Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

1/2013

On air – Leitmedium Fernsehen

VGS
Verein für Geschichte und Sozialkunde
43. Jg./Nr. 1 Jänner-März 2013

Offenlegung lt. Pressegesetz: Der Verein, dessen Tätigkeit nicht auf Gewinn gerichtet ist, bezweckt die Förderung der Forschung, Lehre und Fortbildung in allen Bereichen der Geschichte und Sozialkunde.
Für den Inhalt verantwortlich: Obfrau a.o. Univ. Prof. Dr. Margarete Grandner

AU ISSN 004-1618
Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung. Zeitschrift für Lehrerfortbildung. Inhaber, Herausgeber, Redaktion: Verein für Geschichte und Sozialkunde (VGS) in Kooperation mit dem Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien.

Chefredaktion: Eduard Fuchs/Andrea Schnöller/Hannes Stekl (Wien)

Fachdidaktik: Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung, FB Geschichte/ Universität Salzburg, Rudolfskai 42, 5020 Salzburg (christoph.kuehberger@sbg.ac.at)

[ZAG] Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung

Preise Jahresabonnement € 16,– (Studenten € 12,–), Einzelheft € 5,–, Sondernummer € 7,– zuzügl. Porto.
Bankverbindungen: Raiffeisenbank Weitra Kto. Nr. 24570, Bankleitzahl 32936

Herausgeber (Bestelladresse):
Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien
Tel.: +43-1-4277/41330 (41301), Fax: +43-1-4277/9413
Aboverwaltung: +43-1-4277/41330 (Rainer Oppel)
E-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at
http://vgs.univie.ac.at

Titelbild:
In der ZIB 2-Sendung vom 29.11.2012 interviewt Armin Wolf den Unternehmer Frank Stronach zum Thema Eurofighter. Das Interview steht kurz vor dem Abbruch, da Stronach darauf besteht, seine Aussagen im parlamentarischen Eurofighter-Untersuchungsausschuss zu verlesen. Wolf wiederum verteidigt sein Recht als Moderator, Fragen stellen zu können (Bild: © ORF 2012).

Heftredaktion: Heinrich Ammerer/Ewald Hiebl
Layout/Satz: Rainer Oppel

AutorInnen:
Heinrich Ammerer, MMag Dr., AHS-Lehrer, Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Univ. Salzburg, ab Sommersemester 2013 Erwin Schrödinger-Stipendiat (FWF) und Visiting Scientist am Center for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia (Vancouver, BC, Canada).

Wolfgang Buchberger, Mag. phil., Lehrer am BRG Salzburg und Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte/Universität Salzburg.

Ewald Hiebl, V. Ass., Mag. Dr., Studium der Geschichte und Germanistik, Historiker am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg, Leiter des Leopold-Kohr-Archivs, Hörfunkjournalist (v.a. für Ö1).

Reinhard Krammer, Ao. Univ.Prof. i.R. Dr. an der Univ. Salzburg, Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung.

Jasmin Kulterer, Mag.phil, Bakk.phil., Studium der Publizistik & Kommunikationswissenschaft und Anglistik & Amerikanistik, Dissertantin in der Abteilung für Audiovisuelle und Online-Kommunikation am Fachbereich Kommunikationswissenschaft, Universität Salzburg.

Alexander Naringbauer, Mag. Bakk.Com, Studium Geschichte, Germanistik und Kommunikationswissenschaft, Ausbildungleitung FS1 - Community TV Salzburg und Leiter Aktion Film Salzburg (Abteilung des Instituts für Medienbildung).

Ingrid Paus-Hasebrink, Univ. Prof. Dr., Studium der Publizistik, Germanistik und Soziologie, Leiterin der Abteilung für Audiovisuelle und Online-Kommunikation am Fachbereich Kommunikationswissenschaft, Dekanin der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.

Armin Wolf, Dr., Studium der Politikwissenschaft, Soziologie, Zeitgeschichte und Betriebswirtschaft in Innsbruck, Wien und Berlin. Stv. Chefredakteur des ORF, ZiB2-Moderator.

Die wissenschaftliche Redaktion der „Historischen Sozialkunde“ wird auch im Jahr 2013 durch eine Förderung der Magistratsabteilung 7, Gruppe Wissenschaft, unterstützt.

StaDt Wien WIENKULTUR

Erscheinungsort Wien, Verlagspostamt 1010 Wien, Plus.Zeitung 06Z036815P

Inhaltsverzeichnis

Heinrich Ammerer/Ewald Hiebl
2 Einleitung

4 „Fernsehen darf nicht langweilig sein“
Dr. Armin Wolf zum Thema Politik, Medien und Fernsehen
Interview geführt von Ewald Hiebl

Jasmin Kulterer/Ingrid Paus-Hasebrink
13 Fernsehen – auch heute noch das Leitmedium mit vielfältigen Funktionen im Kinderalltag
Fernsehen als Partner in einem komplexen Kinderalltag – Zu den Funktionen des Fernsehens für Kinder – Aktuelle Nutzungszahlen – das Fernsehen bleibt Leitmedium im Kinderalltag – Fernsehnutzung und lebensweltliche Hintergründe: das Beispiel sozial benachteiligter Kinder – Conclusio

Fachdidaktik

Heinrich Ammerer
20 Nachrichtensendungen im Unterricht
Relevanz für die Politische Bildung – Verfügbarkeit von Nachrichtensendungen – Notwendiges Arbeitswissen – Analytische Zugänge – Vergleichende Zugänge – Synthetische Zugänge

Reinhard Krammer
26 Geschichtsdokumentationen
Didaktische Überlegungen zur Arbeit mit Dokumentarfilmen im Geschichtsunterricht
Dokumentation-Dokutainment – Zur Methodik der Arbeit mit dem Dokumentarfilm – Arbeiten mit dem Dokumentarfilm auf verschiedenen Niveaus

Wolfgang Buchberger
31 Der ‚Anschluss‘ 1938 – Analyse eines Geschichtsdokumentarfilms
Filmanalyse im Unterricht – Ablauf der Unterrichtssequenz

Alex Naringbauer
39 Das andere Schulfernsehen – aktive Medienarbeit für den Projektunterricht
Community-Fernsehen – Praktische Medienarbeit mit SchülerInnen in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung: Wie denn nun? – Workshopprogramm der Community-TV-Sender in Österreich im Überblick – Das idealtypische Film- bzw. Fernsehprojekt - ein Praxisbericht

Einleitung
Heinrich Ammerer/ Ewald Hiebl

169 Minuten sahen Herr und Frau Österreicher im Jahr 2012 täglich fern, so viel wie noch nie zuvor. Zieht man jenen Teil der Bevölkerung ab, der sich dem Fernsehen verweigert, kommt man sogar auf stolze 4 Stunden und 21 Minuten, welche der bzw. die durchschnittliche Über-Zwölfjährige hierzulande mit dem Konsum der mehr als 100 Fernsehprogramme verbringt, die Satellit und Kabel in die Haushalte schleusen. Doch so erfolgreich das Leitmedium auch ist, seine Zukunft ist – demographisch bedingt – ungewiss: Während die TV-Nutzungszeit bei den Über-60-Jährigen bei 254 Minuten liegt, kommen die Drei- bis Elfjährigen täglich „nur" auf 68 Minuten (alle Menschen der jeweiligen Altersgruppe mit eingeschlossen, selbst wenn sie über gar kein Fernsehgerät verfügen). Natürlich ist der Fernsehkonsum von Kindern unter elf Jahren nicht mit jenem von Erwachsenen zu vergleichen, doch dieser Trend setzt sich auch in der Altersgruppe der 12-29-Jährigen fort, die mit 95 Minuten täglich nur 40% der Zeit der Über-60-Jährigen vor den Fernsehgeräten verbringen. Allgemein lässt sich sagen: Mit zunehmendem Alter steigt der Fernsehkonsum. Die Frage, wie der Fernsehkonsum der Kinder und Jugendlichen aussehen wird, wenn sie älter werden, ist freilich ungeklärt.

Dennoch ist das Fernsehen selbst in Zeiten des Internets auch für Kinder und Jugendliche ein wichtiger Kanal zur Unterhaltung und zur Informationsgewinnung – vor allem im politischen Bereich. Grund genug, sich mit dem unser Leben so stark dominierenden Medium näher auseinanderzusetzen. Im Mittelpunkt des vorliegenden Heftes stehen fachdidaktische Aspekte rund um den Einsatz von Fernsehmedien im Unterricht, aber auch Fragen rund um das Themenfeld „Fernsehen und Politik" sowie zum Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen.

Im ersten Beitrag tauscht *Armin Wolf*, der vielleicht bekannteste Interviewer des Landes, einmal die Rollen und lässt sich vom Salzburger Historiker *Ewald Hiebl* interviewen. Der Anchorman der ZIB 2 und promovierte Politikwissenschaftler Wolf fordert, dass Fernsehen, auch qualitätsvolles Fernsehen, nicht langweilig sein darf. Er spricht über die Kunst, gute Interviews zu führen, und warum er Frank Stronach im mittlerweile legendären ZIB 2-Interview zwanzig Sekunden länger vorlesen lassen hätte sollen. Wolf bestätigt die These der engen Vernetzung von Medien und Politik im kleinen Österreich und erklärt, warum das Fernsehen für die Politik eine so besondere Rolle spielt und wie man die Jugend – vielleicht – für politische Berichterstattung interessieren könnte. Schließlich antwortet der prominente Moderator, der sich in seiner Dissertation mit prominenten Quereinsteigern in die Politik beschäftigt hat, auf die Frage, ob er selbst gerne Politiker wäre.

Der zweite Beitrag stammt von den beiden Salzburger Kommunikationswissenschaftlerinnen *Jasmin Kulterer* und *Ingrid Paus-Hasebrink*. Sie stellen schon im Titel ihres Beitrags klar, dass Fernsehen noch immer „das Leitmedium mit vielfältigen Funktionen im Kinderalltag" ist. Anhand zahlreicher Studien wird die noch immer ungebrochene Begeisterung der Kinder für das Fernsehen gezeigt. Bei Langeweile, Trauer, Ärger oder Einsamkeit, aber auch wenn die Kinder „was Spannendes" erleben wollen, ist Fernsehen die erste Wahl. Mit Medienfiguren, vor allem solchen aus dem Fernsehen, werden zudem para-soziale Beziehungen aufgebaut, die häufig auch soziale Probleme im Alltag kompensieren sollen. Die Autorinnen widmen sich schließlich noch der Funktion des Fernsehkonsums speziell für sozial benachteiligte Kinder und fordern eine möglichst früh einsetzende Medienbildung, um die Kompetenz zu erreichen, Mediennutzung als genussvoll und bereichernd zu erfahren.

Den größten Teil dieses Heftes nehmen aber die Beiträge zur Fachdidaktik ein. *Heinrich Ammerer* beginnt dabei mit einem kompetenzorientierten Blick auf das Medium Fernsehnachrichten und stellt verschiedene methodische Zugänge vor, die sich mit den Gestaltungsmechanismen und Strategien dieses Mediums im Unterricht beschäftigen. Über Mediatheken und Online-Portale so komfortabel im Unterricht einsetzbar wie nie zuvor, zeigen Nachrichtensendungen exemplarisch und anschaulich die Gesetzmäßig-

keiten, nach denen Medien im Allgemeinen politische Inhalte auswählen, anordnen und präsentieren. Von analytischen Zugängen, die durch exemplarische Beobachtungsaufgaben illustriert werden, über vergleiche Aufgabenformate bis hin zu gestalterischen Methoden, bei denen die SchülerInnen schöpferisch und spielerisch mit Nachrichtensendungen umgehen, zeigt der Beitrag unterschiedlich anspruchsvolle Möglichkeiten für den Unterrichtseinsatz dieses einflussreichen Mediums. Der Salzburger Geschichtsdidaktiker *Reinhard Krammer* unternimmt in seinem Beitrag didaktische Überlegungen zur Arbeit mit Dokumentarfilmen im Unterricht. Ausgehend von der Popularität der Geschichtsdokumentationen im Fernsehen fordert er, den Schülern und Schülerinnen Werkzeuge zu vermitteln, diese historischen Docutainments zu „de-konstruieren". Aufbauend auf einer ausreichenden Wissensbasis werden die so geschlossen wirkenden Geschichtserzählungen in ihre „Mosaiksteine" (Einzelteile wie Bilder, Moderation, nachgestellte Szenen etc.) „zerlegt" und genau analysiert. Zielführend scheint Krammer auch der Vergleich mehrerer Dokumentationen zu einem Thema zu sein.

Wolfgang Buchberger exemplifiziert Krammers Gedanken und widmet sich in seinem Beitrag der Darstellung des ‚Anschlusses' 1938 im Geschichtsdokumentarfilm. Er erstellt eine Unterrichtssequenz, in der sich die SchülernInnen zunächst das nötige Arbeitswissen aneignen, anschließend werden Arbeitsblätter und Fragestellungen für die Schüler und Schülerinnen präsentiert, auf deren Basis zwei Ausschnitte des auf Youtube verfügbaren ZDF-Dokumentarfilms „Hitlers Österreich" (2008, Jörg Müllner) detailliert analysiert werden können. Ein Vergleich mit einem Schulbuchtext zum Thema ‚Anschluss' 1938 schließt die Unterrichtssequenz ab.

Der letzte Beitrag von *Alex Naringbauer* widmet sich der Medienproduktion von Jugendlichen. Naringbauer zeigt am Beispiel des in Salzburg beheimateten Community-TV-Senders „FS1", wie SchülerInnen selbst Erfahrungen in der Produktion eines Film- bzw. Fernsehbeitrags machen können. Einer Phase der Einführung folgt eine Redaktionssitzung. Nach Drehtag und Schnitt steht ein fertiger Beitrag zur Verfügung, der im Community-TV gesendet bzw. bei Jugendfilmfestivals präsentiert werden kann. Als praktisches Beispiel führt Naringbauer einen Film von SchülernInnen zum sogenannten „Russenfriedhof" in St. Johann im Pongau an. Ergänzt wird der Beitrag um eine Übersicht zu Community-TVs in Österreich und deren gemeinsame Charta.

„Fernsehen darf nicht langweilig sein“

… über die Kunst, gute Interviews zu führen, warum er Frank Stronach zwanzig Sekunden länger vorlesen lassen hätte sollen, die enge Vernetzung von Medien und Politik in Österreich, warum das Fernsehen für die Politik eine so besondere Rolle spielt und ob er selbst gerne Politiker wäre …

Ein Interview mit Dr. Armin Wolf zum Thema Politik, Medien und Fernsehen

*Armin Wolf, Anchorman der ZIB 2, ist bekannt für seine kritischen Interviews und mutigen Kommentare zur Situation des österreichischen Journalismus. 2006 erhielt der populäre und vielfach preisgekrönte Journalist den Robert-Hochner-Preis und kritisierte in der Dankesrede den politischen Druck auf ORF-Mitarbeiter*rInnen. Weniger bekannt ist, dass Dr. Armin Wolf promovierter Politikwissenschafter ist und regelmäßig wissenschaftliche Artikel zu den Themenbereichen Politik und Medien publiziert. Seine Diplomarbeit trägt den Titel „'Der Sieg ist das Bild': die Inszenierung von Politik in der Mediengesellschaft“. In seiner 2005 approbierten Dissertation beschäftigt sich Wolf mit dem Thema „Promi-Politik: prominente Quereinsteiger in der österreichischen Politik“. Seine MBA-Thesis an der Berlin School of Creative Leadership schrieb er 2010 über „Young audiences, media, and political information“. Anfang 2013 erschien im Picus-Verlag sein Buch „Wozu brauchen wir noch Journalisten?“ (Bild: ORF)*

„Die 20 Sekunden hätte ich noch opfern sollen“ – von der Kunst, gute Interviews zu führen

Ewald Hiebl (EH): Zunächst herzlichen Dank, dass Sie sich für das Interview Zeit nehmen. Es hat einen gewissen Reiz, den wahrscheinlich prominentesten Interviewer des Landes zu interviewen. Meine erste Frage lautet: Wie wichtig ist eigentlich die erste Frage in einem Interview und was ist eine gute erste Frage?

Armin Wolf (AW): Die erste Frage in einem Interview ist schon sehr wichtig, weil sie zum einen die Zuseher neugierig machen soll und zum anderen auch den Grundton für das Interview legt. Und nichts ist langweiliger als eine langweilige erste Frage. Warum soll ich mir den Rest des Interviews anhören, wenn schon die erste Frage langweilig ist? Eine schlechte erste Frage ist also eine langweilige oder eine absolut erwartbare Frage, außer die Frage ist so erwartbar, dass sie gestellt werden muss. Es gibt Situationen, in denen einfach klar ist, was die erste Frage sein muss, weil quasi das ganze Land oder das gesamte Publikum sich die Frage auch stellt und wenn sie noch nicht gestellt wurde, dann muss man die natürlich stellen. Es wäre skurril, wenn es so eine Frage gibt, die dann nicht am Anfang zu stellen, sondern irgendeine Nebensächlichkeit zu fragen.

EH: Ist es die wichtigste Frage, die am Anfang steht, oder hebt man sich diese ein bisschen länger auf?

AW: Die wichtigste Frage steht relativ selten am Anfang, zumindest in meinen Interviews. Und oft gibt es auch nicht DIE eine wichtigste Frage: Ein Interview hat sogenannte Schlüsselfragen. Wieviele hängt auch ganz davon ab, wie lange das Interview ist. Es ist ein großer Unterschied, ob man jetzt fünf bis sechs Minuten für die ZIB 2 macht oder 50 Minuten für ein Sommergespräch oder für die Pressestunde. Ein so langes Gespräch kann nicht die eine wichtigste Frage haben, sondern mehrere Schlüsselfragen, auf die man sich auch besonders vorbereiten muss. Und dann gibt es

natürlich Fragen, die sich aus dem Gespräch ergeben. Wenn jemand etwas Unerwartetes oder Überraschendes sagt, dann wird möglicherweise die Nachfrage dazu zur wichtigsten Frage des Interviews, aber zu einer, mit der man überhaupt nicht gerechnet hat und die man sich auch nicht vorbereitet hat.

EH: Aus Ihrer jahrzehntelangen Erfahrung: Was macht ein gutes Interview aus?

AW: Ein gutes Interview macht aus, dass die Zuseher aus dem Interview etwas lernen, das sie vorher nicht wussten über das Thema und auch über den Interviewpartner. Dass sie sich nachher denken, ja das war interessant, da habe ich etwas gelernt, was ich nicht wusste. Und es darf nicht langweilig sein.

EH: Wie bereiten Sie sich auf die Interviews vor? Welche Quellen stehen Ihnen zur Verfügung, wie lange dauert das, wie intensiv ist so eine Vorbereitung?

AW: Meine wichtigste Vorbereitung ist: lesen, lesen, lesen, lesen! Ab und zu rufe ich auch noch jemanden an, wenn ich aus den schriftlichen Quellen nicht weiterkomme oder rede mit Leuten. Aber die Hauptinfoquelle ist Lesen und das mache ich zum einen in den Nachrichtenagenturen, aber viel wichtiger für mich ist, dass die Austria Presse Agentur ein vollständiges elektronisches Archiv aller relevanten österreichischen Zeitungen hat und auch ORF-Nachrichtensendungen und der wichtigsten deutschen Zeitungen, mit einer wirklich brillanten Volltextsuche, mit der ich ganz schnell wirklich jeden Artikel zu jedem Thema und zu jedem möglichen Interviewpartner, den es gibt, finden kann. Dazu kommen natürlich noch die unendlichen Weiten des Internets. Mein Hauptproblem ist also, dass ich im Normalfall nicht zu wenig Informationen habe, sondern unglaubliche Massen und relativ wenig Zeit. Wenn ein Politiker zu einem kritischen Interview kommt, versuche ich, möglichst alles gelesen zu haben, was er zu diesem Thema in den letzten Jahren öffentlich gesagt hat. Wie lange das dauert, ist natürlich auch wieder abhängig von der Länge des Interviews und von der Sendung. Für die Vorbereitung eines ZIB 2-Interviews habe ich ein paar Stunden zur Verfügung, weil ich ja meistens erst so um 15.00 oder 16.00 Uhr weiß, wer kommt. Gestern wusste ich es bis 18.00 nicht und dann haben wir letztlich den Gast, den wir dann hatten, wieder ausgeladen, weil sich was geändert hatte. Heute weiß ich es schon um 15.30, ich habe also zwischen drei und fünf bis sechs Stunden, um mich vorzubereiten. Für ein einstündiges Sommergespräch bereite ich mich zum Teil wochenlang vor. Ich habe mich für das Gespräch mit Herrn Spindelegger nicht nur eine Woche ganz konkret auf das Gespräch vorbereitet, sondern im Urlaub vorher schon zwei recht dicke Bücher gelesen, die er mit herausgegeben hat. Aus denen ist letztlich eine einzige Frage entstanden – und die habe ich dann nicht gestellt. (lacht) Es war ein wenig verlorene Urlaubszeit.

EH: Welche Macht hat eigentlich der Interviewer? Darf man den Gast, den Interviewten, die Interviewte unterbrechen? Darf man ein Interview auch abbrechen?

AW: Die formale Macht des Interviewers ist sehr, sehr groß, die reale Macht ist viel, viel kleiner. Formal darf man wirklich viel, das ist letztlich sogar festgeschrieben durch einen Spruch des Verfassungsgerichtshofes nach dem berühmten Waldheim-Interview durch Rabl und Benedict [ORF-Inlandsreport, 25.2.1988]. Das war ein sehr hartes, kritisches, stellenweise auch recht polemisch geführtes Interview, nach dem es eine Publikumsbeschwerde gegen den ORF gab. Das Ganze ist letztendlich bis vor den Verfassungsgerichtshof gegangen und der hat in einem bis heute gültigen Erkenntnis festgestellt, was ein Interviewer im öffentlich-rechtlichen Fernsehen darf. Grundsätzlich stellt das Höchstgericht da mal klar, dass das Interview eine Sendeform ist, die „aus Rede und Gegenrede besteht", und die ganz zentrale Feststellung lautet: Ein Interviewer muss auch im öffentlich-rechtlichen Fernsehen nicht nur ‚neutrale' und ‚objektive' Fragen stellen und sich auf die Rolle des Stichwortgebers beschränken, sondern er kann sehr wohl auch zugespitzte, polemische, parteiische Fragen stellen, weil im Live-Interview der Interviewpartner die Gelegenheit hat, unmittelbar, ungeschnitten und ungekürzt darauf zu reagieren. Die Objektivität dieses Interviews entsteht durch Frage und Antwort und nicht nur isoliert durch die Fragen. Es wäre geradezu seltsam, wenn der Interviewer nur neutrale Stichworte gibt, weil ja im Normalfall der Interviewte nicht objektiv und nicht neutral ist, sondern parteiisch eine Position vorbringt. Auch die Sache mit dem Unterbrechen wurde einmal geklärt, weil sich Jörg Haider, unter anderem, beschwert hatte, dass er in einem ZIB 2-Interview von Ingrid Thurnher so oft unterbrochen wurde. Damals hat der Bundeskommunikationssenat entschieden: Auch das ist legitim, weil es die Aufgabe des Interviewers ist, Wahlreden oder grundsätzliche Ansprachen des Interviewten hintanzuhalten und darauf zu drängen, dass die gestellten Fragen beantwortet werden. Das ist die formale Geschichte. Real ist es so, dass die allermeisten Zuseher, vor allem die älteren Zuseher – und Fernsehnachrichten haben tendenziell eher ältere Zuseher – es hassen, wenn Studiogäste unterbrochen werden. Sie hassen es wirklich. Nach jedem Interview, in dem ich jemanden öfter unterbreche, kommen zig E-Mails, in denen immer irgendeine Variante des Satzes steht: „Meine Kinder haben schon im Kindergarten gelernt, dass man seine Gesprächspartner aussprechen lässt, hat ihr Moderator denn das nicht gelernt?" Dann schreibe ich immer

freundlich zurück, dass ein Interview im Fernsehen kein normales Gespräch ist und erkläre, warum es kein normales Gespräch ist. Es ist ganz schwierig, weil viele Leute es ganz, ganz unhöflich finden, wenn man Gäste unterbricht. Das wissen die Gäste natürlich und sprechen aus dem Grund – oft durchaus strategisch – sehr ausführlich und lange, weil die nächste Frage ja möglicherweise unangenehm sein könnte. Und entweder schieben sie meine nächste Frage dadurch möglichst weit hinaus oder sie zwingen mich, sie zu unterbrechen, und Profis wissen, dass die Zuseher das nicht mögen und dass sie einen Sympathiebonus gewinnen, wenn ich sie unterbreche. Das macht es eben so schwierig.

EH: Um auf das Abbrechen eines Interviews zurückzukommen, ich spiele da natürlich auf das Interview mit dem Herrn Stronach in der ZIB 2 (29.11.2012) an, wie knapp stand das wirklich vor dem Abbruch? Und ist es eine Alternative zu sagen: So nicht! Wäre das rechtlich möglich, auch mit Rücksicht auf das Unternehmen, den ORF?

