von Erwachsenen und Jugendlichen.¹⁵

Aber es muss nicht immer gleich eine „LAN-Party“ sein, um mit Kindern und Jugendlichen ins Gespräch zu kommen; gerade im familiären Rahmen reicht das gemeinsame Spielen von Eltern und Kind(ern): „Durch das Mitspielen erfahren Eltern, welche Faszination von Computerspielen ausgeht und verstehen vielleicht eher, warum Kinder so viel Zeit damit verbringen. (...) Durch die längere Beschäftigung mit einem Spiel, das die eigenen Kinder spielen, ergeben sich vielleicht neue Beziehungsebenen und damit neue Gespräche. (...) Ist man als Verbündeter anerkannt, ändert sich auch die Beziehungsebene für den Moment des Spiels. Der Vater, der Erwachsene, wird als gleichwertiger Mitspieler akzeptiert. Anschließende Gespräche finden zwischen Spielern statt und nicht zwischen Vater und Sohn.“¹⁶

¹⁵ Beispiele hierfür sind online beschrieben auf: www.spielbar.de/neu/2010/02/elternabend-zu-und-mit-computerspielen/; www.spieleratgeber-nrw.de/?siteid=1927; http://cms-dev.fh-koeln.de/spielraum/level3/schulische_medienpaedagogik/00678/index.html (alle 21.12.2010).

¹⁶ Jens Wiemken, *Computerspiele & Internet? Der ultimative Ratgeber für Eltern*, Düsseldorf 2009, S. 154ff.

Gezielte Grenzverletzungen – Castingshows und Werteempfinden

Castingshows erzielen vor allem bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 14 und 29 Jahren hohe Einschaltquoten. Der Erfolg der Sendungen ist eng mit deren Protagonisten, ihrer Machart und ihren Produktionsweisen verknüpft. Die „Normalität“ der Protagonisten, ihrer Sprache und der verhandelten Themen rückt Formate des sogenannten Reality-TV an die Lebenswelt des jugendlichen Publikums heran wie kaum ein anderes Fernsehangebot. Dabei geht es um weit mehr als „nur“ triviale Unterhaltung. Reality-TV-Angebote bieten Kommunikationsmöglichkeiten zur Interaktion mit anderen. Die Sendungen liefern Material für verschiedene normative Diskurse, und sie bieten Möglichkeiten zur Verortung der Zuschauenden in wesentlichen gesellschaftlichen und kulturellen (Identitäts-)Räumen von Nation, Klasse, Geschlecht oder Ethnie.[¶] Dabei erhöhen polarisierende Charaktere, verbale Ausfälle, körperliche Übergriffe und sexualisierte Darstellungen von Nacktheit die Einschaltquoten und machen die Sendungen zum Gesprächsthema. Die Zuschauer und Zuschauerinnen können über das Gesehene lachen, mit den Kandidaten und Kandidatinnen mitfiebern und sich mit ihnen identifizieren.

Margreth Lünenborg

Dr. phil., geb. 1963; Professorin für Kommunikationswissenschaft mit dem Schwerpunkt Journalistik, Direktorin des Internationalen Journalistenkollegs, Freie Universität Berlin, Garystraße 55, 14195 Berlin. margreth.luenenborg@fu-berlin.de

Claudia Töpfer

Dipl.-Medienwissenschaftlerin, geb. 1976; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin (s. o.). claudia.toepper@fu-berlin.de

Neben der Freude am Erfolg von Kandidaten spielt im Rezeptionsprozess von Jugendlichen jedoch auch Schadenfreude eine große

Rolle.[¶] Insbesondere in der Medienpädagogik werden diese Rezeptionsmuster kontrovers diskutiert. Vor allem die abwertende und erniedrigende Zurschaustellung von Menschen wird als Grenzüberschreitung wahrgenommen, die Sensationslust und Voyeurismus am Schicksal und (Fehl-)Verhalten der dargestellten Personen fördert. Auch die kommerzielle Ausbeutung menschlicher Selbstdarstellungen zu Unterhaltungszwecken wird kritisch bewertet. Castingshows werden mithin als Formate analysiert, die ein neoliberales Bild der Selbstoptimierung idealisieren. Die in ihnen vermittelten Erwartungen und Werte des sozialen Zusammenlebens wie Selbstvermarktung, Anpassungsbereitschaft um jeden Preis, Wille zur Selbstausbeutung oder Unterwerfung könnten – so die Befürchtung – negativen Einfluss auf die überwiegend jungen Zuschauer haben.[¶] Darstellungen wehrloser, schutzbedürftiger Personen oder von Menschen, die für sie offensichtlich Ekel erregende und unangenehme Aufgaben erfüllen müssen, werden als Verletzung der Menschenwürde empfunden.

So äußerte die Kommission für Jugendschutz (KJM) in Bezug auf die Castingshow „Deutschland sucht den Superstar“ („DSDS“) bereits mehrfach Befürchtungen, die Präsentation beleidigender Äußerungen und antisozialen Verhaltens, die Hämie und Herabwürdigung anderer als legitim darstellbar, könne bei Kindern eine desorientierende Wirkung haben. Im Jahr 2008 hatte die KJM mehrere Folgen der fünften „DSDS“-Staffel beanstandet und ein Bußgeld in Höhe

[¶] Vgl. Elisabeth Klaus/Barbara O'Connor, Aushandlungsprozess im Alltag: Jugendliche Fans von Castingshows, in: Jutta Röser/Tanja Thomas/Corinna Peil (Hrsg.), *Alltag in den Medien – Medien im Alltag*, Wiesbaden 2010.

[¶] Vgl. Maya Götz/Johanna Gather, Wer bleibt drin, wer fliegt raus? Was Kinder und Jugendliche aus Deutschland sucht den Superstar und Germany's Next Topmodel mitnehmen, in: *Televizion*, 23 (2010) 1, S. 52–59; Achim Hackenberg/Daniel Hajok/Achim Lauber/Olaf Selg/Maren Würfel, Castingshows und Coachingsendungen im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Nutzung und Bewertung durch Jugendliche und junge Erwachsene, in: *tv diskurs*, 14 (2010) 1, S. 58–71.

[¶] Vgl. Tanja Thomas, „Mensch, burnen musst Du!“ Castingshows als Werkstatt des neoliberalen Subjekts, in: *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 12 (2004) 1–2, S. 191–208; dies., „An deiner Persönlichkeit musst du noch ein bisschen arbeiten.“ Plädoyer für eine gesellschaftskritische Analyse medialer Unterhaltungsangebote, in: *tv diskurs*, 9 (2005) 4, S. 38–43.

von 100 000 Euro verhängt. Zwei Jahre später stellte die KJM erneut einen Verstoß gegen die Jugendschutzbestimmungen fest.^f

Obwohl über Castingshows und deren Wirkungen auf Jugendliche und junge Erwachsene heftig diskutiert wird, mangelt es bislang an empirischen Daten. Fragen nach den individuellen Rezeptions- und Nutzungsweisen sowie Aneignungsmustern von Castingshows insbesondere durch Jugendliche und junge Erwachsene sind bisher wenig erforscht. Erst in den vergangenen Jahren wendet sich die Wissenschaft diesem Thema stärker zu. Im Folgenden wird beschrieben, welche Erkenntnisse zur Faszination und Rezeption von Castingshows durch Jugendliche und junge Erwachsene vorliegen. Dabei gehen wir detaillierter auf eigene Arbeiten ein, die im Kontext eines Forschungsprojekts zu Skandalisierungen im Reality-TV und deren Bedeutung für Jugendliche entstanden sind.^f

Performatives Reality-TV als Format

Castingshows lassen sich dem „performativen Realitätsfernsehen“ zuordnen. Bei Formaten dieser Art handelt es sich nicht um fiktive Erzählungen mit professionellen Darstellern, sondern um Sendungen, die in das Leben von „echten“ Menschen eingreifen und es verändern. Performative Reality-TV-Formate geben somit ein Versprechen auf authentische Darstellungen. Sie haben zwar einen realen Hintergrund, stellen aber selbstverständlich eine medien-spezifische, dramaturgische Konstruktion dar. Kandidatinnen und Kandidaten werden gezielt auf konflikthafte Polarisierung *gecastet*, Schnitt und Auswahl der gezeigten Szenen sind bewusst gewählt, um möglichst spannend, emotional und dramatisch zu erzählen. Daneben sollen gezielte Grenzüberschreitun-

^f Vgl. KJM, Pressemitteilungen vom 9.7.2008 und 21.1.2010.

