

Ralf Vollbrecht 2008

Wie Wissenschaft Wissen schafft

(In: Fritz, J. 2008: *Computerspiele(r) verstehen. Zugänge zu virtuellen Spielwelten für Eltern und Pädagogen*. Bonn (hgg. von der Bundeszentrale für politische Bildung), 39-67)

Sozial- und Erziehungswissenschaften haben im Unterschied zu den Naturwissenschaften mit Phänomenen zu tun, denen Menschen auch im Alltag begegnen. Eine Erklärung beispielsweise der Quantenphysik oder auch nur der elektronisch gesteuerten Einspritzung moderner Automotoren überlassen wir lieber den Experten. Anders in der Pädagogik: Wir sind alle einmal zur Schule gegangen und haben eine Meinung dazu, was dort möglicherweise falsch läuft; wir sind Kind und Jugendlicher gewesen und wissen deshalb, was für Kinder und Jugendliche richtig ist. Anders gesagt: Wir verfügen über ein Alltagswissen und sogar über Alltagstheorien, die dieselben Phänomene zu erklären beanspruchen wie wissenschaftliche Theorien. Und gar nicht so selten sickert wissenschaftliches Wissen in popularisierter Form auch in solches Alltagswissen ein. Diese Verwissenschaftlichung des Alltags ist in vielen Bereichen zu finden. Ein frühes Beispiel dafür ist die Psychoanalyse, deren Grundidee heute weithin bekannt ist und auch in zahlreichen frühen Hollywoodfilmen (z.B. von Hitchcock) dem Publikum nahe gebracht wurde.

In modernen pluralisierten Gesellschaften wird einerseits unvorstellbar viel Wissen (im Sinne verfügbarer Informationen) produziert, andererseits scheinen den Menschen Gewissheiten verloren zu gehen – wir wissen viel und haben dennoch oft den Eindruck, zu wenig *sicher* zu wissen. Dementsprechend boomt der Ratgebermarkt – gerade auch in der Pädagogik – allerdings mit ebenso unterschiedlichen Ratschlägen wie bei Kochrezepten, Fitness- oder Diätplänen. Wir sind im Alltag konfrontiert nicht mit zuwenig Wissen, sondern mit einem Überangebot an Deutungswissen. Diese Unübersichtlichkeit führt zu Erwartungen an die Wissenschaft, eine Art Schiedsrichter im Meinungswettkampf zu spielen und zu entscheiden, was denn wirklich der Fall und demzufolge zu tun sei. Da sie das prinzipiell nicht kann, u.a. weil es nicht „die Wissenschaft“, sondern immer nur unterschiedliche wissenschaftliche Meinungen gibt – also wieder keine Gewissheit! – verbindet sich mit der Enttäuschung darüber der Vorwurf, auch nur der Besserwisser im Chor der Deuter zu sein.

Es stellt sich daher die Frage, was wissenschaftliches Wissen von Alltagswissen überhaupt unterscheidet und damit auch einen wissenschaftlichen Anspruch auf „Deutungshoheit“ rechtfertigt. Zuvor sind jedoch einige grundlegende Klärungen notwendig.

1. Ist wissenschaftliches Wissen besser als Alltagswissen?

Im Alltag wissen wir meist gar nicht, *woher* wir etwas wissen – aus eigener Anschauung oder eigenem Nachdenken, haben wir es in der Schule gelernt, irgendwo gehört, gelesen oder in einer Quizsendung gelernt? Wissenschaftliches Wissen ist dagegen als methodisch gewonnenes Wissen besser abgesichert. Jeder der bereit ist, sich mit den Argumentationen und den angewandten Methoden auseinander zu setzen, kann prinzipiell nachvollziehen, wie dieses Wissen zustande gekommen ist und kann auch Fehler oder einseitige Interpretationen kritisieren.

Wissenschaftliches Wissen kann jedoch nur Sachverhalte klären und keine Anleitung für eine bessere Praxis oder das richtige Leben geben. Aus der „Pisa-Studie folgt...“ also „nichts“, denn eine Zustandsbeschreibung des Schulsystems kann nicht vorgeben, wie es zu ändern sei, sondern nur aufzeigen, was unter welchen Bedingungen vergleichsweise gut oder schlecht

funktioniert. Die politische und pädagogische Praxis kann sich dann auf solche Studien als Begründungsfolie beziehen. In die Praxisentscheidungen fließen dann aber auch jene *normativen* Standpunkte ein, die im Forschungsprozess ausgeklammert werden müssen.

In der empirischen Forschung geht es in der Regel darum, das was der Fall ist (empirisch zugängliche Sachverhalte) zunächst genau zu erfassen und in einer neutralen Beobachtersprache (nicht-normativ) zu beschreiben. Wer dabei vom Fernseher als „Flimmerkiste“ redet, bekennt sich an unpassender Stelle zu einem Vorurteil und schlechter technischer Ausstattung. Den zweiten Schritt bildet die theoretisch angeleitete Analyse der Daten und erst im Anschluss an die Forschung stellt sich die Frage, welche Konsequenzen dieses Wissen für die Praxis in unterschiedlichen Szenarien haben könnte. Das schließt nicht aus, sich zu Beginn des Forschungsprozesses bereits Gedanken darüber zu machen, ob die erwartbaren Ergebnisse praxisrelevant sein könnten. Sozialwissenschaftliches Wissen liefert jedoch keine Rezepte (schon gar nicht einfache) und ist auch nicht anwendbar im Sinne einer Sozialtechnologie – wie einfach könnte Erziehung dann sein! Nicht Anleitung der Praxis, sondern Irritation der Praxis („man kann die Dinge auch anders sehen“) ist nach meiner Überzeugung die Stärke sozialwissenschaftlichen Wissens, das dadurch der Aufklärung von berufspraktischem und Alltagswissen dienen kann, indem unhinterfragte Annahmen oder liebgewonnene Routinen und Deutungsmuster mit alternativen Daten und Deutungen konfrontiert werden. Für die Forschung bedeutet dies, die relevanten Fragen zu stellen und voranzutreiben, um nicht nur neue und bessere Antworten zu bekommen, sondern auch neue Perspektiven zu gewinnen und somit ganz neue Fragen stellen zu können.

2. Warum sind wissenschaftliche Meinungen so widersprüchlich? Müsste die Forschung nicht zu eindeutigeren Ergebnissen kommen?

Bei einfachen Sachverhalten ist das durchaus der Fall (zum Beispiel: mehr Mädchen als Jungen lesen oder chatten gerne, beim Fußball- oder beim Computerspielen ist es umgekehrt). Grundsätzlich lebt die Wissenschaft jedoch vom (kollegialen) Widerstreit der Meinungen oder besser: der begründeten Argumente. Wissenschaftlicher Fortschritt entsteht dadurch, dass Alltagswissen und bestehende Denk-Traditionen hinterfragt werden. In der „Scientific Community“, dem Diskurs der Fachwissenschaftler, setzt sich dann meist eine Theorie (manchmal auch mehrere konkurrierende) als „Lehrmeinung“ mehrheitlich durch – allerdings immer nur bis auf weiteres. Denn auch Theorien werden weiter entwickelt und „reagieren“ so auf neuere Forschungsergebnisse.

Der jeweils aktuell diskutierte Forschungsstand ist für Außenstehende allerdings nicht immer leicht zu erkennen, da erst einmal nur unterschiedliche (auch veraltete) Meinungen wahrgenommen werden. Widersprüchliche Meinungen gibt es erstens dann, wenn zu wenig aussagekräftige Forschungsergebnisse vorliegen, also *weiterer Forschungsbedarf* besteht. Zweitens können nicht mit einander zu vereinbarende, d.h. *inkompatible Forschungsansätze* vorliegen, die zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn ein unterschiedliches *Menschenbild* vorausgesetzt wird – etwa in der einen Forschungsarbeit der Mensch als ein auf Reize wie der bekannte Pawlowsche Hund reagierendes und konditionierbares Wesen gesehen wird, in einer anderen Studie dagegen als triebgesteuert gilt und in einer dritten der Mensch als ein bewusste Entscheidungen treffendes Subjekt unterstellt wird. Und drittens braucht es einfach *Zeit* bis sich eine Lehrmeinung bildet und allgemein durchsetzt. Die Erkenntnis, dass sich die Erde um die Sonne dreht und nicht umgekehrt, ist erst nach Jahrhunderten von den Letzten akzeptiert worden (die Fachwissenschaften waren allerdings schneller). Dieses Beispiel deutet viertens an, dass Wissenschaft nicht außerhalb der Gesellschaft stattfindet und sowohl Forscher als auch Abnehmer von Forschungsergeb-

nissen durch die jeweilige historische und gesellschaftliche Situation mit den jeweils vorherrschenden Ideologien und *Interessen* beeinflusst werden.

3. Ist wissenschaftliches Wissen dann nicht genau so subjektiv wie Alltagswissen, wenn auch in der wissenschaftlichen Forschung Ideologien und Interessen eine Rolle spielen?

Menschliches Handeln ist auch von Interessen geleitet und dies gilt ebenso für wissenschaftliches Handeln. Anfällig für Einflüsse von Interessen sind insbesondere die Auswahl der Forschungsfragen und die Deutung der Daten. Zusammenfassungen, Schlussfolgerungen und anschließende Empfehlungen von Studien (also gerade die meist gelesenen und auszugsweise in den Medien wiedergegebenen Teile) sollten besonders kritisch hinterfragt werden, weil hier immer Wertungen ins Spiel kommen und Interpretationen freizügiger gehandhabt werden können als in der konkreten Arbeit am Datenmaterial. Und seit die Drittmittelforschung einen zentralen Stellenwert in der sogenannten leistungsgerechten Besoldung der Wissenschaftler hat, wird sich mancher auch jenseits von Harmoniebedürfnissen gut überlegen, ob nicht wenigstens in Schlussfolgerungen und Ausblick einige auftraggeberfreundliche Aspekte hervorgehoben werden können – Wissenschaft ist auch ein Geschäft.

Grundsätzlich ist hier Dreierlei zu unterscheiden: 1.) die Bedingungen, unter denen Forschung überhaupt stattfindet, 2.) die Forschungspraxis selbst und 3.) der Verwertungszusammenhang des wissenschaftlichen Wissens. Beim ersten Punkt gibt es in der universitären Forschung solche Einflüsse schon allein dadurch, wie und welche Fachdisziplinen personell und mit Sachmitteln ausgestattet sind bzw. welche Professuren oder gar Fakultäten ganz „eingespart“ werden. Ähnliches gilt für private Forschungsförderung. Die gesellschaftliche Wertschätzungen von Forschungsgebieten und Forschungsthemen ist ja sehr unterschiedlich und dementsprechend unterschiedlich sind die *Forschungsmöglichkeiten* – trotz Förderung von Grundlagenforschung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft. In der Medienpädagogik zeigt sich dies beispielsweise daran, dass in den letzten zwanzig Jahren Professuren vor allem mit der Ausrichtung Mediendidaktik besetzt wurden, da man sich damit eine Verbesserung des Lernens mit neuen Medien erhoffte – auf Kosten einer medienerzieherischen Ausrichtung.

