

Pädagogische Relevanz?

Anmerkungen zu den Thesen Helga Theunerts

Bei der plakativen Forderung nach einer pädagogisch relevanten Gewaltwirkungsforschung sollten einige einfache, dafür aber umso grundlegendere Entscheidungen und Klarstellungen bedacht werden, die in wissenschaftstheoretischen Analysen seit längerer Zeit herausgestellt wurden.

Dazu folgende Vorüberlegung: Als allgemeinstes Ziel sozialwissenschaftlicher Forschung kann die Vermehrung des Wissens über die Welt angesehen werden. Wie Perrez und Patry (1982) vorschlagen, geht es dabei um drei verschiedene Arten des Wissens, und zwar um

1. historiographisches Tatsachenwissen
2. nomologisches Wissen und
3. technologisches Wissen.

1. Historiographisches Tatsachenwissen

Mit der ersten Art des Wissens ist im wesentlichen ein deskriptiver Anspruch verbunden. "Es bezieht sich auf den Ist-Zustand bestimmter Merkmale zu einem gegebenen Zeitpunkt - ohne Wenn-dann- oder Je-desto-Verknüpfungen verschiedener Merkmale untereinander und ohne Generalisierungsanspruch im Hinblick auf Situationen, Orte oder die Zeit; allenfalls wird aufgrund einer repräsentativen Stichprobe auf die entsprechende Grundgesamtheit geschlossen" (a.a.O., S. 59). Erscheint der Anspruch, der mit diesem historischen Tatsachenwissen verbunden ist, auf den ersten Blick als nicht sehr hoch, so muß diese Ansicht bei näherer Betrachtung revidiert werden: Durch historiographisch valides Tatsachenwissen werden nämlich die gegebenen Randbedingungen für die Erklärung einschlägiger Explananda beschrieben. Eine Diagnose der Randbedingungen ist aber gemäß dem Hempel-Oppenheim'schen Schema für Erklärungen wie auch für Vorhersagen zentral (Stegmüller, 1969). Gegebenenfalls können damit auch nomologische Aussagen kritisiert werden.

Für die im gegebenen Kontext der Forschung über medial repräsentierte Gewalt vorliegende Problemstellung sind mehrere differenzierte taxonomische Systeme, mit denen Gewalt beschrieben werden kann, vorgeschlagen worden. Neben der für diesen Zweck entwickelten Taxonomie von Groebel (1986) bieten auch Standardwerke über Aggressivität im allgemeinen (Selg et al., 1988) bzw. sexuelle Gewalt (Selg, 1986) Anregungen, die weit über frühere Versuche der

Auszählung physischer Gewaltakte ohne Berücksichtigung ihres funktionalen Wertes (Gerbner, 1969) hinausgehen.

Angesichts dieser bereits vorliegenden Systematisierungen ist die Behauptung Theunerts zurückzuweisen, "die öffentliche, wie auch weite Teile der wissenschaftlichen Debatte ... reduziert Gewalt auf ihre physische Dimension" (Theunert, 1989, These 1). Die Art der aggressiven Akte, ihre Begründung oder Rechtfertigung, ihre situationale Einbettung und die von ihr ausgehenden Konsequenzen für Täter und Opfer sind seit langem in der Gewaltforschung und auch in der Forschung über Gewalt in den Medien thematisiert.

Forschungsstrategisch ist es fruchtbar, von einer engen Verzahnung von Aggressionstheorien und dem in ihnen diffizil beschriebenen Prozeß der Aggressions- und Aggressivitätsgenese auf der einen Seite und der inhaltlichen Deskription der Medienangebote auszugehen. Allerdings ist dieses Verfahren aufgrund forschungsökonomischer Grenzen nicht immer realisierbar. In manchen Fällen (z.B. bei der retrospektiven Erhebung des Gewaltkonsums) muß ein größerer Auflösungsgrad gewählt werden, wobei eine Zunahme an unaufgeklärter Restvarianz in Kauf genommen werden muß.

2. Nomologisches Wissen

Die zweite angesprochene Art des Wissens entspricht den verschiedenen Theorien über einen Sachbereich, wie er in Hypothesen, Gesetzen und Verknüpfungen von Gesetzen formuliert ist (Bunge, 1967). Dieses Wissen konstituiert die Welt-Drei im Sinne Poppers (1974).

