

19

27. Juni 2003

medien heft

Medien im Lebenszusammenhang

Editorial

Urs Meier

Viele der oft gehörten Aussagen über Medien sind mindestens so falsch wie richtig: Medien gelten als entscheidende Meinungsmacher, Garanten für den allgemeinen Zugang zu Informationen, Spiegelbild und Förderer gesellschaftlicher Pluralität, Einheitsbrei des kommerziellen Mainstreams, Anstifter zu Verrohung und Gewalt, Verhinderer zwischenmenschlicher Kommunikation, Förderer des Dialogs, Orientierungshilfen in einer unübersichtlichen Welt, undurchschaubarer Dschungel der Interessen und Abhängigkeiten. – Die bequeme Antwort auf diese offenkundigen Widersprüche würde heissen, dass alle ein bisschen Recht haben. Bloss lässt sich darauf keine Erkenntnis bauen. Man muss es sich also schwerer machen und versuchen, die Medien als Knoten und Stränge eines vielschichtigen Geflechts zu denken. Dieses Dossier versammelt Beiträge, die ganz unterschiedliche Blicke auf dieses Gebilde erlauben. Sie zeigen, wie Medien in Lebenszusammenhänge eingebunden sind und mit gesellschaftlichen Prozessen interagieren. Dies gilt für die professionellen Handlungs-routinen und Selbstkonzeptionen der Medienschaffenden in ihren jeweiligen politischen und kulturellen Rahmenbedingungen ebenso wie für die Leserinnen und Surfer, Zuschauerinnen und Radiohörer, die Medien individuell in ihren Alltag integrieren. Der Cultural Studies-Approach hat zur Untersuchung dieser Phänomene einen wissenschaftlichen Werkzeugkasten bereitgestellt. Ob die Medien integrierend oder fragmentierend wirken, hängt letztlich stark von der individuellen Nutzung ab. Aufschlussreich ist etwa der analytische Blick auf das Medienhandeln im sozialen Mikrokosmos der Familie. Dass die traditionellen und die neuen Medien leider keine Chancengleichheit bewirken, hat mit diesen unterschiedlichen Mediennutzungen zu tun. Dennoch wird an das integrierende Potenzial der Medien eine grosse Erwartung geknüpft und untersucht, inwiefern Medienkommunikation in persönlichen und politischen Dimensionen emanzipatorisch wirken kann. Einige Beiträge geben Aufschluss, wie sich die gewonnenen Erkenntnisse handlungsweisend nutzen lassen.

Impressum

Medienheft (vormals ZOOM K&M), ISSN 1424-4594,

Herausgeber: Katholischer Mediendienst, Reformierte Medien,

Redaktion: Judith Arnold, Charles Martig, Urs Meier,

Adresse: Medienheft, Bederstrasse 76, Postfach 147, CH-8027 Zürich, Telefon: ++41 (0)1 204 17 70, Fax: ++41 (0)1 202 49 33,

E-Mail: redaktion@medienheft.ch, Internet: www.medienheft.ch; kostenloser Bezug via Internet oder Mailinglist; Bezug der

Medienheft Dossiers (ca. zwei Ausgaben pro Jahr) im Abonnement inkl. Versand und exkl. Mwst. SFr. 30.– (Ausland SFr. 35.–)

medien heft

Inhalt:

Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles

Zum Kultur- und Medienbegriff der Cultural Studies

Seite 7

Oliver Marchart

Zuspitzung als Kunstform – Dramatisieren als Routine

Medien im Kampf um die knappe Ressource Aufmerksamkeit

Seite 15

Karl Lüönd

Soziale Differenzen im Zugang und in der Nutzung des Internet

Aktuelle Befunde aus der Schweiz

Seite 19

Mirko Marr

Fragmentierung der Familie durch Medientechnologien?

Häusliches Medienhandeln der Generationen und Geschlechter

Seite 28

Jutta Röser

Das allmähliche Verschwinden der Medienpädagogik

Postulate für die Medienbildung von Lehrpersonen

Seite 39

Arnold Fröhlich

Leseförderung in der Schule

Chancen und Herausforderungen

Seite 46

Priska Bucher

Medien und Demokratisierung in Osteuropa

Medien- und politikwissenschaftliche Konzepte der Transformation

Seite 55

Lucie Hribal

medien heft

Medien werden täglich neu produziert und vom Publikum in den Alltag eingebunden. Wie Oliver Marchart in seinem Beitrag ausführt, kann aber nicht jede Analyse von Alltagskultur zu den Cultural Studies gerechnet werden. Diesen eignet eine bestimmte politische Sicht von Kultur, die generell als alltäglich, als Dimension des Gesellschaftlichen verstanden wird. Zentral ist das Zusammenspiel von Kultur, Identität und Macht sowie der politische Impetus, der den Cultural Studies seit ihren Anfängen innewohnt. Das sozialwissenschaftliche Paradigma der Cultural Studies hat in der Medienwissenschaft weit reichende Folgen gezeitigt. So wurde die Vorstellung der monokausalen Beeinflussung des Publikums durch die Medien aus den Angeln gehoben und der Prozess der aktiven Aneignung von Informationen in den Vordergrund gerückt. Zugleich untergräbt der Cultural Studies-Ansatz die populäre Vorstellung, welche Medien als instrumentell-neutrale Vehikel für den Transport feststehender, von diesem Vorgang unbeeinflusster Inhalte sieht. Vielmehr werden Medien in einem weit gespannten politischen Rahmen thematisiert. Sie sind das Feld eines andauernden Kampfes um gesellschaftliche Zuschreibungen und Bedeutungen.

Angesichts der medialen Überfütterung werden die Aufmerksamkeitsschwellen immer höher gesetzt, was zu einer Eskalation der Reize führt. Wie Karl Lüönd zur Kunstform der sprachlichen Zuspitzung und zur Routine der Dramatisierung feststellt, wird die journalistische Arbeit längst von Kriterien des redaktionellen Marketings mitbestimmt. Allerdings verhindert dieser Mechanismus nicht, dass in den Medien ein halblinker Mainstream herrscht, der in einer Spannung zur öffentlichen Meinung steht. Als Gegenmassnahmen zur journalistischen Qualitätssicherung empfiehlt er eine personelle Durchmischung der Redaktionen, gezielte Personalentwicklung und ständige Weiterbildung.

Die viel diskutierte Spaltung der Gesellschaft durch die unterschiedlichen Nutzungschancen des Internet ist nach neuesten statistischen Befunden aus der Schweiz Tatsache: Wie Mirko Marr in einer aktuellen Studie aufzeigt, nehmen die Klüfte zwischen den Geschlechtern, Altersgruppen, Bildungsschichten und Einkommenskategorien nicht ab, sondern zu. Dabei ist die Frage nach der Verteilung des Internetzugangs ebenso entscheidend, wie die Frage, auf welche Weise die neuen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten genutzt werden. Noch unklar sind jedoch die dem Internet zugeschriebenen Wirkungen. Denn bevor nicht erwiesen ist, dass die Nutzung des Internet tatsächlich zu einer besseren Informiertheit führt, kann nicht von einer Benachteiligung jener gesellschaftlichen Gruppen gesprochen werden, die von der Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien ausgeschlossen sind. Dennoch muss angenommen werden, dass vor allem die bereits sozial benachteiligten Gruppen den Sprung ins Informationszeitalter nicht schaffen.

Mit der Verbreitung des Fernsehens wurde befürchtet, dass die Gespräche in der Familie verstummen. Wie man heute weiss, bieten Fernsehsendungen ebenso Stoff für Gespräche zwischen Eltern und Kindern, wie die Möglichkeit, nach Feierabend "abzuschalten". Ähnlich verhält es sich mit den neuen Informations- und Kommunikationsmedien: Der für den personalisierten Gebrauch entwickelte Personal Computer wird von Jugendlichen vielfach zum geselligen Spiel mit Freunden genutzt. Ob Medien also integrierende oder fragmentierende Wirkung in der Familie entfalten, hängt nach Jutta Röser massgeblich davon ab, wie die Medien genutzt werden. Das "Medienhandeln" erscheint als ein komplexer und sozial vernetzter Prozess mit einer Vielzahl von Funktionen. So werden über den Medienkonsum familiäre Beziehungen geformt, Abgrenzungen vollzogen, Machtansprüche geltend gemacht oder Geschlechterrollen definiert. Der

medien heft

Trend zur Personalisierung von Informations- und Medientechnologien erweist sich als ebenso folgenreich wie das vom Computer bewirkte Eindringen der Arbeitswelt in die Privatsphäre.

Das pädagogische Konzept einer umfassenden Medienkompetenz wird verdrängt, bevor es richtig eingeführt ist. Gerade die Förderung der neuen Informations- und Kommunikationsmedien an den Schulen führt zu einer Verengung des medienpädagogischen Stoffplans auf reine Anwenderkenntnisse. Programme wie "Schulen ans Netz", entsprechende Zielformulierungen in Lehrplänen, das Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen und die einschlägige Fachliteratur belegen diesen Trend. Gleichzeitig scheinen Fragen nach der Rolle und der Funktion der traditionellen Medien aus dem Stoffplan zu verschwinden. Da die Gründe für die Förderung einer breiten Medienkompetenz ungeschmälert gültig sind, sollte eine kohärente Medienbildung angestrebt werden, in der Anwenderwissen in ein kritisches Verständnis von Medienkommunikation integriert ist. Wie dem allmählichen Verschwinden der Medienpädagogik zu begegnen wäre, formuliert Arnold Fröhlich in fünf Postulaten.

Seit den ernüchternden Ergebnissen der PISA-Studie herrscht Besorgnis über die Lesekompetenz der Kinder und Jugendlichen in der Schweiz. Priska Bucher zeigt in ihrer Studie, dass Lesekompetenz abhängig ist von der Lesehäufigkeit, der dadurch gewonnenen Lesefertigkeit und der Leselust, die sich oft erst mit vermehrter Leseerfahrung einstellt. Dabei sind Unterschiede feststellbar nach Bildungsniveau, Geschlecht und sozialer Schicht. Darüber hinaus zeigt die Untersuchung im Kanton Zürich, dass das Schulsystem insgesamt zu wenig leistet, um die Benachteiligten zu fördern. Geführte Bibliotheksbesuche, vermehrte Berücksichtigung beliebter Jugendliteratur und freie Lesezeiten in der Schule könnten einen wichtigen Beitrag leisten.

Medien haben in der demokratischen Gesellschaft wichtige Funktionen. Sie sorgen für die öffentliche Kommunikation und nehmen gegenüber der Politik eine Kontrollfunktion wahr. Wie aber ist es um die Medien in osteuropäischen Gesellschaften bestellt, die sich in einer tiefgreifenden Transformation befinden? Wie gehen die Medien mit den wechselnden Produktionsbedingungen um, und welche Rolle kommt ihnen selbst im Prozess der Demokratisierung zu? Die Versuche der medien- und politikwissenschaftlichen Deutung und Stützung der Transformation in Mittel- und Osteuropa führen ins Neuland. Immerhin gibt es Indizien, dass Medien die gesellschaftliche Differenzierung und Demokratisierung mit vorantreiben können. Autonomie stärkt diese Funktion der Medien, Kommerzialisierung schwächt sie. Entscheidend für eine demokratische Verankerung der Medienkultur sind Faktoren wie Kompromissfähigkeit, Risikobereitschaft, Offenheit für internationale Einflüsse sowie die Möglichkeit und Bereitschaft der Medien, ihre Rahmenbedingungen medienpolitisch auszuhandeln.

Judith Arnold

Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles

Zum Kultur- und Medienbegriff der Cultural Studies

Oliver Marchart

Ausgehend von einer kritischen Beobachtung des gegenwärtigen Booms werden die Cultural Studies hinsichtlich ihres Kultur- und Medienbegriffs befragt. Dabei wird als unhintergehbare Kernzone jeder Cultural Studies-Analyse das "magische Dreieck" von Kultur, Identität und Macht angenommen. Schliesslich wird aus diesen Überlegungen heraus der Medienbegriff der Cultural Studies gewonnen.

Was sind Cultural Studies? Beginnen wir mit einer Negativdefinition: Cultural Studies sind vieles – aber nicht alles! Wenn gleich zu Beginn auf einer solchen Plattitüde bestanden werden muss, dann deshalb, weil in den letzten Jahren in der Tat immer häufiger der Eindruck entsteht, so ziemlich alles könne "irgendwie" als Cultural Studies durchgehen, solange es sich nur mit Kultur beschäftigt. Im deutschsprachigen Raum ist ein wahrer Cultural Studies-Boom zu verzeichnen. Doch herrscht weder Klarheit noch Übereinstimmung bezüglich dessen, was Kultur im Sinne der Cultural Studies und damit auch Cultural Studies selbst genannt werden kann. Die bloss nominalistische Lösung – Cultural Studies sind, was immer als solche bezeichnet werden (von deutschen Hochkulturwissenschaften bis zu populistischen Madonna-Studies) – ist aus vielen Gründen unbefriedigend. Der entscheidende Grund ist wohl im politischen Selbstverständnis der Cultural Studies zu finden, wie es uns in ihren Gründungsmomenten in Grossbritannien begegnet. Damit soll nicht gesagt sein, dass Cultural Studies auf ihre Gründungsgeschichte zu reduzieren seien und alle neuen und künftigen "practitioners" der Cultural Studies den Treueeid auf diese Geschichte abzulegen hätten. Zum einen müssen sich Cultural Studies notgedrungen unter sich verändernden historischen Bedingungen immer wieder neu erfinden. Unsere heutige Situation ist ganz offensichtlich eine andere als die der 1950er-, 60er- und 70er-Jahre. Zum anderen können sie heute als Projekt geographisch nicht mehr auf Grossbritannien oder den transatlantischen "Westen" eingeeengt werden, womit jeweils spezifische lokale Konstellationen etwa Lateinamerikas oder des "pacific rim" in den Vordergrund treten. Dennoch, trotz der historischen wie geographischen Differenzen, die in der Bestimmung dessen, was Cultural Studies jeweils sein mögen, immer mit einzurechnen sind, erweisen sich einige in der Anfangsgeschichte der britischen Cultural Studies erkennbare Aspekte als nicht hintergehbare Kernzonen eines jeden Cultural Studies-Projekts, das diesen Namen verdient: So gehen Cultural Studies, was sie übrigens von den deutschsprachigen universitären Kulturwissenschaften unterscheidet (vgl. Marchart 2001), nicht in einer rein akademischen Übung auf, weshalb ihre Institutionalisierung und somit Disziplinierung zu einem universitären Fach Anlass zu permanenten kritischen Debatten gibt. Dahinter steht: Cultural Studies werden von einem unhintergehbaren politischen Impetus getragen, der sich sowohl ausserhalb des Akademischen als auch innerhalb der Wissenschaft in Erkenntnisinteresse, kategorialem Apparat und "Theoriedesign" der Cultural Studies manifestiert.

medien heft

Historisch äusserte sich die nicht vollständige Disziplinierbarkeit der Cultural Studies in der Tatsache, dass die Gründergeneration ihre Tätigkeit nicht auf die Universität beschränkte, sondern auch in der Erwachsenenbildung tätig war. Von Anfang an erhoben Cultural Studies einen sozialen Bildungsanspruch, indem sie wissenschaftliche Erkenntnisse weit über den Kreis eingeschworener Expertenrunden und "peer groups" hinaus verfügbar machen wollten. Wie Raymond Williams, eine der zentralen Figuren der frühen Cultural Studies, der übrigens selbst in der "Worker's Educational Association" unterrichtet hatte, eindringlich warnte: "But we are beginning I am afraid, to see encyclopedia articles dating the birth of Cultural Studies from this or that book in the late fifties. Don't believe a word of it. That shift of perspective about the teaching of arts and literature and their relation to history and contemporary society began in Adult Education, it didn't anywhere else." (zit. in Lindner 2000: 34). Folgt man Williams, so markieren nicht Bücher den Beginn der Cultural Studies, sondern pädagogisch-politisches Handeln: "extra-mural teaching", also das Unterrichten ausserhalb universitärer Mauern. Ja die Bücher der Cultural Studies waren selbst oft das Ergebnis dieses Handelns. Raymond Williams' berühmtes Buch von 1958, "Culture and Society 1780-1950", war aus Kursen in der Erwachsenenbildung hervorgegangen, so wie Richard Hoggart's einschlägiges "The Uses of Literacy" aus derselben Zeit. Stuart Hall wiederum war lange Jahre Professor für Soziologie an der "Open University", einer Fernuniversität, die auch das BBC-Nachtprogramm für ihre Kurse nutzt. Für Hall (1999: 121) ist der traditionelle akademische Apparat nicht in der Lage, an das Alltagswissen und die Erfahrungen "einfacher" berufstätiger Leute, die für ihr Studium selbst aufkommen müssen, anzuknüpfen. Dieser starke Akzent auf Erwachsenenbildung hat, von der expliziten politischen Motivation der Akteure einmal abgesehen, wissenschaftssoziologisch mit dem Klassenhintergrund der Gründungsgeneration zu tun, war doch Raymond Williams ein Arbeiterkind aus Wales, Richard Hoggart ein Arbeiterkind aus Nordengland und Stuart Hall ein Stipendiat aus Jamaica. Als "scholarship-boys" hatten sie Zugang zu den englischen Elite-Universitäten gefunden. Die Konfrontation mit der Kultur der englischen Oberklasse machte ihnen ihre eigene soziale und kulturelle Identität bewusst und schärfte ihren Blick für das, was allgemein Kultur genannt wurde:

"Cultural Studies erweisen sich als das Produkt einer Generation, deren Angehörige gewissermassen zwischen die Kulturen geraten sind. Aufgrund dieser sind sie in der Lage, das akkumulierte Kulturgut neu zu 'sehen', es sich auf andere Weise anzueignen, es zu verarbeiten und fortzubilden. Dazu gehört auch, das Verständnis von 'Kultur' einer Revision zu unterziehen, es zu sichten und zu ergänzen. Gesellschaftstheoretisch stellt sich das als Modernisierungsprozess dar. Als Personen zwischen den Kulturen wird ihnen eine soziologische Sichtweise nahegelegt, die das entscheidende Kriterium von Klasse nicht im ökonomischen Privileg, sondern in Einstellungen, Haltungen und Ausdrucksformen, d.h. in Prinzipien der Lebensführung sieht." (Lindner 2000: 30-1)

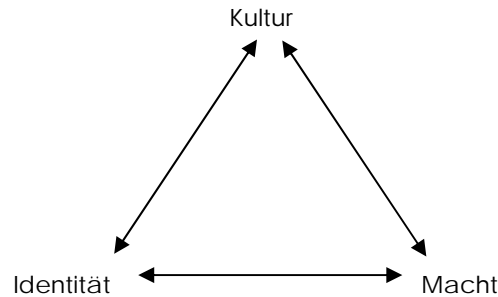
Es war dieser "Clash" zwischen proletarischer Herkunftskultur und Elitenkultur, die in der ersten Generation den Fokus von Elitenkultur auf Alltagskultur umlenkte, und zwar mit dem Ziel der Rehabilitierung von Arbeiterkultur (als Popularkultur). Vor diesem Hintergrund erst ist der Zusammenhang zu verstehen zwischen der Tätigkeit in der Erwachsenenbildung auf der einen und dem innertheoretischen Fokuswechsel vom Kulturbegriff der Hochkultur zu jenem der Alltagskultur auf der anderen Seite, der die frühen Cultural Studies auszeichnet. Was historisch davon bleibt, ist eine gewisse Skepsis

gegenüber der in sich abgeschlossenen Welt des rein Akademischen. Nur impliziert die Behauptung, Cultural Studies seien keine rein akademische Übung, natürlich keinesfalls den Umkehrschluss, sie seien eine rein dilettantische. Cultural Studies sind keine Hobbywissenschaft (wiederum gilt: Cultural Studies sind vieles – aber nicht alles!). Es geht ihnen nicht darum, dass jeder und jede mit der Botanisiertrommel auf (zumeist pop-)kulturelle Phänomene losgelassen werden soll. Eine solche Vorgehensweise würde nicht auf dem Cultural Studies-Begriff von Kultur basieren, sondern auf dem popkulturell aktualisierten Feuilletonbegriff von Kultur (die amüsante Geschichte der E-Gitarre oder des Turnschuhs auf eineinhalb Seiten). Der Sprung über die Mauern der Akademie verfolgt ja einen bestimmten Zweck jenseits blosser Unterhaltung: Es soll jenen, die aufgrund ihrer sozial und kulturell untergeordneten Position nicht damit ausgestattet sind, Mittel zum Verständnis der macht-basierten Konstruiertheit der jeweils eigenen Identitäten – wie Geschlechtsidentität, Klassenidentität, nationale Identität etc. – an die Hand gegeben werden. Es geht um die Bereitstellung von Mitteln zur Selbstermächtigung mit dem langfristigen Zweck sozialer und politischer Veränderung. (Ob dies allein mit Diskursen des Wissens, also durch politische Bildung, Aufklärung, Pädagogik, erzielt werden kann, sei hier dahingestellt – wird doch die Kontingenz der eigenen Identität gerade und besonders in sozialen und politischen Krisensituationen bewusst, die erst einmal nichts mit Wissensvermittlung zu tun haben.)

Damit wären wir dem Kulturbegriff der Cultural Studies auch schon gefährlich nahe gekommen. Offenbar handelt es sich weder um eine elitäre, noch um eine beliebig poppigbunte Kategorie. Bevor wir eine eigene Definition der Cultural Studies vorschlagen, wollen wir in aller Kürze die klassischen Schlaglichter auf den Kulturbegriff der Cultural Studies werfen. Wie bereits gesagt, ist Kultur für die Cultural Studies nichts Aussergewöhnliches. Im Gegenteil, Kultur ist, wie Raymond Williams insistiert, gewöhnlich: *culture is ordinary* – ist Teil des Alltags. Sie ist damit keine Angelegenheit des rein Geistigen oder Vergeistigten, wie dies die Hochkultur zu sein vorgibt. Kultur ist affektiv, ist durchzogen von Gefühlsstrukturen, von *structures of feeling* (man denke nur an Fankulturen), die die Alltagserfahrungen einer Gemeinschaft miteinander verbinden. Sie ist ausserdem, wiederum mit Williams, eine ganze, umfassende Lebensweise, *a whole way of life*. Das heisst, es lässt sich in der Gesellschaftstopographie kein spezifischer Ort der Kultur zuordnen. Wir alle schwimmen, um ein abgegriffenes Bild zu verwenden, in Kultur wie Fische im Wasser. Es gibt also kein Leben und keinen gesellschaftlichen Ort jenseits von Kultur. Zugleich ist Kultur nicht nur ein *whole way of life*, sondern auch, wie Edward P. Thompson anmerkt, ein *whole way of conflict*. Man darf sich Kultur nicht als in Benetton-Farben getauchtes friedlich-fröhliches Nebeneinander vorstellen. Die Elemente einer Kultur stehen zueinander in Beziehung innerhalb einer umfassenden Konfliktart, worunter Thompson eine Form des Kampfes auch zwischen Lebensweisen versteht.

Der letzte Punkt – Kultur als Konfliktfeld – ist entscheidend, denn er verweist besonders deutlich auf die Kategorie der Macht. Eine Cultural Studies-Analyse, die diese Kategorie nicht in den Blick nimmt, ist keine. Wie wäre die Konstruktion (in den Cultural Studies oft genannt: Artikulation) kultureller Identitäten beschreibbar ohne Berücksichtigung der Machtverhältnisse, denen jede Artikulation und jede Identität eingeschrieben ist? Identitäten stehen nicht in einem gleichberechtigten Nebeneinander, sondern werden in Form von Dominanz- und Unterordnungsverhältnissen artikuliert, man denke nur an Geschlechtsidentität, Zwangsheterosexualität, Klassenidentität oder an rassistische Zuschreibungen. Kultur ist zugleich das Terrain auf dem und das Werkzeug mithilfe dessen diese Artikulation vonstatten geht. Damit wird Kultur zu einer politischen

Kategorie. Kulturelle Identität wird nicht um ihrer selbst willen analysiert, sondern um Licht auf Machtverhältnisse zu werfen, die eben nie allein ökonomischer Art sind, wie man das wohl im Marxismus noch sehen mochte, sondern immer auch kultureller Art. Kultur, Identität und Macht bilden somit etwas wie ein "magisches Dreieck":



Diese nicht gerade überkomplexe Grafik soll vor allem eines veranschaulichen: Die Kategorien von Kultur, Identität und Macht stehen in einem untrennbaren Wechselverhältnis. Keine ist ohne die beiden anderen zu haben. Eine Cultural Studies-Analyse zeichnet sich dadurch aus, dass die Kategorie Kultur nur eingesetzt werden kann, wenn zugleich die Kategorie der identitätsproduzierenden Macht aufgerufen wird – denn sonst handelt es sich, wie gesagt, nicht um eine Cultural Studies-Analyse sondern um Pop-Feuilleton. Genauso wenig kann von kultureller Identität die Rede sein, ohne dass von ihrer macht-basierten Durchsetzung – ihrer Artikulation in Dominanz- und Subordinationsverhältnissen – zu sprechen ist. Und eine Analyse von Macht selbst (im Unterschied zu reinem Zwang und blosser Gewalt) muss immer auch Kultur als das eigentliche Medium der Macht berücksichtigen, das heisst als das Terrain, auf dem Identität konstruiert wird. Damit sind wir einer Arbeitsdefinition nicht nur von Kultur als politischer Kategorie, sondern auch von Cultural Studies als intellektueller Unternehmung nahe gekommen. Ich schlage also folgende Definition vor, basierend auf dem "magischen Dreieck" der Kultur:

Cultural Studies sind jene intellektuelle Praxis, die untersucht, wie soziale und politische Identität qua Macht im Feld der Kultur (re-)produziert wird.