AW: Also rechtlich gäbe es überhaupt kein Problem. Das Interview stand so nahe vor dem Abbruch wie kein anderes, das ich in 10 ½ Jahren geführt habe, vor allem aus dem einen Grund, weil es das erste Interview war, bei dem ich mir wirklich vorher überlegt habe, wo der Punkt wäre, wo ich es abbrechen würde. Ich war vorher noch nie in dieser Situation. Aber ich kannte natürlich das erste, schon ziemlich ungewöhnliche Stronach-Interview ein paar Wochen vorher. Wir haben auch in der ZIB 2 noch nie ein Interview abgebrochen, das wäre eine extrem drastische Maßnahme, die auch die Zuseher so erleben würden. Deswegen, glaube ich, geht das auch nur in Situationen, die für den Zuseher nachvollziehbar ganz, ganz außergewöhnlich sind. Und das war das Interview nicht, es war schon außergewöhnlich, aber nicht so extrem. Ich hatte mir vorgenommen, ich breche das Interview ab, wenn ich keine Chance bekomme, Fragen zu stellen. Denn dort geht der Sinn des Interviews verloren. Ein Interview ist nicht dazu da, dass Herr Stronach – oder wer auch immer – eine Wahlrede halten kann und das Interview ist auch nicht nur dazu da, dass ich mit ihm streite, ob er jetzt eine Rede halten darf oder nicht, sondern das Interview ist dazu da, dass ich Fragen stellen kann und er – hoffentlich – darauf antwortet. Hätte ich letztlich nicht die Möglichkeit gehabt, Fragen zu stellen, hätte ich an einem bestimmten Punkt gesagt, das hat keinen Sinn, Herr Stronach, das müssen wir bleiben lassen. Es kam aber nicht so weit, weil ich ihm doch fünf oder sechs Fragen stellen konnte. Es war trotzdem ein sehr extremes Interview, aber es wäre, glaube ich, jedenfalls ein Fehler gewesen, es abzubrechen. Ich habe in diesem Interview, glaube ich, aber einen Fehler gemacht, der noch zum vorherigen Punkt passt: Würde ich es noch einmal machen, würde ich Herrn Stronach in seiner ersten Antwort, in der er versucht hat, etwas vorzulesen, 20 Sekunden länger lesen lassen. Es war inhaltlich absolut gerechtfertigt, dass ich ihn unterbrochen habe, weil ich aus meiner Vorbereitung den Text kannte, den er da vorlas, und wusste, dass er nichts mit meiner Frage zu tun hat. Aber ich glaube, wenn ich ihn 20 Sekunden länger hätte lesen lassen, hätte es dem Interview nicht geschadet, aber ich hätte noch ein paar 10.000 Zuseher mitgenommen, die vielleicht nicht verstanden haben, warum ich ihn doch relativ schnell nach ca. 40–45 Sekunden unterbreche. Die 20 Sekunden hätte ich noch opfern sollen, obwohl sie inhaltlich für das Interview völlig sinnlos gewesen wären, aber sie wären atmosphärisch für das Interview gut gewesen.

EH: Sie haben vorhin schon die Publikumsreaktionen erwähnt. Welche Rolle spielen die Publikumsreaktionen für die Berichterstattung nicht nur für Interviews, sondern auch für Beiträge? Wie sehr nimmt man darauf Rücksicht, auf schon potenzielle Reaktionen des Publikums nach politischer Berichterstattung?

AW: Also in den Beiträgen würde mir jetzt unmittelbar nichts einfallen, aber wir arbeiten für das Publikum und ich sitze als Moderator stellvertretend für das Publikum da. Also letztlich versuche ich Fragen zu stellen, die für das Publikum interessant sind. Entweder weil die Zuseher sie sich selber stellen oder weil ich glaube, dass die Zuschauer aus den Antworten etwas Relevantes lernen können. Ich stelle ja nicht primär Fragen, die mich interessieren, denn dann müsste ich den Politikern relativ wenige Fragen stellen, weil ich die Antworten meistens schon im Voraus kenne. Ich habe ja schon alles gelesen, was der Gast zu dem Thema je öffentlich gesagt hat, und die wenigsten Politiker ändern im Studio plötzlich ihre Meinung zu einem Thema und sagen etwas ganz anderes. Aber ich mache das Interview ja nicht für mich, sondern da reden zwei im Studio für einen Dritten vor dem Fernseher, für das Publikum. Auch der Politiker kommt ja nicht, um mich von seinen Ansichten zu überzeugen, sondern weil 600.000 Leute vor dem Bildschirm sitzen, die er davon überzeugen möchte. Alles was im Fernsehen passiert, bei einem Gespräch im Besonderen, hat zwei Ebenen: die inhaltliche Sachebene, aber auch eine emotionale Ebene. Das Problem ist, dass ich die Zuseher auf der Sachebene, auf der sie etwas erfahren und lernen können, nicht erreiche, wenn sie auf der emotionalen Ebene völlig weg sind. Das heißt, ich muss schon daran denken, ob die Zuseher das jetzt nachvollziehen können, was ich gerade mache, und zwar sowohl intellektuell als auch emotional. Deswegen kann ich zu den Gästen nicht grob unhöflich sein und ich muss mir sehr gut überlegen, wann ich sie unterbreche. Ich würde ja an

sich sehr viel früher und viel öfter unterbrechen, als ich es tatsächlich mache. Ich bin ziemlich gut vorbereitet auf die Gespräche, ich weiß im Normalfall nach einem Halbsatz oder Satz, ob das eine Antwort auf meine Frage wird oder ob da jemand versucht auszuweichen. Das Problem ist, die allermeisten Zuseher wissen es da noch nicht. Die Zuseher haben sich nicht den ganzen Tag damit beschäftigt und sie brauchen deshalb drei, vier, fünf oder sechs Sätze, damit sie mitkriegen, hoppla, der hat die Frage nicht beantwortet. Wenn ich zu früh unterbreche, finden sie das einfach nur grob und unhöflich, obwohl ich weiß, warum ich unterbreche. Deswegen muss ich darauf schon Rücksicht nehmen, denn wenn die Zuseher vor dem Fernseher sitzen und sich nur mehr denken, wer ist dieser unhöfliche Grobian dort, kann das Interview inhaltlich noch so klug sein, sie werden es nicht mehr wahrnehmen. Von dem her spielt es schon eine große Rolle.

„Diese gegenseitige Duzerei" – von Politik, Medien und kritischem Journalismus

EH: Es wird häufig, gerade für Österreich – ein kleines Land – kritisch festgestellt, dass es eine enge Vernetzung von politischen Akteuren und Journalisten gibt. Stimmt das ihrer Meinung nach und wie schafft man das, hier Distanz zu wahren und nicht vereinnahmt zu werden von der „Politik"?

AW: Grundsätzlich stimmt das sicher, weil dieser politisch-mediale Komplex in Österreich einfach auf wenige hundert Akteure begrenzt ist, die sich alle, oder fast alle, gegenseitig kennen, zum Teil schon sehr lange kennen und sich immer wieder treffen. Eine große Tradition in Österreich ist auch diese gegenseitige Duzerei von Leuten, mit denen man viel zu tun hat. Aber es ist nicht nur ein österreichisches Phänomen: Ich war Korrespondent in Washington und ich kenne es auch aus Berlin, dort gibt es das genauso, nur sind es etwas mehr Akteure, weil alles größer ist. Hier sind es letztlich vielleicht 300 Leute – soll sein extrem großzügig mit allen Pressesprechern rundherum 500. Die kennen sich alle, treffen sich ständig bei Veranstaltungen vom Ministerrat bis zur Pressekonferenz, bis hin zu informellen Dingen wie Presseheurigen, Kanzlerfest usw. Die größte Inszenierung dieser Verhaberei ist das jährliche Kanzlerfest. Dort treffen sich alle. Das ist auf eine gewisse Weise nicht unwichtig für viele Journalisten, weil man dadurch ganz gut zu Informationen kommt, auf der anderen Seite birgt es natürlich die Gefahr der Vereinnahmung. Für mich ist es sehr einfach, weil ich als Moderator ja fast nur im ORF-Zentrum bin, außer dass ich gelegentlich einmal Politiker auf einen Kaffee treffe, um zu plaudern. Aber selbst dafür fehlt mir meist die Zeit, das müsste ich eigentlich öfter machen. Ansonsten treffe ich meine Studiogäste eine Viertelstunde vor der Sendung. Insofern ist die Gefahr für mich relativ gering und ich bin grundsätzlich nicht so der große Verhaberer. Es gibt, obwohl ich den Job als Journalist schon seit fast 28 Jahren mache, kaum Politiker, mit denen ich per Du bin.

EH: Was sind ihrer Meinung nach die wichtigsten Rahmenbedingungen für einen kritischen, unabhängigen Journalismus?

AW: Institutionen, die das finanzieren, also Verlage oder Rundfunkunternehmen, die Journalismus ermöglichen. Ich glaube tatsächlich, dass Journalismus eine Profession ist, die am besten im Rahmen von dafür vorgesehenen Institutionen und Strukturen ausgeübt wird. Ich glaube nicht, dass auf absehbare Zeit der einzelne Blogger in seinem Wohnzimmer vor dem Bildschirm den Journalisten ersetzen wird, weil es eine Profession ist, die gewisse Voraussetzungen und Strukturen braucht. Die wichtigste Rahmenbedingung ist, dass es jemand finanziert. Alles andere ist ein Hobby. Es gibt großartige Hobbymusiker, es ist aber trotzdem etwas anderes als eine Profiband, und es gibt tolle Blogger, aber es ist trotzdem etwas anderes als professioneller Journalismus. Da sollten die Leute eine ordentliche Ausbildung haben, sollten inhaltlich etwas von dem Thema, über das sie schreiben, verstehen und eine gewisse skeptische Grundhaltung haben. Menschen, die sehr leicht beeindruckbar sind und die immer mit der Meinung ihres jeweils letzten Gesprächspartners zurück in die Redaktion kommen oder die sich leicht fürchten – so etwas ist für kritischen und unabhängigen Journalismus nicht wahnsinnig förderlich.

EH: Welche Rolle spielen Rahmenbedingungen wie Redakteursstatute, Unabhängigkeit von Eigentümerinteressen, starke Gewerkschaften?

AW: Das halte ich alles für wichtig. Trotzdem, glaube ich, das Wichtigste ist ein Verlag, ein Rundfunkunternehmen oder ein Medienunternehmen, die eine solide ökonomische Basis haben und das Ziel, ordentlichen Journalismus zu produzieren. Sie können die stärkste Gewerkschaft und das tollste Redakteursstatut haben, wenn das Geld fehlt. Die „Financial Times Deutschland" kann das beste Redakteursstatut der Welt haben, bankrott ist sie trotzdem gegangen und damit war es mit dem Journalismus dort vorbei.

„Qualifizierter am demokratischen Diskurs teilzunehmen" – über Fernsehen und Politik

EH: Kommen wir zum Thema Fernsehen. Welche Rolle nimmt das Fernsehen im Bereich der Information über Politik ein? Eine ganz besondere oder gleichberechtigt mit anderen wie Printmedien oder Onlinemedien?

AW: Es nimmt eine ganz besondere Rolle ein und zwar eine sehr ambivalente. Das beschäftigt mich durchaus, weil ich seit mittlerweile 18 Jahren hier arbeite und das eigentlich nie wollte. Ich bin ja durch-

aus ein Anhänger von Neil Postman, der ein sehr kritisches Verhältnis zum Fernsehen hatte. Postman sagt, das Fernsehen ist in seinem Wesen ein Unterhaltungsmedium und eigentlich für Information nicht geeignet. Außer für Information über optisch beeindruckende Dinge, also Vulkanausbrüche, Erdbeben, Naturkatastrophen oder Fußballspiele – Dinge, die optisch beeindruckend sind. Politik ist im Normalfall optisch ganz langweilig. Das sind üblicherweise graue Männer in grauen Anzügen, die in grauen Häusern sitzen und über komplexe Dinge reden: spannendes Fernsehen ist das nicht. Deshalb eignet sich Fernsehen nicht besonders gut, um über Politik zu informieren. Und das stimmt alles – aber Fernsehen ist auch deswegen so besonders, weil in jeder westlichen Mediendemokratie noch immer ungefähr zwei Drittel der Bevölkerung sagen, dass Fernsehen ihr wichtigstes Informationsmedium über Politik ist. Nun habe ich ein Medium, das von seinen Gestaltungsmöglichkeiten her eigentlich relativ ungeeignet ist für viele komplexe politische Themen wie zum Beispiel die Pensionsreform oder die Gesundheitsreform – grauenvoll im Fernsehen darzustellen. Und auf der anderen Seite ist genau dieses Medium für viele Leute ihre wichtigste Informationsquelle. Das macht es ganz besonders und ganz speziell.

EH: Jetzt werden den Medien, im konkreten Fall auch dem Fernsehen, von der Medienwissenschaft verschiedene Funktionen zugewiesen im politischen Diskurs: informieren, kontrollieren bis hin zur Meinungsbildung. Wie sehen sie Ihre Rolle: als informierender Journalist, als meinungsbildender Journalist? Welche Rolle sehen Sie da als wichtigste?

AW: Ich würde es anders zusammenfassen. Es gibt einen schönen Spruch, den die BBC einmal verwendet hat: unsere Aufgabe ist es, unserem Publikum zu helfen, qualifizierter am demokratischen Diskurs teilzunehmen. Das gefällt mir sehr gut. Die Meinung bilden muss sich letztlich das Publikum, anhand dessen, was wir berichten und was es eben sonst noch an Informationen bekommt. Aber natürlich ist unsere Aufgabe zu informieren, zu kontrollieren, klar zu analysieren, einzuordnen, den Menschen zu sagen, nicht nur dass etwas geschehen ist, sondern möglicherweise, wenn wir es wissen, auch warum etwas so ist, wie es ist. Oder warum es so sein könnte. Das halte ich schon für sehr relevant.

EH: Was kann das Fernsehen im Bereich der politischen Information, was andere Medien wie Zeitungen, Internet nicht so gut können?

AW: Bilder. Bewegte Bilder. Natürlich hat jeder Mensch 9/11 im Fernsehen gesehen. Jeder. Die Unmittelbarkeit des bewegten Bildes hat eine Wucht bei optisch dramatischen Ereignissen, wie z.B. damals beim Tsunami – so gut kann niemand schreiben, dass er die Wucht der Videoaufnahmen erreicht, die es davon gibt. Vielleicht könnte ein guter Schriftsteller so gut schreiben, aber wohl kaum ein durchschnittlicher Journalist. Diese Unmittelbarkeit macht das Medium auch so emotional. Und dazu kommt der Einfluss durch die schiere Massenwirkung. 550.000–600.000 Menschen sehen im Schnitt jeden Abend die ZIB 2 und zwar jede einzelne Geschichte, die in der ZIB 2 vorkommt. Es gibt keine Tageszeitung in Österreich, in der 550.000 Leute jede einzelne Geschichte lesen, die in der Zeitung steht. Und sie bekommen als Zuseher einen anderen Zugang zu Akteuren und zu Menschen, wenn sie sie über längere Zeit im Fernsehen sehen. Sie kriegen einen anderen Eindruck von jemandem, von dem sie nur Portraits lesen, oder von jemandem, dem sie stundenlang im Fernsehen dabei zuschauen können, wie er agiert. Wie sinnvoll und wichtig das politisch ist, ist wieder eine andere Frage, möglicherweise sollte man Politiker oder Parteien ja primär danach wählen, was sie inhaltlich wollen und nicht danach, wie sie im Fernsehen wirken. Aber natürlich ist das etwas, was jeden von uns interessiert. Weil das gerade aktuell ist: Jeder in diesem Land, der sich irgendwie für Politik interessiert, wollte natürlich wissen, wie diese Salzburger Finanzbeamtin aussieht und redet, die angeblich so viele Millionen verspekuliert hat. Das spielt natürlich überhaupt keine Rolle für die Beurteilung des Sachverhaltes, es ist politisch völlig irrelevant, aber es ist, glaube ich, etwas elementar Menschliches. Menschen interessieren sich nicht nur für Fakten. Der erste Satz im Statut der deutschen Zeitschrift „Der Spiegel“ aus dem Jahr 1947 lautet bis heute: Nichts interessiert den Menschen so sehr wie der Mensch. Und das kann das Fernsehen besonders gut abbilden. Dafür kann es besonders schlecht komplexe und abstrakte Sachverhalte abbilden.

EH: Liegt denn in dieser Macht der Bilder nicht auch eine große Gefahr sozusagen der Inszenierung der Vordergründigkeit der politischen Botschaften und kann der Journalismus überhaupt dagegen ankommen?

AW: Es ist eine ganz große Gefahr, ich habe meine Diplomarbeit über dieses Thema geschrieben, aber was soll man machen? Die Menschen schauen fern, 98 Prozent der Haushalte in diesem Land haben einen Fernseher und die meisten erwarten sich da – zu Recht – auch politische Information. Jetzt kann ich versuchen, das bestmöglich und so anständig wie möglich zu machen. Ich glaube, es wäre keine Lösung zu sagen, weil es die Gefahr der Inszenierung gibt, lassen wir es bleiben und spielen nur mehr Dschungelcamp und Villacher Fasching.

EH: Wie sehr muss Fernsehen unterhalten, um Berichterstattung über Politik überhaupt an die Menschen zu bringen? Ist dieser Unterhaltungsfaktor im Fernsehen inhä-

rent? Muss man sich damit arrangieren? Sie haben vorhin schon einmal darauf hingewiesen.

AW: Also Neil Postman sagt das. Ich glaube aber, dass Postman zum einen ein bisschen zu radikal ist und zum anderen sich mit seiner These irrt, dass früher alles besser war. Das ist ein nostalgischer Trugschluss. Fernsehen darf nicht langweilig sein. Das gilt natürlich für alle Medien. Das Problem ist nur, wenn sich in einer Zeitung jemand bei einem Artikel langweilt und ihn nicht weiterliest, findet er wahrscheinlich auf der nächsten Seite etwas, das ihn interessiert und er liest in der gleichen Zeitung weiter. Im Normalfall haben die Leute nicht 70 Zeitungen vor sich liegen und wenn sie sich bei einem Artikel langweilen, greifen sie schon zur nächsten Zeitung. Bei uns im Fernsehen ist das aber so. Wenn sich die Leute langweilen bei einer Geschichte in der ZIB 2, drücken sie auf die Fernbedienung und landen auf einem anderen Kanal. Und die Wahrscheinlichkeit, dass sie auf den durchschnittlich 100 Kanälen, die sie jetzt mittlerweile haben, irgendetwas finden, das sie mehr interessiert als die Kosovo-Geschichte in der ZIB 2 gerade, ist relativ groß. Und sie sitzen da nicht mit der Stoppuhr vor dem Fernseher und sagen, ich habe in vielen Jahren ZIB 2 gelernt, die Kosovo-Geschichte wird ungefähr zwei Minuten dauern und dann schalte ich wieder um, sondern die bleiben hängen in dem Film oder der Serie oder was immer sie auf einem anderen Kanal gefunden haben. Deswegen sollte Fernsehen möglichst nicht langweilen – wenn man davon ausgeht, dass wir das alles machen, um Publikum zu erreichen. Wenn wir nicht wollten, dass jemand zuschaut, dann müssten wir es ja gleich gar nicht produzieren. Wenn wir wollen, dass jemand zuschaut, dann dürfen wir die Zuschauer nicht offensiv langweilen. Das heißt nicht zwangsläufig „unterhalten". Ich muss nicht unterhalten werden, um mich nicht zu langweilen, aber es heißt, wir müssen uns bemühen, unsere Themen möglichst spannend, packend und interessant zu erzählen.

„Wer ist denn dafür verantwortlich, dass dieser Schwachsinn im Fernsehen rennt?" – von der Verantwortung des Publikums für die Qualität der Medien

EH: In einem Ihrer Texte zum Thema Politik und Medien gehen sie über dieses antagonistische Verhältnis von politischen Akteuren und Journalisten hinaus und beziehen das Publikum mit ein in die Verantwortung für qualitativ gute politische Berichterstattung. Welche Rolle spielt denn das Publikum in diesem Bereich, vor allem auch beim Fernsehen?

AW: Schon eine große. Ich bin ja sehr oft bei Diskussionen und Veranstaltungen und diskutiere viel mit Zuschauern, die sich beklagen, dass im Hauptabendprogramm so viel Unsinn laufen würde und die interessanten, klugen Sachen, die seien immer in der Nacht oder am Sonntag. Da stelle ich dann gerne die Gegenfrage, warum sie glauben, dass das so ist? Mein Lieblingsbeispiel ist dabei die Pressestunde oder das Europastudio. Das sind die uninszeniertesten und inhaltlich seriösesten Programme, die es im Fernsehen gibt. Gar nicht unterhaltsam, aber kluge, seriöse, politische Information. Die haben zwischen 40.000 Zusehern beim Europastudio und 130.000 Zusehern bei der Pressestunde. Das ist nicht deswegen so, weil sie am Sonntagvormittag laufen. Denn wenn am Sonntagvormittag ein Skirennen läuft, dann hat es bis zu einer Million Zuseher. Diese Million könnte natürlich auch die Pressestunde anschauen. Tun sie aber nicht. Hätten wir das Gefühl, dass die Pressestunde am Donnerstag um 20.15 Uhr im Hauptabendprogramm 700.000 Zuseher hätte, würden wir sie dort spielen, nur wissen wir ziemlich genau, dass sie dort statt 130.000 vielleicht 180.000 oder 200.000 Zuseher hätte. Wir können aber im Hauptabendprogramm nichts senden, was nur 180.000 Zuseher hat, weil dann unsere Finanzierungsbasis zusammenbricht. Wir leben noch immer zu einem Gutteil auch von Werbung. Und damit ist in erster Linie das Publikum verantwortlich für das Programm. Wenn das Dschungelcamp in seiner letzten Staffel bei 12–49-Jährigen einen durchschnittlichen Marktanteil von knapp 40% hatte, wer ist dann dafür verantwortlich, dass dieser unfassbare Schwachsinn im Fernsehen läuft? Hätte das nur 10% Marktanteil, würde der Sender es nicht mehr spielen, weil sie es sich nicht mehr leisten könnten. Es ist also nicht nur RTL verantwortlich für den Schwachsinn, denn würden es die Massen nicht anschauen, würde RTL es nicht mehr senden. Niemand ist gezwungen das anzuschauen, ein durchschnittlicher Haushalt in Österreich hat 100 andere Sender zur Verfügung, 70 davon deutschsprachig und jeder könnte sich statt des Dschungelcamps auf ARTE eine brillante Dokumentation ansehen.

EH: Schwingt da Pessimismus mit …

AW: Nein, das ist eine Tatsachenfeststellung.

EH: … oder sehen sie da Möglichkeiten, das zu verbessern, dass man politische Programme von den Quoten her so hebt, dass man sie auch um 20.15 Uhr auf RTL senden können würde?

AW: Auf RTL nicht!

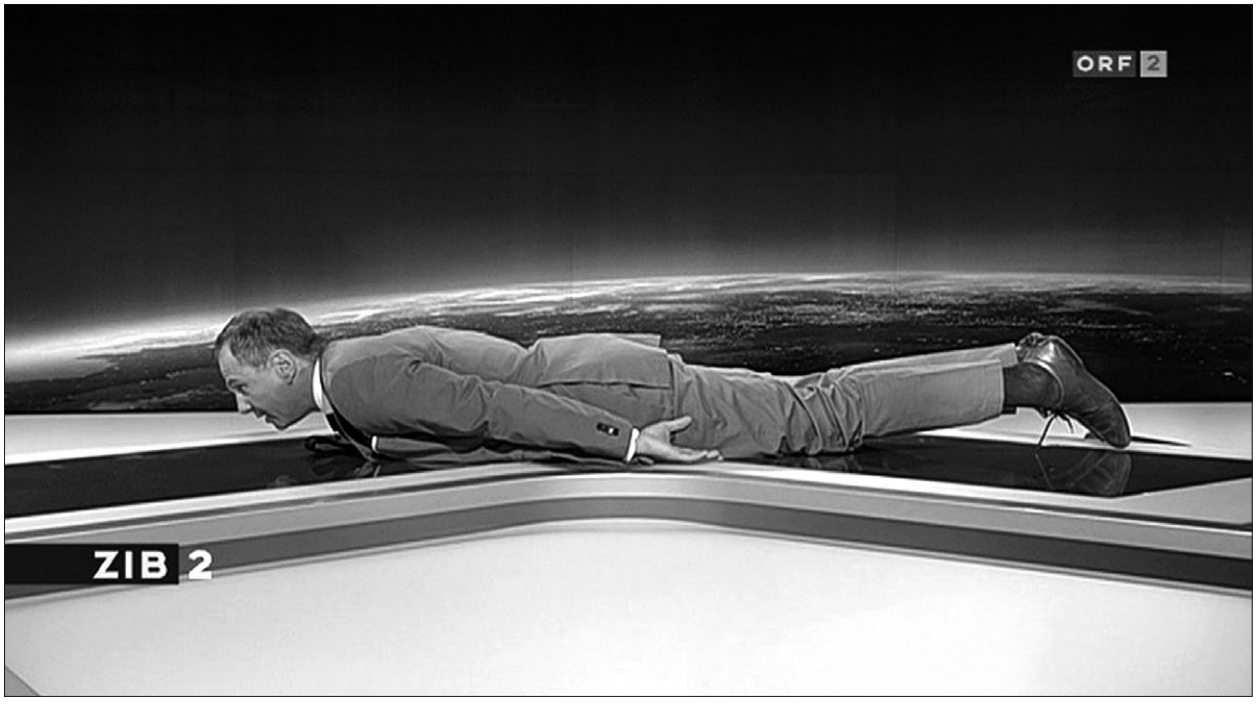
EH: Aber es gibt ja diese Talkshow von Stefan Raab, „Absolute Mehrheit", mit einem völlig neuen Format, wie stehen Sie diesen Formaten gegenüber?