Für den Bereich der Gewaltwirkungsforschung liegt als erklärungs-mächtige Theorie die des sozial-kognitiven Modellerns vor (Bandura, 1979), wobei auch noch Beziehungen zur Streß-Theorie von Lazarus und Launier (1981) oder des Habitualisierungsprozesses im Sinne progressiver Desensibilisierung gegenüber Gewalt gesehen werden können. Nicht bewährt haben sich hingegen Vermutungen über aggressions-kathartische Effekte (Lukesch & Schauf, 1990). Die angesprochenen Theorien sind miteinander verträglich und außerdem so reichhaltig, daß die von Theunert (1989, Thesen 2 bis 4) als für mediale Gewalteffekte als neuartig herausgestellten Bedingungen in diesen Theorien in noch weitgehender Differenzierung bereits aufgehoben sind.

Allerdings sind nicht alle Aussagen Theunerts in diesem Zusammenhang akzeptabel. So z.B. die Behauptung, daß sich Medienwirkungen nur in der Verarbeitung durch ein reflektierendes Subjekt konstituieren. Auch wenn eine kognitive Erweiterung für die lerntheoretische Erklärung der Wirkung gewalthaltiger Filme anregend war, so werden dadurch einfachere Lernprozesse, die eben nicht unter kognitiver Kontrolle stehen, keineswegs ausgeschlossen.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Methodenfrage und auch hier ist den Behauptungen Theunerts (1989, These 6) massiv zu widersprechen. Wenn sugge-

riert wird, "Versuche, Wirkungen von Medien unter ... künstlichen Arrangements zu eruieren und sie als gültig für 'normale' Lebensvollzüge zu behaupten, sind als gescheitert zu bewerten oder haben allenfalls rudimentäre Bedeutung", so ist ganz im Gegenteil zu dieser Behauptung zu korrigieren, daß sich die an der Palette der Methoden der empirischen Forschung orientierte mediale Gewaltforschung als äußerst erfolgreich erwiesen hat. Ob man nun mittels Penismanschette die erregungsindizierende Wirkung von im Film vorgeführten Vergewaltigungen feststellt (Malamuth & Check, 1980), mittels Beobachtungsmethoden auf der Ebene des offenen Verhaltens die Zunahme aggressiver Akte in einem Feldexperiment mit verordneter aggressiver Mediendiät in kulturvergleichender Weise objektiviert (Leyens et al., 1975; Parke et al., 1977), ob man mittels verbalorientierter Verfahren der Einstellungsmessung die Effekte ausgewählter pornographischer Filme untersucht (Zillmann & Bryant, 1984; Malamuth & Check, 1981) oder ob man mit projektiven Verfahren die Erlebniswirkung von Horrorfilmen nachzeichnet (Luca-Krüger, 1988), so sind mit all diesen Methoden Hypothesen geprüft, interessante Befunde und dem Alltagsdenken konträre Ergebnisse gefunden worden.

Zwischen "Ansätzen", qualitativen auf der einen und quantitativen auf der anderen, unterscheiden zu wollen, bringt letztlich nur Sprachverwirrung. Wichtig ist einzig und allein, ob die angewandten Methoden in einer intersubjektiv nachvollziehbaren Weise und unter Kenntnis des Funktionierens des Meßinstruments valide Indikatoren der zu erfassenden Prozesse sind. Man kann nicht einfach stipulieren, daß man mit qualitativen und dem Alltagskontext verhafteten Verfahren zu tiefgreifenderen Einsichten kommt. Dazu ein einfaches Beispiel: Selbstverständlich steht es einem Forscher frei, die Besucher des Hofbräuhauses darüber zu befragen, ob sie nach dem Konsum von einigen Litern Bier weiterhin fahrtauglich sind. Die erhaltenen Ergebnisse sind aber nur auf dem Hintergrund des Zustandes des Meßinstruments sachgemäß zu interpretieren. Es wäre fatal, wenn man anstatt der labormäßig restringierten Reaktionszeitmessungen diesen Selbstangaben Glauben schenken würde.

Zugestanden sei, daß im Alltag möglicherweise zusätzliche oder andere Bedingungen vorliegen, die bislang im Forschungsrahmen nicht thematisiert wurden. Die Entscheidung darüber, ob diese tatsächlich wichtig sind, kann aber nicht dem Alltagsdenken überlassen werden, sondern ist mit gegenstandsangemessenen Verfahren und nach den Regeln der Kunst wissenschaftlichen Forschens zu prüfen.