^f Das Forschungsprojekt „Skandalisierung und Provokationen als Quotenbringer in Zeiten rückläufiger Werbeeinnahmen? Analyse aktueller Castingshow- und Reality-Doku-Formate“ wurde im Auftrag der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit der House of Research GmbH von Oktober 2009 bis August 2010 realisiert. Für die vollständigen Ergebnisse vgl. Margreth Lünenborg/Dirk Martens/Tobias Köhler/Claudia Töpfer, Skandalisierung im Fernsehen. Strategien, Erscheinungsformen und Rezeption von Reality TV Formaten, Berlin 2011 (i. E.).

gen im Rahmen der Programme für öffentliche Aufmerksamkeit sorgen. Provokationen jeglicher Art gehören mittlerweile zum festen Repertoire der Castingshows. Das Fernsehpublikum wird dadurch zum voyeuristischen Beobachter moralischer Grenzverletzungen. Die ethischen Probleme der Sendeformate ergeben sich in diesem Fall aus einer doppelten Verantwortung: einerseits gegenüber den agierenden Protagonisten und deren möglicher seelischer Beschädigung, besonders, wenn es sich um Kinder und Jugendliche handelt, sowie andererseits gegenüber dem Fernsehpublikum.

Hohe Einschaltquoten verbunden mit kostengünstiger Produktion haben Reality-TV zu einem erfolgreichen Format vorrangig bei privat-kommerziellen Fernseh Anbietern gemacht. Mittlerweile finden Ausstrahlungen auch zur abendlichen *prime time* statt. Dabei stellen insbesondere Castingshows in Bezug auf ihren Bekanntheitsgrad und ihre Einschaltquoten erfolgreiche Programme dar, die nicht nur werktags hohe Zuschauerzahlen erzielen, sondern zum Bestandteil der klassischen Samstagabendunterhaltung geworden sind. Nicht allein aufgrund ihrer Popularität, sondern auch wegen ihres Programmumfangs nehmen sie damit eine besondere Stellung ein.

Den Beginn eines Booms dieser neuen Castingshows kennzeichnete die Ausstrahlung von „Popstars“ auf RTL2 im Jahr 2000. Die Show, in der eine Mädchenband gesucht wurde, erreichte insbesondere in der Zielgruppe der 14- bis 29-Jährigen hohe Marktanteile. 2002 folgte auch RTL der mittlerweile weltweiten Castingwelle und produzierte „Deutschland sucht den Superstar“, das auf dem amerikanischen Vorbild „Pop Idol“ beruht. Der Erfolg der Sendung zog die Ausstrahlung einer Reihe unterschiedlicher Castingshows nach sich: allgemeine Talentwettbewerbe wie zum Beispiel „Das Supertalent“ (RTL) oder „Star Search“ (ProSieben), Gesangswettbewerbe wie „Die deutsche Stimme“ (ZDF) oder „Ich Tarzan, Du Jane“ (Sat.1), Tanzwettbewerbe wie „DanceStar“ (VIVA) oder „You can dance“ (Sat.1), Modelwettbewerbe wie „Germany’s Next Topmodel“ (ProSieben) und Schauspielwettbewerbe wie „Bully sucht die starken Männer“ (ProSieben) oder „Mission Hollywood“ (RTL). Daneben drang das Castingprinzip auch in andere Fernsehsendungen ein. Es gab Castings für Mentalisten („The next Uri Geller“, ProSieben), für Poli-

tiker („Ich kann Kanzler“, ZDF), Azubis und Jobbewerber („Deine Chance! Drei Bewerber, ein Job“, ProSieben) oder für Ehe- und Beziehungspartner („Guilia in Love“, ProSieben).

In der Programmgeschichte des Fernsehens stellen Castingshows jedoch keine Revolution dar, sondern knüpfen an die Traditionslinie der Talentwettbewerbe an. Bereits in den späten 1950er und frühen 1960er Jahren zeigten sowohl ARD und ZDF als auch das Fernsehen der DDR Unterhaltungsshows, in denen Kandidaten ihre Talente unter Beweis stellen konnten.¹⁶ In den heutigen Castingshows treten nicht nur die Kandidaten mit ihren künstlerischen Darbietungen in Erscheinung, sondern auch ihre Konflikte mit den jeweiligen Jurymitgliedern und anderen Kandidaten, ihr persönliches Umfeld und ihre Entwicklung im Rahmen des Coachings werden thematisiert. Castingshows bieten durch eine Mixtur aus Comedy, Soap und Elementen des Musikfernsehens Unterhaltung für ein sehr breites und heterogenes Publikum.

Durch Telefonabstimmungen werden die Zuschauer in den Auswahlprozess der Kandidaten einbezogen. Dieses partizipative Moment stärkt die Rückbindung an die Fangemeinde. Zugleich ist es Bestandteil neuer Finanzierungsstrategien, die neben der crossmedialen Vermarktung der Sendungen über vielfältige Medienangebote (Zeitschriftenmagazine zur Sendung, Internetangebote, Verkauf der Musik-CDs) zum wirtschaftlichen Erfolg der Sendungen beitragen. Exponierte Sponsorings, umfangreiche PR-Arbeit und Berichterstattung in diversen Zeitungen stilisieren die heutigen Castingshows zu übergreifenden Medienereignissen.¹⁷

¹⁶ Zum Beispiel „Toi Toi Toi – Der erste Schritt ins Rampenlicht“ (ARD 1957), „Und Ihr Steckenpferd“ (ZDF 1963) oder „Wer will der kann – Die Talentprobe für jedermann“ (ARD 1964). In der DDR gab es „Die waren noch nie da“ (DFF 1957) und „Herzklopfen kostenlos“ (DFF 1958). Vgl. Tanja Thomas, Showtime für das „unternehmerische Selbst“ – Reflexionen über Reality-TV als Vergesellschaftungsmodus, in: Lothar Mikos/Dagmar Hoffmann (Hrsg.), Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen, Weinheim–München 2007.

¹⁷ Vgl. Knut Hackethler, „Bild“ erklärt den Daniel“ oder „Wo ist Küblböcks Brille?“ – Medienkritik zur Fernsehshow „Deutschland sucht den Superstar“ (2003), in: Ralph Weiß (Hrsg.), Zur Kritik der Medienkritik. Wie Zeitungen das Fernsehen beobachten, Berlin 2005, S. 339.

Die offensive Präsenz von Reality-TV in der Medienöffentlichkeit trägt maßgeblich dazu bei, dass die Sendungen Gesprächsthema auf dem Schulhof oder dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatz sind. In einer Befragung des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) gaben 75 Prozent der befragten regelmäßigen Seher von „Germany’s Next Topmodel“ und 82 Prozent der „DSDS“-Seher an, dass sie sich jeweils am Tag nach den Sendungen auf dem Schulhof darüber unterhalten. Inhaltlich geht es dabei fast immer darum, die Darbietungen und das Verhalten der Show-Teilnehmer zu bewerten und die Entscheidungen der letzten Sendungen zu diskutieren.¹⁸ Damit dienen die Sendungen zur Verhandlung von Verhaltensweisen und eigenen Handlungsoptionen in Konflikten. Daneben werden die Sendungsinhalte häufig auch durch die Nutzung anderer Medien, etwa über Zeitungen und Zeitschriften, verarbeitet und angeeignet.¹⁹

Castingshows werden generell häufiger von Mädchen und jungen Frauen gesehen als von ihren männlichen Altersgenossen. Eine 2010 veröffentlichte Onlinebefragung unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen ergab, dass 12- bis 13-jährige Mädchen die stärkste Bindung zu den Sendungen aufbauen.¹⁰ Je älter die Zuschauerinnen werden, desto weniger interessieren sie sich für die Sendungen. Während 59 Prozent der 12- bis 13-Jährigen sich noch oft oder manchmal Castingshows ansehen, sind es bei den 16- bis 17-Jährigen nur noch 33 Prozent und bei den 21- bis

¹⁸ Vgl. M. Götz/J. Gather (Anm. 2), S. 54. In der qualitativen Studie wurden vor allem Mädchen zwischen 12 und 21 Jahren befragt, die regelmäßige Seherinnen von „Germany’s Next Topmodel“ und/oder „DSDS“ sind. An der offenen schriftlichen Befragung über „Germany’s Next Topmodel“ nahmen insgesamt 120 Jugendliche teil, davon 98 Mädchen und 22 Jungen, und an der Befragung über „DSDS“ insgesamt 57 Heranwachsende, davon 53 Mädchen und 3 Jungen. Zusätzlich wurden 1166 repräsentativ ausgewählte Kinder und Jugendliche zwischen 9 und 19 Jahren in standardisierten Interviews befragt und Videoaktionen und Gruppendiskussionen mit Schulklassen ausgewertet.