AW: Sehr positiv. Traditionelle politische Information hat ein großes Problem, junge Menschen zu erreichen und zwar auf der ganzen Welt. Der durchschnittliche Nachrichten-Seher bei den drei großen amerikanischen Networks ist 62,3 Jahre alt und der durchschnittliche Zu-

seher der Nachrichtensender, also von CNN, Fox News und MNSBC ist noch älter. Junge Leute interessieren sich nicht für traditionelle politische Nachrichten. Da wir sie nicht zwingen können, muss man es – glaube ich – anders probieren. Ich habe ja nicht grundsätzlich etwas gegen Zwang, es gibt ja auch die Schulpflicht. Ich gehe nicht davon aus, dass 13-Jährige jeden Tag in der Früh freiwillig aufstehen und in die Schule gehen, wir verpflichten sie dazu. Und tatsächlich hatten politische Informationssendungen im Fernsehen auf der ganzen Welt gigantische Einschaltquoten in Zeiten, in denen die Zuseher de facto noch gezwungen waren sie anzusehen, weil z.B. die ZIB auf allen beiden Fernsehkanälen durchgeschaltet war, die es in Österreich in den 1970er Jahren gab. Oder in Amerika, wo nicht ohne Grund die drei Fernseh-Networks ihre Lizenzen nur unter der Voraussetzung bekommen haben, dass alle drei ihre Hauptnachrichtensendungen zur gleichen Zeit ausstrahlen. Sodass man – wenn man in den 60er und 70er Jahren um 18.30 Uhr in Amerika Fernsehen wollte – Nachrichten sehen musste. Es gab um die Tageszeit kein anderes Fernsehprogramm. Es gab drei verschiedene Nachrichtensendungen, aber es waren überall Nachrichten. Das geht heute nicht mehr, seit es diese Vielzahl an Kanälen gibt, also geht es wahrscheinlich nur mehr mit Verführung. Verführung bedeutet unter anderem, dass ich zur Kenntnis nehme, dass das allerwichtigste Kriterium für junge Leute im Fernsehen irgendein Programm einzuschalten lautet: ist es unterhaltsam oder nicht. Das belegt jede Studie, die es dazu gibt. Wenn das so ist, kann ich versuchen politische Information auch unterhaltsam zu machen. Ich glaube nicht, dass es in der ZIB geht, man kann ja keine Comedy-Show aus der ZIB machen, aber man kann aus einer Comedy-Show ein politisches Programm machen. Siehe „Dorfers Donnerstalk", das war ja nichts anderes. Oder siehe „The Daily Show" mit Jon Stewart, das bekannteste und am besten funktionierende solche Beispiel auf der Welt. Die „Daily Show" ist eine hochpolitische Sendung, eine tägliche satirische Fake-News-Show, der Moderator ist ein Comedian, aber es sieht aus wie eine Nachrichtensendung. Die Reporter und Korrespondenten sind lauter Comedians, aber es sind reale Gäste da: Sachbuchautoren, Journalisten, Politiker bis hin zu Herrn Obama. Die Sendung hat einen höheren Politikanteil als eine durchschnittliche Nachrichtensendung auf CNN – das wurde in zig Studien untersucht – und der durchschnittliche Zuseher der Daily Show ist nicht nur 36 Jahre alt, im Verhältnis zu 62 Jahren bei traditionellen Nachrichten im US-Fernsehen, sondern er weiß auch mehr über Politik. Ich finde das wirklich spannend. Wenn wir die Leute also nicht verpflichten können, dann muss man eben versuchen, sie zu verführen.

„Es muss unterhaltsam sein, es muss emotionalisieren" – über Medien für Junge, Politainment und Promi-Politik

EH: Sie haben schon angesprochen, dass es schwer ist junge Leute mit traditionellen Fernsehformaten zu gewinnen, wie kann man junge Bür-



Fernsehen darf nicht langweilig sein – deshalb zeigt Armin Wolf den Modetrend des Frühlings 2011 am Ende seiner ZIB 2-Sendung: Beim „Planking" liegt eine Person flach und mit dem Gesicht nach unten an einem besonderen Ort. Das von dieser Aktion erstellte Foto wird meist im Web 2.0 veröffentlicht, in diesem Fall im Fernsehen ausgestrahlt (Bild: ORF)

ger für politische Berichterstattung interessieren?

AW: Mit dem was ich gerade gesagt habe, sonst nicht.

EH: Auch in anderen Medien, also nicht nur im Fernsehen?

AW: Andere Medien haben etwas andere Probleme. Traditionelle gedruckte Tageszeitungen zum Beispiel werden aussterben. Da gibt es sehr beeindruckende Studien. Ich habe meine Masterthesis [an der Berlin School of Creative Leadership] vor zwei Jahren über dieses Thema geschrieben, über junge Menschen und politische Information, und man kann quasi extrapolieren, wann der letzte 19-Jährige eine Tageszeitung lesen wird. Ausgangspunkt für meine Thesis war das Buch von David Mindich mit dem Titel „Tuned out: Why Americans under 40 Don't Follow the News", und der sagt, die einzige realistische Möglichkeit, die bleibt, ist Zwang. Er schlägt vor, z.B. beim Uni-Eintritt zusätzlich zu den Aufnahmetests einen Staatsbürgerkundetest zu machen. Das einzige, was viele junge Leute dazu bringt, sich mit bestimmten Themen zu beschäftigen, ist, wenn sie müssen – weil sie es zum Beispiel für den Job brauchen. Dann schauen sie zum Beispiel Nachrichten an. Oder wenn sie es auf der Uni brauchen. Freiwillig macht nur mehr eine kleine Minderheit, der überwiegende Teil der Jugendlichen findet politische Information einfach langweilig. Durch die Explosion an Medienangeboten gibt es keine Notwendigkeit mehr, sich damit zu beschäftigen. Ich komme tadellos durch den Tag, ohne je irgendeine Art von politischer Information zu konsumieren.

EH: Würden da die neuen Medien, WEB 2.0, Social Media eine Alternative bieten, z.B. indem man Facebook politisiert?

AW: Das passiert ja auch. Das ist auch sehr spannend, die Mechanismen sind nämlich genau die gleichen. Es muss unterhaltsam sein, es muss emotionalisieren, es muss etwas sein, über das man zu seinem Freund oder seiner Freundin sagt: „Hey, hast du das schon gesehen?" Ein gutes Beispiel war diese extrem emotionale KONY2012-Kampagne über Kindersoldaten und einen ugandischen Warlord vor einigen Monaten, die sich rund 100 Millionen Leute auf YouTube angeschaut haben. Ich würde einmal behaupten, dass sich 95 Millionen davon nie freiwillig eine halbstündige Dokumentation über Uganda in einem traditionellen Fernsehsender anschauen würden.

EH: Es wird konstatiert, dass es eine Tendenz zur U-Politik, zur Unterhaltungspolitik gibt, zur Anpassung politischer Botschaften an Strukturen von Unterhaltungsformaten, vor allem auch des Fernsehens. „Politainment" ist ein anderes Schlagwort. Sehen Sie diesen Trend auch und sehen Sie ihn kritisch? Ist das etwas, mit dem man sich abfinden muss oder kann man dagegen etwas tun?

AW: Den Trend sehe ich auch, nur bin ich nicht so nostalgisch wie viele Leute, die das kritisieren, weil ich nicht glaube, dass das früher besser war. Auch da spielt wieder die Verantwortung des Publikums hinein. Es gab ganz sicher noch nie eine Zeit, in der sie so viel kluge, differenzierte, großartig aufbereitete, kritische, politische Information zur Verfügung hatten wie heute. Auf ihren 100 Fernsehkanälen läuft zu jeder Tages- und Nachtzeit auf irgendeinem Kanal eine blitzgescheite politische Dokumentation. Sie können sich im Netz von jeder Partei jedes Positionspapier herunterladen und von jeder anderen Partei das Gegenpapier dazu. Der Zugang zu politischer Information war noch nie so einfach wie jetzt und jeder Mensch mit Internetanschluss, also in einem zivilisierten westlichen Land praktisch jeder, hat zumindest potenziell Zugang dazu. Das war noch nie so einfach wie jetzt. Insofern finde ich die Klage, dass alles immer flacher wird, ein bisschen billig und auch falsch. Da irrt zum Beispiel Neil Postman, der glaubt, dass früher alles besser war, weil es im 19. Jahrhundert diese berühmten siebenstündigen Debatten zwischen amerikanischen Präsidentschaftskandidaten auf irgendwelchen Marktplätzen gab. Ja eh, aber vor ein paar hundert Leuten, vielleicht vor zweitausend Leuten, bei damals 25 oder 30 Millionen Amerikanern. Das war genau so ein Minderheitenphänomen wie heute am Sonntagvormittag im Burgtheater eine Podiumsdiskussion von Spitzenpolitikern und -Intellektuellen, die aus halb Europa zusammenkommen. Da sitzen auch 2.000 Menschen drin. Das gibt es heute also auch. Gleichzeitig gibt es brillante Zeitschriften und Zeitungen, großartiges Fernsehen. Allein in Deutschland erscheinen jedes Jahr 80.000 neue Bücher und im Netz können sie innerhalb von Minuten finden, was immer sie wollen. Es gab in Wahrheit noch nie so viel hochqualitatives Medienangebot wie jetzt. Und gleichzeitig gab es auch noch nie so viel Trash. Auf ihren 100 TV-Kanälen läuft zu jeder Tages- und Nachtzeit auf zwei, drei Kanälen etwas Brillantes und auf 95 anderen totaler Trash. Aber niemand zwingt sie, den Trash anzuschauen.

EH: Sie haben sich in Ihrer Dissertation und in einem Buch mit „Promi-Politik" beschäftigt, mit prominenten Quereinsteigern in die Politik. Vielleicht ist diese Hochphase ohnehin jetzt ein bisschen vorbei, die war so um das Jahr 2000 herum. Wie beurteilen sie diesen Trend, ist das auch ein Teil dieser U-Politik?

AW: Das ist ein Teil davon. Es hat damit zu tun, dass Politik immer komplexer wird und dass Menschen im Normalfall ihre Wahlentscheidung nicht danach treffen, dass sie sich Parteiprogramme oder Positionspapiere durchlesen, sondern dass sie Heuristiken benützen, wie man es in der Wissenschaft nennt – dass sie einen Information-Shortcut nehmen, also sozusagen eine Abkür-

zung machen: Ich suche mir eine Art Ratgeber, der mir sagt, was ich machen soll, das kann ein Freund sein, ein Verwandter, jemand, den ich respektiere, oder der Leitartikel in meiner Lieblingszeitung oder ich habe mich irgendwann einmal entschlossen, ich bin ein Grüner oder Schwarzer und deswegen wähle ich eben immer „grün" oder „schwarz". Das reduziert Komplexität und spart Informationskosten. Ich muss mich nicht vor jeder Wahl neu entscheiden. Und genau den gleichen Zweck erfüllen diese Promi-Politiker, sie funktionieren genauso wie Testimonials in der Wirtschaftswerbung. So wie Frau Weichselbraun für Joghurt wirbt oder Herr Assinger für einen Baumarkt, wirbt in dem Fall ein Promi für eine Partei. Es geht darum, das gute Image des Prominenten auf die Partei zu transferieren. Das hat auch mit dem dramatischen Imageverlust von Parteien und Politikern zu tun. In Österreich ist es gerade ein bisschen aus der Mode gekommen, weil manche Parteien zuletzt bei der Auswahl ihrer prominenten Quereinsteiger ein bisschen daneben gegriffen haben. Aber in anderen Ländern ist das überhaupt nicht so, etwa in Israel, wo gerade ein quereingestiegener Fernsehjournalist großer Wahlsieger wurde, oder in Italien, wo der Comedian Beppe Grillo der bekannteste Oppositionspolitiker ist. In Asien gibt es überhaupt unendlich viele Beispiele dafür. Ich glaube also gar nicht, dass das schon vorbei ist.

EH.: Haben Sie schon einmal daran gedacht Promi-Quereinsteiger in die Politik zu werden?

AW: Nein! Nie. Ich könnte das nicht. Ich bin Journalist. Sport-Reporter fahren auch keine Weltcup-Rennen.

Das Interview mit Armin Wolf führte Ewald Hiebl am 29. Jänner 2013 in Wien. Silke Dopsch hat es transkribiert.

Jasmin Kulterer
Ingrid Paus-Hasebrink

Fernsehen – auch heute noch das Leitmedium mit vielfältigen Funktionen im Kinderalltag

Fernsehen als Partner in einem komplexen Kinderalltag

Kindern stehen heute nicht nur zahlreiche Medien zur Verfügung, sie nutzen sie auch im Rahmen eines vielfältigen Medienrepertoires (vgl. zum Begriff weiter Hasebrink/Popp 2006). Im Zentrum dieses Repertoires steht aber nach wie vor das Fernsehen. Mit seinem vielfältigen Angebot kann das Fernsehen Kindern als ein Forum für Rat, Diskussion, Meinungsbildung und Orientierungshilfe dienen. Darüber hinaus schaffen mediale Erlebnisse, insbesondere wenn sie sich mit attraktiven Helden verbinden, Nähe und Gemeinschaft.

Bereits in den 1970er Jahren hatte Hartmut von Hentig Kindheit als ‚Fernsehkindheit' beschrieben und darüber hinaus eine Reihe weiterer Charakteristika genannt, die Kindheit z.B. als ‚Stadtkindheit', als ‚Kauf- und Verbraucherkindheit' sowie als ‚Einzelkind-Kindheit' (von Hentig 1976:38; 1977:7-45) ausweisen. Wirft man einen Blick auf die derzeitige gesellschaftliche Situation, zeigt sich, dass diese Aspekte auch noch heute Gütigkeit besitzen. Vor allem Stichworte wie »Informationsgesellschaft« (Löffelholz/Altmeppen 1994), »Risikogesellschaft« (Beck 1986), »Konsum- und Erlebnisgesellschaft« (von Gerhard Schulze 1996[1992] geprägt) weisen weiterhin auf gesellschaftliche Erosionen und Veränderungen hin, die sowohl den Kinderalltag als auch die Medienentwicklung charakterisieren (vgl. etwa Paus-Haase 2000; Paus-Hasebrink 2007). Heute werden gesellschaftliche und private Lebensformen durch eine Vielfalt von Erwartungen, Ansprüchen und Lebensentwürfen der Menschen geprägt. Lebensräume und Lebenswelten differenzieren sich. Menschen, damit auch Kinder, sind heute stärker denn je gefordert, ihre Lebensplanung selbst in die Hand zu nehmen und zu gestalten sowie ihre Beziehungsnetzwerke eigenständig zu knüpfen und aufrechtzuerhalten (vgl. Krüger 1997:246). Vor allem die Beziehungen zwischen den Generationen und den Geschlechtern lassen tiefgreifende Wandlungsprozesse offenkundig werden; sie halten zwar für den einzelnen neue Freiheiten bereit, doch die damit verbundene Notwendigkeit, sein Leben schon früh selbst in die Hand zu nehmen und zu gestalten, bedeutet auch große Herausforderungen, wenn nicht Überforderungen.

Gesellschaftliche Veränderungen dieser Art aber sind eng verwoben mit Prozessen der Kommerzialisierung und damit einer rasant fortschreitenden Vermarktung weitreichender Lebensbereiche. Gesellschaft heute ist vielfach Konsumgesellschaft: Was gedacht, gefühlt und gelebt wird, ist kaum mehr jenseits des Marktes – zumindest des Medienmarktes – denkbar. Daher kann auch Kindheit heute nicht allein als Medien-, sondern auch als Konsumkindheit bezeichnet werden. So werden für Kinder eigene technische Geräte wie Kindercomputer, Fernseher in bunten Designs etc. auf den Markt gebracht und spezielle Programmangebote zur Verfügung gestellt(vgl. Lampert 2009:13). Ebenso zeigen sich die neuen, globalisierten Formen fiktionaler Kinderunterhaltungskultur als stark kommerziell geprägt; vor allem Figuren aus dem Fernsehen spielen hier eine wichtige Rolle wie z.B. *Spongebob, Hannah Montana*, ebenso Figuren aus *Pokémon* oder *Dragon Ball* etc. Zu diesen und anderen Sendungen gibt es mittlerweile ein großes Sortiment cross-medial vermarkteter, aufeinander verweisender Merchandisingartikel vom Computerspiel über Zeitschriften, Spielfiguren hin zu DVDs, Hörspielen usw. Längst sind Kinder als werberelevante Zielgruppe entdeckt worden und Kindheit unterliegt damit ganz klar Kommerzialisierungsprozessen. Mit Blick auf die Zukunft als potenzielle neue und finanzstarke Konsumenten wird versucht, Kinder an bestimmte „Medienmarken" zu binden. Medienmarken lassen sich als eine symbolische Beziehung zwischen den Produkten (eine Marke repräsentiert ein Produkt oder eine Produktgruppe) und den Konsumenten bzw. Konsumentinnen definieren (vgl. Paus-Hasebrink u. a. 2004; Paus-Hasebrink/Kulterer 2013). Diese Beziehung bietet Orientierung, entweder für eine Kaufentscheidung oder für den sozialen Wert des Produkts, der eine Positionierung in bestimmten sozialen Kontexten ermöglicht. Merchandising gilt in diesem Kontext als eine wichtige Strategie, um den Kindermarkt zu erreichen, und gewann daher in den letzten Jahren vermehrt an Bedeutung. Verstanden wird darunter „das Weitervermarkten von Medienfiguren und -utensilien oder die Vergabe von Lizenzen" (vgl. Neumann-Braun 2001:99ff). Medienfiguren werden dabei auf allen möglichen Ebenen eines Medienverbundes – mittlerweile auf globaler Ebene – beworben und vertrieben. Die daraus entstehenden Medienmarken werden von Eltern und Kindern meist unterschiedlich wahrgenommen. So lassen sich Elternmarken von Kindermarken unterscheiden: erste sind die, die das Wohlwollen

der Eltern genießen und die diese für kindgerecht und erziehungstauglich halten – oft sind das Marken, die die Eltern aus der eigenen (Medien)Kindheit kennen, wie z.B. *Die Sendung mit der Maus*, *Sesamstraße* etc. (vgl. Paus-Hasebrink 2009; Paus-Hasebrink u.a. 2004). Kindermarken sind hingegen jene, die bei Kindern einen hohen Stellenwert genießen, wobei es auch durchaus Überschneidungen zu den Elternmarken geben kann.

Zu den Funktionen des Fernsehens für Kinder

Der Fernseher bzw. Fernsehangebote erfüllen für Kinder unterschiedliche Funktionen. Wie die Ergebnisse der aktuellsten KIM (Kinder + Medien, Computer + Internet) Studie von 2010 zeigen, ist die Funktion als Freizeitfüller bei Kindern zwischen 3–13 Jahren die häufigste (siehe Abb. 1): 43% der 1.214 in Deutschland befragten Kinder nutzen demnach das Fernsehen (inklusive Video und DVD), wenn ihnen langweilig ist. Damit liegt der Fernseher weit vor allen anderen Medienangeboten, sogar vor Spielekonsolen (22%). Außerdem übernimmt der Fernseher für Kinder eine Art Gesellschafterfunktion: Wenn sich Kinder alleine fühlen, wenden sie sich von den abgefragten Medien auch mit 42% dem Fernseher zu. Aus der Tabelle geht deutlich hervor, dass Kinder dieser Altersgruppe für die Befriedigung der meisten der abgefragten Bedürfnisse den Fernseher heranziehen. Was natürlich auch damit erklärt werden kann, dass vor allem die jüngeren Kinder z.B. das Internet, Bücher etc. weniger häufig (allein) nutzen und diese Medien erst ab dem Schuleintritt (Erwerb der Lesefähigkeit und der notwendigen Kompetenzen, um einen Computer bedienen zu können) mehr an Bedeutung gewinnen (vgl. auch Feierabend/Klingler 2012:203; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012). Denn Kinder ab 12 Jahren nutzen diese Medien viel stärker (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011:12). So halten sich Nutzungszeiten von Internet und Fernsehen bei den Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren laut JIM (Jugend, Information (Multi-)Media)-Studie bereits mehr oder weniger die Waage (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012a:12).

Neben der Funktion als Freizeitfüller und Beschäftigungsmöglichkeit bei Langeweile und Einsamkeit bieten Medien und im Fall der jüngeren Kinder aufgrund der Nutzungsmuster vor allem das Fernsehen auch zentrale Orientierungsangebote, speziell wenn es einen Mangel an Alternativen seitens der Familie gibt.

Eine zentrale Funktion, die auch heute im breiten Medienspektrum von Kindern vor allem noch das Fernsehen übernimmt, ist in diesem Zusammenhang die des Geschichten-Erzählens. Im Jahre 1988 stellte Bruno Bettelheim in Anlehnung an seine These „Kinder brauchen Märchen“ (Bettelheim 1980 [1975/76]) die – kulturkritisch und bewahrpädagogisch betrachtet – noch immer provokative Frage „Brauchen Kinder Fernsehen?“ Er regte zu der Überlegung an, das Symbolangebot in Märchen und im Fernsehen unter

Funktionen verschiedener Medien 2010

Mache ich am ehesten wenn …

(in Prozent)

	Radio / CD / MP3	*TV / Video / DVD*	*Telefon / Handy*	*Lesen*	*Computer- / Konsolenspiele*	*Internet*	*nichts davon*
mir langweilig ist	*7*	*43*	*6*	*11*	*22*	*6*	*4*
ich traurig bin	*27*	*26*	*10*	*9*	*7*	*3*	*17*
ich Spaß haben will	*6*	*27*	*7*	*3*	*33*	*6*	*19*
ich mich geärgert habe	*18*	*22*	*13*	*4*	*15*	*4*	*23*
ich was Spannendes erleben will	*2*	*39*	*3*	*9*	*24*	*7*	*15*
ich mich alleine fühle	*16*	*42*	*12*	*8*	*10*	*5*	*7*

Quelle: KIM-Studie 2010 **Basis: alle Kinder, n=1.214**

Abb. 1: Funktionen verschiedener Medien. In: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011:17.

der Prämisse kindlicher Themen wie ‚Groß-werden-Wollen' und ‚Autonomiegewinnen' zu vergleichen. Bettelheim kam zu der Einschätzung, dass das Fernsehen Identifikationsangebote für symbolische Auseinandersetzung mit dem jeweils eigenen Anliegen bieten kann. So habe das Kind die Möglichkeit, aus einer Fülle von Angeboten dasjenige auszuwählen, das seine Träume wecken und erfüllen kann. Fernsehen sei für das Kind zu einem Weg geworden, sich selbst verorten zu können (Bettelheim 1988:6). Fernsehen erscheint in seiner von Programm auf Programm abfolgenden Struktur als verlässlicher Partner im Kinderalltag. Fernsehangebote können damit zu Orten der Selbst- und Fremdauseinandersetzung werden; Kinder schreiben ihnen zuweilen hohe Bedeutung zu, sodass sie gar eine Rolle bei ihrer Identitätsgenese einnehmen und ihnen bei der Bewältigung von Alltagsproblemen helfen können (vgl. Paus-Haase 1998; Paus-Hasebrink 2010:203; Paus-Hasebrink/Kulterer 2012:29-30).

In diesem Kontext gewinnt in der Medien- und insbesondere der Fernsehnutzung das auf Horton und Wohl ([1956]1976) zurückgehende Konzept der para-sozialen Interaktion Bedeutung. Dessen Kernaussage ist, dass Menschen, egal ob nun Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, mit Medienfiguren (fiktionalen wie non-fiktionalen) quasi-soziale Beziehungen eingehen können bzw. mit ihnen eine emotionale Bindung und Intimität aufgebaut wird, die an ‚normale' soziale Beziehungen erinnert und in denen es oft zu quasi-interaktiven face-to-face-ähnlichen Interaktionen kommt. Damit verbunden ist eine Art Rollenspiel, das Hineinversetzen in das Denken und Handeln anderer, was wieder mit oben genannter Selbst- und Fremdauseinandersetzung in Verbindung steht. Dadurch können sozusagen soziale Beziehungen (in geschütztem Rahmen) ausprobiert werden. Dieses Eingehen para-sozialer Beziehungen ist ein bewusster Prozess, der von der Identifikation, also einer starken Rollenübernahme durch den Rezipienten, zu unterscheiden ist (vgl. dazu Paus-Hasebrink/Bichler 2008:55).

Wie und auf welche Art Kinder Medien und damit auch das Fernsehen nutzen, hängt allerdings stark von den jeweiligen lebensweltlichen Hintergründen der Kinder ab. So lässt sich festhalten, dass Kinder aus Problemfamilien (z.B. Familien in sozialen Randlagen) bzw. Familien mit hohem Konfliktpotenzial sehr intensive para-soziale Beziehungen mit Medienfiguren eingehen und sich stärker an Medien orientieren als Kinder aus anderen Familien (vgl. Fuhs 1996:154; Fuhs 2002:646; Paus-Hasebrink/Bichler 2008:166).