3. Technologisches Wissen

Die eigentliche Crux der Medienpädagogik liegt aber nicht darin, daß es zu wenig differenzierte Aussagen über Medienwirkungen gäbe, sondern im Selbstverständnis der Medienpädagogen selbst. Hier wiederholt sich, was auch für weite Bereiche der Pädagogik generell gilt: " ... in der Pädagogik ist eine Interessengemeinschaft jener Richtungen entstanden, die für sich das Erkenntnisideal, den

Wissenschaftsbegriff und die methodologischen Grundnormen der Erfahrungswissenschaften ganz oder in wesentlichen Teilen ablehnen" (Brezinka, 1989, S.79). Im Gefolge dieser erkenntnis- und letztlich auch wissenschaftsfeindlichen Grundposition wird vor allem das Zweck-Mittel-Denken abgelehnt, das aber für den Erziehungsbegriff zentral ist (Brezinka, 1976, S. 106ff). Will Medienpädagogik mehr sein als ein Sammelsurium vielleicht wohlmeinender, nichtsdestoweniger in Alltagsüberlegungen steckengebliebener Aktionismen, so muß auf eine dritte Art von Wissen zurückgegriffen werden: nämlich auf technologisches Änderungswissen.

Technologisches Wissen ist im Vergleich zum nomologischen Wissen auf die Beherrschung der Welt ausgerichtet. Technologische Aussagen haben Anweisungen zum Inhalt, durch welche Handlungen unter gegebenen Randbedingungen bestimmte erwünschte Zielzustände hergestellt werden können (Perrez & Patry, 1982; Lukesch, 1979; Brezinka, 1976).

Faßt man die Ergebnisse der wissenschaftstheoretischen Diskussion zusammen (Perrez, 1983, 1982a, b), so kann man technologische Regeln dadurch kennzeichnen, daß sie (1) eine Handlungsempfehlung beinhalten, (2) die zur Erreichung eines Ziels vorgeschlagen wird, u. zwar (3) bei Vorliegen bestimmter Ausgangsbedingungen. Als Minimalkriterium für wissenschaftlich begründetes Handeln sollte gewährleistet sein, daß Kennwerte über die Effizienz dieser Handlungsempfehlungen vorliegen und (als schwächeres Kriterium) daß das vorgeschlagene Verfahren nicht auf Voraussetzungen beruht, die mit dem Korpus des rationalen Wissens unvereinbar sind.

Gerade weil nun die Kriterien für technologische Regeln so differenziert herausgearbeitet wurden, ist die Folge nicht Technologiegläubigkeit, sondern kritische Distanziertheit gegenüber pädagogisch verbrämten Herumgewurstel.

Ausgehend von dieser Voraussetzung läßt sich die Frage nach einer "pädagogisch relevanten Gewaltwirkungsforschung" nur bearbeiten, wenn geklärt ist, was unter "relevant" gemeint ist. Da relevant ein relationaler Begriff ist, der den Hinweis auf zu erreichende Zielzustände enthält, müßten Medienpädagogen zuerst explizieren, was sie eigentlich erreichen wollen. Für die Suche nach technologischen Regeln müssen diese Ziele zumindest in hypothetischer Form vorhanden sein - man denke an das Zitat Montaignes, das Brezinka (1974, S. 100) seinen Überlegungen über Erziehungsziele vorausschickt: "Dem nützt kein Wind, der keinen Hafen kennt."

Für diesen Prozeß der intentionalen Einflußnahme spielen diagnostische Methoden mehrmals eine wichtige Rolle. Mit ihnen muß die Ausgangssituation bei den Educanden diagnostiziert werden (diese Objektivierungen der eigenen Situation können integrativer Bestandteil des Interventionsverfahrens werden) und schließlich ist es für eine mit dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit sich schmückende Medienpädagogik unabdingbar, ihre Effekte in bezug auf gegebene Ziele transparent zu machen. Hierzu bedarf es wiederum einer entsprechenden Diagnostik. Auch hier kann nicht von einer durch welche Vorurteile auch immer gesteuerten Höher-

wertigkeit des einen Verfahrens vor dem anderen ausgegangen werden, vielmehr ist jedes Verfahren anhand der Erfüllung diagnostischer Gütekriterien (Lienert, 1967) rational zu diskutieren. Die Entscheidung für einen bestimmten Methodensatz ist somit multidimensional.

Da eine Fundierung technologischer Regeln durch nomologisches Wissen nur in Einzelfällen vorhanden ist und nomologische Aussagen nicht einfach in technologische überführt werden können, ist es ein Irrtum anzunehmen, aus einer wie auch immer gearteten grundlagenwissenschaftlich orientierten Gewaltwirkungsforschung würden quasi von selbst für den medienpädagogischen Kontext umsetzbare Handlungsweisen resultieren.

