

Autor: Marci-Boehnke, Gudrun/ Rath, Matthias.

Titel: Jugendliche Mediennutzung im Spiegel aktueller Diskurse: Migration, Gewalt und Anschlusskommunikation.

Quelle: Marci-Boehnke, Gudrun/Rath, Matthias (Hg.): Jugend – Werte – Medien: Die Studie. Weinheim und Basel 2007, S.203 – 235.

Verlag: Beltz Pädagogik (Stiftung Ravensburger Verlag).

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Autoren.

Gudrun Marci-Boehnke / Matthias Rath

Jugendliche Mediennutzung im Spiegel aktueller Diskurse: Migration, Gewalt und Anschlusskommunikation

Kapitel 5

In diesem Kapitel wollen wir Aspekte thematisieren, die auf der politischen Agenda stehen:

- Migration: Die Mediennutzung ist für Jugendliche aus nicht-deutschsprachigen Kontexten auch pädagogisch und bildungspolitisch relevant, sofern man annimmt, dass Mediennutzung den Spracherwerb, aber auch das kulturelle Wissen mitbestimmt. Es ist ein Ergebnis der PISA-Studien, dass der Migrationshintergrund einen wichtigen Faktor der Bildungsleistung darstellt. Die Ergebnisse einer Studie des WDR (2006) z.B. weisen darauf hin, dass türkische Jugendliche zu 68 % deutsches wie türkisches Fernsehen nutzen, 14 % gaben an, nur türkisches Fernsehen zu rezipieren. Auch die Genrepräferenz der Türken in Deutschland zeigt eine bemerkenswerte Verschiebung zugunsten von Telenovelas, Musik- und Familiensendungen. Außerdem versprechen sich Türken in Deutschland vielmehr als die deutschen Nutzer Orientierung vom Fernsehen (ebd., 21 ff.). Solche und ähnliche Informationen wollten wir genauer erfragen.

- Gewalt in den Medien: Das zweite Themenfeld gehört seit den Anfängen der Medienkritik zu den Standardthemen. Die Gründe für die immer noch hohe Akzeptanz des verhältnismäßig einlinigen Erklärungsmodells „Gewalt in den Medien - Gewalt im Verhalten“ mag auf ein ehrwürdiges Experiment von Albert Bandura (Bandura u.a. 1963) zurückgehen, in dem vermeintlich eine so gradliniger Konnex zwischen Gewaltexposition und Gewaltperformanz nachgewiesen wurde. Theunert (1996, 40) hat auf die Problematik einer Verallgemeinerung solcher Experimentalsituationen mit kurzzeitigen Reaktionsbeobachtungen hingewiesen. Dennoch ist die Diskussion zwischen Gewaltwarnern und Gewaltdifferenzierern ungebrochen (vgl. Kunczik/Zipfel 2006). Wir haben wieder am Rezipienten ansetzend die Gewaltwahrnehmung mit den Jugendlichen thematisiert.
- Anschlusskommunikation: Medien sind Agenda Setter (McCombs) und damit, jenseits eines bewahrpädagogischen Eremitenszenarios, Anlass und Orientierungsfunktion für die soziale Kommunikation. Dass diese häufig in der peer group abläuft, zumal, wenn jugendkulturelle Themen der Identitätsarbeit anstehen, scheint einsichtig (Rath 2002a). Wir wollten aber wissen, mit wem die Schülerinnen und Schüler diese Anschlusskommunikation genau leisten - und zu welchen Themen. Besonders irritierend war für uns der Umstand, dass für die Schülerinnen und Schüler Lehrer überhaupt nicht als Gesprächspartner in den Blick kommen. Dies mag als Ausgrenzung von Seiten der Jugendlichen angesehen werden - ebenso gut kann aber auch gefragt werden, ob nicht die Lehrerschaft sich der Thematisierung des individuellen Mediengebrauchs entzieht. Bofinger (207, 74) referiert eine bayerische Studie aus dem Jahr 2006, nach der „acht Prozent aller befragten Lehrkräfte [berichteten], dass sie medienpädagogische Themen mit ihren Schülerinnen und Schülern ‚regelmäßig‘ behandelten.“

Erschreckend wenig, wenn man bedenkt, welche Mittel seit Jahren zumindest für eine medientechnische Bildung in die Schulen investiert werden: Pädagogen scheinen medienthematisch resistent zu sein. Für die Wahrnehmung eines medienerzieherischen Auftrags - ob wissenschaftlich angemahnt (Tulodziecki 1997) oder konkret bildungspolitisch eingefordert (Bildungsplan 2004) - ist diese Sprachlosigkeit natürlich fatal. Wir wollten wissen, was Gründe für dieses Schweigen sein können.

Medienrezeption im Migrationskontext

Unter dem Blickpunkt des Migrationshintergrundes wird spätestens seit PISA auch die schulische Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gewertet. Diefenbach (2007, 19ff.) weist zu Recht darauf hin, wie problematisch die Bestimmung dieses Attributs Migration ist. Staatsangehörigkeiten, Wander- bzw. Fluchtbewegungen, die Frage der eigenen Migration oder der familialen vorab angelaufenen Migration, in die ein Kind dann als „Migrantenkind 2. Ordnung“ (ebd., 20) hineingeboren wird, werden ebenso herangezogen wie letztlich zufällige (bildungs-)statistische Vorgaben.

Was aber soll denn überhaupt erfasst werden? Sinnvoll erscheint diese Kategorisierung nur, wenn begründet davon ausgegangen werden kann, dass es signifikante Unterschiede zwischen „migrierten“ (was immer das dann konkret meint) und „deutschen“ (was immer das dann konkret meint) Kindern und Jugendlichen gibt. Für uns ist die Nutzung der Medien im Fokus. Medien verstehen wir als ein interpretationsbedürftiges Symbolsystem, das verstanden werden muss, soll es genutzt werden. Es entspricht damit grundlegend dem, was Cassirer (1923/1953) als „symbolische Form“ Sprache bezeichnet hat: Wir formen die Welt je schon vor, die Begriffe, Kategorien und Theorien des Menschen über sich und die Welt sind „selbstgeschaffene intellektuelle Symbole“ (ebd., 5, Herv. im Orig.). Alles Welt- und Kulturverständnis ist sprachabhängig, weil eben symbolisch vermittelt (Rath 2002; 2003a).

Es ist daher sinnvoll, dass in der PISA-Studie 2003 (Prenzel u.a. 2005, 271 f.) auf eine doppelte Unterscheidung abgehoben wird: Das Geburtsland der Eltern und die Sprache, die Jugendliche in ihrer Familie verwenden. Erstere Information ist eine juristische Zufälligkeit und kann nur unreflektiert als Maß der Schulleistungsfaktoren gelten - man vergleiche z.B. nationale Zugehörigkeiten wie deutsch oder österreichisch und italienisch (in Bezug auf Südtirol) bzw., mit umgekehrter Problematik, österreichisch und slowenisch (bei slowenischer Volkszugehörigkeit) oder türkisch und irakisch (bei kurdischer Volkszugehörigkeit).

Die familial dominante Sprache jedoch ist im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern sehr viel aussagekräftiger, denn nämlich, wenn die familial gesprochene und damit sprachsozialisatorisch als Erstsprache vermittelte nicht mit der im Unterricht gesprochenen Sprache übereinstimmt. Daher haben Prenzel u.a. (2005) zu

Recht die nationale Zugehörigkeit zugunsten einer Differenzierung nach sprachlichen Akkulturationsgruppen (ebd., 276ff.) „deutschsprachig“, „mehrsprachig“, „fremdsprachig“ hinten gestellt.

Von besonderer Aktualität wurde im weiteren Umfeld der Erhebungsphase die Frage nach der Bedeutung der Sprachzugehörigkeit, als die Herbert-Hoover-Oberschule im Berliner Wedding, eine Realschule, im Februar 2005 Deutsch als verpflichtende Verkehrssprache auf dem ganzen Schulgelände und auch außerhalb des Unterrichtsgesprächs einführte.

Die Schulsprache unserer Schule ist Deutsch, die Amtssprache der Bundesrepublik Deutschland. Jeder Schüler ist verpflichtet, sich im Geltungsbereich der Hausordnung nur in dieser Sprache zu verständigen. (Hausordnung 2005, § 1, Nr. 3)

Die Diskussion um die Schutzwürdigkeit der jeweiligen Heimatsprachen wogte hoch. Die wissenschaftliche Forschung zum Zweitspracherwerb, denn darum muss es sich bei ethnisch gemischten Gesellschaften mit einer einheitlichen Verkehrssprache handeln, sieht mehrere Aspekte. Vor allem auf zwei sei hingewiesen.

Die sog. Interlanguagethese (Selinker 1972) betont die Bedeutung der Erstsprache, die für das Lernen der Zweitsprache quasi Modellfunktion übernimmt. Eine gelungene Erstsprachsozialisation ist daher, zweitens, ein wichtiger Faktor für den gelingenden Erwerb einer Zweitsprache (Interdependenzthese, vgl. Cummins 1979). Genau in diesem Sinne galt es Abhilfe zu schaffen:

„Die Entscheidung, das Deutschsprechen auch in den Pausen in die Hausordnung aufzunehmen, war eine Folge dieses neuen Konzepts. Es ist nicht ungewöhnlich, dass in den Klassen der Hoover-Schule Schüler mit acht verschiedenen Herkunftssprachen zusammenkommen. Die Türken stellen die größte Gruppe, gefolgt von Arabern, Serben und Kroaten, Pakistanis, Russen und Tschechen. ‚Es ist eine böswillige Verdrehung‘, so Steinkamp [die Schulleiterin, GMB/MR], ‚wenn unsere Deutschpflicht als Zwangsgermanisierung dargestellt wird. Es geht schlicht darum, eine verbindliche Verkehrssprache zu etablieren, um den Schulbetrieb überhaupt zu gewährleisten.‘ Die Mehrzahl der Schüler hat zu Hause und unter Freunden kaum Gelegenheit, Deutsch zu reden.“ (Lau 2006)

Forderungen, diese Hausordnung außer Kraft zu setzen, Vorwürfe wie „Zwangsgermanisierung“ oder Unterdrückung kulturellen Eigenstandes sind zunächst, tagesaktuell, Zeichen „symbolischer Politik“ (Sarcinelli, Ulrich 1987), in ihnen spricht sich aber, in vermeintlich kulturrepektvoller Absicht, eine ethnische Abgrenzung aus. Gerade das Beispiel der Hoover-Realschule eignet sich nicht als Schauplatz solcher symbolischer Politik, da hier Schülerinnen und Schüler in einem Alter betroffen sind, für die die von der Schulleiterin benannte Problematik, mangelnder Umgang mit der Sprache des momentanen Lebensraums, fatale Folgen hat. Dies umso mehr, wenn auch der Medienumgang sich vor allem in der eigenen Erstsprache abspielt. Die Untersuchung des Medienumgangs in Abhängigkeit mit der eigenen Erstsprache war daher für uns - ungeplant - auch politisch ein wichtiger Aspekt geworden.

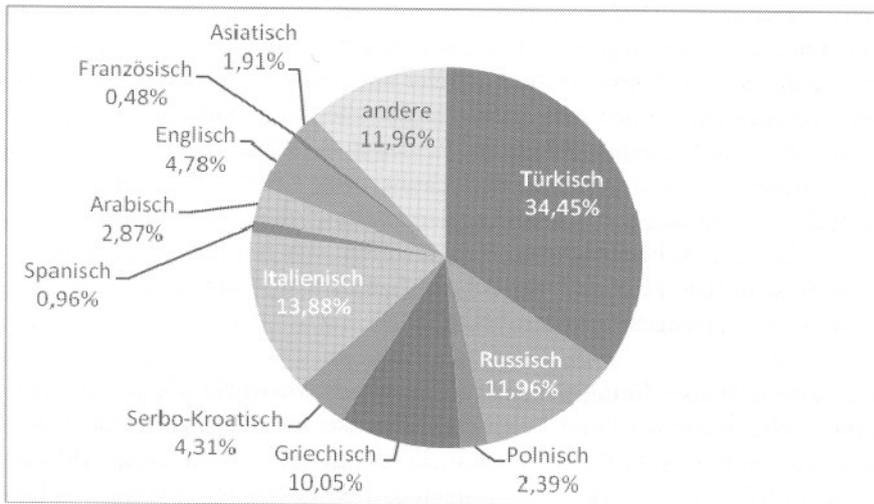
Im Rahmen unserer Befragung zur Medienvorliebe haben wir die Schülerinnen und Schüler in der ersten Befragungswelle sowohl nach ihrer Muttersprache als auch nach der Sprache im Umgang mit ihrer peer group gefragt. Um den Aspekt der Mutter- oder Erstsprache bzw. der Peer-Sprache zu operationalisieren, stellen wir die Fragen konkret so:

„Welche Sprache sprichst du zu Hause am häufigsten? Bitte nur eine Antwort!“ „Welche Sprache sprichst du mit deinen besten Freunden? Bitte nur eine Antwort!“

Die erste Frage sollte die außerhalb der Schule familial dominante Sprache erheben, jenseits von nationaler Zugehörigkeit (davon zu unterscheiden ist allerdings die sprachlich mitvermittelte, kulturelle und/oder ethnische Bindung).

Neben dem aktuellen Kontext der öffentlichen Diskussion um die Bedeutung der Sprache in den Schulen werden wir diese Daten genauer anschauen - später thematisieren wir diesen Aspekt noch einmal im Hinblick auf die mediale Orientierung der Jugendlichen und ihre Gewaltakzeptanz.

