

Bildung als Auftrag

Eine qualitative Studie zum Verständnis von Bildungsauftrag und Bildungsbegriff
bei Fernsehjournalisten im öffentlich-rechtlichen Rundfunk

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil

genehmigt durch die

Fakultät für Humanwissenschaften

der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von: Kirsten Minder, geb. Burckschat,
geb. am 4.2.1965 in Darmstadt

Gutachter: Prof. Dr. Winfried Marotzki

Gutachter: Prof. Dr. Stefan Iske

Eingereicht am: 31.8.2016

Verteidigung der Dissertation am: 16.8.2017

Für Christian Minder *9.4.1961 - †2.12.2015

Inhaltsverzeichnis

Seite

Inhaltsverzeichnis	I
---------------------------------	----------

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	IV
--	-----------

Teil A - Einführender Teil

1 Einleitung und Forschungsinteresse	1
---	----------

2 Problemhorizont und Fragestellung	6
--	----------

2.1 Dimensionen von Bildung im öffentlich-rechtlichen Fernsehen	6
---	---

2.1.1 Die formale Dimension: Politische Meinungs- und Willensbildung	6
--	---

2.1.2 Die inhaltliche Dimension: Allgemeinbildung	8
---	---

2.2 Geschichte des öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrags	11
--	----

2.2.1 Gründungsphase: Fernsehen als Allheilmittel	12
---	----

2.2.2 „Karlsruher Urteil“	12
---------------------------------	----

2.2.3 Der pädagogische Auftrag des Fernsehens	13
---	----

2.2.4 70er Jahre: Die Phase der Desillusionierung	14
---	----

2.2.5 Die Erneuerung des Funktionsauftrags im dualen System	16
---	----

2.2.6 Jahrtausendwende: Orientierung in der globalisierten Gesellschaft	17
---	----

2.2.7 Rückzug und Funktionswandel in der fragmentierten Medienwelt	18
--	----

2.3 Bildung und journalistisches Selbstbild	20
---	----

2.3.1 Das Rollen- und Selbstbild der Journalisten	20
---	----

2.3.2 Rollentypen	23
-------------------------	----

2.3.3 Selbstreferenzielle Haltung	25
---	----

2.3.4 Das Publikum	26
--------------------------	----

2.3.5 Gesinnungs- statt Verantwortungsethik	27
---	----

2.3.6 Journalismus in der Krise	28
---------------------------------------	----

2.3.7 Paradigmenwechsel durch Hinwendung zum Publikum	30
---	----

2.3.8 Bedingungen von Beruflichkeit bei Journalisten	31
--	----

2.3.9 Journalismus als Jedermannsrecht	32
--	----

2.4 Die Forschungsfrage	35
-------------------------------	----

3 Forschungsstand	36
--------------------------------	-----------

3.1 Medien und Bildung in der Erziehungswissenschaft	36
--	----

3.2 Bildungsbezüge und Trends in der Journalismusforschung	38
--	----

3.3 Bildungsaspekte in der Fernsehforschung	41
---	----

3.4	Sensibilisierende interdisziplinäre Aspekte	42
3.5	Forschungslücke und Forschungsrelevanz	43
4	Forschungsdesign	45
4.1	Phase 1 – Methodenfindung	45
4.2	Experteninterview und Expertenbegriff.....	47
4.3	Phase 2 – Methodenumsetzung.....	51
4.4	Operationalisierung und Leitfaden	53
4.5	Sample und Setting	56
4.6	Auswertung	59
4.7	Theoriebezug	60
Teil B - Hauptteil		
5	Empirischer Teil – Erster Materialdurchlauf.....	64
5.1	Auswertung der Experteninterviews.....	64
5.2	Fallportraits	64
5.2.1	Interviewpartner 3 – Magister	64
5.2.2	Interviewpartner 4 – Otto	71
5.2.3	Interviewpartner 5 – Trojaner	79
5.2.4	Interviewpartner 6 – Puzzler	85
5.2.5	Interviewpartner 7 – Kindermann	93
5.2.6	Interviewpartner 8 – Dreier	101
5.2.7	Interviewpartner 9 – Forscher	106
5.2.8	Interviewpartner 10 – Künstler	114
5.2.9	Interviewpartner 11 – Kantianer	119
5.2.10	Interviewpartner 12 – Menschenfreund	125
5.2.11	Interviewpartner 13 – Ted.....	133
5.2.12	Interviewpartner 14 – Provokateur	143
5.3	Ergebnisebene 1 - Zusammenfassung übereinstimmender Merkmale	150
6	Grundzüge der strukturalen Medienbildungstheorie	156
7	Empirischer Teil – Zweiter Materialdurchlauf	160
7.1	Auswertung nach Kriterien der strukturalen Medienbildungstheorie.....	160
7.2	Quantitative Betrachtung	162
7.3	Kontrastierende Falldarstellung.....	163
7.3.1	Eckfall 1 – Magister	163
7.3.2	Eckfall 2 – Künstler	167
7.4	Ergebnisebene 2 – Kontingenz als Leitkategorie	171