¹⁹ Vgl. A. Hackenberg et al. (Anm. 2), S. 62.

¹⁰ Vgl. ebd. In der quantitativen Onlinebefragung wurden 1165 Jugendliche im Alter von 12 bis 17 Jahren und 1484 junge Erwachsene im Alter von 18 bis 24 Jahren befragt (62 Prozent weiblich, 38 Prozent männlich).

24-Jährigen nur noch 24 Prozent. Unabhängig von ihrem Bildungshintergrund ist „DSDS“ vor allem bei jüngeren Jugendlichen beliebt.¹¹ Das Jurymitglied Dieter Bohlen wird dabei als polarisierend wahrgenommen, und genau darin besteht offenbar ein wesentlicher Teil der Attraktivität. Hier werden jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede erkennbar: Ein Großteil der männlichen Befragten sieht sich „DSDS“ gerade deswegen an, weil die harte Kritik des Jurors geschätzt wird, selbst wenn er Kandidaten dabei persönlich verletzt.¹²

Wenn sich Jugendliche Castingshows ansehen, stehen für sie Unterhaltung, Spannung, Spaß und Zeitvertreib im Vordergrund. Besonders wichtig ist ihnen das repräsentierte Wettkampfgeschehen. Vor allem weibliche Jugendliche sehen sich die Sendungen an, weil sie wissen wollen, „wer gewinnt“, „wer alles rausfliegt“ und „wie es weitergeht“.¹³ Die männlichen Jugendlichen interessieren sich stärker für das Verhalten der Teilnehmenden selbst und nutzen die Sendungen vor allem, „weil man sich über viele Kandidaten lustig machen kann“ oder „um Langeweile zu überbrücken“.¹⁴ „Ablästern“ über den Auftritt der Kandidaten nannten insgesamt 77 Prozent der 9- bis 19-Jährigen als häufigstes Rezeptionsmotiv.¹⁵ Die Jugendlichen scheinen sich damit emotional von den zuweilen erniedrigenden Erlebnissen der Kandidaten abzugrenzen.

Bewertung von Skandalisierungen und Provokationen

Trotz der bislang vorliegenden Erkenntnisse ist nach wie vor offen, worüber sich die Jugendlichen lustig machen, und wie sie die damit verbundenen moralischen Konflikte bewerten. Im Rahmen einer qualitativen Studie der Autorinnen wurde daher untersucht, wie sich Jugendliche, junge Erwachsene und deren Eltern zu Aspekten der ethischen Zulässigkeit (z.B. verbale Erniedrigungen) oder der Fragwürdigkeit ausgewählter Elemente (z.B. Entblößung von Intimitäten) in Castingshows verhalten.

¹¹ Vgl. ebd.

¹² Vgl. M. Götz/J. Gather (Anm. 2), S. 61.

¹³ Vgl. ebd., S. 53.

¹⁴ Vgl. A. Hackenberg et al. (Anm. 2), S. 61 f.

¹⁵ Vgl. M. Götz/J. Gather (Anm. 2), S. 57.

Anhand von Gruppendiskussionen, Inhaltsanalysen, Fallstudien, Werbezeitanalysen und Expertenbefragungen haben wir untersucht, welche Relevanz Tabubrüche, Provokationen und Skandalisierungen im Reality-TV als Strategie der Aufmerksamkeitsgenerierung haben.¹⁶ Aus Publikums-sicht interessieren dabei vor allem folgende Fragen: Welche Verhaltensweisen und Darstellungen sind für die Jugendlichen in Fernsehsendungen tabu? Welche moralischen Grenzen formulieren die Jugendlichen in Bezug auf Castingshows und andere Reality-TV Sendungen? Welche Konflikte entstehen in Familien, wenn Kinder und Jugendliche Sendungen sehen wollen, die ihre Eltern für sich und für die Kinder ablehnen?

In den Gruppendiskussionen mit insgesamt 32 Teilnehmerinnen und Teilnehmern haben wir zunächst ausgewählte Sequenzen aus aktuellen Castingshows gezeigt, in denen Provokationen und Tabubrüche sichtbar werden. Die Gespräche zeigten dabei im ersten Schritt, worüber die Jugendlichen und deren Eltern sprechen, wenn sie sich in der Schule oder im Beruf über Castingshows unterhalten. Vor allem bei den Jugendlichen geht es weniger um einen moralischen Diskurs, sondern vorrangig um Emotionen. Ausgetauscht wird, welche Kandidaten man favorisiert und welche Kandidaten weiterkommen könnten. Daneben spielen jedoch auch Sensationen und Skurrilitäten einzelner Charaktere eine Rolle.

Die offensive crossmediale Vermarktung besonders provokativer Szenen, die in sendereigenen Magazinen wiederholt und in Printmedien aufgegriffen werden, schafft erfolgreich hohe Aufmerksamkeit und macht die Sendungen zum alltäglichen Gesprächsthema. Die Anschlusskommunikation der Jugendlichen dient der Herstellung von Zugehörigkeit in der Gruppe der Gleichaltrigen (*peer group*) und trägt durch die Abgrenzung von den Kandidaten zugleich zur eigenen Statussicherung bei. Dazu einige Beispiele aus den Gruppendiskussionen auf die Frage, worüber denn gesprochen werde:

„Also, wer rausgeflogen ist, oder was da manchmal für Idioten rumhopsen.“ (Stan, 12 Jahre)

¹⁶ Vgl. M. Lünenborg et al. (Anm. 5).

„Wer besser ist. Zum Beispiel waren ja jetzt Menowin und Mehrzad im Finale, und da hat jeder dann drüber geredet.“ (Nino, 15 Jahre)

„Naja, da ist es so: Nein, wie konnten die nur die rausfliegen lassen? (...) Das ist doch die Einzige, die was im Kopf hatte oder so. Also eigentlich Sachen, die uns vollkommen scheißegal sein könnten. Aber es ist trotzdem so, dass man dann sagt, wie dumm die doch alle sind.“ (Lillith, 12 Jahre)

Die Gleichzeitigkeit affirmativer Teilhabe und Konstruktion moralischer Überlegenheit als Form jugendlicher Identitätskonstruktion wird am letzten Beispiel deutlich erkennbar. Dabei steuert die Sendungsregie das empathische Mitfühlen mit den jeweiligen Favoriten und Autoritäten. Bedeutsam ist die Identifikation insbesondere mit den Jurymitgliedern ebenso wie die Abgrenzung von einzelnen Kandidaten.