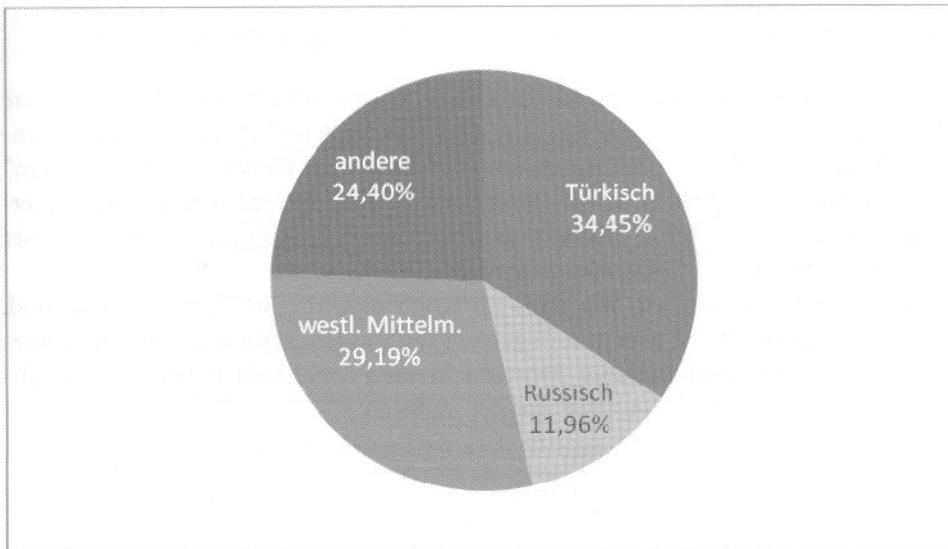
Auf diese Frage haben wir den Schülerinnen und Schülern eine große Anzahl an Sprachen angeboten. Von den 1316 auswertbaren Antworten ergaben 84,12 „deutsch“. Neben Deutsch wurden elf andere Sprachen erfasst, eine Kategorie für „andere“ bündelte Einzelnennungen. Im Folgenden sind die nicht-deutschsprachigen Antworten differenziert:



Grafik 5-1: Verteilung der fremdsprachigen Familiensprache (ohne „Deutsch“; N = 209)

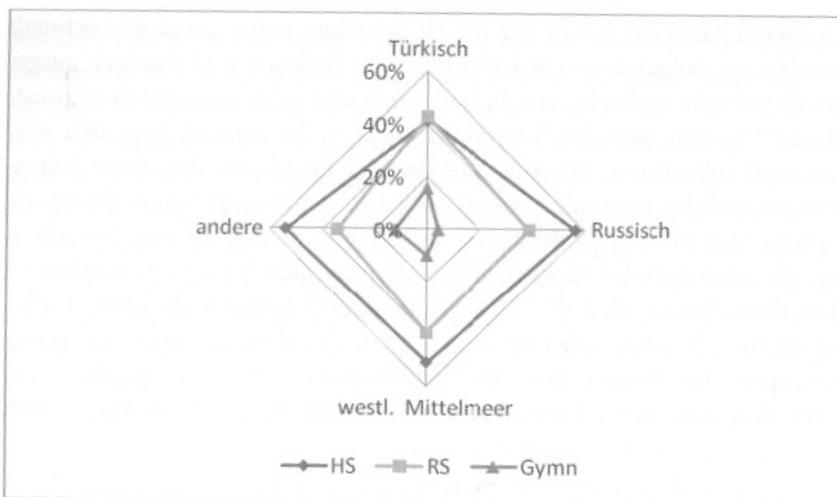
Für unsere weiteren Analysen haben wir die elf Sprachen nebst „andere“ nochmals gebündelt, so dass im Folgenden neben Deutsch nur Türkisch und Russisch ausgeführt bleiben. Griechisch, Serbo-kroatisch, Italienisch und Spanisch werden in „westliches Mittelmeer“ („westl. Mittelm.“) zusammengefasst, die anderen Sprachen werden unter „andere“ subsumiert. Wir sind uns darüber im Klaren, dass diese Subsumierung problematisch ist, zumindest, wenn man diese heterogene Sammelkategorie analysieren wollte. Wir fokussieren hier aber auf die drei meistgenannten Sprachen/ Sprachräume, die außerdem die stärksten Einwanderungswellen der sog. „Gastarbeiter“ und ihrer Familien (Italien ab 1955; Griechenland und Spanien ab 1960; Türkei ab 1961; Jugoslawien ab 1968; vgl. Diefenbach 2007, 19) abbilden sowie die starke Auswanderergruppe der Russen bzw. Russlanddeutschen ab 1970 (Ostverträge) bzw. 1987 (Ausreisepolitik unter Gorbatschow in der damaligen UdSSR, vgl. Heinen 2000).

Grob ergibt sich folgendes Bild: Ein Drittel der nicht mit Deutsch als Muttersprache sozialisierten Jugendlichen spricht zu Hause türkisch, 30 % gehören zu den Sprachen des westlichen Mittelmeeres Griechisch, Serbo-kroatisch, Italienisch und Spanisch, knapp 12 % sprechen Russisch und ein Viertel der nicht deutschsprachig-sozialisierten Schülerinnen und Schüler sprechen eine andere Sprache.



Grafik 5-2: Gebündelte Verteilung der fremdsprachigen Familiensprache (ohne „Deutsch“; N = 209)

Im Netz (Grafik 5-3, S. 208) zeigt sich erwartungsgemäß die Hauptschule als die Schule, in der sich die größte Anzahl und Vielfalt an Kindern mit Migrationskontext findet. Es zeigt sich auch die - sicher für die Südschiene durch das sehr durchlässige und differenzierte Schulsystem typischer als für andere Teile Deutschlands - relativ starke Tendenz

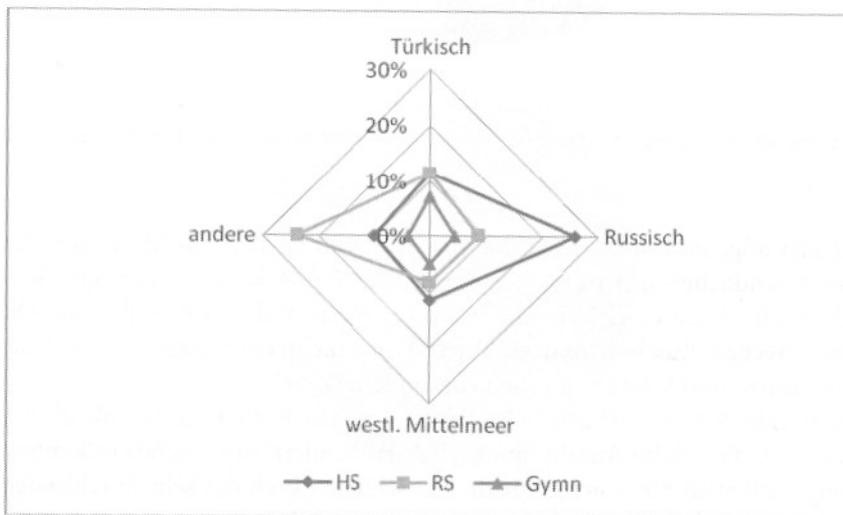


Grafik 5-3: Anteil der Schulart an den Familien-Sprachräumen (ohne „Deutsch“; N = 204)

türkischer Jugendlicher, nach Haupt- oder Realschule eine weitere Oberschule zu besuchen. Für die Realschule nimmt der Anteil ab. Im Gymnasium ändert sich diese Verteilung, hier finden sich vor allem Jugendlichen aus den „anderen“ Sprachräumen, zu denen auch die übrigen europäischen Sprachen gehören. Allerdings sei noch einmal

daran erinnert, dass die Zahl der Gymnasialschüler in dieser Umfrage kleiner war als die bei Haupt- und Realschule.

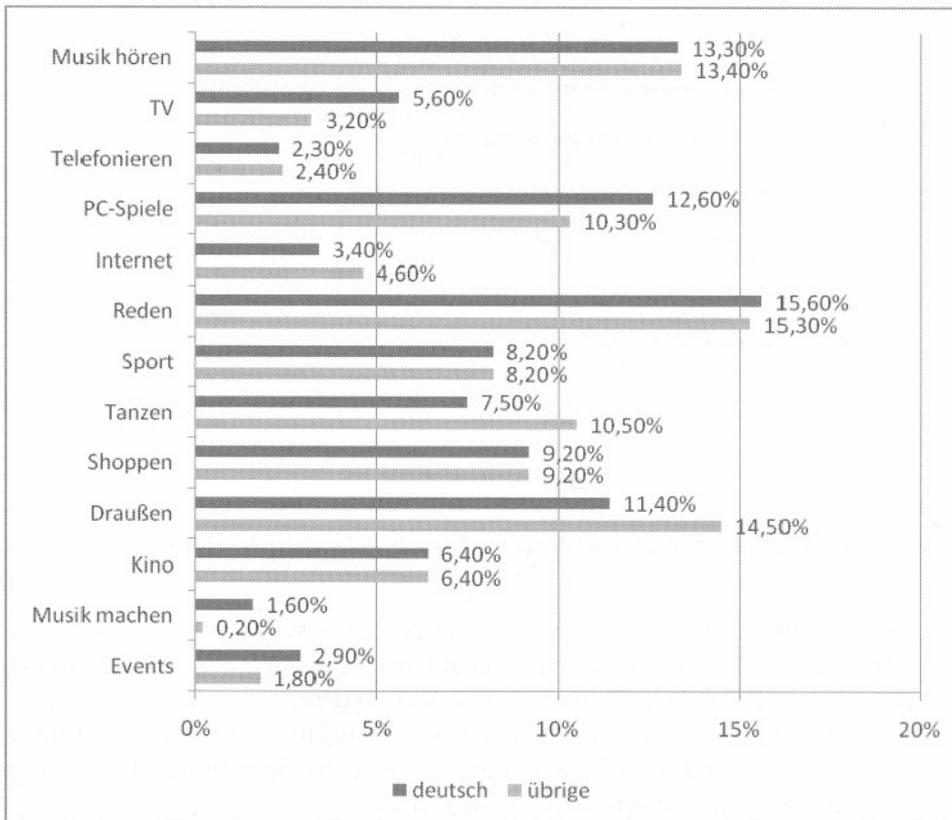
Schaut man sich nun an, wie diese Sprachen über die Schularten verteilt sind, wenn sie in den jeweiligen peer groups gesprochen werden, kann man zunächst insgesamt eine massive Abnahme aller Sprachen in allen Schularten feststellen - durchschnittlich um 2/3 (Grafik 5-4; modifizierter Maßstab!).



Grafik 5-4: Anteil der Schulart an den peer-Sprachräumen (ohne „deutsch“; N = 64)

Für die verbleibenden Schülerinnen und Schüler stellt man fest, dass die Abnahme in der Hauptschule am drastischsten erfolgt. Im Gymnasium erfolgt prozentual die geringste Abnahme. Es sind hier auch europäische Sprachen, die sich eher als Freundessprachen halten. Dies kann im Rahmen der Frage um die Integration in einen deutschen Schulalltag sehr positiv gewertet werden. Allerdings bedeutet es noch nicht, dass die Gruppen, die nicht mehr in ihrer Muttersprache sprechen, nun fließend Deutsch sprechen würden. Hier ist zum Beispiel auf die Jugendsprache hinzuweisen, die ein Sammelbecken unterschiedlicher kultureller Einflüsse darstellt.

Für die Betrachtung der Frage, was die Jugendlichen in ihrer Freizeit machen, fassen wir die Fremdsprachen zusammen, weil die Einzelwerte sonst zu klein würden für eine sinnvolle Interpretation. Diejenigen, die mit einer anderen Muttersprache aufgewachsen sind, sind eher medial etwas zurückhaltender. Sie schauen etwas weniger fern, sie spielen weniger PC-Spiele.



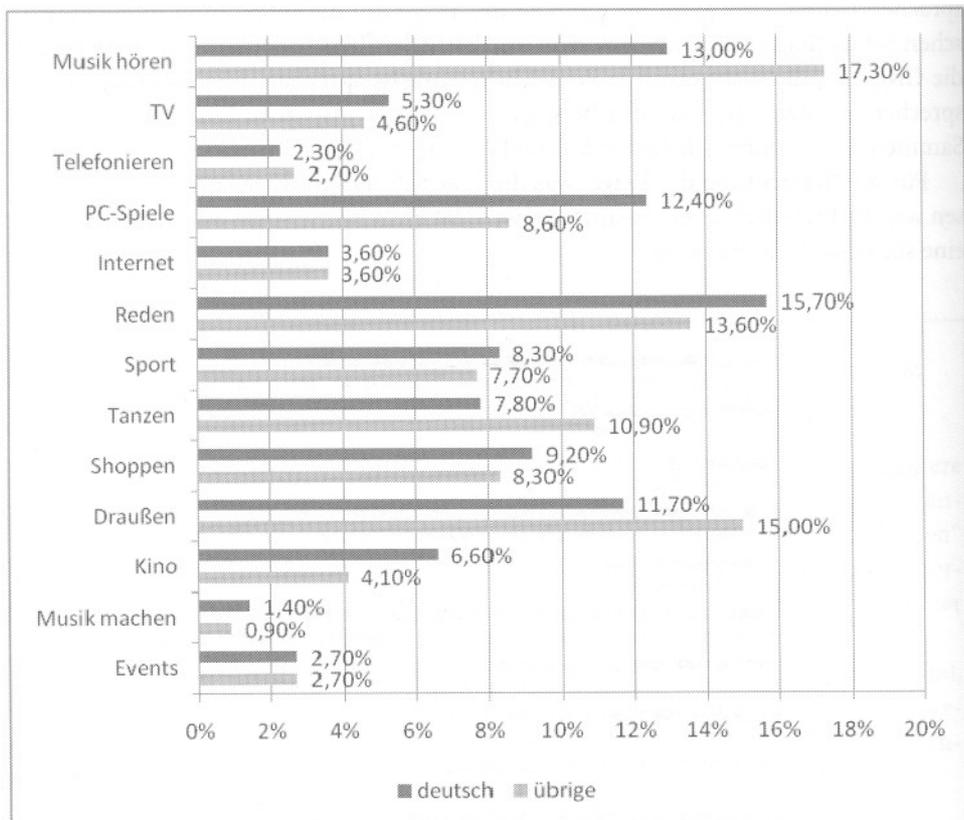
Grafik 5-5: Medienpräferenz nach Erstsprache Deutsch und andere (N = 1315)

Stattdessen gehen sie lieber auf Partys oder zum Tanzen und treffen sich etwas häufiger draußen als Jugendliche mit deutscher Muttersprache. Diese leichte Tendenz verstärkt sich in den Gruppen, die auch mit ihren Freunden in ihrer Muttersprache sprechen.

Das Musikhören mit Freunden nimmt zu, die PC-Spiele verlieren weiter an Bedeutung für die Jugendlichen mit anderer als deutscher Freundessprache und das Treffen draußen oder auf Partys beim Tanzen wird noch attraktiver.

Im Folgenden werden diese Daten unter der Perspektive der Geschlechterunterschiede sowie einer stärkeren Binnendifferenzierung der Sprachlichkeit (deutsche, türkische und übrige Sprachverwendung) angeschaut.

Hier stellt man auch wieder grundsätzlich große Ähnlichkeiten fest. Die Jugendlichen, die mit ihren Freunden deutsch sprechen, sind in ihren Aktivitäten mit Freunden am vielfältigsten. Auch die türkisch sprechenden Mädchen zeigen ein ähnliches Freizeitverhalten (Grafik 5-7).