8 Empirischer Teil – Dritter Materialdurchlauf.....	174
8.1 Auswertung nach der Leitkategorie Kontingenz	174
8.1.1 Kontingenzmerkmale Gruppe 1, Interview 6/Puzzler.....	175
8.1.2 Kontingenzmerkmale Gruppe 1, Interview 10/Künstler	177
8.1.3 Kontingenzmerkmale Gruppe 1, Interview 12/Menschenfreund.....	178
8.1.4 Kontingenzmerkmale Gruppe 1, Interview 14/Provokateur	180
8.2 Gegenüberstellung von Kontingenz- und Bestimmtheitsmerkmalen	183
8.3 Ergänzende Aspekte aus Gruppe 2 und 3	184
8.3.1 Szenische Darstellungen und Narrationen im dokumentarischen Bereich	184
8.3.2 Formenvielfalt – Experimente	185
8.3.3 Interaktivität (Dreier, Ted, Kindermann)	186
8.3.4 Aufklärung und Investigation	189
8.3.5 Subjektive dokumentarische Erzählformen	189
8.4 Diskurs: Kontingenz in den Grenzen journalistischer Prinzipien.....	191
8.5 Ergebnisebene 3 – Arbeitsmodell strukturelle Medienbildung für die Fernsehproduktion	193
9 Zusammenfassung/Schlussbetrachtung.....	196
Literaturverzeichnis	204
Quellenverzeichnis.....	214

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

	<u>Seite</u>
Abbildung 1: Strukturele Medienbildung für die Fernsehproduktion	193
Tabelle 1: Interviewpartner „Bildungsauftrag“ (anonymisiert)	59
Tabelle 2: Auswertungsbeispiel im Ausschnitt	161
Tabelle 3: Häufigkeit von Reflexivität, Diskursivität, Tentativität, Kontingenzt	163
Tabelle 4: Gruppe 1: Betonung von Kontingenzt (4)	174
Tabelle 5: Gruppe 2: Betonung von Bestimmtheit (7)	174
Tabelle 6: Gruppe 3: Ausgeglichen (1)	174
Tabelle 7: Kontingenztmerkmale	183

Teil A – Einführender Teil

1 Einleitung und Forschungsinteresse

Der öffentlich-rechtliche Rundfunk in Deutschland hat eine gesetzlich verankerte Bildungsfunktion, den sogenannten „Bildungsauftrag“. Er gilt als fester Bestandteil der freiheitlichen demokratischen Grundordnung und ist konstitutiv für die mediale Verfasstheit unserer Gesellschaft. Er legitimiert theoretisch den gebührenfinanzierten Rundfunk und begründet das duale Rundfunksystem in Deutschland.