Die öffentlich ausgestellten Provokationen werden im Rahmen der Alltagsgespräche über die Sendungen in den Bereich des Privaten überführt, der an die diskursive Struktur des Klatsches anschließt. So tragen die medial erzählten Grenzverletzungen der Castingshows dazu bei, dass sich Jugendliche der gemeinsamen Regeln und Normen vergewissern. Aber auch Erwachsene loten damit im eigenen sozialen Umfeld eine gemeinsame Basis moralischen Handelns aus: Was gilt als peinlich? Was ist gewagt und mutig? Diskurse des Reality-TV bieten den Raum zur beständigen Neuverhandlung gesellschaftlicher Normen und Werte.¹⁷

Mit Blick auf Provokationen und Grenzverletzungen im Reality-TV stellt sich die Frage, ob sich zwischen den Beurteilungen der Jugendlichen und deren Eltern Unterschiede finden lassen. Lässt sich hier eine Verschiebung der Tabugrenzen feststellen? Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Gemeinsamkeiten in der Bewertung moralischer Grenzen überwiegen. Eine Verschiebung der Tabugrenzen im Sinne einer Auflösung moralischer Grenzen durch vermehrte Rezeption von Castingshows und Reality-TV-Formaten ließ sich in den Gruppendiskussionen nicht ausmachen. Vielmehr formulierten die befragten Jugend-

¹⁷ Vgl. hierzu auch Annette Hill, *Reality TV: audiences and popular factual television*, London 2005.

lichen und Eltern einmütig absolute moralische Grenzen, deren Überschreitung abgelehnt wird: Einerseits wird die Darstellung von Gewalt – hier in Form einer Kindesmisshandlung (im Coaching-Format „Super Nanny“) – einmütig missbilligt; andererseits wird die expressive Zurschaustellung von Trauer beim Tod eines Elternteils (in der Castingshow „Popstars“) als unzulässiger Eingriff in die Intimsphäre zurückgewiesen.

Mit Blick auf beleidigende Äußerungen bestätigen unsere Gespräche bisherige Ergebnisse. So bereiten die diskriminierenden Kommentare der Jury den Jugendlichen ganz offenbar Vergnügen, bedienen sie doch eine jugendliche Sehnsucht nach Grenzverstößen. Zugleich sind sich die Jugendlichen der Amoralität öffentlich inszenierter, persönlicher Erniedrigung durchaus bewusst, wie die folgenden Aussagen exemplarisch belegen:

„Also, (...) die Castings finde ich eigentlich immer ganz lustig. Wenn der Bohlen einen zum Beispiel beleidigt, da lacht man ja auch mit.“ (Ronny, 14 Jahre)

„Ja, bei ‚Deutschland sucht den Superstar‘ ist das ja alles sehr lustig am Anfang, wenn da welche hinkommen, die sehr schlecht sind.“ (Ennio, 15 Jahre)

„Ich gucke das auch wegen Dieter Bohlen, denn der sagt ja seine Meinung und pusht die Stimmung. Gut, manches ist zu hart ausgedrückt, aber ich finde ihn eigentlich okay.“ (Idris, 15 Jahre)

„Naja, manche, wenn sie jetzt nicht zu niveaulos werden, sind schon lustig. Aber wenn die zu persönlich werden und verletzend, dann ist es auch irgendwie nicht mehr so [prustend] lustig.“ (Daniela, 16 Jahre)

Zugleich versuchten die Befragten, die Aussagen der Jury zu rechtfertigen. Damit folgen sie der hegemonialen Ordnung, bei der in der Inszenierung der Sendung die Autorität und Integrität der Jurymitglieder stets unangestastet bleiben. Im Rahmen dieser filmischen Erzählung und des räumlich und zeitlich beschränkten Spiels mit festgelegten Regeln können Jugendliche bei der Rezeption von Castingshows und anschließender Alltagskommunikation die moralischen Grenzüberschreitungen ohne negative Konsequenzen

genießen. Zusätzlich schafft die Belustigung über Herabwürdigungen und Beleidigungen sowie das „Ablästern“ über Kandidaten eine Distanz, von der aus die dargestellten Provokationen die eigene Lebenswelt nicht bedrohen. Damit ist es für die Jugendlichen möglich, über Beleidigungen zu lachen und sich – im Bewusstsein der immanenten moralischen Grenzverletzung des Gezeigten – mit den eigenen Grenzen auseinanderzusetzen.

Auch die befragten Erwachsenen verweisen darauf, dass solche Provokationen Teil des Inszenierungsmusters der Sender sind („Das ist ja auch ein Privatsender und nicht die Moralinstanz.“ Jürgen, 48 Jahre). Die Beleidigungen werden vom Publikum als Teil der Inszenierungsstrategie betrachtet, die nicht mehr schockieren („Das ist einfach das Format. Da geht es ganz genau darum und um nichts Anderes, tut mir Leid.“ Ulla, 43 Jahre).

Während Jugendliche also in stärkerem Maße die dominante Lesart des Medientextes übernehmen und die moralische Legitimität der Jury reproduzieren, verweisen Eltern verstärkt auf die ökonomischen und strukturellen Bedingungen des Formats und stellen sich damit in Opposition zum moralischen Diskurs des Medientextes.

Beurteilung physischer und emotionaler Enthüllungen

Formen der Sexualisierung, die teilweise ästhetisch auf pornografische Darstellungsmuster zurückgreifen, spielen eine wesentliche Rolle in Castingshows und anderen Formen des Reality-TV (z. B. in der Reality-Soap „Big Brother“, RTL2). Die visuelle Darstellung von Nacktheit in Castingshows oder Reality-TV-Sendungen wird von den jugendlichen Befragten jedoch nicht prinzipiell als Tabubruch empfunden. Sie verweisen bei ihrer Bewertung immer wieder auf die Freiwilligkeit der Handlungen und folgen der Logik der Sendedramaturgie. So rechtfertigen sie die Aktaufnahmen im Rahmen eines Fotoshootings in „Germany’s Next Topmodel“ damit, dass solche Bilder zum Beruf eines Models dazugehören.

Demgegenüber formulieren einige der befragten Eltern deutliche Kritik. Das im Ausschnitt gezeigte Fotoshooting, bei dem der

Schambereich der Kandidatinnen nur mit Rosenblättern bedeckt war, beschreiben sie als unwürdig, weil junge Mädchen im Rahmen eines Wettbewerbs zur Nacktaufnahme gedrängt würden. Außerdem thematisieren sie den durch die Inszenierung der Sendung ausgeübten Druck auf die Mädchen:

„Also, ich fand es auch schon unangenehm einfach zu sehen, wie deutlich der Druck da auch aufgebaut wird. Und auch von den Positionen. Die liegen alle auf dem Boden, auf dem Rücken und die anderen Leute stehen alle drüber und reden die ganze Zeit: ‚Denk an dies, denk an das, denk an alles, an alles, was du dein Leben lang gelernt hast!‘ Aber andererseits ist es das Prinzip der ganzen Sendung, was dann bloß in dem Moment sehr drastisch dargestellt wird.“ (Cornelia, 45 Jahre)

Hier wird die hegemoniale Struktur der Erzählung, bei der junge Frauen als zu formendes „Körpermaterial“ inszeniert werden, kritisch bilanziert. Diese Sichtweise der Eltern können die jungen Zuschauerinnen durchaus reproduzieren, der eigenständige Reiz der Sendung bleibt dennoch:

„Ja also, mein Vater redet mit mir ziemlich oft darüber, damit ich es nicht aus dem Blick verliere, wie schlimm es ist, und wie eine Frau sich dort unterordnen muss.“ (Lillith, 12 Jahre)

Die Kommentierung des Gesehenen innerhalb der Familie ist eine häufig genutzte Strategie der Eltern, um den Fernsehkonsum der Kinder zu beeinflussen. Dabei fokussieren die befragten Eltern zwei unterschiedliche Aspekte. Zum einen begleiten sie die Rezeption unerwünschter Sendungen mit abwertenden Kommentaren, zum anderen versuchen sie, im Anschluss an die Rezeption medienkritische Gespräche mit ihren Kindern zu führen. Dabei machen sie auf die Werbestrategien, die Inszenierungsmuster und die medial repräsentierten Rollenbilder aufmerksam. Außerdem hoffen die Eltern darauf, dass ihr eigenes ablehnendes Verhalten bei den Kindern eine Vorbildfunktion hat.