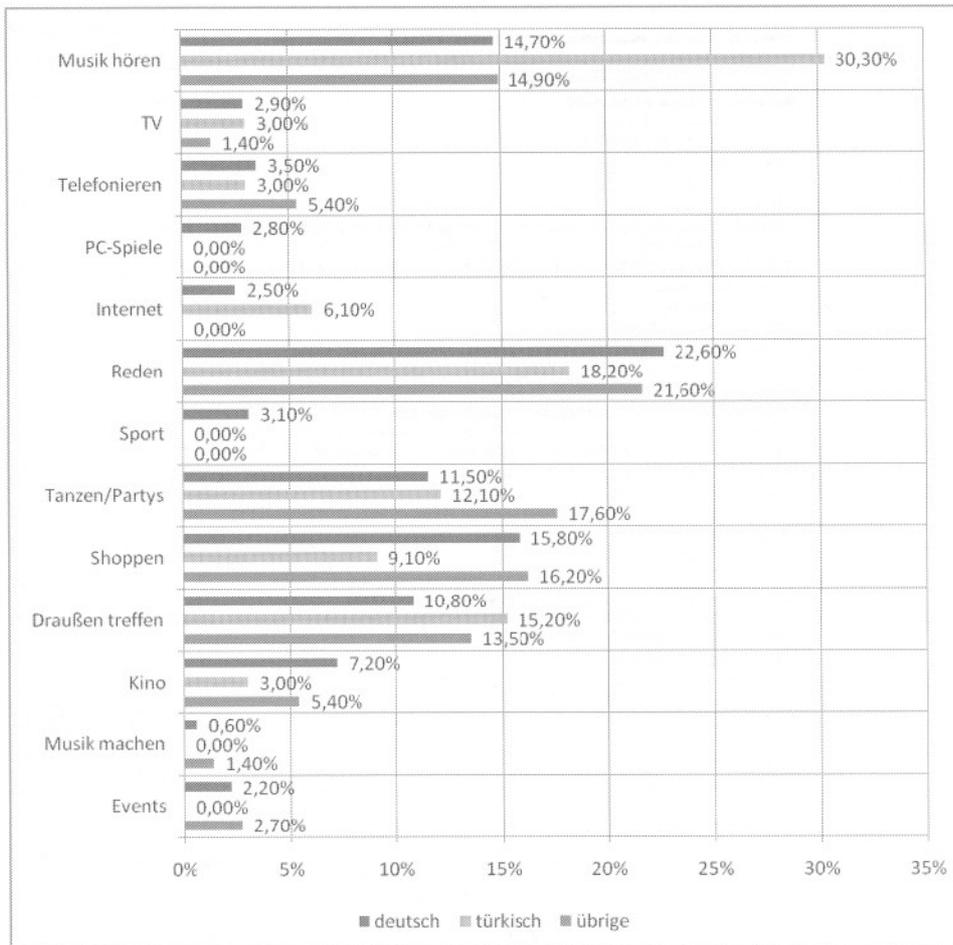


Grafik 5-6: Medienpräferenz nach peer-Sprache Deutsch und andere (N = 1321)

Bei ihnen fehlen allerdings gänzlich die PC-Spiele, Sport und selbst Musizieren. Dafür nimmt das Musikhören einen sehr großen Stellenwert ein. Die Jugendlichen mit anderen nicht-deutschen freundschaftlichen Hintergründen telefonieren besonders gern.

Bei den Jungen sieht das Ergebnis ähnlich aus (Grafik 5-8).

Musik machen, Tanzen und Telefonieren - das mögen die anderen peer-sprachlichen Jungen offensichtlich nicht. Auch draußen sind sie vergleichsweise selten. Dafür haben die Musik, die PC-Spiele und der Sport, aber auch Kino, TV und Internet in ihrer Freizeitgestaltung einen hohen Stellenwert. Die Jugendlichen, die in ihren Freundescliquen deutsch sprechen, zeigen sich nur ein wenig ausdifferenzierter als die türkisch sprechenden Jungen, die eher telefonieren und sich häufiger draußen treffen.

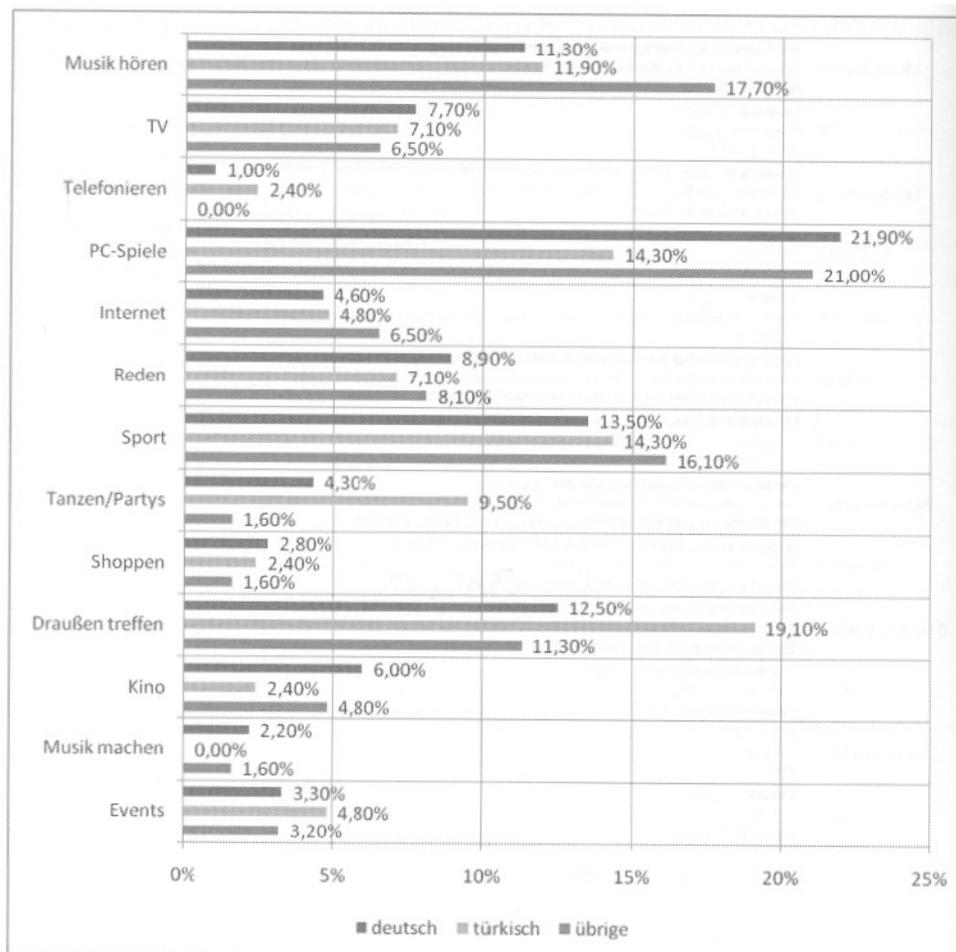


Grafik 5-7: Medienpräferenz Mädchen nach peer-Sprache Deutsch, Türkisch und andere (N = 648)

Auffällig bei den türkischen Jungen ist der hohe Stellenwert von Tanzen gehen. Die übrigen Jungengruppen sind eher Tanzmuffel. Auch Reden, per Telefon noch weniger als face to face, ist nicht ganz ihre Sache - über alle Sprachgrenzen hinweg. Hier bestätigt sich auch wieder die hohe Bedeutung der Kommunikation für Mädchen.

Die PC-Spiele und der Sport sind, neben der dominanten Musik, die Bereiche, in denen sich die Interessen der Jungen finden. Dies scheint eine kulturell übergreifende Orientierung im Alter zwischen 12 und 18 Jahren darzustellen.

Man kann jedenfalls feststellen, dass es - unabhängig vom Geschlecht - keine dramatischen Unterschiede im Mediennutzungsverhalten zwischen den Jugendlichen gibt; egal, in welcher Sprache sie sich in der Peer-Group unterhalten. Auffällig: Die türkischen Jugendlichen sind breit an Musikrezeption orientiert. Sowohl einfach nur gehörte Musik als auch Tanz zur Musik ist bei türkischen Jugendlichen deutlich beliebter als bei den übrigen.



Grafik 5-8: Medienpräferenz Jungen nach peer-Sprache Deutsch, Türkisch und andere (N = 655)

Türkische Jugendliche stellen in der Bundesrepublik die stärkste ausländische Jugend dar. Die kulturellen Unterschiede (vor allem im Hinblick auf die religiösen Hintergründe) haben Autoren wie Samuel Huntington (1998) veranlasst, hier eine Bruchstelle der kulturellen Verträglichkeit zu sehen. Unter den Bedingungen der Globalisierung (Rath 2003b; 2004) scheint es naheliegend, dass die Medien als sinntragende Symbolsysteme kulturspezifisierend und damit eher polarisierend (im Sinne der intermediären Institutionen bei Berger/Luckmann) wirken. Mit Sen (2007) vertreten wir die Ansicht, dass eine „solitaristische“ Identitätstheorie im Sinne Huntingtons sicher zu kurz greift, aber es scheint uns dennoch sinnvoll, der Frage nachzugehen, ob bestimmte mediale Präferenzen (z.B. über das Satellitenfernsehen, vgl. Rath/Erdemir 2007) u. U. eine kulturelle Engführung erkennen lassen.

Es sind 72 Jugendliche, die in unserer Studie als Muttersprache Türkisch angegeben haben. Sie stellen damit in unserer Stichprobe die größte Gruppe nicht deutsch muttersprachlich sozialisierter Schülerinnen und Schüler dar. 64 von ihnen sind Muslime, 3 evangelisch. Nur 17 der 72 Jugendlichen sprechen auch mit ihren Freunden Türkisch. Die Mehrheit spricht Deutsch in der peer group. Wie bereits oben erwähnt, ähneln sich die Freizeitpräferenzen in vielen Punkten - in einigen gibt es Abweichungen. Bei den Expertenthemen fällt auf, dass das Buch gar nicht gewählt wurde. Die Mehrheit interessiert sich besonders für aktuelle Musik, das Telefon und Computer-/Konsolenspiele. Soaps sind hier deutlich weniger populär. Bei den Jungen und den Mädchen korrespondiert ihre Musikorientierung auch mit der Begeisterung für das Tanzen.

Schaut man sich die Personenkonstellation an, in denen die Jugendlichen ihre Freizeit verbringen, so sind das bei türkischen Mädchen zur Hälfte die Familie, zur anderen Hälfte die Freunde. Die Jungen sind überwiegend an der Peergroup interessiert, nur ein Viertel verbringt Freizeit mit der Familie.

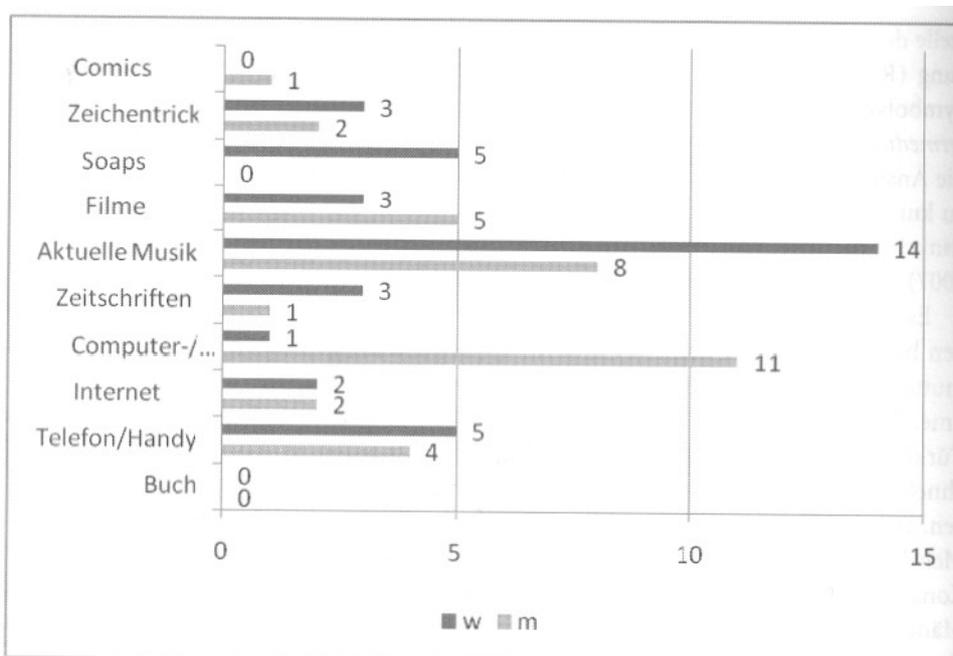
Die türkischen Familien der von uns befragten Jugendlichen sind größer als die Familien der muttersprachlich deutsch aufgewachsenen Jugendlichen. Es gibt keine Zwei-Personen-Konstellationen (Alleinerziehendes Elternteil mit einem Kind) für türkisch sozialisierte Jugendliche aus unserer Befragung. Über 60 % der deutschsprachigen Familien leben in Haushalten bis 4 Personen, bei türkischen Familien sind es nur knapp 40 %. Hier leben 60 % in Haushalten mit 5 oder mehr Personen.

Die Medienpräferenz unserer Schülerinnen und Schüler mit türkischer Erstsprache ist im Folgenden aufgrund der geringen Fallzahl und der identischen Teilgruppengröße der Geschlechter in absoluten Zahlen aufgetragen (Grafik 5-9, S. 214).

Die Attraktivität der Soap als Quasi-Familie für Mädchen kann u. U. auch mit der tatsächlichen Familiengröße zu tun haben. Gerade weil türkische Mädchen ein engeres Familienleben haben - und auch in ihrer Freizeitorientierung stärker als deutschsprachig aufgewachsene Mädchen auf die Familie orientiert sind - suchen sie weniger häufig parasoziale Beziehungen in TV-Familien.

Schaut man sich nämlich die Lieblingssendungen und Lieblingsstars der Jugendlichen an, so fällt auf, dass auch die große Mehrheit der türkisch muttersprachlichen Jugendlichen

keine türkischen Stars oder Lieblingssendungen besitzen. Ähnliches stellen auch Bucher/ Bonfadelli (2007, 243) in ihrer Schweizer Jugendmedienstudie fest. Blicken wir kurz auf die offenen Antworten zu der Frage nach den Lieblingsformaten.



Grafik 5-9: Medienpräferenz peer-Sprache Türkisch nach Geschlecht (N_w = 36; N_m = 36)

Angegeben werden dreimal eine Familienserie, die die Kulturunterschiede zwischen Großstadt und Land entfaltet: Kinah Kar und je einmal die Serien Asmali Konak und Bir Istanbul masali. Bei Asmali Konak handelt es sich auch um eine Serie, in der kulturelle Unterschiede in einer Liebesgeschichte thematisiert werden. Anders als bei Kmah Kar, wo ein Großstadtlehrer aus Istanbul ein Dorf verändern möchte, ist es bei Asmah Konak eine gebildete, emanzipierte Frau, die einen erfolgreichen, aber traditionellen jungen türkischen Geschäftsmann in Amerika kennen und lieben lernt. Die Schwierigkeiten beginnen dann, als die beiden in die Türkei zurückkehren.

Die letzte Folge der „Love-story“-ähnlichen Serie Asmali Konak lief 2003 in deutschen Kinos als Film. Bir Istanbul Masah ist eine dynastische Soap im Stil von Verbotene Liebe oder Denver Clan. Es geht um zwei Gesellschaftsschichten, die über Liebesbeziehungen miteinander verbunden werden. Die Arhans sind im Dienst der reichen Familie Kozan. Die Kinder verlieben sich - gegen die Interessen der Familie Kozan.