Aktuelle Nutzungszahlen – das Fernsehen bleibt Leitmedium im Kinderalltag

Heute wird die Medienlandschaft auf technischer Ebene markant durch zwei Prozesse geprägt, die eng in Verbindung mit dem Wandel der Gesellschaft hin zu einer Informationsgesellschaft stehen: Digitalisierung und Konvergenz. Vor allem im Fernsehbereich war mit dem Einsetzen der Digitalisierung, also dem Ablösen analoger Signalverarbeitung von audio-visuellen Inhalten durch Übersetzung von Information in Zahlenwerte, eine Ausdehnung der Übertragungskapazitäten und ein Zugewinn an Programmkanälen verbunden. Zusätzlich konnten nun digitale Daten quasi fast unendlich oft ohne markanten Qualitätsverlust bearbeitet, verändert und reproduziert werden (vgl. Kiefer 2001:26-27). Da sich damit Medieninhalte im Zuge der Digitalisierung vielfach von ihren Trägern lösten – als Beispiel kann die Zeitung genannt werden, die nun sowohl in Papierform als auch als elektronischer Dienst und via Datenbanken existieren kann –, wurde die Mehrfachverwertung von Medieninhalten über unterschiedliche Übertragungsformen ermöglicht (vgl. Kiefer 2001:27-28). Digitale Kodierung bereitete den Weg für die zweite Entwicklung: Konvergenz. Die verbreitete Anwendung digitaler Übertragungsformen kann somit als die Basis der technologischen Konvergenz im Bereich Telekommunikation, Medien und Informationstechnologien bezeichnet werden (vgl. Europäische Kommission 1997:3). Unter Konvergenz wird zum einen die „Fähigkeit verschiedener Netzplattformen ähnliche Arten von Diensten zu übermitteln", zum anderen „die Verschmelzung von Endgeräten wie Telefon, Fernseher und PC" verstanden (ebd.: 1), die sich auf drei Ebenen abzeichnet: auf technischer Ebene (also das Zusammenwachsen verschiedener Technologien, technischer Dienste und Infrastrukturen), auf der Ebene der Dienstleistungsangebote (z.B. dass Unternehmen ihre Tätigkeiten auf unterschiedliche „Glieder der Wertschöpfungskette" ausweiten) und auf der Nutzungsebene (Radiohören im Internet, Fernsehen am Handy etc.) (vgl. Hoffmann-Riem/Schulz/Held 2000:19-25). Konvergenz bedeutet also sowohl auf der Angebots- als auch auf der Übertragungs-, also der Produzenten- und Distributionsebene, sowie auf der Konsumebene Veränderungen – Fernsehinhalte können mittlerweile sowohl über unterschiedliche Übertragungskanäle wie z.B. über Streams in Internet verbreitet als auch auf nun unterschiedlichsten Endgeräten rezipiert werden.

Diese Entwicklung bringt insbesondere die Fernsehlandschaft in Bewegung, sodass man von einer Hybridisierung von Angeboten und Angebotsformen sprechen kann. Es finden sich Fernsehangebote etwa auch als Live-Stream im Internet, Mediatheken bieten Sendungen noch eine Woche nach der Ausstrahlung an oder können auf *YouTube* eingesehen werden. Zudem bietet das Internet eine Fülle von Möglichkeiten zur Anschlusskommunikation. Doch auch unabhängig von die-

sen aktuellen Entwicklungen verstärkten sich mit dem Aufkommen des Internets die Diskussionen darüber, ob es die Stellung des Fernsehens als klassisches Leitmedium gefährdet. Im Folgenden sollen aktuelle Nutzungszahlen herangezogen werden, um die Stellung des Fernsehens im Medienrepertoire von Kindern und Jugendlichen aufzuzeigen und zu verorten und die Frage nach dem derzeitigen ‚Leitmedium' zu beantworten. Verwendet werden für diesen Abriss die aktuellsten verfügbaren Nutzungsdaten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland und Österreich. Für den österreichischen Raum liegen weniger Studien bzw. Daten vor, aufgrund der relativen kulturellen Nähe und einem allgemein doch recht ähnlichen Fernsehverhalten können Tendenzen aus den deutschen Daten dennoch auch auf Österreich umgelegt werden. Als Basis dienen die regelmäßig durchgeführten KIM-, JIM- und FIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, weiters Daten aus der AGF/GfK-Fernsehforschung und aus dem AGTT-GfK-Teletest für Österreich.

Fernsehnutzung bei Kindern und Jugendlichen

Bei Kindern zwischen drei und dreizehn Jahren zeigt sich seit Jahren ein leichter Abschwung bei der Reichweite des Fernsehens, 55% dieser Gruppe wurden 2011 erreicht, was einen 10-Jahres-Tiefstand markiert. Gleich blieb der Wert der durchschnittlichen Sehdauer, die im Vergleich zum Vorjahr relativ konstant bei 93 Minuten lag. Was im Gegensatz dazu gestiegen ist, ist die Verweildauer – diejenigen Kinder, die also 2011 erreicht wurden, sahen dann im Schnitt 163 Minuten pro Tag fern, was einer Zunahme um 3 Minuten gegenüber dem Vorjahr entspricht. Über fünf Jahre lässt sich festhalten, dass die tägliche Reichweite um 10% zurückgegangen und zugleich die Verweildauer um 7% gestiegen ist (vgl. Feierabend/Klingler 2012:203). In Österreich betrug die TV-Nutzungszeit von Kindern (3 bis 11 Jahre) und Jugendlichen/jungen Erwachsenen (12 bis 29 Jahre) im Jahr 2011 70 bzw. 100 Minuten pro Tag (vgl. mediaresearch.orf.at: o.S.). Es ließ sich für Österreich und Deutschland laut Daten von 2011 ein Anstieg der Fernsehnutzungsdauer in allen Altersgruppen feststellen. Im Langzeitvergleich zeigt sich beispielsweise in Österreich, dass die TV-Nutzung in Bezug auf die Gesamtbevölkerung 2011 im Vergleich zu 2001 um eine viertel Stunde pro Tag gestiegen ist, bzw. um 40 Minuten länger als vor 20 Jahren (1991 begann die elektronische Zuschauermessung) – es ist die Rede von einem historischen Höchststand (vgl. mediaresearch.orf.at: o.S.).

Was Jugendliche in Deutschland betrifft (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012a:25-26), konnte das Fernsehen 2012 seine Stellung seit Jahren relativ konstant behaupten, was sich sowohl auf Verbreitung, Nutzungsdauer und Ausstattung bezieht. So besaßen 60% der in der JIM Studie befragten Jugendlichen ein eigenes Fernsehgerät bzw. hatten eines im eigenen Zimmer, womit ein Zuwachs von 8% zum Vorjahr verzeichnet werden konnte. 91% der 12- bis 19-Jährigen nutzten das Fernsehen und seine Inhalte mindestens mehrmals pro Woche. Das Fernsehen stand mit Handy und Internet, was die Reichweite betrifft, auf einer Ebene. Lediglich wenn es um die tägliche Nutzung ging, lag das Fernsehen mit 62% hinter Handy (83%) und Internet (68%). Hinsichtlich Geschlecht, Alter und Bildungshintergrund gibt es bei der Verbreitung des Fernsehens kaum Unterschiede. Betrachtet man die TV-Nutzungsdauer, wandten die deutschen Jugendlichen sich 2012 nach eigener Einschätzung unter der Woche 111 Minuten pro Tag (Mo-Fr) dem Fernseher zu, was zwei Minuten weniger als im Vorjahr entspricht, wobei sich im Gegensatz zur Verbreitung bei der Nutzungsdauer deutliche Bildungsunterschiede zeigten: So kamen Hauptschüler auf durchschnittlich 137 Minuten und Gymnasiasten auf deutlich weniger, nämlich 96 Minuten. Diese Tendenz zeigte sich schon in den Vorjahren (siehe Medienpädagogischer ForschungsverbundSüdwest 2010; Feierabend/Rathgeb 2011) und wird auch durch österreichische Daten bestätigt (vgl. mediaresearch.orf.at: o.S.). Senderfavoriten waren bei den 12–19-Jährigen die privatrechtlichen Anbieter, allen voran ProSieben. Dabei zeigen sich geschlechts-

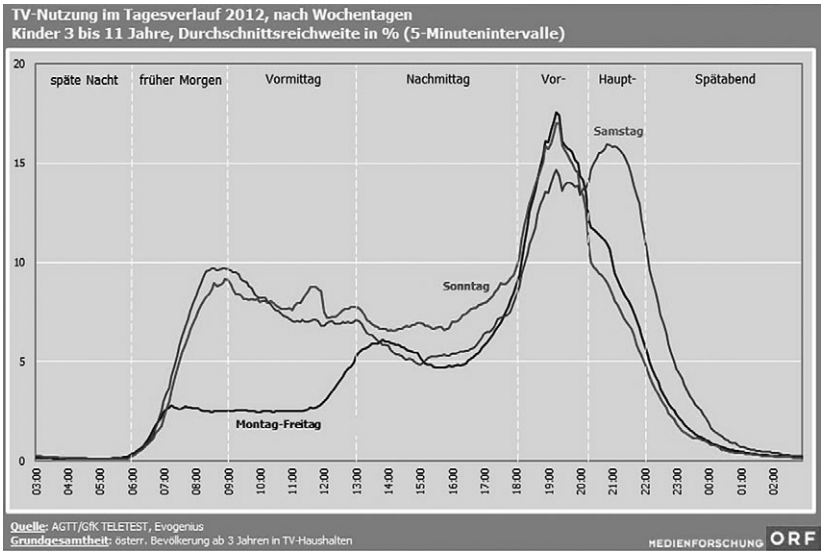


Abb. 2: TV-Nutzung im Tagesverlauf 2011. http://mediaresearch.orf.at/c_fernsehen/console/console.htm?y=1&z=2

spezifische Unterschiede, während Jungen Comedys auf ProSieben stärker ansprechen, nutzen Mädchen häufiger das Angebot von RTL, RTL 2 und Sat.1.

Kinder und Jugendliche sehen am Wochenende deutlich länger fern als unter der Woche (bei den 3–13-Jährigen beispielsweise Mo-Do: 80 Minuten, Fr: 98 Minuten, Sa: 118 Minuten, So: 112 Minuten). Das ist ein Trend, der auch für Österreich festgestellt werden kann (mediaresearch.orf.at: o.S.). Im Tagesverlauf zeigte sich, dass die Nutzungszeiten sehr stabil sind und sich hauptsächlich auf den Abend und die Kernfernsehzeit zwischen 18.30–20.45 konzentrieren (am Wochenende auch etwas länger), das trifft auch auf die ab 14-Jährigen zu, die dann allerdings auch noch vermehrt nach 20.45 fernsahen (vgl. Feierabend/Klingler 2012:205); der österreichische Teletest zeigte für 2011 ein ähnliches Bild (siehe Abb. 2).

Es muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Fernsehnutzung von Kindern und Jugendlichen im Vergleich zur älteren Bevölkerung niedriger ausfällt. In Österreich lag die durchschnittliche Nutzungszeit der Gesamtbevölkerung bei 158 Minuten pro Tag, wovon die meiste Zeit auf die Generation 60+ entfällt, die nämlich 250 Minuten pro Tag fernsah. Für Jugendliche ist das Fernsehen im Vergleich zu den älteren Nutzern und Nutzerinnen nur Teil eines viel breiter gefächerten Freizeit- und Medienrepertoires, womit sich diese großen Unterschiede in der TV Nutzung erklären lassen (vgl. mediaresearch.orf.at).

Obwohl es immer mehr potenzielle Verbreitungs- bzw. Nutzungswege für das Fernsehen gibt und das Angebot kontinuierlich ausgebaut wird, fanden diese Alternativen bei Jugendlichen offenbar auch im Jahr 2012 noch keinen allzu großen Anklang: Die Antwort auf die Frage danach, auf welchem Weg innerhalb der letzten 14 Tage Fernsehnutzung erfolgte, lautete bei 99% der Befragten „mit einem stationären Fernsehgerät". Lediglich 15% sahen in diesem Zeitraum auch über das Internet, 5% über Handy oder Smartphone und ebenfalls nur 3% über Tablet-PCs Fernsehinhalte an, was gegenüber 2011 nur einen minimalen Anstieg markierte (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012:26).

Die Daten zeigen, dass das Fernsehen im klassischen Sinn nach wie vor zumindest nicht massiv unter der Konkurrenz von Computer und Internet leidet, vor allem was die Gunst der Kinder unter 13 Jahren betrifft. Fernsehen stellte laut FIM (Familie, Interaktion&Medien)-Studie 2011 auch noch immer die signifikanteste gemeinsame Mediennutzung in Familien dar (vgl. Ebert u. a. 2012:195; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012b). Je nach Berufstätigkeit der Eltern nutzen 63–81% den Fernseher täglich bis mehrmals die Woche gemeinsam mit den Kindern. Kinder zwischen sechs und 13 Jahren bestätigen dies, indem für 2010 31% angaben, gemeinsam mit den Eltern fernzusehen, die alleinige Nutzung dominierte jedoch mit 45%, nur 7% gaben an, mit Freunden gemeinsam den Fernseher zu nutzen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011:12).

Bei Jugendlichen ab zwölf Jahren wird allerdings deutlich, welch hohen Stellenwert Computer&Co. bereits einnehmen; laut JIM-Studie 2012 kann in Deutschland von einer Vollversorgung mit Computern und Laptops in den Haushalten, in denen diese Altersgruppe lebt, ausgegangen werden (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012a:6). 87 % der befragten Jugendlichen konnten zudem von ihrem Zimmer aus über Laptop oder Desktop-PC auf das Internet zugreifen. Neun von zehn Haushalten mit Kindern zwischen sechs und 13 Jahren waren ebenfalls schon mit Computern ausgestattet und auch 89% dieser Haushalte hatten einen Internetanschluss, wobei aber nur jedes zehnte Kind einen eigenen Internetanschluss im Zimmer hatte (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011:30).

Fernsehnutzung und lebensweltliche Hintergründe: das Beispiel sozial benachteiligter Kinder

Wie nun bereits deutlich gemacht wurde, kommt Mediensymbolik und vor allem in jüngeren Jahren Fernsehsymbolik in der Sozialisation von Kindern eine große Bedeutung zu. Insbesondere bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien nehmen Fernsehinhalte sowie spezielle, zumeist cross-medial vermarktete Angebote eine besondere Rolle im Alltag ein, wie die Langzeitstudie zur Mediensozialisation sozial benachteiligter Kinder in Österreich deutlich zeigt (siehe dazu Paus-Hasebrink/Bichler 2008; Paus-Hasebrink/Kulterer 2011/2012). Sie nutzen Medien vergleichsweise häufiger und intensiver als ihre Altersgenossen mit besseren sozio-ökonomischen Voraussetzungen und erfahren zudem oft weniger Kontrolle und Begleitung durch ihre Eltern. Diese lassen infolge ihrer sozialen Lage oft ein unausgewogenes, inkohärentes (Medien-)Erziehungsverhalten erkennen. Nicht selten überlassen die vielfach überforderten (und oftmals alleinerziehenden) Eltern dem Fernsehen diesen eigentlich von ihnen auszufüllenden Erziehungsraum. Medien werden somit zu einem zentralen Sozialisationsfaktor und Sozialisation wird zur Mediensozialisation. Fernsehangeboten kommt dann eine wichtige Vorbildfunktion in Bezug auf die Vermittlung von Wissens- und Handlungskompetenzen zu. Kinder, vor allem jene aus Familien mit massiven sozialen Problemen, pflegen eine intensive, para-soziale Beziehung zu bestimmten Medienfiguren des Fernsehens oder, wie insbesondere bei Jungen, aus Computerspielen. Da es für die Kinder oft in der Familie selbst nur wenig Hilfestellung und Halt von Seiten der Eltern bzw. anderen Fa-

milienmitglieder im Alltag gibt, besetzen mediale Angebote wichtige Sozialisationsfunktionen und bieten den Kindern Orientierung und Beschäftigung bzw. die Möglichkeit, sich über die medialen Angebote mit ihrer Lebensrealität, ihren Problemen und Sorgen auseinanderzusetzen. Kinder flüchten sich dann oft in Medienwelten – eine problematische Situation, da gerade sie nicht über genügend Kompetenz im Umgang mit Medienwelten verfügen bzw. nur sehr selten mit Medien reflektiert umgehen können. Sie schreiben besonders dann Fernsehangeboten eine große Bedeutung für sich zu, wenn diese Stoff bieten, ihre Probleme, Ängste oder auch Nöte zu bearbeiten bzw. wenn sie sie als ‚Nothelfer' in einem sie überfordernden Alltag als Fluchtmöglichkeiten einsetzen können. Kinder nutzen Fernsehangebote dann verstärkt, um ‚Leerstellen' auszufüllen. Nicht die Mediennutzung selbst ist dabei das tatsächliche, schwerwiegende Problem, wie es im öffentlichen Diskurs oft diskutiert wird; vielmehr finden z.B. psychische Nöte, Ängste, familienbedingte Probleme Ausdruck und Ventil in genau dieser Mediennutzung, sie ist damit oftmals mehr Symptom als Ursache kindlicher Probleme.

Conclusio

Vor dem Hintergrund technologischer Wandlungsprozesse wird häufig die sinkende Bedeutung des klassischen Fernsehens im Alltag von Rezipienten und Rezipientinnen und vor allem in der Generation der ‚digital natives' heftig diskutiert. Wie im Beitrag gezeigt wurde, ist diese Bedeutungsabnahme nur mit Einschränkungen gegeben. So werden Computer und Internet vor allem im Leben von Jugendlichen wichtiger. Wenn es aber ums Fernsehen geht, wird das klassische Fernsehgerät nach wie vor den alternativen Verbreitungswegen und Endgeräten vorgezogen. Gerade bei Kindern unter 13 Jahren ist das Fernsehen noch immer das Leitmedium und die zentrale Instanz, wenn es um die Befriedigung einer Vielzahl von medialen Bedürfnissen geht. Grund dafür ist zum einen, dass Kinder erst mit steigendem Alter die notwendigen kognitiven und manuellen Fertigkeiten erlernen, um mit Computer und Internet umzugehen. Zum anderen ist das Fernsehen aufgrund seines Aufbaus in den kindlichen Alltag bereits früh integriert und strukturiert diesen mit. Kindern bieten Fernsehangebote Orientierung, Identifikationsmöglichkeiten, sie füllen Leerstellen z.B. bei der Wissensvermittlung aus und können vor allem für sozial benachteiligte Kinder, deren Eltern nur schlecht in der Lage sind, sie im Alltag anzuleiten, zu begleiten und zu unterstützen, zu einer zentralen Sozialisationsinstanz werden. Übermäßigen Medien- und damit auch Fernsehkonsum sollte man zwar kritisch beurteilen. Wie das Beispiel der Mediensozialisationsstudie zeigt, liegen die Gründe für einen ausufernden Medienkonsum zumeist in der Lebenswelt der Kinder und stellen ein Symptom vielfältiger Probleme im Alltag der Kinder dar. Gerade weil das Fernsehen die Mediennutzung jüngerer Kinder noch dominiert, ist es notwendig, Medienbildung und Medienkompetenzförderung zu betreiben. Diese Medienbildung muss als eine gemeinsame Aufgabe von Einrichtungen zur Elternbildung, von Kindergärten, Schulen und weiterführenden Bildungseinrichtungen, aber auch von Jugendzentren etc. begriffen werden. Sie sollte möglichst praxisnah geschehen, um Kinder beim Hineinwachsen in die (Medien)Gesellschaft zu fördern und vor allem jene Kinder und Eltern zu unterstützen, denen es aufgrund schwieriger sozialer Bedingungen schwer fällt, den Anforderungen unserer Medienkulturgesellschaft gerecht zu werden. Es sollte Ziel sein, schon früh einen kritischen Medienumgang von Kindern zu fördern und ihnen damit eine qualitätsvollere, das heißt auch genussvolle und bereichernde Mediennutzung zu ermöglichen. Bewahrpädagogische Haltungen im Sinne einer ungeprüften, von vornherein ablehnenden Einstellung gegenüber Fernsehen oder Medien insgesamt führen in unserer Informationsgesellschaft ins Abseits und erscheinen somit nicht sinnvoll; schließlich finden sich im Fernsehen auch viele positiv zu bewertende Angebote, in denen Kinder bei entsprechender Begleitung durch Eltern oder auch Pädagogen und Pädagoginnen Unterstützung für ihre Selbst-, Sozial- und Sachauseinandersetzung im Alltag finden können.

LITERATUR

U. BECK, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.

B. BETTELHEIM, Kinder brauchen Märchen. München 1980 (Original 1975/76).

B. BETTELHEIM, Brauchen Kinder Fernsehen?, in: TelevIZIon 2 (1988), H. 1, 4–7.

L. EBERT/W. KLINGLER/U. KARG/T. RATHGEB, FIM-Studie: Mediennutzung im Familienkontext. Ergebnisse der Studie Familie, Interaktion & Medien, in: Media Perspektiven 2 (2012), 189–203.

EUROPÄISCHE KOMMISSION, Grünbuch zur Konvergenz der Branchen Telekommunikation, Medien und Informationstechnologie und ihren ordnungspolitischen Auswirkungen. Ein Schritt in Richtung Informationsgesellschaft (KOM-(97) 623). Brüssel 1997. http://ec.europa.eu/avpolicy/docs/library/legal/com/greenp_97_623_de.pdf (31.1.2013).

S. FEIERABEND/W. KLINGLER, Was Kinder sehen. Eine Analyse der Fernsehnutzung Drei- bis 13-Jähriger 2011, in: Media Perspektiven 4 (2012), 203–215.

S. FEIERABEND/T. RATHGEB, JIM-Studie 2010: Medienumgang Jugendlicher in Deutschland,in: Media Perspektiven 6 (2011), 299-310.

B. FUHS, Das außerschulische Kinderleben in Ost- und Westdeutschland,in: P. BÜCHNER/B. FUHS/H.-H. KRÜGER (Hg.), Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996, 129–158.

B. FUHS, Kindheit, Freizeit, Medien. In: H.-H. KRÜGER/C. CATHLEEN (Hg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002, 637–651.

U. HASEBRINK/J. POPP: Media Repertoires as a Result of Selective Media Use. A Con-ceptual Approach to the Analysis of Patterns of Exposure,in: Communications 31 (2006), 369-387.

H. von HENTIG, Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge. München, Wien 1976.

H. von HENTIG, Vorwort, in: P. ARIES, Geschichte der Kindheit. München, Wien 1977.

W. HOFFMANN-RIEM/W. SCHULZ/T. HELD, Konvergenz und Regulierung. Optionen für rechtliche Regelungen und Aufsichtsstrukturen im Bereich Information, Kommunikation und Medien. Baden-Baden 2000.

D. HORTON/R.R. WOHL, Mass Communication and Para-Social Interaction: Observation on Intimacy at Distance, in: J. E. COMBS/M.W. MANSFIELD (Hg.), Drama in Life. The Uses of Communication in Society. New York 1976, 212-228 (Erstveröffentlichung 1956).

M.-L. KIEFER, Medienökonomik. Einführung in eine ökonomische Theorie der Medien. München/Wien 2001.

H.-H. KRÜGER, Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Band 2, Opladen 1997.

C. LAMPERT, Marken als multimediale Brandzeichen, in: J. VON GOTTBERG/R. ROSENSTOCK (Hg.), Werbung aus allen Richtungen. Cross-mediale Markenstrategien als Herausforderung für den Jugendschutz. München 2009, 13-23.

M. LÖFFELHOLZ/K.-D. ALTMEPPEN, Kommunikation in der Informationsgesellschaft, in: K. MERTEN/S. J. SCHMIDT/S. WEISCHENBERG (Hg.), Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen 1994, 570-591.

MEDIARESEARCH.ORF.AT, Fernsehen. Fernsehnutzung in Österreich. http://mediaresearch.orf.at/index2.htm?fernsehen/fernsehen_nut zungsverhalten.htm (31.1.2013).

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST, JIM-Studie 2010. Jugend, Information,(Multi-)Media. Basisstudie zum Me-dienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, 2010. http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf10/JIM2010.pdf (31.1.2013)

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST, KIM-Studie 2010. Kinder und Medien,Computer und Internet. Basisunter-suchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, 2011. http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf (31.1.2013)

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST, JIM-Studie 2012. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Me-dienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, 2012a. http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf12/JIM2012_Endversion.pdf (31.1.2013)

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST, FIM 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunika-tion und Mediennutzung in Familien, 2012b. http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf (31.1.2013)

K. NEUMANN-BRAUN, Sozialer Wandel und die Kommerzialisierung der Kindheit, in: G. SCHOLZ/A. RUHL (Hg.), Perspektiven auf Kind-heit und Kinder. Opladen 2011, 91-113.

I. PAUS-HAASE, Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kin-derfreundschaften. Opladen 1998.

I. PAUS-HAASE, Stärken des Eigen-Sinns. Einordnung und Konsequenzen affektiver Informationsvermittlung – Schlußfolgerungen für die medienpädagogische Theorie und Praxis, in: PAUS-HAASE, INGRID/D. SCHNATMEYER/C. WEGENER (Hg.), Informationen, Sensationen, Emotionen. Wenn im Fernsehen die Grenzen zerfließen. GMK - Schriften zur Medienpädagogik Bd. 30. Bielefeld 2000, 236-253.

I. PAUS-HASEBRINK, Kinder als Konstrukteure ihrer Alltagsbeziehungen – zur Rolle von „Medienmarken“ in Kinder-Peer-Groups, in: Soziale Welt: Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, Sonderband 17 (2007), Schwerpunktheft Lebenswelten von Kindern, 26-50.

I. PAUS-HASEBRINK, Lebens-Herausforderungen: Medienumgang und Lebensaufgaben. Was muss kommunikationswissenschaftliche For-schung leisten? in: M. HARTMANN/A. HEPP (Hg.), Die Mediatisierung der Alltagswelt. Wiesbaden 2010, 195-210.

I. PAUS-HASEBRINK/M. BICHLER, Mediensozialisationsforschung - theoretische Fundierung und Fallbeispiel sozial benachteiligte Kinder. Wien 2008 (unter Mitarbeit von Christine Wijnen).

I. PAUS-HASEBRINK/K. NEUMANN-BRAUN/U. HASEBRINK/S. AUFENANGER, Medienmarken - Medienkindheit. Untersuchungen zur mul-timedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder (Schriftenreihe der LPR Hessen. Bd. 18). München 2004.