Die Enthüllung von Privatem und Persönlichem wird von Jugendlichen gleichfalls als weniger problematisch wahrgenommen als von den befragten Erwachsenen. Die emotionalen Entblößungen dienen den Jugendlichen

als Mittel zur Authentifizierung, anhand derer zum einen die Echtheit der Darstellungen überprüft werden kann und die zum anderen den Zuschauern emotionale Beteiligung ermöglichen. Der 15-jährige Akai beschreibt diese Möglichkeit zur empathischen Einfühlung folgendermaßen:

„Ich denk mal, das ist echt 'ne traurige Szene. Aber ich würde [sie] trotzdem zeigen, weil: Man fühlt sich denen ein Stück näher, wenn man so mitfiebert (...). Dann weiß man, die sind nicht nur im Fernsehen und das sind nicht nur Produkte, sondern auch Menschen.“

Hier zeigt sich, dass sich eigene empathische Teilhabe und das Wissen um medienspezifische Inszenierungsstrategien und deren Einsatz zum Zweck der Emotionalisierung als wirksames Mittel der Publikumsbindung gegenseitig nicht ausschließen. Medienkompetenz als reflexives Vermögen medienspezifische Inszenierungsweisen zu durchschauen, kann also durchaus erfolgreich einhergehen mit dem Vergnügen an dessen Rezeption.

Die Darstellung von Tod und privater Trauer – darin waren sich alle Befragten einig – sollte nicht Gegenstand öffentlicher Beobachtung im Reality-TV sein. Als expliziter Tabubruch gilt für die Befragten, wenn – wie in einem gezeigten Ausschnitt aus einer Castingshow sichtbar – einer Kandidatin oder einem Kandidaten die Nachricht vom Tod eines Elternteils übermittelt wird. Vor allem für die befragten Jugendlichen stellt die voyeuristische Inszenierung weinender Menschen eine Grenzverletzung dar. Ausgehend von der Beobachtung, dass Szenen mit weinenden und zum Teil auch trauernden Menschen recht häufig in Castingshows zu sehen sind, lassen unsere Befunde die Aussage zu, dass von einem Gewöhnungs- oder gar Abstumpfungsprozess durch eine regelmäßige Nutzung von Castingshows nicht gesprochen werden kann.

Fazit

Die Gruppendiskussionen haben Hinweise gegeben auf die Wahrnehmung moralischer Grenzen im Reality-TV und die Positionierung, die von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und deren Eltern dazu eingenommen wird. Dabei ließen sich weder Gewöhnungen

noch Abstumpfungsprozesse gegenüber Provokationen und Tabubrüche feststellen. Moralische Regeln sind keinesfalls statisch und Bewertungen über zulässige und nicht mehr zulässige Provokationen variieren bis zu einem gewissen Grad subjektiv.

Allerdings gibt es Bereiche, in denen Normverletzungen in Castingshows bei Jugendlichen wie Erwachsenen eindeutig abgelehnt werden. Dies betrifft beispielsweise die Zurschaustellung von Trauer oder Gewalt gegen Kinder. Bei der Darstellung von Nacktheit und verbalen Beleidigungen fallen die Bewertungen der Erwachsenen deutlich kritischer aus als die der Jugendlichen, die diese Ereignisse als Projektionsfläche eigener Sehnsüchte einsetzen. In Castingshows, allen voran „Deutschland sucht den Superstar“, werden Provokationen von Jugendlichen bis zu einem gewissen Grad nicht nur toleriert, sondern mit Vergnügen verfolgt. Sie bieten ihnen einen diskursiven Raum, im dem die jugendliche Sehnsucht nach Grenzüberschreitungen gegenüber Konventionen der Erwachsenenwelt gefahrlos ausgelebt werden kann.

Die Programmproduzenten reagieren offenkundig auf eben dieses Nutzungsinteresse. Insbesondere bei „DSDS“ finden sich Grenzüberschreitungen und Tabubrüche, die vor allem männliche Jugendliche dazu einladen, Regeln der Erwachsenenwelt gefahrlos zu brechen. Jugendliche artikulieren voyeuristische Sehlust, insbesondere an verbalen Entgleisungen im Rahmen von Castingshows. Sie folgen bei ihrer moralischen Bewertung der dramaturgischen Erzählstruktur der Formate, die Provokationen als konstitutiven Bestandteil rechtfertigen.

Wenn Provokationen und moralische Grenzverletzungen hierbei von den Jugendlichen als strategisches Kommunikationsereignis identifiziert und bewertet werden, verlieren sie einen Teil ihres bedrohlichen Potenzials. Das reflexive Vermögen, die Entstehungs- und Verwertungsbedingungen dieser Formate analytisch zu durchschauen, verhindert eine Übernahme der dargestellten sozialen Verhaltensweisen und schafft das Vermögen, Funktionsweisen von (Medien-)Öffentlichkeit kritisch zu erkennen.

Joachim Weiner

„Medienkompetenz“ – Chimäre oder Universalkompetenz?

Essay

Der durch die mikroelektronische und digitale Revolution in den 1980er Jahren ausgelöste gesellschaftliche Wandel wird heute zu Recht als ein

Joachim Weiner

Dr. phil., geb. 1951; freiberuflicher Publizist, Kulturberater und Ausstellungsmacher, Köln.
weiner@netcologne.de

mit der Erfindung des Buchdrucks vergleichbarer kulturevolutionärer Umbruch begriffen. Von den Sozialwissenschaften als Transformation der Industriegesellschaft in eine Informations- und Wissensgesellschaft beschrieben, in der Produktions- und Kommunikationsprozesse zunehmend auf der Verarbeitung von Informationen und Wissen beruhen, hat er unseren Lebens- und Arbeitszusammenhang tiefgreifend verändert. Der softwarebasierte Technologieschub hat uns neue Produktions-, Informations- und Kommunikationsstrukturen beschert, durch die unsere diesbezüglichen Möglichkeiten erheblich erweitert worden sind.

Wir leben heute in einer von den neuen, digitalen Medien durchdrungenen und vermittelten Welt, in der die oder der Einzelne über das Internet und die audiovisuellen Massenmedien Zugang zu einem unüberschaubaren Informations-, Wissens- und Unterhaltungsangebot hat, das unsere Vorstellung und unser Wissen von der Welt und der Gesellschaft, in der wir leben, maßgeblich prägt. Die für den erfolgreichen Umgang mit den neuen Medien und den durch sie generierten Informations- und Kommunikationsstrukturen erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse werden unter dem vielversprechenden Label *Medienkompetenz* gehandelt.

Lange Zeit ein wenig beachtetes und bisweilen auch belächeltes Konstrukt der Medienpädagogik, ist Medienkompetenz in den vergangenen beiden Jahrzehnten zu einem mehr oder

weniger fraglos akzeptierten gesellschaftlichen Leitbild avanciert, das gleichermaßen von der Politik, der Wirtschaft, den Medien und der Medienpädagogik propagiert wird. Insbesondere die Politik wird nicht müde, sie gebetsmühlenartig als unabdingbare Basiskompetenz für eine angemessene politische, kulturelle und ökonomische Teilhabe des Einzelnen am gesellschaftlichen Leben und am Wohlstand der postindustriellen Informations- und Wissensgesellschaft zu beschwören. Sie wird den Bürgerinnen und Bürgern nicht nur als notwendige Voraussetzung für ihre Beschäftigungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt, ihre Teilhabe an der demokratischen Meinungs- und Willensbildung und die erfolgreiche Orientierung in dem durch das Internet aufgeschlossenen Informations- und Wissensuniversum verkauft, sondern auch als wirksamer Schutz vor den Fallstricken, Risiken und Gefahren der postmodernen Mediengesellschaft.

Wem es an Medienkompetenz mangelt, so die in zahlreichen medienpolitischen Papieren der Parteien, Ministerien und Wirtschaftsverbände unterschwellig mitlaufende Drohung, läuft Gefahr, den Anforderungen der Wissensgesellschaft nicht gewachsen zu sein und auf der Strecke zu bleiben.

Begriffliche Unschärfe

Das Problem ist nur, dass die von Politik, Wirtschaft und Medien seit Jahren von den Bürgern eingeforderte Medienkompetenz inhaltlich und begrifflich derart unbestimmt ist, dass niemand genau weiß, was ihm eigentlich abverlangt wird. Selbst Medientheoretiker und -pädagogen räumen mehrheitlich ein, dass es bislang an verbindlichen Normen und Kriterien zur Bewertung von Medienkompetenz mangle. Ihre gängige Bestimmung als Fähigkeit des Subjekts, einen sachgerechten, sinnvollen, kritisch-reflexiven, sozial verantwortungsvollen und kreativen Umgang mit den Medien zu pflegen, ist kaum mehr als eine wohlklingende Leerformel. Es kann daher nicht verwundern, dass erhebliche Uneinigkeit darüber besteht, welche Fähigkeiten Medienkompetenz umfasst, wie sie erfolgreich erworben und vermittelt werden kann und erst recht ab wann jemand hinreichend über sie verfügt.