Neben der universitären Grundlagenforschung gibt es die Auftragsforschung durch öffentliche Auftraggeber wie Ministerien. Hier führt zur Vergabe von Forschungsaufträgen entweder ein allgemeiner Informationsbedarf (beispielsweise aufgrund einer parlamentarischen Anfrage) oder ein akuter politischer Handlungsbedarf. Die Verteilung von Forschungsmitteln folgt (u.a.) dieser Selektion. Eine direkte Einflussnahme auf den Forschungsprozess dürfte eher die Ausnahme sein. Ganz von der Hand zu weisen ist der Verdacht (bei hinreichend starkem politischen Interesse) nicht: Derzeit prüft laut „Spiegel-Online“ (als/AP/dpa, 30.1.2007) ein Ausschuss des US-Kongresses die schweren Vorwürfe amerikanischer Wissenschaftler gegen die US-Regierung, die bedrängt worden sein sollen, aus Berichten Begriffe wie „Klimawandel“ oder „Erderwärmung“ zu entfernen. Fast die Hälfte von über 300 befragten Experten, die für verschiedene Behörden der US-Regierung gearbeitet haben, soll über Manipulationsversuche in den vergangenen fünf Jahren berichtet haben. Die Gefahr, dass solch massive Einflussnahme (zumindest im Nachhinein) aufgedeckt wird, birgt allerdings ein im Grunde zu hohes politisches Risiko, so dass dies wohl eher Ausnahmen von der Regel sind. Nicht auszuschließen ist allerdings, dass nach den eingespielten Regeln des politischen Proporz mancher Wissenschaftler bevorzugt mit Studien beauftragt werden – Kontakte und Vertrauen sind auch im Verhältnis von Wissenschaft und Politik nicht unwichtig. Aus der Soziologie ist zudem bekannt, dass Politiker meist Forscher beauftragen, die ihre eigene Überzeugung teilen (vgl. Weingart 2001; Weingart et al. 2002). Politisch besonders heikle Ergebnisse werden manchmal sogar verhandelt wie auf dem Basar: So basieren die Berichte des UN-Klimarats IPCC zum weltweiten Klimawandel erstens auf Studien, deren Autoren von IPCC-Funktionären

(beauftragt von den Nationalstaaten) zuvor selbst ausgewählt werden, und zweitens werden die politisch sensiblen Zusammenfassungen (Summaries for Policymakers) von diesen weisungsgebundenen Staatsvertretern und deren Rechtsberatern (Juristen) mit den Klimaforschern gemeinsam ausdiskutiert. Das schafft Konsens zwischen den Staaten, aber letztlich beraten sich Rat suchende selbst und delegitimieren durch ihr Vorgehen die angestrebte „Wissenschaftlichkeit“.

Im dritten Fall einer Auftragsforschung, die nicht von der öffentlichen Hand finanziert wird, können Auftraggeber völlig frei über das Forschungsthema entscheiden. Das kann ganz seriös sein und ist es vielfach auch. Mehr als problematisch wäre eine Einflussnahme auf den Forschungsprozess und speziell auf die Forschungsergebnisse. Plumpe Fälschungen sind dazu gar nicht notwendig. Bereits in der Wahl der Forschungsfrage kann man den Blick auf „das Wesentliche“ richten und so zum richtigen Ergebnis kommen wie z.B. in der einschlägigen Werbung, die uns darüber informiert, dass Fruchtgummi 0 % Fett enthält – über die Kalorien der Kohlehydrate muss man ja nicht reden (oder forschen). Eine andere Möglichkeit besteht darin, für den Sponsor missliebige Forschungsergebnisse einfach nicht zu veröffentlichen und die nächste Studie geschickter anzulegen.

Dies alles beeinflusst die Forschungslage und den Stand des wissenschaftlichen Wissens ganz unabhängig davon, ob einer einzelnen Forschungsarbeit wissenschaftliche Fehler vorzuwerfen sind. Das wäre auch nicht das Hauptproblem für die Wissenschaft, da solche Fehler von anderen Wissenschaftlern kritisiert werden könnten. Der kritische Blick muss vielmehr den weißen Flecken gelten, also der Frage, welche Themen aus dem Forschungsdiskurs ausgeschlossen werden. Dass dies ein echtes Problem ist und nicht nur akademische Spitzfindigkeit, zeigt die Geschichte der Frauenforschung. Ein anderes Beispiel wäre eine Mediengewaltforschung, die Medien ganz überwiegend nur auf mögliche negative Effekte in den Blick nimmt. Denn die Annahme, dass Medieninhalte Wirkungen erzeugen, müsste sich ja auch für positive Inhalte nachweisen lassen (oder man müsste die Wirkungsvermutung theoretisch begründet einschränken). Auch so wird ein insgesamt einseitiges und verzerrtes Forschungsbild erzeugt.

Auch beim dritten Punkt, dem Verwertungszusammenhang, spielen Interessen und die gesellschaftliche Bedeutsamkeit von Forschungsthemen offensichtlich eine Rolle. Der Medienmarkt verschärft das Problem noch durch eigene Vermarktungsinteressen, da sich beispielsweise in den Gewaltdebatten die eher schlichten, aber Aufmerksamkeit garantierenden und an bestehende Vorurteile anknüpfenden Forschungsergebnisse besser „verkaufen“ lassen, ebenso wie solche Medienberichte, die Forschungsergebnisse in dieser Perspektive (über-) interpretieren. Auch Wissenschaftler können dem Vermarktungsdruck manchmal nicht widerstehen und tragen in den Medien von der Zeitung bis zur Talkshow zur Popularisierung im schlechten Sinn bei, indem sie bis zur Verfälschung simplifizieren. Das schafft Aufmerksamkeit, bedient auch Eitelkeiten und kann förderlich sein für die Einwerbung neuer Forschungsgelder. Das Problem liegt dabei vor allem in der Interpretation der Daten – auch ganz korrekt gewonnene Daten bedürfen ja einer interpretierenden theoretischen Einbettung: Zahlen allein sind stumm. In einem Fachbuch kann man sorgsam argumentieren, unter den Bedingungen und Verlockungen der Medienöffentlichkeit ist dies offenbar schwierig. Ob es allerdings der wissenschaftlichen Reputation dient, zum Dutzend der „Quotenkönige der Wissenschaft“ (Die Zeit, Nr. 50, 2005, 41) gekürt zu werden, sei einmal dahin gestellt. Beim Verwertungszusammenhang lautet die kritische Frage daher: Wo schlägt Aufklärung in Gegenaufklärung um?

Was den Forschungsprozess selbst betrifft (Punkt 2), so zeichnet sich eine gute Forschungspraxis dadurch aus, dass Wissenschaftler ihren eigenen Standpunkt und ihre eigene Interessenlage reflektieren. Denn als Mitglieder der Gesellschaft haben sie wie andere auch ihre subjektiven oder gruppenspezifischen Standpunkte und Werte. Dem wissenschaftlichen Ideal entspricht es, diese in der Forschung auszuklammern. Inwieweit dies gelingt, ist zumindest ansatzweise überprüfbar, denn wissenschaftliches Wissen ist (wie schon gesagt) methodisch gewonnenes und prinzipiell nachprüfbares Wissen. Und damit sind wir wieder bei der Frage nach dem Unterschied von Alltagswissen und wissenschaftlichem Wissen.

Lebenswelt-Theorien

Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben sich Sozialphilosophen wie Edmund Husserl und Alfred Schütz mit dem „sinnhaften Aufbau der sozialen Welt“ (Schütz) beschäftigt, also mit der Frage, wie im Vollzug des Alltagslebens soziale Wirklichkeit konstruiert wird. Denn die gesellschaftliche Wirklichkeit mit all ihren Regeln und Konventionen, die wir uns im Alltag gar nicht klar machen müssen, weil wir ‚hinein sozialisiert‘ sind, ist ja nicht einfach gegeben, sondern muss immer wieder aufs neue hergestellt werden. Husserl versteht dies in seinem *Lebenswelt*-Ansatz noch als reine Leistung der Subjekte, während Schütz die *soziale* Konstruktion in der *Alltagswelt* betont.

Zentral für diese Sozialphilosophische Handlungstheorie ist der Begriff der *Deutung*, denn soziale Wirklichkeit ist immer eine gedeutete Wirklichkeit (im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Phänomenen). Im Kontakt mit fremden Kulturen wird das deutlich spürbar, weil unsere gewohnten Alltagsdeutungen hier teilweise versagen. Die *gedeutete Wirklichkeit* lässt sich wissenschaftlich nur verstehen, wenn man die Vorstellungswelten von Menschen ins Kalkül zieht. Dies ist der Kern des nach einem berühmten Soziologen benannten Thomas-Theorems: ‚Wenn Menschen eine Situation als real definieren, dann hat sie reale Konsequenzen‘ (Thomas/Znaniecki 1927, 68). Wenn sich z.B. jemand gekränkt oder ausgeschlossen fühlt, wird er dementsprechend handeln, auch wenn objektiv gar keine Kränkung vorliegt. Diese Grundannahme ist von vielen Theorien übernommen worden, etwa dem Symbolischen Interaktionismus (Georg Herbert Mead) oder der Wissenssoziologie (Berger/Luckmann).

Menschen erleben ihre Alltagswelt als eine unhinterfragte Wirklichkeit, die ihnen subjektiv auch sinnhaft erscheint. Sie verfügen über einen Bestand an *Alltagswissen*, dem „common-sense knowledge of everyday life“ (Schütz 1962, 55ff.), der es ihnen ermöglicht, unmittelbar handlungsleitende Orientierungen zu entwickeln: „Alltagswissen ist das, was sich die Gesellschaftsmitglieder als selbstverständlichen und sicheren Wissensbestand unterstellen müssen, um überhaupt interagieren zu können.“ (Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, 20). Im Rahmen des Alltagswissens (in der Alltagswelt) können wir davon ausgehen, von anderen Menschen verstanden zu werden, denn das Alltagswissen bildet den Bezugsrahmen für jedes Verständnis und jede Orientierung in der Welt der alltäglichen Erfahrung. Jede Deutungs- und Interpretationsleistung in der Alltagswelt basiert auf diesem Wissen.