Obwohl Serien ein wichtiger Bestandteil des türkischen Fernsehens sind, werden sie offensichtlich von den in Deutschland lebenden Jugendlichen mit türkischer Muttersprache

nicht zu den Favoriten gezählt. Der türkische Sender ATV bietet 11 Serien an, 9 Serien kann man auf Show TV sehen und in Kanal D gibt es 11 Serien. Von diesen 30 Angeboten kommen überhaupt nur drei als Nennung in unserer Studie vor. Außer Serien wurden gar keine türkischen Sendungen genannt.

Ähnlich sieht es mit den Lieblingsstars aus. Bis auf wenige Ausnahmen sind sie nicht-türkisch. Nur der türkische Sänger Mustafa Sandal, dessen Musikvideos auch auf MTV und Viva zu sehen waren, wird mehrmals (fünfmal) genannt. Er hat zusätzlich durch Zusammenarbeit mit dem Reggae-Star Gentleman, der auch genannt wird, Berühmtheit erlangt. Erwähnt wird darüber hinaus Nihat Dogan, der als Sänger vor allem durch sein Privatleben, das in Talk-Shows verhandelt wird, bekannt ist. Hier erfolgt eine besonders intensive Nutzung konvergenter Vermarktungsmöglichkeiten. Als Schauspieler und Komödiant ist Kemal Sunal genannt. Er ist mehrmals als bester männlicher Darsteller ausgezeichnet worden und eine nationale Comedy-Ikone. Sein Humor ist durch alle Gesellschaftsschichten beliebt, obwohl - oder gerade weil - er auch viel Gesellschaftskritisches artikuliert. Er hat zwischen 1972 und 1999 ca. 50 türkische Kinofilme produziert, die zur breiten Familienunterhaltung zählen.

Mit anderen Worten: Die türkischen Medienangebote, die in Deutschland z.B. via Satellit angeboten werden, sind nicht zentral für die von uns befragten Schülerinnen und Schüler mit türkischer Erstsprachsozialisation. Vielmehr orientieren sie sich an den Mainstreamangeboten, die auch von ihren deutschsprachigen Altersgenossen rezipiert werden. Eine mediale türkische Parallelgesellschaft können wir in unseren Daten nicht erkennen.

Gewaltwahrnehmung und Gewaltakzeptanz

Weil Gewalt keine Lösung ist (Nr. 147).

Ein Buch, das sich mit jugendlichem Medienverhalten beschäftigt, steht heute schon fast unter dem gesellschaftlichen Druck, etwas zu Mediengewalt sagen zu müssen. Immer wieder werden Zusammenhänge aggressiven Verhaltens mit entsprechend gewalthaltigem Medienkonsum postuliert (Lösel/Bliesener 2003; Lukesch 2004).

Gewalthaltige Filme und Videospiele führen - so wird angenommen - zu einem signifikanten Zuwachs der Gewaltbereitschaft gegen Mitschüler (Lösel/Bliesener 2003,

76). Zunehmende Aggressionsbereitschaft und abnehmendes Empathieverhalten werden als Wirkungsmechanismen postuliert (Lukesch 2004, 246).

Henry Jenkins (2006) weist in seinem Buch zu Fans, Bloggers and Gamers jedoch nochmals auf den Unterschied zwischen Effekt und Bedeutung, also zwischen Entstehungs- und Begründungszusammenhang von Gewalt und Medienkonsum hin. Er nennt viele Argumente, die die pädagogische Bedeutung von Computerspielen - auch auf einer Meta-Ebene als Diskussionsgegenstand der Medienpädagogik - hervorheben:

„Through media literacy efforts [...] teachers, students, and local artists are working together to envision alternative ways of representing violence in games and in the process, to critique the limitations of current commercial games. Students are encouraged to think about the media from the inside out: assuming the role of media-makers and thinking about their own ethical choices“ (ebd., 220f.).

Jenkins verweigert sich einer Positionierung zum Effekt von gewalthaltigen Medienangeboten auf das Verhalten jugendlicher. Deutlich werden zwei Argumente, die gegen eine Überbetonung dieser Ursache-Wirkungs-Annahme sprechen:

1. Gewalt - auch in den Medien - hat es immer gegeben. Sie war für alle Kulturstufen immer interessant als zentraler Aspekt der menschlichen Natur. Gewaltrezeption über Medien hat deshalb auch eine psychologische Unterstützungsfunktion: Sie bereitet Kinder darauf vor, dass Gewalt zum Menschsein dazu gehört. Sicher unterscheidet sich die Form der Darstellung - aber Gewaltpotentiale finden sich auch in den Volksmärchen. Jenkins verweist dazu auf eine interessante Urteilsbegründung zum Antrag auf ein Gewaltspieleverbot in Indianapolis (vgl. American Amusement Machine Ass'n v. Kendrick 2001).

2. Ähnlich wie Amartya Sen in seinem Werk zur Identitätsfalle gegen solitaristische Deutung der menschlichen Identität im Kontext kultureller Identitätskonzepte (vgl. Huntington) argumentiert, verweist Jenkins auf den individuellen und sozialen Kontext, in dem der Medienkonsum betrachtet werden muss, und warnt vor übereilten Ursache-Wirkungshypothesen.

„Whether the game's ideas are persuasive depends on the players' backgrounds, experiences, and previous commitments. Games, like other media, are most powerful

when they reinforce our existing beliefs, least effective when they challenge our values“ (Jenkins 2006, 213; vgl. auch Gee 2000).

Auch Kübler (2002) verweist auf die Notwendigkeit differenzierter Untersuchungen zu Ursache-Wirkungszusammenhängen. Endogene und exogene Faktoren wirkten zusammen, außerdem sei es wichtig, zwischen violenten Einstellungen und dem tatsächlichen Vollzug aggressiver Handlungen zu unterscheiden (Kübler 2002, 189). Zu Recht weist er darauf hin, es fehlten dazu „in der Forschung generell langfristige Beobachtungen, etwa der Initiierung und Stabilisierung aggressiver Einstellungen im Laufe des Heranwachsens“ (ebd., 190). Ein übersichtliches Wirkungsmodell findet sich bei Grimm u. a. (2005, 20).

Theunert/Schorb (1996) hatten bereits in den 1990er Jahren die Rezeption von Zeichentrickfilmen bei Kindern untersucht und festgestellt, dass gerade im Hinblick auf die im Zeichentrickfilm präsentierte Gewalt die jungen Rezipienten zu sehr differenzierten Sichtweisen in der Lage sind. Sie erkennen zwar, dass es sich bei der verwendeten Gewalt um vermeintliche Angebote zur Konfliktlösung handelt, dass diese aber für sie selbst nicht tragfähig sind (Theunert/Schorb 1996, 213).

Weinkauff, Ewers und Jaekel thematisieren in ihrem Band zu Gewalt in aktuellen Kinder- und Jugendmedien (2007) die jugendorientierte Angebotsseite auf breiter Basis und prüfen verschiedene Kinder- und Jugendmedien - auch historisch-kritisch - auf ihren Umgang mit dem Thema. Ewers (2007, 64) stellt sogar die Frage, ob der Anspruch, lustvolles Ausleben von Gewaltphantasien in Jugendmedien gänzlich unterbinden zu wollen, überhaupt sinnvoll sei. Er spricht sich - auch unter Verweis auf die ethisch profunde Perspektivierung von medialer Gewalt im Handbuch von Hausmanninger und Bohmann (2002) - auch für die Kinder- und Jugendliteratur in bestimmten Grenzen für einen „geregelten Tabubruch“ (Ewers 2007, 66) aus. Gewaltdiskreditierung und Gewalttabuisierung scheinen jedoch Teil der deutschen Medienmoralisierung, auf die auch Kerlen (2005) in seiner kulturhistorischen Studie zu Jugend und Medien in Deutschland hingewiesen hat.

Für das Medium Fernsehen liegt seit 2005 die Studie Gewalt zwischen Fakten und Fiktionen von Grimm, Kirste und Weiss vor. Die Autorinnen fokussieren zwar nicht ausschließlich auf Angebote für Kinder und jugendliche, aber diese finden ausdrücklich

Berücksichtigung. In ihrer Inhaltsanalyse ging es wesentlich darum, darzustellen, wie Gewalt im Fernsehen dargestellt, kontextualisiert und semantisiert wird. Die Autorinnen wollten prüfen, inwieweit eine 1993 von Mertens prognostizierte „Abrüstung“ des deutschen Fernsehprogramms stattgefunden hat. Sie scheinen allerdings die Prognose Mertens' nicht bestätigen zu können. Im Gegenteil: vor allem durch die Vermischung von Fakten und Fiktionen wird es für die Rezipienten immer schwieriger, die Distanzierung, die Ewers als den Prozess des „geregelten Tabubruch“ beschrieben hat, leisten zu können. Die Spannung der Sendungen entstehe gerade dadurch, dass nicht mehr klar ist, wann Erfundenes und wann Realität präsentiert wird (Grimm u.a. 2005, 247-249). Diese Offenheit korrespondiert jedoch grundsätzlich - würden die Cultural Studies (vgl. Winter 1995) argumentieren - mit den individuellen Konstruktionsbedürfnissen der Rezipienten. Jeder findet seine eigene Lesart und dosiert quasi seine eigene Bewertung von Fiktion und Realität.

Allen Forschungen zum Trotz: Die Diskussion um Medien und Gewalt ist emotionsbeladen. Die Einschätzung medial angebotene Gewalt als medial wirkende Gewalt scheint angesichts der medial berichteten Gewalt die Wahrnehmung im Hinblick auf eine starke Ursache-Wirkungsvermutung hin zu kultivieren (Gerbner 2000). Auch lassen sich, vor allem unter dem Eindruck der furchtbaren Amokläufe in Schulen seit Littleton, immer wieder Wellen der Auseinandersetzung mit medialer Gewalt feststellen, die eher dem Agenda-Setting (McCombs 2000) medialer Thematisierung geschuldet sind als jeweils neuen Erkenntnissen. Nagel weist für die Literatur sogar noch auf einen anderen Zusammenhang hin - den zwischen der wissenschaftlichen und jugendliterarisch-produktiven Aufmerksamkeit:

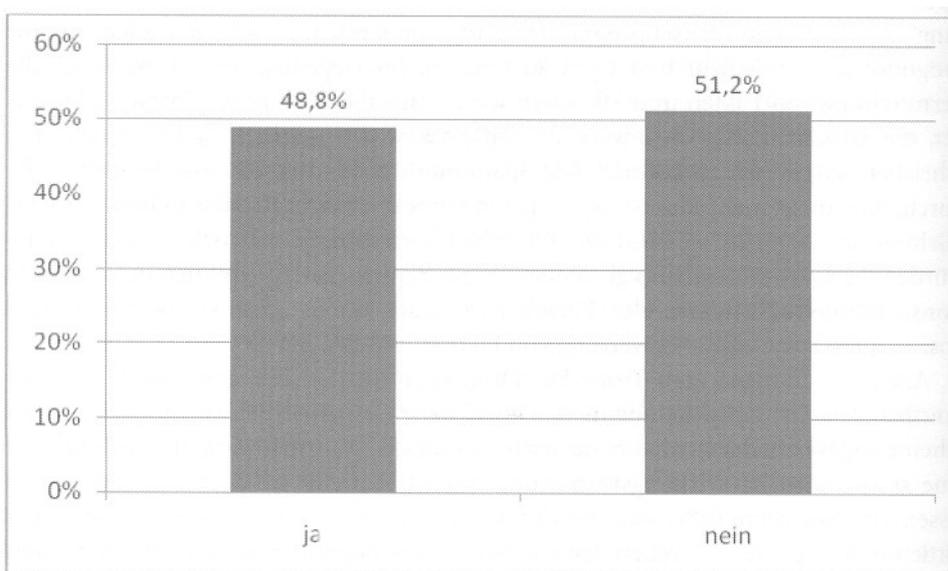
„Ob Jugendbuchautoren und Wissenschaftler lediglich gleichzeitig auf Medienberichte reagieren oder ob die einschlägige Jugendliteratur auch eine Reaktion auf die entsprechenden wissenschaftlichen Veröffentlichungen darstellt, wäre zu untersuchen“ (Nagel 2007, 53).

Eine endgültige und allgemein akzeptierte Position scheint noch nicht gefunden, monokausale oder unterdifferenzierende Erklärungsmodelle sind allerdings paradoxerweise massenmedial diskussionsfähig. Wir können und wollen hier keine

Antwort auf die simple Frage „Was machen Medien mit den Menschen?“ geben - sie liefere wohl Gefahr, ebenfalls simpel zu sein (Rath 2000).

Unsere Studie zielt auch keine Antwort auf die Wirkungsfrage an, sondern fragt nach einem Urteil der Jugendlichen. Wir haben daher das Thema Gewalt explizit gemacht und dazu Aussagen in den Kontext der übrigen Angaben zur Mediennutzung und den Bildungskontexten gestellt. Einige unserer Ergebnisse scheinen uns dennoch wichtige Aspekte in die Debatte zu bringen - vor allem, da sie zumindest den Versuch unternehmen, die Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen selbst zu berücksichtigen und ernst zu nehmen.

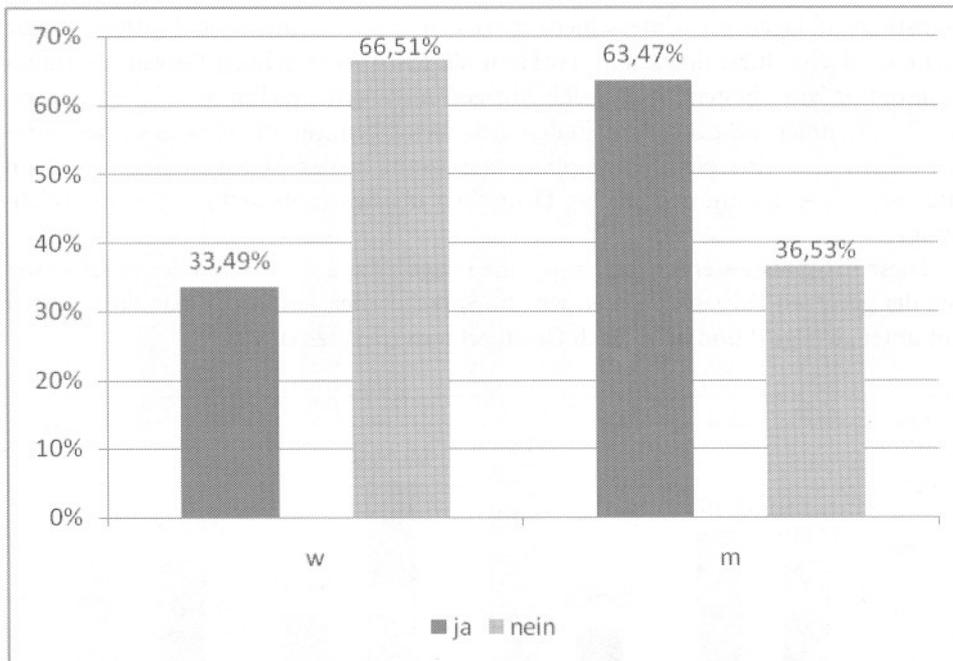
Schauen wir uns zunächst die Haltung der Jugendlichen zur Gewalt an. Die Frage nach der generellen Gewaltakzeptanz zeigt ein ausgeglichenes Ergebnis:



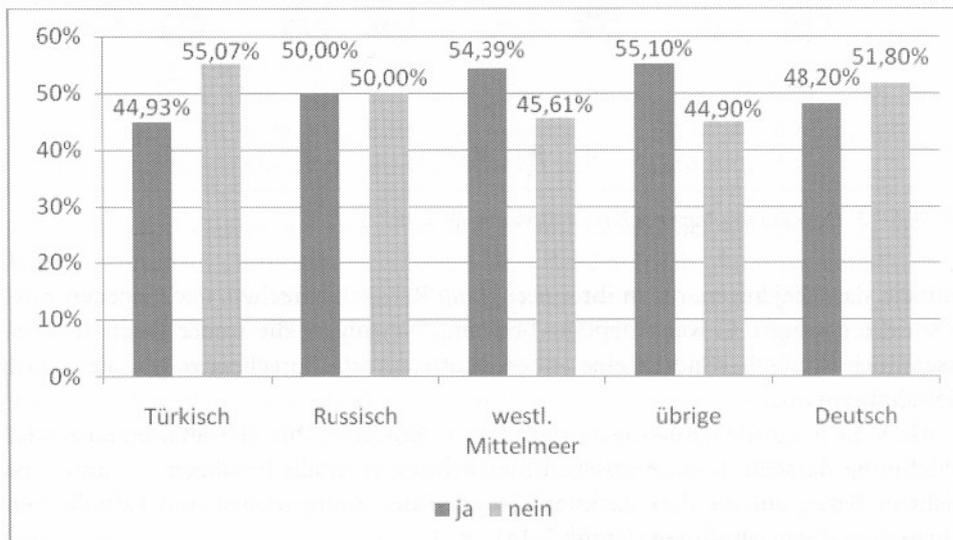
Grafik 5-10: Gewaltakzeptanz (N = 1287)

48,8 % der Jugendlichen würden in bestimmten Fällen den Einsatz von Gewalt akzeptieren, während 51,2 % Gewalt kategorisch ablehnen. Differenziert man nach Geschlecht, erhält man folgendes Bild (Grafik 5-11, S. 219).