Allen theoretischen Unklarheiten, methodischen Problemen und unterschiedlichen

Konnotationen zum Trotz, die dem Konstrukt Medienkompetenz anhaften, werden Politik und Wirtschaft nicht müde, sie als unverzichtbare Ressource anzupreisen, die es in einem lebenslangen Lernprozess beständig aufzufrischen gilt. Jedwedes Unterfangen, das den Anspruch erhebt, Medienkompetenz zu befördern, gilt derweil von vornherein als gut und unterstützenswert. Selbst die lange Zeit umstrittene, weil ausschließlich eigennützige Sponsoringpraxis der profitorientierten Medienindustrie, Kindergärten und Schulen mit stark verbilligter oder kostenloser Hard- und Software auszustatten, ruft kaum noch Bedenken hervor, seit die Unternehmen dazu übergegangen sind, sie der Öffentlichkeit als „Medienkompetenzförderung“ zu verkaufen. Wer hingegen die Tauglichkeit von Medienkompetenz als Leitbild der Mediengesellschaft in Frage stellt und die zahlreichen, von der öffentlichen Hand finanzierten Maßnahmen zu ihrer Förderung in weiten Teilen für fragwürdig oder gar überflüssig hält, läuft Gefahr, im medienpolitischen Diskurs geflüchtig überhört und an den Rand gedrängt zu werden.

Selbst die Kritik renommierter Medienpädagogen und -theoretiker an dem unreflektierten Umgang mit dem wissenschaftlich invaliden Medienkompetenzkonzept hat seine Apologeten bislang nicht irritiert. Im Gegenteil: Medienkompetenz scheint sich immer mehr zur allumfassenden Universalkompetenz der globalisierten Wissensgesellschaft zu entwickeln, und die Appelle an die Bürger, die ihre zu verbessern, haben in den vergangenen Jahren eher zu- als abgenommen.

Insbesondere die Politik kann sich nach der von ihr betriebenen Deregulierung des Medienmarktes eine Demontage ihres medienpolitischen Leitbegriffs nicht leisten. Damit wäre ihre Strategie gescheitert, die Bewältigung der Probleme und Risiken, die auf das Konto ihrer Entscheidungen gehen, an den einzelnen Bürger zu delegieren. Schließlich ist doch heute jeder gehalten, sich über die technische Beherrschung der neuen Informations- und Unterhaltungsmedien hinaus zu befähigen, die Risiken und Fallen der schönen neuen Medienwelt zu erkennen und gekonnt zu umschiffen, ihren falschen Versprechungen und verführerischen, aber qualitätslosen Angeboten nicht unreflektiert auf den Leim zu gehen und den insbesondere durch Inter-

net und Handy entstandenen Gefahren für den Daten- und Persönlichkeitsschutz angemessen vorzubeugen.

Den Bürgern wird diese Zumutung von der Politik als ein Beitrag zur Stärkung der Eigenverantwortung im Dienste eines selbstbestimmten Lebens in der digitalen Gesellschaft verkauft. Wer sich nicht hinreichend um die benötigte Medienkompetenz bemüht, so die unterschwellig vermittelte Botschaft, der verhält sich verantwortungslos und hat daher auch kein Recht sich zu beklagen, wenn er an den Klippen der Mediengesellschaft Schiffbruch erleidet.

Verlagerung von Verantwortung

Dass diese schleichende, in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen fortschreitende Verlagerung der Verantwortung für die problematischen Folgen politischer Entscheidungen von der Politik auf die Bürger bislang mehr oder weniger widerstandslos hingenommen wird, zeigt, wie stark neoliberale Denkmuster bereits im individuellen Bewusstsein verankert sind. Anders lässt sich kaum erklären, dass selbst dann, wenn die Politik Medienkompetenz ganz offenkundig dazu missbraucht, um ihr eigenes Versagen zu kaschieren, kein lautstarker Widerspruch aufkommt.

So etwa, wenn versucht wird, der Öffentlichkeit ein so beunruhigendes gesellschaftliches Phänomen wie die merkliche Zunahme schwerer psychischer und sozialer Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit Blick auf deren Medienverhalten als Folge eines Mangels an Medienkompetenz zu verkaufen. Als ob der exzessive Fernsehkonsum und die suchtähnliche Abhängigkeit von Handy, Computer, Internet, computerbasierten Killerspielen und sonstigen medialen Gewalt- und Pornografieangeboten, die bei vielen der psychisch und sozial schwer gestörten Kinder und Jugendlichen zu beobachten sind, die primäre Ursache für ihr deviantes Verhalten wären.

Wie unverfroren die Politik darum bemüht ist, der Öffentlichkeit die Symptome jugendlicher Devianz als deren Ursache zu verkaufen, offenbart ihr unseriöser Umgang mit den Amokläufen von Jugendlichen an Schulen in Erfurt, Emsdetten und Winnenden. Noch

bevor die psychosozialen Ursachen und die Hintergründe der Taten hinreichend geklärt waren, wurde im Verbund mit den Medien eine Debatte über das Verhältnis von Medien und Gewalt eröffnet, in der sich Politiker, Psychologen, Pädagogen und Kriminologen mit hinlänglich bekannten Argumenten für oder gegen ein Killerspielverbot und einen verstärkten Jugendschutz aussprachen. Einig waren sich die Kontrahenten jedes Mal aber darin, dass es den Tätern an Medienkompetenz gemangelt habe und daher deren Förderung die wirksamste Prävention gegen solche Taten sei.

Indem die von der Politik zu verantwortenden sozialen und ökonomischen Bedingungen, unter denen solche sozial und psychisch deformierten Männer in unserer Konkurrenz- und Leistungsgesellschaft heranwachsen, in den medial inszenierten Debatten über die Ursachen der Amokläufe systematisch ausgeblendet wurden, bekamen unter der Hand diejenigen die Mitverantwortung für die Taten zugeschoben, die für eine ausreichende Medienkompetenz der Heranwachsenden zuständig sind: die Eltern, Kindergärten und Schulen. Durch diesen strategischen Schachzug war nicht nur die Politik, sondern auch die Medienindustrie weitgehend von dem Vorwurf der Mitverantwortung für die Taten entlastet und konnte, mehr oder weniger ungehindert, ihr profitables Angebot an Gewalt, Pornografie und menschenverachtenden Reality-Formaten weiter ausbauen.

Wenn sich unterdessen auch die Computerspieleindustrie, die geradezu darauf angewiesen ist, permanent an der medialen Gewaltspirale zu drehen, um die von ihr entwickelten Produkte einer nach immer neuen Kicks verlangenden Klientel erfolgreich zu verkaufen, für die Förderung der Medienkompetenz ihrer Kundschaft stark macht, dann nicht, weil die Branche unter dem Eindruck der Amokläufe mehr Verantwortungsbewusstsein entwickelt hätte. Sie hat nach wie vor kein Interesse daran, ihre jugendliche Kundschaft vor übermäßigem Medienkonsum und mentaler Verrohung zu bewahren. Wohl aber daran, dass die Konsumenten ihre Allmachts- und Gewaltphantasien nur digital befriedigen und nicht die Grenze zur Realität überschreiten – schaden doch Amokläufe nicht nur dem Image der Branche, sondern auch dem Geschäft.

Dass die Medienpädagogen, von einigen rühmlichen Ausnahmen abgesehen, die fragwürdige Indienstnahme ihres Leitbegriffs „Medienkompetenz“ durch die Politik und die Medienindustrie allenfalls verhalten monieren, ist nur auf den ersten Blick irritierend. Ihre auffällige Zurückhaltung erklärt sich daraus, dass viele von ihnen in den zurückliegenden zwanzig Jahren ihren bewahrpädagogischen Ansatz aufgegeben und ein neues Selbstverständnis entwickelt haben. Sie verstehen sich nicht mehr als moralische Schutztruppe, die das wehrlose Kind vor den verderblichen Einflüssen der audiovisuellen Massenmedien und der Werbung zu schützen beansprucht. Eher schon sehen sie sich als medienpolitische *task force* zur Eindämmung der Kollateralschäden, die im Gefolge der Deregulierung des Medienmarktes entstanden sind.