Die Alltagswelt ist der wichtigste Bereich der *Lebenswelt*, aber auch *Traumwelten* und *Spielwelten* gehören zur Lebenswelt. Offensichtlich gelten in beiden jeweils andere Regeln. Was im Spiel – aber auch im Traum – erlaubt ist, kann im Alltag unpassend, strikt verboten oder schier unmöglich sein. Nun verfügen Menschen glücklicherweise über eine in frühen Sozialisationsprozessen erlernte *Rahmungskompetenz*. Rahmung ist auch wieder eine Interpretationsleistung, die es uns ermöglicht zu wissen, in welchem Rahmen, in welcher „Welt“ wir uns gerade befinden, ob also z.B. die Regeln der Spielwelt oder der Alltagswelt gelten. Diese Rahmungs-Interpretation läuft ständig mit, ohne dass wir darüber bewusst nachdenken

müssen. Daher können Situationen, in denen uns einmal nicht klar ist, ob jemand etwas tatsächlich ernst meint oder nur sein Spielchen mit uns spielt, extrem verunsichernd sein.

Obwohl diese Rahmung bezogen auf uns selbst wunderbar funktioniert, können bei der Deutung des Handelns anderer Personen leicht Fehlleistungen auftreten. So wurde der frühere Bundeskanzler Helmut Kohl einmal in den Medien ‚angegriffen‘, als bekannt geworden war, dass er mit seiner Familie gerne ein damals populäres Strategiespiel spielte, bei dem es darum geht, militärische Allianzen zu schmieden und Nachbarstaaten zu erobern, um als Sieger über das größte Staatsgebiet zu verfügen. Offensichtlich übersah die damalige Empörung die Rahmung der Spielwelt und unterstellte ein in der Alltagswelt vorhandenes imperialistisches Denken. Einen ähnlichen Mangel an Rahmungskompetenz in der Unterscheidung realer und virtueller Welten zeigen so manche Äußerungen Erwachsener, die sich zur Mediennutzung im Hinblick auf Kinder und Jugendliche äußern.

Der selbstverständliche, sinnvolle, ‚natürliche‘ Charakter der Wirklichkeit der Alltagswelt lässt keinen Zweifel am Alltagswissen aufkommen, obwohl es ständig auch angepasst und neu fokussiert wird. Alltagsweltliches Wissen kann auch bewusst reflektiert und angezweifelt werden, aber dann bewegt man sich nicht mehr auf der Ebene der ‚natürlichen Einstellung‘ der Alltagswelt, sondern nimmt kurzzeitig eine *Beobachterposition* ein, die der eines wissenschaftlichen Forschers ähnelt. Wie oben bereits gesagt, nimmt dieser ja eine strikte Beobachterperspektive unter Ausklammerung persönlicher Vorurteile und Werte ein und kann seine Deutungen zusätzlich auf ein fachwissenschaftliches Wissen stützen, das auch seine Beobachtung schärft. Und während in der ‚natürlichen Einstellung‘ auch sich widersprechende Wissens Elemente nebeneinander existieren können – z. B. in biographischen Erzählungen, in denen dieselben Ereignisse und Erlebnisse je nach situativem oder thematischem Kontext anders (auch widersprüchlich) gedeutet werden – müssen wissenschaftliche Deutungen und erst recht Theorien *widerspruchsfrei* sein.

Nun sind auch die *Medien* Bestandteil der Lebenswelten – ein Aspekt, der für die oben genannten Theoretiker nicht zentral war, aber ihre Theorien heute auch für die Medienforschung interessant macht. Medieninhalte oder Medienaussagen richten sich anders als Kommunikationen unter Anwesenden (face-to-face-Situationen) nicht an ein konkretes Gegenüber. Es gibt auch Ausnahmen, also Medien, für die dies nicht gilt: beispielsweise beim Telefonieren oder Email-Schreiben gibt es konkrete Adressaten und eine dialogische Kommunikation. Ansonsten gilt: Medienaussagen richten sich nicht an ein konkretes Gegenüber, sondern auf einen mit dieser Aussage erst konstruierten Adressaten, den sich der Kommunikator bloß vorstellen kann („die Leserin“ oder „der Zuschauer“). Theoretischer formuliert kann man sich diesen Adressaten als eine *diskursive Position* vorstellen – ähnlich dem ‚generalisierten Anderen‘ im Symbolischen Interaktionismus (Mead 1968). Was meint das? Der ‚generalisierte Andere‘ ist ein Denkfigur, mit der die verinnerlichten sozialen Erwartungen umschrieben werden („Was sollte man in dieser Situation typischerweise tun?“). In jeder Interaktion zwischen Menschen gibt es wechselseitige Erwartungen über wahrscheinliches und im jeweiligen Kontext richtiges – eben erwartbares – Verhalten. Durch die wechselseitige gedankliche Übernahme der Rolle des Anderen („role-taking“) und das Ausüben der eigenen Rolle („role-making“) werden diese Erwartungen in konkreten Situationen im Verlauf der Sozialisation gelernt, vom konkreten Anderen (den realen Personen, mit denen man zu tun hat) abgelöst und als soziale Erwartungen auf den ‚generalisierten Anderen‘ verallgemeinert und verinnerlicht.

Die These, dass Medien sich an keinen Empfänger wenden, dem sie ihre Botschaften oder Inhalte übermitteln, sondern der Mediendiskurs nur Positionen vorgibt, und es dann von den

Individuen abhängt, ob sie sich dort wiedererkennen (und erst dadurch zu Empfängern werden), stellt die traditionelle Vorstellung von Medienwirkung vom Kopf auf die Füße: Medien wirken nicht durch die symbolischen Bedeutungen ihrer Inhalte, sondern durch die Passung ihrer Bedeutungsangebote für die jeweiligen Mediennutzer, die ihrerseits genau zur Aufnahme dieser symbolischen Bedeutungen bereit sind. Wer sich beispielsweise gekränkt fühlt und Rachephantasien nachgeht, erlebt einen Film oder ein Computerspiel anders als andere Nutzer. Medien werden dann auf ihre offensichtlichen oder im Subtext verborgenen Hinweise zu dem Thema abgefragt, das für den Nutzer gerade von zentraler Bedeutung in der Auseinandersetzung mit sich selbst ist. Pointiert gesagt: Er würde sogar aus dem Alten Testament Rechtfertigungsgrund und Handlungsanweisung für alles mögliche heraus lesen (wenn er es denn lesen würde).

Medienwirkungen hängen demnach nicht von den Inhalten ab, sondern davon, ob mit einem Bedeutungsangebot ein „idealer Ort seiner möglichen Fortsetzung“ (Ducrot zit. n. Salecl 1994, 46) konstruiert wird, anders gesagt, ob es Anschlussmöglichkeiten für diese Position in der Vorstellungswelt des Adressaten gibt. Entscheidend ist demzufolge nicht, ob beispielsweise Bilder zur Identifikation oder Nachahmung angeboten werden, sondern ob und wie diese Bilder zur jeweiligen (bereits vorhandenen!) psychischen Realität passen und dann entsprechend dieser Realität gedeutet werden. Ein mediales Beispiel dafür sind Boygroups, die für die Zielgruppe junger Mädchen ein *symbolisches Bedeutungsangebot* darstellen, das die Mädchen für ihre Fantasievorstellungen einer ersten Liebe identitätserprobend in Anspruch nehmen können. Gleichaltrige Jungen lehnen dagegen in der Regel die Bedeutungsangebote der Boygroups ab (und finden Boygroups deshalb „voll daneben“).

Die *Umkehrung der Wirkungsrichtung* besteht also darin, dass nicht Botschaften zum Empfänger transportiert werden (Medienreize auf Mediennutzer wirken), sondern es werden Bedeutungsangebote der Medien von den Mediennutzern angenommen oder abgelehnt. Gerade dieser Aspekt, dass Medienangebote auch abgelehnt werden können, kommt in der Mediengewaltforschung oft zu kurz.

Insgesamt legt dieser theoretische Ansatz nahe, pädagogische und auch medienpädagogische Problematiken zuvörderst in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen in den Blick zu nehmen – beispielsweise mit der Frage, welche Gründe es gibt, dass sich ein Kind gerade sehr intensiv mit Gewaltthematiken auseinandersetzt und dieses Thema naheliegenderweise dann auch in den Medien aufsucht. Diese Sicht schließt keineswegs aus, dass Mediendarstellungen auch überfordern können, etwa weil bestimmte kognitive Schemata oder das allgemeine Medienwissen bei Kindern noch nicht so ausgebildet sind oder beispielsweise (auch bei Erwachsenen) durch völlig unerwartete Bedeutungsangebote die Genre-Erwartungen enttäuscht werden: auf Horror im Horrorfilm stellt sich der Zuschauer ein, auf eine unvermittelte Schockszene mitten in einer Komödie dürfte er kaum gefasst sein.

Der größte Vorteil dieser sozialphänomenologischen Forschungsrichtung ist ihre Lebensweltnähe. Sie knüpft an den Alltagsdeutungen der Menschen an und erfasst die Phänomene aus deren Deutungsperspektive – selbstverständlich nicht unreflektiert und theorielos. Sie ermöglicht damit, Menschen nicht nur als Bündel von statistisch ermittelten Faktoren, sondern in ihrer Komplexität wahrzunehmen. In der Medienforschung kann sie dazu beitragen, die subjektive Bedeutung spezifischer Mediennutzungen zu klären. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Faszination der Medien für die Mediennutzer: Wie sehen beispielsweise die Computerspieler selbst die Spiele, wie erleben sie sich im Prozess des Spiels und nach welchen Gesichtspunkten wählen sie Spiele aus und beurteilen sie?

Der Vorteil der hohen Komplexität des Ansatzes ist wegen des großen Forschungsaufwands jedoch auch ein Nachteil. Die bevorzugte Methode sind Einzelfallstudien, deren Ergebnisse anschauliches Fallverstehen und eine Typenbildung ermöglichen, zur Veröffentlichung jedoch weniger griffig sind als Tabellen und Schaubilder. Qualitative Forschung dieser Art lässt keine Häufigkeitsaussagen in der Art „x Prozent der Kinder sind unter folgenden Bedingungen gefährdet“ zu. Für die Mediengewaltforschung muss dies kein Manko sein, wenn man als wirklich problematisch die Einzelfälle ansieht (die es zu verstehen und zu verhindern gilt) und nicht die Millionen unauffälliger Nutzer.