Zwei ergänzende Anmerkungen scheinen mir noch von Bedeutung: Erstens muss nochmals unterstrichen werden, dass es sich bei diesem Dreieck um keine Topographie des Sozialen handelt. Genauso wenig wie Kultur an einem bestimmten Ort der Gesellschaft lokalisiert werden kann, kann Macht an einem bestimmten Ort – sei es in der Politik oder in den staatlichen Zwangsapparaten – lokalisiert werden. Aus diesem Grund "erzeugt" Macht genau genommen nicht Identität, etwa als eine Art geheimer Drahtzieher, sondern Macht ist in der Identität selbst: Identität (und damit Kultur) ist Macht. Zweitens stehen Cultural Studies mitten in diesem Dreieck, nicht darüber. Die Vorstellung der wissenschaftlichen Vogelperspektive muss zurückgewiesen werden. Cultural Studies sind selbst eine kulturelle Praxis und also macht-basiert. Genau dies ist nun aber auch der Grund, warum sie überhaupt bewusst eingreifen können (etwa im Rahmen der New Left oder der Erwachsenenbildung): Das Wissen, das sie produzieren, wird als gesellschaftlich positioniert erkannt und lässt sich daher bewusst neu positionieren. Die Wissensproduktion der Cultural Studies dient der bewussten Intervention. Dazu Richard Johnson:

"Ob die Cultural Studies sich nun eher mit den abstrakteren öffentlichen Wissens- und Erkenntnisformen und den ihnen zugrunde liegenden logischen und definitorischen Bestimmungen befassen, oder die privaten Bereiche der Kultur zu ihrem Untersuchungsobjekt kürren, sind sie doch immer notwendigerweise tief in Machtverhältnisse verstrickt. Die Cultural Studies sind Bestandteil des Kreislaufs, den sie beschreiben wollen. Sie können die Beziehungen zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen kontrollieren und kritisieren. Sie können in die Überwachung untergeordneter Gruppen einbezogen oder in Kämpfe um eine angemessenere Darstellung dieser Gruppen verwickelt werden. Sie können Teil des Problems oder Teil der Lösung werden. (Darum müssen wir, wenn wir uns den verschiedenen Formen der Kulturforschung zuwenden, nicht nur nach Objekten, Theorien und Methoden, sondern auch nach den politischen Grenzen und Potentialen unterschiedlicher Standpunkte in dem Kreislauf fragen.)" (Johnson 1999: 158f.)

Der Medienbegriff der Cultural Studies

Es wird nicht überraschen, dass der politische Kulturbegriff der Cultural Studies auf ihren Medienbegriff durchschlägt, ja durchschlagen muss. Was unterscheidet also "Media Studies" (worunter ich der Kürze halber medienwissenschaftlich orientierte Cultural Studies verstehe) von herkömmlicher Medientheorie und Kommunikationswissenschaft? Die in den 1970er Jahren unter Stuart Hall geleistete Arbeit am Birminghamer "Centre for Contemporary Cultural Studies" (und zwar in der sogenannten "Media Group" des CCC) ist nach wie vor eine der wesentlichen Grundlagen für die Media Studies, gerade in Hinsicht auf eine Dekonstruktion der Annahmen traditioneller Medientheorie. Obwohl sie an manchen Stellen kritisiert, erneuert und reformuliert wurden, sind die dort erarbeiteten Media Studies in ihren Grundzügen bis heute von Aktualität. Als Teil der Cultural Studies mussten die Media Studies vor allem mit der so genannten "Mass Communication Research" der amerikanischen Sozialwissenschaften brechen. Stuart Hall (1980) spricht von genau vier Brüchen:

- Erstens mussten die Media Studies mit dem behavioristischen stimulus-response-Modell brechen, in dem von einer direkten Beeinflussung der "audience" durch die Medienbotschaft ausgegangen wird. Stattdessen wurden Medien von Hall et al. als kulturelle und ideologische Kraft verstanden.
- Zweitens wurde mit der Vorstellung gebrochen, die Botschaft sei ein transparenter Träger von Bedeutung. Von hier aus ergab sich ein verstärktes Interesse an der linguistischen und ideologischen Struktur der Botschaften, was zur Übernahme semiotischer und schliesslich diskursanalytischer Modelle führte.
- Drittens wurden traditionelle Konzeptionen einer passiven "audience" (wie sie etwa der "Zuseherforschung" durch die TV-Anstalten zugrunde liegen) ersetzt durch die Konzeption einer aktiveren "audience", die sich die Bedeutung der Botschaften qua Dekodierung selbst erarbeitet, womit auch oppositionelle oder von Seiten des Senders ungewollte Bedeutungen produziert werden können.
- Und schliesslich befasste sich die Media Group mit der Rolle, die die Medien "in der Zirkulation und Sicherung dominanter ideologischer Definitionen und Repräsentationen" (Hall 1980: 118) spielen.

medien heft

Was von Hall in Folge dieses vierfachen Bruchs als eine "Rückkehr der Ideologie in den Medienstudien" beschrieben wurde, sollte in Wahrheit als Rückkehr des Politischen verstanden werden, als Einzug eines politisch definierten Begriffs kultureller Hegemonie, nicht eines bloss "ideologisch" definierten. Denn kulturelle Hegemonie als "Ideologie" zu bezeichnen kann irreführen, da der Ideologiebegriff der 70er Jahre meist die Vorstellung des "falschen Bewusstseins" voraussetzt. Ein falsches Bewusstsein kann es aber nur geben, wenn es auch ein "richtiges" oder "wahres" Bewusstsein gibt. Nur innerhalb eines marxistischen Widerspiegelungsmodells, in dem der Überbau (das Bewusstsein) in direkter Relation zur ökonomischen Basis (zur ökonomischen Position der Träger des jeweiligen Bewusstseins) steht, kann eine solche Wahrheitsrelation angenommen werden (das Bewusstsein ist "richtig", wenn es mit der ökonomischen Position des Agenten korrespondiert, es ist "falsch", wenn es bezüglich letzterer getäuscht oder geblendet wurde). Das Konzept der Hegemonie arbeitet dagegen nicht mit diesen epistemologischen Annahmen. Keine kulturelle Hegemonie ist "wahrer" oder "falscher" nur aufgrund ihres ökonomischen (Klassen-)Charakters.

Mit der Arbeit der Birminghamer Media Studies politisierte sich Medientheorie signifikant – unabhängig von der propagandatheoretischen Frage, ob im engeren Sinn politische Botschaften kommuniziert werden –, denn der Vorgang medialer Kommunikation als solcher wird nun als "Signifikationspolitik" konzeptionalisiert. Den Medien kommt dabei eine zentrale Bedeutung in jenem Vorgang zu, der als "Kampf um Bedeutung" oder "Kampf im Diskurs" paraphrasiert wurde oder etwas weniger martialisch als "politics of signification". Der Begriff Signifikationspolitik beinhaltet, dass die Macht, ein bestimmtes Ereignis zu signifizieren, es mit Bedeutung auszustatten, gesellschaftlich keineswegs gleichmässig verteilt ist (genauso wenig wie sie nur auf Seiten irgendwelcher Unterdrücker lokalisiert ist), sondern sie ist in komplizierte Kräfteverhältnisse eingespant, für die Antonio Gramsci den Vergleich des Stellungskrieges gefunden hatte: Eine politisch-soziale Bewegung übernimmt für Gramsci nicht mit wehenden Fahnen die Staatsmacht (im Sinne eines Bewegungskrieges), sondern verschiebt mühsam bewegliche Fronten zwischen bestimmten Klassenkoalitionen. Die zentrale Rolle, die Medien aus seiner Sicht für jede Analyse von Signifikationspolitiken spielen, erlaubt es Hall nun, Medien überhaupt als "die dominanten Mittel sozialer Signifikation in modernen Gesellschaften" (Hall 1992: 83) zu bezeichnen. Für Hall ist es den Medien im 20. Jahrhundert – aufgrund ihrer ökonomischen, technischen, sozialen und kulturellen Ressourcen – gelungen, eine "entscheidende und fundamentale Führerschaft in der kulturellen Sphäre" (Hall 1979: 340) zu errichten; die Medien hätten Schritt für Schritt die kulturelle und ideologische Sphäre "kolonisiert". Hall spricht ihnen eine dreifache kulturelle Funktion zu:

Als "signifying institutions" stellen die Medien zum Ersten die Mittel zur Verfügung, die es sozialen Gruppen erlauben, sich eine Vorstellung zu machen nicht nur von ihren eigenen Werten, Meinungen und Praktiken, sondern auch von denen anderer Gruppen und Klassen: "This is the first of the great cultural functions of the modern media: the provision and selective construction of social knowledge, of social imaginary, through which we perceive the 'worlds', the 'lived realities' of others, and imaginarily reconstruct their lives and ours into some intelligible 'world-of-the-whole', some 'lived totality'" (Hall 1979: 340f.).

Zum Zweiten ordnen und inventarisieren die Medien das Repertoire an Bildern und Ideen, das es erlaubt, die fragmentierten Teile der Gesellschaft in ein Ganzes, in die Totalität des Sozialkörpers zu imaginieren. Sie erstellen normative und evaluative

medien heft

Klassifikationen und Hierarchien. Ihre Aufgabe ist die des "mappings" eines pluralisierten und fragmentierten Sozialen, d.h. sie kartographieren. Die Medien als "signifying institutions" konstruieren dadurch ein soziales Imaginäres, sie entwerfen ein ganzes Inventarium an Bildern, Lebensstilen und Klassifikationen, das es erlaubt, die soziale Realität zu kartographieren, zu regeln und in eine bestimmte konsensuelle Ordnung und imaginäre Kohärenz zu bringen.

In den Medien werden die verschiedenen Meinungen in die "mystische Einheit des 'Konsenses'" (Hall 1979: 339) reorganisiert. Das schliesst ein, dass die Medien nun nicht mehr als Institutionen verstanden werden können, die diesen Konsensus bloss reflektieren, sondern sie produzieren ihn aktiv, sie sind Konsensmanufakturen. Produkt dieser Manufakturen ist eine "konsensuale Imagination" und "common sense" (Alltagsverstand). Dies ist die dritte kulturelle Funktion der Medien.

Hall macht deutlich, dass die Manufaktur von Konsens nur durch Konflikt und durch Ausschluss möglich ist. In diesem Sinne ist ideologische Arbeit bzw. die Arbeit der Hegemonie zu definieren:

"establishing the 'rules' of each domain, actively ruling in and ruling out certain realities, offering the maps and codes which mark out territories and assign problematic events and relations to explanatory contexts, helping us not simply to know more about 'the world' but to make sense of it. Here the lie, amidst all its contradictions, in conditions of struggle and contradiction, between preferred and excluded explanations and rationales, between permitted and deviant behaviours, between the 'meaningless' and the 'meaningful', between the incorporated practices, meanings and values and the oppositional ones, is ceaselessly drawn and redrawn, defended and negotiated: indeed, the 'site and stake' of struggle." (Hall 1979: 341)

Das Plädoyer der Cultural Studies würde also folgendermassen lauten: Wenn wir der tatsächlichen gesellschaftlichen Rolle der Medien auf die Spur kommen wollen, müssen wir unsere Analysekategorien aus Medien- oder Kommunikationstheorie auf offener See umbauen. Medien wären dann nicht zu verstehen als Mittel der Übertragung von Botschaften, sondern als Institutionen der Erzeugung und Artikulation von konsensueller Bedeutung im Rahmen hegemonialer Auseinandersetzungen.

Oliver Marchart, Mag. Dr. phil, PhD, ist Assistent am Institut für Medienwissenschaften der Universität Basel.

Literatur:

Hall, Stuart (1979): Culture, the Media and the 'Ideological Effect'. In: Curran, James / Gurevitch, Michael / Wollacott, Janet (Ed.): Mass Communication and Society. London.

Hall, Stuart (1980): Introduction to Media Studies at the Centre. In: ders. (Ed.): Culture, Media, Language. London.

Hall, Stuart (1982): The rediscovery of 'ideology': return of the repressed in media studies. In: Gurevitch, Michael / Bennett, Tony / Curran, James / Wollacott, Janet (Ed.): Culture, Society and the Media. London.

Hall, Stuart (1999): Ein Gefüge von Einschränkungen. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader. Frankfurt am Main, New York.

Hoggart, Richard (1957): Uses of Literacy. London.

Johnson, Richard (1999): Was sind eigentlich Cultural Studies? In: Bromley, Roger / Göttlich, Udo / Winter, Carsten (Hrsg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg.

Lindner, Rolf (2000): Die Stunde der Cultural Studies. Wien.

Lutter, Christina / Reisenleitner, Markus (1998): Cultural Studies. Eine Einführung. Wien.

Marchart, Oliver (2001): Der Cultural Turn zur Akademie und zurück. Kulturstudien zwischen Institutionalisierung, Disziplinierung und dem Theorie-Praxis-Gap. In: Ute Meta Bauer (Hrsg.): Education, Information, Entertainment. Aktuelle Ansätze künstlerischer Hochschulbildung. Wien.

Thompson, Edward P. (1987): Die Entstehung der englischen Arbeiterklasse. Frankfurt am Main.

Williams, Raymond (1958): Culture and Society 1780-1950. London.

Zuspitzung als Kunstform – Dramatisieren als Routine

Medien im Kampf um die knappe Ressource Aufmerksamkeit

Karl Lüönd

Die Sprache der Medien ist oft schrill, und ihre Themen sind häufig weniger von Informationsgehalten als von kalkulierten Effekten bestimmt. Die Gründe dafür sind ökonomischer Art. Denn Aufmerksamkeit ist ein knappes Gut, das sich die Medien über redaktionelles Marketing zu sichern suchen: Es wird berichtet, was vermeintlich nachgefragt wird. Oft klaffen aber die öffentliche und die veröffentlichte Meinung auseinander, wobei die Ursache bei der sozialen Position der Medienschaffenden zu suchen ist. Als Gegenmittel kommen Fördermassnahmen innerhalb der Redaktionen sowie die ständige Weiterbildung von Journalistinnen und Journalisten in Betracht.

Und stets, wo die Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein. Eine Metapher zum Beispiel, die mit Vorliebe aus der Sprache der Seefahrt oder des Militärs stammt: "vor den Bug geschossen", "aus dem Feld geschlagen". Oder abgelutschte Floskeln: "dümpeln", "entern", "durchgeknallt". Besonders tückisch sind unterschwellige Wertungen. Der Angeklagte "beteuerte" seine Unschuld (hat natürlich brand-schwarz gelogen, der Kerl!). In den Wandelhallen des Bundeshauses "weibeln die Auto-Lobbyisten" (typisch, und sicher schmieren sie die Volksvertreter noch mit Gratis-Mercedes!). Die SVP ist am Bundesgericht "abgeblitzt" (Ätsch!).

Worte sind verräterisch, denn Sprachgebrauch ist kein Zufall. Was nicht benannt wird, existiert nicht. Auch hier bestimmt das Bewusstsein das Sein. Am stärksten fällt das auf, wenn äusserste Präzision und Knappheit gefordert ist, also bei den Titeln. Da wird aus jedem zugesteckten oder abgestaubten Arbeitspapier ein "Geheimdokument", aus jedem Dealer ein "Drogenboss" und aus einer beliebigen Debatte ein "Riesenkrach im Bundesrat". Mitunter dementiert das Ereignis selbst die Bedeutung, und die Berichterstattung kommt buchstäblich auf den Hund, der dem bundesrätlichen Radfahrer in die Speichen geraten ist.

Die Frage ist: Stimmt unsere Hypothese, dass Journalisten grundsätzlich dazu neigen, alltägliche Vorgänge zuzuspitzen und zu dramatisieren? Wenn ja: Warum tun sie das und was richten sie damit an?

Nicht nur die Journalistenschule, sondern schon das ganz gewöhnliche Leben lehrt uns, dass der Mensch von früh bis spät mit Informations-Impulsen aller Art aus allen erdenklichen Quellen zugeschüttet wird. Vom müden Morgengruss des Partners über die Radionachrichten und die E-Mails am Arbeitsplatz, von den Signalen der Plakatwände über die SMS, die Anrufe und die Thekengespräche müssen es mehrere tausend Botschaften am Tag sein, die um die Aufmerksamkeit des Menschen werben. Der medial überfütterte Mensch hat keine andere Wahl, als diese Überfülle des Angebots nach groben, einfachen Kriterien zu sortieren. Dafür haben die meisten Menschen, ohne etwa einen Schnellese-Kurs besucht zu haben, Selektionstechniken entwickelt. Unwillkürlich passen sie das Tempo und die Intensität – mithin die jeweilige Lesart – dem Zweck des Lesens an, vom überfliegenden Suchen nach einem bestimmten Namen bis zum vertiefenden, ja zum lernenden und einprägenden Lesen. Je grösser die Menge der angebotenen Informationen, desto schneller dieser tägliche Scan – und desto stärker die Reize, die nötig sind, um den sich bildenden Panzer der Gleichgültigkeit zu durchbrechen.

medien heft

Rauschgiftsüchtige berichten von analogen Mechanismen. Je besser sie an den Stoff gewöhnt sind, desto höher muss die Dosis sein. Zugleich löst der gesteigerte Konsum eine Zwangsspirale der Reizsteigerung aus. Metaphern und Reiztitel nützen sich fortwährend ab, die verbale Hochrüstung, die Zonen des Absurden zu erreichen.

Inzwischen lernen Journalisten längst, mit dieser permanenten Reizüberflutung als Randbedingung der täglichen Arbeit umzugehen. Wissend, dass niemand alles lesen kann und will, was ihm angeboten wird, interessieren sie sich für die Kriterien, die eine Nachricht zur Nachricht machen. Die Neuigkeit allein wird es nie sein, Relevanz – die sich meist an der Zahl der Opfer misst – auch nur bedingt. Die Nachricht vom Busunglück in Frankreich ist zwar neu und relevant, aber für alle Lesenden, die keinen Verwandten im Unglücksbus hatten, relativ gleichgültig – gleichgültiger jedenfalls als die Lokalnotiz über die Kollision auf der gefährlichen Kreuzung am täglichen Arbeitsweg, obwohl die nur zwei mittelschwer Verletzte gefordert hat. Aha, die Nähe machts aus! Sie ist in der Tat ein wichtiges Kriterium. Mit der Entfernung zum eigenen Standort nimmt die Bedeutung einer Nachricht dramatisch ab. Wenn wir nun Nähe und Entfernung nicht nur geographisch begreifen, sondern auch sozial und emotional, haben wir wohl das Killer-Kriterium des Leser-Interesses (und den Zentralfilter für die Durchlässigkeit von Nachrichten) definiert: Betroffenheit. Was mein eigenes Leben, meine Interessen, meine Familie, Berufsgruppe, Altersklasse betrifft, was in meiner Gemeinde oder meinem Quartier abgeht, was mein Geld kosten kann – das bin ich bereit wahrzunehmen. Ansonsten sind schon verstärkte Reize nötig: Konflikt, Kampf, Rekord (der ganze Sportteil eben), sinnliche Erfahrung, Emotion – und immer wieder gern die möglichst auffällige Abweichung von der Norm, verewigt durch die alte Schmonzette "Hund beisst Mann – Mann beisst Hund!".

Das journalistische Geschäft – unabhängig von der Höhenkurve, auf der es abgehalten wird – ist ein brutaler Wettbewerb um die beschränkte Ressource Aufmerksamkeit. Die Angebotsmenge steigt dramatisch, nur die für den Mediengebrauch verfügbare Zeit geht tendenziell eher zurück. "20 Minuten" bedeutet längst die utopische Wunschdauer der durchschnittlichen Nutzungszeit selbst für eine ausgebauten Tageszeitung.

Karl Kraus hat die Problemlösung in ein zynisches Paradox gekleidet: "Es genügt nicht, keine Gedanken zu haben; man muss auch unfähig sein, sie auszudrücken." Im Ernst: Zu den von Journalisten aller Grade und aller Medien geforderten Fertigkeiten gehört nicht mehr nur die Fähigkeit, einen Sachverhalt möglichst korrekt, oder doch wenigstens fair, zu ermitteln und das Gefundene in verständlicher Sprache mitzuteilen. Gefordert wird immer häufiger auch die Fähigkeit zum "redaktionellen Marketing", das heisst zur Beurteilung von Stoffangeboten nach den vermuteten Interessen und Vorlieben der eigenen Kundschaft. Die Journalisten auf der verarbeitenden Seite des redaktionellen Herstellungsprozesses sind daran gewöhnt, sprachliche und optische Reize zu setzen, um die Nutzung ihrer Hervorbringungen zu steigern. In diesem Belang nähern sie sich dem Handwerk der Werber an, die sich diesem Zwang schon lange und durchaus willig unterworfen haben. Das fängt mit den banalen Titel-Tricks an ("neu", "Sex", "gratis") und geht über in raffinierte Bild-Wort-Kombinationen (wobei dort, wie jeder erfahrene Macher weiss, die Schlüssigkeit und Bündigkeit der Bildlegende über das Weiterlesen oder Weiterzappen des ungeduldigen Leser-Auges entscheidet). Dazu kommt der ganze typografische Werkzeugkasten mit Spitzmarken, Ordnungswörtern, der Titel-Dramaturgie (Sachtitel/Reiztitel), Lead, Zwischentiteln und dem ganzen Sortiment der optischen Lesehilfen. Auch Farbe erhöht die Aufmerksamkeit. Merke: Der moderne Journalist ist nicht mehr nur Berichterstatter, sondern auch Verpackungskünstler.

medien heft

Und wer, bitte, sind eigentlich die Berufsleute, die sich der Herausforderung dieses Berufs stellen? Antwort gibt eine Studie, die das Meinungsforschungsinstitut "M.I.S. Trend SA" im Auftrag der "Télévision Suisse Romande" und der Tageszeitung "Le Temps" im Jahre 2001 durchgeführt hat. Interessantestes Ergebnis: Die Schweizer Journalistinnen und Journalisten denken nicht wie ihre Leserinnen und Leser. Sechzig von hundert Journalisten, aber nur fünfundzwanzig von hundert Lesern wählen linke Parteien. Die meisten Journalisten sind deutlicher für die europäische Integration oder für die Regularisierung der "Sans Papiers" als ihre Kundschaft. Wobei übrigens auffällt, dass es die in der Schweizer Politik sonst üblichen Meinungsunterschiede zwischen Deutsch- und Welschschweizern bei den Journalisten kaum gibt. Kritische Beobachter der eigenen Zunft wie etwa André Crettenand, Nachrichtenchef von TSR, leiten daraus die Frage ab, mit welchen Antennen die Journalisten denn eigentlich die Wirklichkeit ihrer Umwelt erforschen. Wohl ist eine Redaktion kein Parlament, aber die Meinungs- und Mentalitätsdifferenzen zwischen Journalisten und Publikum sind dennoch in Rechnung zu stellen, wenn die Informationsleistung der Medien beurteilt wird. Zugleich relativieren sie die weit verbreitete Irrmeinung über den angeblich enormen Einfluss der Medien auf die politische Meinungsbildung der Bürgerinnen und Bürger, aber das nur am Rande.