Wo sie aber Medienkompetenz als optimales Prophylaktikum gegen einen unreflektierten Umgang mit den neuen Medien und die Gefahr, sich in den verführerischen Fallstricken der „schönen neuen Medienwelt“ hoffnungslos zu verheddern, anpreisen, ohne auf ihre begrenzte Wirksamkeit hinzuweisen, machen sich die Medienpädagogen zu Komplizen einer Politik, der das Wachstum der Medienwirtschaft mehr am Herzen liegt als ein hinreichender Verbraucherschutz. Statt gegen die fragwürdige Indienstnahme ihres Leitbegriffs Front zu machen, entwickelt die Medienpädagogik ständig wachsende Anforderungskataloge, die Elternhäuser und Schulen abarbeiten sollen, um Kinder und Jugendlichen gegen die medialen Gefährdungen zu immunisieren.

Abgesehen davon, dass der Nachwuchs heute einem unkontrollierbaren Medieneinfluss unterliegt, ist die den Eltern und Lehrern zugemutete Medienkompetenzvermittlung kaum zu leisten. Sie sprengt den ihnen dafür zur Verfügung stehenden Zeitrahmen und übersteigt in vielen Fällen auch deren pädagogische Fähigkeiten, mentalen Kapazitäten und Wissenshorizont. Kaum etwas ist daher für die Medienerziehung von Kindern und Jugendlichen mit ungleichen milieubedingten Voraussetzungen und Fähigkeiten so wenig hilfreich wie die überfrachteten Curricula, mit denen sich realitätsferne Medienpädagogen zu profilieren versuchen.

Würde die Medienpädagogik den familiären Verhältnissen und der schulischen Realität in unserer Gesellschaft Rechnung tragen und sich von ihren voluminösen Anforderungskatalogen und ihrem problematischen Medienkompetenz-Leitkonzept verabschieden, liefe sie allerdings Gefahr, ihren gewinnbringenden Nutzen für die Politik, die Medien und die Medienindustrie zu verlieren. Und das wäre für sie ein Desaster, weil sie ohne die zahlreichen vom Bund, den Ländern und der Privatwirtschaft finanzierten Forschungsaufträge, Gutachten und Medienanalysen zu einem Schattendasein im zunehmend verwertungsorientierten Wissenschaftsbetrieb verdammt wäre.

Von daher ist es kein Wunder, dass viele Medienpädagogen eher die Gunst der Stunde nutzen, um Medienkompetenz mehr und mehr zu einer Universalkompetenz der digitalen Gesellschaft aufzublähen und den Gebrauchswert ihrer Disziplin für die Politik, die Medien und die Medienindustrie weiter zu erhöhen. Kaum ein problematisches soziales Phänomen, das sie nicht auf einen Mangel an Medienkompetenz zurückzuführen versuchen, um im nächsten Schritt mit neuen Förderkonzepten aufzuwarten, die vorgeblich geeignet sind, um aus passiven und unreflektierten Medienkonsumenten kreative und selbstbestimmte, den Anforderungen der globalisierten Informations- und Wissensgesellschaft gewachsene Medienakteure und -nutzer zu machen.

Dass die Mehrzahl der davon inspirierten Fördermaßnahmen weitgehend an den Angehörigen der bildungsfernen Schichten vorbeigehen, die offiziell als die wichtigste Zielgruppe der Medienkompetenzförderung gehandelt werden, scheint weder die Politik noch die Medienpädagogik zu stören. Für medienpädagogische Projekte, von denen es auch hierzulande eine ganze Reihe gibt, die inhaltlich und methodisch an den Lebenslagen, mentalen Voraussetzungen und Erfahrungen ihrer bildungsfernen Klientel ansetzen, fehlen hingegen häufig die finanziellen Mittel. Und das, obwohl gerade solche Projekte trotz ihres oft bescheidenen Anspruchs einen größeren Beitrag zur Medienbildung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher leisten als viele der teuren, von der Politik geförderten Programme und die meisten Schulen.

Letztere verfügen, selbst wenn sie mit Computern und einem Internetzugang ausgestat-

tet sind, in der Regel weder über die zeitlichen noch über die personellen Ressourcen, die für eine qualifizierte und vor allem nachhaltige Medienbildung erforderlich wären. Deshalb erschöpft sich schulische Medienerziehung, allen wohlklingenden curricularen Vorgaben zum Trotz, meist darin, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, mit den gängigen Officeprogrammen umzugehen, mäßig sicher im Internet zu surfen, problemlos E-Mails zu schreiben und – wenn es hoch kommt – eine eigene Website zu erstellen. Für die von der Medienpädagogik geforderte systematische Analyse der gesellschaftlichen Funktion der Medien, ihrer Struktur und ihrer inhaltlichen Angebote oder gar für eine nähere Beschäftigung mit der Medienpolitik, der Medienkonzentration oder der Medienökonomie mangelt es in der Regel an Zeit und dem dafür notwendigen Know-how auf Seiten des Lehrpersonals.

Das gilt auch für die Vermittlung der Fähigkeiten und Kenntnisse, die für die erfolgreiche Erschließung des im Internet zur Verfügung stehenden Informationsangebots unabdingbar notwendig sind. Diese scheitert häufig schon an der geringen Lesefähigkeit und dem mangelnden Textverständnis vieler Kinder und Jugendlicher. Die wenigen rühmlichen Ausnahmen, die von den Medien als Beispiele für eine vorbildliche schulische Medienerziehung gefeiert werden, können nicht darüber hinwegtäuschen, dass das, was in der Fläche unter dem Label Medienerziehung angeboten wird, mehr als dürftig ist.

Selbst groß angelegte Initiativen wie „Schulen ans Netz“ oder „Ein Laptop für jeden Schüler“ haben bislang nicht merklich zu der davon erhofften Verbesserung der jugendlichen Medienkompetenz geführt. Dass die Ausstattung der Schulen mit Hard- und Software nur dann etwas bringen kann, wenn sie mit einer Aufstockung der personellen und fachlichen Ressourcen der Schulen und einer grundlegenden Veränderung der vorherrschenden Unterrichtsmethodik und -praxis einhergeht, ist zwar schon oft genug wissenschaftlich nachgewiesen worden, wird aber von den zuständigen politischen Entscheidungsträgern schon aus Kostengründen geflissentlich ignoriert. Angesichts der unzureichenden zeitlichen, fachlichen und methodisch-didaktischen Voraussetzungen für eine nachhaltige Medienbildung in unseren Bildungseinrichtungen erweist sich die nach jedem Amoklauf

von Politikern aller Parteien lautstark erhobene Forderung nach einer verstärkten Medienkompetenzförderung durch Kindergärten und Schulen als eine ritualisierte Strategie zur Beruhigung der erregten Öffentlichkeit.

Der medienkompetente Bürger – ein Alptraum

Die frappante Diskrepanz, die hierzulande zwischen der allseits beschworenen Bedeutung von Medienkompetenz für die erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft und dem desolaten Zustand besteht, in dem sich die Medienbildung befindet, legt den Verdacht nahe, dass weder die Politik noch die Wirtschaft und die Medien ein ernsthaftes Interesse an dem reflektierten, kreativen und kritischen Mediennutzer haben, den sie unablässig als Leitbild der Mediengesellschaft vor sich hertragen.

Das wäre nämlich einer, der seine beruflich und privat benötigten IT-Kenntnisse zwar auf dem neuesten Stand hält, aber nicht einen großen Teil seiner Freizeit dazu nutzt, um mehr oder weniger ungezielt und gedankenlos durch das Netz zu surfen oder sich stundenlang in der Welt der Computerspiele und Chatrooms zu verlieren. Im Umgang mit Büchern und Bibliotheken geschult, durch den er sich das notwendige Orientierungswissen für die Erschließung des im Internet ausgebreiteten Informationsangebots angeeignet hat, würde er im Netz vorwiegend gezielt nach Informationen suchen, die er zur Erweiterung seines Wissenshorizontes und zur effektiveren Bewältigung seines Alltags benötigt. Auf eine Mitgliedschaft bei „Facebook“ oder „StudiVZ“ würde er, schon um seine Privatsphäre zu schützen, verzichten. Bloggen und twittern würde er allenfalls dann, wenn er Relevantes zu vermelden hätte, das auf anderen Wegen keinen Eingang in den öffentlichen Diskurs finden würde, nicht aber, um die Welt mit belanglosen Nichtigkeiten und privaten Befindlichkeiten zu behelligen.