Diese alltagsweltliche Forschungsrichtung fiel durch den Niedergang der deutschen Universitäten im Nationalsozialismus in einen Dornröschenschlaf. Erst in den 1980er Jahren wurde sie „wiederentdeckt“ und zählt heute (mit verwandten Ansätzen wie den Cultural Studies) zu den wichtigsten Theorien in der pädagogischen Medienforschung. Zur Wiederentdeckung beigetragen haben zum einen Entwicklungen in den Sozialwissenschaften, die als „Wende zum Subjekt“ bezeichnet werden und eine (partielle) Abkehr von den großen Gesellschaftstheorien beinhalten, die mit ihren Begrifflichkeiten (wie Klasse, Schicht etc.) Medienwirkungen auf individueller Ebene nicht angemessen beschreiben können (sehr wohl aber gesellschaftliche Aspekte aufzeigen). Zum anderen sind für die Medienpädagogik als „Wegbereiter“ vor allem zwei weitere wichtige Ansätze wenigstens wenigstens kurz zu erwähnen, weil sie auch weiterhin aktuell sind.

Bereits in den 1970er Jahren versuchte der „Uses and gratifications-Ansatz“ (vgl. Katz/Gurevitch/Haas 1973) den von den Medieninhalten her definierten Wirkungsansatz zu überwinden, indem er nicht nach Wirkungen der Medien, sondern nach dem Nutzen fragt, der sich aus der jeweiligen Medien-Nutzung ergibt. Die alte Frage: *Was machen die Medien mit ihren Nutzern?* wird dabei ersetzt durch die Frage aus umgekehrter Perspektive: *Warum wenden sich Menschen bestimmten Medien bzw. Medieninhalten überhaupt zu?* Es zwingt einen ja niemand, sich beispielsweise Splatterfilme anzuschauen. Die Forschungsrichtung dieses Ansatzes zielt demnach auf die Bedürfnisse der Menschen, aus denen sich die Mediennutzung („Uses“) als Bedürfnisbefriedigung („gratifications“), z.B. der Steigerung des psychischen Wohlbefindens erklären lasse. Ein ungelöstes Problem des „Nutzenansatzes“ ist der theoretisch schwer zu fassende Bedürfnisbegriff und seine empirische Umsetzung.

Ebenfalls in den 1970er Jahren entwickelte der Jugendforscher und Medienpädagoge Dieter Baacke sein Konzept der „*Kommunikativer Kompetenz*“ (Baacke 1973), die er erst viel später – den Aspekt *medialer* Kommunikation deutlicher betonend – auch als *Medienkompetenz* bezeichnete. Das zugrunde liegende Menschenbild versteht den Menschen als aktiv realitätsverarbeitendes Subjekt, das nicht bloß auf (Medien-)Reize passiv reagiert und bereits von der biologischen Grundausstattung her zur Kommunikation fähig, d.h. kompetent ist. Kommunikation wird dabei anspruchsvoller verstanden als im Wirkungsmodell: Sie enthält keine Stimuli (Reize), sondern Symbole, und Informationen werden auch nicht einfach transferiert, sondern konstruiert. Medienkommunikation wird lediglich als ein Spezialfall von Kommunikation gesehen, für die grundsätzlich dasselbe gilt. Offensichtlich steht also auch Medienkompetenz für eine Forschungsrichtung, die an den Deutungsleistungen der Subjekte ansetzt und Mediennutzer nicht als Objekte von Medienreizen interpretiert. Medienwirkungen sind daher von den Mediennutzern her zu bestimmen (ohne den gesellschaftlichen Kontext als Möglichkeitsraum für das subjektive Handeln ganz aus den Augen zu verlieren).

Die praktische Umsetzung von Kommunikativer Kompetenz oder Medienkompetenz (d.h. exakter: die Performanz) kann unterschiedlich gut gelingen – ähnlich wie alle Menschen zwar sprachkompetent sind, aber unterschiedlich gute Sprecher. Daher ist „Medienkompetenz“ (auf

dieser Praxisebene, nicht als biologische Anlage) auch pädagogisch beeinflussbar. Der pädagogische Clou des Medienkompetenz-Ansatzes von Baacke besteht darin, dass Medien-Bedeutungen vom Mediennutzer her zu beurteilen sind und wir Kinder und Jugendliche in ihrer Medienkompetenz stärken und fördern können, statt sie als wehrlose Medienopfer sehen zu müssen, die man vor Wirkungen nur schützen kann, indem man entsprechende Medienreize verbietet – und ansonsten weitgehend zu pädagogischer Hilflosigkeit (und allenfalls Kulturkritik) verdammt ist.

Neuere Ansätze in der Forschungsrichtung des Lebensweltansatzes verzichten ebenfalls auf den problematischen Wirkungsbegriff und fragen statt dessen nach den *Transferprozessen* zwischen den verschiedenen Welten wie z.B. Alltagswelt und Spielwelt (dazu: Fritz 2003 und 2003a sowie Witting in diesem Band). Transfer muss dabei immer als *Transformation* verstanden werden, denn Bedeutungen kann man nicht „übermitteln“ oder medial „übertragen“ – das sind zu einfache Metaphern für das, was in Kommunikationen geschieht. Abgesehen von dem Sonderfall, dass Maschinen miteinander kommunizieren, sind die symbolischen Bedeutungen (Sprache, Bilder...) bei „Sendern“ und „Empfängern“ nie völlig identisch: Bedeutungsangebote müssen vielmehr angenommen und interpretiert werden und dies geschieht vor dem Hintergrund unserer je eigenen Lebenswelt und unserer lebensgeschichtlichen Erfahrungen, also nie gleich. In der Alltagswelt reicht dieses „ungefähre Verstehen“ auch völlig aus, um zu glauben, dass wir dasselbe meinen, und bei offensichtlichem Missverstehen kann man ja nachfragen und sich verständigen.

Der Ausgangspunkt der Erforschung von Transfer/Transformation ist die Anerkennung der Eigenständigkeit der verschiedenen Sphären der Lebenswelt: man muss unterscheiden und entsprechend unterschiedlich bewerten. Erst die Eigenständigkeit der Welten ermöglicht es, im Spiel wie auch im Traum (also außerhalb der Geltung von Alltagsweltregeln) mit Identität zu experimentieren, im Alltag unerreichbare Rollen einzunehmen und die positiven wie auch die verdrängten und dunklen Ich-Aspekte auszuleben. Hier wird auch eine Problematik von Medienverboten deutlich: die verdrängten Ich-Anteile sind damit nicht aus der Welt, müssen noch besser verdrängt werden und sind einer Bearbeitung schwerer zugänglich.

Die Komplexität des Ansatzes lässt sich schon dadurch veranschaulichen, welche Ebenen und Formen des Transfers innerhalb einer oder zwischen verschiedenen Welten (intra- und intermondial) berücksichtigt werden müssen. Fritz unterscheidet hinsichtlich der *Formen* den problemlösenden Transfer, emotionalen Transfer, instrumentell-handlungsorientierten Transfer, ethisch-moralischen Transfer, assoziativen Transfer, realitätsstrukturierenden Transfer, informationellen Transfer, auf das Gedächtnis bezogenen Transfer, Zeit erlebenden Transfer sowie auf Phantasietätigkeiten bezogenen Transfer (ausführlich in: Fritz 2003).

Was klassisch mit Wirkung umschrieben wird, wird hier theoretisch gefasst als Transfer kognitiver Schemata. Dies sind die Muster, mit denen wir unsere Wahrnehmung (Wahrnehmungsschemata), unser Handeln (Handlungsschemata) und unser Denken strukturieren. Schemata sind unterschiedlich komplex, und für „Wirkungsaussagen“ ist es daher hilfreich, verschiedene *Ebenen* zu unterscheiden. Gelernt oder transferiert werden können einfache Tatsachen (Facts), routinisierte Handlungsmuster wie z.B. mit dem Bus in die Stadt fahren oder ein Restaurantbesuch (Skripts), von ihrem konkreten inhaltlichen und sozialen Bezug gelöste einfache Handlungsmuster wie in die Hände klatschen (Prints) sowie symbolische Bedeutungen (Sinn-Übertragung auf metaphorischer Ebene). Auf einer weiteren, der „soziodynamischen Ebene“ geht es, „losgelöst von allen inhaltlichen Bezügen und konkreten Handlungsimpulsen, um die Frage, nach welchen Grundmustern das Handeln ausgerichtet ist.“ (Fritz 2003, 10). Auf dieser Ebene kann man streng genommen nicht mehr von Transfer

sprechen, weil es die abstrakten Grundmuster (z.B. Kampf oder Ordnung als Äußerungsformen grundlegender Dimensionen wie Macht, Herrschaft oder Kontrolle) in allen Welten gibt, allerdings in unterschiedlicher Vielfalt, da Spielwelten die Komplexität des Lebens vereinfachen müssen. Obwohl es hier nicht um Transfer geht, stellt sich doch die Forschungsfrage, ob es (etwa aufgrund solcher Vereinfachungen) zu Akzentverschiebungen und Vereinseitigungen auch in der Alltagswelt kommen könnte.

Selbstverständlich verlaufen Transferprozesse nicht nur in eine Richtung, z.B. im Sinne einer Übertragung aus einer Spielwelt in die Alltagswelt wie es in der klassischen Wirkungsforschung vermutet wird. Transferprozesse sind grundsätzlich in jede Richtung möglich und auch nachweisbar. So haben beispielsweise die Präferenzen bei der Wahl von Computerspielen „sehr viel damit zu tun, inwieweit die Spiele auf der metaphorischen Ebene dem Spieler in seiner konkreten Lebenssituation entgegen kommen. Unsere Untersuchungen belegen sehr deutlich diesen intermondialen Transfer von der realen Welt in die virtuelle Welt.“ (Fritz 2003, 10).

Die Differenzierung von Transfer nach Ebenen und Formen ermöglicht es, Wirkungszusammenhänge sehr viel genauer zu untersuchen. Denn „Wirkung“ ist ja ein „catch-all-term“, also ein Begriff unter dem sich jeder etwas (anderes) vorstellen kann. Die phänomenologische Genauigkeit in der Differenzierung der Transfer-Ebenen und Transfer-Formen muss von dieser noch jungen Forschungsrichtung allerdings noch weiter empirisch unterfüttert werden. Unabhängig davon zeigt sich die Praxisrelevanz des Ansatzes schon darin, dass er Begrifflichkeiten bereit stellt, mit denen sich die Probleme (auch in der Praxis und von Laien) genauer benennen und beobachten lassen.