I. PAUS-HASEBRINK/J. KULTERER, Gesellschaftliche Partizipation und die Rolle der Medien. Das Beispiel sozial benachteiligter Kinder, in: Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 161 (2011), H.7-8, 710-717.

I. PAUS-HASEBRINK/J. KULTERER, Bedeutung von Film und Fernsehen im Medienalltag Jugendlicher, in: akzente Salzburg, Institut für Medienbildung - IMB, Friedensbüro Salzburg (Hg.), IMPULSE – Handbuch für Jugendarbeit. Band 2 – Medienpädagogik. Salzburg 2004.

I. PAUS-HASEBRINK/J. KULTERER, Kommerzialisierung von Kindheit, in: A. TILLMANN/S. FLEISCHER/K.-U. HUGGER (Hg.), Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden 2013.

G. SCHULZE, Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt/New York ^{6}1996 (1. Aufl. 1992).

Beiträge zur Fachdidaktik 1/2013

Heinrich Ammerer

Nachrichtensendungen im Unterricht

Das Medium „Fernsehnachrichten“ scheint in der Lebenswelt Jugendlicher keine große Rolle mehr zu spielen. Der Altersschnitt bei der wichtigsten „klassischen“ österreichischen Nachrichtensendung „Zeit im Bild 1“ um 19 Uhr 30 lag 2008 bei 61 Jahren (Durchschnittsalter Bevölkerungsgesamtheit: 42 Jahre). Bei der Mittagsausgabe der „Zeit im Bild“ um 13 Uhr lag das Durchschnittsalter sogar bei stolzen 68 Jahren (Varga 2008) – nicht mehr allzu weit von der mittleren Lebenserwartung hierzulande entfernt. Auch andernorts ist das Publikum kaum jünger: In Deutschland sind 96 Prozent der ZuseherInnen bei „ZDF heute“ über 40 Jahre alt, und auch die ARD-„Tagesschau“ bedient ein eher betagtes Publikum. Selbst in den USA mit ihrer relativ jungen Bevölkerung (Durchschnittsalter 36,7 Jahre) hat das Publikum der Evening News bei den drei großen US-Networks ein Durchschnittsalter von 62,3 Jahren.

Dass Jugendliche den klassischen Fernsehnachrichten zunehmend die kalte Schulter zeigen, liegt wohl kaum daran, dass sie sich dem Medium „Fernsehen“ an sich entfremdet hätten: Mehr als eineinhalb Stunden sehen Österreichs Jugendliche im Schnitt nach wie vor täglich fern (ORF Medienforschung 2011), und hauptsächlich auf dem Fernsehgerät – in fast jedem österreichischen Haushalt steht (mindestens) eines, nur ein kleiner Teil der jungen KonsumentInnen sieht via Internet fern (JIM 2010). Allerdings geraten bei den ‚digital natives’ die traditionellen Informationskanäle gegenüber dem Web 2.0 zunehmend ins Hintertreffen. Onlineportale und soziale Netzwerke können die spezifischen Interessen der NutzerInnen zeitnäher, flexibler, individueller und tiefgründiger bedienen, und wer genügend Zeit online verbringt, fühlt sich ohnehin automatisch mit den wichtigsten Informationen des Tages versorgt: „Wenn die Nachricht wirklich so wichtig ist, wird sie mich schon finden“ ist zur entspannten Grundhaltung vieler junger Menschen geworden (Wolf 2010).

Obwohl Fernsehnachrichten damit auf lange Sicht ein ähnliches Schicksal wie ihren Print-Verwandten, den Tageszeitungen, droht, werden sie von den Jugendlichen paradoxerweise hochgeschätzt: Auch jene, die selbst kaum traditionelle Nachrichtensendungen schauen, betrachten sie als schützenswerte Institution bzw. als „eine Art grundlegende Sozialleistung“ und schalten bei großen Nachrichtenereignissen durchaus ein (Wolf 2010). 16–19-Jährige gaben an, dass für sie das öffentlich-rechtliche Fernsehen nach dem Schulunterricht überhaupt die wichtigste Informationsquelle für politische Themen ist (Friedrich-Ebert-Stiftung 2011:39).

Relevanz für die Politische Bildung

Gerade weil Fernsehnachrichten von Jugendlichen nach wie vor als besonders vertrauenswürdig angesehen werden, beeinflussen sie die politische Bewusstseinsbildung und bedürfen daher nach wie vor der Aufmerksamkeit der politischen Bildung. Und auch aus einem weiteren Grund bleiben Fernsehnachrichten ein Medienformat, dessen Gesetzmäßigkeiten und Fallstricke im Unterricht zu erschließen sind: Ob analoge oder digitale Welt – die Eigenlogik des Mediums „Nachrichtensendung“ im Spannungsbogen zwischen Information, Unterhaltung und Manipulation ist dieselbe, nach der auch bei online-Nachrichtenportalen politische Informationen gefiltert, aufbereitet, kommentiert und in Form von politischen Manifestationen präsentiert werden.

Innerhalb des österreichischen Kompetenzmodells zur politischen Bildung (Krammer et al. 2008) zielt die Arbeit mit Nachrichtensendungen zunächst auf die Förderung der politikbezogenen Methodenkompetenz ab. Nachrichtensendungen sind keine neutralen Vermittler politischer Information – schon indem sie Informationen auswählen, gewichten, präsentieren und kommentieren, greifen sie in den Prozess der Meinungsbildung ein und liefern politische Manifestationen, die im Rahmen der Methodenkompetenz analysiert und entschlüsselt werden sollen. Wenn sich SchülerInnen darüber hinaus mit den (implizit oder explizit) in Nachrichtensendungen vermittelten politischen Urteilen beschäftigen, verbessern sie ihre politische Urteilskompetenz.

Verfügbarkeit von Nachrichtensendungen

Glücklicherweise sind viele Nachrichtensendungen heute relativ unkompliziert online verfügbar, was die aufwendige vorherige Aufzeichnung überflüssig macht. Insbesondere die öffentlich-rechtlichen Sender bieten ihre Inhalte zunehmend online an – in Echtzeit als live-stream oder zeitversetzt in Form archivierter Medienclips. Die ORF-TVThek stellt Nachrichtensendungen als Video-on-demand eine Woche lang zur Verfügung, ARD und ZDF unterhalten im Internet ebenfalls Mediatheken, über die ihre Nachrichtensendungen teilweise über Monate hinweg abrufbar sind. Bei den Privatsendern bietet ATV eine eigene Mediathek an, die Nachrichtensendung „RTL Aktuell" ist ebenfalls archiviert abrufbar. Damit sind die Wiedergabe und das wiederholte (auch eigenständige, etwa kleingruppenweise) Ansehen von Nachrichtensendungen im Klassenraum sowie Vergleiche zwischen einzelnen Nachrichtensendungen recht einfach möglich.

Notwendiges Arbeitswissen

Damit die SchülerInnen die in den Nachrichten thematisierten politischen Sachverhalte und Kontroversen einordnen können, benötigen sie ein gewisses Maß an ereignisbezogenem Hintergrundwissen. Dieses „Arbeitswissen" sollte naturgemäß vor der methodischen Arbeit zur Verfügung gestellt werden (etwa in Form einer gemeinsamen Besprechung, der Durchsicht von Zeitungsmeldungen etc.).

Ebenfalls zum Arbeitswissen zählt die Unterscheidung und Typisierung von Nachrichtenformaten. Je nachdem welche Zielgruppen sie ansprechen wollen, positionieren sich Nachrichtensendungen eher unterhaltend oder eher pragmatisch-informativ. Stark vereinfacht können drei Arten von Formattypen unterschieden werden, die im deutschsprachigen Raum vertreten sind. (Witten 1995:30)

a) Traditionelle Sprechersendung:
Hier werden die Nachrichten vom Sprecher/von der Sprecherin kommentarlos vom Blatt oder Teleprompter abgelesen. Kennzeichnend ist meist ein betont trockener Erzählstil, der den ZuschauerInnen das Gefühl von Objektivität und Seriosität vermittelt. Bekanntestes Beispiel für diese Form von Nachrichtensendung ist die ARD-„Tagesschau", die seit ihrer Einführung gleichzeitig die beliebteste Nachrichtensendung im deutschen Sprachraum ist und den Tag „gewissermaßen notariell beglaubigt" (ARD-aktuell-Chefredakteur Kai Gniffke in Brauck 2008, 106). In Österreich werden einige ZIB-Sendungen als Sprechersendungen geführt. Diese Form der Präsentation spricht vorwiegend Erwachsene an. Für Nachrichtenformate scheint die Grundregel zu gelten: Je unpolitischer eine TV-Nachrichtensendung, desto jünger ist ihr Publikum (Hajok 2004, Wolf 2010).

b) Nachrichtenmagazin/Nachrichtenjournal:
Hier führt ein/eine ModeratorIn („Anchorman") kommentierend durch die Sendung, ordnet die Geschehnisse in Zusammenhänge ein und nimmt Bewertungen vor. „ExpertInnen" und zugeschaltete KorrespondentInnen analysieren Sachverhalte, politische HandlungsträgerInnen werden ins Studio geladen.
Ähnlich wie das Nachrichtenmagazin ist die „Studiosendung" problemorientiert und moderatorInnenzentriert aufgebaut, baut jedoch noch stärker auf unterschiedliche Aktivitäten und Medien in der Darstellung. In Österreich ist die „Zeit im Bild" ein Beispiel für eine solche Studiosendung.

c) „News Show":
Von Kurznachrichten über rasante „Action Shows" bis zu Boulevardformaten: Bei diesem Nachrichtenformat wird der Unterhaltungscharakter von Nachrichten betont. Politikferne Themenbereiche (z.B. Sport, Promi-Welt, Kuriosa, Alltagsthemen) erhalten viel Raum, politische Inhalte werden leicht verständlich präsentiert, pointierte (z.B. stark übertriebene) Bewertungen vorgenommen, die Komplexität von Sachverhalten reduziert und häufig eine Alltagsdiktion verwendet.

Nachfolgend werden drei Arten von Unterrichtszugängen angeregt: Analysen, Vergleiche und gestalterische (synthetische) Zugänge. Die Unterrichtszugänge sind bewusst allgemein gehalten, um sie nicht an spezifische Schulstufen zu binden. Lernpsychologisch erscheint die Beschäftigung mit Nachrichtensendungen in der gesamten Sekundarstufe sinnvoll, der Einsatz in einem frühen Lernalter (7./8. Schulstufe) jedoch besonders angeraten, um Jugendliche früh zu einem kritischen Umgang mit medial transportierten politischen Manifestationen anzuregen.

Analytische Zugänge

Basis jeder methodischen Arbeit mit Nachrichtensendungen ist die Analyse ganzer Sendungen oder einzelner Beiträge anhand von Fragestellungen, die die Prozesse und Gesetzmäßigkeiten der medialen Politikvermittlung offen legen. Dabei wird u.a. Fragestellungen nachgegangen, die auf die Bereichsspezifik des Mediums abzielen oder die sich der Entschlüsselung und Bearbeitung konkreter politischer Urteile widmen.

Unterrichtspraktisch bietet sich – nach der Erschließung des für die Analyse notwendigen Arbeitswissens – folgende Vorgehensweise an:

- Einteilung der SchülerInnen in Kleingruppen
- Verteilen von Beobachtungsaufgaben
- Ansehen der Nachrichtensendung
- Gemeinsames Besprechen der Ergebnisse im Plenum
- Nochmaliges Ansehen der Nachrichtensendung
- Ev. nochmaliges Besprechen der Ergebnisse im Plenum, Ergebnissicherung

Inhaltlich können sich die Beobachtungsaufgaben an folgenden Leitfragen orientieren: (Ammerer 2008)

Analyse einer Nachrichtensendung

- *Zielt die Nachrichtenpräsentation eher auf Unterhaltung oder eher auf Information ab? Woran erkennt man das?*
- *Werden eher „harte" (Politik, Wirtschaft, Gesellschaft) oder eher „weiche" Nachrichten (Unglücksfälle, Verbrechen, Sport und gesellschaftliche Anlässe) präsentiert?*
- *Beschränkt sich die Präsentation auf die sachliche Erwähnung der vier W (was, wer, wann, wo) oder versucht sie, persönlich und affektiv zu wirken (durch den Einsatz intimer Informationen, Gags, improvisierter Bemerkungen etc.)?*
- *Wie lange sind die Beiträge (absolut/relativ) zu den einzelnen Themen? Welche erscheinen deshalb von größerer oder von geringerer Bedeutung?*
- *Moderation: Wie ist der Moderator/die Moderatorin gekleidet (betont seriös/leger/bunt/…)? Verwendet er/sie viel Gestik? Wie ist seine/ihre Mimik? Liest er/sie vom Blatt ab, scheint er/sie frei zu sprechen? Verleiht er/sie dadurch dem Berichteten mehr oder weniger Seriosität und Wahrheitsanspruch?*
- *In welcher Reihenfolge werden die Beiträge gebracht? Welchen Themen, Ereignissen und Sachverhalten kommt dadurch (mit den Augen der Zuseher betrachtet) größere oder geringere Bedeutung zu?*

Analyse einzelner Nachrichtenbeiträge

Leitfragen zur Analyse der Beitragspräsentation:

- *Welche* interpretierenden *Darstellungsformen (Interview, Portrait, Reportage, Kommentar …) begleiten die „Information"?*
- *Welche* illustrativen *Darstellungsformen (Grafik, Foto, Diagramm …) begleiten die „Information"?*
- *Welche* meinungsbildenden *Formen (Expertenstatements, Straßeninterviews …) kommen zum Einsatz?*
- *Ist die Off-Stimme um Objektivität bemüht (z.B. durch Verwendung des Konjunktivs bei wiedergegebenen Meinungen, durch den Wegfall von Adjektiven und Beiworten) oder bezieht sie Stellung, indem Wertungen (politisch, moralisch, religiös) vorgenommen werden?*
- *Welches Vokabular verwendet die Off-Stimme (eher neutral/nüchtern oder eher reißerisch/affektiv)? Wie ist der Tonfall des Off-Sprechers/der Off-Sprecherin?*
- *Welche Bilder werden zum Off-Ton eingespielt? Passen sie zum Inhalt des Beitrags oder sind sie eher beliebig (Ton-Bild-Schere)? Welche Funktion haben die Bilder? Veranschaulichen sie nur das Gesagte oder enthalten sie selbst Informationen? Werden sie durch den Off-Ton in eine bestimmte Richtung interpretiert? Wie ist die Kameraführung? Kommen spezielle Schnitte oder Effekte zum Einsatz?*
- *Bei Interviews von politischen HandlungsträgerInnen: Welchen Zweck erfüllen sie? Erscheint der Politiker/die Politikerin sympathisch/unsympathisch, erscheint sie durch den Kontext der Sendung im Recht oder im Unrecht?*

Leitfragen zur Analyse des politischen Inhaltes:

- *Wie werden die politischen HandlungsträgerInnen präsentiert (durch die Ankündigung oder den Kommentar des Nachrichtensprechers/der Nachrichtensprecherin)?*
- *Durch den Off-Ton ausgedrückte Urteile: Welcher der politischen Handlungsträger „behauptet", „glaubt" oder „meint" etwas? Wer hingegen „stellt fest", „weist darauf hin" oder „erläutert"? Welche Meinungen werden durch den Off-Sprecher im Indikativ wiedergegeben (dem Wiedergegebenen zustimmend), welche im Konjunktiv I (sachliche Wiedergabe) und welche im Konjunktiv II/Irrealis (das Wiedergegebene in Zweifel ziehend, ablehnend)? Welche Auswirkung hat das auf das Erscheinungsbild des Politikers/der Politikerin?*
- *Bei Interviews: Wer kommt zum Thema zu Wort, wer nicht? Wer sollte zu diesem Thema befragt werden, wer wurde befragt? Was wird gesagt, was wird nicht gesagt? Ist der thematische Zusammenhang eindeutig, oder könnte der präsentierte Interviewausschnitt aus dem Zusammenhang gerissen sein?*
- *Bei Beiträgen über Parlamentsdebatten: Welche Bilder (etwa von Abgeordneten im Plenum) werden zu parlamentarischen Reden und Stellungnahmen eingespielt? Was soll damit illustriert werden (Langeweile/Belustigung/Ablehnung …)? und in welchem Licht erscheint dadurch die Rede?*
- *Vor und nach dem Beitrag: Was sagt der/die ModeratorIn? Welches politische Urteil vertritt er/sie?*
- *Welche Rolle spielt der Experte/die Expertin, welche ein zugeschalteter Korrespondent bzw. welchen Meinungen geben sie Recht und welchen widersprechen sie? Beurteilt er/sie den Sachverhalt (wenn ja, welches politische Urteil vertritt er/sie?) oder versucht er/sie, alle Perspektiven neutral wiederzugeben und zu erklären?*

Naturgemäß werden die Beobachtungsaufgaben hinsichtlich der Formulierung an das Lernalter angepasst. So könnten etwa erste Beobachtungsaufgaben für SchülerInnengruppen in der 7./8. Schulstufe lauten:

- *Achtet auf die einzelnen Nachrichtenbeiträge und schreibt (in Stichworten) auf: Worum geht es im ersten Beitrag, worum im zweiten, worum im dritten usw.?*
- *Welche Nachrichtenbeiträge befassen sich mit a) Weltpolitik b) Österreichischer Politik c) Wirtschaft d) Unglücksfällen e) Sport f) Kultur (Kino, Theater …) g) Klatsch und Tratsch?*
- *Stoppt mit der Uhr: Wie lange wird das erste Thema behandelt, wie lange das zweite usw.?*
- *Zu welchen Themen gibt es keinen Nachrichtenbeitrag (sie werden nur durch den Nachrichtensprecher/die Nachrichtensprecherin behandelt?*
- *Welche Nachrichtenbeiträge sind eher „gute Nachrichten", welche eher „schlechte Nachrichten" und woran merkt man das?*
- *Achtet auf die Sprache: Wird eher nüchtern und sachlich berichtet oder eher locker und unterhaltsam (oder gar reißerisch?) Notiert Euch einige Beispiele!*

Die Beobachtungen werfen weitere Fragen auf, denen im anschließenden Plenum gemeinsam nachgegangen werden muss: Was wird durch die Reihung der Beiträge ausgedrückt (Wichtigkeit)? Warum werden (welche) Themen länger behandelt und andere nur angeschnitten? Wie viel Platz wird einzelnen Nachrichtenbereichen eingeräumt? Aufgrund welcher sprachlicher Details wirkt die Sendung eher seriös /eher unterhaltungsorientiert? usw.

Vergleichende Zugänge

Etwas anspruchsvoller als die Analyse ist der Vergleich mehrerer Nachrichtensendungen, da er analytische Fähigkeiten und Fertigkeiten bereits voraussetzt. Vergleichende Zugänge beanspruchen auch etwas mehr Zeit, eignen sich insofern jedoch auch gut für Hausübungen, welche die SchülerInnen daheim vor dem Fernseher erledigen. Die Ergebnisse werden jedenfalls im Unterricht diskutiert und verglichen. Die Beschränkung auf ein einzelnes politisches Thema erscheint in diesem Zusammenhang angeraten, um die Trennschärfe durch Fokussierung zu erhöhen. Beispielhafte Möglichkeiten des Vergleichs umfassen u.a.:

- *Vergleich unterschiedlicher Nachrichtenformate:* Die Behandlung desselben tagesaktuellen politischen Themas (z.B. Kontroverse über die Wehrpflicht) wird in zwei oder mehr unterschiedlichen Nachrichtensendungen, beispielsweise in einer Sprechersendung (z.B. ZIB), in einem Kurzformat (z.B. ZIB-Flash), in einem Nachrichtenmagazin (z.B. ZIB 2) und in einem unterhaltungsorientierten Nachrichtenformat (z.B. ATV-aktuell) analysiert und verglichen. Dabei zeigt sich, dass manche Formate stärker auf „Infotainment" setzen, wohingegen andere mit einer seriösen Inszenierung punkten wollen. Auch wird in der Regel in unterschiedlichem Maße versucht, Neutralität zu wahren bzw. die politische Meinung des Zusehers/der Zuseherin zu beeinflussen.
- *Vergleich Inlands-/Auslandsperspektive:* Dabei wird die Behandlung desselben politischen Themas in einer Nachrichtensendung des Inlands mit der in einer ausländischen Nachrichtensendung verglichen und speziell darauf geachtet, ob sich die transportierten politischen Urteile erkennbar unterscheiden. Dieser Zugang ist besonders bei politischen Vorgängen in Österreich wirksam, die internationale Aufmerksamkeit erregen (beispielsweise Wahlen auf Bundesebene, Politskandale etc.)
- *Vergleich der Nachrichten politisch gebundener Redaktionen:* In den privaten Nachrichtensendungen des deutschen Sprachraums wird auf eine politisch tendenziöse Berichterstattung in der Regel verzichtet. Anders beispielsweise in den politisch gespaltenen USA, wo politische Nachrichten bei unterschiedlichen privaten Networks teils stark parteiisch präsentiert werden (z.B. FoxNews versus MSNBC).
- *Vergleich von Berichterstattungen zum selben Thema über einen längeren Zeitraum:* Mit etwas größerem Aufwand verbunden ist sie Aufgabe, die mediale Berichterstattung zu einem spezifischen Thema über einen längeren Zeitraum (einige Tage oder Wochen) zu beobachten und zu bewerten und die Ergebnisse anschließend im Plenum zu präsentieren. Dies bedingt selbsttätiges Arbeiten und setzt neben analytischen Teilkompetenzen auch ein gesteigertes politisches Urteilsvermögen der SchülerInnen voraus, was einen Einsatz ab der 11. Schulstufe sinnvoll erscheinen lässt. Vor allem die Frage, ob und wie sich die mediale Beurteilung eines Themas, abhängig von der sich verändernden Informationslage, im Laufe der Zeit ändert, ist hier von Interesse.

Synthetische Zugänge

Sind die SchülerInnen bereits mit den Spezifika und Gesetzmäßigkeiten von Nachrichtensendungen vertraut, können sie auch umgekehrt in die Rolle eines Nachrichtenredakteurs/einer Nachrichtenredakteurin schlüpfen und die Nachrichten selbst (um-)gestalten. Dadurch wird jener Aspekt der politikbezogenen Methodenkompetenz angesprochen, der es jungen Menschen gestattet, eigenständige und wirksame politische Manifestationen zu

Kasten: Schneideraum

Im Nachrichten-Schneideraum: Bilder zum gesprochenen Text finden

Zum folgenden Nachrichtentext, den ein Sprecher im OFF ablesen wird, müssen Kamerabilder gedreht und zusammengeschnitten werden. Versetzt Euch in die Rolle der NachrichtenredakteurInnen und überlegt, welche Bilder zum Text passen. Dazu müsst ihr „in Bildern denken". Skizziert oder beschreibt die Szenen in den Kästchen neben dem Text.

Nachrichtenbeitrag: „2,4% Inflationsrate im Jahr 2012", ZIB 13, 16.1.2013

„Wer gern Fleisch isst, musste nicht nur zur Weihnachten mehr bezahlen als im Vorjahr, Fleisch und Fleischprodukte sind im letzten Jahr generell empfindlich teurer geworden, gefolgt von Brot, Milch und Eiern.

Im Schnitt sind die Preise für Lebensmittel und alkoholfreie Getränke um 3,3% gestiegen. Dabei sticht Kaffee besonders hervor.

[Einspielung: Pressekonferenz der Statistik Austria].

Eine genaue Erklärung konnten die Statistiker nicht liefern. Einer der größten Preistreiber war im letzten Jahr das Wohnen. Mieten verteuerten sich um 4,4%. Billiger wurden hingegen das Telefonieren mit Handys, Flugpauschalreisen oder neue Autos.

Im Dezember war die Inflationsrate ebenso hoch wie im Vormonat November, bei 2,8%."

schaffen. Solcherart kreative Zugänge haben unterrichtspraktisch den großen Vorteil, dass das verwendete Material bzw. Thema keine Aktualität besitzen muss und daher mehrfach auf einmal aufbereitete Sendungen zurückgegriffen werden kann. Zudem sind den Möglichkeiten eines kreativen Umgangs mit Nachrichtenmaterial kaum Grenzen gesetzt, beispielhafte Möglichkeiten umfassen u.a. (Ammerer 2008):

- *Rollenumkehr:* In vielen Nachrichten- und Boulevardmagazinen werden politische HandlungsträgerInnen erkennbar mit unterschiedlicher Sympathie bedacht und als unterschiedlich glaubwürdig dargestellt. Vor allem VertreterInnen von Minderheitenpositionen oder wenig populären Gruppierungen werden häufig durch sprachliche Wendungen ironisiert oder lächerlich gemacht. Ihre Aussagen werden beispielsweise als „Behauptungen" bezeichnet, während positiv konnotierte HandlungsträgerInnen „Feststellungen" treffen. Ausgehend von einem diesbezüglich eindeutigen Beitrag: Wie könnte er sprachlich umgestaltet werden, um die Rollen der Sympathie-/AntipathieträgerInnen einmal zu vertauschen?
- *Bilder zum gesprochenen Text suchen:* Der Sprechertext eines Nachrichtenbeitrags wird vom Lehrer/von der Lehrerin transkribiert und den SchülerInnen vorgelegt. Nun gilt es zu überlegen, welche Kamerabilder zum Text passen würden. Nachdem die Vorschläge im Plenum gesammelt wurden, wird der Nachrichtenbeitrag im Original gezeigt – oft genug offenbart sich hier eine weit geöffnete Ton-Bild-Schere, die die Tatsache dokumentiert, dass die Auswahl der Bilder auf ganz unterschiedliche Weise erfolgen kann, in jedem Fall aber den Eindruck, den der Zuschauer vom Geschehen erhält, maßgeblich bestimmt. Beispielhaft kann das so aussehen: Kasten S. 24
- *Sprechertext zu Bildern suchen:* Auch der umgekehrte Weg ist gangbar. SchülerInnen versuchen dann, den Kommentar zu einem stumm geschalteten Nachrichtenbeitrag zu formulieren. Auch hier kann bisweilen demonstriert werden, welcher Informationswert in manchen Bildern steckt und zu welchen (Miss-)Interpretationen des politischen Geschehens sie eventuell führen können.
- *Unterlegen eines Beitrags mit Musik:* Aus Reportagen und Boulevardmagazinen ist SchülerInnen das gestalterische Mittel vertraut, Beiträge mit Musik zu untermalen und dadurch emotionale Wirkungen bei den ZuseherInnen hervorzurufen. Mit welcher Musik (Richtung, Text …) ließe sich ein aktueller politischer Nachrichtenbeitrag unterlegen, und welchen Effekt würde das jeweils auf die ZuschauerInnen und ihr politisches Urteil haben?
- *Eine Agenturmeldung interpretieren:* Aus der online verfügbaren Rohmeldung einer Nachrichtenagentur verfassen SchülerInnen einen gesprochenen Kommentar (Off-Stimme) zu einem kurzen Nachrichtenbeitrag. Der Rohtext wird einmal im Sinne der einen, einmal im Sinne der entgegengesetzten politischen Sichtweise interpretiert, sodass durch den entstandenen Kommentar unterschiedliche politische Urteile ausgedrückt werden, ohne dass die Meldung inhaltlich verändert wurde.