Dieser „Funktions- und Bildungsauftrag“ ist im Rundfunkstaatsvertrag festgeschrieben und von den Bundesländern im Zusammenhang mit der Änderung der Gebührenordnung zuletzt im Jahr 2014 ratifiziert worden. In den vergangenen Jahren wird dieser Auftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks immer öfter in Frage, mindestens aber zur Diskussion gestellt. Grund ist der beschleunigte Strukturwandel der Mediengesellschaft. Durch eine Vielzahl konkurrierender Medienangebote und immer niedrighschwelligere Zugangsmöglichkeiten, durch eine sich verstärkende Medienkonvergenz und ein sich wandelndes Mediennutzerverhalten vor allem in der jüngeren Generation werden Funktion und gesellschaftliche Bedeutung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks zunehmend hinterfragt. Es kann von einer Legitimationskrise des öffentlich-rechtlichen Rundfunks gesprochen werden. Die Akzeptanz für die von allen Haushalten zu tragende ökonomische Ausstattung des Systems und dessen wettbewerbsrechtliche Privilegierung nimmt in der Bevölkerung deutlich ab. Um dauerhaft fortzubestehen, müssen Wert und Aufgabe des öffentlich-rechtlichen Rundfunks gegenüber den Gebührenzahlern, der Politik und der Medienwirtschaft verteidigt und gesellschaftlich nachverhandelt werden. Dabei erhält der Bildungsauftrag neue Bedeutung, denn je lauter die Kritik am gebührenfinanzierten Rundfunk wird, umso mehr verweisen Politiker und Programmverantwortliche auf die gesetzlich verbriefte Bildungsfunktion des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Das Postulat des Bildungsauftrags dient wesentlich als Legitimationsgrundlage, um die Akzeptanz für das duale System in der Bevölkerung zurückzugewinnen und Angriffe liberaler europäischer Medienpolitiker sowie Machtansprüche privatwirtschaftlicher Medienproduzenten abzuwehren.

Was aber ist eigentlich genau dieser Bildungsauftrag? Wie ist er zu verstehen, und wie wird er umgesetzt? Die vorliegende Untersuchung will diesen Fragen nachgehen. Sie soll

zeigen, welche Aktualität und Gültigkeit der Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks heute besitzt. Das Thema wird vor einem bildungstheoretischen Hintergrund bearbeitet. Deshalb soll auch gefragt werden, welche Art von Bildung dieser „Auftrag“ überhaupt repräsentiert. Die Untersuchung beschränkt sich innerhalb des öffentlich-rechtlichen Rundfunks auf das Medium Fernsehen, weil es aufgrund seiner Reichweiten und Nutzerzahlen noch immer als gesellschaftliches Leitmedium angesehen wird und eine weitaus größere Prägekraft und mediale Wirksamkeit hat als die öffentlich-rechtlichen Radioprogramme oder Internetangebote.

Die Frage nach dem öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag ist wissenschaftlich noch nicht vertiefend behandelt worden. Sie ist aber forschungs- und praxisrelevant und hochaktuell. Im Medien- und Informationszeitalter findet Bildung wesentlich in und durch Medien statt. „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Medien“, schrieb Niklas Luhmann schon vor zwanzig Jahren (Luhmann 1996). Bildungsprozesse werden folglich in und durch Medien initiiert. Das Fernsehen als Massenmedium trägt maßgeblich dazu bei. Es beeinflusst Themensetzungen, Wirklichkeitsbildung, Identitätsfindung und die Konsensfähigkeit der Gesellschaft. Es hat eine prägende und bildende Wirkung auf Öffentlichkeit. Vom öffentlich-rechtlichen Fernsehen wird darüber hinaus behauptet, dass es eine besondere Bildungsfunktion für die Gesellschaft habe. Diese Funktion wird aber im Umfeld einer veränderten Medienlandschaft zunehmend angezweifelt. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk muss seine Expertise gegenüber einem immer virtuoser im Netz und den sozialen Netzwerken agierenden Laienpublikum neu behaupten. Sein gesellschaftliches Mandat und seine Deutungshoheit sind nicht mehr sakrosankt. Insofern ist eine Reflexion über den Bildungsauftrag und die Bildungsfunktion des öffentlich-rechtlichen Fernsehens überfällig. Sie ist zum einen für die journalistischen Akteure professionell notwendig und zum anderen für die demokratische Gesellschaft wünschenswert, weil sie das System in Form einer enormen Gemeinschaftsleistung mit einem Volumen von rund sieben Milliarden Euro finanziert. An den Bildungsauftrag sind folglich auch rechtliche und politische Fragen der gesetzlichen Gebührenfinanzierung gekoppelt. Außerdem ist eine Untersuchung des Bildungsauftrags aus wissenschaftlicher Sicht interessant, weil sie den öffentlich-rechtlichen Fernsehjournalismus nach seiner Bildungsverantwortung fragt und seine gesellschaftliche Funktion erstmals bildungstheoretisch zu verorten versucht.