Traditionelle Wirkungsansätze

Die klassische Medienwirkungsforschung setzt im Unterschied zu den genannten Theorien nicht bei den Subjekten und ihrer Wirklichkeitsdeutung an, sondern stellt die *Medieninhalte* in den Vordergrund. Sie basiert auf einer der erfolgreichsten psychologischen Theorien der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, dem „Behaviorismus“. Die Psychologie versteht sich bekanntlich selbst als eine exakte Naturwissenschaft, grenzt sich damit früh von den Geisteswissenschaften ab und geht auch methodisch eigene Wege. Da sich das *Bewusstsein* einer exakter Beobachtung entzieht und damit nicht exakt erforschbar ist, beschreibt der Behaviorismus nur das (beobachtbare) menschliche Verhalten und zwar in einem Stimulus-Response-Modell (Reiz-Reaktions-Modell), demzufolge ein Reiz eine ganz bestimmte Reaktion auslöst. Solche Reize (z.B. Medieninhalte) lassen sich ebenso wie die darauf folgenden Reaktionen der Menschen beobachten und in Laborsituationen auch kontrolliert beobachten. Kontrolliert meint dabei, dass immer nur einzelne Einfluss-Faktoren verändert werden, um deren konkrete Wirkung zu messen. Das (die Reaktion möglicherweise beeinflussende) Bewusstsein bleibt dabei unberücksichtigt, da Bewusstseinsprozesse wie in einer „Black Box“ verborgen und nicht messbar sind. Diese Position würde von den ihrerseits als „spekulativ“ kritisierten Geisteswissenschaften im Gegenzug als naiv bezeichnet, weil zwar exakt gemessen, aber gerade das Wesentliche verfehlt werde.

Vom Medieninhalt wird in diesem Modell *direkt und linear* auf die Medienwirkung geschlossen. Der mediale Inhalt als Stimulus trifft auf eine Masse von Millionen voneinander isolierter Individuen, die als Leser, Radiohörer, Zuschauer oder Computerspieler diese Botschaften aufnehmen. In identischer Reaktion der Nutzer stellen die Medienbotschaften (bzw. -inhalte) im Sinne der vom Kommunikator vorgegebenen Richtung einen direkten und mächtigen Antrieb zur Tat dar und bewirken eine sofortige Reaktion. Die Wirkung (Reaktion) wird dabei verstanden als Veränderung, sei es des Wissens, der Einstellung oder des

Verhaltens. Unterstellt wird dabei, dass *gleiche Stimuli auch die gleiche Wirkung* haben, und die erzielten Wirkungen *vollständig* durch die kommunikative Stimulation erzielt werden, also keine weiteren sozialen oder situativen Randbedingungen mitwirken.

Das Stimulus-Response-Modell (S-R-Modell) erwies sich schnell als zu einfach, da Menschen auf dieselben Reize unterschiedlich reagieren, und das Modell zum S-O-R-Modell (O = Organismus) erweitert. Weitere (intervenierende) Faktoren wie die psychische Struktur, die Motivation und die Einstellung der Rezipienten, später auch sozial-kategoriale Merkmale wie Alter, Geschlecht, Beruf oder Konfession wurden daher einbezogen. In Erweiterungen dieses Wirkungsmodells werden zusätzlich Faktoren berücksichtigt wie *Prädispositionen* der Rezipienten (und davon abgeleitet: selektive Zuwendung, selektive Wahrnehmung und selektive Erinnerung), *normative Einflüsse* von Primär-, Sekundär- und Bezugsgruppen sowie die *interpersonale Verbreitung* von Medieninhalten, die ja nicht immer direkt aufgenommen werden, sondern z.B. über Meinungsführer. Das Grundmuster bleibt jedoch dasselbe: Hauptgegenstand der Medienforschung sind die Inhalte der Medien und deren Wirkungen beim Rezipienten. Der Rezipient wird hinsichtlich Wirkungen als vollkommen passives Wesen verstanden, während den Massenmedien eine fast omnipotente Wirkung zugesprochen wird (Allmachts-These).

Forschungspraktisch ist dies Modell um so schwerer umzusetzen, je komplexer (damit jedoch aussagefähiger) das Modell ist – ein großes Problem gerade in einem Feld wie der Gewaltforschung, bei dem (neben Medien) viele andere Erklärungsgründe einbezogen werden müssen. Insbesondere Laborstudien geraten in die Kritik von Kommunikationswissenschaft und Medienpädagogik, da die Bedingungen, unter denen Ergebnisse zustande kommen, nur sehr eingeschränkt auf reale Bedingungen verallgemeinert werden können. Zudem werden meist nur kurzfristige (bestenfalls mittelfristige) Wirkungen gemessen. Das ist für die Pädagogik jedoch ein zu sehr beschränktes Verständnis von Lernen. In der Schule würde man ja auch nicht von einem Lernerfolg sprechen, wenn der Stoff nach zwei, drei Wochen vergessen ist – in der Mediengewaltforschung geschieht dies durchaus.

Medienwirkungen werden als Endergebnis einer Kausalkette gesehen, wobei es grundsätzlich zu einer *Verwechslung von Ursachen und Wirkungen* kommen kann: So werden z.B. soziale Isolation und Passivität, die möglicherweise ganz andere gesellschaftliche Ursachen haben, aber mit einem hohem Fernsehkonsum verbunden sein können, einem hohen Fernsehkonsum ursächlich angelastet. Wie schwierig es ist, Medienwirkungen mit einem Kausalitätsmodell zu erklären, zeigen folgende Fragen: „Welche Bedingungen und Variablen bewirken eine Wirkung? Kann diese Wirkung nur durch bestimmte Variablen im Kommunikationsprozess ausgelöst werden, oder gibt es dazu äquivalente Wirkgrößen? Sind diese nur innerhalb des Kommunikationsprozesses zulässig oder kann und muss man sie auch außerhalb des Kommunikationsprozesses – als operative Randbedingungen – suchen?“ (Merten 1991, 42).

Wirkungs-Forscher müssten also bereits vorab alle zutreffenden Bedingungen und Variablen kennen oder zumindest vermuten und in die Forschung einbeziehen. Auch dann bleibt offen, ob ein Ergebnis nicht durch eine *Drittvariable* (s.u.) zustande kommt. Ein weiteres Problem dieser Forschung liegt in der Interpretation von Ergebnissen: Die Wirkungsannahme verführt immer wieder dazu, Forschungsergebnisse *kausal* zu erklären, obwohl nur *Korrelationen* (Zusammenhänge im Sinne des gemeinsamen statistischen Auftretens) gemessen werden. Das klingt jetzt schwieriger als es ist und lässt sich leicht an einem Beispiel erläutern: Nehmen wir an, dass wir von 1960 bis 1980 einen Rückgang der Geburtenzahlen und einen ähnlich verlaufenden Rückgang der Storchpopulation messen (eine Korrelation). Das kann man mit einem Kausalmodell so erklären, dass weniger Störche halt weniger Kinder bringen können. In um-

gekehrter Wirkungsvermutung ließe sich ebenso gut kausal erklären, dass für weniger Kinder auch nicht so viele Störche erforderlich sind und die Storchpopulation durch diesen Nachfragemangel in eine Sinnkrise gerät, die sich auf die Reproduktionsrate der Störche auswirkt. Erst die Hinzunahme anderer Forschungsergebnisse zeigt, dass beide Rückgänge durch jeweils unterschiedliche Drittvariablen besser erklärt werden können – und die gefundenen Korrelationen eben nur (Schein-) Korrelationen sind.

Das Problem der *Drittvariablen* (also das Auffinden anderer, zutreffenderer Erklärungen) ist gerade in der Gewaltforschung bedeutend, weil Gewalt sich nicht nur in den Medien, sondern generell in der Gesellschaft findet. In der empirischen Forschung stellt sich ja die Frage, ob z.B. eine ermittelte Gewaltbereitschaft auf vorhergehenden Medienkonsum zurückzuführen ist oder auf andere Erklärungsvariablen wie die spezifische soziale Situation oder eigene Gewalterfahrungen in der Familie (der wichtigste Faktor, wie man heute weiß). Die eigentliche Schwierigkeit liegt dabei im Auffinden dieser Drittvariablen und nicht in der statistischen Berechnung ihres Effekts. Dies gilt insbesondere in der Medienforschung, denn schon bei der bloßen Mediennutzung finden sich eine Fülle von Einflussgrößen (Geschlecht, Alter, Bildungshintergrund etc.).

Ein großes Problem der Kausalmodelle ist die notwendige Bedingung einer „raum-zeitlichen Indifferenz“, denn ein kausaler Zusammenhang muss selbstverständlich immer und überall gelten, sonst wäre der Zusammenhang ja zufällig. Das ist für Medienwirkungen jedoch eine sehr gewagte Annahme. In den Kommunikationswissenschaften wird daher ganz überwiegend die Meinung vertreten: „Streng kausale Annahmen kann man für die Wirkungsforschung nicht aufrechterhalten“ (Merten 1991, 43). Hypothesen über Wirkungen sind vielmehr zu charakterisieren als „*stochastisch*, weil Wirkungen nur mit angebbarer Wahrscheinlichkeit, nicht jedoch ‘sicher’ eintreten; *bedingt*, weil nur unter bestimmten, gleichen Randbedingungen auch gleiche Wirkungen auftreten werden (*Ceteris-paribus*-Klausel)“ sowie *substituierbar*. Die Annahme der Substituierbarkeit ist offensichtlich die brisanteste: Sie besagt, dass Wirkungen andere und gegebenenfalls auch mehrere zueinander funktional-äquivalente Ursachen haben können.

Gerade in einem emotional besetzten Feld wie der Wirkung von Gewaltdarstellungen kommt es daher immer wieder zum Streit um die Deutung der Daten. Verschärft wird dies noch durch – in einhundert Jahren Wirkungsdebatte nicht abzubauen – Alltagsvorstellungen über Wirkungen medialer Gewaltdarstellungen. So wird beispielsweise angenommen, dass allein schon die große Zahl des Angebots bzw. der Nachfrage eine Wirkung belege – nach dem Motto: Wenn so viele Gewalttaten gezeigt werden, kann das nicht ohne Wirkung bleiben. Interessanterweise schließen allerdings diejenigen, die diese Ansicht vertreten, sich aus diesem Wirkungszusammenhang meistens aus – sich selbst gesteht man genügend Widerstandskraft gegenüber den Einflüssen der Medien zu: nur andere, jüngere, charakterlich nicht so gefestigte Menschen seien betroffen. Dieses Phänomen nennt man den ‚Dritte-Person-Effekt‘. Bekannt ist er mindestens seit dem 19. Jahrhundert als das Bildungsbürgertum sich über die Lesesucht der Kinder, Dienstboten und Frauen echauffierte (während gestandenen Männern das Lesen nichts anhaben konnte).

Eine andere Vermutung bezieht sich auf die Inhalte der Medien: Darstellungen, die derart gewalthaltig sind, müssten auch zur Nachahmung führen (tatsächlich wissen wir, dass bei Kindern das Hauptproblem von Gewaltdarstellungen die Erzeugung von Ängsten ist). Ein weiteres Quantitätsargument setzt an den Kosten an: Wenn für Werbung derart viel Geld ausgegeben wird, dann müsse sie auch wirken. Häufig findet sich auch die Übertragung der eigenen Empfindung auf andere. Wenn *mich* diese Darstellung so betroffen macht, dann

müsste das doch auch für andere gelten. Diese Vermutungen lassen sich allesamt empirisch nicht belegen und sind theoretisch auch zu schlicht.