LITERATUR

H. AMMERER, Mit Nachrichtensendungen im Unterricht arbeiten, in: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 29, Wien 2008.

M. BRAUCK, Die immer gleichen Rituale, in: Der Spiegel 13/2008.

FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG, Sprichst du Politik? Ergebnisse des Forschungsprojekts und Handlungsempfehlungen, Berlin 2011.

D. HAJOK, Jugend und Fernsehinformation. Eine explorativ-deskriptive Studie (im Rahmen des Forschungsprojekts „Jugend - Politik – Fernsehen"). Univ.-Diss. Berlin 2004.

R. KRAMMER u.a., Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien 2008.

MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST, JIM 2010. Jugend, Information, (Multi-Media). Basisstudie zur Mediennutzung 12–19-jähriger in Deutschland. Stuttgart 2010.

ORF MEDIENFORSCHUNG, Fernsehnutzung in Österreich 2011. http://mediaresearch.orf.at/index2.htm?fernsehen/fernsehen_nutzungsverhalten.htm (1.1.2013)

Ch. VARGA, Vortrag im BG Nonntal (Salzburg) am 9.5.2008. http://kundendienst.orf.at/programm/fernsehen/orf2/zib_nonntal.html (1.1.2013)

A. WITTEN, Infotainment. Fernsehnachrichten zwischen Information und Unterhaltung. Bern 1995.

A. WOLF, Die Nachrichten kommen zu mir. TheGap online, 21.12.2010. http://www.thegap.at/rubriken/stories/artikel/die-nachrichten-kommen-zu-mir (1.1.2013)

Reinhard Krammer

Geschichtsdokumentationen

Didaktische Überlegungen zur Arbeit mit Dokumentarfilmen im Geschichtsunterricht

Für mich ist es ziemlich egal, mit welchen Mitteln ein Film arbeitet, ob er ein Schauspielerfilm ist mit inszenierten Bildern oder ein Dokumentarfilm. In einem guten Film geht es um die Wahrheit, nicht um die Wirklichkeit.
(Sergej Eisenstein, 1925)

Dokumentation – Dokutainment

Es vergeht kaum ein Tag, an dem das Programmangebot des Fernsehens nicht mehrere Filme bereit hält, die Geschichte in Form von Dokumentationen zum Inhalt haben. Einige dieser Geschichtsdokumentationen werden sogar zur „Prime-time" ausgestrahlt, dürfen also mit einer ganz erheblichen Zahl an Zusehern rechnen. Solche Filme nehmen schon durch ihre Bezeichnung als „Dokumentation" für sich in Anspruch, die historische Realität wahrheitsgetreu zu zeigen – eben: zu dokumentieren. Durch die Gewissheit des Zusehers bzw. der Zuseherin, zu erfahren, wie es in der Vergangenheit eigentlich gewesen ist, stellt sich das Gefühl ein, ein unverrückbares Wissen erworben zu haben – wohl ein wesentlicher Grund dafür, dass sich Geschichtsdokumentationen großer Beliebtheit erfreuen. Die Wahrscheinlichkeit der Gleichsetzung des filmisch Dargestellten mit der historischen ‚Realität', der unmerklichen und nicht reflektierten Übernahme vorgefundener historisch-politischer Urteile, Sichtweisen und Identifikationsangebote ist so zweifellos gegeben.

Der Geschichtsunterricht kann sich mit einem in diesem Sinne unfertigen Geschichtsbewusstsein nicht einfach abfinden und wird es nicht bei einer bloßen Konsumation von Geschichtsdokumentationen durch die SchülerInnen belassen können.

Der Begriff „De-Konstruktion" kennzeichnet die geistige Leistung, die im Mittelpunkt der Auseinandersetzung der SchülerInnen mit Geschichtsdokumentationen steht. Die Operation „De-Konstruktion" bezieht sich generell auf fertige Geschichtserzählungen der unterschiedlichsten Art, also historische Erzählungen in Form von Texten, Bildern, Filmen, Ausstellungen, mündlichen Erzählungen usw., die im Nachhinein durch Re-Konstruktion verfasst wurden (vgl. dazu Pandel 1988). Sie bildet die spiegelverkehrte Operation zur Re-Konstruktion. Historische Narrationen – wie z.B Geschichtsdokumentationen – wurden im Nachhinein aufgrund einer oder mehrerer Fragestellungen unter Zuhilfenahme vorliegender Quellen durch Re-Konstruktion geschaffen. De-Konstruktion ist also jener Prozess, der nicht nur die Oberflächen-, sondern vor allem die Tiefenstruktur der vorliegenden historischen Narration zu erschließen trachtet.

Die historische Dokumentation verwendet ein ganzes Arsenal an Bild- und Tonmaterialien, mit deren Hilfe die drei Ebenen *Vergangenheit* (Archivmaterial wie historische Originalbilder und -filme, O-Ton), *Gegenwart* (Expertenbefragungen, Augen- und Zeitzeugenberichte, Off-Kommentar) und *Zukunft* (direkte und indirekte Warnungen, Verhaltensempfehlungen) miteinander in Beziehung gesetzt werden. Die Auswahl der Bild- und Tonmaterialien, die Deutung und Beurteilung des vergangenen Geschehens durch die Befragten, die Urteile des Off-Kommentators: Durch sie wird deutlich, dass es bei der bloßen Dokumentation nicht bleibt.

Heute wird in zahlreichen Geschichtsdokumentationen das Nachstellen historischer Ereignisse als Stilelement eingesetzt, einerseits um die durch mangelndes Archivmaterial verursachten Lücken bildlicher Präsentation zu überbrücken, andererseits um einen angemessen erscheinenden Unterhaltungswert zu erzielen.

So genannte „Doku-Dramen" mit einem großen Anteil spielfilmartiger Szenen beanspruchen immer mehr Platz in der Geschichtserzählung der audiovisuellen Medien und machen es dadurch dem Zuschauer zusehends schwerer, den Unterschied zwischen historischer ‚Realität' und Fiktion zu erkennen.

Durch die Auswahl der Bild- und Tonkomponenten und durch die Gestaltung der Ausschnitte aus Stellungnahmen der Experten und den Berichten der Zeitzeugen wird eine Rasterung der Geschichte vorgenommen, deren Ergebnis sich dem Zuschauer als unverrückbar aufdrängt und einprägt (Schöttler 1992:723-728). Ein Dokumentarfilm ist eben nicht bloße Dokumentation der Vergangenheit, sondern ihre Deutung und Interpretation, er bildet nicht nur ab, sondern kommentiert und bewertet. „Vieles wäre leichter, würden die Bilder, die wir dem Dokumentarfilm zuschreiben, die Wirklichkeit zeigen – und nicht Ansichten von ihr" (Heller 1997:220).

Bodo von Borries hat die Frage „Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm?" mit großer Skepsis beantwortet und dabei auf die Unerlässlichkeit eines analytischen

Herangehens im Sinne einer De-Konstruktion der vorgefundenen Geschichtserzählung aufmerksam gemacht.

Eine kompetente Arbeit im Unterricht müsse davon ausgehen, dass die verwendeten Bild- und Ton-„Dokumente" (=Quellen) oft nur einen „dokumentarischen" Charakter suggerieren. In Wahrheit sei auch das Urmaterial oft nachträglich vertont und mit Musik, Stimmen und Geräuschen aus dem Studio versehen worden und auch die Originalbilder seien zu einem bestimmten Zweck hergestellt worden und deshalb häufig schon bei ihrem Entstehen geschönt und inszeniert worden (von Borries 2001:221-222).

Auffällig ist, dass gerade der Dokumentarfilm sehr oft darauf ausgerichtet ist, einen neuen Blickwinkel auf ein historisches Geschehen zu eröffnen, bisher vernachlässigte Quellen oder neue Sichtweisen – etwa auf Biographien – in ihr Recht zu setzen oder Antworten auf neue Fragen zu geben. Daraus bezieht er seine Aktualität und deswegen stößt er auch auf Interesse (Hey 1994:78-79).

Zur Methodik der Arbeit mit dem Dokumentarfilm

Sichern der Wissensbasis

Ein oft erhobener Einwand gegen eine intensive Filmarbeit im Unterricht gibt zu bedenken, dass in der Regel den SchülerInnen die notwenige Basis an Wissen nicht zur Verfügung stehe, um den Ertrag eines solchen Unternehmens zu rechtfertigen. Dieses Argument sollte ernst genommen werden; ein grundlegendes, auf das Thema des Dokumentarfilmes bezogenes Wissen wird in der Tat unerlässlich sein. Die Herstellung dieser Wissensgrundlage wird indes kaum einen Lehrer/eine Lehrerin vor Probleme stellen, denn der Geschichtsunterricht weist gerade bei der Methodik der Wissensvermittlung eine lange Tradition auf: Schulbuch, SchülerInnenreferat und LehrerInnenvortrag sind für die Vermittlung ebenso geeignet wie Recherche in Einzel- oder Gruppenarbeit. Wenn die Auseinandersetzung mit einer geschichtsdokumentarischen Darstellung zudem ans Ende einer thematischen Unterrichtssequenz gestellt wird, so wird das Wissen der SchülerInnen auch mit einiger Verlässlichkeit verfügbar sein.

Festlegung des zu de-konstruierenden Filmausschnitts

Obwohl die Geschichtsdokumentationen oft nicht an den Umfang von Spielfilmen heranreichen, ist es dennoch nicht immer möglich, eine Dokumentation vollständig im Unterricht zu de-konstruieren. Kritische Filmarbeit braucht nämlich die Wiederholung der Szenen, den Austausch über die am eigenen Ich erfahrenen Wirkungen, die Diskussion über die „Botschaft" einzelner Spielszenen und die Auflistung und Analyse der Archivmaterialien und Interviews. Um das möglich zu machen, wird der Filmausschnitt unumgänglich sein! Ein Dokumentarfilm enthält in den meisten Fällen eine solche Anzahl an Informationen, dass sich die Eindrücke im Betrachter des Filmes überlagern und gegenseitig auslöschen. Wird ein Film oder ein Ausschnitt mit zu großer Länge gewählt, muss die Analyse notwendigerweise an der Oberfläche verbleiben.

Zudem erzählen Filme – auch die Dokumentarfilme – in den seltensten Fällen nur eine Geschichte. Filme beziehen sich auf Haupt- und Nebenthemen, in einzelnen Sequenzen verdichten sich ihre Anliegen, wird die ‚message' auf den Punkt gebracht! Es sind diese Geschichten im Film, die Ansatzmöglichkeiten zu ausführlicher, genauer und letztlich für SchülerInnen motivierender Analysearbeit bieten.

Die Auswahl eines Ausschnitts kann nicht ganz beliebig erfolgen: Er sollte einen Teilaspekt des historischen Themas beinhalten und über eine innere Geschlossenheit verfügen. Das kann ein Thema sein, das im Geschichtsunterricht schon in anderer Hinsicht ausführlicher behandelt wurde, oder aktuell bedeutsam ist bzw. von der Narration her für SchülerInnen interessant zu sein verspricht. Der Ausschnitt wird in Beziehung zum Ganzen des Dokumentarfilms zu setzen sein, etwa durch die zusammenfassende Information durch den Lehrer/die Lehrerin oder ein kurzes Handout mit einer Auflistung der Inhalte und Szenenfolge. Die Auswahl des zu de-konstruierenden Ausschnittes sollte dabei markiert und begründet werden.

Zunächst wird zu klären sein, auf welche Zeit die Dokumentation Bezug nimmt, welche Räume sie berücksichtigt und auf welche historischen Geschehnisse, Sachverhalte und Probleme sie sich bezieht. Dabei können auch schon erste Überlegungen angestellt werden, warum sich die Produzenten des Filmes gerade auf diese Punkte konzentrierten und auf die Berücksichtigung anderer Inhalte verzichtet haben. Sind etwa neue Ergebnisse der geschichtswissenschaftlichen Forschung dafür ausschlaggebend oder werden neue, bisher vernachlässigte Aspekte des Themas vorgestellt?

Die erzählte Geschichte kann charakterisiert werden: Stehen politik-, kultur-, alltags-, oder mentalitätsgeschichtliche Themen im Vordergrund? Antworten auf die Frage, welche wichtigen Informationen der Dokumentarfilm bzw. der Film(ausschnitt) transportiert, werden gesucht und die Hauptaussagen des Films gesammelt.

Das Problem des Vorhandenseins bzw. des Fehlens von Archivmaterial kann angesprochen werden: Stand die Festlegung der Schwerpunkte des Filmes womöglich damit in Zusammenhang? Zu welchen Aspekten des Themas konnte auf ausreichendes Bild- und Tonmaterial zurückgegriffen werden, zu welchen nicht? Bei welchen Szenen und Sequenzen hat sich die Bild-Ton-Schere – also das widersprüchliche Auseinander-

klaffen von Informationen zwischen gezeigten Bildern und gesprochenem Text („Ton“) – weit geöffnet? Wird die Geschichte personalisiert dargestellt (Personalisierung meint in diesem Kontext die Rekonstruktion der Vergangenheit unter dem dominierenden Aspekt des Wirkens großer Männer/Frauen), erfährt also das Handeln Einzelner eine privilegierte Berücksichtigung? Wird solchem Handeln in übersteigerter Form Geschichtswirksamkeit zugestanden? Die Stellungnahmen der SchülerInnen zu diesen einleitenden Fragen können mündlich erfolgen oder graphisch bzw. in Form von Mindmaps festgehalten werden.

De-Konstruktion der filmischen Erzählung

Sind die inhaltlichen Elemente einmal inventarisiert, so wird die Aufmerksamkeit auf die Kontexte gerichtet, in die die Aussagen zum vergangenen Geschehen eingebettet werden.

Die Fragen können lauten: Folgt die Dokumentation bestimmten Theorien, sind spezifische (althergebrachte oder originelle) Deutungsmuster erkennbar? Welche Botschaften wollten die Produzenten durch den Film überbringen, ist eine übergeordnete Aussageabsicht erkennbar? Wollte der Regisseur bestimmte politische (moralische, religiöse, ideologische) Urteile transportieren? Werden Werturteile offen oder versteckt gefällt? Welche geschichtlich Handelnde werden direkt oder indirekt gelobt, welche getadelt? Werden die ZuseherInnen genötigt, vorgegebene Beurteilungen einfach zu übernehmen oder werden sie durch ein abwägendes „einerseits“ und „andererseits“ eingebunden? Werden ‚Botschaften‘ erkennbar als subjektiv gekennzeichnet oder hinter einer vorgeschobenen ‚Objektivität‘ versteckt? Finden sich Forschungskontroversen auch in der filmischen Darstellung wieder oder erscheint die Darstellung als entproblematisiert und ‚geglättet‘? (Hinweise auf solche Diskurse in der Geschichtswissenschaft müssen den SchülerInnen in aller Regel gegeben werden!)

Urteilen die Filmemacher mit dem gesicherten heutigen Wissen, messen sie also mit heutigen Maßstäben oder berücksichtigen sie Mentalitäten, Einstellungen und Wissensstände der damaligen Zeit?

Sehr oft prägen den Film auch recht banale ökonomische Interessen: Um Geschichtsdokumentationen „prime-time-tauglich“ zu machen, brauchen sie ein Mindestmaß an Spannungselementen und eine Reduzierung der Komplexität historischer Sachverhalte. Zu fragen wird sein, ob diese Spannungselemente und/oder die notwendigen Vereinfachungen problematische, weil geschichtsverändernde Wirkungen haben.

Die Geschichte, die der Film erzählt, ist von den Sichtweisen, Problemen und Einstellungen der Gegenwart ebenso beeinflusst wie von Erwartungen an die Zukunft. Mit der Erzählung von der Vergangenheit sind nicht selten Botschaften, Warnungen und Empfehlungen verbunden, nach denen ebenso zu fragen sein wird.

Dokumentarfilme sind ein Mosaik aus verschiedenen und ganz unterschiedlichen Bild-, Ton- und Geräuschelementen, das durch die filmische Gestaltung den ZuseherInnen als etwas Zusammengehöriges und Geschlossenes erscheint. Für EinsteigerInnen in die Filmarbeit ist es wichtig, nicht nur das fertige Mosaik, sondern auch die einzelnen Mosaiksteine zu betrachten. Es ist für SchülerInnen gar nicht so leicht, einen kürzeren Ausschnitt aus einer Dokumentation mit dem Arbeitsauftrag zu beobachten, alle verwendeten Bausteine der Dokumentation in Bezug auf die ungefähre Zeit ihres Entstehens (handelt es sich um Archivmaterial, Filmmaterial der Gegenwart, Befragungen etc.?) und ihre historische ‚Verlässlichkeit‘ (welchem Zweck verdanken sie ihr Entstehen, sind sie subjektiv/objektiv, informierend/unterhaltend …) aufzulisten. Ein besonderes Augenmerk kann dabei auf die Bild-Ton-Schere gerichtet werden.

Da die meisten Dokumentationen sich mit Themen der Zeitgeschichte befassen, muss überlegt werden, ob der Dokumentationscharakter der verwendeten Film- und Tonmaterialien nicht deswegen kritisch gesehen werden muss, weil sie ursprünglich zu einem bestimmten Zweck hergestellt worden sind, z.B. zu dem der Propaganda etwa oder der Präsentation von Macht.

Bilder können in sehr enger oder weit entfernter Beziehung zum Gesprochenen stehen. Die Frage, warum eine Textpassage ausgerechnet mit diesen Bildern unterlegt wurde, kann sensibel machen für Eindrücke, die dadurch bewusst erweckt werden und Urteile, die so suggeriert werden. Die Frage, ob und inwieweit die Informationen, die durch Bilder transportiert werden, durch das begleitende gesprochene Wort beeinflusst und gesteuert werden, ist für SchülerInnen nicht immer leicht zu beantworten, gestellt werden sollte sie trotzdem: Interpretiert (oder verändert) der Kommentar die bildliche Information?

Das Problem Bild-Ton-Schere kann erfahrbar gemacht werden: Durch Wegnahme des Tons können die SchülerInnen vor die Aufgabe gestellt werden, selbst einen Kommentar zu den Bildern zu finden. Der anschließende Vergleich mit der Dokumentation zeigt die Individualität der filmischen Lösung.

Eine weitere Frage, die beantwortet werden sollte, verweist auf ein zentrales Problem der Dokumentation: Wer trifft im Film die zentralen Aussagen und welche Überzeugungskraft wird ihnen dadurch verliehen? Werden sie dem Off-Sprecher/der Off-Sprecherin, den befragten ExpertInnen (HistorikerInnen, SchriftstellerInnen etc.) oder den ZeitzeugInnen überlassen? Bestätigen die Befragten die zentralen Aussagen des Filmes oder führen sie alternative Sichtweisen ein? Wird

nur eine ExpertInnenmeinung berücksichtigt? Fungieren ZeitzeugInnen als Allwissende, oder werden Unterschiede in ihrer Erfahrung sichtbar und Probleme, die mit jeder Erinnerung verbunden sind, deutlich?

Auch die Musik verdient Aufmerksamkeit, kann sie doch zu ganz unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden: Sie kann den Eindruck von der Kontinuität der Ereignisse bestärken oder Wende- oder Höhepunkte eines historischen Ereignisses markieren. Sie kommentiert den Charakter von historischen Ereignissen und das Auftreten von historischen Persönlichkeiten und lässt einen Sachverhalt als wichtig/unwichtig und eine Entwicklung als bedrohlich/belanglos erscheinen.

Es wäre der Idealfall, wenn zu einem Thema zwei oder mehrere Dokumentationen zur Verfügung stünden, die einen direkten Vergleich der Narrationen möglich machen. Aber auch der Vergleich der Darstellung mit jener in anderen Medien (Schulbuch, Spielfilm, wissenschaftliche Publikation) kann die Erzählung des Dokumentarfilmes relativieren. Relevante Beobachtungsaufgaben können vom Lehrer/von der Lehrerin fertig vorgelegt werden oder gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitet werden.

Arbeiten mit dem Dokumentarfilm auf verschiedenen Niveaus

Über die Abhängigkeit des Geschichtsbewusstseins vom Lebens- oder Lernalter der SchülerInnen (von Borries 2002) liegen kaum Erkenntnisse vor. LehrerInnen sind oft auf vorläufige Annahmen und traditionelle Einschätzungen wie jene angewiesen, dass Edukanden jüngerer Jahrgänge für solch anspruchsvolle Aufgabenstellungen, wie es die De-Konstruktion von Filmen nun einmal ist, noch nicht geeignet seien. Daraus ergibt sich in der Praxis ein ernsthaftes Problem: Die Konzentration der Filmarbeit auf die Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen und auf die Berufsbildenden Höheren und – seltener – Mittleren Schulen, auf Jugendliche ab einem Alter von 15 Jahren also, schließt die meisten SchülerInnen, nämlich jene, die nach Absolvierung der Schulpflicht ihre Schullaufbahn beenden, von diesen Lernprozessen aus.

Eine Überforderung der SchülerInnen resultiert aber in der Praxis aus zu hoch angesetzten Lernniveaus, die die SchülerInnen vor unlösbare und daher als unangenehm empfundene Aufgaben stellen (von Borries 2002).

Die De-Konstruktion von Dokumentarfilmen kann indes schon bei ganz einfach zu beantwortenden Fragen ansetzen: bei Fragen etwa, die den Eindrücken gelten, die die SchülerInnen durch die Dokumentation gewonnen haben und die die Wirkungen ansprechen, die der Film erzielt hat. Eine Diskussion darüber, was SchülerInnen als interessant oder uninteressant empfunden haben, was ihnen gefallen hat und was nicht, kann dann De-Konstruktionskompetenz anbahnen, wenn sie darüber nachzudenken beginnen, warum das so ist. Was hätten sie als RegisseurInnen der Dokumentation anders gemacht? So wird gelernt, den Dokumentarfilm als bewusstes Konstrukt zu sehen. Eigene Sehgewohnheiten und Erwartungen werden ins Bewusstsein gehoben und mit denen der anderen SchülerInnen verglichen.

Auf dem basalen Niveau der Einsteiger ist viel erreicht, wenn es den SchülerInnen möglich gemacht wird, die den Film konstituierenden Mosaiksteine zu identifizieren, die dokumentierte Zeit historisch richtig einzuordnen, die wichtigsten Informationen zu inventarisieren und die Wirkung des Filmes auf sich selbst bewusst wahrzunehmen.

Von SchülerInnen mit einiger Erfahrung in der Filmanalyse kann erwartet werden, dass die filmische Erzählung mit jener in anderen Medien kritisch verglichen, die Plausibilität beurteilt und die Botschaft des Filmes identifiziert werden kann. Sie sollten in der Lage sein, sich ein Bild von den Intentionen und Urteilen der Filmemacher zu machen und selbst dazu begründet Stellung zu beziehen.

Für SchülerInnen ist es nicht selbstverständlich, sich mit Dokumentarfilmen ausführlich zu beschäftigen. Das Ansinnen, sich analytisch damit auseinanderzusetzen, wird anfangs auf Reibungswiderstand treffen, zu sehr steht es im Gegensatz zu den Gewohnheiten ihres Medienkonsums. Die Skepsis ist aber dann bald überwunden, wenn diese Arbeit der De-Konstruktion in einem offenen und diskussionsfördernden Klima geleistet werden kann, das die Beiträge der SchülerInnen nicht in ein Richtig-Falsch-Schema zu pressen versucht.

LITERATUR

M. BÖNSCH, Zeitgeschichte lernen mit Filmen. Die didaktische Effizienz unterschiedlicher Medien, in: Medien praktisch 2 (1992), 59–64.

F. BÖSCH, Das ‚Dritte Reich' ferngesehen. Geschichtsvermittlung in der historischen Dokumentation, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 4 (1999), 204–220.

B. v. BORRIES, Genese und Entwicklung von Geschichtsbewusstsein. – Lern- und Lebensalter als Forschungsproblem der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Grundfragen – Forschungsergebnisse – Perspektiven. Jahresband 2002, 44–58.