Zahlreich sind die Erklärungen für diese Differenz zwischen Journalisten- und Publikumsmeinung. Daniel Cornu, Direktor des "Centre Romand de formation des journalistes", erinnert an die soziale Herkunft der meisten Journalistinnen und Journalisten aus dem kleinen und mittleren Bürgertum, aber auch an den Rang des Berufs, der sich in der Vergütung ausdrückt: "Insgesamt verdienen Journalisten Saläre, die unter denjenigen der Lehrerschaft der Sekundarstufe liegen. Würden alle Journalisten 15'000 Franken im Monat verdienen, würden die Umfrageergebnisse anders aussehen." Schon wieder bestätigt sich das Wort von Karl Marx: Das Sein bestimmt das Bewusstsein ... Am nächsten verwandt fühlen sich die Schweizer Journalisten übrigens den Berufen des Anwalts und des Lehrers. Fast 40 Prozent der Befragten (von den über 50-Jährigen sogar fast 50 Prozent) glauben, der Journalistenberuf sei eine Berufung, deutlich mehr als diejenigen, die dieses für ein Metier wie jedes andere halten.

Markante Differenzen ergab die Studie übrigens auch bezüglich der Rollenbilder. Nach wie vor sieht die Öffentlichkeit die Journalisten als "vierte Staatsgewalt"; demgegenüber urteilen die Ausübenden weit nüchterner über ihr eigenes Rollenbild. Ein ebenso kritischer wie charismatischer Geist wie Eric Hoesli, Chefredaktor von "Le Temps", zieht aus diesem Ergebnis den Schluss, es sei gefährlich, dass bei vielen Journalisten die Tendenz zunehme, die eigene Meinung in den Vordergrund zu rücken. "Mit steigendem Produktionsdruck steigt auch der Realitätsverlust. Das ist eine grosse Gefahr für unser Metier, denn es gibt wichtige politische und gesellschaftliche Fragen, die aufgrund dieser Entwicklung unbeantwortet bleiben." Gemeint ist die wachsende Kluft zwischen der öffentlichen und der veröffentlichten Meinung und die unleugbare Tendenz, dass sich in Themenauswahl und Tonalität unter den Leader-Medien namentlich in der Deutschschweiz schon lange so etwas wie ein halblinker Mainstream gebildet hat – ein zunehmend langweiliger werdendes Gemisch aus political correctness, aufbegehrender Verdriesslichkeit und selektiver Wahrnehmung. Dass Zeitungen wie die "Weltwoche" offenkundige Erfolge damit haben, konsequent gegen diesen Mainstream anzuschreiben (und damit möglicherweise einen neuen zu schaffen), kann als Bestätigung dieser These genommen werden.

medien heft

Gefragt nach Gegenstrategien kommt nicht nur Eric Hoesli, sondern wohl jeder Praktiker schnell auf die Personalpolitik in den Redaktionen. Wichtig ist vor allem die gute soziale, alters- und bildungsmässige Durchmischung der Teams. Mehr von den Gleichen macht die Blätter berechenbar und langweilig. Je mehr verschiedene Aromen zur Geltung kommen, desto würziger wird die Suppe. Frauen und Männer, Junge und Alte, verschiedene Studien- und Interessenrichtungen – kurz: eine gute Durchmischung, auch mit den für jedes redaktionelle Team unentbehrlichen Querdenkern und Quereinsteigern sind entscheidend. Hoesli sucht für seine Redaktion zum Beispiel "Lehrer, Biologen, Mediziner, Techniker, Verkäufer oder Bankiers."

Vital ist ausserdem, dass die älteren Kollegen in den Redaktionen bleiben und nicht auf die gepolsterten Sessel der Pressestellen oder Behörden wechseln. Dies wird nur gelingen, wenn die Betriebswirtschaft in den Redaktionen nicht nur auf die Bewirtschaftung der Budgets beschränkt bleibt, sondern auch andere "Essentials" der Führungslehre verwirklicht, zum Beispiel die Personalentwicklung. Ältere Journalistinnen und Journalisten werden nur bleiben, wenn ihnen neue, attraktive Funktionen zugewiesen werden und wenn ihnen eine intelligente Perspektive angeboten wird. In den notwendigerweise flachen Hierarchien der Redaktionen kann dies nicht einfach rangmässigen Aufstieg bedeuten, sondern nur inhaltlich-qualitative Anreicherung der Pflichtenhefte.

So biegt eigentlich jede Erörterung journalistischer Qualitätsprobleme am Ende auf die gleiche Landevolte ein: Aus- und Weiterbildung. Gerade ein Beruf, der so lange von Selfmade-Karrieren, Quereinsteigern und Naturtalenten gelebt hat (und diese auch weiterhin braucht, um die Teams vital zu halten), steht oder fällt mit der "education permanente" in den Betrieben und in überbetrieblichen Institutionen wie dem Medienausbildungszentrum (MAZ).

Noch immer ist der Hauptgrund für Zuspitzungen und Dramatisierungen die fehlende Kompetenz, die Sachverhalte wirklich zu durchschauen und entsprechend unaufgeregt zu analysieren. Wo es an den Begriffen, den Massstäben und am Urteil fehlt, wächst auch der Hang zum hyperventilierenden Moralisieren. Das Ergebnis sind undifferenzierte Rundumschläge (etwa gegen die "Abzocker" in den Chefetagen, unter denen sich plötzlich auch biedere Bezüge fünfstelliger, vertragsgemässer Bonuszahlungen finden) oder Killerbegriffe wie "Rentenklaue". Je weniger es den Medien gelingt, kraft soliden Wissens und journalistischer Vermittlungskompetenz Verständlichkeit über die zugrunde liegenden Zusammenhänge zu schaffen, desto weniger wird das Metier als Ganzes in den Chefetagen von Politik und Wirtschaft ernst genommen. Die Folgen sind absehbar: Statt dass sich die obersten Verantwortlichen einer harten inhaltlichen Diskussion stellen, engagieren sie PR-geschulte Dompteure, die mit ein paar Peitschenhieben die aggressiven, aber halt doch eingesperrten Raubtiere in die gewünschte Richtung dirigieren – und das kann es ja auch nicht sein. Leserinnen und Leser erwarten von ihren Medien mehr, und dies mit Recht.

Karl Lüönd (geb. 1945) ist Journalist. Er war Mitglied der Chefredaktion des "Blick", Chefredaktor und Mitherausgeber von "Züri Leu" und "Züri Woche" und arbeitet heute als Publizist, Buchautor und Ausbilder, u.a. als Leiter des Medieninstituts des Verbandes SCHWEIZER PRESSE.

Soziale Differenzen im Zugang und in der Nutzung des Internet

Aktuelle Befunde aus der Schweiz

Mirko Marr

Vor dem Hintergrund der Debatte um eine mögliche digitale Spaltung der Gesellschaft wird im Folgenden erläutert, welche aktuellen Differenzen sich im Zugang zum und in der Nutzung des Internet in der Schweiz beobachten lassen. Es kann gezeigt werden, dass die Zugangsklüfte nach wie vor grösser werden, während soziale Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit, beim Nutzungsort und hinsichtlich der Nutzungsfunktionen nur punktuell und in geringerem Ausmass auftreten.

Unter dem Schlagwort 'digital divide' fand in den zurückliegenden Jahren eine umfangreiche öffentliche Auseinandersetzung um den Einfluss der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien auf die Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen und somit auf die Gewährleistung von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit in der Informationsgesellschaft statt. Ausgangspunkt der Diskussion ist die empirisch beobachtbare Tatsache, dass diese Technologien, und dabei insbesondere das Internet, sich zwar mit grosser Geschwindigkeit ausbreiten, diese Ausbreitung allerdings sozial sehr heterogen erfolgt. Die sich daraus ergebenden Differenzen im Technologiezugang verschiedener sozialer Gruppen werden als Zugangsklüfte bezeichnet. Problematisch an diesen Zugangsklüften ist, dass vor allem solche sozialen Gruppen von den Anwendungsmöglichkeiten von Computer und Internet ausgeschlossen bleiben oder zumindest in der Gruppe der Nutzer unterrepräsentiert sind, die ohnehin schon zu den unterprivilegierten Schichten der Gesellschaft gehören. Aus der Deutung dieser Zugangungleichheiten als Vorboten einer neuen Zweiklassengesellschaft, mit einer technologieaffinen Informationselite auf der einen Seite und einer technologieabstinenten Informationsparia auf der anderen Seite, ergibt sich ein Bedrohungsszenario, dem auf der Policy-Ebene mit zahlreichen Fördermassnahmen begegnet wird, deren generelles Ziel in der Gewährleistung eines Internetzugangs für alle Bürgerinnen und Bürger besteht.

Aus wissenschaftlicher Perspektive sind zwei grundsätzliche Vorbehalte gegen dieses Bedrohungsszenario einer digitalen Spaltung der Gesellschaft vorzubringen: Zum einen ist der Schluss von den Zugangungleichheiten auf eine wie auch immer zu bestimmende soziale Ungleichheit erstens ausgesprochen voraussetzungsreich und zweitens alles andere als plausibel. Er beruht auf der von vielen geteilten Zuschreibung eines Wirkungspotenzials an das Internet, was sich allerdings erst noch erweisen muss. Erst wenn die Nutzer der Technologie aus dieser Nutzung auch tatsächlich einen sozial relevanten Nutzen ziehen, kann von einer Benachteiligung der Ausgeschlossenen die Rede sein. Zum anderen muss die Zuspitzung der Diskussion auf das Problem der Zugangsklüfte als unzureichend betrachtet werden. Hinter dieser Kritik steht die Annahme, dass ein flächendeckender Internetzugang für alle noch längst keine Chancengleichheit garantiert. Viel mehr ist zu erwarten, dass auch im Umgang mit dem Internet soziale Differenzen zum Tragen kommen und es deshalb auch zur Herausbildung von Nutzungsklüften kommen dürfte.

Die folgende Auswertung liefert eine Beschreibung aktueller Zugangs- und Nutzungsklüfte und setzt damit die von Bonfadelli/Marr (2002) begonnene statistische Dokumentation der Internetimplementierung in der Schweiz fort. Dabei erfolgt hier eine Konzentration auf beobachtbare Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungs-, Alters-,

Geschlechter- und Einkommensgruppen. Die Auswertung stützt sich auf die neusten Daten der Internetforschung der AG für Werbemedienforschung (WEMF). Zur Bestimmung der Zugangsklüfte kann die Studie 'MA-Net' herangezogen werden. Die Daten dieser Studie stammen aus einer für die schweizerische Wohnbevölkerung ab 14 Jahren repräsentativen Telefonbefragung von mehr als 20'000 Personen pro Jahr, mit der u.a. auch die allgemeine Nutzung des Internet erhoben wird. Nutzungsunterschiede lassen sich dagegen mit Hilfe der Studie 'MA-Comis' analysieren. Als Grundgesamtheit gelten hier Personen ab 14 Jahren in der Deutschschweiz, die beruflich, in der Ausbildung oder privat das Internet nutzen. Die Auswertung bezieht sich auf die aktuellen Daten von insgesamt 2'043 Interviews, die von April bis Juni 2002 durchgeführt wurden.

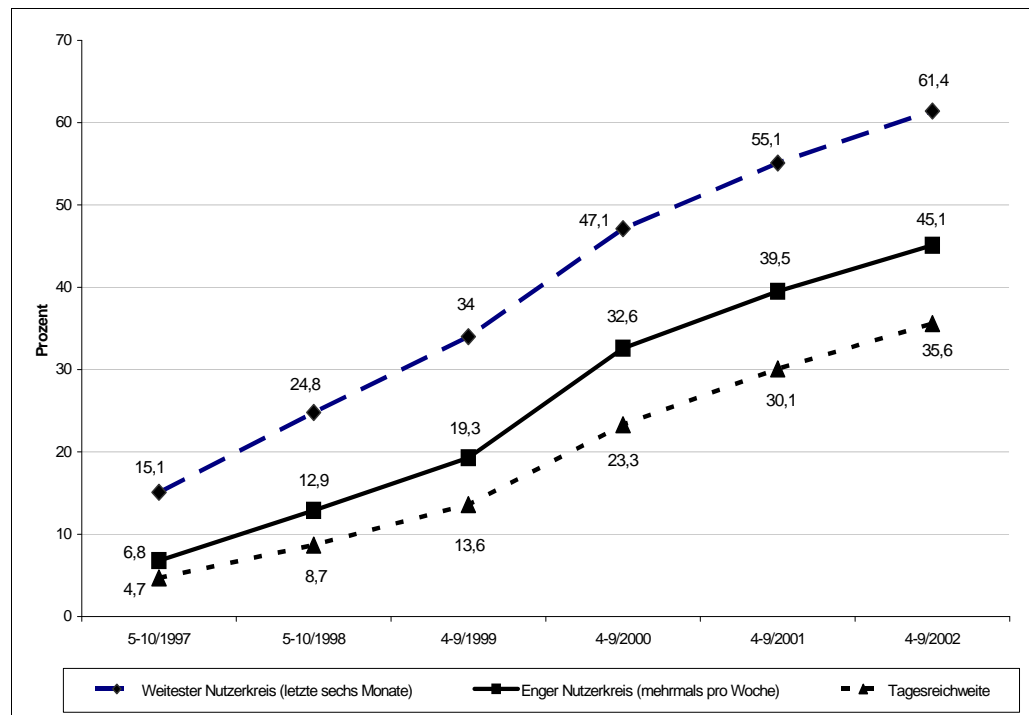
Zugangsklüfte

Die Tatsache, dass die Ausbreitung des Internet zunächst demographisch ungleichmässig erfolgt, ist aus wissenschaftlicher Perspektive keine Sensation. Sie bestätigt vielmehr die Erkenntnisse der Diffusionsforschung, die diese anhand der Implementierung von verschiedenen Vorgängertechnologien gesammelt hat (vgl. Rogers 1995). Dabei zeigte sich, dass die Verbreitung von Innovationen in der Regel einer S-Kurve folgt, wobei zunächst eine spezifische Gruppe von Innovatoren erreicht wird, bevor ihr die frühen und die späten Mehrheiten folgen. Für die Forschung zum 'digital divide' ist es von viel grösserem Interesse, welchen weiteren Verlauf die Diffusion des Internet nimmt und an welchem Punkt diese zum Stillstand kommt. Die Frage lautet also: "Will digital inequalities prove a temporary problem that will gradually fade over time, as Internet connectivity spreads and 'normalizes', or will this prove an enduring pattern generating a persistent division between info-haves and have-nots?" (Norris 2001: 11)

Theoretisch lassen sich diesbezüglich zwei Szenarien denken. Ein optimistisches Szenario geht davon aus, dass Zugangsdifferenzen lediglich ein vorübergehendes Phänomen im Prozess der schrittweisen Internetdiffusion darstellen, das in dem Masse an Bedeutung verliert, in dem es auf der Basis sinkender Zugangskosten, wachsender Bedienfreundlichkeit und steigender Attraktivität der im Netz bereitgestellten Angebote zu einer gleichmässigen Internetverbreitung in allen sozialen Schichten komme (vgl. Compaine 2001). Diesem 'trickle down'-Szenario steht die Annahme gegenüber, dass allein das Vertrauen in die Marktkräfte nicht ausreicht, um eine bevölkerungsweite Internetdiffusion plausibel erwarten zu können. Vielmehr sei davon auszugehen, dass es kurz- bis mittelfristig Bevölkerungssegmente geben werde, für die bestehende Zugangsbarrieren nicht zu meistern sind und die deshalb von der Netzkommunikation ausgeschlossen bleiben (Exklusionsthese) (vgl. Schement 1999; Wilhelm 2000; Norris 2001).

Welches Szenario letztendlich zutreffen wird, kann derzeit kaum entschieden werden, da die Verbreitung des Internet nach wie vor einer enormen Dynamik unterliegt. Die jüngste Ausgabe der MA-Net (2003) weist für das Jahr 2002 eine weitere Zunahme der zumindest gelegentlichen Internetnutzer (weitester Nutzerkreis WNK) in der Schweiz auf inzwischen 61% aus. Ein halbes Jahr vorher waren es noch 57%. Damit findet die seit 1996 (als 6% der Schweizerinnen und Schweizer online waren) dokumentierte stetige Zunahme ihre Fortsetzung.

Abbildung 1: Verlauf der Internetdiffusion in der Schweiz (1997-2002)



Wie steht es aber nun mit der Entwicklung der Zugangsunterschiede? Für ihre Beschreibung hat es sich eingebürgert, die Wahrscheinlichkeit, mit der man innerhalb einer bestimmten sozialen Gruppe einen Nutzer der jeweiligen Technologie antreffen kann, als Verbreitungsmass zu betrachten. Als Zugangskluft gilt dann die Differenz dieser Wahrscheinlichkeit zwischen verschiedenen Gruppen (vgl. NTIA 1998). In Tabelle 1 sind die Entwicklung der Verbreitungsmasse in der Schweiz und der jeweiligen Differenzen über die letzten sechs Jahre dargestellt. Dabei zeigt sich, dass die Zugangsklüfte zwischen verschiedenen sozialen Segmenten nicht geringer werden, sondern nach wie vor anwachsen. So vergrösserte sich der Abstand zwischen dem tiefsten und dem höchsten Bildungssegment von 40% im Jahr 1999 auf 51% im Jahr 2002. Die Differenz zwischen den 20- bis 29-Jährigen und den über 50-Jährigen wuchs im gleichen Zeitraum sogar von 23% auf 43%. Besonders drastisch fallen die Unterschiede in Abhängigkeit vom Einkommen aus. Während unter den Besserverdienenden 2 von 3 Personen bereits online sind, liegt die Wahrscheinlichkeit, einen Nutzer in der unteren Einkommensgruppe zu finden, bei gerade mal 15%. Auch die Geschlechterkluft nimmt nach wie vor zu, wenn auch in moderatem Ausmass.

In der Summe stützen die hier präsentierten Daten also eher die These einer anhaltenden Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen, wenngleich von ihnen nur bedingt auf die künftige Entwicklung geschlossen werden kann.

Tabelle 1: Entwicklung der Zugangsklüfte in der Schweiz von 1997-2002 (in %)

ENK ¹⁾	5-10/97	5-10/98	5-10/99	4-9/00	4-9/01	4-9/02	Kluft ³⁾
Schweiz total	7	13	19	33	40	45	38
Sex-Kluft²⁾	8	12	15	21	21	20	12
Männer	11	19	27	43	50	56	45
Frauen	3	7	12	22	29	36	33
Alters-Kluft²⁾	10	17	23	34	37	43	23
14-19 Jahre	4	11	21	43	49	56	52
20-29 Jahre	12	23	31	49	56	65	53
30-39 Jahre	10	17	26	41	51	56	46
40-49 Jahre	8	13	22	36	45	53	45
50++ Jahre	2	6	8	15	19	22	20
Bildungs-Kluft²⁾	22	33	40	46	51	51	29
Hochschulen	23	36	48	64	72	78	55
Höhere Berufsbild.	17	27	37	57	59	64	47
Sekundarstufe	4	10	18	30	37	42	38
Oblig. Schulabschl.	1	3	8	18	21	27	26
Einkommens-Kluft²⁾	14	23	29	43	48	53	39
> 8000 Fr. / Mt.	16	27	36	54	62	68	52
4000-8000 Fr.	5	11	16	28	40	41	36
< 4000 Fr. / Mt.	2	4	7	11	14	15	13

¹⁾ ENK Internetnutzung mehrmals pro Woche

²⁾ Klüfte beziehen sich auf die absoluten Unterschiede zwischen den jeweiligen Segmenten mit höchster bzw. tiefster Internetnutzung

³⁾ Anstieg bezieht sich auf die absolute Zunahme zwischen 1997 und 2002

Quelle MA-Net-Studie (2003) der WEMF; Bonfadelli/Marr (2002), eigene Fortschreibung

Nutzungsklüfte

Im Gegensatz zu den Zugangsklüften, die sich auf den Vergleich von Nutzern und Nicht-Nutzern stützen, wird mit den Nutzungsklüften nach jenen sozialen Unterschieden im Umgang mit der neuen Technologie gefragt, die sich innerhalb der Gruppe der Nutzer beobachten lassen. Dabei wird die Überlegung zugrunde gelegt, dass die Nutzung selbst ein mehrdimensionales Phänomen darstellt und soziale Benachteiligungen aus schichtspezifischen Umgangsweisen mit dem Internet resultieren können (vgl. Kubicek/Welling 2000; Jung/Qui/Kim 2001). Diese Erwartung stützt sich u.a. auf die Tradition der Wissensklüftforschung, die solche Nutzungsdifferenzen auch schon im Umgang mit den herkömmlichen Massenmedien nachweisen konnte (vgl. Bonfadelli 1994). Zur besseren Unterscheidung von den Zugangsdifferenzen wurde vorgeschlagen, die Nutzungsdifferenzen als 'Second-Level Digital Divide' zu bezeichnen (vgl. Hargittai 2002). Allerdings ist auch diese Annahme ebenso wie die Exklusionserwartung nicht unumstritten. So argumentieren etwa Erbring/Nie (2000) auf der Basis US-amerikanischer

Daten, dass die sozialen Barrieren vor allem im Zugang zum Internet bestehen, nicht aber in der Art und Weise der Nutzung. Welcher Position hier zuzustimmen ist, hängt massgeblich davon ab, welche Dimensionen der Nutzung Berücksichtigung finden. Für die vorliegende Auswertung wurde diesbezüglich entschieden, die Nutzungshäufigkeit, die Nutzungsorte sowie die Nutzungsfunktionen zu fokussieren.

Nutzungshäufigkeit

Die in Abbildung 1 dargestellte Entwicklung der Internetverbreitung macht einen Unterschied zwischen dem weitesten (WNK) und dem engen (ENK) Nutzerkreis. Zum WNK zählen jene Personen, die das Internet mindestens einmal in den letzten sechs Monaten genutzt haben, während der ENK aus Personen besteht, die mehrmals pro Woche online gehen. Mit der Studie MA-Commis kann bezüglich der Nutzungshäufigkeit nun weiter differenziert werden.

Tabelle 2: Nutzungshäufigkeit und Nutzungserfahrung nach Geschlecht, Alter, Bildung und Haushaltseinkommen (in %)

	(fast) täglich	mehrmals pro Woche	etwa einmal pro Woche	weniger als einmal pro Woche	praktisch nie/keine Antwort
WNK¹⁾ total	49	24	14	9	5
Sex					
Männer	59	22	12	6	4
Frauen	39	25	17	12	6
Alter					
14–34 Jahre	47	24	15	9	5
35–54 Jahre	53	22	13	8	5
55++ Jahre	48	24	14	8	6
Bildung					
obligatorisch	31	33	21	8	7
mittel	46	23	16	11	5
hoch	63	21	8	6	2
HH-Einkommen					
< 4000 Fr. / Mt.	44	23	13	7	14
4000–8000 Fr.	43	27	17	10	5
> 8000 Fr. / Mt.	57	22	12	8	2

¹⁾WNK Internetnutzung in den letzten sechs Monaten

Quelle: MA-Comis (2003) für das Jahr 2002, eigene Berechnungen

Dabei zeigt sich, dass Männer, gut gebildete und einkommensstarke Gruppen nicht nur zu grösseren Teilen über einen Internetzugang verfügen, sondern auch häufiger das Internet nutzen als die Vergleichsgruppen. Allein in Bezug auf das Alter reproduzieren sich die Zugangsklüfte nicht in gleichem Masse auf der Nutzungsebene. Mit anderen Worten: ist der Zugang erst einmal gewährleistet zeigen alte Menschen eine ähnliche Nutzungsintensität wie junge. Zu erwähnen ist ausserdem, dass für 14% der unteren Einkommensgruppen die Zugangsmöglichkeit nicht automatisch auch eine Nutzung nach sich zieht.

Nutzungsorte

Angaben über die Orte, an denen das Internet genutzt wird, lassen Rückschlüsse zu auf mögliche Beschränkungen im Umgang mit dem Medium. Denn es ist anzunehmen, dass die individuelle Freiheit, mit der man sich im Netz bewegen kann, bei einem privaten Zugang in den eigenen vier Wänden am grössten sein dürfte. Die Daten in Tabelle 3 zeigen, dass dies bei neun von zehn Personen der Fall ist und dieser Wert auch über die verschiedenen Gruppen hinweg ausgesprochen konstant bleibt. Allein die untere Einkommensgruppe zeigt diesbezüglich Defizite. Jeder Vierte ist dort auf eine Nutzungsmöglichkeit jenseits des eigenen Privathaushaltes angewiesen.