Im Bereich der Massenkommunikation hat die Wirkungsforschung trotz der genannten Problematiken wichtige Ergebnisse gebracht. So wissen wir beispielsweise, dass Massenkommunikation im allgemeinen die Einstellungen, Meinungen und Verhaltensdispositionen *verstärkt*, die die Rezipienten bereits besitzen. Massenkommunikation führt in den seltensten Fällen zur *Umkehrung* von Einstellungen, sondern verstärkt oder verringert eher noch die *Intensität* („Minor Change“) bestehender Einstellungen, als dass Einstellungen ganz aufgegeben würden oder eine ‚Bekehrung‘ einträte. Wirksam ist Massenkommunikation am ehesten bei Themen, über die der Rezipient noch keine Meinung besitzt, so dass er eher bereit ist, sich Einstellungen und Meinungen anzuschließen (vgl. Klapper 1963; Vollbrecht 2001, 111). Konkret bedeutet das, dass auch die geneigten Leserinnen und Leser dieses Aufsatzes bzw. Buches sich eher von den Argumenten angesprochen fühlen, die ihre bisherigen Einstellungen bestätigen, gegenläufige Argumente eher zurückweisen oder allenfalls anerkennen, dass es möglicherweise nicht ganz so ist wie zuvor gedacht, und relativ offen sind gegenüber völlig neuen Aspekten, soweit diese nicht in Widerspruch zu bisherigen Überzeugungen stehen. Für einen wissenschaftlichen Leser folgt daraus, die eigenen Reaktionen selbstreflexiv zu beobachten. Und für die Gewaltforschung lässt sich die Folgerung ziehen, dass allenfalls verstärkende, aber nicht verursachende Wirkungen vorhandener (positiver oder negativer) Gewalteinstellungen zu erwarten sind.

Bei komplexen Problematiken wie der Frage nach Wirkungen gewalthaltiger Mediendarstellungen kommt der (hier nur skizzierte) Wirkungsansatz an seine Grenzen. Im Rahmen dieses Ansatzes sind in den vergangenen Jahrzehnten mehrere tausend Studien zu „Medien und Gewalt“ durchgeführt worden, deren spezifische Fragestellungen, Ansätze und auch Qualität sehr unterschiedlich ist. In vielen älteren Studien wird nicht einmal der Gewaltbegriff definiert, so dass nur die Forscher selbst wissen, was sie eigentlich untersucht haben. Den Forschungsstand zur Mediengewaltdiskussion hat der Kommunikationswissenschaftler Michael Kunczik (1998) zunächst bis zum Veröffentlichungsjahr 1998 aufgearbeitet und im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend inzwischen auch die neueren Studien (bis Juli 2004) ebenfalls in einem umfangreichen Bericht gemeinsam mit Astrid Zipfel (2004) ausgewertet.

Betrachtet man die in diesen Werken zusammen getragenen Theorien und Befunde zu Medienwirkungen genauer, so ergibt sich ein disparates Bild unterschiedlich erhobener, unterschiedlich theoretisch eingebetteter und unterschiedlich valider (d.h. gültiger) Daten und Erkenntnisse, die nur im Ausnahmefall der wenigen Längsschnittstudien längerfristige Effekte überhaupt abbilden können, obwohl dies bei Medienwirkungen notwendig wäre. Statt aufeinander aufbauender Studien finden sich „fast nur singuläre Momentaufnahmen, die obendrein die á priori komplexe soziale Wirklichkeit unausweichlich für ihre Belange vereinfachen müssen. Gerade für das Untersuchungsfeld der Medienwirkungen, zumal wenn sie sich auf Kinder und Jugendliche richten, existieren viele, weithin kontroverse Spekulationen oder nur dürftig wissenschaftlich gestützte Behauptungen, und ständig kommen neue hinzu, während die wissenschaftlich anerkannten Befunde gemeinhin recht bescheiden ausfallen“ (Kübler 2003, 6).

Ohne dezidiert auf einzelne Theorien einzugehen, bleibt festzustellen, dass simple Kausalmodelle, bei denen ohne Berücksichtigung von Umwelt- und Persönlichkeitsmerkmalen von Filminhalten direkt auf Wirkungen geschlossen wird, nicht mehr vertreten werden. Die Wirkungs-Experten Kunczik/Zipfel (2005, 13) favorisieren selbst einen lerntheoretischen Ansatz,

der neben „Merkmale der Medieninhalte“ auch „Eigenschaften des Beobachters“ sowie die „situativen Bedingungen (z.B. Sozialisation, Normen und Verhaltensweisen in der familiären Umwelt und in den Bezugsgruppen, d.h. Peergroups)“ (vgl. Kunczik/Zipfel 2002, 31f.) einbezieht – wie auch immer dies alles empirisch anspruchsvoll eingelöst werden kann. Ein Vorteil der Lerntheorie ist darin zu sehen, dass sie berücksichtigt, dass das Handeln durch Denken beeinflusst wird und verschiedene Zuschauer denselben Film oder verschiedene Spieler dasselbe Computerspiel unterschiedlich wahrnehmen, interpretieren und daher auch unterschiedliche Handlungen anschließen können.

Allerdings müssen auch die Ergebnisse von Feldstudien im Rahmen der Lerntheorie in einem bescheidenen Erwartungshorizont beurteilt werden, da die Gewalt-Wirkungen nicht nur vom Medienkonsum (, dessen möglicher Einfluss gemessen werden soll), sondern auch vielen anderen Einflussfaktoren abhängen – ein großer Effekt der Mediennutzung hinsichtlich Gewaltwirkungen ist daher (auch Kunczik/Zipfel 2004 zufolge) schon wegen dieser Vielzahl der Einflussvariablen theoretisch gar nicht erwartbar. Dieses Quantitätsargument (viele Faktoren) ist allerdings nur dann zutreffend, wenn man von vornherein nur von einer geringfügigen Wirkung der Medien ausgeht. Starke Effekte müssten sich dagegen auch dann deutlich nachweisen lassen, wenn eine Vielzahl weiterer, aber eben sehr kleiner Faktoren hinzu kommt.

Tatsächlich finden sich in den untersuchten Studien – soweit sie nicht aufgrund von Qualitätsmängeln aus der Betrachtung ausgeschlossen werden mussten – nur schwache statistische Hinweise. Laut Kunczik/Zipfel (2002, 32) erwartbar und in den untersuchten Studien (von wenigen Einzelbefunden mit geringfügig besseren Ergebnissen abgesehen) auch empirisch ermittelt wurden *Korrelationskoeffizienten zwischen 0.1 und 0.2* – diese statistische Angabe bedeutet, dass die Mediennutzung nur zwischen ein und vier Prozent ($0,1 \times 0,1 = 0,01$ bzw. $0,2 \times 0,2 = 0,04$) des späteren aggressiven Verhaltens erklären würde. Eine überzeugende Medienwirkung ist das nicht gerade.

Die Autoren weisen zudem zutreffend darauf hin, dass in der quantitativen Forschung Korrelationskoeffizienten kleiner 0.2 als uninterpretierbar gelten. Das ist so zu verstehen, dass die „gemessene Wirkung“ genauso gut ein Zufallsbefund, ein Messfehler-Artefakt sein kann, jedenfalls statistisch bedeutungslos ist. Denn es ist ja eher unwahrscheinlich, selbst bei beliebigen Sozialdaten eine exakte Null-Korrelation zu finden: eine kleine positive oder negative Korrelation ist immer da als ein soziales Hintergrundrauschen. Auch zwischen Blumenkohl-ohren und niedrigem Einkommen oder blauen Augen und der Vorliebe für Spinat können wir Korrelationen von (plus oder minus) 0.1 oder 0.2 erwarten.

Das Problem dieser Studien liegt offensichtlich im Forschungsdesign, nämlich dem Versuch, Medienwirkungen als *allgemeine* Wirkungen nachzuweisen, obwohl nach den Voraussagen der Theorie gar keine besseren Ergebnisse erwartet werden können. Folgerichtig argumentieren Kunczik/Zipfel daher: „Der Einwand, dass die Werte zu schwach sind, berücksichtigt aber nicht, dass eine im Schnitt recht schwache Beziehung für alle Probanden eines Samples für einige Personen bzw. Personengruppen einen durchaus starken Zusammenhang bedeuten kann.“ (Kunczik/Zipfel 2002, 31f.). Das heißt, dass bislang zwar kein statistisch sauberer Nachweis für Wirkungen von Mediengewaltdarstellungen erbracht werden konnte, möglicherweise aber trotzdem für bestimmte (in den Untersuchungen nicht als Gruppe berücksichtigte oder gefundene) „Problemgruppen“ Wirkungen existieren könnten.

Das ist zutreffend, aber trotz jahrzehntelanger Forschung bislang eben immer noch nicht nachgewiesen. Wenn Medienwirkungen im statistischen Durchschnitt derart schwach bzw. statistisch gar nicht auffindbar sind, sollte die Wirkungsforschung vielleicht besser damit auf-

hören, allgemein gültige Aussagen zu machen, von Wirkungen auf „die Kinder“ und „die Jugendlichen“ und „die Erwachsenen“ zu reden und statt dessen die oben angesprochenen Problemgruppen auch konkret benennen, die Unterscheidung dieser Gruppe als Problemgruppe theoretisch begründen und dann Medienwirkungen auf sie – empirisch aussagekräftig! – untersuchen. Wenn diese (bislang nur behaupteten) Gruppen speziell untersucht werden, müsste der empirische Nachweis einfach zu führen sein, wenn der Effekt tatsächlich nennenswert ist. Diesen Schritt zu gehen ist für die Wirkungsforschung unbedingt notwendig, damit sie endlich den Verdacht ausräumen kann, nur einem Phantom nachzujagen.

Man muss sich angesichts dieser Problematik nicht wundern, wenn der Wirkungsbegriff in der Medienpädagogik an Bedeutung verloren hat und längst durch andere Konstrukte wie z.B. Mediensozialisation oder Medienkompetenz ergänzt, wenn auch (noch) nicht ersetzt wird. Denn ein Verständnis von Wirkung als kausaler – wenngleich durch eine Vielzahl von Variablen beeinflusster – Folge zwischen Medienimpuls und Rezipientenreaktion widerspricht dem heutigen pädagogischen Menschenbild. Es entmündigt das (Symbole interpretierende) Subjekt im Hinblick auf seine Fähigkeit zur Definition der Situation und beraubt es seiner „Deutungsoptionen und Handlungsspielräume“ (vgl. Kübler 2003, 29).