B. v. BORRIES, Geschichte im Fernsehen – und Geschichtsfernsehen in der Schule, in: Geschichtsdidaktik 3 (1983), 221–238.

B. v. BORRIES, Was ist dokumentarisch am Dokumentarfilm? Eine Anfrage aus geschichtsdidaktischer Sicht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 4 (2001), 220–227.

H. B. HELLER, Vergangenheit im filmischen Präsens. Anmerkungen zum Verhältnis von Dokumentarfilm und Geschichte, in: K. HICKETHIER/E. MÜLLER/R. ROTHER, (Hg.): Der Film in der Geschichte, Berlin 1997, 220–227.

B. HEY, Umgang mit Geschichte. Geschichte erforschen und darstellen – Geschichte erarbeiten und begreifen. Stuttgart 1994, 78-79.

R. KRAMMER, Über Versuche, reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichts zu implementieren und die dafür notwendigen Innovationen der Unterrichtspraxis in die Wege zu leiten, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2003. Schwalbach/Ts. 2003. 137-157.

P. MEYERS, Film im Geschichtsunterricht, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 4 (2001), 246-259.

O. NÄPEL, Historisches Lernen durch ‚Dokutainment'? – Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. Chancen und Grenzen einer neuen Ästhetik populärer Geschichtsdokumentation analysiert am Beispiel der Sendereihen Guido Knopps, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Jahresband 2003. Schwalbach/Ts. 2003,213-244.

K. NEBE, Mit Filmen im Unterricht arbeiten, in: Geschichte lernen 42 (1994), 20-24.

H.-J. PANDEL, Historisches Erzählen, in: Geschichte Lernen, 2 (1988), 8-13.

P. SCHÖTTLER, Geschichte im Film, in: Klaus Bergmann u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1992, 723-728.

W. SCHREIBER, Reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein durch Geschichtsunterricht fördern – ein vielschichtiges Forschungsfeld der Geschichtsdidaktik, in: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik. Grundfragen – Forschungsergebnisse – Perspektiven. Jahresband 2002, 18-43.

Werner Dreier/Eduard Fuchs/Verena Radkau/Hans Utz (Hg.)

Schlüsselbilder des Nationalsozialismus

Fotohistorische und didaktische Fragestellungen

Wien 2008, ISBN 978-3-7065-4688-1, EUR 14,- (zuzgl.Vers.)

Ungeachtet des visual turn in der Geschichtswissenschaft und der steigenden Zahl von fachwissenschaftlichen Publikationen zur Bedeutung von Bildern als Quellen lässt der Umgang mit Fotos in den Medien nach wie vor zu wünschen übrig. Dies gilt gerade auch für Fotos zum Nationalsozialismus. In Fernsehdokumentationen, Filmen und der Presse, aber auch in anderen „Massenmedien" wie Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien taucht immer wieder ein Kanon von Bildern auf, die im Auftrag des NS-Regimes gemacht wurden, ohne dass dieser propagandistische Kontext explizit dokumentiert und kritisch hinterfragt wird. Zugespitzt kann man konstatieren: Je mehr ein Foto zur „Ikone" wird, desto stärker ist die Versuchung es zu enthistorisieren.

Das Anliegen dieser Publikation ist es, die Bedeutung solcher Fotos im historisch-kulturwissenschaftlichen Kontext aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren. Die steigende Bedeutung von Fotos und bewegten Bildern als Informationsträgern im Zuge der aktuellen Entwicklungen auf dem Sektor der Informations- und Kommunikationstechnologien verleiht diesem Anliegen seine gesellschaftliche Relevanz.

Bestellungen

Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien, Universitätsring 1, A-1010 Wien; Tel.: +43-1-4277/41330 (41301), Fax: +43-1-4277/9413
E-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at; http://vgs.univie.ac.at

Wolfgang Buchberger

Der ‚Anschluss' 1938 – Analyse eines Geschichtsdokumentarfilms

Filmanalyse im Unterricht

Dass Film und Fernsehen im Leben von Jugendlichen eine große Rolle spielen (vgl. Ammerer 2013), dürfte für LehrerInnen keine Überraschung sein. Dieses Interesse kann auch für den Unterricht im Fach *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* genützt werden, denn SchülerInnen werden in diesem Medium häufig mit Darstellungen von Vergangenheit in Form von Spielfilmen, Fernsehfilmen und Geschichtsdokumentarfilmen konfrontiert.

Anknüpfend an Krammer (vgl. seinen Beitrag in diesem Heft) und Borries (Borries 2006) bietet dieser Artikel die Möglichkeit der praktischen Umsetzung einer Filmanalyse am Beispiel des Geschichtsdokumentarfilms „Hitlers Österreich" von Jörg Müllner, der 2008 im Auftrag des ZDF entstand. Die Wahl fiel auf diesen Film, weil sein Inhalt, der ‚Anschluss' 1938, fester Bestandteil der in Österreich kanonisierten Unterrichtsthemen ist und folglich gute Anknüpfungspunkte bietet, aber auch weil der im Internet verfügbare Film (siehe S. 32) jüngeren Datums ist und in gewisser Weise prototypisch für aktuelle Geschichtsdokumentationen steht, mit denen SchülerInnen immer wieder Kontakt haben werden.

Nachdem die historische De-Konstruktion von Filmen leider oftmals auf die Sekundarstufe II beschränkt bleibt, in der Annahme, jüngere SchülerInnen könnten mit anspruchsvollen Analysen überfordert sein, versucht dieser Beitrag, Material für SchülerInnen der Sekundarstufe I (8. Schulstufe) aufwärts bereitzustellen, sodass auch jüngere Lernende eine der zentralen Voraussetzungen für reflektiertes Geschichtsbewusstsein kennenlernen: Es gibt einen Unterschied zwischen der Vergangenheit und den Versuchen, diese in (filmischen) Geschichtsdarstellungen zu re-konstruieren.

Ablauf der Unterrichtssequenz

Arbeitswissen

Weil ein Zuviel an gleichzeitig angestrebten Zielen, nämlich Sach- und De-Konstruktionskompetenz gleichzeitig fördern zu wollen, die Arbeit von LehrerInnen und SchülerInnen im Unterricht erschwert,

Kasten 1

Hinweise zur Arbeit mit Geschichtsdokumentarfilmen

Bei Geschichts-„Dokumentar"-Filmen handelt es sich nicht, wie durch die Bezeichnung suggeriert wird, um bloße „Dokumentation" der Vergangenheit, sondern immer um einen Kommentar zu und einer Interpretation von Vergangenheit, woraus sich vielfältige, interessante Fragestellungen für den Umgang mit Geschichtsdokumentationen ergeben:

Fragestellungen für Geschichtsdokumentationen:

- *Frage nach tatsächlichen „Dokumenten" und „Quellen" und anderen Elementen*
- *Fragen nach Echtheit der Tonspur (v.a. Musik, Geräusche)*
- *Frage nach ursprünglicher Verwendung der Originalaufnahmen (zumeist geschönt, inszeniert, Propagandafunktion)*
- *Frage nach Text-Bild-Schere (Grad der Übereinstimmung von Gezeigtem und gesprochenem Kommentar)*
- *Frage nach Sinnbildung und Erzählplan durch Konstruktion (Film oder Bild allein erzählen noch keine Geschichte ⇨ Hypothesenbildung, Generalisierung, Kausalzuschreibung, Wahrscheinlichkeits- und Gewichtungskalkül)*

Folgende Auswahl an „Bausteinen" kann für Geschichtsdokumentarfilme aufgelistet werden:

Bausteine von Geschichtsdokumentarfilmen

- *ZeitzeugInnen-Interviews*
- *ExpertInnen-Interviews*
- *historische Filmdokumente*
- *(abgefilmte und dadurch bewegliche) Bild-, Text- oder Sachquellen*
- *heutige Filmaufnahmen (von Originalschauplätzen)*
- *nachgestellte Szenen, szenische Rekonstruktionen*

nach: Borries 2006: 47–49 und Kühberger/Windischbauer 2012: 70–72

sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, dass man sowohl ein gewisses Maß an Sachkompetenz und Arbeitswissen zum Thema (hier ‚Anschluss' 1938, Ursachen und Folgen) als auch Grundkenntnisse der „Filmsprache" (vgl. „Bausteine" in Kasten 1, aber ebenso Kameraeinstellungen und Schnitttechniken) bei den SchülerInnen voraussetzen können sollte. Damit außerdem die Fragestellungen (vgl. unten) verstanden werden, sollten basale Begriffe der Filmanalyse, wie z. B. On- oder Off-Ton, bekannt sein. Zusätzlich können die Informationen aus Kasten 1 auch als Handout an die SchülerInnen ausgegeben werden.

Analyse von Ausschnitten eines Geschichtsdokumentarfilms

Die vorliegenden Fragen richten sich an drei unterschiedliche Zeitebenen: „Indem die BetrachterInnen sich darin üben, bei der Filmanalyse die drei Zeitebenen zu unterscheiden (nämlich jene, in der der Film gesehen wird, jene, die der Film darstellt und jene, in der der Film gedreht wurde) und zueinander in Beziehung zu setzen, vollziehen sie die im FUER-Modell postulierten drei Basisoperationen des Geschichtsbewusstseins (Vergangenes feststellen, Vergangenes als Geschichte darstellen, Geschichte auf Gegenwart und Zukunft beziehen)." (Ammerer 2013) Dadurch, dass nach der Quellennähe der Darstellung gefragt wird, steht das Vergangene im Fokus, weiters mit Fragen nach filmischen Mitteln, Intentionen, Standpunkten und Urteilen die erzählte Geschichte und schließlich durch die Ermittlung von heutigem Interesse oder Orientierungsangeboten die Relevanz für die Gegenwart.

Als Einstieg in die Analyse bietet es sich an, Grundbegriffe entweder zu wiederholen oder mit diesen bekannt zu machen. So könnten die SchülerInnen in einem ersten Durchgang zu den „Bausteinen" von Geschichtsdokumentarfilmen (vgl. Kasten 1) Beispiele aus dem Film finden und ihre Wirkung beschreiben. Kühberger/Windischbauer bieten dazu eine Aufgabe an, in der unterschiedlichen „Bausteinen" eine vermutete Absicht seitens der FilmemacherInnen zugeordnet wird, sodass Lernende erkennen, welche Funktionen Bausteine in Geschichtsdokumentarfilmen erfüllen können (vgl. Kühberger/Windischbauer 2012: 70-72).

Die nun folgenden Fragestellungen (Kästen 2-6; nach Krammer 2006 und 2008, Kühberger 2009) beziehen sich auf Ausschnitte des Dokumentarfilms „Hitlers Österreich" von Jörg Müllner, der 2008 im Auftrag des ZDF entstand. Es handelt sich um zwei Ausschnitte (4 Minuten und 31 Sekunden: 03:26-06:29 und 34:12-35:40), die die Ereignisse in Österreich im März und April 1938 darstellen. Sie wurden auf der Grundlage des Vergleichstextes aus dem Schulbuch und ihrer Verwendbarkeit (Dauer der Analyse-Sequenzen) im Unterricht ausgewählt. Der Film ist online auf Youtube (www.youtube.com/watch?v=Edy5-QMVjMo [1.2.2013]) abrufbar.

Kasten 2

„Bausteine" des Dokumentarfilms	
Wodurch wirkt der Film „authentisch" („echt")?	
Welche „Bausteine" sind tatsächlich „Dokumente" bzw. „Quellen", welche sind andere Elemente?	
Nach welchen Gesichtspunkten sind die „Bausteine" der Dokumentation gewählt, nach Verlässlichkeit oder Unterhaltungswert?	
Werden die einzelnen „Bausteine" erklärt und als Quellen, Dokumente oder anderes ausgewiesen?	

Um die SchülerInnen nicht durch zu viele Arbeitsaufgaben zu überfordern, eignen sich die einzelnen Fragekästen (Kästen 2-5) für eine detaillierte Erhebung durch differenzierte Gruppenarbeit. Die Fragen von Kasten 6 sind etwas anspruchsvoller und können separat besprochen werden. Den Abschluss der Analyse bildet eine gemeinsame Auswertung der Teilergebnisse, wodurch allen SchülerInnen ein Überblick geboten werden kann.

Kasten 3

Musik und Geräusche	
Welche Geräusche werden eingesetzt?	
Handelt es sich um Originalgeräusche oder wurden sie nachträglich erzeugt und hinzugefügt?	
Welchen Zweck haben sie?	
Welche Musik wird eingesetzt?	
Welche Wirkung erzeugt die Musik?	

Kasten 4

Filmische Mittel	
Wie gestalten sich die Bilder? *Gibt es immer wiederkehrende Bilder?* *Gibt es mehrheitlich Standbilder oder bewegte Szenen?*	
Wie gestaltet sich der Schnitt? *Gibt es weiche oder harte Schnitte und welche Effekte werden damit erzielt?*	
Welche Formen des gesprochenen Textes finden sich? *Gibt es Kommentare aus dem Off oder auch im On-Ton?*	
Ist die Darstellung abwägend/distanziert, *urteilend/emotional oder* *sachlich/(zum Schein?!) objektiv?*	

Kasten 5

Interviews mit ZeitzeugInnen	
Weiß man als ZuseherIn, welche Frage gestellt wurde? *Ist das Interview nachvollziehbar?*	
Wird von den ZeitzeugInnen eher sachlich oder eher emotional argumentiert? *Warum?*	
Kommt es zu unterschiedlichen Inszenierungen (Hintergrund, Musik, Beleuchtung) der Interviews und dadurch zu Wertungen?	
Werden Interview-Aussagen im anschließenden Kommentar überprüft und als richtig oder falsch gewertet?	
Entsteht durch teilweises Widerlegen von Aussagen der Eindruck, dass andere, unkommentierte Aussagen richtig wären?	

Kasten 6

Intentionen - beabsichtigte Wirkungen	
Mit welchen Mitteln wird versucht, das Interesse der ZuseherInnen aufrecht zu erhalten? *Wurden Spannungselemente eingebaut? Welche?*	
Der Kommentatoren-Stimme aus dem Off wird von den ZuseherInnen oftmals die größte Glaubwürdigkeit beigemessen!? *Wie kann die Stimme hier beschrieben werden? Wirkt sie auf dich glaubwürdig und warum?*	
Gibt es Urteile über die Handlungen bestimmter Personen über die dargestellten Ereignisse? *Welche? Wo, in Interviews oder im Kommentar aus dem Off?*	
Werden Sachverhalte kontrovers dargestellt, so dass es unterschiedliche Meinungen zum Thema gibt, oder erscheint die Darstellung als eindeutig und unumstritten?	

Vergleich mit einem Schulbuch-Text

Nachdem in Gruppenarbeit einzelne Bereiche analysiert und besprochen wurden, beschäftigen sich die SchülerInnen in einem nächsten Schritt mit anspruchsvollen Fragen zu unterschiedlichen Zeitebenen (vgl. Kasten 7) des Dokumentarfilms, um gleich darauf vergleichende Fragen zu einem Schulbuchtext zu beantworten (vgl. Kasten 8).

Kasten 7

Charakteristik und Erschließung	
Wer sind die AdressatInnen dieses Films? *Warum ist das Thema von Interesse?*	
Was sagt der Film über die Vergangenheit aus?	
Was sagt der Film über die Gegenwart aus?	
Verweist der Film auch auf die Zukunft? *Gibt es Botschaften?*	
Gibt es Urteile im Film?	
Vergleich mit Schulbuchtext	
Welche Abweichungen (inhaltlich, sprachlich) gibt es zwischen „Dokumentar"-Film und Schulbuchtext?	
Gibt es Urteile im Schulbuchtext?	
Wie kann es sein, dass es zwischen Geschichtsdokumentar-Film und Schulbuch-Text zu Unterschieden kommt? *Darf das sein?*	

Kasten 8

Text aus dem Geschichtelehrbuch „Geschichte live 4“ für die 8. Schulstufe:

„März 1938: Österreichs Regierung wird zum Rücktritt aufgefordert

[…] Am 12. Februar 1938 lud Hitler den österreichischen Bundeskanzler zu einer Unterredung nach Berchtesgaden ein, wo er ihn massiv unter Druck setzte, sodass Schuschnigg zuließ, dass der Nationalsozialist Dr. Seyß-Inquart Innenminister wurde. Als verzweifelte Gegenmaßnahme kündigte Schuschnigg überstürzt eine Volksabstimmung an, mit der er der Welt zeigen wollte, dass die Mehrheit der Bevölkerung gegen den ‚Anschluss‘ an das Deutsche Reich war.
Als Hitler von der geplanten Volksabstimmung (13. März) erfuhr, wurde von Österreich die sofortige Absage der Volksabstimmung und die Einsetzung einer nationalsozialistischen Regierung verlangt. Wenn dies nicht innerhalb der nächsten Stunden geschähe, würde das deutsche Heer mit der Besetzung Österreichs beginnen.
Die österreichische Regierung suchte im Ausland verzweifelt Hilfe. Die Westmächte lehnten aber jede Unterstützung ab. Am Nachmittag gab es noch eindrucksvolle Kundgebungen für ein freies Österreich. So versammelten sich beispielsweise in Leoben 3000 Menschen und riefen: „Österreich den Österreichern! Nieder mit Nazideutschland!“ […]

11. März 1938: Das Ende der Ersten Republik

[…] Noch am selben Abend wurde eine neue Regierung unter Seyß-Inquart gebildet. Zur selben Zeit verbreitete der deutsche Rundfunk laufend die Nachrichten über blutige Unruhen in Österreich. Hitler erklärte, dass er, ‚um weiteres Blutvergießen zu vermeiden, am nächsten Tag Ruhe und Ordnung in Österreich wiederherstellen‘ werde.

12. März 1938: Deutsche Soldaten überschritten die Grenze zu Österreich

Am frühen Morgen überschritten deutsche Truppen die österreichische Grenze. Sie wurden von Teilen der Bevölkerung mit großem Jubel empfangen. Dieser Empfang veranlasste Hitler, selbst nach Österreich zu kommen und den ‚Anschluss‘ Österreichs an das Deutsche Reich zu verkünden. Am 15. März wurde er von ungefähr 200 000 Menschen auf dem Wiener Heldenplatz gefeiert, viele waren dafür von weit hergekommen. Die Wiener Bevölkerung zählte damals zirka 1,8 Millionen. Noch schneller als die deutschen Soldaten war die Geheime Staatspolizei (Gestapo). Bereits um fünf Uhr traf sie in Wien ein. Sie brachte Namenslisten von Personen mit, die sofort verhaftet wurden. Tausende deutsche Soldaten marschierten in diesen Tagen nach Österreich. Gleichzeitig wurden tausende Österreicherinnen und Österreicher in Konzentrationslager gebracht. […]

10. April 1938: Volksabstimmung über den ‚Anschluss‘ an Deutschland

Im folgenden Monat wurde eine Abstimmung vorbereitet, die den ‚Anschluss‘ an das ‚Deutsche Reich‘ besiegeln sollte. Eine wahre Flut von Propaganda ergoss sich über Österreich. Der Wunsch vieler Österreicherinnen und Österreicher nach der Heimat in einem großen, mächtigen Staat wurde wieder geweckt. Die katholische und evangelische Kirche gaben Empfehlungen, mit ‚Ja‘ zu stimmen. Die christlichen Kirchen wollten damit erreichen, dass sie weiterhin ohne Behinderungen vom ‚neuen‘ Staat ihre Aufgabe in der Seelsorge erfüllen konnten. Karl Renner gab für die Sozialdemokraten ebenso eine ‚Anschlussempfehlung‘. Andersdenkende wurden eingeschüchtert.
Im Ausland waren offizielle Proteste nur von Chile, China, Spanien, Mexiko und der Sowjetunion zu hören. Alle anderen Länder hatten sich mit dem Untergang der Republik Österreich abgefunden. Am 10. April stimmten 99,73% der Österreicher für den ‚Anschluss‘. Zu diesem Ergebnis kam es, weil viele Menschen den ‚Anschluss‘ begrüßten, aber auch, weil die Abstimmung fast überall nicht geheim durchgeführt wurde und die Menschen von den Nationalsozialisten massiv unter Druck gesetzt wurden. Der Staat Österreich hörte damit auf zu bestehen, sein Gebiet wurde zunächst in ‚Ostmark‘ umbenannt. […]“

aus: Hammerschmid u. a.: Geschichte live 4. Geschichte und Sozialkunde, 8. Schulstufe, 6. Auflage, Linz 2008, S. 41–43. Ausschnitt gekürzt und damit an die entsprechenden Ausschnitte aus dem Dokumentar-Film und die Fragestellungen angepasst.

LITERATUR

H. AMMERER, Geschichts- und mediendidaktischer Umgang mit Filmen im Unterricht: Der Forschungsstand im Überblick, in: C. KÜHBERGER (Hg.), Geschichte Denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von SchülerInnen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde – Diagnostische Tools – Methodische Materialien. Salzburg 2013 (in Druckvorbereitung).

B. v. BORRIES, Arbeit mit „Dokumentarfilmen“ als Erwerb „Historischer Kompetenz“, in: W. SCHREIBER/A. WENZL (Hg.), Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. Neuried 2006, 46–62.

R. KRAMMER, De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht, in: W. SCHREIBER/A. WENZL (Hg.), Geschichte im Film. Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz. Neuried 2006, 28–41.

R. KRAMMER, Der politische Film im Unterricht: Analyse, Interpretation, Diskussion, in: Forum Politische Bildung (Hg.), Informationen zur Politischen Bildung 29 (2008), 51–57.

CH. KÜHBERGER/E. WINDISCHBAUER, Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis. Schwalbach/Ts. 2012, 70–72.

CH. KÜHBERGER, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung. Band 2. Innsbruck 2009, 59–61.

Alex Naringbauer

Das andere Schulfernsehen – aktive Medienarbeit für den Projektunterricht

Seit den 1960er Jahren gibt es im deutschen Sprachraum das Schulfernsehen. Bildungsrelevante Inhalte wurden und werden schülerInnengerecht aufgearbeitet, kleine Reportagen produziert und komplizierte Sachverhalte vereinfacht. Gemacht wird das Ganze aber von Erwachsenen, die versuchen, eine möglichst kinder- und jugendgerechte Sicht einzunehmen.

In den 1980er Jahren begann man dann, vermehrt Kinder und Jugendliche selbst als ProduzentInnen auftreten zu lassen. Institutionen wie die *Aktion Film Salzburg* gingen dabei in Schulen und Jugendzentren, um die Grundlagen der praktischen Medienarbeit mit Video und Film zu vermitteln: Kamera, Schnitt, Ton und Grundlagen der Dramaturgie. Was die Jugendlichen daraus machten, sollten sie (weitestgehend) selbst entscheiden. Seit damals ist es ein zentrales Anliegen von Institutionen wie der Aktion Film, prozessorientiert zu arbeiten. Dabei soll die Interessensphäre der Jugendlichen im Vordergrund stehen. Durch die Filme kann man Einblick in die Lebenswelt der jungen Menschen und in ihre Medienrezeption gewinnen: Was ist ihnen wichtig und was haben sie bereits gesehen (Naringbauer/Seibt 2012:63).

Seit dem Grundsatzerlass Medienerziehung 2001 ist die medienpädagogische Arbeit auch an Schulen ein fächerübergreifendes Prinzip und wird auch für die Projektarbeit empfohlen. Eigene Medienschöpfungen stellen dabei, so sie an einen Reflexionsprozess gekoppelt sind, einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen dar: „Im Sinne von Handlungs- und Erfahrungslernen sollen die SchülerInnen im Rahmen der Medienerziehung zur Herstellung von eigenen Medienarbeiten und netzwerkbasierten Medienprojekten ermutigt werden“ (BMUKK 2012:5).

Community-Fernsehen

Eine weitere gute Möglichkeit, mit SchülerInnen Fernsehen und Film zu produzieren, hat sich in Österreich mit der Gründung mehrerer Community-TV-Sender ergeben. Der Startschuss dafür fiel im Herbst 2005 in Wien mit OKTO. 2010 zog Linz mit DORF.TV nach und seit 2012 sendet FS1 in Salzburg.

Diese drei Fernsehsender sehen sich als nichtkommerzielle Ergänzung zum bestehenden öffentlich-rechtlichen und privaten Rundfunk (Handke 2008:444). Einzelpersonen und Gruppen soll im Community-Fernsehen der offene Zugang zu professionellen Sendemöglichkeiten sowie zu Ausbildungs- und Trainingsmöglichkeiten geboten werden. In der „Charta für Community-Fernsehen in Österreich“ finden sich die Grundsätze des sogenannten dritten Rundfunksektors (Wijnen 2012:1): Offener Zugang, Partizipation, Gemeinnützigkeit und Nichtkommerzialität sowie Transparenz der Strukturen, Unabhängigkeit und lokaler Bezug (Weisheitinger-Herrmann 2012:72ff.). Das heißt konkret: Jede/r darf mitmachen, solange er/sie nicht gegen die sechs Don’ts verstößt: Rassismus, Sexismus, Demokratiefeindlichkeit, religiöse Propaganda, Gewaltverherrlichung oder Werbung. Das gilt besonders für gesellschaftliche Randgruppen, deren Stimmen in anderen Kanälen wenig Gehör finden. Wünschenswert sind daher Sendungen von Kindern und Jugendlichen, Sendungen in Fremdsprachen oder Sendungen, die von Angehörigen einer Minderheit produziert werden.