Tabelle 3: Verwendete Nutzungsorte nach Geschlecht, Alter, Bildung und Haushaltseinkommen (in %, Mehrfachnennungen möglich)

	zu Hause	Arbeitsort	Schule / Uni	Freunde / Bekannte	öffentliche Orte
WNK¹⁾ total	91	48	14	13	5
Sex					
Männer	91	55	13	14	6
Frauen	90	38	14	10	3
Alter					
14-34 Jahre	90	40	23	17	6
35-54 Jahre	91	61	2	7	3
55 ++ Jahre	92	42	4	8	8
Bildung					
obligatorisch	92	14	33	26	8
mittel	90	49	6	10	4
hoch	92	62	16	11	6
HH-Einkommen					
< 4000 Fr. / Mt.	75	29	26	13	4
4000-8000 Fr.	90	45	12	12	5
> 8000 Fr. / Mt.	94	57	10	9	5

¹⁾WNK Internetnutzung in den letzten sechs Monaten

Quelle: MA-Comis (2003) für das Jahr 2002, eigene Berechnungen

Ein anderes Bild zeigt sich bei der Nutzung am Arbeitsplatz. Hier wird deutlich, dass der Zugangsvorteil der Männer, der mittleren Altersgruppen, der bildungs- und einkommensstarken Gruppen nicht zuletzt aus deren zusätzlichen beruflichen Nutzungsmöglichkeiten resultieren. Gleichzeitig zeigt sich aber, dass bestimmte Gruppen, denen diese berufliche Nutzungsmöglichkeit (noch) nicht offen steht, dieses Defizit über die schulischen und universitären Netzzugänge zum Teil kompensieren können. Zu nennen ist hier insbesondere die untere Bildungsschicht, in der jeder Dritte auf diesem Weg ins Netz findet. Auch die Internetnutzung bei Freunden und Bekannten scheint für diese Gruppe ein probates Mittel, um in die Netzwelt einzutauchen. Andere öffentliche Zugangsorte wie Internetcafes oder Bibliotheken, die sich insbesondere in den USA einer grossen Beliebtheit erfreuen, spielen in der Schweiz offensichtlich nur eine untergeordnete Rolle.

Nutzungsfunktionen

Die wohl wichtigste Frage, die sich mit Blick auf die Folgen eines differentiellen Umgangs mit dem Internet stellt, dürfte diejenige nach den Zwecken sein, die mit der Netznutzung verbunden werden. Ohne Zweifel besteht die besondere Spezifik des Internet in den vielfältigen Verwendungsmöglichkeiten, die es seinen Nutzern bereitstellt. Dementsprechend unterschiedlich kann sich auch die konkrete Nutzung gestalten. Nach einer üblichen Klassifikation kann diese Vielfalt der Verwendungszwecke unterteilt werden in jene der Kommunikation, der Dienstleistung, der Information und der Unterhaltung. Fasst man die häufige und gelegentliche Nutzung zu diesen verschiedenen Zwecken zusammen, wie es in Tabelle 4 geschehen ist, so zeigt sich, dass das Internet in erster Linie und von allen Gruppen gleichermaßen als Möglichkeit in Anspruch genommen wird, um mit anderen Menschen zu kommunizieren. Allein die ältere Generation ist hier etwas zurückhaltender. Auch der Gebrauch des Internet als Service-Infrastruktur steht bei den Nutzern hoch im Kurs, und auch hier zeigt mit den bildungschwachen Segmenten nur eine Gruppe etwas weniger Interesse als die anderen.

Tabelle 4: Nutzungsfunktionen nach Geschlecht, Alter, Bildung und Haushaltseinkommen

häufig / ab und zu (in %)	Kommunikation ²⁾	Service ³⁾	Information ⁴⁾	Unterhaltung ⁵⁾
WNK¹⁾ total	91	83	65	53
Sex				
Männer	91	87	68	56
Frauen	92	78	60	49
Alter				
14–34 Jahre	94	82	64	66
35–54 Jahre	90	86	69	43
55 ++ Jahre	81	79	57	29
Bildung				
obligatorisch	93	67	42	68
mittel	88	83	65	52
hoch	95	90	76	48
HH-Einkommen				
< 4000 Fr. / Mt.	92	81	65	56
4000–8000 Fr.	89	83	63	53
> 8000 Fr. / Mt.	93	87	71	52

¹⁾WNK Internetnutzung in den letzten sechs Monaten

²⁾Kommunikation: E-Mail, Newsgroups, Communities, Chatten

³⁾Service: Reisen planen, Wetterbericht/Wetterprognosen, Fahr- und Flugpläne, Stadtpläne/Routenpläne/Maps, Telefonbücher, Herunterladen von Programmen, elektronischer Zahlungsverkehr

⁴⁾Information: tagesaktuelle Informationen, Informationen aus Archiven/Datenbanken, Wirtschaftsinformationen, Gesundheitsinformationen, sich über die Börse informieren

⁵⁾Unterhaltung: zur Unterhaltung allgemein, Online-Spiele spielen, Musik hören, Videofilme anschauen/streamen, zum Spass Surfen ohne Ziel

Quelle: MA-Comis (2003) für das Jahr 2002, eigene Berechnungen

Weniger wichtig als Kommunikation und Dienstleistung ist das Internet seinen Nutzern als Informations- und Unterhaltungsmedium. Hier zeigen sich auch die einzigen gravierenden soziodemographischen Unterschiede, wenn auch nur in Bezug auf Alter und Bildung. Während Information als Nutzungszweck für drei Viertel der Hochgebildeten von Bedeutung ist, trifft dies nur auf zwei Drittel der mittleren Bildungsgruppe und nicht einmal für die Hälfte derjenigen mit obligatorischem Schulabschluss zu. Das Bild kehrt sich bei der unterhaltungsorientierten Nutzung der Bildungsgruppen ins Gegenteil, wengleich die Unterschiede hier nicht so deutlich ausfallen. Das Alter scheint im Gegensatz zur Bildung keinen Einfluss auf die Inanspruchnahme des Internet als Informationsmedium zu haben, dafür wirkt es sich aber deutlich auf die Nutzung zum Zweck der Unterhaltung aus. Während zwei Drittel der Jungen auf den Spassfaktor des Internet setzen, machen weniger als ein Drittel der über 55-Jährigen von dieser Verwendungsmöglichkeit Gebrauch.

Zusammenfassung

Die hier präsentierten Daten erlauben eine differenzierte Betrachtung der sozialen Klüfte im Zugang und in der Nutzung des Internet als Ursachendimension des Bedrohungsszenarios einer digitalen Spaltung. Mit Bezug auf die aktuelle Situation in der Schweiz kann festgestellt werden, dass die mit Beginn der Internetverbreitung zu beobachtenden Zugangsklüfte im Laufe der Zeit kontinuierlich zunehmen und sich eine Angleichung zwischen der demographischen Struktur der Gesamtbevölkerung und jener der Internetnutzer bisher nicht abzeichnet. Deshalb kann mit aller gebotenen prognostischen Vorsicht behauptet werden, dass es erstens kurz- bis mittelfristig Personen geben wird, denen der Sprung über die Zugangsbarrieren nicht gelingt, und dass diese zweitens vor allem jenen sozialen Schichten angehören, die ohnehin schon gesellschaftlich unterprivilegiert sind.

Die Analyse der Nutzungsklüfte hat gezeigt, dass die Zugangsunterschiede nur zum Teil im Prozess der Nutzung ihre Fortsetzung finden. So nutzen Männer im Vergleich zu den Frauen das Internet regelmässiger, häufiger im beruflichen Umfeld und vielseitiger. Altersunterschiede zeigen sich in Bezug auf die Nutzungsorte jenseits des eigenen Haushaltes, wobei dies in engem Zusammenhang mit alterstypischen Lebenskontexten stehen dürfte. Ausserdem nimmt die Bedeutung des Internet als Unterhaltungsmedium mit steigendem Alter ab. Den mit Abstand deutlichsten Effekt auf die Nutzung des Internet hat ohne Zweifel die Bildung. Mit ihr steigt die Nutzungshäufigkeit, die Bedeutung des Arbeitsplatzes als Zugangsort und die informationsorientierte Nutzung. Die untere Bildungsschicht zeichnet sich aus durch eine eher sporadische Nutzungsfrequenz, durch verstärkte Nutzung in der Schule oder bei Freunden und durch eine grössere Präferenz für die Unterhaltungsangebote. Schliesslich zeigt sich mit Blick auf das Haushaltseinkommen, welches beim Zugang die grössten Klüfte hervorruft, dass sich dieser Faktor in der Nutzung allein in einer geringeren Netznutzung in den eigenen vier Wänden niederschlägt. Dies hat aber weder für die Nutzungshäufigkeit noch für die Nutzungsfunktionen grössere Folgen.

Mirko Marr ist Assistent am Institut für Publizistikwissenschaft- und Medienforschung der Universität Zürich und arbeitet derzeit an einer Dissertation zum Einfluss der Internetnutzung auf die politische Informiertheit in der Schweiz.

medien heft

Literatur:

Bonfadelli, Heinz (1994): Die Wissenskluff-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz.

Bonfadelli, Heinz / Marr, Mirko (2002): Die Medien in der Informationsgesellschaft. In: Bundesamt für Statistik (Hrsg.): Informationsgesellschaft Schweiz. Standortbestimmung und Perspektiven. Neuchâtel, S. 49-67.

Compaine, Benjamin M. (2001): The Digital Divide. Facing a Crisis or Creating a Myth? Cambridge, London.

Hargittai, Eszter (2002): Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. In: First Monday 7, H. 4: http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai (15.03.2003).

Jung, Yoo-Young / Qui, Jack L. / Kim, Yong-Chan (2001): Internet Connectedness and Inequality. Beyond the "Divide". In: Communication Research 28, H. 4, S. 507-535.

Kubicek, Herbert / Welling, Stefan (2000): Vor einer digitalen Spaltung in Deutschland? Annäherung an ein verdecktes Problem von wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Brisanz. In: Medien- & Kommunikationswissenschaft 48, H. 4, S. 497-517.

Erbring, Lutz / Nie, Norman H. (2000): Internet and Society. A preliminary Report. Stanford, CA.

Norris, Pippa (2001): Digital Divide. Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide. Cambridge, New York.

NTIA (National Telecommunications & Information Administration) (1998): Falling Through the Net: New Data on the Digital Divide. Washington D.C., US Department of Commerce.

Rogers, Everett M. (1995): Diffusion of Innovations. New York.

Schement, Jorge Reina (1999): Of Gaps by Which Democracy We Measure. In: Information Impacts, (Dez. 1999): http://www.cisp.org/imp/december_99/12_99schement.htm (21.05.2003).

Wilhelm, Anthony G. (2000): Democracy in the Digital Age. Challenges to Political Life in Cyberspace. New York, London.

Links:

MA-Comis: <http://www.wemf.ch/d/studien/macomis.shtml>

MA-Net: <http://www.wemf.ch/d/studien/manet.shtml>

WEMF: <http://www.wemf.ch/index.shtml>

Fragmentierung der Familie durch Medientechnologien?

Häusliches Medienhandeln der Generationen und Geschlechter

Jutta Röser

Wir erleben zurzeit eine weitgehende Medialisierung des häuslichen Alltags durch neue Kommunikationstechnologien, den Trend zur Anschaffung von Zweit- und Drittgeräten und zu personalisierten Nutzungsweisen. Diese Entwicklung hat die Frage nach der Zukunft der Familie aufkommen lassen. Befürchtet wird eine Fragmentierung innerhalb der Familie, indem die einzelnen Familienmitglieder in getrennten Räumen individuelle Privattechnologien nutzen.

Der Einzug neuer Medien- und Kommunikationstechnologien in die Wohnungen veranlasste den Medienforscher Roger Silverstone schon zu Beginn der 1990er zu einem Zukunftsszenario, in dem "(...) Eltern und Kinder damit beschäftigt sind, daheim ihre eigenen Kreise – zeitlich wie räumlich – zu ziehen, isoliert durch personalisierte Stereosysteme (...) aneinander vorbeiziehend wie Schiffe in der Nacht im dichten Nebel elektronischen Kommunikations- und Informationsüberflusses." (Silverstone 1991: 5, zit. nach Morley 2001: 22) Er sieht die tragbaren, individuellen "Privat-Technologien" als "isolierende und fragmentierende Maschinen". Nüchterner formuliert Sonia Livingstone ein Jahrzehnt später: "Living together separately" (Livingstone 2002: 166; vgl. auch Morley 2000, 2001). Das Thema ist aktuell geblieben.

Angesichts solch düsterer Visionen bekommt die Jahrzehnte alte Rede vom "Fernseher als Kaminfeuer der Familie" einen Beiklang von Heimeligkeit und Gemeinschaft. Als diese Metapher in den 1970er Jahren geprägt wurde, drückte sie allerdings ebenfalls düstere Zukunftsprognosen aus: über Familien, die sich verstummt vor dem Fernseher versammeln und keine Gespräche mehr miteinander führen. Diese Prognose hat sich nicht erfüllt, im Gegenteil. Inzwischen wissen wir, dass häusliches Medienhandeln keine isolierte oder isolierende Tätigkeit ist, sondern in vielfältige Alltagstätigkeiten eingebunden ist und Kommunikation ebenso ermöglichen wie verhindern kann. Aus heutiger Sicht verweist das Bild vom Fernseher als Kaminfeuer eher auf die Möglichkeit, im Mediengebrauch Gemeinschaft und Kommunikation herzustellen. Es steht im Kontrast zum Bild von der medial fragmentierten Familie, in der jedes Familienmitglied im separaten Zimmer mit eigenen "privaten" Medientechnologien beschäftigt ist.

Zwischen Fragmentierung und Gemeinschaftsstiftung soll im Folgenden der Mediengebrauch im häuslichen Alltag beleuchtet werden. Dabei gilt ein besonderes Augenmerk der Gestaltung der Generationen- und Geschlechterverhältnisse sowie dem Einzug neuer Medien- und Kommunikationstechnologien in die Haushalte. (Zur "Mediatisierung" als Metaprozess vgl. Krotz 2001).

Alltag und Medienalltag

Der Kulturwissenschaftler und Ethnologe Hermann Bausinger (1983, 1984) hat in den frühen 1980er-Jahren Beobachtungen zum Alltag und Fernsehalltag deutscher Familien veröffentlicht. Die detailreiche, auf Englisch publizierte Schilderung über den Mediengebrauch einer typisch deutschen Familie (Bausinger 1984) wurde in der internationalen Forschung noch Jahre später zitiert und hat die Projekte namhafter Cultural

medien heft

Studies-Forscher und -Forscherinnen beeinflusst (vgl. Ang/Hermes 1991). Denn erstmals wurde die Mediennutzung im häuslichen Kontext von Alltag und Familie detailliert in den Blick genommen. Besonders ausführlich schilderte er ein Wochenende der Familie Meier.

Am späten Sonntagnachmittag beispielsweise kommt das Ehepaar Meier von einem Spaziergang zurück, als im Fernsehen gerade Sportberichte beginnen. Der älteste Sohn sitzt vor dem Fernseher. Herr Meier, ein grosser Fussballfan, wollte sich die Berichte ansehen. Unglücklicherweise gibt es einen Disput zwischen Vater und Sohn, der damit endet, dass sich Herr Meier beleidigt zurückzieht. Sein Sohn und seine Frau gucken die Sportschau. Frau Meier interessiert sich überhaupt nicht für Sport, aber sie setzt sich zu ihrem Sohn, um ein bisschen mit ihm in Kontakt zu kommen. So schaut also Frau Meier die Sportschau, die sie nicht interessiert, während der Sportfan Herr Meier an diesem Wochenende viele Sportereignisse im Fernsehen verpasst, die er eigentlich sehen wollte, weil immer irgend etwas dazwischen kam – aber immerhin die Zeitungsberichte hat er gelesen (vgl. Bausinger 1983: 31-32).

Die Schlussfolgerungen, die Bausinger (ebd. S. 32-34) aus seinem Beispiel ableitete, gelten bis heute und sind in Analysen über neue Medientechnologien in den Haushalten zu berücksichtigten:

- Man muss das Zusammenspiel der verschiedenen Medien beachten, denn die Nutzerinnen und Nutzer integrieren die diversen Medien zu ihrem spezifischen Medienmenü. Dabei werden die Medien in der Regel nicht vollständig und nicht mit voller Konzentration genutzt.
- Medienhandeln ist in den Alltag integriert. Es interagiert mit anderen, nicht-medialen Einflüssen. Äusserliche Faktoren wie die Tageszeit, Störungen oder Gespräche beeinflussen die Aufmerksamkeit. Innere Faktoren wie der Wunsch nach Gemeinsamkeit oder Abgrenzung, Streit und Stimmungen können Programmentscheidungen motivieren.
- Medienhandeln ist häufig ein kollektiver Prozess. "Nicht mal beim Zeitunglesen ist man wirklich allein, all das spielt sich ja ab in einem Verband der Familie, der Freunde, der Arbeitskollegen." (ebd. S. 33) Dies kann die Entscheidungen und Motive der Mediennutzung massgeblich beeinflussen. Zum Beispiel werden eigentlich als uninteressant empfundene Medienangebote trotzdem genutzt oder, andersherum, unterbleibt aufgrund interaktiver Einflüsse die Nutzung individuell interessierender Angebote.
- Dabei kommen innerhalb der Familie unterschiedliche Medieninteressen und medienbezogene Handlungsweisen der Generationen – der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen – und der Geschlechter – zwischen Mann und Frau, Bruder und Schwester – zum Ausdruck. Zugleich werden im Medienhandeln Generationen- und Geschlechterverhältnisse gestaltet.
- Die mediale Kommunikation steht mit der direkten, personalen Kommunikation in enger Beziehung. Die Inhalte der Medien bieten beispielsweise Gesprächsstoff und stellen zumindest manchmal einen gemeinsamen Nenner bereit. Solche Gespräche finden während der Rezeption, aber auch in anderen Zusammenhängen statt.

Die Medienangebote sind deshalb nicht nur inhaltlich mehrdeutig (zu den unterschiedlichen Rezeptionsweisen vgl. z.B. Röser 2000; Röser/Schäfer 2002), die "Mehrdeutigkeit" wird erhöht durch das offene Feld, in dem sich Kommunikation abspielt" (Bausinger 1983: 34). Dieses "offene Feld" ist der Alltag und speziell der häusliche Alltag. Der Alltag als "Bedingungsstruktur gelebten Lebens" zeichnet sich vor allem durch seine Unauffälligkeit aus (ebd. S. 24). Alltägliches Handeln wird nicht reflektiert oder immer neu geplant, sondern routiniert gelebt. Solche Strukturen und Routinen umfassen beispielsweise das Wann und Wie der Mahlzeiten oder der Haushaltspflichten, die Rituale des Feierabends oder des Schlafengehens. Habitualisierte Alltagsroutinen bieten Sicherheit und Entlastung. Es wäre gar nicht möglich, über die unzähligen Aufgaben des Tages täglich neu zu entscheiden.

Die Mediennutzung ist in solche Schemata integriert: Die Zeitung gehört zum Frühstück, das Radio zum Autofahren oder der Fernseher zum Bügeln. Auch stellen Medienangebote Zeitmarken bereit, mit denen der Alltag strukturiert wird (vgl. Neverla 1992). Generationen deutscher Kinder wussten beim Gong der 20 Uhr-Tagesschau, dass nun unvermeidlich die Aufforderung zum Schlafengehen folgen würde. Heute geben besonders die vielen täglich ausgestrahlten Serien und Shows Zeitrhythmen vor (vgl. Gauntlett/Hill 1999: 50).

Eine gewisse Habitualisierung betrifft auch die alltägliche soziale Interaktion. Bestimmte Äußerungen können in alltäglichen Zusammenhängen eine spezifische Bedeutung bekommen, Bausinger (1983: 25-26) nennt dies die "Semantik des Alltags". Kommt beispielsweise ein Familienmitglied gestresst von der Arbeit oder Schule, wirft die Tasche in die Ecke, sich selbst auf das Sofa und schaltet den Fernseher ein, bedeutet dies in der Semantik des Alltags nicht, "Ich will etwas im Fernsehen sehen", sondern "Ich will *nichts* hören und sehen, will meine Ruhe haben".

All diese Prozesse werden in den Erhebungen zu Reichweite und Nutzung der Medien in der Regel nicht erfasst und oft auch nicht mitgedacht. So geben beispielsweise die Forschungsergebnisse zu den Fernseh-Einschaltquoten Auskunft darüber, welches Programm in einem Haushalt zu welcher Zeit eingeschaltet war und welche Personen sich dabei im Raum befanden. Sie sagen aber nichts darüber, aus welchen Motiven sich die Personen dort aufhalten, ob sie überhaupt auf den Bildschirm geblickt haben oder aber schliefen, lasen, Gespräche führten. Während die Nutzung von Printmedien einen gewissen Grad an Aufmerksamkeit und Motivation voraussetzt, selbst wenn nur überflogen oder quergelesen wird, werden audiovisuelle Medien regelhaft auch als Begleit- oder Hintergrundmedien eingesetzt.

Das "Zuhause-Medium" Fernsehen

Eine besondere Bedeutung kommt im häuslichen Kontext dem *Fernsehen* zu. Es ist ein "Zuhause-Medium" – anders als andere Medien wird es kaum ausserhäuslich genutzt (vgl. Fritz/Klingler 2003: 17) – und es ist ein "Familien-Medium" – seine Platzierung im Wohnzimmer macht dies anschaulich. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche unterschiedlichen Nutzungsweisen des Mediums Fernsehen – personalisierte wie gemeinschaftliche – zwischen den Generationen und Geschlechtern in den Familien beobachtet werden können.

Fernsehen und Generationenverhältnis

Im Generationenverhältnis bedeutet der Fernseher zunächst einmal Konfliktstoff. Eltern in der Schweiz nennen das Fernsehen (gekoppelt mit der Zeit des Zu-Bett-Gehens) am häufigsten, wenn sie nach familiären Konfliktfeldern gefragt werden (vgl. Süss 2000: 317). Der Wunsch der Kinder kollidiert mit der häufig negativen Sicht der Eltern auf das Fernsehen. Eltern sind mehrheitlich der Ansicht, es verleite Kinder zur Faulheit und halte vom Lesen ab und reglementieren deshalb – besonders ausgeprägt in der Deutschschweiz – den kindlichen TV-Konsum (ebd. S. 317-320). Ab einem Alter von ca. 15 Jahren nimmt das Interesse der Jugendlichen am Fernsehen zugunsten ausserhäuslicher Aktivitäten ab; Konfliktfelder vermindern oder verlagern sich entsprechend (ebd. S. 317 sowie Barthelmes/Sander 2001).

Trotzdem: Fernsehen hat auch integrative Seiten in und für Familien, die den Eltern oft erst retrospektiv bewusst werden. In einer deutschen Studie von Jürgen Barthelmes und Ekkehard Sander (1997, 2001) wurden 21 Familien von 1992 bis 1998 in regelmässigen Abständen zum Medienumgang befragt und altersspezifische Phasen herausgearbeitet. Während 13- bis 14-Jährige noch ein sehr grosses Interesse am Fernsehen zeigten, äusserten die Jugendlichen im Alter von 15-16 und 19-20 Jahren Distanz bis hin zu Überdross, Langweile und Kritik. Die Abkehr vom Fernsehen fällt zusammen mit dem (notwendigen) Rückzug aus gemeinsamen Familien-Medien-Erlebnissen und aus der Familie insgesamt. Die prozesshafte Betrachtung rückt deutlicher als sonst ins Blickfeld, dass das Fernsehen in der Familie auch Gemeinsamkeit stiftet, Gespräche veranlasst und einen Austausch über innere Befindlichkeiten befördern kann. So äussert ein Vater:

"Wir reden viel und oft über Filme. Die Gespräche beginnt oft mein Sohn. Aber wir haben beide das Bedürfnis, über die Filme zu reden. Da erfahren wir viel über uns, wenn wir nur über die Filme reden, weil jeder merkt, was dem anderen gefällt oder auf die Palme bringt oder was ihn interessiert." (Barthelmes/Sander 1997: 108)

Die Autoren unterscheiden drei Arten von Mediengesprächen (vgl. Barthelmes/Sander 2001: 238-244). In *diskursiven Gesprächen* über Sendungen (oder auch Musikstile u.a.m.) werden unterschiedliche Geschmacksvorlieben verhandelt und abgegrenzt; es wird ein "kultureller Diskurs der Generationen" geführt (ebd. S. 231). *Assoziative Gespräche* initiieren vor allem die Jugendlichen, die anhand von Motiven aus Spielfilmen und Serien ihre aktuellen Fragen und Befindlichkeiten bearbeiten. Solche Gespräche erlauben den anderen Familienmitgliedern Zugänge zu den inneren Themen der Jugendlichen. Eltern schätzen deshalb diese Gespräche und versuchen sie durch gemeinsame Medienerlebnisse auch selbst zu ermöglichen, wenn die Kinder älter werden. Denn ab einem Alter von 15 Jahren nimmt das vorher ausgeprägte Interesse an solchen Gesprächen seitens der Jugendlichen kontinuierlich ab. Auf der anderen Seite verzichten die Eltern nun zunehmend auf die *normativen Gespräche*, in denen sie einseitig monologisch das Medienverhalten problematisieren ("zu viel Fernsehen, zu viel Action, zu viel Gewalt", ebd. S. 244).