Zwei Drittel (66,5 %) der Mädchen lehnen Gewalt grundsätzlich ab, während die Mehrheit der Jungen (63,5 %) Gewalt in bestimmten Fällen hinnehmen würden. Diese Ergebnisse eines grundsätzlich sehr ausgeglichenen Verhältnisses zwischen Gewaltakzeptanz und Gewaltablehnung finden wir auch unabhängig vom sprachlichen Hintergrund der Jugendlichen. Die Unterschiede treten auch hier nur geschlechtsabhängig auf.



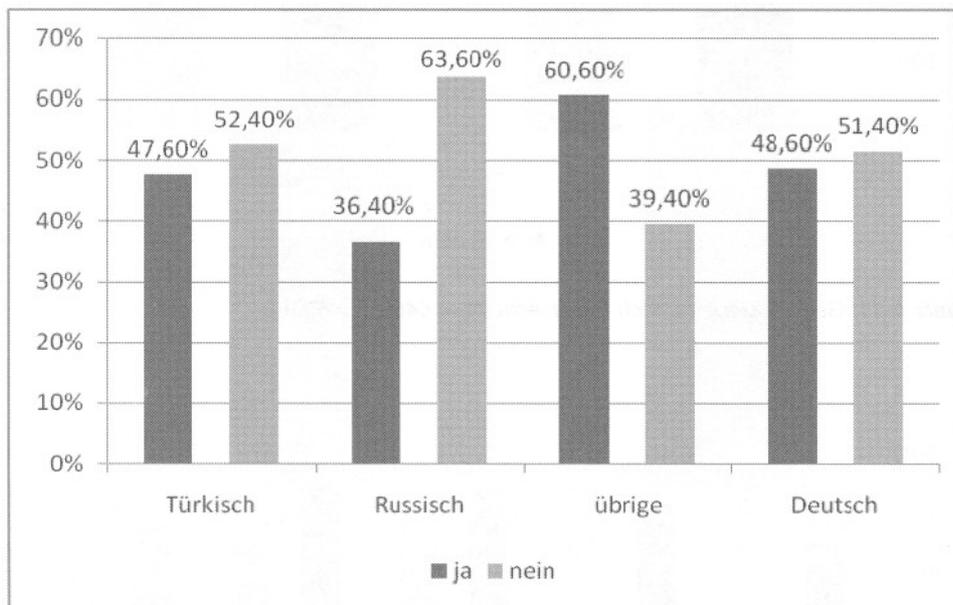
Grafik 5-11: Gewaltakzeptanz nach Geschlecht ($N_m = 646$; $N_w = 633$)



Grafik 5-12: Gewaltakzeptanz nach familiardominanter Sprache (Erstsprache) ($N = 1342$)

Statistisch schlagen die Unterschiede zwischen den verschiedenen Muttersprachen nicht zu Buche. Jugendliche mit Türkisch als Erstsprache lehnen Gewalt als Handlungsoption am ehesten ab. Bei den übrigen nicht-erstsprachig deutsch sozialisierten Schülerinnen und Schülern finden sich diejenigen, für die Gewalt in bestimmten Situationen eine Handlungsoption sein kann, in der Mehrheit oder gleichauf (Russisch). Bei den muttersprachig Deutschen überwiegt ebenfalls leicht die Ablehnung.

Diese Ergebnisse werden jetzt zum einen zugespitzt auf die Freundessprache (wegen der geringen Fallzahlen fassen wir die Sprachen des westlichen Mittelmeers jetzt mit unter „übrige“) und dann nach Geschlechtern spezifiziert.

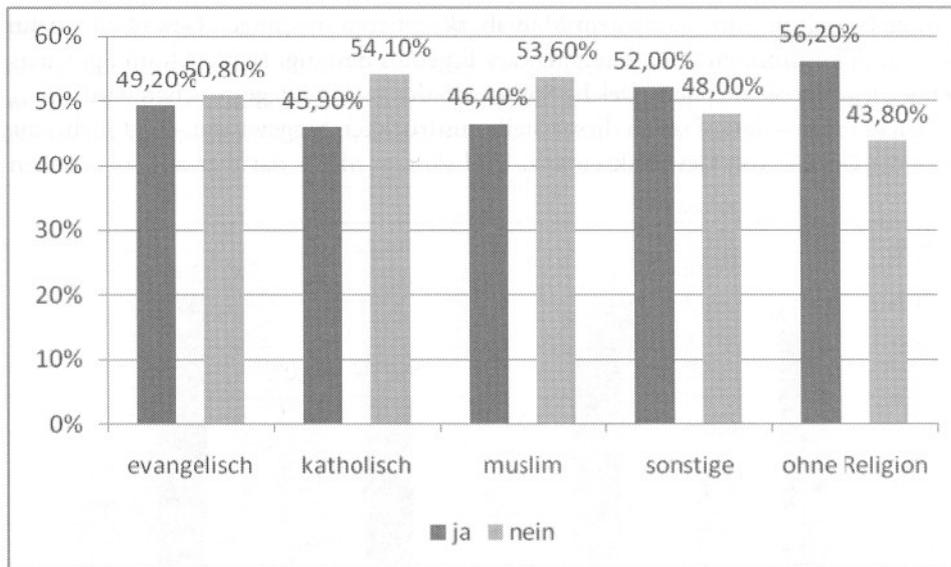


Grafik 5-13: Gewaltakzeptanz nach peer-Sprache (N = 1272)

Auffällig, dass diejenigen, die in ihrer peer group Russisch sprechen, nach eigenen Aussagen die geringste Gewaltakzeptanz besitzen. Diejenigen, die weder Deutsch, Türkisch noch Russisch, sondern eine andere Muttersprache sprechen, zeigen die größte Gewaltakzeptanz.

Dass auch die Religionszugehörigkeit kein Kriterium für Gewaltakzeptanz oder Ablehnung darstellt, konnte unsere Untersuchung ebenfalls bestätigen - zumindest nicht in Bezug auf die drei stärksten Gruppen der evangelischen und katholischen Christen und den Muslimen (Grafik 5-14).

Das bedeutet, dass weder die sprachliche (und damit die ethnische und, quasi „um die Ecke“, nationale) noch die religiöse Zugehörigkeit eine entscheidende Determinante der kulturellen Prägung in Bezug auf die generelle Gewaltakzeptanz darstellt. Wie Amartya Sen in seinem aktuellen Werk zur Identitätsfalle (2007) betont, sind es nicht einzelne



Grafik 5-14: Gewaltakzeptanz nach Religionszugehörigkeit (N = 1277; N_{ev.} = 651; N_{kath.} = 327; N_{muslim} = 112; N_{sonstige} = 98; N_{ohne Rel.} = 89)

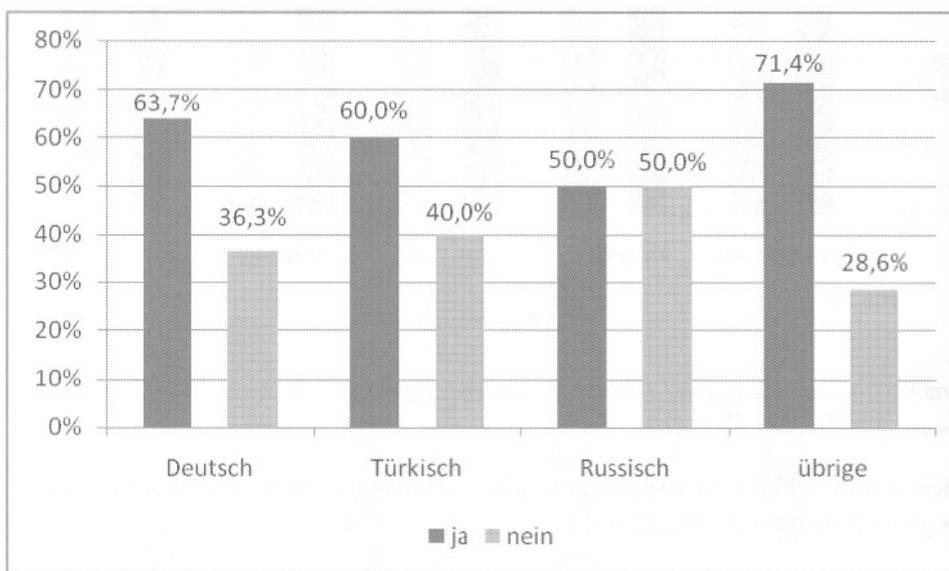
Kriterien wie Religion oder Nationalität, die die Identität bestimmen. Es gibt mit Kultur oder Religion

„nicht nur ein einziges überwölbendes System, nach dem man die Menschen einteilen kann. Wenn man die Weltbevölkerung nach Zivilisationen oder Religionen unterteilt, gelangt man zu einer solitaristischen Deutung der menschlichen Identität, wonach die Menschen einer und nur einer Gruppe angehören (die hier durch Zivilisation oder Religion definiert ist, während man früher die Nationalität oder die Klassenzugehörigkeit in den Vordergrund stellte)“ (Sen 2007, 8).

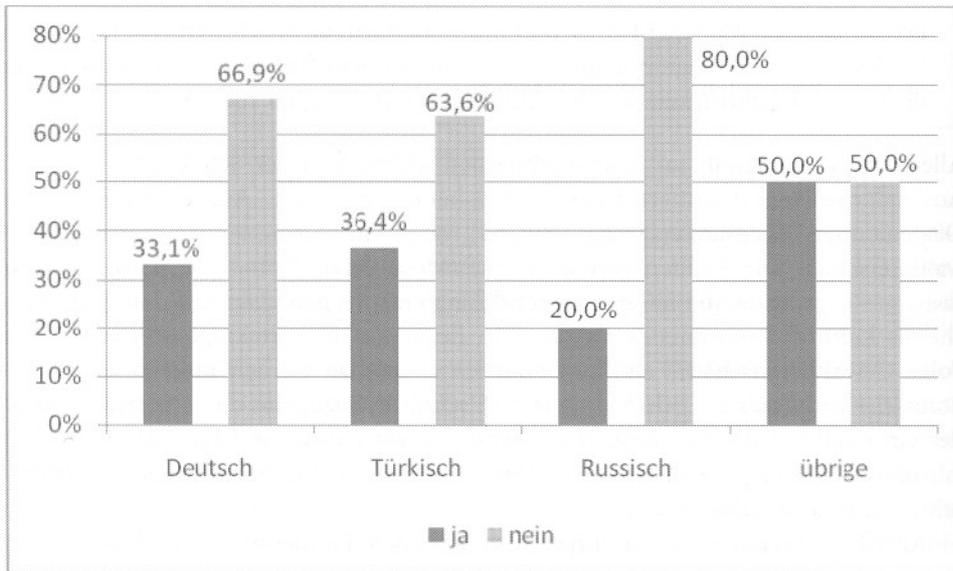
Allerdings wird Gewalt im jugendkulturellen Milieu und der Schule häufig als ein Ausländerproblem diskutiert. Es entsteht dabei der Eindruck, „kulturessentialistische Dispositionen“ (Leithäuser/Meng 2003, 50) wären ein bestimmender Faktor für Gewalttäterschaft. Die Studien von Leithäuser/Meng (ebd.) haben diesbezüglich sehr disparate Ergebnisse, die unserer Einschätzung entsprechen, dass Religion und Sprache als kulturdifferenzierende Faktoren in Bezug auf Gewaltakzeptanz (und in der Folge Gewaltbereitschaft?) als Epiphänomen angesehen werden müssen. Sozioökonomische Verhältnisse (ebd., 53f.), die u. U. schon in Bezug auf den Migrationswillen der einwandernden Generation selegierend gewirkt haben, und konkrete Gewalterfahrungen, z.B. in der Familie (ebd., 55ff.), sind wohl eher Faktoren der Gewaltbereitschaft und Gewaltakzeptanz.

Allerdings bestätigen unsere Ergebnisse, dass sich die Identität - so plural sie sein mag - signifikant geschlechtsspezifisch profiliert - auf jeden Fall in der Frage der Gewaltakzeptanz (Grafik 5-15 und 5-16): Lehnen Mädchen aller kulturellen Hintergründe Gewalt in ganz deutlichem Maß ab, akzeptieren die Jungen Gewalt alle mehrheitlich in bestimmten Situationen. Dieses Ergebnis bestätigt sich auch im Sprachenvergleich - hier je nach dem, welche Sprache in der peer group gesprochen wird.