Das heißt nicht, daß empirisch bewährtes Bedingungswissen nicht auch für viele Bereiche handlungsleitenden Wert haben könnte. Wie unsere Ergebnisse aus dem Bereich der Mediengewaltforschung nahelegen (Lukesch et al. 1989a, b), kann aufgrund des dargestellten Bedingungsgeflechts der mit der Ausgestaltung der Medienlandschaft beschäftigte Politiker sehr wohl Konsequenzen ziehen, genauso auch Eltern, die ihre Kinder im Sinne hoher Sensibilität gegenüber inhumanen Gewaltakten, erzwungenen Ungerechtigkeiten oder pro-sozialen Problemlösungen erziehen wollen. Außerdem werden durch das Aufzeigen dieser Einflußgrößen Alternativerklärungen, die den Stellenwert medialen Gewaltkonsums wegerklären wollen (z.B. nur aggressive Probanden nutzen gewalthaltige Filme, nicht die Inhalte des Medienkonsums, sondern die Lebenswelt bedingt die Unterschiede in der Aggressivität der Jugendlichen), kritisiert und relativiert.

Medienpädagogisches Handeln im eigentlichen Sinn setzt konkretes Änderungswissen voraus. Selbst wenn bestens bewährte Modelle für die Erklärung, wie etwas zustande gekommen ist, vorliegen, so heißt das generell nicht, daß daraus das Wissen resultiert, wie man das als änderungsbedürftig eingeschätzte Ergebnis medialer Wirkungen auch tatsächlich ändert (für Präventivmaßnahmen ist die Umsetzung leichter). Eine mit dem Anspruch auf Wissenschaftlichkeit auftretende Medienpädagogik müßte für den praktisch tätigen Medienpädagogen evaluierte und mit bewährten situationsdiagnostischen Verfahren versehene Trainingsunterlagen zur Verfügung stellen, die für die Erreichung wichtig gehaltener Ziele als effektiv nachgewiesen wurden.

Diese Entwicklungsarbeit ist nicht an den Grundlagenforscher mit anderen Erkenntnisinteressen zu delegieren, sondern zentrale Aufgabe wissenschaftlich tätiger Medienpädagogen. Von diesen Voraussetzungen ausgehend kann nicht einfach postuliert werden, was eine Gewaltforschung zu einer "pädagogisch relevanten" machen würde, wie dies von Theunert (1989) hingestellt wird. Alexander der Große hat den gordischen Knoten gerade deswegen gelöst, weil er sich nicht auf die Frage eingelassen hat, wie dieser geknüpft wurde; eine im Grunde kausalanalytische Problemstellung, von der sich seine Vorgänger haben paralysieren lassen. Der wissenschaftlich arbeitend wollende Medienpädagoge, der auf die Erklärung des

Beitrages der Medien für die Entstehung unerwünschter Dispositionen bei Educanden fixiert ist, verfehlt sein Geschäft. Seine Aufgabe müßte sein zu untersuchen, welche Instrumente der Einstellungs- und Verhaltensänderung für die von ihm angestrebten Ziele effektiv sind. Allerdings gibt es auch für diese Aufgaben aus der Forschung reichhaltige Anregungen, zum Teil liegen solche Instrumentarien bereits vor; zu denken ist etwa an die Erzeugung kognitiver Diskrepanzen, die Förderung des moralischen Urteilsvermögens, empathiestimulierende Verfahren, Rollenspiel, Verhaltenstrainings zur Entwicklung nicht-aggressiver Problemlösungsstrategien, Immunisierungsstrategien gegenüber streßbehafteten Medienereignissen, Coping-Methoden zur Verarbeitung von erfahrenen medialen Belastungen etc.