Gerade das Fernsehen wird also im Verhältnis der Generationen durchaus auch zur Herstellung von Nähe und Gemeinschaft genutzt. Es kann jedoch im Verbund mit anderen Medientechnologien ebenso dazu dienen, Systeme der Abgrenzung herzustellen – insbesondere dann, wenn Zweit- und Drittgeräte in die Familien Einzug halten.

Fernsehen und Geschlechterverhältnis

Wie das Geschlechterverhältnis in den häuslichen Umgang mit dem Fernsehen eingeschrieben ist, wurde in angloamerikanischen und deutschen Studien der 1980er und 1990er Jahre untersucht (vgl. zusammenfassend Cornelissen 1998).

Die geschlechtsgebundene *Ausgestaltung häuslicher Rollen* führt dazu, dass die Wohnung für Frauen – egal ob berufstätig oder nicht – in erster Linie ein Ort der Arbeit und der Sorge für andere ist, während sie für Männer eher Ort der Freizeit und Entspannung darstellt(e). Damit einher geht ein teilweise unterschiedlicher Fernsehgebrauch. Frauen nutzen den Fernseher etwas länger, weil sie mehr Zeit zuhause verbringen, wenden sich ihm aber oft nur zerstreut zu, erledigen insbesondere am Tag und früh abends parallel andere Pflichten und berichten teils von Schuldgefühlen beim exklusiven Fernsehen, weil immer noch Haushaltspflichten warten. Für Männer ist das Fernsehen eher eine entspannende, unbeschwerte Angelegenheit, Paralleltätigkeiten betreffen stärker regenerative Dinge wie Essen und es wird konzentrierter rezipiert (vgl. Cornelissen 1998: 89-102). Vermutlich stellen sich solche fernsehbezogenen Umgangsweisen weniger eindeutig dar, wenn häusliche Rollen anders gestaltet werden. Ganz sicher aber verändert der Einzug von Computer, Modem und Co. solche Bedeutungen des Zuhauses erneut, wenn damit zugleich die Arbeitswelt in die Wohnungen einzieht.

Ferner existieren zwischen Männern und Frauen partiell *unterschiedliche Programmvorlieben*. Ob hier bezogen auf manche Genres geschlechtsgebundene Kommunikationsstile und ein medienbezogenes "Doing Gender" zum Ausdruck kommen (vgl. Röser/Kroll 1995: 23-41; Klaus/Röser 1996; Röser 1998; Morley 2001) oder es sich heute nur mehr um individuelle Vorlieben handelt (vgl. Gauntlett/Hill 1999: 246), wird in der Forschung unterschiedlich eingeschätzt. So oder so: Da in Ehe und Partnerschaft oft gemeinsam ferngesehen wird, stellt sich die Frage, wie solche Differenzen im Alltag gemanagt werden.

Diverse Studien aus den 1980er Jahren konstatieren eine klare Dominanz des Mannes (vgl. z.B. Morley 1986 bezogen auf englische Arbeiterklassenfamilien). Deutlich wurde, wie die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie im medialen Alltagshandeln gelebt und erzeugt wird, wobei Familien mit arbeitslosen Vätern und erwerbstätigen Müttern interessanterweise keine solch eindeutigen Hierarchien zeigten (vgl. auch Hepp 1998: 145ff.). Studien bezogen auf die 1990er Jahre stiessen eher auf routinierte Abstimmungsprozesse (vgl. Röser/Kroll 1995: 33-41; Gauntlett/Hill 1999: 245-246). Einerseits gehört das – oft unaufmerksame – Mitsehen von Sendungen, für die sich der Partner oder die Partnerin entschieden hat, wechselseitig zum Ehe-Alltag – wobei Männer die Wahl ihrer Frauen partiell negativ kommentieren und abwerten (vgl. Röser/Kroll 1995: 36). Andererseits bieten Zweitfernseher und Videorekorder konfliktfreie Ausweichmöglichkeiten (ebd. S. 36-37; vgl. auch Gauntlett/Hill 1999: 240-245).

Ein Befund bleibt in allen Studien erhalten: Die Fernbedienung ist nach wie vor mehrheitlich in Männerhand. Dies kann Ausdruck anhaltender männlicher Dominanz beim Fernsehen sein; das Festhalten der Fernbedienung könnte aber auch – so eine Überlegung von Gauntlett und Hill (1999: 246) – ein vorwiegend symbolisches Zeichen von Macht und Kontrolle darstellen, auf das viele Männer Wert legen.

Neue Medientechnologien im häuslichen Kontext

Eine "Invasion unterschiedlicher Informations- und Kommunikationseinrichtungen" in die Wohnungen konstatiert Morley (2001: 20): Telefone in verschiedenen Spielarten und mit diversen Zusatzgeräten, Videorekorder, Computer, Modem, Spielgeräte, Musikanlagen, wobei vieles in mehrfacher Zahl vorhanden ist. Wir erleben also zur Zeit eine enorme Vermehrung von Medien- und Kommunikationstechnologien und dies – im historischen Vergleich etwa mit der Verbreitung des Radios (vgl. Schmidt/Pater 1997) – in einem geradezu atemberaubenden Tempo. Knapp die Hälfte aller deutschen Haushalte verfügten im Jahr 2002 über einen Computer, 1999 waren es erst 28 Prozent (vgl. Media Perspektiven Basisdaten 2002: 63). In der deutschsprachigen Schweiz waren es im Jahr 2000 schon 52 Prozent der Haushalte (vgl. SRG Forschungsdienst 2001: 65).

Trend zu personalisierten Technologien

Die eingangs zitierte Befürchtung, neue Technologien könnten zur Fragmentierung der Familie führen, hängt mit deren Charakterisierung als personalisierte, das heisst vom Subjekt individuell genutzte Technologien zusammen. Was macht Medientechnologien zu personalisierten Technologien?

Ein erstes Kriterium, auf das Morley (2001: 22) abhebt, bezieht sich auf die *technischen Eigenschaften* der Geräte. Er nennt den Walkman (heute: CD- oder MD-Player) als typisches Beispiel: Kopfhörer und handliche Tragbarkeit machen solche Geräte zu Individualgeräten. Hinzu kommt jedoch als zweites Kriterium die *Art und Weise der Nutzung der Geräte*. Der PC (*Personal Computer*) wurde unzweifelhaft zum individuellen Gebrauch konzipiert, wird aber insbesondere von Kindern und Jugendlichen durchaus auch gemeinschaftlich genutzt. Und der Fernseher als klassisches Haushalts- und Gemeinschaftsmedium verändert zur Zeit mancherorts seinen Charakter hin zum personalisierten Medium, indem sich die Zahl der Geräte pro Haushalt vermehrt. Damit ist ein drittes Kriterium angesprochen: die *Zahl der Geräte im Haushalt*. Im Prinzip kann jede Medientechnologie – ob tragbar oder nicht – personalisiert genutzt werden, wenn die Geräte in entsprechender Zahl vorhanden sind.

Der medientechnologische Status Quo stellt sich kulturspezifisch unterschiedlich dar. Während in der deutschsprachigen Schweiz die Ausstattung eines Haushalts mit mehreren Fernsehgeräten die Ausnahme ist (2000: 23%, vgl. SRG Forschungsdienst 2001: 63; auch Bonfadelli 1999: 18), ist sie in Grossbritannien die Regel (vgl. Süss 2000; Livingstone 2002: 39) und liegt in Deutschland zumindest im Trend (2002: 37%, vgl. Media Perspektiven Basisdaten 2002: 63).

Die Daten für die Deutschschweiz könnten auf eine anhaltende Nutzung des Fernsehers als Familienmedium gedeutet werden (vgl. Süss 2000: 310); angesichts der im europäischen Vergleich geringen Sehzeiten könnte es aber auch sein, dass sich getrenntes Fernsehen zwischen Eltern und Kindern oder zwischen Eheleuten auch mit einem Gerät managen lässt, indem man zeitversetzt fernsieht.

Für England stellen Gauntlett und Hill (1999) fest, dass in 80 Prozent der von ihnen untersuchten Haushalte diversifizierte Fernsehnutzung relevant ist. So schildert ein 18-jähriger Student:

"Each family member watches TV in a different place. Mum and Dad in the living room, my sister in her bedroom, and I usually watch TV in the kitchen. I prefer watching TV on my own, because my parents talk through everything." (ebd. S. 242)

Eindrücklich zeigt die rasante Verbreitung des *Mobiltelefons* zur Zeit, wie eine Technologie ihren Charakter verändert: Das Telefon wandelt sich vom Medium des Haushalts hin zum Medium der einzelnen Person. Jugendliche nutzen es in der Wohnung, um sich der "elterlichen Kontrolle" über das Festnetztelefon zu entziehen (vgl. Feldhaus 2003: 32). Bezogen auf den *Computer* kommen die Haushalte zur Zeit wohl noch mehrheitlich mit einem Gerät aus. Präzise Daten liegen hierzu aber noch nicht vor. Die aktuelle Windows-XP-Version ermöglicht passend zu dieser Situation nutzerspezifische Einstellungen. So können unerwünschte Einstellungsänderungen durch Familienmitglieder verhindert werden. Angesichts der Verbilligung und Leistungssteigerung bei Notebooks dürfte der Trend zur Mehrfachausstattung aber zumindest in ökonomisch gut gestellten Haushalten schon im Gange sein.

Medientechnologien im Generationenverhältnis

Der Einzug neuer Kommunikationstechnologien in die Wohnungen eröffnet für Eltern ein widersprüchliches Feld von neuen Erziehungsaufgaben: Einerseits gilt die Vertrautheit mit dem Computer als wichtige, den Kindern zu vermittelnde Zukunftskompetenz, andererseits geben z.B. Computerspiele, die insbesondere bei Jungen viel Zeit einnehmen, Anlass zu Konflikten (vgl. Süß 2000; Lange 2000; Feierabend/Klingler 2002). Anders als beim Fernsehen beurteilen Eltern die Computernutzung aber kaum kritisch und reglementieren sie entsprechend seltener (vgl. Süß 2000; Lange 2000). Die Technologie steht für Modernität und Zukunft, die Kinder sollen den Anschluss nicht verpassen. Insgesamt werden die Kompetenzen der Kinder am Computer und im Umgang mit dem Internet eher überschätzt (vgl. Lange 2000). Gleichwohl zeigt sich in manchen Familien eine neuartige Kompetenzverteilung weg von den Eltern hin zu den (vorwiegend männlichen) Jugendlichen (vgl. Aufenanger 1999).

Entgegen seiner technologischen Determinanten wird der Computer regelmässig auch gemeinschaftlich genutzt, wie aktuelle Studien zeigen: In Deutschland gibt rund ein Drittel der Eltern an, den PC regelmässig gemeinsam mit ihren Kindern zu nutzen. Die Kinder wiederum berichten von Computerspielen und Internetnutzung gemeinsam mit den Freunden und auch Eltern (vgl. Feierabend/Klingler 2002: 54, 30-31, 41).

Zugleich erlaubt der PC den Rückzug von den anderen Familienmitgliedern, und dies auch dann, wenn diese im selben Raum sind, wie Rompaey und Roe (2001) in einer Studie über flämische Familien zeigen: Physisch mitten im Wohnzimmer, aber versunken in Computerspiele, Internet-Chats oder E-Mail-Austausch mit Freunden und Freundinnen ziehen sich Kinder und Jugendliche von der Familie in ihre eigenen Welten zurück.

Die zweite Möglichkeit zum Rückzug mit Hilfe von Medientechnologien bietet das eigene Zimmer. Die Jugendlichen wünschen sich auf die Frage nach ihrem "idealen Zimmer" eine vollständige multimediale Ausstattung (ebd.). Und tatsächlich verfügen insbesondere ältere Jugendliche zunehmend über Fernseher und Computer im eigenen Zimmer (ebd.; vgl. auch Süß 2000; Feierabend/Klingler 2002; Livingstone 2002). Solche Tendenzen wurden schon in frühen ethnographischen Studien über den Einzug neuer Kommunikationstechnologien in die Haushalte herausgearbeitet. Moores (1993: 107-108)

schildert das Familienleben der Gibsons und zeigt auf, wie sich der volljährige Sohn über mediale und andere Technologien in seinem Zimmer eine maskuline Welt schafft, die nur er kompetent beherrscht. Damit setzt er ein Zeichen der Autonomie in der Sphäre elterlicher Autorität und bringt "Modernität" gegen den elterlichen Traditionalismus zur Geltung (vgl. auch Morley 2001; Hirsch 1998).

Der "Wunsch nach Abgrenzung innerhalb der Familie" (Morley 2001: 22), verbunden mit dem Rückzug ins eigene Zimmer ab einem gewissen Alter, existiert zweifellos unabhängig von der Entwicklung der Medien. Die alten und neuen Medien werden in solche Systeme der Abgrenzung integriert, sie werden aber gleichwohl auch zur Herstellung von Nähe und Austausch genutzt.

Neue Medientechnologien im Geschlechterverhältnis

Ob eine neue Medientechnologie zum Massenprodukt wird, entscheidet sich an der Frage, ob sie im Alltag angeeignet wird. Und ob eine Technologie im Alltag angeeignet wird, lässt sich zuverlässig daran ablesen, inwieweit sie bei Frauen auf Resonanz stösst. Neue Medientechnologien beginnen ihr Dasein häufig in männlich dominierten Räumen. Sowohl Radio als auch Computer waren zunächst Spielwiesen für eine kleine Gruppe technikorientierter, vorwiegend junger und höher gebildeter Männer (vgl. Klaus 1997; Schmidt/Pater 1997; Moores 1993: 75-98; Morley 2001: 23-25).

Dies bedeutet keineswegs, dass Technologien prinzipiell Männern zugänglicher sind als Frauen. Zum einen handelt es sich bei den genannten Beispielen jeweils um spezialisierte männliche Minderheiten. Zum anderen kommt es auf die jeweilige Technologie und ihre Funktion an, wie Klaus (1997: 17; 19) veranschaulicht: Die Technologie einer Waschmaschine ist vielen Männern bis heute verschlossen geblieben, während Frauen diese und andere haushaltsbezogene Technologien souverän beherrschen. Hier wird deutlich, dass auf dem Feld der Technologien ein tiefgreifendes "Doing Gender" am Werk ist.

Bezogen auf Computer und Internet ist der Prozess der "Domestizierung" und "Demokratisierung" (Morley 2001: 25) zur Zeit genau zu beobachten: Während die Technologie von den Experten zu den Laien, und von der Arbeitswelt in die häusliche Welt übergeht, vermindern sich zugleich die Geschlechterdifferenzen in Ausstattung und Nutzung. Betrug der Frauenanteil an den Onlinenutzern in Deutschland 1998 erst 28 Prozent, waren es 2002 schon 43 Prozent (vgl. Eimeren/Gerhard/Frees 2002: 349-351). Dieser Prozess geht – wie auch schon bei Radio und Videorekorder (vgl. Moores 1993) – mit einer grösseren Anwenderfreundlichkeit der Geräte und der Software einher. Im Umgang mit dem PC zeigen sich Geschlechterdifferenzen allerdings (noch) nachdrücklich (vgl. Süss 2000: 314; Collmer 1997).

Inwieweit der Computer im häuslichen Alltag das Geschlechterverhältnis verändert, ist bisher noch kaum untersucht worden. Hier stellt sich u.a. die Frage nach Neujustierungen bezüglich der *Raumaufteilungen*. Hirsch (1998) schildert Fallbeispiele, wie in englischen Familien rund um die Platzierung von Computer und Modem im Wohnzimmer Konflikte entstanden, die das Geschlechterverhältnis berührten. Den Frauen drohte die Hoheit über Räume verloren zu gehen, ferner wurde der Einzug der Arbeitswelt des Mannes in die häusliche Sphäre als unerwünscht empfunden. Die Konflikte entstanden, weil "diese neuen Technologien innerhalb der Wohnung einen neuen Raum entstehen liessen, der effektiv nur von den Männern (und Jungs) des Hauses belegt wurde" (vgl. Morley 2001: 23 sowie Fog-Olwig 1998: 228). Diese Fallstudien entstanden Ende der 1980er Jahre. Inzwischen aber dürfte der Computer nicht mehr eindeutig die männliche Welt repräsentieren, im Ge-

medien heft

genteil erledigen nun auch immer mehr Frauen am eigenen oder gemeinsamen PC Privates und Berufliches. Dies wirft neue Fragen auf.

Die Frage nach der symbolischen und funktionalen Hoheit über häusliche Räume stellt sich mit Blick auf das Geschlechterverhältnis komplizierter dar als im Generationenverhältnis, da die räumliche Sphäre der Kinder durch eigene Zimmer klar ausgewiesen ist. Innerhalb der häuslichen Geschlechterbeziehungen herrscht dagegen eher eine *verdeckte Raumstruktur*. Eheleute bzw. Eltern haben scheinbar keine speziellen Räume für sich; alle Räume – Wohnzimmer, Schlafzimmer, Esszimmer, Küche und oft auch Arbeitszimmer – gelten als Gemeinschaftsräume. Intern dürften jedoch durchaus spezielle Hoheitsbereiche existieren, um Rückzug und Privatsphäre innerhalb der Familie zu ermöglichen. Solche mehr oder weniger verdeckten Arrangements werden zum Thema und geraten eventuell auch aus der Balance, wenn personalisierte Medientechnologien Raum brauchen und platziert werden müssen. Dabei spielen auch ökonomische Ressourcen eine Rolle, denn eher wenige Paare mit Kindern werden sich zwei Arbeitszimmer leisten können. Analysen solcher Platzierungen und Nutzungsweisen von Zweit-Fernseher, -PC oder -Internetanschluss könnten über interne Geschlechter-Arrangements im Kontext der Medialisierung des Zuhauses Aufschluss geben.

Ausblick

Die Prognose von der Fragmentierung der Familie durch Medientechnologien ist zu einseitig. So wie in jeder Beziehung Nähe und Rückzug, Gemeinschaft und Eigenständigkeit eine Rolle spielen, können auch Medientechnologien in beide Richtungen zum Einsatz kommen. Nicht die Technologien für sich determinieren die Interaktionen, sondern Personen eignen sich die Geräte im Rahmen ihrer alltäglichen Routinen an (oder verweigern dies) und integrieren sie in das Zusammenleben. Bezogen auf familiäre Generationenverhältnisse, auf Eltern und Kinder, sind diese beiden Facetten des Medienhandelns – Rückzug und Zuwendung via Medien – in aktuellen Studien schon nachweisbar. Aktuelle Analysen darüber, wie sich die häuslichen Geschlechterbeziehungen unter den Bedingungen der sich annähernden Technologieaneignung gestalten werden, stehen noch aus.

Dr. Jutta Röser ist Kommunikationswissenschaftlerin. Nach Lehrstuhlvertretungen an den Universitäten Hamburg, Bochum und Lüneburg ist sie zur Zeit Gastprofessorin am Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung (IPMZ) der Universität Zürich sowie Privatdozentin am Institut für Journalistik und Kommunikationswissenschaft der Universität Hamburg.

Literatur:

Ang, Ien / Hermes, Joke (1991): Gender and/in Media Consumption. In: Curran, James / Gurevitch, Michael (Ed.): *Mass Media and Society*. New York, Melbourne, Auckland, S. 307-328.

Aufenanger, Stefan (1999): Generationenverhältnisse im Medienzeitalter. In: *medien + erziehung (merz)*, Jg. 43, Nr. 6, S. 339-340.

Barthelmes, Jürgen / Sander, Ekkehard (2001): *Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Band 2*, Opladen.

Barthelmes, Jürgen/Sander, Ekkehard (1997): *Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14-Jährige. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Band 1*, München (2. Auflage 1999).

Bausinger, Hermann (1984): Media, Technology and Daily Life. In: *Media, Culture and Society*, Nr. 6, S. 343-351.

Bausinger, Hermann (1983): Alltag, Technik, Medien. In: Pross, Harry / Rath, Claus-Dieter (Hrsg.): *Rituale der Medienkommunikation. Gänge durch den Medienalltag*. Berlin, S. 24-36.

Bonfadelli, Heinz (1999): Der Fernsehboom: Was will das Publikum? In: *ZOOM K&M*, Nr. 12/13, S. 18-23: http://www.medienheft.ch/zoom_km/texte/t12.06.html.

Collmer, Sabine (1997): *Frauen und Männer am Computer. Aspekte geschlechtsspezifischer Technikaneignung*. Wiesbaden.

Cornelissen, Waltraud (1998): *Fernsehgebrauch und Geschlecht. Zur Rolle des Fernsehens im Alltag von Frauen und Männern*. Opladen.

Eimeren, Birgit van / Gerhard, Heinz / Frees, Beate (2002): Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland: Mehr Routine, weniger Entdeckerfreude. ARD/ZDF-Online-Studie 2002. In: *Media Perspektiven*, Nr. 8, S. 346-362.

Feierabend, Sabine / Klingler, Walter (2002): *KIM-Studie (Kinder und Medien) 2002. Computer und Internet. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest, Baden-Baden.

Feldhaus, Michael (2003): Die Folgen von Mobilkommunikation für die Privatheit. Empirische Ergebnisse zur Beurteilung ubiquitärer Erreichbarkeit in der Familie. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, Jg. 51, Nr. 1, S. 24-37.

Fog-Olwig, Karen (1998): Epilogue: Contested Homes: Home-making and the Making of Anthropology. In: Rapport, Nigel / Dwason, Andrew (Ed.): *Migrants of Identity. Perceptions of Home in a World of Movement*. Oxford, S. 225-237.

Fritz, Irina / Klingler, Walter (2003): Zeitbudgets und Tagesablaufverhalten in Deutschland: Die Position der Massenmedien. In: *Media Perspektiven*, Nr. 1, S. 12-21.

Gauntlett, David / Hill, Annette (1999): *TV Living. Television, Culture and Everyday Life*. London, New York.

Hepp, Andreas (1998): *Fernsehaneignung und Alltagsgespräche. Fernsehnutzung aus der Perspektive der Cultural Studies*. Opladen, Wiesbaden.

Hirsch, Eric (1998): Domestic Appropriations: Multiple Contexts and Relational Limits in the Home-making of Greater Londoners. In: Rapport, Nigel / Dwason, Andrew (Ed.): *Migrants of Identity. Perceptions of Home in a World of Movement*. Oxford, S. 139-179.

Klaus, Elisabeth (1997): Revolutioniert Multimedia die Geschlechterbeziehungen? In: *Feministische Studien*, Jg. 15, S. 7-20.

medien heft

Klaus, Elisabeth / Röser, Jutta (1996): Fernsehen und Geschlecht. Geschlechtsgebundene Kommunikationsstile in der Medienrezeption und -produktion. In: Marci-Boehncke, Gudrun / Werner, Petra / Wischermann, Ulla (Hrsg.): *BlickRichtung Frauen. Theorien und Methoden geschlechtsspezifischer Rezeptionsforschung*. Weinheim, S. 37-60.

Krotz, Friedrich (2001): *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden.

Lange, Andreas (2000): *Neue Medien und Familie*. In: *Forum Medienethik* Nr.2/2000, S. 43-54.

Livingstone, Sonia (2002): *Young People and New Media. Childhood and the Changing Media Environment*. London, Thousand Oaks, New Delhi.

Media Perspektiven Basisdaten (2002): *Daten zur Mediensituation in Deutschland 2002. Dokumentation der Zeitschrift Media Perspektiven*, Frankfurt.

Moores, Shaun (1993): *Interpreting Audiences. The Ethnography of Media Consumption*. London.

Morley, David (2001): *Familienfernsehen und Medienkonsum zu Hause*. In: *Television*, Jg. 14, Nr. 1, S. 20-25: <http://www.br-online.de/jugend/izi/text/morley.htm>

Morley, David (2000): *Home Territories. Media, Mobility and Identity*. London.

Morley, David (1986): *Family Television. Cultural Power and Domestic Leisure*. London.

Neverla, Irene (1992): *Fernsehzeit. Zuschauer zwischen Zeitkalkül und Zeitvertreib*. München.