Er würde auch nicht seine Hardware, sei es nun sein Handy, Fernseher, MP3-Player, Navigationsgerät oder Computer, im Rhythmus der Innovationszyklen der Industrie gegen neue, leistungstärkere Produkte eintauschen, sondern erst dann, wenn die Neuentwicklungen

für ihn einen spürbar höheren Nutzen und Gebrauchswert hätten als seine Altgeräte. In gleicher Weise würde er auch in Sachen Software verfahren und seine Geräte nicht mit Programmen überladen, die er eigentlich nicht benötigt. Überdies würde er die Informations- und Unterhaltungsangebote der Medien überaus selektiv und restriktiv nutzen, weil er den größten Teil seines Freizeitbudgets für sein Familienleben, die Pflege seiner Sozialkontakte und die Wahrnehmung anderer Kultur- und Freizeitangebote verbrauchen würde.

Dieser, hier nur in groben Zügen skizzierte, aus der Sicht der Medienpädagogik wohl als ausreichend medienkompetent geltende Mediennutzer wäre der lebendige Alptraum der Medienindustrie, der Medien und der Politik. Er würde alle ihre Wachstumsprognosen und -hoffnungen zunichte machen und eine mit der jüngsten Finanzkrise vergleichbare Wirtschaftskrise heraufbeschwören, gilt doch die Informations- und Kommunikationstechnologie als der entscheidende Wachstumsmotor der globalisierten Wissensgesellschaft. Der von der Politik, den Medien und der Medienindustrie erwünschte medienkompetente Bürger ist daher wohl eher einer, der sich mehr oder weniger bewusstlos dem konsumistischen Imperativ der postindustriellen Mediengesellschaft unterwirft, der in etwa so lautet:

Konsumiere möglichst viel von dem, was Dir von den Medien und der Medienindustrie angeboten wird, entwickle aber dabei keine Denk- und Handlungsmuster, die Deine Verwendbarkeit auf dem Arbeitsmarkt beeinträchtigen oder zu einem gesellschaftlich inakzeptablen Sozialverhalten führen.

So viel zu der Medienkompetenz, die in unserer rendite- und wachstumsfixierten Marktgesellschaft den Bürgern abverlangt wird, und, allen gegenteiligen Beteuerungen zum Trotz, weniger im Dienste eines selbstbestimmten als eines marktkonformen Umgangs mit den Medien steht. Wer ihr daher, wie von der Politik gefordert, lebenslang hinterherhechelt, hat gute Chancen, zu einem technisch hoch aufgerüsteten, mit überflüssigem Wissen angefüllten und unablässig medial kommunizierenden Medienidioten zu werden, von denen es in unserer schönen neuen Medienwelt schon heute mehr gibt, als uns lieb sein kann.

APuZ

Nächste Ausgabe

4/2011 · 24. Januar 2011

Parlamentarismus

Frank Decker

Brauchen wir ein neues Wahlrecht?

Volker von Prittwitz

Hat Deutschland ein demokratisches Wahlsystem?

Joachim Behnke

Grundsätzliches zur Wahlreformdebatte

Mark T. Fliegauß · Sebastian Huhnholz

Parlamentarische Führung

Katja Marie Fels

Reformkommunikation – eine aussichtslose Schlacht?

Gerd Strohmeier

Westminster im Wandel

Stefan Marschall

Wahlen, Wähler, Wahl-O-Mat

Herausgegeben von
der Bundeszentrale
für politische Bildung
Adenauerallee 86
53113 Bonn



Redaktion

Dr. Hans-Georg Golz
Dr. Asiye Öztürk
Johannes Piepenbrink
(verantwortlich für diese Ausgabe)
Anne Seibring (Volontärin)
Telefon: (02 28) 9 95 15-0
www.bpb.de/apuz
apuz@bpb.de

Redaktionsschluss dieses Heftes:
7. Januar 2011

Druck

Frankfurter Societäts-Druckerei GmbH
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main

Satz

le-tex publishing services GmbH
Weißenfelder Straße 84
04229 Leipzig

Abonnementservice

Aus Politik und Zeitgeschichte wird
mit der Wochenzeitung **Das Parlament**
ausgeliefert.
Jahresabonnement 34,90 Euro; für Schüle-
rinnen und Schüler, Studierende, Auszubil-
dende (Nachweis erforderlich) 19,00 Euro.
Im Ausland zzgl. Versandkosten.

Frankfurter Societäts-Medien GmbH
Vertriebsabteilung **Das Parlament**
Frankenallee 71–81
60327 Frankfurt am Main
Telefon (069) 7501 4253
Telefax (069) 7501 4502
parlament@fsd.de

Nachbestellungen

IBRo
Kastanienweg 1
18184 Roggentin
Telefax (038204) 66 273
bpb@ibro.de
Nachbestellungen werden bis 20 kg mit
4,60 Euro berechnet.

Die Veröffentlichungen
in **Aus Politik und Zeitgeschichte**
stellen keine Meinungsäußerung
der Herausgeberin dar; sie dienen
der Unterrichtung und Urteilsbildung.

ISSN 0479-611 X

- Uwe Hasebrink · Claudia Lampert*
3–10 **Kinder und Jugendliche im Web 2.0 – Befunde, Chancen und Risiken**
Das *social web* gewinnt im Alltag von Kindern und Jugendlichen in Deutschland zunehmend an Bedeutung. Es eröffnet vielfältige neue kommunikative Erfahrungs- und Handlungsräume, birgt aber auch verschiedene Risiken.
- Christian Stöcker*
10–17 **Doppelinterview mit Stefan Aufenanger und Christian Pfeiffer**
Digitale Medien sind aus dem Alltag vieler Kinder und Jugendlicher nicht mehr wegzudenken. Überwiegen die Gefahren, wie etwa durch Computerspielabhängigkeit, oder die Chancen? Wo besteht politischer Handlungsbedarf?
- Ingrid Möller*
18–23 **Gewaltmedienkonsum und Aggression**
Zahlreiche Studien belegen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Konsum gewalthaltiger Medien und aggressivem Verhalten Jugendlicher gibt. Gleichzeitig wird deutlich, dass Gewaltmedienkonsum nur einer von vielen Faktoren ist.
- Helga Theunert*
24–29 **Aktuelle Herausforderungen für die Medienpädagogik**
Das vernetzte Mediensystem birgt Ressourcen für Partizipation, aber auch Exklusionsrisiken. Dies markiert Herausforderungen für die Medienpädagogik, die Jugendliche darin unterstützen will, der Medienwelt als Souverän zu begegnen.
- Arne Busse et al.*
30–34 **Mit „Ballerspielen“ gegen pädagogische „No-Go-Areas“?**
Auf „Eltern-LANs“ spielen Eltern und Lehrer unter medienpädagogischer Anleitung Computerspiele. Dies soll nicht in Billigung des jugendlichen Medienhandelns resultieren, wohl aber in Kommunikation mit den Heranwachsenden.
- Margreth Lünenborg · Claudia Töpfer*
35–41 **Gezielte Grenzverletzungen – Castingshows und Werteempfinden**
Provokationen jeglicher Art gehören mittlerweile zum festen Repertoire der Castingshows. Das Fernsehpublikum wird dadurch zum voyeuristischen Beobachter moralischer Grenzverletzungen. Verschieben sich die Tabugrenzen?
- Joachim Weiner*
42–46 **„Medienkompetenz“ – Chimäre oder Universalkompetenz?**
Medienkompetenz ist zu einem Leitbild der Informations- und Wissensgesellschaft avanciert. Doch der im eigentlichen Sinne medienkompetente Bürger ist von Politik, Industrie und Medien gar nicht erwünscht – gefragt ist der Konsument.