Diese Frage - darauf sei an dieser Stelle ausdrücklich hingewiesen - sagt nichts aus über die Gründe von Gewaltakzeptanz. Und sie sagt nichts darüber aus, zu welchen

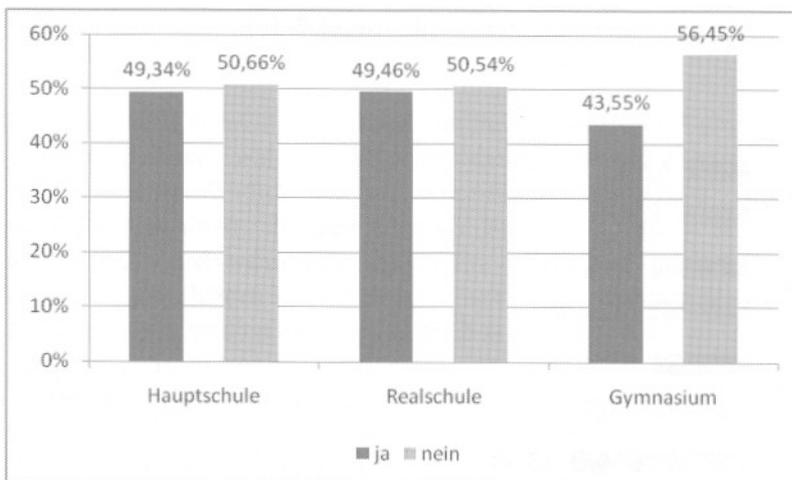


Grafik 5-15: Gewaltakzeptanz nach peer-Sprache, nur männliche Jugendliche (N = 638)



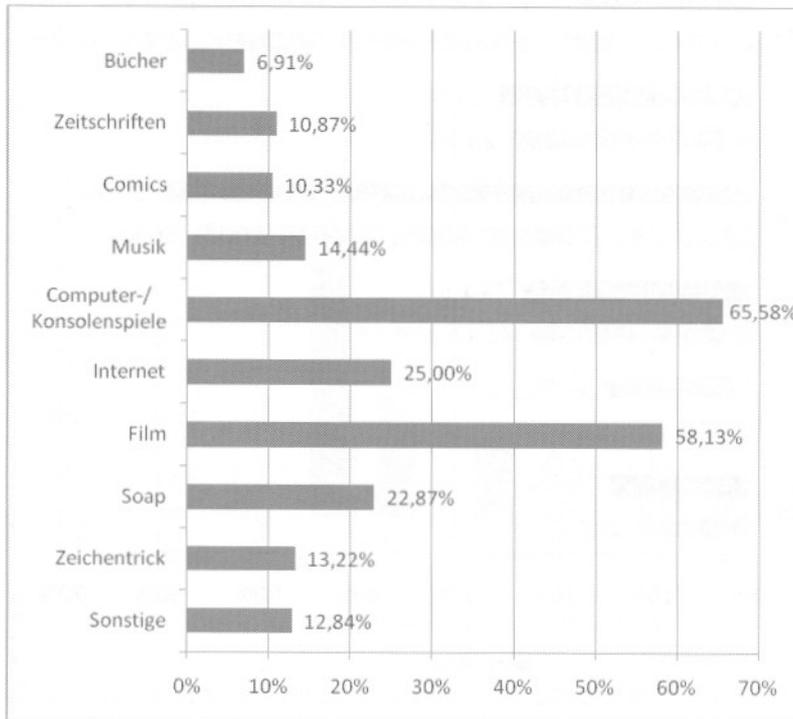
Grafik 5-16: Gewaltakzeptanz nach peer-Sprache, nur weibliche Jugendliche (N = 629)

Konsequenzen diese Nicht-Akzeptanz führt. Ebenfalls auffällig ist, dass sich keine signifikanten Unterschiede in der Gewaltakzeptanz feststellen lassen, wenn man die drei weiterführenden Schularten im Vergleich betrachtet. Auch inhaltlich halten sich Zustimmung und Ablehnung die Waage.



Grafik 5-17: Gewaltakzeptanz nach Schulart (N = 1218)

Wie sieht nun die Einschätzung der Jugendlichen über die Gewalthaltigkeit von Medien aus (Grafik 5-18, S. 223)?

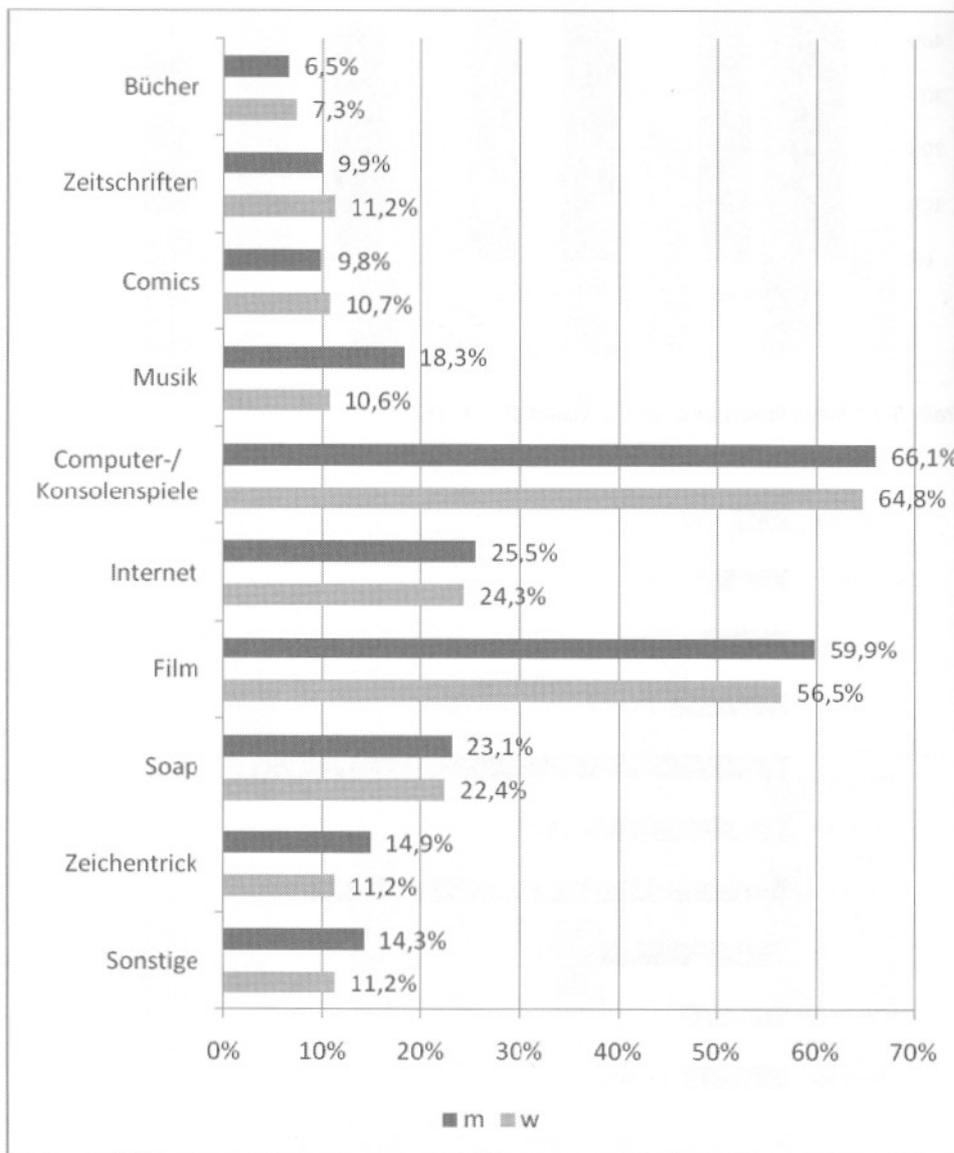


Grafik 5-18: Gewalthaltigkeit von Medien (N = 1316)

Computer-Konsolenspiele und TV-/Video-/Kinofilme sind nach Meinung der Jugendlichen besonders gewalthaltig. Sie erkennen auch deutlich vorhandene Gewalt in Soaps und dem Internet. Im Hinblick auf diese Einschätzung zeigen sich auch zwischen den Geschlechtern nur geringe Unterschiede (Grafik 5-19).

Deutlich wird, dass es eher die Präferenzmedien der Jungen sind, die als gewalthaltig eingestuft werden. Vergleicht man die Gewaltakzeptanz mit der geschätzten Gewalthaltigkeit der Medien, lassen sich mehrere Schlussfolgerungen zu:

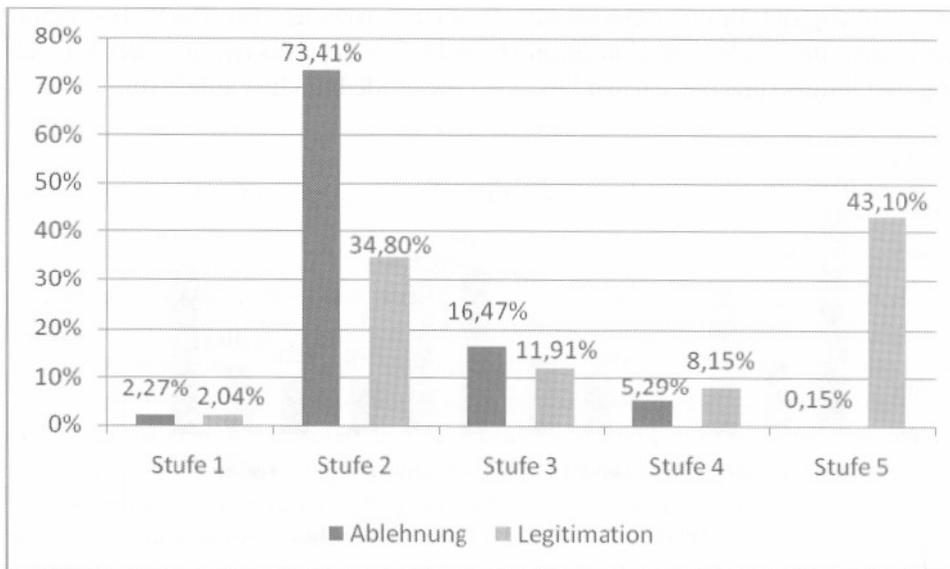
- Die Jungen akzeptieren eher Gewalt und nutzen auch mehr gewalthaltige Medien.
- Mädchen lehnen Gewalt ab, nutzen Medien, die ihrer Meinung nach weniger gewalthaltig sind.



Grafik 5-19: Gewalthaltigkeit von Medien nach Geschlecht (N = 1316)

Doch hier lässt sich entgegen, dass die Jungen die Gewalthaltigkeit ihrer Präferenzmedien erkennen, während Mädchen diese teilweise unterschätzen. Am Beispiel Musik wird das deutlich. Die „genrespezifische Künstlichkeit“ (Ewers 2007, 65) bei medialen Gewaltdarstellungen zu erkennen, ist aber selbst schon wieder mediale Kompetenz - auch wenn diese im Hinblick auf die Wirkung leicht in einen Third Person-Effekt umschlagen kann. Grundsätzlich jedoch scheinen die Jugendlichen vor allem den neuen Medien inhaltlich kritisch gegenüber zu stehen, da sie dort häufig Gewalt wahrnehmen bzw. vermuten.

Die Argumente der von uns befragten Schülerinnen und Schüler, warum sie in manchen Situationen Gewalt akzeptieren würden - oder nicht -, haben wir gemäß der Moralstufentheorie von Kohlberg (sentence rating) kategorisiert. Man kann zwar nicht von einer gesamten „Moralstufe“ sprechen, die auf diesem Wege erhoben wird, es ist jedoch möglich, den Grad der Orientierung „am Anderen“ aus den Antworten zu beschreiben.



Grafik 5-20: Gewaltakzeptanz nach Moralstufen der Argumente (N = 1267)

Schaut man sich dann an, in welchem Zusammenhang die Akzeptanz oder Ablehnung von Gewalt zur vorher erhobenen Moralstufe stehen, kommt man zu dem - eigentlich nicht überraschenden - Ergebnis, dass diejenigen, die auf Stufe 4 und 5 einzuordnen sind, Gewalt eher legitimieren als ablehnen. Unter denjenigen, die auf Stufe 2 anzusiedeln sind, befinden sich über 70 %, die Gewalt ablehnen. Das Ergebnis ist durchaus kein Widerspruch, denn die Begründung auf einer höheren Moralstufe als 2 zeigt, dass die Legitimation dadurch geschieht, dass die Perspektive des Anderen eingenommen wird: Gewalt erzeugt Verteidigungsbereitschaft. In den freien Antworten wird Gewaltakzeptanz zum Beispiel so begründet:

Wenn jemand gerade vergewaltigt wird, muss man den anderen davon abhalten und anderst als mit Gewalt geht das nicht und ich finde er sollte dafür auch bestraft werden (Nr. 35).

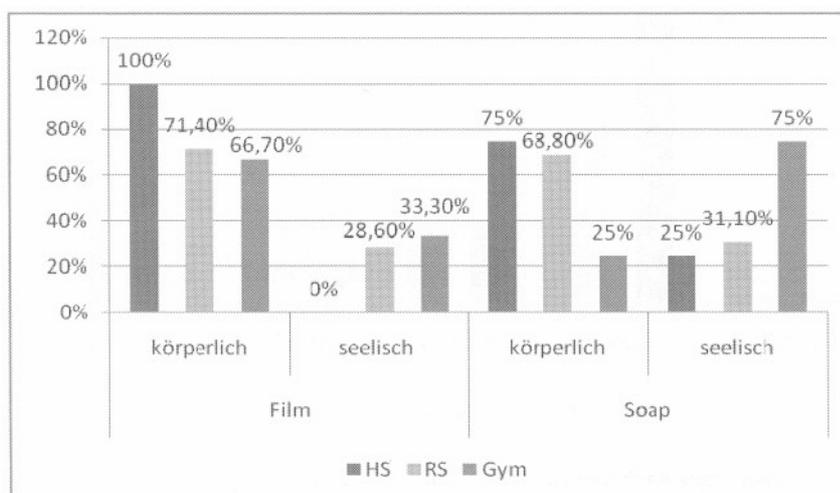
Notwehr, einem anderem helfen, wo von mehreren geschlagen wird (Nr. 54).

Bei Flugzeugentführungen, besser sterben die Terroristen als mehrere hundert Leute (Nr. 97).

Wenn einer Huronsohn zu mir sagen würde, dann würde ich ihm eine verpassen, weil er dann meine Mutter beleidigt (Nr. 247).

Betrachten wir zum Abschluss noch die Wahrnehmungsform von medial angebotener Gewalt.

Wir haben im Rahmen unserer Expertenbefragung für die beiden narrativen AV-Medien - Film und Soap - nach der Form der wahrgenommenen Gewalt gefragt. Nur in diesen beiden Medienangeboten wird die Gewalt als inszenatorisches Moment genutzt und zugleich in unterschiedlicher „Realität“ angeboten. Das Buch, das zumindest in den literarischen Textgattungen ebenfalls Gewalt darbietet, ist in der Darstellung aber immer sprachlich, daher lassen wir dieses Medium hier außen vor.