Rompaey, Veerle van / Roe, Keith (2001): *The Home as a Multimedia Environment: Families' Conception of Space and the Introduction of Information and Communication Technologies in the Home*. In: *Communications*, Jg. 26, Nr. 4, S. 351-370.

Röser, Jutta (2000): *Fernsehgewalt im gesellschaftlichen Kontext. Eine Cultural Studies-Analyse über Medienaneignung in Dominanzverhältnissen*. Wiesbaden.

Röser, Jutta (1998): *Methoden und Befunde der Medienforschung kritisch betrachtet. Probleme und Potenziale bei der Analyse weiblicher Fernsehinteressen*. In: Hall, Peter C. / Skopalik, Dagmar (Hrsg.): *Weibsbilder und TeleVisionen. Frauen und Fernsehen. Mainzer Tage der Fernsehkritik*, Band 30, ZDF Mainz, S. 119-126.

Röser, Jutta / Schäfer, Gudrun (2002): *Media Use in Germany Around the Attacks in the United States*. In: Greenberg, Bradley S. (Ed.): *Communication and Terrorism*. Cresskill, Hampton Press, 2002: S. 85-97.

Röser, Jutta / Kroll, Claudia (1995): *Was Frauen und Männer vor dem Bildschirm erleben. Dokumente und Berichte* Nr. 32. Herausgegeben vom Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.

Schmidt, Uta C. / Pater, Monika (1997): *"Adriennes Hochantenne". Geschlechtsspezifische Aspekte medialer Durchsetzungsprozesse am Beispiel des Rundfunks*. In: *Feministische Studien*, Jg. 15, S. 21-33.

Silverstone, Roger (1991): *Beneath the bottom line: Households and ICT's*. PICT Policy Research Paper No.17, London.

SRG SSR Forschungsdienst (2001): *Jahresbericht des Forschungsdienstes 2000, Band 1*, Bern.

Süss, Daniel (2000): *Kindlicher Medienumgang und elterliche Kontrolle in der Schweiz*. In: Brosius, Hans-Bernd (Hrsg.): *Kommunikation über Grenzen und Kulturen*. Konstanz, S. 309-323.

Das allmähliche Verschwinden der Medienpädagogik

Postulate für die Medienbildung von Lehrpersonen

Arnold Fröhlich

Medienkompetenz ist in der Informationsgesellschaft eine Schlüsselqualifikation. Entsprechend sollte die schulische Ausbildung zum Umgang mit unterschiedlichen Medien befähigen. Konzepte zur Medienbildung angehender Lehrpersonen sind an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen wie in Zürich, Aarau oder in der Zentralschweiz bereits implementiert oder in Planung. Allerdings ist zu beobachten, dass mit dem Aufkommen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien medienpädagogische Aspekte zugunsten der Vermittlung von technischem Know-how zunehmend in den Hintergrund geraten. Gleichzeitig scheinen die digitalen Medien im Zentrum des Interesses zu stehen, während die traditionellen Massenmedien in der Medienbildung kaum mehr eine Rolle spielen. Tendenzen und Postulate.

Seit einigen Jahren wird Medienkompetenz bei der Überarbeitung oder Neuentwicklung von Lehrplänen als zentrale Schlüsselqualifikation für Lernprozesse in allen Schulstufen aufgeführt. Dabei wird in den entsprechenden Leitideen oder Richtzielformulierungen aber selten definiert, was der Begriff Medienkompetenz umfasst. Tatsächlich ist seine Determinierung "unscharf" (Moser) und es gibt fast ebenso viele Definitionen wie Autoren, die ihn verwenden. Dennoch fällt auf, wie selten in Lehrplankonzepten die dort postulierte Medienkompetenz auf der Ebene von Stoffplänen in konkrete Unterrichtsinhalte umgesetzt ist. Entsprechende Operationalisierungen von Zielen sind oft nicht einmal ansatzweise ausgearbeitet. Überblickt man die Literatur der letzten Jahre zur Integration des Bereichs Medien – Information – Kommunikation in der Schule, so herrscht zwar Einigkeit darüber, dass sich Medienkompetenz aus einer Summe von Einzelkompetenzen zusammensetzt, die im Umgang mit den traditionellen Medien und den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) wahrzunehmen und zu fördern sind (vgl. Baacke 1998). Mit Blick auf die Lehrpläne stellt man aber fest, dass der Begriff "Medienkompetenz" häufig nur im Zusammenhang mit multimedialen Anwendungen aufscheint. Das ist zweifellos eine Einschränkung, die weder dem Begriff "Medienkompetenz" noch der Realität des Berufsfeldes von Lehrpersonen gerecht wird.

Nach Moser verweist der Begriff "Medienkompetenz" doch darauf, Menschen im Umgang mit unterschiedlichen Medien kompetent zu machen, damit sie in der Informationsgesellschaft bestehen können: Es geht dabei "um breite Basisqualifikationen, die für das alltägliche Leben des aktiven Bürgers in Zukunft unentbehrlich sein werden." (Moser 1999: 215) Damit wird der Zusammenhang mit den Lehrinhalten der Medienpädagogik hergestellt, die sich seit jeher "mit den Fragen, welche Wirkungen Medien auf Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsprozesse sowie auf die Kommunikationskultur einer Gesellschaft haben" befasst (TU Dresden unter www.tu-dresden.de). Medienpädagogik als Teil einer umfassenden Medienbildung versteht sich demnach als die – selbstverständlich der jeweiligen Schulstufe angepasste – Vermittlung von Kenntnissen über Inhalte, Produktion, Ästhetik, Distribution, Geschichte, Ökonomie und Rezeption von Medien. Selbstverständlich gehören die digitalen beziehungsweise multimedialen Medien dazu. Die Vermittlung von Medienkompetenz in der Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird allerdings selten in dieser Breite umgesetzt. Aufenanger hat mehrfach auf die "Vereinseitigung des Begriffs" aufmerksam gemacht, wenn im Zusammenhang mit Medienkompetenz lediglich die neuen Medien verstan-

den würden: Medienkompetenz werde "in der Öffentlichkeit und auch in der fachlichen Diskussion (...) oftmals den pädagogischen Zusammenhängen entrissen und recht einseitig (...) nur unter einem medientechnologischen Aspekt betrachtet" (Aufenanger 2001: 118). Wenn aber die Vermittlung von Medienkompetenz nicht auch im Bereich der Printmedien, des Fernsehens, der auditiven Medien, des Kinofilms und anderer Produkte der Medienindustrie wahrgenommen wird, bleibt sie partiell.

Medienkompetenz als bildungspolitischer Kampfbegriff?

Ein vom Bund vor gut einem Jahr initiiertes PPP-Projekt (Public Private Partnership) hat zum Ziel, den Schweizer Schulen bis 2006 100 Millionen Franken für "die Förderung und Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien ICT" zur Verfügung zu stellen (vgl. das entsprechende Bundesgesetz vom 14. Dezember 2001). Diese Initiative hat eine ganze Reihe von Projekteingaben ausgelöst, in welchen die Medienkompetenz in schöner Regelmässigkeit als Schlüsselqualifikation für das Lernen im 21. Jahrhundert hervorgehoben wird. Der Verdacht ist nicht von der Hand zu weisen, dass von den eingereichten Projekten "Medienkompetenz" als "bildungspolitischer Kampfbegriff" (Moser) eingesetzt wird, um ein Stück des Hundertmillionenkuchens zu ergattern.

Die Ausrichtung der Projekteingaben auf die Informations- und Kommunikationstechnologien hat auch dazu geführt, dass Medienpädagogik eingeschränkt auf die mit den ICT in Zusammenhang stehenden anwendungsorientierten, technologischen und didaktischen Kompetenzen verstanden wird. Trotz dieser Einschränkung wird jedoch der Anspruch erhoben, damit gleichzeitig auch medienpädagogische Inhalte abzudecken. Tatsächlich aber erschöpft sich die medienpädagogische Reflexion in den Projektentwürfen auf die Diskussion fragwürdiger Inhalte von multimedialen Angeboten: Gewaltverherrlichende Computerspiele, Pornographie und rassistische Inhalte im Internet bilden die Themen, die mit Schülerinnen und Schülern "pädagogisch reflektiert" werden sollen (Schiller 2002: 7). Übrigens ist meines Wissens noch nie darauf aufmerksam gemacht worden, wie stark diese inkriminierten Inhalte von aktuellen Ereignissen abhängig sind, welche die klassischen Informationsmedien zum Gegenstand der öffentlichen Debatte machen. Es sind Fernsehsender und Tageszeitungen, die mit ihren Berichterstattungen über den Amoklauf eines Schülers in Erfurt, über die Aufdeckung eines Kinderpornorings oder die Darstellungsweisen des Irak-Kriegs im Fernsehen die Diskussionen über Mediengewalt, Pornographie im Internet und Jugendschutz-Massnahmen überhaupt erst entfachen. Diese wichtige Rolle und gesellschaftliche Funktion der traditionellen Informationsmedien findet kein Äquivalent in Lehrplänen, weder für die Schulen noch für die Berufsbildung von Lehrpersonen.

Neben dem vom Bund initiierten PPP-Projekt ist im Sommer 2002 von der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz eine Expertengruppe beauftragt worden, Empfehlungen für die Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen der Volksschule und der Sekundarstufe II im Bereich der ICT auszuarbeiten. Diese Kommission nennt in ihrem Bericht verschiedene Zielsetzungen für den Erwerb von medienpädagogischen Kompetenzen. Unter anderem heisst es: "Die Lehramtsstudierenden wissen, welche Medien von Kindern im Zusammenspiel mit den ICT benutzt werden." (SFIB/CTIF 2002: 6) Die begriffliche Einschränkung "im Zusammenspiel mit den ICT" ist jedoch problematisch, da die explizit vom Bund erlassene Vorgabe, in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern medienpädagogische Inhalte einzubauen, von der genannten Expertengruppe wiederum ausschliesslich unter dem Aspekt computer-

basierter Anwendungen gesehen wird. Darüber hinaus wird die Medienpädagogik ihrer eigentlichen Bedeutung beraubt, wenn in den Expertenempfehlungen die Begriffe "pädagogisch" und "methodisch" sogar synonym verwendet werden: Als "medienpädagogisch" wird nämlich die "sachgerechte und sinnvolle Verwendung von ICT im Unterricht" verstanden. Die Frage nach der didaktisch und methodisch reflektierten Verwendung von Hilfsmitteln im Unterricht ist aber – nach den gängigen Definitionen der Fachdisziplin – Gegenstand der Medien*didaktik* (vgl. Fröhlich 2002: 2). Wenn also unter "pädagogisch" in erster Linie der didaktisch-methodisch richtige Einsatz von ICT gemeint ist, so bleiben die pädagogischen Implikationen, nämlich erzieherisch relevante sowie grundsätzliche gesellschaftliche und ethische Überlegungen, ausgespart. Pädagogische Reflexionen finden dann nicht nur im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien keinen Widerhall mehr. Mit dieser sprachlichen Umdeutung sind auch sämtliche Unterrichtsinhalte, die sich mit den publizistischen Medien befassen, aus dem Lehrplan eliminiert, und dies in eklatanter Missachtung des qualitativen und quantitativen Stellenwerts, den die traditionellen Massenmedien Radio, Fernsehen, Kino und Printmedien im Leben von Kindern und Jugendlichen nach wie vor haben.

Lehrpersonen ohne medienpädagogische Kompetenzen

Eine weitere Gefahr der Marginalisierung medienpädagogischer Inhalte besteht in der ausdrücklichen Vorgabe seitens des Bundes, in den Curricula-Entwürfen eine "Angleichung der Zertifizierung von Lehrpersonen an internationale Normen" (SFIB/CTIF 2002: 12) zu erreichen. Diese Normen einer standardisierten "Computer Driver Licence" umfassen ausschliesslich technisches Know-how sowie die Benutzungs Kompetenzen im Umgang mit Hard- und Software. Wenn aber in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Erwerb eines derartigen ICT-Zertifikats die Ausbildungsziele im Bereich Medien – Information – Kommunikation erfüllt werden sollen, so konzentrieren sich vermutlich die Aus- und Fortbildungskurse auf solche Anwenderkompetenzen. Diese sind für die zukünftige Berufsausübung zweifellos wichtig, sie stellen hingegen nur eine der Komponenten von Medienbildung dar. Die anderen konstitutiven Elemente einer umfassenden Medienkompetenz bleiben dabei unberücksichtigt. So lässt sich in verschiedenen aktuellen Lehrplankonzepten die Tendenz ausmachen, den Erwerb von Medienkompetenzen auf technische Aspekte hin einzuschränken. Diese Tendenz haben bereits Süss und Lichtsteiner (2000) in einer Untersuchung festgestellt, in welcher sie die Lehrerfortbildungs-Angebote im Bereich Medienpädagogik anhand der im Schuljahr 2000/01 ausgeschriebenen Kurse untersuchten. Dabei ermittelten die beiden Forscher, dass in allen deutschschweizerischen Kantonen im Durchschnitt nur 1% des gesamten Weiterbildungsangebots unter der Rubrik "Medienpädagogik und Medien allgemein" subsumiert werden kann. Das Angebot an ICT-Kursen hingegen war rund neunmal umfangreicher. Dieses Verhältnis hat sich seither weiter zu Ungunsten von medienpädagogisch orientierten Kursen verschoben, wie das folgende Beispiel für das Jahr 2003 aufzeigt: Die Analyse der Inhaltsbeschreibungen von zur Zeit 840 überregional (ULEF), beziehungsweise gesamtschweizerisch (SWCH) angebotenen Kursen zur Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung ergibt, dass knapp 200 Kurse Know-how in der Computeranwendung oder Anregungen für den Einsatz der ICT im Unterricht vermitteln. Von diesen rund 200 Kursen befasst sich lediglich ein einziger mit explizit medienpädagogischen Aspekten: Er heisst "Nach uns der Computer" und hat die Rolle des Computers in unserer Gesellschaft zum Thema.

Das ernüchternde Fazit der Untersuchung von Süss und Lichtsteiner sowie meiner Stichprobe ist offensichtlich: Medienpädagogik findet in der Schweiz auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung nicht statt. Oder mit anderen Worten: Die Medienbildung beschränkt sich für Lehrpersonen, die ihre Grundausbildung abgeschlossen haben, ausschliesslich auf Anwenderkompetenzen im Multimediabereich. Von einer "Media Fluency", wie Aufenanger das lebenslange Kompetenz-Update im Mediabereich umschreibt, kann angesichts der vollständigen Negierung der traditionellen publizistischen Medien in der Weiterbildung nicht gesprochen werden. Diese Situation spiegelt sich auch in den Publikationen der letzten Jahre wider: In der Schweiz kam kaum eine Neuerscheinung zum Thema Medienpädagogik auf den Markt, während eine ganze Reihe von Büchern über die Integration von Computer und Internet in Schule und Unterricht veröffentlicht wurden.

Mit dem Verschwinden von medienpädagogischen Lehrinhalten aus den Programmen der Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen fehlen aber künftig auch deren Kompetenzen, medienerzieherische, medienkundliche und mediengestalterische Unterrichtsinhalte mit ihren Schülerinnen und Schülern zu behandeln. Die Wahrscheinlichkeit ist daher gross, dass auf allen Schulstufen die traditionellen Medien in all ihren Facetten als Unterrichtsgegenstand kaum mehr wahrgenommen werden. Reflektori-sche und gestalterische Kompetenzen als Teil einer breiter angelegten Vermittlung von Medienkompetenz kommen erst recht zu kurz. Eine im letzten Jahr an der Pädagogischen Hochschule Zürich durchgeführte Untersuchung über die bei den Studienanfängerinnen und -anfängern vorhandenen Grundqualifikationen im Umgang mit Medien zeigt, dass sie zwar den Computer mit grosser Selbstverständlichkeit nutzen, aber über kein medienpädagogisches Bewusstsein verfügen (vgl. Ernst 2002: 30).

Postulate für eine kohärente Medienbildung von Lehrpersonen

Die bisherigen Ausführungen könnten zur Annahme verleiten, dass Medienpädagogik und Medieninformatik konkurrierende Bestandteile der Medienbildung seien und erstere vor letzterer in Schutz genommen werden müsse. Dem wird hier nicht das Wort geredet. Vielmehr sollen nun einige Postulate aufgestellt werden, die dem allmählichen Verschwinden der Medienpädagogik aus dem Stoffplan sowie der verbreiteten Unkenntnis über das Funktionieren massenmedialer Systeme, die Produktion und die spezifischen ästhetischen Erscheinungsformen von Medien entgegensteuern.

1. Umfassende Medienbildung

Ich plädiere erstens dafür, Medienpädagogik und Medieninformatik unter Einbezug der Mediendidaktik zu einer kohärenten und umfassenden Medienbildung zusammenzuführen. An den Pädagogischen Hochschulen wird für die Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrpersonen aller Stufen ein Ausbildungsbereich Medien – Information – Kommunikation mit der Zielsetzung aufgenommen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowohl auf technischer als auch methodisch-didaktischer und pädagogischer Ebene im Sinne einer umfassenden Medienbildung zu vermitteln.

Diese Forderung ist nicht neu. Bereits vor drei Jahren hat die Arbeitsgruppe für medienpädagogische Fragen der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektoren-Konferenz NWEDK entsprechende Leitideen und Richtziele für den Medien- und ICT-

Bereich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz vorgelegt. Die im Grundsatzpapier enthaltenen Zielformulierungen und Lehrinhalte sind für die Grundausbildung und für die Weiterbildung von Lehrpersonen gültig. Ein Blick auf die Verhältnisse in unserem nördlichen Nachbarland zeigt, wie die Integration medienpädagogischer Anliegen in die Konzepte der Lehrerbildung unter Einbezug der informationstechnologischen Notwendigkeiten erfolgen kann. Zu erwähnen wären hier z.B. die Arbeiten von Dieter Spanhel (2001, 2002) oder von Gerhard Tulodziecki und seiner Mitarbeiter, die kürzlich ein Studienbuch für die Ausbildung von Lehrpersonen vorgelegt haben (vgl. Tulodziecki/Herzig 2002), das allen Einzelkompetenzen einer auch lern- und wahrnehmungspsychologisch abgestützten Medienbildung gerecht wird.

2. Medienbildung von Lehramtstudierenden an den Universitäten

Die in Deutschland übliche Institutionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für alle Schulstufen an den Universitäten erleichtert eine mögliche Zusammenarbeit mit der Medienwissenschaft, wie sie hierzulande erst in Ansätzen vorhanden ist. In der Schweiz sind die Berührungspunkte zwischen universitärer Lehre und Forschung einerseits und den berufsbildenden Lehrgängen an den Fachhochschulen andererseits meist nur durch mehr oder weniger zufällige personelle Verflechtungen gegeben. Viele Pädagogische Hochschulen in der Schweiz liegen zudem noch in den Geburtswehen, und die grossen Anforderungen an die Dozierenden bei der Umstellung auf die neu strukturierten Ausbildungsgänge haben den Kontakt mit den universitären Instituten noch nicht vordergründig werden lassen. Den Instituten für Publizistikwissenschaft und Medienforschung sei aber in Erinnerung gerufen, dass es an den Fakultäten aller schweizerischen Universitäten zahlreiche Studierende gibt, die ein Fachstudium für den zukünftigen Lehrberuf auf der Sekundarstufe I oder II absolvieren. Das sind nicht wenige, wenn wir in Rechnung stellen, wie viele Studierende allein der Sprachwissenschaften später in Lehrberufen tätig sein werden.

Aus diesem Grund lautet das zweite Postulat: Die universitären Institute für Publizistikwissenschaft und Medienforschung bieten Lehrveranstaltungen an, die auch die Bedürfnisse nach Kenntnissen in der Medienbildung von Lehramtsstudierenden angemessen berücksichtigen.

3. Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen

Es ist ein wesentliches Ziel der gesamtschweizerischen Neukonzeption der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Hochschulniveau, diese auf ein besser abgestütztes wissenschaftliches Fundament zu stellen. Für eine adäquate Reflexion der Medienwirkungen in psychologischer, sozialer und soziokultureller Hinsicht – um nur ein Beispiel zu nennen – ist die schulische Medienpädagogik demnach auf die Erkenntnisse der Publizistikwissenschaft und Medienforschung zwingend angewiesen.

Ich plädiere daher drittens – zumindest auf längere Sicht – für eine engere Zusammenarbeit zwischen den Universitäten und den Fachhochschulen im Hinblick auf mögliche Synergien zwischen Medienforschung, Berufsbildung von Lehrkräften und Unterrichtspraxis.

4. Institute für Medienwissenschaft als Kompetenzzentren

Viertens sollten die universitären Institute für Kommunikations- und Medienwissenschaft ihre Dienstleistungsfunktion als Kompetenzzentren für die Medienbildung in Schule und Berufsbildung wahrnehmen. Erst in einem wissenschaftlichen Bezugsrahmen lassen sich medienpädagogische Bildungsinhalte für Schule und Lehrerbildung überhaupt konstruieren und umsetzen. Wie sonst sollen angehende oder bereits im Beruf stehende Lehrpersonen die "für das aktive Leben in Zukunft unentbehrlichen breiten Basisqualifikationen" erwerben können, die sie befähigen, ihre Schülerinnen und Schüler im Sinne einer umfassenden Medienbildung zu unterrichten?

5. Plattform für Medienpädagogik

Schliesslich sind die Aktivitäten von Gremien, Gesellschaften und Kommissionen in der Schweiz, die sich mit medienpädagogischen Belangen befassen, künftig besser zu koordinieren, indem diesen Bestrebungen eine Plattform angeboten wird, um die Anliegen der Medienpädagogik gesamtschweizerisch zur Geltung zu bringen. Der anlässlich ihrer Tagung in Zürich von der Schweizerischen Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft (SGKM) gefasste Entschluss, eine Arbeitsgruppe "Medienpädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung" zu bilden, die Kompetenzkriterien und ein Manifest ausarbeitet, ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung, damit eine umfassende Medienbildung im Unterricht aller Schulstufen und in der Grundausbildung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen wird.

Dr. Arnold Fröhlich ist Dozent für Medienpädagogik und -didaktik an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit beider Basel HPSABB, Direktionsmitglied des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt sowie Präsident resp. Mitglied verschiedener kantonaler und interkantonalen Arbeitsgruppen im Medienbereich.

Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Referat, das Arnold Fröhlich an der internationalen Tagung "Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft" vorstellte, die am 11. und 12. April von der Schweizerischen Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft (SGKM) und der Fachgruppe Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (DGPK) in Zürich durchgeführt wurde. "Medienwissenschaft Schweiz", die Zeitschrift der SGKM, wird die Beiträge der Tagung diesen Sommer veröffentlichen.

medien heft

Literatur:

Aufenanger, Stefan (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger et. al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1, Opladen.

Baacke, Dieter (1998): Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 8. Dezember 1998: www.ph-ludwigsburg.de/medien1/medzent.htm

Bachmair, Ben / Spanhel, Dieter / de Witt, Claudia (Hrsg.) (2001): Jahrbuch Medienpädagogik 2. Opladen.

“Bundesgesetz über die Förderung der Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Schulen” vom 14. Dezember 2001.

Ernst, Katharina (2002): Film in der Schule – begehrt, aber wenig reflektiert. In: Infos und Akzente, 4/2002.

Fröhlich, Arnold (2002): Vernehmlassung im Auftrag des ED Basel-Stadt zu den Empfehlungen der Expertengruppe der schweizerischen Eidgenossenschaft für die Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen an der Volksschule und der Sekundarstufe II im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien ICT; unveröffentlicht.

Moser, Heinz (1999): Einführung in die Medienpädagogik. Opladen.

NWEDK-Arbeitsgruppe für medienpädagogische Fragen (2000): Medien – Information – Kommunikation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen. Unveröffentlichtes Thesenpapier, Luzern 2000.

Schiller, Hansueli (2002): Computer an Volksschulen – verbreitet, aber noch wenig genutzt. In: i-mail 2/2002.

SFIB/CTIF (Hrsg.) (2002): Empfehlungen der Expertengruppe für die Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrpersonen an der Volksschule und der Sekundarstufe II im Bereich der ICT; unveröffentlichtes Papier zuhanden der Erziehungsdirektorenkonferenz EDK, Bern 2002.

Spanhel, Dieter (2002): Medienpädagogik in der Lehrerbildung. In: medien praktisch 4/2002.

Süss, Daniel / Lichtsteiner, Marcel (2000): Übersicht der Kursangebote im Bereich Medienpädagogik / Informationstechnologie der Deutschschweizer LehrerInnenfortbildung (Entwurf), IPMZ – Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich, 2000.