Um das Mitmachen gewährleisten zu können, bieten die drei österreichischen Community-TVs die Möglichkeit zur Ausbildung. Dabei ist es ein zentrales Anliegen, möglichst umfassend Medienkompetenz zu vermitteln. Neben Medien- und Urheberrecht, journalistischen und gestalterischen Grundfertigkeiten wird besonders auf die praktische Seite Wert gelegt: Kameraführung, Ton, Schnitt sowie Studioproduktion. Das gilt für Erwachsene wie auch für Kinder und Jugendliche.

Die im Grundsatzerlass Medienerziehung geforderte Reflexion erfolgt dabei nicht nur nach dem Abschluss eines Projektes, sondern ist ständiger Begleiter im Prozess: Welche Musik darf ich verwenden (Urheberrecht)? Welche Kameraeinstellung ruft welche Effekte bei den SeherInnen hervor (Bildgestaltung)? Wie funktioniert eine Greenbox (Studiotechnik)?

Die ProduzentInnen können – nach Bedarf – von der Idee bis zum fertigen Produkt begleitet werden.

Praktische Medienarbeit mit SchülerInnen in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung: Wie denn nun?

Am Beginn steht die Projektidee, die entweder von den SchülerInnen selbst kommen sollte oder von möglichst vielen mitgetragen wird. Nichts scheitert gründlicher als eine Idee, die von außen kommt und mit schülerischen Interessen nichts zu tun hat. Sinnvoll kann es trotzdem sein, einen Rahmen wie „Mittelalter“ oder „Nationalsozialismus“ vorzugeben. Wie dieser Rahmen dann gefüllt wird, überlässt man aber am besten den jungen ProduzentInnen. Mög-

lich sind Interviews, kurze Reportagen oder Diskussionsrunden. Nicht zu vernachlässigen sind auch fiktionale Projekte. Beispiele dafür wären etwa das Verfilmen von Texten wie dem Nibelungenlied oder Doku-Dramen mit historischen Grundlagen. Diese Formen der Rekonstruktion von Vergangenheit leisten einen wertvollen Beitrag zur Förderung von historischer Rekonstruktionskompetenz bei den SchülerInnen.

Es kommt auch vor, dass es noch keine konkrete Idee gibt, sondern nur den Wunsch, sich durch Film oder Fernsehen auszudrücken. Ideen können dann auch im Rahmen des Projektes gefunden werden. Abhängig von den zeitlichen und finanziellen Ressourcen kann sich die Lehrperson nun dafür entscheiden externe ReferentInnen einzuladen oder das Projekt selbst durchzuführen. Falls die Entscheidung zugunsten professioneller Hilfe fällt, könnte ein Projekt so ablaufen:

Einführung

Die Einführung in die Film- und Fernsehsprache erfolgt anhand von bekannten Beispielen aus Film und Fernsehen, um die SchülerInnen dort ‚abzuholen', wo sie sich auskennen. Sinnvoll ist auch eine kurze Erläuterung der rechtlichen Rahmenbedingungen, z.B. die Verwendung von urheberrechtlich geschützter Musik. Dies kann in der Schule oder in der Medieneinrichtung stattfinden. Die Einführung startet – falls nicht schon vorhanden – mit der Ideensuche. Im Zuge dieser folgt auch die Recherche, deren erster Schritt es ist, dass die Projektgruppen ihre Ideen zu Papier bringen: Personen, Orte, Themen und auch die Vorurteile, die man zu gewissen Sachverhalten assoziiert.

Redaktionssitzung

Diese kann in der Medieneinrichtung oder in der Schule stattfinden. Die Ideen werden erneut durchgesprochen, Teams fixiert und Aufgaben verteilt. Darauf folgt der zweite Schritt der Recherche, meist im Internet, in der Bibliothek oder im Gespräch mit dem/der LehrerIn oder dem/der ReferentIn. In der praktischen Medienarbeit hat sich herausgestellt, dass kleinere Gruppen besser arbeiten können. Die Teams sollten in der Regel aus drei bis fünf Personen bestehen: Für Außenaufnahmen braucht man Kamera- und Tonleute, RegisseurInnen und InterviewerInnen. Für die Arbeit in einem Fernsehstudio werden ein bis zwei Personen für die Studioregie sowie ein bis zwei Personen für die Kamera und als InterviewerInnen benötigt. Nach der Gruppeneinteilung nehmen die Teams die Arbeit an ihren Konzepten auf (Suche von InterviewpartnerInnen, Formulieren von Fragen, Auswählen von Schauplätzen für Außenaufnahmen und Schreiben der Moderation). Behilflich ist dabei ein/e TrainerIn der Medieneinrichtung. Folgende Fragen sollten sich die ProduzentInnen stellen:

- Machen wir eine Sendung zu einem bestimmten Thema oder ein buntes Magazin, in dem alles Platz finden darf?
- Mit welcher Frage beschäftigt sich unser Beitrag und wie passt er zu den anderen Beiträgen?
- Aus welcher Perspektive wird die Geschichte erzählt? (Gibt es eine/n ErzählerIn?)
- Wen filme ich und wo? (InterviewpartnerInnen und Drehgenehmigungen)

Drehtag

Aus praktischen und zeitlichen Gründen erfolgt eine Einführung in die Technik meist am Drehtag. Die Teams sollten nun möglichst selbstständig arbeiten. Schnittbilder werden gesammelt, Interviews durchgeführt oder auch Diskussionen im Studio aufgenommen. Fragen, die man sich diesbezüglich stellen kann, sind:

- Welche Kameraperspektive bzw. Einstellungsgröße verwende ich?
- Ist die Kamera statisch oder bewegt?
- Welche Personen oder Gegenstände an den Drehorten sind interessant und welche kann ich aufnehmen?

Schnitt

Nach Möglichkeit schneiden die SchülerInnen selbst ihre Beiträge und fügen sie zu einem Ganzen zusammen.

Präsentation

Am Ende sollte immer eine Präsentation stehen, bestenfalls in einem entsprechenden Rahmen in der Schule. Manche Community-TV-Stationen nehmen die Filme und Sendungen auch in ihr Programm auf und senden diese. Zudem bietet sich die Möglichkeit, die Filme bei verschiedenen Jugendfilm- und Jugendmedienfestivals einzureichen. Hier eine kleine Auswahl:

- Youki – Internationales Jugendfilmfestival (Wels)
- Klappe – Jugendfilmfestival (Salzburg)
- mla – Media Literacy Award (bmukk – Wien)

Der oben beschriebene Ablauf ist natürlich nicht zwingend. Elemente können weggelassen oder zusammengezogen werden. Somit sind auch Projekte möglich, die an einem Vormittag abzuschließen sind oder solche, die eine Woche dauern können.

Workshopprogramm der Community-TV-Sender in Österreich im Überblick

OKTO - Wien

- Studioworkshops (meist fünfstündig)
- Medienworkshops, auch in der Schule oder im Jugendzentrum
- Workshops nach Vereinbarung
- Kontakt: gl@okto.tv (G. Lindner)
- Im Web: www.okto.tv/lernen/kurse

DORF TV. Linz

- Studio-, Medien- und Formatentwicklungsworkshops je nach Vereinbarung und Bedarf, auch in der Schule, im Jugendzentrum, am Projektort.
- Schulungen für Live-TV-Sendungen, Talks, Präsentationen, Veranstaltungsübertragungen mit anschließender praktischer Umsetzung der Live-Sendung.
- Kontakt: gabriele.kepplinger@dorftv.at (Gabriele Kepplinger)
- Im Web: www.dorftv.at

FS1 – Community TV Salzburg

- Studioworkshops (halb- und ganztags) – Diskussions- & Talkrunden
- Produktionsworkshops für videojournalistische Beiträge oder Magazinsendungen (Länge nach Vereinbarung), auch in der Schule oder im Jugendzentrum
- Betreuung von fiktionalen Filmen durch den Ausbildungspartner Aktion Film
- weitere Angebote nach Vereinbarung
- Kontakt: a.naringbauer@fs1.tv (Alex Naringbauer)
- Im Web: www.fs1.tv/academy/

Das idealtypische Film- bzw. Fernsehprojekt – ein Praxisbericht

Ein praktisches Beispiel aus der Medienarbeit mit SchülerInnen ist ein Dokumentarfilmprojekt zum so genannten „Russenfriedhof" in St. Johann/Pongau, das gemeinsam mit der Aktion Film Salzburg entstand.

Die historischen Hintergründe

1941 wurde im „Markt Pongau" das Kriegsgefangenenlager STALAG XVIII C errichtet. Bis 1945 waren insgesamt 20.000 Menschen dort inhaftiert. Besonders die sowjetischen Kriegsgefangenen hatten unter der nationalsozialistischen Rassenpolitik zu leiden und 3.709 von ihnen überlebten das Lager nicht. Nach 1945 wurde der dort angelegte „Russenfriedhof" totgeschwiegen. Erst in jüngerer Vergangenheit begannen SchülerInnen des BORG St. Johann/Pg. gemeinsam mit einer Lehrerin, sich mit der Geschichte dieses Orts auseinanderzusetzen und Gedenkfeiern abzuhalten. Diese und andere Aktionen bildeten den Anlass, den Friedhof zur Gedenkstätte auszugestalten (Mooslechner/Stadler 1986:98ff; Wijnen 2009:67f). Gemeinsam mit der 8. Klasse des BORG St. Johann/Pg. und dem Historiker Michael Mooslechner entstand 2009 der halbstündige Dokumentarfilm „Gras drüber?".

Dokumentarisches Arbeiten ähnelt der Fernseharbeit und daher habe ich dieses Beispiel ausgewählt. Das Projekt hatte zwei sehr hilfreiche Voraussetzungen für die Umsetzung: Die Idee kam von den SchülerInnen und die Schule stellte genügend Zeit zur Verfügung. In fünf Treffen wurde der 30-minütige, aus drei Einzelbeiträgen zusammengesetzte Film erarbeitet.

Projektablauf

Einführung in die Filmarbeit und dramaturgische Überlegungen

Die Idee war von Anfang an vorhanden. Um die SchülerInnen auf die Dreharbeiten vorzubereiten, begannen wir mit einer ausführlichen Filmanalyse, einem Vergleich zwischen Spiel- und Dokumentarfilm, immer mit dem Fokus darauf, den Jugendlichen die Grundelemente der Filmarbeit zu vermitteln wie Einstellungsgrößen, Interviewtechniken und Dramaturgie. Darauf folgte die Arbeit an den Konzepten, mit einer Beschreibung der Vorgehensweise (Exposé) für drei kürzere Beiträge, aus denen am Ende ein längerer Film entstehen sollte. Ein Filmteil hatte das „Russenlager" zum Thema, einer das „Franzosenlager" und der dritte Kurzbeitrag befasste sich mit der Spurensuche nach Relikten aus der Zeit zwischen 1938–1945 in St. Johann.

Drehvorbereitungen und Drehbeginn

Vor dem Dreh erfolgte eine Einführung in Kamera- und Tontechnik. Beim Dreh selbst sammelten die SchülerInnen Schnittbilder, führten Interviews in der Schule, aber auch an historischen Orten und nahmen ihre Moderationen auf. Sie lernten, dass man sich auf den Dreh gut vorbereiten muss und dennoch immer wieder Unvorhergesehenes passieren kann: Interviewpartner verspäten sich oder reagieren plötzlich sehr einsilbig, sobald die Kamera eingeschaltet wird. Hier war Spontaneität gefragt oder ein „Plan B".

Schnitt

Am Beginn stand die Einführung in ein professionelles Schnittprogramm. Die professionelle Schnittsoftware verwenden wir, um den jungen ProduzentInnen Einblick in die fachmännische Film- und Fernseharbeit zu bieten. Da es bereits Drehpläne und dramaturgische Überlegungen zur Montage der Interviews, den Schnittbildern und Moderationsbeiträgen gab, war es den SchülerInnen möglich, die drei Filme in zwei Tagen zu finalisieren und zu einem Film zusammenzusetzen.

Präsentation

Der Abschluss jedes Projektes sollte eine Präsentation sein, wenn möglich vor externem Publikum. Die öffentliche Vorführung von „Gras drüber?" hat dann alle Erwartungen gesprengt. Die erste Aufführung fand in den Räumlichkeiten des Musikums in St. Johann statt. Der Raum fasst ca. 100 Leute. Etwa zehn Minuten vor der Aufführung wurde klar, dass nicht alle Gäste Platz finden würden. Es wurde daher ein weiterer Präsentationstermin festgelegt. Die erste Aufführung wurde von einem Podiumsgespräch mit ZeitzeugInnen begleitet, die auch Interviewparts im Film hatten. Im Zuge des Gesprächs gab es auch viele Wortmeldungen

Website des BG/BRG St.Johann/Pongau mit Informationen zum Film- und Friedhofsprojekt, Quelle: http://www.gym-stjohann.at/index.php?id=319 [17.4.2013]

aus dem Publikum, es fanden sich sogar einige neue ZeitzeugInnen. Der Film setzte das Gespräch der St. Johanner BürgerInnen über die Vergangenheit in Gang. Die SchülerInnen haben also mit ihrem Film einen wichtigen Beitrag geleistet, das Schweigen über diese Kriegsereignisse in St. Johann zu brechen.

Natürlich hat nicht jedes schulische Filmprojekt einen solchen „Erfolg" und nicht jedes Medienprojekt legt so viel Wert auf politische Partizipation. Es macht aber deutlich, dass Kinder und Jugendliche in der aktiven Medienarbeit über sich hinauswachsen können. Grundlage dafür war die Möglichkeit zur selbstständigen Arbeit, der Freiraum, den die Schule zur Verfügung gestellt hat, und nicht zuletzt die Unterstützung durch professionelle Medienschaffende und Historiker (Wijnen 2009:69).

Charta für Community Fernsehen in Österreich

Analog zur Charta der Österreichischen Freien Radios definiert die nachfolgende Charta für Community Fernsehen Österreich die wesentlichen inhaltlichen und programmlichen Leitlinien.

Grundsätze

Community TVs sind unabhängige, gemeinnützige, nichtkommerzielle und auf kommunikativen Mehrwert ausgerichtete Organisationen, die einen allgemeinen und freien Zugang zu Sendeflächen für Rundfunkveranstaltungen bereitstellen, um die freie Meinungsäußerung zu fördern. Als dritte Säule der Rundfunklandschaft neben öffentlich- rechtlichen und privat-kommerziellen RundfunkveranstalterInnen erweitern Community TVs die Meinungsvielfalt.

Offener Zugang & Public Access

Community TVs geben allen Personen und Gruppen innerhalb des gesetzlichen Rahmens die Möglichkeit zur unzensierten Meinungsäußerung und Informationsvermittlung. Vorrang haben dabei soziale, kulturelle und ethnische Minderheiten sowie solche Personen und Gruppen, die wegen ihrer gesellschaftlichen Marginalisierung oder sexistischen oder rassistischen Diskriminierung in den Medien kaum oder nicht zu Wort kommen.

Partizipation

Community TVs stellen Trainings-, Produktions- und Verteilungsmöglichkeiten zur Verfügung. Sie bilden Plattformen lokaler und (über-)regionaler Musik-, Kunst- und Kulturproduktion für gesellschaftspolitische Initiativen und für gesellschaftlich oder medial marginalisierte Communities. Sie laden ihre ZuseherInnen zur aktiven Beteiligung ein, spiegeln die gesellschaftliche, kulturelle und sprachliche Vielfalt ihrer Ausstrahlungsgebiete wider und fördern den interkulturellen Dialog.

Gemeinnützigkeit & Nichtkommerzialität

Community TVs sind kein Privateigentum eines/r Einzelnen, sondern sind gemeinsam von ihren NutzerInnen getragene Organisationsformen, die vor allem dem Prinzip der Gemeinnützigkeit unterliegen. Ihre Tätigkeit ist nicht auf Gewinn ausgerichtet und verfolgt das Prinzip eines nichtkommerziellen Rundfunkveranstalters ohne kommerzielle Produktwerbung. Um die Existenz und Unabhängigkeit gewährleisten zu können, braucht es eine Diversifizierung der Einnahmequellen. Die Finanzierung erfolgt durch Eigenleistungen wie Projekte oder Kooperationen, öffentliche Förderungen, Mitgliedsbeiträge und Spenden oder auch Sponsoring.

Transparenz & Offenheit

In Community TVs sind die Organisation und die Auswahlkriterien für Sendeinhalte durchschaubar und nachprüfbar zu halten. Die TrägerInnen von Community TVs handhaben ihr Management, ihre Programmgestaltung und ihre Beschäftigungspraxis so, dass sie jede Form der Diskriminierung ausschließt; sie sind dabei gegenüber allen UnterstützerInnen, dem Personal und den ehrenamtlichen MitarbeiterInnen offen und verantwortlich. Sie fördern die Mitwirkung von Menschen mit Migrationshintergrund und Frauen in allen Bereichen.

Lokalbezug & regionale Entwicklung

Community TVs verstehen sich als Kommunikationsmittel im lokalen und regionalen Raum und unterstützen die regionale Entwicklung. Damit fungieren Community TVs auch als fördernde Plattformen für regionalbezogene Kunst- und Kulturschaffende, in denen es für KünstlerInnen Auftritts- und Verbreitungsmöglichkeiten gibt. Darüber hinaus findet eine Auseinandersetzung mit überregionalen und internationalen Themen statt. Community TVs arbeiten aktiv zusammen, z.B. durch Programmaustausch oder die gemeinsame Realisierung von medialen, kulturellen, künstlerischen oder gesellschaftspolitischen Projekten.

Unabhängigkeit

Community TVs sind im Besitz, in der Organisationsform, in der Herausgabe und in der Programmgestaltung unabhängig von staatlichen, kommerziellen und religiösen Institutionen und politischen Parteien.

Gesellschaftspolitischer Anspruch

Community TVs fördern eine selbstbestimmte, solidarische und emanzipatorische Gesellschaft. Sie wenden sich gegen jede Form der Diskriminierung aufgrund von Geschlecht oder sexueller Orientierung, Herkunft, Abstammung, Hautfarbe oder Ethnie, religiöser oder politischer Anschauung, aufgrund körperlicher oder geistiger Fähigkeiten, sozialer Herkunft, Sprache oder Alter. Sie treten für freie Meinungsäußerung, Meinungsvielfalt, Gleichberechtigung, Menschenwürde und Demokratie ein.

LITERATUR

A. HANDKE, Okto. Partizipatives Fernsehen als Medium der Kompetenzvermittlung, in: E. BLASCHITZ/M. SEIBT (Hg.), Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien 2008, 444–449.

M. MOOSLECHNER/R. STADLER, St. Johann/Pg. 1938–1945. Das Nationalsozialistische „Markt Pongau“. Salzburg 1986.

A. NARINGBAUER/M. SEIBT, Wir machen Film! Moderation und Leitung von Filmprojekten, in: Impulse. Handbuch für Jugendarbeit. Band 2. Medienpädagogik, 2. Auflage. Salzburg 2012, 63–67.

M. WEISHEITINGER-HERRMANN, Broadcast – Communities in Radio und TV. Community Medien als Stütze für das eigene Sendungsbedürfnis, in: Impulse. Handbuch für Jugendarbeit. Band 2. Salzburg 2012, 72-75.

C. WIJNEN, Gras drüber? Ein Filmprojekt als Mittel zur politischen Partizipation von Jugendlichen, in: Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik. München 2009, 66-69.

Onlinequellen:

CHARTA DES FREIEN FERNSEHENS, 2012. http://fs1.tv/community/dein-verband-charta.html, (30.01.2013).

C. WIJNEN, Community Medien: Orte der Partizipation, politischen Bildung und Medienkompetenzförderung, 2012. http://www.medienimpulse.at/articles/view/416, (30.01.2013).

Grundsatzerlass Medienerziehung des BMUKK, 2012. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21812/2012_04.pdf, (25.01.2013).

Historische Sozialkunde

Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung

Heft 4/2009: Medien und Gesellschaft

Inhalt

Ewald Hiebl
Einleitung

Hannes Leidinger/Verena Moritz/Karin Moser
Film in Österreich 1896-2009. Ein Überblick

Ewald Hiebl
Ravagianer, Rot-weiß-rot und freie Radios
Eine kurze Geschichte des Hörfunks in Österreich

Thomas Steinmaurer
Austro-Visionen
Zur Geschichte des Fernsehens in Österreich

Erwin Giedenbacher
www.historyofinternet.at
Zur Entwicklung des Internets in Österreich

Fachdidaktik
Thomas Hellmuth
Herzschmerz und Harmonie
Zur Funktion des Heimatfilms in der Nachkriegszeit

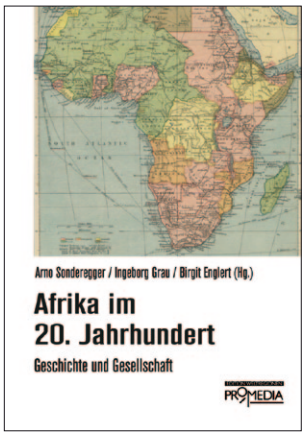
Die Diskussionen darüber, ob das Medium Fernsehen nicht fast ausschließlich zum Konsum minderwertiger Unterhaltungs- und Informationsprogramme verführe, dauern bis heute an; ebenso wie die Befürchtungen, das Internet fördere die soziale Isolation und brächte das endgültige Ende des Buches mit sich, nachdem Film, Radio und Fernsehen an dessen Liquidation noch kläglich gescheitert waren. Die Betrachtung im historischen Kontext lässt solche irrationalen Annäherungen an neue Medien bestenfalls als amüsant erscheinen.

Dieses Heft widmet sich tertiären und quartären Medien. Es geht um Film, Radio, Fernsehen und Internet sowie um die didaktische Umsetzung der sozialen Wirkung von Medien am Beispiel des österreichischen Heimatfilms nach 1945.

Verein für Geschichte und Sozialkunde
c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien
Unversitätsring 1, A-1010 Wien, Tel.: +43/1/4277/41330
E-Mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

Edition Weltregionen

Band 21: Afrika im 20. Jahrhundert
Geschichte und Gesellschaft



Arno Sonderegger / Ingeborg Grau / Birgit Englert (Hg.)
ISBN: 978-3-85371-338-9, Promedia-Verlag

Inhalt

Arno SONDEREGGER – Ingeborg GRAU – Birgit ENGLERT: Einleitung: Afrika im 20. Jahrhundert ▌Henning MELBER: Koloniale Grenzziehungen und afrikanischer (National-)Staat ▌Andreas ECKERT: Nation, Staat und Ethnizität in Afrika im 20. Jahrhundert ▌Walter SCHICHO: Von der »zivilisatorischen Mission« zur »Partnerschaft«. Koloniale und globale Metropolen und die wirtschaftliche Kontrolle Afrikas ▌Thomas SPIELBÜCHLER: Afrikanische Integration ▌Arno SONDEREGGER: Der Panafrikanismus im 20. Jahrhundert ▌Hansjörg DILGER: Macht, Pluralität und soziale Beziehungen. Gesundheit und Heilung im Afrika des 20. Jahrhunderts ▌Roman LOIMEIER: Muslime in Afrika im 20. Jahrhundert ▌Ingeborg GRAU: Religion und Politik in Nigeria. Christentum und Islam im langen 20. Jahrhundert ▌Birgit ENGLERT: Die junge Generation als politischer Akteur im Afrika des 20. Jahrhunderts ▌Susann BALLER: Urbanisierung und Migration in Afrika ▌Henning MELBER: Die Grenzen der Emanzipation im südlichen Afrika. Befreiungsbewegungen an der Macht ▌Arno SONDEREGGER: Nachbetrachtung zur Kolonialgeschichte und Historiographie Afrikas: Periodisierung der Geschichte Afrikas im 20. Jahrhundert

Band 22: Australien. 18. bis 21. Jahrhundert
Geschichte und Gesellschaft

Hermann Mückler / Gabriele Weichart / Friedrich Edelmayer (Hg.)
ISBN: 978-3-85371-352-5, Promedia-Verlag

Inhalt

Hermann MÜCKLER – Gabriele WEICHART – Friedrich EDELMAYER: Einleitung ▌Friedrich EDELMAYER: Australien – Die Entdeckung eines weiten Kontinents ▌Gabriele WEICHART: In den Spuren der Ahnen. Die traditionellen Kulturen der australischen Aborigines ▌Friedrich EDELMAYER: Australien im langen 19. Jahrhundert (1788–1900) ▌Paul TURNBULL: Das indigene Australien im ersten Jahrhundert der europäischen Invasion ▌Alfred GERSTL: Konservativ und modernistisch zugleich: Der Wandel zum modernen Staat. Australiens gesellschaftliche und politische Entwicklung ▌Hermann MÜCKLER: Australien als Hegemonialmacht im Pazifik ▌Birgitta BADER-ZAAR: Entwicklung der Frauenrechte in Australien ▌Stefan HADERER: »Stolen Generation«: Die australische Assimilationspolitik im 20. Jahrhundert ▌René KUPPE: Australien: Land der Aborigines? ▌Sophie WAGNER: Imagined Aboriginality. Eurozentrische Narrative der Authentizität in ihrem rezenten Kontext ▌Annette HAMILTON: Imaginierte Identitäten: Australisches Kino im Fokus ▌Rafaela LIENDL: Medizinische Versorgung im Outback. The Royal Flying Doctor Service of Australia (RFDS) ▌Hermann MÜCKLER: Australiens Beziehungen zu Asien: Herausforderungen und Chancen

Bestellungen:

Verein für Geschichte und Sozialkunde, c/o Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte der Universität Wien,
Universitätsring 1, A-1010 Wien; Tel.: +43-1-4277/41330 (41301), Fax: +43-1-4277/9413
E-mail: vgs.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at; http://vgs.univie.ac.at