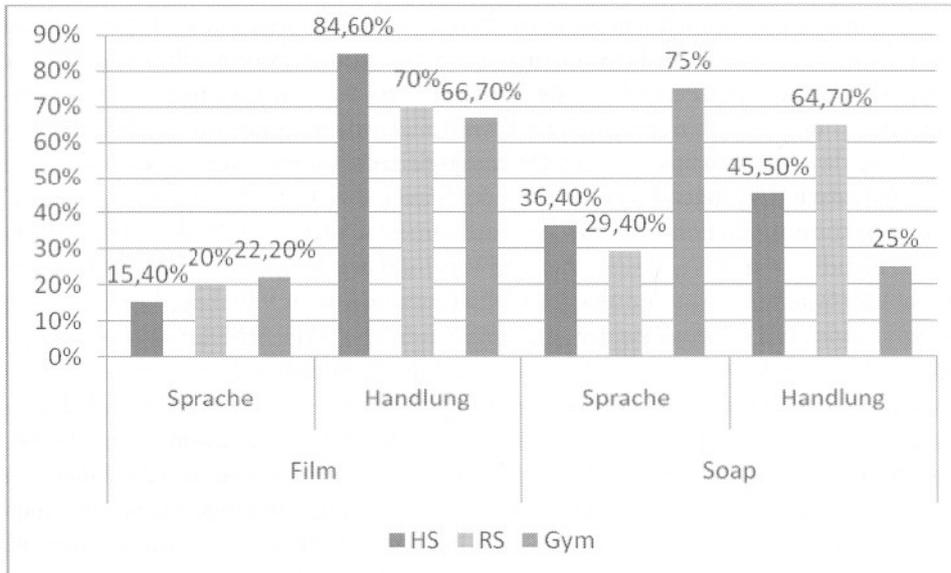


Grafik 5-21: Gewaltwahrnehmung nach Schulart für Film bzw. Soap ($N_{\text{Film}} = 53$; $N_{\text{Soap}} = 59$)

Zunächst hat uns interessiert, ob die Schülerinnen und Schüler, die sich jeweils als Experten für Film bzw. Soap gemeldet hatten, zwischen zumindest zwei verschiedenen Gewaltformen differenzieren, körperliche und seelische Gewalt (Grafik 5-21).

Von den Schülerinnen und Schülern wird im Film eher körperliche Gewalt gesehen - und zwar unabhängig von der Schulart. Bei der Soap nehmen vor allem die Gymnasiastinnen überwiegend seelische Gewalt wahr. Da seelische Gewalt eher interpretiert werden muss, als dass sie sich in unmittelbare Handlung umsetzen ließe, scheint hier der Bildungskontext wirksam.

Dies zeigt auch eine Betrachtung der offenen Antworten darauf hin, ob die Gewalt nach Sprache und Handlung unterschieden wird (Grafik 5-22).



Grafik 5-22: Gewaltformen nach Schulart für Film bzw. Soap ($N_{\text{Film}} = 54$; $N_{\text{Soap}} = 53$)

Auch hier bestätigt sich: Gymnasiasten nehmen eher sprachliche Formen der Gewalt zur Kenntnis als Schülerinnen und Schüler der anderen Schularten. Dies scheint auch kein Phänomen zu sein, das auf die unterschiedliche Komplexität des jeweiligen Medienangebots bezogen werden kann. Das Ergebnis in Bezug auf die Soap-Expertinnen unterstreicht den Unterschied in der bildungsabhängigen Bewertung von Sprache und Handlung: Die großen deutschen Soaps, die von Gymnasiastinnen und Haupt- und Realschülerinnen gleichermaßen gesehen werden, sind ein Hinweis auf die unterschiedliche Rezeption desselben Formats.

Gespräche über Medien: Anschlusskommunikation als Teil medienkonvergenten Handelns

Anschlusskommunikation ist „diejenige Teildimension von Medienkompetenz [...], die für den je aktuellen Verarbeitungsprozess von Medienangeboten prozessual am Schluss steht und zugleich strukturell eine Voraussetzung qua Ermöglichungsgrund für die ontogenetische Entwicklung der übrigen Teildimensionen des Konstrukts Medienkompetenz darstellt.“ (Groeben 2002, 179, Herv. i. O.).

Anschlusskommunikation über Medien ist in der Schule selbstverständlich. Das gelenkte Unterrichtsgespräch soll zu einer möglichst differenzierten, multiperspektivischen Sicht auf den zur Diskussion stehenden Medientext führen. Ob die schulische Perspektive jedoch die Perspektive der Jugendlichen auf den jeweiligen Text wiedergibt oder eine konkrete oder implizite Erwartung bedient, kann nur spekuliert werden. Und da scheint Skepsis an der Deckungsgleichheit angebracht. Forschung über den Medienumgang Jugendlicher sollte jedoch auch den Bereich der „authentischen“ Anschlusskommunikation mit erfassen. Barthelmes/Sander (2001) haben dies in ihrer Langzeitstudie zwar mit angesprochen, im Wesentlichen ging es aber dort um die Reflexion der familiären Einbindung der Mediennutzung. Vom Verfahren her bietet sich - ähnlich wie etwa zur Analyse der sog. „Jugendsprache“ (vgl. Schlobinski u.a. 2002) - wissenschaftlich eigentlich nur die „teilnehmende Beobachtung“ (Honer 1994) an - zumindest, wenn es darum geht, die unausgesprochenen, sich nur gegenständlich entäußernden „praktischen Handlungsschemata“ (ebd., 93) zu erfassen. Diese Vorgehensweise ist in großen Fallzahlen jedoch nicht umsetzbar und wurde daher aus pragmatischen Gründen in unserer Studie methodisch nicht herangezogen. Aber auch aus theoretischen Gründen ist unsere fragebogengestützte Vorgehensweise sinnvoll, da es für uns darum ging, nicht das „zunächst und zumeist“ gezeigte Gesprächsverhalten zur Mediennutzung zu erheben, sondern teilreflektiertes Verhalten, sozusagen eine „Meta-Ebene“. Wir können keine Aussagen darüber machen, wie tatsächliches Kommunikationsverhalten der Jugendlichen über ihre Medien aussieht, aber wir können beschreiben, was sie zu ihrem Kommunikationsverhalten preis geben, wenn wir die Reflexionsbereitschaft der Jugendlichen über ihr Medienverhalten zu dieser Frage erheben. Ob diese Antworten die tatsächlichen Gespräche annähernd treffen, können wir nur mutmaßen. Schon die Fragestellung zeigt unsere Perspektive - nicht die der Jugendlichen. Um die Verhaltensfrage zu klären, bedarf es teilnehmender Detailstudien wie etwa der von Mathias Wierth-Heining (2004) zur Filmrezeption in verschiedenen Mädchencliquen oder unsere eigenen Erhebungen zur Mediennutzung in der frühen Bildung (Marci-Boehncke/Rath 2007).

Zwei unterschiedliche Ansätze zum Gespräch über Medien haben wir in unserer Studie vertreten: Erstens wagen wir uns in unserem Teil zur Starkritik an einen in der Wissenschaft häufig umgangenen Bereich - nämlich den der Untersuchung normativer Standpunkte. Mithilfe der Theorie von Kohlberg und dem validierten Instrument von

Briechele machen wir Aussagen zum Stand der moralischen Argumentationsfähigkeit der von uns untersuchten Klientel - differenziert nach den Mediennutzungspräferenzen. Außerdem haben wir Aussagen zur Bewertung ihrer Lieblingsstars erhoben und kategorisiert und angelehnt an die Kategorien von Kohlberg systematisiert. Diese Teile gehören im Spektrum der Medienkompetenz zum Bereich der „Bewertung“ (Sutter/Charlton 2002, 129) bzw. „Medienkritik“ (Baacke 1996; Tulodziecki 1997; Aufenanger 2006). Zum andern fragen wir Jugendliche danach, mit wem sie überhaupt über ihre Medienerlebnisse sprechen, und danach, ob sie einzelne, von uns vorgegebene Aspekte der Medien zum Gesprächsgegenstand in ihrer Peer-Group machen. Der Zusammenhang zwischen beiden Aspekten, der moralischen Urteilsfähigkeit und der Anwendung dieser Urteilsfähigkeit auf das, was für die befragten Schülerinnen und Schüler Bedeutung hat im Medienangebot, und die Kommunikation „im Anschluss“ an die Rezeption liegt in der Funktion, die diese Kommunikation hat.

„Die Auseinandersetzung mit dem symbolischen Material, das uns die Medien bereitstellen, findet im sozialen Leben statt. In der Kommunikation mit anderen Personen handeln wir oft erst aus, welche Bedeutung eine Fernsehsendung für uns hat“ (Mikos u.a. 2007, 9).

Im Gespräch erhalten Medieninhalte Bedeutung, werden sie als Vorbild, Modell, Schrecken oder zu Vernachlässigendes definiert. Erst der sprechende Rezipient ist sozial urteilskompetent (vgl. Holly u.a. 2001).

Wir haben uns nach Vorerfahrungen aus Pre-Tests im Fragebogen für vorkategorisierte Antwortmöglichkeiten entschieden, weil eine offene Frage bei Jugendlichen im Pre-Test keine differenzierbaren Antworten ergeben hatte. Eine Vorkodierung stellt eine Lenkung dar, präzisiert aber möglicherweise auch die Selbstwahrnehmung. Schreier (2006, 425) weist zurecht darauf hin, dass es „zur Relation zwischen audiovisuellen Medien und der Ausbildung der Fähigkeit zur Anschlusskommunikation im engeren Sinne“ außer der Untersuchung von Becker u.a. (2002) keine vertiefenden Studien gibt - sieht man von der Studie von Wierth-Heining (2006) ab. U.E. bedeutet diese Herangehensweise, von den AV-Medien zur interpersonalen Kommunikation, im Kontext des Verständnisses von medialer Konvergenz eigentlich eine Engführung, liegt ihr doch genau genommen die Annahme einer Ein-Wege-Kommunikation zugrunde: Der Text sendet aus, den Anschluss

leistet der Rezipient in sprachlicher oder schrifttextproduzierender Absicht in einer Form des kommunikativen Alltagshandelns.

Medienpädagogische Studien, in denen Medienhandeln umgekehrt als Anschlusskommunikation an soziale Kontexte verstanden wird, wie etwa im Rahmen des europäischen Projekts CHICAM (www.chicam.net) oder in den Arbeiten von Horst Niesyto (2001; 2003), argumentieren produktionstechnisch umgekehrt: Die Alltagssituationen liefern die Ausgangstexte, die dann von den Rezipienten in - ebenfalls textlich-kommunikativer Absicht, aber eben multi-medial - zu eigenen Texten verarbeitet werden. Die Kommunikation findet dort aber nicht mehr personal-diskursiv statt, sondern ästhetisch-produzierend. Der Aspekt konvergenten Medienhandelns wird auch bei diesen Arbeiten ausgeblendet.

Die Grenzen zwischen konvergenter Produktion und Rezeption sind nicht mehr klar zu ziehen. Das bedeutet nicht nur, dass mehr als ein Medium zu einem Thema oder Format herangezogen wird - das gesamte Spektrum medialer Möglichkeiten wird genutzt -, sondern auch, dass die Kommunikationsrichtung kaum noch unterscheidbar ist. Henry Jenkins (2006, S. 2f.) definiert Konvergenz für die amerikanische Medienforschung so:

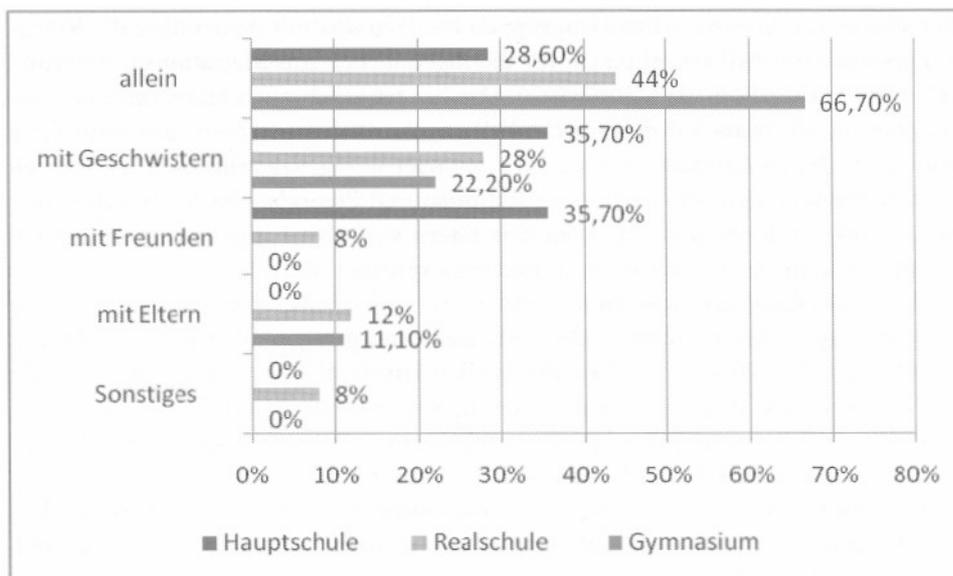
„By convergence, I mean the flow of content across multiple media platforms, the cooperation between multiple media industries, and the migratory behavior of media audiences who will go almost anywhere in search of the kinds of entertainment experiences they want. Convergence is a word that manages to describe technological, industrial, cultural, and social changes depending on who's speaking and what they think they are talking about“.

Konvergenz ist ein Konglomerat aus Produktions-, Produkt- und Rezeptionsperspektiven und -aspekten. Jenkins betont, dass das Phänomen der (technischen und ökonomischen) Konvergenz insgesamt einen kulturellen Paradigmenwandel herbeigeführt habe - nämlich denjenigen vom „Zugang“ (access) zur „Beteiligung“ (participation). Dieser Wechsel entspricht der stärkeren Beachtung der Rezeptionskontexte anstelle der rezipierten Ausgangstexte. In dem Moment, in dem der Zugang grundsätzlich kein Problem mehr ist, fokussiert die (auch wissenschaftliche) Betrachtung darauf, wie mit den Angeboten (individuell) umgegangen wird. Für die Schule steht der kommunikative Umgang mit den

professionell-ökonomisch angebotenen Medientexten im Mittelpunkt des Interesses - für die Medienpädagogik, wie gesagt, gilt verstärkt auch die andere Betrachtungsrichtung.