SWCH Schweiz (2003): Lehrerinnen- und Lehrerbildungskurse. Kursprogramm Juli '03, Hölstein.

Tulodziecki, Gerhard (2001): Neue Medien – veränderte Schule? Vortrag im Rahmen des Studientags der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 22. Februar 2001.

Tulodziecki, Gerhard / Herzig, Bardo (2002): Computer & Internet im Unterricht – Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele. Berlin.

ULEF (2003): Weiterbildung Lehrerinnen und Lehrer Baselstadt/Baselland 2003.

Links:

Medienpädagogik an der TU Dresden:
http://www.tu-dresden.de/erzwiae/mp_alt/mp.html

Medienzentrum an der PH Ludwigsburg:
<http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/medzent.htm>

Schweizerische Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft:
<http://www.sgkm.ch>

Leseförderung in der Schule

Chancen und Herausforderungen

Priska Bucher

Spätestens seit der Veröffentlichung der PISA-Studie wissen wir: Die Lesekompetenz unserer Schulabgänger lässt zu wünschen übrig. Wie aber kann die Fertigkeit, erworben werden, Texte zu lesen, zu interpretieren und zu reflektieren? Eine Befragung von Schülern und Lehrpersonen zeigt auf, wie es um das Leseverhalten und die Lesemotivation Heranwachsender in der Schweiz bestellt ist und wie das Lesen von Büchern in der Schule vermehrt gefördert werden könnte.

Gesamtgesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflussen die Mediennutzung und somit auch das (Buch-)Lesen grundlegend, weil sie mit den Strukturen und der Institutionalisierung des Mediensystems Voraussetzungen für den Zugang und die Nutzung von Medien schaffen. Die starke Orientierung der Schule am Buch, aber auch die öffentliche Unterstützung von Bibliotheken sind Faktoren, die das Leseverhalten wesentlich prägen. Auch die bestehenden Strukturen der Freizeit- und Medienumwelt spielen in Form des verfügbaren Freizeitumfangs und der Zugangsmöglichkeiten zu anderen medialen und nichtmedialen Freizeitangeboten als konkurrenzierende Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle für den Umgang mit dem Medium Buch.

Neben gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind aber immer auch individuelle Lebensumstände für die (Medien-)Sozialisation von grosser Bedeutung. Als wichtigste Sozialisationsinstanzen für die Entwicklung einer kognitiven Lesekompetenz und einer affektiven Lesemotivation sind Familie, Schule und die Gruppe der Gleichaltrigen ("peer groups") zu nennen.

Auf persönlicher Ebene ist insbesondere die enge Beziehung zwischen Leseverhalten, Lesemotivation und Lesefertigkeit massgebend: Wenn das Lesen einem Heranwachsenden Mühe bereitet, so beeinträchtigt das die Lesemotivation. Wer viel liest, gewinnt Routine, so dass mit der Zeit das Lesen längerer Texte keine Anstrengung mehr bedeutet und lesen auch Spass macht. Gleichzeitig können durch häufiges Lesen spannende Bücher kennen gelernt werden, was sich wiederum auf die Lesefreude auswirkt und zum Weiterlesen animiert. Im Folgenden wird dieser Zusammenhang zwischen Leseerfahrung, Lesemotivation und Lesefertigkeit dargelegt.

Leseverhalten und Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern

Im Rahmen meines laufenden Dissertationsprojektes wurden rund 1'300 Zürcher Schülerinnen und Schüler der sechsten und neunten Schulstufe sowie deren Lehrer zu ihrer Mediennutzung und ihrem Leseverhalten in der Freizeit und im Schulunterricht befragt. Betrachtet man das Leseverhalten und die Lesemotivation der Kinder und Jugendlichen, so zeigt sich folgendes Bild.

Tab. 1: Leseverhalten und Lesemotivation

	Lesedauer pro Woche	Anzahl Bücher/Jahr	mind. mehrmals pro Woche	"sehr gern" od. "gern" lesen	"Lesen ist zu anstrengend"
Alle	3h15	15	43%	63%	27%
Primarschule	4h25	22	63%	71%	24%
Realschule	1h20	5	18%	34%	38%
Sekundarschule	2h50	12	34%	64%	27%
Gymnasium	3h25	19	49%	74%	17%
Mädchen	3h50	19	53%	73%	18%
Knaben	2h10	11	33%	48%	36%
Schicht tief	2h20	10	34%	49%	34%
Schicht mittel	3h25	16	46%	65%	26%
Schicht hoch	4h05	20	53%	73%	19%

Durchschnittlich verbringen die befragten Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit etwas mehr als drei Stunden pro Woche mit Bücherlesen. Mädchen und Primarschüler lesen pro Woche durchschnittlich etwa zwei Stunden länger als Knaben und Oberstufenschüler, wobei sich bei den 15-Jährigen deutliche Unterschiede je nach Bildungsniveau zeigen: Während Sekundarschüler doppelt so lange lesen wie Realschüler, verbringen Gymnasiasten sogar dreimal soviel Zeit mit Lesen wie die Realschüler. Berücksichtigt man den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler, so zeigt sich, dass auch die soziale Herkunft einen grossen Einfluss auf die wöchentliche Lesezeit der Schülerinnen und Schüler hat. Die gleichen Unterschiede lassen sich beobachten, wenn man die Anzahl der Bücher vergleicht, die von Schülerinnen und Schülern pro Jahr gelesen werden. Nebst der Lesequantität ist aber auch die Lesehäufigkeit, die Lesefreude sowie das Empfinden von Anstrengung beim Lesen stark von den Faktoren Alter, Bildung, Geschlecht und Schicht abhängig.

Um die Bindung zu messen, die Schülerinnen und Schüler zum Medium Buch haben, wurde im Anschluss an die Einzelauswertungen ein Leseindex gebildet, der Lesequantität, Lesehäufigkeit und Lesemotivation in einem Mass zusammenfasst. Dieser Leseindex sagt an sich nichts über die Lesekompetenz aus, vergleicht man aber die Werte mit den Resultaten der PISA-Studie, so zeigt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 2, S. 48):

Sowohl im internationalen Vergleich der Lesekompetenz als auch bei dem im Rahmen meiner Studie erhobenen Leseindex weisen Schweizer Schülerinnen und Schüler (nur) durchschnittliche Werte auf. Zudem zeigen sich beim Leseindex und der Lesefertigkeit die gleichen Unterschiede nach Schicht, Bildungsniveau und Geschlecht. Dies weist darauf hin, dass die im Leseindex zusammengefassten Faktoren Lesehäufigkeit, Lesequantität und Lesefreude stark mit der Lesefertigkeit verknüpft sind und lässt den Schluss zu, dass nur durch vermehrtes Lesen sowie durch eine Steigerung der Lesefreude eine Verbesserung der Lesekompetenz erreicht werden kann, Postulate, die eine Herausforderung für Schule, Eltern und Bibliotheken, aber auch für Verlage und Autoren darstellen.

Tab. 2: Vergleich der Punktzahlen beim Leseindex und beim Lesekompetenztest von PISA

Ø Punktzahl	Leseindex (Skala 0-30)	Lesekompetenz PISA (1) (Skala: 300-700)
Alle	14.0	495
Mädchen	16.6	507
Knaben	11.2	483
Realschule	9.7	432
Sekundarschule	14.0	538
Gymnasium	18.0	599
Schicht tief	12.9	436
Schicht mittel	16.0	502
Schicht hoch	17.8	552

(1) Quelle: Bundesamt für Statistik (2002): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000.

Leseförderung in der Schule

Wie oben dargelegt, ist die Lesefertigkeit stark verknüpft mit dem Leseverhalten und der Lesemotivation. Was hinsichtlich der Förderung von Lesefreude und individueller Leseerfahrung im Rahmen des Schulunterrichts bereits heute unternommen wird und wo Verbesserungen möglich sind, soll anhand einiger Beispiele aufgezeigt werden.

Kenntnisse der Kinder- und Jugendliteratur

Um Heranwachsenden das Bücherlesen zu erleichtern, ist es sinnvoll, Bücher zu wählen, die den thematischen Interessen der Schüler entsprechen. Dies setzt voraus, dass Lehrpersonen über das Leseverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler in der Freizeit informiert sind und über Kenntnisse beliebter Kinder- und Jugendbuchautoren und -titel verfügen. Um in Erfahrung zu bringen, wie gut Lehrerinnen und Lehrer über die Lektürepräferenzen der Jugendlichen informiert sind, wurden sie nach ihrer Ansicht befragt, welche Büchergenres die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit gerne lesen. Den Lehrpersonen wurde eine Liste mit verschiedenen Genres vorgelegt mit der Frage: "Aus welchen Gebieten (3 Nennungen) lesen Ihrer Ansicht nach Schülerinnen und Schüler aus ihrer Schulklasse in ihrer Freizeit besonders gern?" Fast alle Lehrpersonen haben drei Gebiete, die vor allem Mädchen interessieren, und drei Gebiete, die vorwiegend Knaben interessieren, angegeben. Dabei decken sich diese Angaben mit den von den Schülerinnen und Schülern genannten Lesepräferenzen: Demnach lesen Mädchen am häufigsten Liebesromane, Krimis und Abenteuerbücher, und Jungen am liebsten Krimis, Bücher über Sport und Comics. In einer offenen Frage wurden die Lehrpersonen gebeten, drei Lieblingsautoren oder -buchtitel ihrer Schülerinnen und Schüler zu nennen. Die Antworten wurden anschliessend mit den Angaben der Jugendlichen der jeweiligen Schulstufe verglichen. Dabei hat sich gezeigt, dass die Nennungen der Lehrer/-innen (falls sie in der Lage waren, Autoren oder Titel zu nennen) sehr gut mit den Angaben der Schülerinnen und Schüler übereinstimmen. Es wurde aber auch deutlich, dass bei weitem nicht alle Lehrerinnen und Lehrer über die aktuelle Kinder- und Jugendliteratur informiert sind.

Tab. 3: Welche Autoren/Titel werden von Ihren Schüler/-innen in der Freizeit gelesen?

Angaben in %	Keine Nennung	1 Nennung	2 Nennungen	3 Nennungen
Primarschule	20	27	15	38
Realschule	77	13	3	7
Sekundarschule	63	13	12	12
Gymnasium	29	4	33	34
Frauen	35	22	21	22
Männer	51	13	13	23
Alter 24-34	15	25	15	45
Alter 35-49	50	18	15	17
Alter 50-65	55	9	15	21

Während von den Primarschullehrer/-innen nur ein Fünftel keine Angaben über beliebte Buchtitel oder Autoren der Schülerinnen und Schüler machen kann, erhöht sich dieser Anteil in der Oberstufe stark. Dies hängt zum einen sicher damit zusammen, dass die 12-Jährigen noch eher von sich aus über ihre Lieblingsbücher erzählen oder sie sogar in die Schule mitbringen. Jugendliche im letzten Schuljahr sind hier möglicherweise zurückhaltender, da die Freizeitlektüre ja auch etwas Intimes an sich hat. Allerdings gibt es auch Oberstufenlehrer/-innen, die einen oder mehrere Buchtitel oder Autoren der Jugendlichen nennen können. Es darf also davon ausgegangen werden, dass diese Informationen auf der Oberstufe zwar schwerer zugänglich sind als in der Primarschule, dass es aber nicht unmöglich ist, sich über die Freizeitlektüre der älteren Schüler/-innen zu informieren.

Unterschiede in der Kenntnis der Jugendliteratur sind auch zwischen den Gymnasiallehrern und den Lehrpersonen, die auf Real- oder Sekundarstufe unterrichten, sehr deutlich: Während unter den Gymnasiallehrern nur rund 30% keine Angaben über die Lesepräferenzen ihrer Schülerinnen und Schüler machen können, steigt dieser Anteil bei den Real- und Sekundarschullehrern auf mehr als das Doppelte an. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass Gymnasiasten in der Freizeit mehr lesen, das Lesen also ein wichtiges Thema ist und möglicherweise in den Unterricht einfließt. Allerdings sind es auch in der Real- und Sekundarschule 33% bzw. 48% der Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Freizeit wenigstens einmal in der Woche lesen, so dass auch hier ein Austausch zwischen Schülern und Lehrpersonen über interessante Jugendliteratur grundsätzlich möglich wäre.

Auch das Alter der Lehrpersonen hat einen Einfluss auf die Kenntnis der Lektürepräferenzen ihrer Schülerinnen und Schüler: Jüngere Lehrer sind besser informiert über die Kinder- und Jugendliteratur als ältere. Ein Grund dafür kann in der Lehrerausbildung gesehen werden, die in jüngster Zeit vermehrt auf den Bereich der Kinder- und Jugendliteratur eingeht.

Ebenfalls sehr deutlich ist der Unterschied im Kenntnisstand zwischen Männern und Frauen: Nur 35% der Lehrerinnen sind nicht in der Lage, beliebte Jugendbücher oder Autoren zu nennen. Unter ihren männlichen Kollegen macht dieser Anteil hingegen über 50% aus.

Miteinbeziehen der Freizeitlektüre in den Schulunterricht

Schullektüre ist nicht gleichzusetzen mit Büchern, die in der Freizeit gelesen werden. Um das Lesen ausserhalb der Schule zu fördern, ist es wichtig, auch Autoren und Buchtitel in den Unterricht einzubeziehen, die Heranwachsende selber auswählen. Da den "peer groups" eine wichtige Rolle in der Mediensozialisation zukommt, ist davon auszugehen, dass Bücher, die nicht Erwachsene, sondern Gleichaltrige empfehlen, zum Lesen animieren können. Wie stark die Freizeitlektüre in den Schulunterricht einfließt, zeigt folgende Tabelle:

Tab. 4: Miteinbeziehen der Freizeitlektüre in den Unterricht

Angaben in %	gar nicht	Bücher vorstellen (mündlich)	Bücher vorstellen (schriftlich)	Buchhitparade / Lesetipps
Primarschule	22	78	20	10
Realschule	48	48	13	0
Sekundarschule	34	66	31	10
Gymnasium	21	77	21	0
Frauen	18	82	27	8
Männer	37	59	19	4
Alter 26-34	20	75	30	10
Alter 35-49	30	68	15	5
Alter 50-65	39	60	25	4

Während in der Primarschule die Freizeitlektüre vergleichsweise häufig in den Unterricht integriert wird, sind auf der Oberstufe grosse Unterschiede nach Schulniveau feststellbar: Die Gymnasialstufe weist diesbezüglich noch ähnliche Werte auf wie die Primarstufe. Unter den Sekundar- und Realschullehrern sind es aber 34% bzw. 48%, die die Freizeitlektüre ihrer Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht berücksichtigen. Neben der Schulstufe zeigen sich auch Unterschiede nach Geschlecht und Alter der Lehrpersonen: Frauen und jüngere Lehrpersonen bemühen sich stärker, den Bezug zur Freizeitlektüre der Kinder und Jugendlichen herzustellen.

Freie Lesezeiten

Die Lesemotivation wird durch selbst gewählte Lektüre gefördert. Das eigenständige Aneignen von Leseerfahrungen ist eine unabdingbare Voraussetzung für eine stabile Beziehung zum Medium Buch. Heute kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden, dass allen Heranwachsenden zu Hause genügend Freizeit und Ruhe zur Verfügung steht, um längere Zeit ungestört zu lesen. Um so wichtiger ist die Rolle, die der Schule im Rahmen der Leseförderung zukommt. Die Lehrpersonen wurden gefragt, ob sie den Schülern während den Schulstunden freie Lesezeiten zur Verfügung stellen.

Tab. 5: Freie Lesezeiten im Schulunterricht

Angaben in %	Individuelles Lesen während den Schulstunden
Primarschule	68
Realschule	42
Sekundarschule	47
Gymnasium	13
Frauen	54
Männer	42
Alter 26-34	50
Alter 35-49	50
Alter 50-65	38

Während freie Lesezeiten in der Primarschule mit beinahe 70% sehr häufig angeboten werden, ist dies in der Oberstufe deutlich seltener der Fall: In Gymnasien besteht die Möglichkeit, in der Schulstunde eigene Bücher zu lesen, nur zu 13%, in der Real- und Sekundarschule zu 42% bzw. 47%. Lehrerinnen bieten diese Lesemöglichkeit etwas häufiger an als ihre männlichen Berufskollegen, und auch im Vergleich nach Alter sind Unterschiede in der Handhabung von freien Lesezeiten feststellbar.

Bibliotheksbesuche

Bibliotheken bieten eine kostengünstige Möglichkeit, Medien aller Art – insbesondere Bücher – kennen zu lernen. Damit Heranwachsende dieses Angebot kennen- und schätzen lernen, ist es nötig, sie mit der Benützung von Bibliotheken vertraut zu machen. Diese Aufgabe wird von Lehrerinnen und Lehrern sehr unterschiedlich wahrgenommen.

Tab. 6: Bibliotheksbesuch mit den Schulklassen

Angaben in %	regelmässig	manchmal	selten	nie
Primarschule	24	29	40	7
Realschule	28	41	28	3
Sekundarschule	8	61	26	5
Gymnasium	27	38	35	-
Frauen	25	42	30	3
Männer	18	43	34	5
Alter 26-34	23	29	40	8
Alter 35-49	25	40	32	3
Alter 50-65	15	52	30	3

Regelmässige Bibliotheksbesuche werden nur von rund einem Viertel der Lehrpersonen unternommen. Dies mag erstaunen, denn im Lehrplan der Volksschule wird betont: "Arbeiten und Lesen in Bibliotheken gehört zum Unterricht. Dort finden die Schülerinnen und Schüler eine breite Auswahl an altersgerechten Medien (Bücher, Zeitschriften, illustrierte Sachbücher, altersgemässe Lexika, Videos etc.), die zum Lesen verlocken." (vgl. Lehrplan "Sprache" der Volksschule, S. 120). Weiter heisst es: "(...) sie [die Schüler/innen] sind daran gewöhnt, selbständig Informationen und Bücher zu beschaffen und sind mit der Bibliotheksnutzung vertraut (...)" (ebd. S. 113). Dieser Auszug aus dem Lehrplan macht deutlich, dass eine einmalige Klassenführung nicht ausreicht, um Heranwachsende mit dem Aufstellungsprinzip, den Informationsmöglichkeiten und der inhaltlichen und medialen Vielfalt der Bibliotheken vertraut zu machen.

Viele Schulhäuser verfügen über eine eigene Schulbibliothek und können auf diese Weise das Benützen von Bibliotheken in den Schulalltag integrieren. Allerdings sind je nach Gemeinde und Schulniveau grosse Unterschiede in der Ausstattung von Schulbibliotheken festzustellen. Gerade für die Oberstufenschüler/-innen ist es wichtig, nebst der Schulbibliothek auch eine stabile Beziehung zur Quartier-, Stadt- oder Gemeindebibliothek aufzubauen. Damit kann der Tendenz, dass sich Schulabgänger/-innen nach der obligatorischen Schulzeit von den Bibliotheken und dem Bücherlesen abwenden, begegnet werden.

Leseförderungsindex

Um einen Gesamtüberblick über den Grad lesefördernder Massnahmen im Schulunterricht zu erhalten, wurden die oben erwähnten quantitativen und qualitativen Dimensionen durch weitere Komponenten ergänzt und zu einem Leseförderungsindex zusammengefasst. Die damit gewonnenen Ergebnisse zur Leseförderung variieren stark nach Lehrperson, lassen aber auch systematische Unterschiede nach Schulstufe erkennen.

Tab. 7: Leseförderung in der Schule

Angaben in %	Leseförderung tief	Leseförderung mittel	Leseförderung hoch
Primarschule	8	59	33
Realschule	20	77	3
Sekundarschule	18	69	13
Gymnasium	--	74	26

Während Primarschullehrer/-innen noch viel Wert auf lesefördernde Aktivitäten im Unterricht legen, geht dieses Engagement auf der Oberstufe stark zurück. Eine Ausnahme bilden dabei die Gymnasiallehrer/-innen, die zu drei Vierteln eine mittlere und zu einem Viertel eine starke Leseförderung betreiben.

Problematisch sind diese bildungsspezifischen Differenzen insofern, als gerade diejenigen Schüler, die eine tiefe Leseneigung aufweisen, in der Schule nur wenig gefördert werden. Berücksichtigt man, dass bereits die familiäre Unterstützung bezüglich Leseverhalten stark schicht- und bildungsabhängig ist, so wird deutlich, dass diese Benachteiligungen durch die Schule nicht abgebaut, sondern noch verstärkt werden.

Zusammenfassung und Ausblick

Betrachtet man die vorliegenden Daten zum Leseverhalten und zur Lesefreude der Schülerinnen und Schüler der sechsten und neunten Schulstufe in der Schweiz, so bestätigt sich, was bereits die Resultate der PISA-Studie aufgezeigt haben: Viele Jugendliche haben heute keine enge Beziehung zum Buch und erbringen dementsprechend nur durchschnittliche Leseleistungen. Unterschiede in der Lesekompetenz nach Geschlecht, Bildungsniveau und Schicht, wie sie die PISA-Studie aufgezeigt hat, wurden durch die vorliegende Studie zur Lesequantität, Lesehäufigkeit und Lesemotivation bestätigt. Die Erkenntnis, die daraus gezogen werden kann, ist nicht neu, aber von grosser Wichtigkeit: Lesefertigkeit ist eng verknüpft mit Leseerfahrung und Lesemotivation. Es sind also diese beiden Grundpfeiler, die auf- und ausgebaut werden müssen, wenn es gilt, die Leseleistungen Heranwachsender zu verbessern. Verschiedene Massnahmen, die es den Schülern ermöglichen einen engeren Kontakt zum Medium Buch aufzubauen, werden bereits heute von vielen Lehrpersonen getroffen. Das Engagement in der Leseförderung variiert jedoch sehr stark nach Lehrer, aber auch nach Schulstufe. Dies macht deutlich, dass Leseförderung in der Lehrerbildung wie auch im Lehrplan vermehrt verankert werden muss, damit sie nicht mehr von der Initiative einzelner Lehrpersonen abhängig ist und alle Schüler/-innen gleichermassen eine Chance erhalten, eine stabile Beziehung zur Kulturtechnik Lesen aufzubauen. Der Handlungsbedarf, der mit der Veröffentlichung der PISA-Studie deutlich wurde, wird durch die vorliegenden Daten bestätigt. Gleichzeitig konnten Erkenntnisse über das Leseverhalten von Heranwachsenden und über die derzeitige Leseförderung in der Schweiz gewonnen werden, was als Grundlage dienen kann zur Entwicklung gezielter und nachhaltiger Konzepte im Bereich der schulischen Leseförderung.

Priska Bucher, lic. phil. I, ist Assistentin und Doktorandin am Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung (IPMZ) der Universität Zürich. Ihre Dissertation "Leseverhalten und Leseförderung: zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender" erscheint voraussichtlich Ende 2003 im Verlag Pestalozzianum, Zürich.

Literatur:

Bonfadelli, Heinz (2001): Leser und Leseverhalten heute – Sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Franzmann, Bodo (Hrsg.): Handbuch Lesen. München.

Bonfadelli, Heinz / Bucher, Priska (Hrsg.) (2002): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich.

Bundesamt für Statistik (2002): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000.

Eggert, Hartmut et al. (2000): Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken. Weinheim.

Hurrelmann, Bettina / Groeben, Norbert (Hrsg.) (2001): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim.

Moser, Urs (2001): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kurzfassung des nationalen Berichtes PISA 2000. Neuchâtel.

Rosebrock, Cornelia (2001): Lesen – Schlüsselkompetenz in der Mediengesellschaft. In: Forschung Frankfurt 4/2001, S. 26-31.

Saxer, Ulrich (2002): Lesen als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft: fünf Thesen. In: Bulletin Leseforum Schweiz 11/2002, S. 15-18.

Süss, Daniel (2000): Kinder und Jugendliche im sich wandelnden Medienumfeld. Eine repräsentative Befragung von 6- bis 16-Jährigen und ihren Eltern in der Schweiz. Diskussionspunkt 40. Zürich.

Medien und Demokratisierung in Osteuropa

Medien- und politikwissenschaftliche Konzepte der Transformation

Lucie Hribal

Die Frage nach der Bedeutung der Medien für die Transformation in Zentral- und Osteuropa nimmt eine wissenschaftliche Nischenposition ein. Ihre Prüfung bezieht sich selten auf den wohl wichtigsten Faktor, die gesellschaftskulturelle Einbettung der Medien.