Eine diesem Paradigma verpflichtete medienpädagogische Forschung könnte auf lange Zeit mit fruchtbaren, weil konkreten, Fragestellungen ausgelastet sein, statt die Erarbeitung von Problemlösungen im pädagogischen Kontext durch ein Changieren zwischen Bedingungebenen, die mit pädagogischen Maßnahmen real nicht erreichbar sind, zu verzögern.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A.* (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brandt, L.W.* (1988). Antworten und Fragen aus meiner Wahlheimat einem Landsmann ihres unbekannt Entdeckers. In G. Lücke & H. Pfister (Hrsg.), Ivo Kohler in memoriam (S. 217 - 225). Innsbruck: Kommissionsverlag der Wagner'schen Universitätsbuchhandlung.
- Brezinka, W.* (1989). Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsschwierigkeiten. In H. Röhrs & H. Scheuerl (Hrsg.), Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung (S. 71 - 82). Frankfurt a.M.: Lang.
- Brezinka, W.* (1976). Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München: Reinhardt.
- Brezinka, W.* (1974). Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München: Reinhardt.
- Bunge, M.* (1967). Scientific research. 2 Bände. Berlin: Springer.
- Gerbner, G.* (1969). The television world of violence. In R.K. Baker & S.J. Ball (Hrsg.), Report: Violence and the media (S. 311 - 339). Washington: Library of Congress.
- Groebel, J.* (1986). Fernseh- und Videogewalt: Der aktuelle Forschungsstand. Unterrichtswissenschaft, 14, 154 - 167.
- Lazarus, R.S. & Launier, R.* (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In J.R. Nitsch (Hrsg.), Streß. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen (S. 231 - 260). Bern: Huber
- Leyens, L., Parke, R.D. & Berkowitz, L.* (1975). The effects of movie violence on aggression in a field setting as a function of group dominance and cohesion. Journal of Personality and Social Psychology, 32, 346 - 360.
- Lienert, G.A.* (1967). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz.
- Luca-Krüger, R.* (1988). "Das Gute soll gewinnen". Gewaltvideos im Erleben weiblicher und männlicher Jugendlicher. Publizistik, 33, 481 - 492.
- Lukesch, H.* (1979). Forschungsstrategien zur Begründung einer Technologie erzieherischen Handelns. In J. Brandtstädter, G. Reinert & K.A. Schneewind (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven (S. 329 - 352). Stuttgart: Klett.
- Lukesch, H., Karger, G., Kaegi, H. & Taschler-Pollacek, H.* (1989b). Video im Alltag der Jugend. Regensburg: S. Roederer.
- Lukesch, H. & Schauf, M.* (1990). Können Filme stellvertretende Aggressionskatharsis bewirken? Psychologie in Erziehung und Unterricht, 37, 38 - 46. Malamuth, N.M. & Check, J.V.P. (1981). The effects

of mass media exposure on acceptance of violence against women: A field experiment. *Journal of Research in Personality*, 15, 436 - 446.

- Parke, R.D., Berkowitz, L., Leyens, L., West, S.G. & Sebastian, R.J.* (1977). Some effects of violent and nonviolent movies on the behavior of juvenile delinquents. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental psychology* (S. 135 - 172). New York: Academic Press.
- Patry, J.-L. & Perrez, M.* (1982). Entstehungs- Erklärungs- und Anwendungszusammenhang technologischer Regeln. In J.-L. Patry (Hrsg.), *Feldforschung* (S. 389 - 412). Bern: Huber.
- Perrez, M.* (1982a). Was nützt die Psychotherapie? *Psychologische Rundschau*, 33, 121 - 126.
- Perrez, M.* (1982b). Die Wissenschaft soll für die psychotherapeutische Praxis nicht länger tabu bleiben! *Psychologische Rundschau*, 33, 136 - 141.
- Perrez, M.* (1983). Wissenschaftstheoretische Probleme der Klinischen Psychologie: Psychotherapeutische Methoden - zum Stand ihrer metatheoretischen Diskussion. In W.-R. Minzel & R. Scheller (Hrsg.), *Forschungskonzepte der Klinischen Psychologie* (S. 148 - 163). München: Kösel.
- Perrez, M. & Patry, J.-L.* (1982). Nomologisches Wissen, technologisches Wissen, Tatsachenwissen - drei Ziele sozialwissenschaftlicher Forschung. In J.-L. Patry (Hrsg.), *Feldforschung* (S. 45 - 66). Bern: Huber.
- Popper, K.R.* (1974). *Objektive Erkenntnis: Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Selg, H.* (1986). *Pornographie. Psychologische Beiträge zur Wirkungsforschung*. Bern: Huber.
- Selg, H., Mees, U. u. Berg, D.* (1988). *Psychologie der Aggressivität*. Göttingen: Hogrefe.
- Stegmüller, W.* (1969). *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie I. Wissenschaftliche Erklärung und Begründung*. Berlin: Springer.
- Theunert, H.* (1989). *Erfordernisse und Perspektiven einer pädagogisch relevanten Gewaltwirkungsforschung*. München: Vortragsmanuskript anlässlich der 40-Jahr-Feier des Institut Jugend Film Fernsehen München.
- Zillmann, D. & Bryant, J.* (1984). Effects of massive exposure to pornography. In N. Malamuth & E. Donnerstein (Eds.), *Pornography and sexual aggression* (S. 115 - 138). New York: Academic Press.