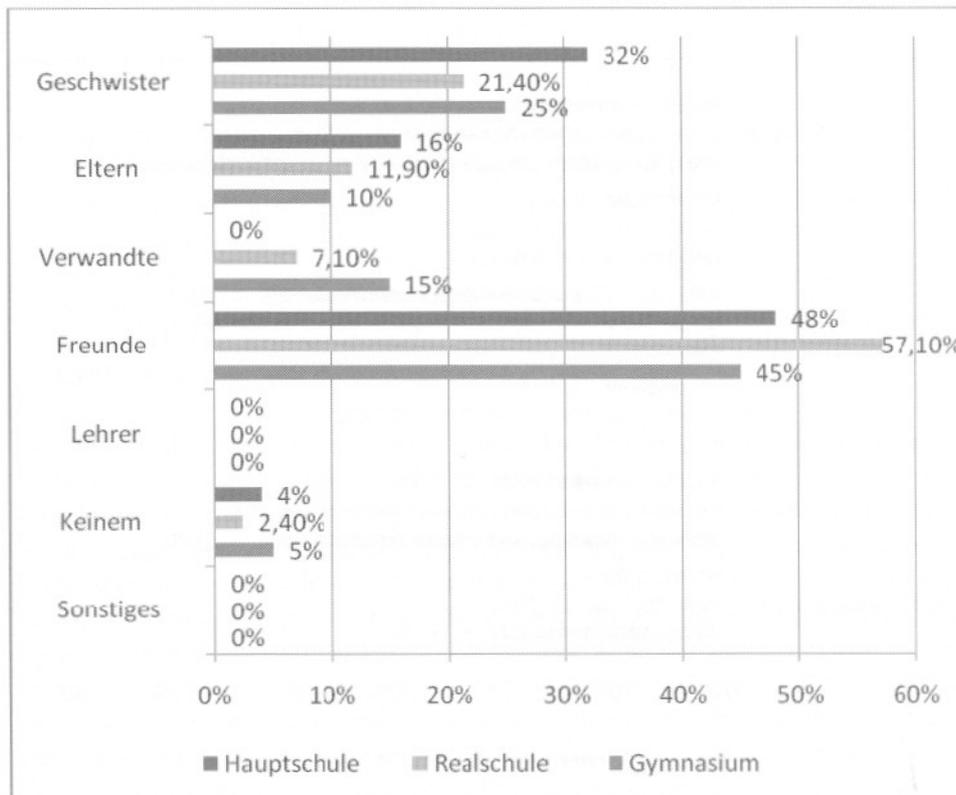
Der Begriff der Konvergenz jedoch verbindet beide Betrachtungsrichtungen und versteht Anschlusskommunikation selbst wieder als Textproduktion. Dieses Verständnis besitzt übrigens auch die Wirtschaft, hat sie doch erkennen müssen, dass sie nicht nur die Verantwortung für ihre Shareholders besitzt, sondern auch die Interessen der Stakeholders berücksichtigen muss. Zu diesem Zweck werden produktive Ideen der Fans, die eigentlich Markenrechte verletzen - wie beispielsweise im Fall der Harry Potter-Rezeption geschehen - vom Unternehmen aufgekauft (Neuner/Sandhu 2005). Produktive Rezeption wird zu professioneller Produktion.

Schaut man sich Aussagen der Jugendlichen darüber an, mit wem sie über die Medien reden, so stellt man zunächst fest, dass die Gesprächspartner nicht auch gleichzeitig die Rezeptionspartner sind. Nehmen wir das Beispiel Soap (Grafik 5-23, S. 231).



Grafik 5-23: Medienrezeption nach Schulart, Beispiel Soap (N = 53)

Die Mehrheit schaut Soaps allein, vor allem die Gymnasiastinnen. Haupt- und Realschülerinnen schauen etwas häufiger auch mit Geschwistern. Und immerhin 1/3 der Hauptschüler schaut mit der Freundin. Für Gymnasiasten und Realschülerinnen spielten die Freunde als Rezeptionspartner aber keine Rolle - anders jedoch in der Kommunikation (Grafik 5-24, S. 231).

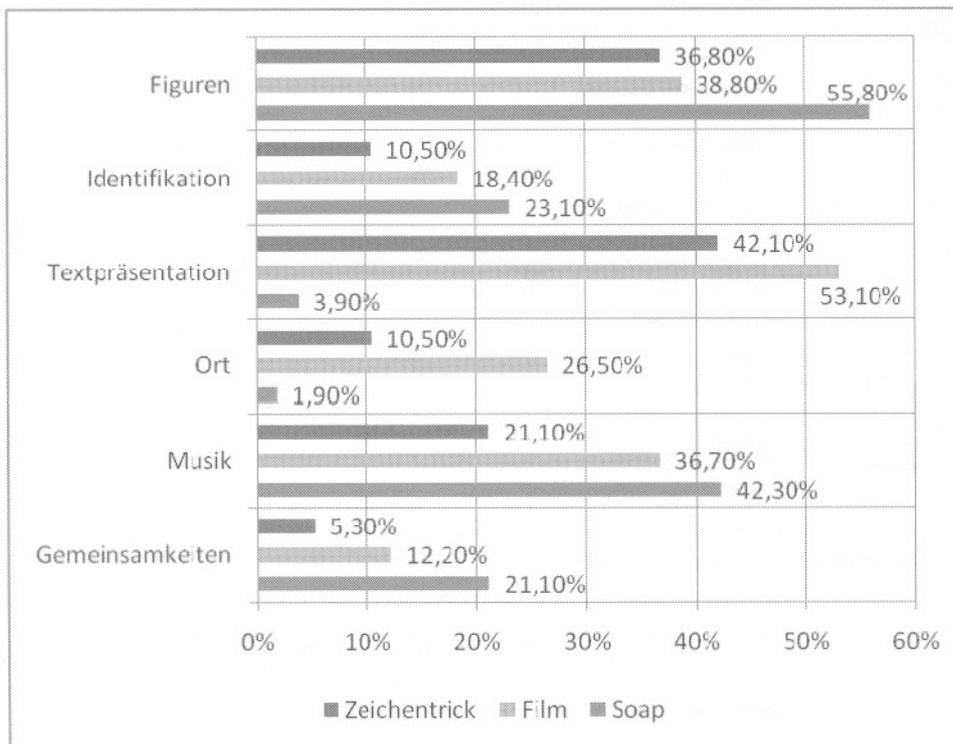


Grafik 5-24: Gesprächspartner über Medienangebote nach Schulart, Beispiel Soap (N = 53)

Hier sind es für alle drei Schulartengruppen die Freunde, mit denen über die Rezeption gesprochen wird. Das gilt auch für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. auch Bucher/Bonfadelli 2007, 243). Das hat natürlich auch etwas mit der peer-Orientierung in Bezug auf den Geschmack zu tun. Wie die Expertenauswertung zu Soap gezeigt hat, haben fast alle ganz (41,5 %) oder wenigstens teilweise (52,8 %) den gleichen Soap-Geschmack wie ihre Freundinnen und Freunde. Nur 5,7 % geben hier explizit einen anderen Geschmack an. Die Eltern sind als Gruppe etwa in dem Maß Kommunikationspartner wie sie auch Rezeptionspartner sind.

Diese Verteilung der Rezeptions- und Kommunikationspartner, wie wir sie hier kurz für Soap entfaltet haben, bleibt - überraschend genug - über die Geschlechter und über die Schularten und über alle Medien konstant! Lediglich das Buch macht eine gewisse Ausnahme (vgl. Buch-Experten, Kap. 4). Eltern, Geschwister und Verwandte sind hier viel wichtiger als Gesprächspartner. Freunde dagegen sind mit ca. 65 % im Vergleich zu anderen Medien weniger bedeutend.

Betrachtet man die Verteilung der Gesprächsthemen über narrative AV-Medien nach Angabe der Jugendlichen auf vorkodierte Antwortmöglichkeiten, so stellt man fest, dass die Form des jeweiligen Mediums überraschend intensiv diskutiert wird - zumindest in der Selbstauskunft eine entsprechende Bedeutung eingeräumt bekommt.



Grafik 5-25: Gesprächsthemen über AV-Medien (N = 123)

Im Vergleich der drei narrativen AV-Medien Soap, Film und Zeichentrickfilm stellt man fest, dass die Schülerinnen und Schüler die Textform bei Film und Zeichentrick deutlich eher zu eigenen Gesprächsthemen machen als bei der Soap. Soap ist am stärksten durch Figuren und Musik sowie den Vergleich mit anderen Soaps auf der Agenda. Beim Film dominiert die Textgestalt vor der Figurenzeichnung. Hier finden wir auch die Jungen stärker als Rezipienten. Die Mädchen hingegen dominierten bei der Soap. Musik ist für beide Medien gleichermaßen wichtig. Beim Zeichentrickfilm ist ebenso wie beim Film die Textpräsentation wichtiger für den Gesprächsanlass als die Figurenzeichnung. Unter Textpräsentation ist jeweils die Kategorie „wie der Film gedreht ist“ bzw. „wie der Zeichentrick gemacht ist“ oder „wie die Soap gedreht ist“ zu verstehen. Bei Film und Zeichentrick kommen hierbei natürlich auch Actionmerkmale zum Tragen.

Man kann also formulieren, dass im Gespräch der Jugendlichen über ihre Lieblingsmedien die Merkmale relevant sind, die letztlich zur Auswahl des Mediums führen, was wiederum bedeutet: Die Medienpräferenzen der Jugendlichen sind in erster Linie gender-spezifisch. In den Medien bilden sich gender-spezifische Merkmale ab. Diese Gender-Merkmale sind für die Mädchen die kommunikative und parasoziale Orientierung und für die Jungen eine kompetitive Actionorientierung. Medien haben eine jugendkulturelle Zuschreibung erhalten, die sicher mit dem bisherigen Angebot von (Mainstream-)Plots beziehungsweise der jeweiligen Präsentationsform konform geht. Das heißt:

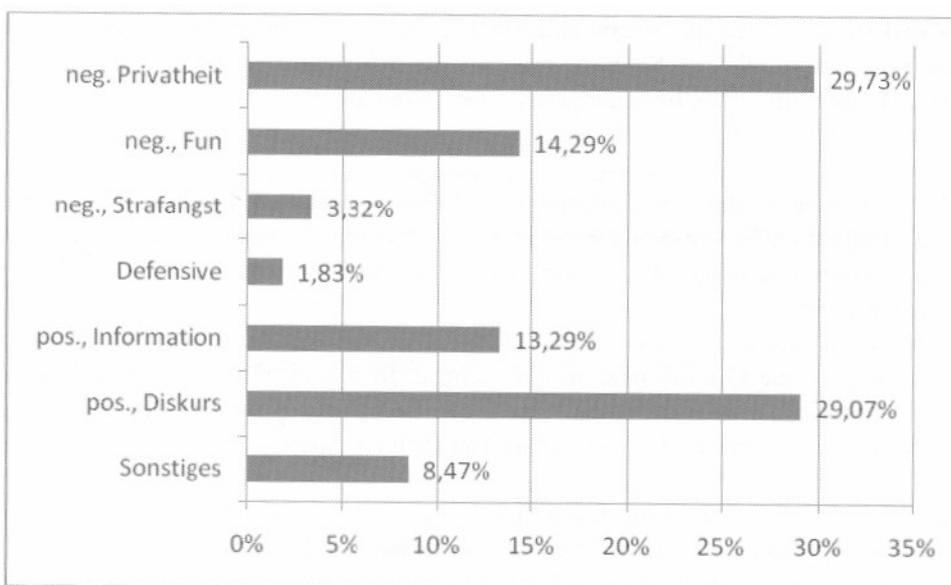
- Jungen mögen Film, weil sie dort eher als beispielsweise in Soaps ihre Actionorientierung erfüllt bekommen. Sie haben an das Medium bereits die Erwartung eines bestimmten Actiongehalts, der eigentlich medienunabhängig - stattdessen: plotabhängig - ist.
- Mädchen entscheiden sich eher für ein Medium, bei dem der Actiongehalt extrem niedrig ist, die Kommunikation aber zentral. In Filmen finden sie diese Gestaltungsmerkmale weniger, deshalb tendieren sie bei der Auswahl ihres narrativen Lieblingsmediums mit überwiegender Mehrheit zur Soap.

Bei allen Medien erklären die Jugendlichen, dass Lehrer nicht zu ihren Gesprächspartnern über Medien gehören. Die Frage stellt sich, ob die Schüler die Lehrer nicht teilnehmen lassen wollen an ihren Gesprächen über Medien oder ob die Lehrer die Schüler nicht danach fragen. Selbst Buchexperten geben ihre Lehrer nicht als Gesprächspartner an, obwohl doch Jugendbücher im Kontext der Leseförderung einen häufigen Gesprächsanlass im Deutschunterricht bieten müssten. Allerdings würde über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gern die Lieblingsbücher in den Deutschunterricht einbringen. Dieser Anteil von ca. 50 %, die das Lieblingsmedium gern zum Unterrichtsgegenstand gemacht sähe, gilt ebenfalls für die anderen Medien. Dass über Medien - auch über die Lieblingsmedien - grundsätzlich von Schülerseite Kommunikationsbereitschaft besteht, erfuhren wir indirekt auch über unsere Frage, wie die Schülerinnen und Schüler reagieren würden, wenn ihr Lehrer ihrem Lieblingsmedium Gewalthaltigkeit vorwerfen würde.

Hier gab es folgende Antwortalternativen, wobei wir eine Kommunikationshaltung positiv (pos.) bewerten und die Diskursverweigerung negativ kategorisieren (in eckigen Klammern die Kategorisierung der Auswertung):

„Gar nicht, denn das geht niemand etwas an“ [neg., Privatheit]. „Gar nicht, denn mir ist nur die Unterhaltung wichtig“ [neg., Fun]. „Gar nicht, sonst bekomme ich eine schlechte Note“ [neg., Strafangst]. „Ich würde das spezielle Werk nicht mehr rezipieren“ [Defensive]. „Ich würde nachprüfen, mich informieren“ [pos., Information]. „Ich würde mit ihm diskutieren“ [pos., Diskurs].

Statt der Antwort „Ich würde das spezielle Werk nicht mehr rezipieren“, waren in den Expertenbögen das jeweilige Medium und die angemessene Handlungsform im Bogen vermerkt. (Buch - lesen/ Film - schauen/ etc.).



Grafik 5-26: Reaktion auf Medienkritik „Gewalthaltigkeit“ durch Lehrer (N = 602)

Es ist festzustellen, dass unabhängig vom jeweiligen Medium die Expertengruppen zu ca. 25-30 % die Antwort „Ich würde mit ihm diskutieren“ wählen. Über alle Medien hinweg erlangt diese Antwortalternative ähnliche Anteile.

Daraus lässt sich schließen, dass der Befund, die Lehrerinnen und Lehrer sind keine Gesprächspartner der Schülerinnen und Schüler, zumindest dahingehend relativiert werden muss, dass die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Bekunden auf die Kritik an „ihrem“ Medium durch die Lehrer nicht von vorne herein mit Verweigerung reagieren würden, sondern rund 1/3 der Schülerinnen und Schüler bereit sind, darauf positiv zu

reagieren. Knapp 20 % begründen ihre Diskursverweigerung immerhin mit medienunabhängigen Gründen wie vorlaufendem Gehorsam (den wir hier als Defensive kategorisieren) oder Strafangst, Gründe, die pädagogisch aufgefangen werden können. 14 % sind auf Unterhaltungsorientierung zurück zu führen, was pädagogisch im Sinne der Medienkompetenzvermittlung als Ansatzpunkt für Medienkritik genutzt werden kann (vgl. Aufenanger 2006). Nur knapp 30 % ziehen sich auf die Position der Privatheit zurück und verweigern den Lehrkräften die Lizenz zur Thematisierung der jugendlichen Mediennutzung: alles in allem ein Ergebnis, dass keineswegs zu dem Schluss führt, die Schule hätte in Bezug auf die Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler keine Handlungsoptionen.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Rechteinhabers reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme weiterverarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.