Auch der *biographische Aspekt* wird – jedenfalls forschungspraktisch – in der Wirkungsforschung völlig ausgeblendet. Wie wir inzwischen wissen, ändert sich die Bedeutung einzelner Medien und Medienthemen im Verlauf des Kindes- und Jugendalters jedoch zum Teil gravierend (z.B. Barthelmes/Sander 2001) und unsere konkreten Medienerfahrungen beeinflussen beispielsweise unsere Genre-Erwartungen, unser Medien-Verständnis und unsere ästhetischen Vorlieben in neuen Rezeptionssituationen – sie lassen uns (und gerade auch Kinder) bestimmte Themen und Genres vermeiden, weil diese ein Unbehagen auslösen können, während sich andere davon einen vergnüglichen Spaß erwarten. Zudem haben wir es neben den Massenmedien wie Film und Fernsehen, an denen die Wirkungsforschung sich abgearbeitet hat, inzwischen bei Computerspielen und Internet mit *interaktiven Medien* zu tun, für die ein Wirkungsbegriff aus der Massenkommunikation auch theoretisch problematisch ist, weil z.B. der Kommunikationsfluss nicht mehr einseitig ist (Sender/Empfänger-Modell), und heutige Medienwelten so komplex sind, dass sich Wirkungen einzelner Medien wohl kaum mehr isolieren lassen.

Eine weitere wichtige Forschungsrichtung untersucht die *Mediennutzung* sowohl der Gesamtbevölkerung als auch einzelner Gruppen wie beispielsweise der Kinder oder Jugendlichen, der Jungen und Mädchen oder der Internetnutzer und derjenigen, die das Internet nicht nutzen. Bei den Befragungsmethoden kommt das gesamte Arsenal der Umfrageforschung zum Einsatz, im Vordergrund stehen statistisch auswertbare repräsentative Befragungen. Die gewonnenen Daten zeigen auf, welche Medien von bestimmten Gruppen wie oft oder wie lange genutzt werden, für welche Zwecke oder mit welchen Motiven oder in welchen Kontexten sie eingesetzt werden und welche Mediengeräte man besitzt. Auch hier sind Langzeitstudien wie die „Langzeitstudie Massenkommunikation“ (Berg/Kiefer, Kiefer/Ridder, zuletzt Ridder/Reitze 2006) eine Ausnahme. Bei dieser Studie werden alle fünf Jahre Daten erhoben, so dass über die Momentaufnahmen der Mediennutzung hinaus auch Rückschlüsse auf langfristige Veränderungen möglich sind.

Grundlegende Daten für die Medienpädagogik – insbesondere Nutzungsdaten von Kindern und Jugendlichen (aber auch die „ARD/ZDF Online Studien“) finden sich in der Fachzeitschrift „Media Perspektiven“ sowie komprimiert als statistisches Material (ohne erläuternde Begleittexte) und mit Fokus auf publizistische Medien (Presse, Rundfunk) im jährlichen Supplement „Media Perspektiven Basisdaten – Daten zur Mediensituation“. Eine andere

Quelle sind die KIM-Studien (Kinder und Medien) bzw. JIM-Studien (Jugend, Information, Multi-Media), die vom „Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest“ herausgegeben werden. Hier erfahren wir beispielsweise, dass 51 % der (12- bis 19jährigen) Mädchen und 69 % der Jungen einen eigenen Computer besitzen (JIM 2006, 12) oder 4 % der Mädchen und 25 % der Jungen täglich oder mehrmals pro Woche im Internet Netz- oder Multi-User-Spiele spielen (ebd. 41).

Insgesamt ergeben solche Panorama-Studien (oder Survey-Studien) einen guten Überblick zur Mediennutzung. Im Vergleich mehrere Studien über die Jahre hinweg (ein „unechter“ Längsschnitt, da nicht dieselben Personen befragt werden), lassen sich sogar Trends erkennen. Allerdings können diese Studien prinzipiell nicht in die Tiefe gehen – allenfalls im Rahmen kleinerer Zusatzstudien und Sonderauswertungen – und dazu sind sie auch nicht konzipiert. Sie sind jedoch als Überblick und wegen ihrer Aktualität ein unverzichtbarer Baustein der Medienforschung, auch wenn sie meist nicht bis zur „Wirkungsebene“ vordringen. Ergänzt wird die Datenlage durch eine Vielzahl von medienpädagogischen Studien, die jeweils bestimmte Aspekte der Mediennutzung oder des Mediensystems speziell untersuchen wie z.B. LAN-Parties.

Offensichtlich sind Daten, die auf methodisch ganz unterschiedlichen Wegen, mit unterschiedlicher thematischer Zielsetzung und anderen Untersuchungseinheiten (z.B. Kinder unterschiedlichen Alters) erhoben werden, nur sehr begrenzt vergleichbar. Bei der Betrachtung einzelner Ergebnisse ist daher beispielsweise genau zu prüfen, welche exakte Altersgruppe denn mit „Kinder“ oder „Jugendliche“ gemeint ist, denn anders als bei der Mediennutzung von Erwachsenen können zwei Jahre hier einen großen Unterschied ausmachen. Und da die Medienwelten sich schnell ändern, lassen sich auch Studien aus unterschiedlichen Jahren nur bedingt vergleichen – ähnlich bei Studien aus unterschiedlichen Ländern wegen des verschiedenen kulturellen Hintergrunds der Mediennutzung. Nach all diesen Betrachtungen dürfte klar sein, warum eindeutige und einfache Antworten von der Wissenschaft nicht auf dem Silbertablett präsentiert werden. Sich eine sachlich angemessene Meinung zu bilden, erfordert daher (eine basale) Medienkompetenz, etwas Anstrengung und eine Portion „gesunden Menschenverstands“. Denn die entscheidende Frage lautet doch:

Woran erkenne ich die Qualität von Forschungsergebnissen oder eines Medienberichts über Forschungsergebnisse?

Wer es genau wissen will, kommt um die Lektüre einer Studie oder wenigstens einer Kurzfassung in einer wissenschaftlichen Zeitschrift nicht herum. Wer dazu keine Zeit oder Gelegenheit hat, kann immerhin auf einige wichtige Anhaltspunkte achten: Bei Medienberichten gilt die erste Frage der Glaubwürdigkeit der Informationsquelle, die zweite der exakten Nennung von Ross und Reiter (Titel und Autor der Studie). Über Boulevardzeitungen und Trash-Fernsehen muss ich hier kein Wort verlieren (der „Bild“-Blog ist durchaus aufschlussreich), bei Internetsites achtet man auf einen wissenschaftlichen oder journalistischen Kontext und die Ausweisung eines Autors der Site – darüber hinaus helfen nur weitergehende Recherchen. Erstaunlicherweise finden sich aber auch in qualitativ hochwertigen Zeitungen immer wieder Texte, in denen mit „Forschungsergebnissen“ namentlich nicht genannter Wissenschaftler argumentiert wird.

Formulierungen wie „unsere Studien haben ergeben“ benutzt vielleicht auch einmal ein seriöser Wissenschaftler in einer Talk-Show, aber das ist ja auch ein Unterhaltungformat. Mindestens sollte auch der Titel der Studie genannt werden, damit wenigstens prinzipiell die Möglichkeit einer Überprüfung besteht. Das kann schon Anreiz genug sein, überzogene Darstellungen zu vermeiden (denn irgendein Zuschauer geht den Äußerungen immer nach).

Beliebt sind auch Formulierungen wie „amerikanische Wissenschaftler haben herausgefunden“ – falls Sie das mehr beeindruckt als „französische oder chilenische Wissenschaftler...“ denken Sie darüber nach, warum das so ist. Neben Elite-Universitäten gibt es schließlich auch das von Spliff besungene „Wysocki College for the totally dumb“ (Spliff: „Radio Show“ 1980).

Emotional aufgeladene Debatten wie zu „Medien und Gewalt“ sind für die Medienindustrie formal betrachtet nicht viel mehr als ein Quoten- und Auflagengarant ersten Ranges, inhaltlich ein beliebig recycelbarer Kulturschutt aus Empörungsgesten, denen aus Gründen der Ausgewogenheit wissenschaftliche Kommentare beigelegt werden. Manchmal hält man dem Esel sogar exakt dieselben Möhren hin: In einem kommentierenden Beitrag zu Nachrichten über Kinder, die beim Nachspielen der Hinrichtung von Saddam Hussein (auf Handy-Film) ums Leben gekommen sein sollen, konnte man am 11.1.2007 in der „taz“ (S. 14) lesen: „Auch der ehemalige Vorsitzende der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), Dieter Baacke, hält solche vereinfachenden Kausalitätsketten für falsch: »Häufig ist die Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen größer als bei Lehrern und Erwachsenen, die oft noch im kulturkritischen Habitus erstarrt sind.«“ Das ist in anderem Zusammenhang wahrscheinlich so gesagt oder geschrieben worden und Prof. Baacke hätte es wohl auch hier ähnlich gesagt, wäre er nicht bereits 1999 verstorben.

Grundsätzlich verdächtig ist auch die Nutzung von Metaphern, weil damit beiläufige Wertungen mehr oder weniger unauffällig eingeschmuggelt werden können. „Bücherwurm“ und „Leserate“ waren nicht immer positiv besetzte Begriffe (die gewählten Tierarten lassen das noch erkennen). Und auch Metaphern wie „Glotze“ und „Flimmerkiste“ sind sachlich nicht weiterführend. Die „Flimmerkiste“ beispielsweise stammt noch aus der alten Kinodebatte um das Jahr 1900, als handgekurbelte Projektoren tatsächlich ein flimmerndes Bild erzeugten. Solche Deutungsmuster sind zeitlich erstaunlich stabil und dienen hauptsächlich einer kulturkritischen Abwertung von Medien. Der Informationsgehalt ist in der Regel nicht nur gering, sondern auch falsch – von Begrifflichkeiten aus der intellektuell untersten Schublade wie „Vidioten“ (im Videoboom der 1980er Jahre) oder „Killerspiele“ (ein hoch gehandelter Kandidat für die Wahl zum Unwort des Jahres 2006) gar nicht zu reden. Seriöse Argumentationen kommen ohne solche sprachlichen Entgleisungen aus.

Neben diesen Sprach-Bildern sollte man auf die Bildsprache achten. Selbst in Qualitätszeitungen wie „Die Zeit“ finden sich zu medienpädagogisch relevanten Artikeln Bilder mit hohem Propagandawert (s.u.). Verführerisch sind auch die bildgebenden Verfahren, die beispielsweise bei der Hirnforschung oder der Raumfahrt zum Einsatz kommen. Hier werden Daten als bunte Bilder aufbereitet und veranschaulicht. Grundsätzlich ist das didaktisch zu begrüßen, aber man sollte das Publikum doch darauf hinweisen, dass diese Bilder Interpretationen sind und nicht (tatsächlich etwas belegende) Daten. Vielmehr stehen diese Bilder zu den Daten in einem wertenden Verhältnis wie ein Kommentar zur Nachricht. Das wird in der medialen Berichterstattung üblicherweise deutlich getrennt.