Wenn Massenmedien meinungsbildend und gesellschaftlich integrierend wirken können, wenn sie Öffentlichkeit herstellen, Politik und Gesellschaft kritisieren und damit auch (mit)kontrollieren können, sind sie an der Gestaltung gesellschaftlicher Strukturen und Werte beteiligt (vgl. Schulz 1997: 47) – und gleichzeitig an ihrem Wandel, der als Anpassung an innere und äussere Veränderungen die Dauerhaftigkeit einer Gesellschaft erst garantiert. Eine solche Überzeugung macht Wandel an Merkmalen stabiler und demokratischer Gesellschaften fest, die Anpassung anstreben und in denen Werte und Verhaltensmuster wie Autonomie und Selbstorganisation vorherrschen.

Medien und gesellschaftlicher Wandel

Handelt es sich um instabile Gesellschaften wie jene Zentral- und Osteuropas, in denen sich die Menschen an selbständige Meinungsbildung und Öffentlichkeit im Sinn eines frei zugänglichen Kommunikationssystems erst zu gewöhnen beginnen oder diese gar nicht kennen, gewinnt die Betrachtung des Verhältnisses von Medien und gesellschaftlichem Wandel an Komplexität (vgl. Thomass 2001: 45f.). Welche Rollen können Medien in postkommunistischen Staaten spielen? Ob sie nach wie vor am Gängelband autokratischer Politik gehen und nicht umhin können, staatliche Propaganda zu verbreiten, oder ob sie ein Eigenleben entwickeln, publizistische Vielfalt anstreben und sich den Härten des freien Marktes unterwerfen – darüber geben die zahlreich vorliegenden beschreibenden Länderstudien Auskunft (vgl. z.B. Thomass/Tzankoff 2001; Aumente et al. 1999). Dagegen fehlt es an einer analytischen Auseinandersetzung mit der "Schwelle" zwischen der Gefügigkeit repressiv kontrollierter Medien und ihrer entpolitisierten Eigendynamik.

Medien können nicht allein der Untersuchungsgegenstand sein. Zusätzlich sind Begrifflichkeiten und politische Hintergründe des Wandels zu klären. Denn im Fall der ehemaligen Ostblockstaaten spricht der beobachtende Westen von politischer Transformation und meint Demokratisierung mit dem Ziel einer offenen, demokratisch regierten Gesellschaft nach westlichen Vorbildern. Es können jedoch weder die Strukturen "alter" Demokratien adaptiert werden, noch sind sich die Transformationsforscher überhaupt einig über den Demokratiebegriff (vgl. Merkel 1999: 144). Die Frage nach der Beteiligung der zentral- und osteuropäischen Mediensysteme an der gesellschaftlichen Gestaltung und Anpassung lässt sich auch unter Einbezug geopolitischer Eigenheiten und demokratietheoretischer Idealvorstellungen oder gerade deswegen nicht einfach beantworten. Zum Zug kommen unzählige verschiedenartige Erklärungsversuche, die sich zwar auf konkrete Länderbeispiele, jedoch selten aufeinander beziehen. Drei erschwerende Faktoren charakterisieren die Ausgangslage: Die Medienwissenschaft kennt (noch) keine eigenen transformationstheoretischen Ansätze. Die Transformati-

onsforschung wiederum ist eine politikwissenschaftliche Domäne, die Massenmedien und ihre Bedeutung für politischen Wandel marginal behandelt. Und seit den späten 1980er Jahren blühen in zahlreichen zentral- und osteuropäischen Ländern vormals verneinte, gesellschaftskulturell und historisch bedingte Unterschiede auf, was die Vergleichbarkeit der Befunde verringert.

Medienwissenschaftliche Zugänge

Wie lässt sich feststellen, ob Medien die ihnen zugeschriebenen gesellschaftlichen Funktionen erfüllen und so möglicherweise zur Transformation beitragen? Inwiefern wird berücksichtigt, dass sich mit dem sozialen Wandel auch die Voraussetzungen der Medienfunktionen verändern? Die Medienwissenschaft vermag schon in Bezug auf eine stabile Ausgangslage in offenen, demokratischen Gesellschaften über das Zusammenspiel von sozialem und medialem Wandel oder das mögliche Resultat der medialen Funktionserfüllung nicht mehr als Vermutungen zu äussern (vgl. Blumler 1997: 18ff.; McQuail 1994: 78f.). Ungewiss bleibt auch, ob die Rahmenbedingungen, Arbeitsweisen und Produkte der Medien in Transformationsländern isoliert betrachtet werden sollen. Wie lassen sie sich auf den Umbruch und die nationalen Charakteristiken in Osteuropa beziehen?

Einen möglichen Zugang bildet die Institutionalisierungsperspektive (vgl. Saxer 1996), die Medienstrukturen als Manifestationen der ihnen von Politik und Gesellschaft zugeschriebenen Funktionen auffasst. Medienautonomie bzw. -kontrolle werden mittels Idealtypen auf den politisch-gesellschaftlichen Hintergrund bezogen. Die Mediensysteme im ehemaligen Osteuropa galten als marxistisch, sowjetkommunistisch, östlich-realistisch oder als totalitär kontrolliert, wobei letztere beiden Beschreibungen für einige der Länder noch immer gelten. Die westlichen Massenmedien werden hingegen als liberal, sozial verantwortlich oder demokratisch kontrolliert aufgefasst (vgl. Nerone 1995: 128; Kleinstaub 1994: 549ff.). Die Typenbildung unterliegt normativen Vorstellungen, dennoch bieten ihre Systematisierungskriterien und deren unterschiedliche Ausprägungen Raum für einen objektivierten medienwissenschaftlichen Zugriff: Die Akteure, die Legitimationsbasis und Kontrollmittel der Medienregulierung, die Bestimmungen über Besitz, Verfügungsgewalt von Medienorganisationen und ihrer Interessenvertretung in Verbänden oder Kartellen sowie die damit zusammenhängenden Möglichkeiten der Einflussnahme auf die Medien durch Staat, Politik, Kapital und Zivilgesellschaft sind Ausdruck des Demokratisierungsstandes einer Gesellschaft. Einher geht mit den Erwartungen an die Medienfunktionen auch ein spezifisches Verständnis von Öffentlichkeit und die Abdeckung ihrer Bedürfnisse durch Public Service (vgl. Jakubowicz 1999; Splichal 1995; Bajomi-Lazar 2002).

Auf der Ebene der Kommunikatoren – seien dies Organisationsstrukturen der Medienunternehmen, ihre verfassungsberechtigten Entscheidungsträger, Redaktionen und Journalisten oder ihre Berufsrollen, Arbeitsweisen, Normen und Orientierungsmuster – sucht der transformationsinteressierte Zweig der Medienwissenschaft den analytischen Zugang über die Autonomie- und Qualitätsperspektive. Zumeist explorativ angelegte Untersuchungen widmen sich beispielsweise der Etablierung kritischer Journalismuskonzepte (vgl. Rosenbaum/Duncan 2001), journalistischem Selbstverständnis und der Selbstzensur (vgl. Trautmann 2002: 455ff.; Belin 1997), dem Umgang mit Quellen (vgl. Milton 1997) oder medienökonomischen Fragen (vgl. Pankin 1998; Gulyas 2001). Die Studien kommen oft zum Schluss, dass Medien die Ausdifferenzierung der

postkommunistischen Staaten grundsätzlich eher fördern als bremsen, wenn auch Demokratisierungsschritte schwer zu identifizieren sind. Nicht selten wird gefolgert, dass bereits die Bereitschaft, über Berufsnormen zu reflektieren, eine Annäherung an westliche Qualitätsvorstellungen bedeutet.

Ein weiterer Befund ist die Abhängigkeit derartiger Entwicklungen vom Autonomiegrad der Medien. Auch hier fragt man sich, wo die besagte "Schwelle" liegt, die während der Transformation zwischen passiven und aktiven Massenmedien unterscheidet. Natürlich ist ein solcher Übergang Definitionssache. Unabhängige internationale Organisationen wie "Freedom House", das "Internationale Presse Institut" oder "Reporter ohne Grenzen" (vgl. Internetlinks unten), die Medienautonomie mittels politischer und ökonomischer Rahmenbedingungen und dem Vorgehen gegen Medienorganisationen und Journalisten einschätzen, unterscheiden mehrere Schwellen. Vielfach konzentrieren sich auch Untersuchungen von Medieninhalten und -formaten auf das Problem der Autonomie der Medien. Sind sie Hofberichterstatler, gekaufte Multiplikatoren oder nehmen sie zur politischen Kommunikation eine kritische, "demokratische" Haltung ein? Die empirisch belegte Antwort lautet zu beiden Positionen "ja", denn auch bei der inhaltlichen Instrumentalisierung kommt der Grad undemokratischer Einflussnahme zum Tragen (vgl. z.B. Mickiewicz/Richter 1996). Eine geringere Rolle spielt diese dort, wo die Kommerzialisierung über die Medieninhalte bestimmt: Unterhaltung, beispielsweise in der Form von TV-Soaps, ist längst entpolitisiert.

Das politikwissenschaftliche Instrumentarium

Der am häufigsten angelegte publizistikwissenschaftliche Massstab für den Demokratisierungsstand ist die Medienlandschaft, wenn auch die zahlenmässige Entwicklung von Medienorganisationen, verschiedener Mediengattungen, ihrer Produktformate und deren Reichweiten bzw. Auflagen über Autonomie und Selbstorganisation des Mediensystems wenig aussagt. In Verbindung mit transformationstheoretischen Überlegungen wie sie die Politikwissenschaft u.a. zu Machtverteilung und -begrenzung, politischer Vielfalt und ökonomischen Erfolgsbedingungen anbietet, erhöht sich aber die Aussagekraft der meist für Ländervergleiche aufbereiteten Mediendaten (vgl. z.B. Hans-Bredow-Institut 2002; European Audiovisual Observatory 2002; European Journalism Centre).

Die Ansätze der politikwissenschaftlichen Transformationsforschung beschäftigen sich in erster Linie mit politischen und wirtschaftlichen Strukturen, an denen der Übergang zu grösserer Autonomie, zu eigenständigeren Handlungen und Entscheidungen oder zur Möglichkeit der Selbstorganisation erkennbar wird. Einbezogen werden dazu Kriterien wie die Emanzipierung gesellschaftlicher Systeme vom Diktat der Politik, die Verteilung von Handlungs- und Entscheidungskraft auf gewählte Volksvertreter, der Ausbildungsstand der Bevölkerung, Aufstiegschancen der Unterschicht bzw. die Existenz einer starken Mittelschicht etc. (vgl. den Überblick zu transformationstheoretischen Perspektiven von Merkel 1999: 77-109). Angesichts der Fülle transformationsbezogener Beurteilungskriterien und der wissenschaftlichen Herkunft der Transformationsforscher basieren die Zugänge auf unterschiedlichen basistheoretischen Konzepten. Und auch wenn gesellschaftskulturelle Einflussfaktoren besonders für die fortgeschrittenen Reformstaaten als wichtig erachtet werden und die zivilgesellschaftliche Sphäre Gegenstand der Transformationsforschung ist, werden Medien lediglich im Zusammenhang mit ihrer vormaligen Propaganda- und Agitationsfunktion thematisiert.

Unter den möglichen Ansatzpunkten für einen transformationstheoretischen Blick auf Medien finden sich beispielsweise soziale Massen als Gegensatz zu Eliten – die als Öffentlichkeit bzw. Medienpublikum betrachtet werden könnten – und die Bedingungen ihrer Mobilisierungs- und Artikulationsfähigkeit oder die verfassungsrechtliche Garantie der Informations- und Meinungsäußerungsfreiheit (vgl. Burton/Gunther/Highley 1992; Downing 1996: 16). Um hingegen die "Schwelle" zwischen Passivität und Aktivität der Medien vor dem Hintergrund der Demokratisierung zu analysieren, muss das Phasenmodell der Transformationsforschung hinzugezogen werden. Dieses definiert Etappen des Wandels, indem es die Liberalisierung oder Befreiung vom totalitären Regime, von der Einführung demokratischer Strukturen und von ihrer Festigung oder Konsolidierung abgrenzt. Für die Übergänge wird ein Inventar von Kriterien wie der Verabschiedung einer neuen Verfassung oder der Durchführung freier Wahlen herangezogen (O'Donnell/Schmitter 1986: 9ff.).

Eines der wichtigsten Kriterien für die Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme ist die Abnahme der Repressivität staatlicher Handlungen, die am stärksten während der Liberalisierung zu verzeichnen ist. Das von Kaufman (1986: 92ff.) als "Decline of Fear" diskutierte Phänomen wandelt sich beim Fortschreiten der Demokratisierung zum "Struggle over the Rules of the Game". Bezogen nun auf die Medien: Wann und unter welchen Umständen ist es soweit, dass sie sich vom politischen Gängelband lösen? Obwohl sie schwierig zu systematisieren sind, werden die Bedingungen des Aushandelns zwischen Staatsmacht und der "vierten Gewalt" der Medien als relevant anerkannt. Zum Beispiel kommentiert Jakubowicz (1995: 43) die Entwicklung der osteuropäischen Mediensysteme mit: "When the social conditions were ripe, social or political change triggered media change which then gave crucial, and in some cases, irreplaceable additional impetus to further change in society." Unter die gesellschaftlichen Bedingungen, welche auf das Verhältnis zwischen Staat und Medien einwirken, fällt auch was Putnam und Coleman als das "soziale Kapital" einer Gesellschaft bezeichnen.

Gesellschaftskultur und "Kampfbereitschaft"

Vor dem Hintergrund der Transformation und im Hinblick auf die Aushandlung von Autonomie kommen Kompromissfähigkeit, Risikobereitschaft, gegenseitiges Vertrauen als individuelle Faktoren oder die Erinnerungen an vormalige demokratische Strukturen und Offenheit gegenüber internationalen Einflüssen als kollektive Faktoren zum Tragen (vgl. Croissant/Lauth/Merkel 2000: 22; Schubert/Tetzlaff 1998: 12f.). Verbunden mit diesem Einflusspotenzial ist die Modellannahme der Aushandlung zwischen Akteuren, die nach Giddens (1995: 81ff.) als Strukturierung entweder zur Reproduktion bisheriger Muster von Machtausübung oder durch die Wahl von Handlungsalternativen – zum Beispiel durch "rebellierende" Machtempfänger – zur Neudefinition des Machtverhältnisses führen kann. Helfen also gesellschaftskulturelle Konstellationen und ihr Potenzial, die "Furchtabnahme" und "Kampfbereitschaft" von Medienakteuren während der Transformation zu stärken, bei der Identifikation des Übergangs zwischen der Passivität und Aktivität der osteuropäischen Massenmedien? Diese Forschungsfrage ist noch zu neu, um theoretisch breiter fundiert und empirisch überprüft zu sein, erscheint im Zusammenhang mit der Rolle der Medien in der Demokratisierung Osteuropas jedoch als essentiell (vgl. auch Ignatow 1997; Plasser/Ulram/Waldrauch 1997: 156).

Die Ausgangslage aller Reformländer Zentral- und Osteuropas zum Zeitpunkt der Wende Ende der 1980er Jahre ist in Bezug auf die autokratischen Staatsstrukturen, die

medien heft

realsozialistische Ideologie, die zentralistische Führung der Mediensysteme und die Politisierung von Personal, Prozess und Resultat der Her- und Bereitstellung medialer Botschaften vergleichbar. Vor der Blütezeit des Kommunismus und nach der Wende allerdings herrschen höchst unterschiedliche politische und gesellschaftliche Verhältnisse. In Russland und den meisten GUS-Staaten wurde bzw. wird eine autokratische Staatsführung bereitwilliger hingenommen als in den ostmitteleuropäischen oder baltischen Staaten. So ist beispielsweise in Tschechien die Bereitschaft, zu Tausenden gegen ein "undemokratisches" Aufsichtsgremium des öffentlichen Fernsehens bis zum Nachgeben der Politiker zu demonstrieren, grösser als in Russland, wo die Schliessung privater Fernsehstationen weitaus weniger Wellen warf, obwohl die als legitim verkauften Gründe – Steuerschulden oder der Verstoss gegen Eigentümerschaftsquoten – offensichtlich andere Interessen maskierten (vgl. Hermann 2001; Rüesch 2001).

Wie aber werden solche Zusammenhänge zu erforschbaren Kriterien und Sachverhalten umformuliert? Neben Vergleichbarkeit und Generalisierbarkeit der zu untersuchenden Merkmale bedarf es der Zusammenführung transformationstheoretischer und medienwissenschaftlicher Ansätze. Bezieht man den Demokratisierungsprozess auf Medienstrukturen, kann zumindest geklärt werden, welche gesellschaftlichen Bedingungen herrschen. Um zu entscheiden, ob sie nach Jakobowicz "reif" zur Unterstützung der Transformation sind, gilt es abzuschätzen, inwiefern sie die Chancen der freien Meinungsbildung, der Herstellung von Öffentlichkeit sowie einer kritischen Auseinandersetzung mit der Staatsführung erhöhen und damit das Vertrauen in demokratische Normen wie die Volksvertretung, kollektive Entscheidungen und die gegenseitige Rücksichtnahme fördern. Dies muss die Medienwissenschaft auf allen Ebenen zu klären versuchen, nicht nur seitens der Strukturen sondern auch seitens der Bedingungen von Aushandlungen zwischen Staat und Medien, die früher oder später die "Schwelle" zur demokratischen Konsolidierung überschreiten.

Lucie Hribal ist Oberassistentin am Institut für Publizistikwissenschaft und Medienforschung der Universität Zürich und befasst sich in Forschung und Lehre mit der Medientransformation in Osteuropa und ihren gesellschaftskulturellen Hintergründen.

Literatur:

Aumente, Jerome et al. (Ed.) (1999): Eastern European Journalism. Before, During and After Communism. Cresskill.

Bajomi-Lazar, Pater (2002): Public Service Television in East Central Europe. A Comparative Study. International Federation of Journalists. Brüssel. In: <http://www.save-public-broadcasting.org/events/budapest.htm> (14.06.2002).

Belin, Laura (1997): Politicization And Self-Censorship In The Russian Media. In: <http://www.rferl.org/nca/special/rumediapaper> (15.05.2003).

Blumler, Jay G. (1997): Wandel des Mediensystems und sozialer Wandel: Auf dem Weg zu einem Forschungsprogramm. In: Publizistik 42, H. 1, S. 16-36.

Burton, Michael G. / Gunther, Richard / Highley, John (1992): Introduction: Elite Transformations and Democratic Regimes. In: Highley, John / Gunther, Richard (Ed.): Elites and Democratic Consolidation in Latin America and Southern Europe. Cambridge, S. 1-38.

Croissant, Aurel / Lauth, Hans-Joachim / Merkel, Wolfgang (2000): Zivilgesellschaft und Transformation: ein internationaler Vergleich. In: Merkel, Wolfgang (Hrsg.): Systemwechsel 5. Zivilgesellschaft und Transformation. Opladen, S. 9-49.

Downing, John (1996): Internationalizing Media Theory. Transition, Power, Culture. London.

European Audiovisual Observatory (Ed.) (2002): Yearbook Film, Television, Video and Multimedia in Europe. Strasbourg.

Giddens, Anthony (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt.

Gulyas, Agnes (2001): Communist Media Economics and the Consumers. The Case of the Print Media of East Central Europe. In: JMM The International Journal on Media Management 3, H. 2, S. 74-81.

Hans-Bredow-Institut (Hrsg.) (2002): Internationales Handbuch Medien 2002/2003. Baden-Baden.

Hermann, Rudolf (2001): Neuauflage des Streits um Tschechiens TV? Umstrittene Wahl der Aufsichtsbehörde. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 119 vom 25. Mai 2001, S. 2.

Igantow, Assen (1997): Wertewandel und Wertekonflikte im Transformationsprozess. In: Bundesinstitut für ostwissenschaftliche und internationale Studien (Hrsg.): Der Osten Europas im Prozess der Differenzierung. Fortschritte und Misserfolge der Transformation. München, S. 39-49.

Jakubowicz, Karol (1995): Media as Agents of Change. In: Paletz, David L. / Jakubowicz, Karol / Novosel, Pavao (Ed.): Glasnost and After: Media and Change in Central and Eastern Europe. Cresskill, S. 19-47.

Jakubowicz, Karol (1999): The Genie Is Out of the Bottle. Measuring Media Change in Central and Eastern Europe. In: Media Studies Journal 13, H. 3, S. 52-59.

Kaufman, Robert E. (1986): Liberalization and Democratization in South America: Perspectives from the 1970s. In: O'Donnell, Guillermo / Schmitter, Philippe C. / Whitehead, Laurence (Ed.): Transitions From Authoritarian Rule. Comparative Perspectives. Baltimore, S. 85-107.

Kleinstüber, Hans J. (1994): Nationale und internationale Mediensysteme. In: Merten, Klaus / Schmidt, Siegfried J. / Weischenberg, Siegfried (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen.

McQuail, Denis (1994): Mass Communication Theory. 3. Edition, London.

Merkel, Wolfgang (1999): Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung. Opladen.

Mickiecz, Ellen / Richter, Andrei (1996): Television, Campaigning and Elections in the Soviet Union

medien heft

and Post-Soviet Russia: In: Swanson, David L. / Mancini, Paolo (Ed.): Politics, Media, and Modern Democracy. An International Study of Innovations in Electoral Campaigning and Their Consequences. Westport, S. 107-128.

Milton, Andrew K. (1997): News Media Reform in Eastern Europe: A Cross-National Comparison. In: O'Neil, Patrick H. (Ed.): Post-Communism and the Media in Eastern Europe. London, S. 7-23.

Nerone, John C. (1995): Last Rights. Revisiting Four Theories of the Press. Urbana.

O'Donnell, Guillermo / Schmitter, Philippe C. (1986): Transitions From Authoritarian Rule. Tentative Conclusions About Uncertain Democracies. Baltimore.

Pankin, Alexei (1998): Economic Constraints on Media Independence and Pluralism in Eastern and Central Europe. In: Balkanmedia VII, H. 1, S. 27-34.

Plasser, Fritz / Ulram Peter A. / Waldrauch, Harald (1997): Politischer Kulturwandel in Ost-Mitteleuropa. Theorie und Empirie demokratischer Konsolidierung. Opladen.

Rosenbaum, John / Duncan, Heather (2001): When the Watchdog Sleeps: Investigative Journalism in the Czech Republic. In: Communications 26, H. 2, S. 129-148.

Rüesch, Andreas (2001): Machtwechsel bei Russlands Sender NTW. Ein Schlag gegen die Meinungsvielfalt. In: Neue Zürcher Zeitung Nr. 88 vom 17. April 2001, S. 1.

Saxer, Ulrich (1996): Publizistik und Gesellschaft. In: Bonfadelli, Heinz / Hättenschwiler, Walter (Hrsg.): Einführung in die Publizistikwissenschaft. IPMZ Zürich, S. 87-103.

Schubert, Gunter / Tetzlaff, Rainer (1998): Erfolgreiche und blockierte Demokratisierung in der postkolonialen und postsozialistischen Weltgesellschaft – Eine Einführung. In: Schubert, Gunter / Tetzlaff, Rainer (Hrsg.): Blockierte Demokratien in der Dritten Welt. Opladen, S. 9-42.

Schulz, Winfried (1997): Politische Kommunikation. Theoretische Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. Opladen.

Splival, Slavko (1995): From State Control to Commodification: Media Democratization in East and Central Europe. In: Corcoran, Farrel / Preston, Paschal (Ed.): Democracy and Communication in the New Europe: Change and Continuity in East and West. Cresskill, S. 51-65.

Thomass, Barbara (2001): Kommunikationswissenschaftliche Überlegungen zur Rolle der Medien in Transformationsgesellschaften. In: Thomass, Barbara / Tzankoff, Michaela (Hrsg.): Medien und Transformation in Osteuropa. Wiesbaden, S. 39-46.

Thomass, Barbara / Tzankoff, Michaela (Hrsg.) (2001): Medien und Transformation in Osteuropa. Wiesbaden.

Trautmann, Ljuba (2002): Die Medien im russischen Transformationsprozess – Akteur oder Instrument der staatlichen Politik? Frankfurt am Main.

Links:

European Journalism Centre, European Media Landscape:
<http://www.ejc.nl/jr/emland> (15.05.2003).

Freedom House, Press Freedom Survey:
<http://www.freedomhouse.org/research/presssurvey.htm> (15.05.2003).

Internationales Presse Institut, World Press Freedom Review:
http://www.freemedia.at/wpfr/world_m.htm (15.05.2003).

Reporter ohne Grenzen, Freedom of the Press Worldwide:
<http://www.rsf.fr> (15.05.2003).