Bild 1

Beliebt ist auch die Konstruktion von Kausalketten durch einfache Aneinanderreihung. Die Kausalität muss dann nicht einmal mehr behauptet, sondern nur noch gelesen werden. Eine Meisterleistung stellt in dieser Hinsicht die vermutlich von der Redaktion zu verantwortende Überschrift zu einem Essay von Christian Pfeiffer im Politik-Teil (!) der „Zeit“ dar. Dort heißt es: „Bunt flimmert das Verderben. Kinder und Jugendliche sehen unkontrolliert fern. Die

Folgen: Sie vereinsamen. Die Schule wird zur Nebensache. Und die Gewaltbereitschaft wächst.“ (Die Zeit Nr. 39, 18. September 2003, 12). Kurzschlüssiger lässt sich kaum ein Wirkungszusammenhang herstellen und schön herausgearbeitet ist auch der Appell an die Ängste von Eltern.

Den Eindruck von Wissenschaftlichkeit sollen auch statistische Daten vermitteln. Eine solche empirische Fundierung ist zu begrüßen. Hier gibt es jedoch ein ganzes Bündel von Aspekten, auf die man bei Medienberichten (und natürlich auch bei den Studien selbst) achten sollte. Einige wurden bereits genannt: das Problem der Kausalitätsbehauptung, das Erwägen von anderen Ursachen (Drittvariablen; in der Medienforschung gibt es vor allem Effekte von Bildungsschicht, Geschlecht und Alter), die hinreichende Größe des Korrelationskoeffizienten (das Maß für die Stärke eines statistischen Zusammenhangs); zu ergänzen ist die Signifikanz. Einfach ausgedrückt, besagt *signifikant*, dass ein Effekt nicht zufällig ist, und der *Korrelationskoeffizient* zeigt an, ob ein Zusammenhang groß genug ist für eine „belastbare“ Interpretation sozialer Daten).

Wenn eine Studie *repräsentativ* ist, bleibt zu fragen, wofür sie denn repräsentativ ist, also welche *Gesamtheit* die untersuchte *Stichprobe* repräsentiert, z.B. die Hauptschüler in Baden-Württemberg im Alter von 12 bis 15 Jahren auf Basis der Kreise. Repräsentativität wird in Medien gerne behauptet, ohne dass die Stichprobensammensetzung durchschaubar ist. Besonders wichtig ist es, sich die *Formulierungen von Fragen und Items* (vorgegebene Antwortmöglichkeiten) anzuschauen – auch bei Tabellen und Schaubildern. Nur wenn man genau weiß, was und wie gefragt wurde, kann man beurteilen, ob die Interpretationen angemessen sind oder die Autoren relativ frei fabulieren. Vorsicht ist auch geboten bei aus dem Zusammenhang gerissenen statistischen Daten. Das soll Eindruck schinden, obwohl ihre Bedeutung ohne Kontext gar nicht beurteilbar ist. Häufig werden auch Behauptungen aufgestellt, die in der dargestellten Studie nicht belegt werden und daher nur den Stellenwert von Thesen haben, aber als Ergebnis präsentiert werden.

Auch statistisch relevante Zusammenhänge müssen theoretisch gedeutet werden. Gerade in der Mediengewaltforschung findet man jedoch Studien, die relativ theorieelos Zusammenhänge bloß statistisch ermitteln. Hier besteht die Gefahr von Theorielosigkeit. Ein Ergebnis, dass beispielsweise (die folgenden Beispiele sind hypothetisch, also reine Fantasie) die Schulnoten in Deutsch und Latein mit der Nutzungsdauer von Computerspielen negativ korrelieren (wer viel Computer spielt, hätte in diesem Beispiel schlechtere Noten in Deutsch und Latein), erklärt noch nichts. Eine theoretische Erklärung müsste angeben, warum dieser Effekt eintritt (z.B. mit der These: Vielspieler wenden weniger Zeit für Schularbeiten auf). Sie müsste dann jedoch auch erklären, warum der Effekt bei anderen Schulfächern nicht eintritt, da die erste Erklärung ja allgemein gilt (z.B. mit der These: in anderen Fächern kommt es auf den Zeitaufwand für Hausaufgaben nicht so an wie in Deutsch oder Latein, was sich wie folgt begründen lässt...; oder: in Mathematik spielt die Zeit für Hausaufgaben zwar auch eine wichtige Rolle, aber in der untersuchten Altersgruppe geht es in Geometrie um räumliches Vorstellungsvermögen, das durch das spieletypische Durchqueren von unterirdischen Verliesen und Höhlen gefördert wird – es tritt also ein gegenläufiger Effekt auf, der ausgleichend wirkt) usw. Selbstverständlich müssten diese Thesen ebenfalls belegt werden oder in anderen Studien belegt worden sein. Dabei stellen sich dann wieder die schon diskutierten Fragen wie z.B. nach langfristig oder nur kurzfristig ermittelten Wirkungen oder nach methodischen Begrenzungen wie Verallgemeinerbarkeit (Laborexperimente statt natürlicher Umgebung).

Man sollte sich auch das einer Studie zugrunde liegende Menschenbild vergegenwärtigen. Kann ich mir das Menschsein so vorstellen, wie es dem theoretischen Modell einer Studie

entspricht und welchen Einfluss hat das Menschenbild auf die Interpretation der Ergebnisse? Kann ich mir das Gehirn eines Kindes vorstellen wie eine kleine eindrückbare Plastikkugel, sodass das Gehirn beim Aufprall schlimmer Medieneindrücke irreparabel beeindruckt/eingedrückt wird im Sinne bleibender Eindrücke (Metaphern sind etwas Wunderbares), während das erwachsene Gehirn einer flexiblen Kugel ähnelt, von der diese Eindrücke abprallen? Und glaube ich wirklich, dass dies der Stand der Hirnforschung ist?

Auch die Statistik bietet viele Möglichkeiten für Darstellungstricks – angefangen vom viel zitierten Glas Wasser, das je nach Betrachtungsweise halb voll oder halb leer ist. Das gleiche Prinzip funktioniert auch im Zeitverlauf. Nehmen wir einmal an, die Zeit für die Computerspieldauer von Senioren würde im Jahr 2010 genau 100 Minuten betragen und 2014 genau 150 Minuten pro Tag. Das wäre eine Zunahme um 50 Minuten, also um 50 % (vom Ausgangswert 100). Genauso zutreffend kann ich bei der zweiten Messung im Jahr 2014 zurückblicken und sagen: 2010 waren es 50 Minuten weniger, also ein Drittel (von 150) weniger. Beide Aussagen sind korrekt, obwohl 50% beim Leser oder Zuhörer bedeutsamer klingen als 33%. Etwa unfreundlich nennt man das „Lügen mit Statistik“, aber dabei lügt nicht die Statistik – und genau genommen nicht einmal diejenigen, die uns mit solchen Mitteln täuschen.

Schütz hat in seiner Alltagswelttheorie das Bild des „hellwachen“, normal sozialisierten, erwachsenen Beobachters entworfen, der sich die Alltagswelt in natürlicher Einstellung erschließen kann. Das lässt sich in etwa mit „gesunder Menschenverstand“ übersetzen. Wenn dazu noch ein wenig Wissen hinzu kommt, wie Wissenschaftler Wissen schaffen, lässt sich die Qualität von Forschungsergebnissen und ihrer Darbietung schon ganz gut und für die Alltagswelt wohl auch hinreichend einschätzen.

Literatur:

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) 1973: Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek
- Baacke, D. 1973: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München
- Barthelmes, J./Sander, E. 2001: Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in der Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Bd. 2. München
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas 1969: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt
- Fritz, J. 2003: Wie virtuelle Welten wirken. Über die Struktur von Transfers der medialen in die reale Welt. In: Fehr, W./Fritz, J. (Hg.): Computerspiele. Virtuelle Lern- und Spielwelten. Bonn, CD-ROM, 1-28
- Fritz, J. 2003a: So wirklich wie die Wirklichkeit. Über Wahrnehmung und kognitive Verarbeitung realer und medialer Ereignisse. In: Fehr, W./Fritz, J. (Hg.): Computerspiele. Virtuelle Lern- und Spielwelten. Bonn, CD-ROM, 1-24
- Katz, E./Gurevitch, M./Haas, H. 1973: On the Uses of Mass Media for Important Things. In: American Sociological Review, Vol. 38, 164-191
- Klapper, J. T. 1963: Mass communication research: An old road resurveyed. Public Opinion Quarterly, 27, 515-527
- Kübler, H.-D. 2003: Leben mit der Hydra. Die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen. In: Fritz, J./Fehr, W. (Hg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten. Bonn, CD-ROM, 1-26 [hier zit. nach: <http://www.mediaculture-online.de>, 1-46]
- Kunczik, M. 1998: Gewalt und Medien. Köln (4. erw. Aufl.)
- Kunczik, M./ Zipfel, A. 2002: Gewalttätig durch Medien? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B44/2002, 29-37
- Kunczik, M./ Zipfel, A. 2005: Gewalt und Medien. Köln/Weimar/Wien, 5. Aufl.
- Kunczik, M./Zipfel, A. 2004: Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998. Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998. Berlin [www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=28078.html]
- Mead, Georg H. 1968: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt

- Merten, K. 1991: Artefakte der Medienwirkungsforschung: Kritik klassischer Annahmen. In: Publizistik, 36. Jg., 1991, H. 1, 36-55
- Salecl, Renata 1994: Politik des Phantasmas. Nationalismus, Feminismus und Psychoanalyse. Reihe: Wo Es war, No. 6. Wien (Turia & Kant)
- Schütz, Alfred 1962: Common sense and scientific interpretation of human action“. In: Collected Papers I. The Hague (Nijhoff), 3-47
- Schütz, Alfred 1974 (orig. 1932): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt
- Thomas, William I./Znaniiecki, Florian 1927 (2. Aufl., orig. 1918): The Polish Peasant in Europe and America. Monograph of an Immigrant Group: Volume I. Primary-Group Organization. New York (Alfred A. Knopf)
- Vollbrecht, R. 2001: Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim/Basel
- Weingart, P. 2001: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und den Medien in der Wissensgesellschaft. Weilerswist
- Weingart, P./Engels, A./Pansegrau, P. 2002: Von der Hypothese zur Katastrophe. Der anthropogene Klimawandel im Diskurs zwischen Wissenschaft, Politik und Massenmedien. Opladen