Die Arbeit ist als empirische Studie angelegt, weil es zu diesem Themenkomplex kaum theoretische Bezüge gibt. Es wird zwar heftig und ausdauernd über den Bildungsauftrag diskutiert, aber es gibt keine Richtlinien oder schriftliche Ausführungen darüber, was sich genau hinter dem umstrittenen Gebilde verbirgt. Es gibt weder professionelle Richtlinien noch vertiefende wissenschaftliche Literatur. Den einzigen theoretischen Bezugsrahmen bietet das Gesetz. Darin ist der sogenannte Bildungsauftrag zunächst grundsätzlich umrissen, also prinzipiell gedacht. So heißt es in § 11 des Rundfunkstaatsvertrags:

(1) *„Auftrag der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten ist, durch die Herstellung und Verbreitung ihrer Angebote als Medium und Faktor des Prozesses freier individueller und öffentlicher Meinungsbildung zu wirken und dadurch die demokratischen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Gesellschaft zu erfüllen. Die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten haben in ihren Angeboten einen umfassenden Überblick über das internationale, europäische, nationale und regionale Geschehen in allen wesentlichen Lebensbereichen zu geben. Sie sollen hierdurch die internationale Verständigung, die europäische Integration und den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Bund und Ländern fördern. Ihre Angebote haben der Bildung, Information, Beratung und Unterhaltung zu dienen. Sie haben Beiträge insbesondere zur Kultur anzubieten. Auch Unterhaltung soll einem öffentlich-rechtlichen Angebotsprofil entsprechen.“*

(2) *„Die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten haben bei der Erfüllung ihres Auftrags die Grundsätze der Objektivität und Unparteilichkeit der Berichterstattung, die Meinungsvielfalt sowie die Ausgewogenheit ihrer Angebote zu berücksichtigen.“*

Eine weitergehende Definition liefert der Vertrag zunächst nicht. Es gibt stattdessen höchst unterschiedliche und interessengeleitete Auslegungen dieses Gesetzes von gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen. Zuvorderst hat sich das BVG selbst seit 1961 in insgesamt 14 Rundfunkurteilen zum Bildungsauftrag eingelassen, vor allem im 4. Rundfunkurteil die gesellschaftliche „Integrations-, Forums-, Komplementär- und Vorbildfunktion“ herausgearbeitet und ihm sogar eine Bestandsgarantie verliehen (Plake 2004, S. 310, Lucht 2009, S. 28). Auf dieser Basis reformulieren auch die Sendeanstalten selbst ihren Auftrag immer wieder neu und aktualisieren ihn im Zuge ihrer jährlichen Berichterstattung gegenüber

ihren Kontrollorganen (ARD Bericht 2013/2014 und Leitlinien 2015/16 sowie Programmperspektiven des ZDF 2015/16). Die Regierungen der Bundesländer liefern ebenfalls im Rahmen ihrer Zustimmungspflicht zum Rundfunkstaatsvertrag jeweils eigene politische Interpretationen des Bildungsauftrags, die sich in der Regel auf die Programmvielfalt und die Grundversorgung beziehen. Medienverbände sehen im Bildungsauftrag vor allem eine Verpflichtung zu journalistischer Qualität. MedienökonomInnen beschäftigen sich zudem mit subventionsrechtlichen Dimensionen des Bildungsauftrags (Lobigs 2013, S. 60, Beck/Beyer 2013). Gemeinsam bieten alle Interpretationsansätze auf der makroskopischen Ebene einen heterogenen Bezugs- und Orientierungsrahmen für das Selbstverständnis des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Der Bildungsauftrag ist in diesem Sinne als Idee und Rahmung zu verstehen, die der gesellschaftlichen Selbstvergewisserung über den Sinn und Zweck des dualen Systems und seiner Finanzierungsnotwendigkeit dienen.

Er ist keineswegs eine direkte Handlungsanweisung für journalistische Akteure. Er bietet auch keine verpflichtenden Standards im Sinne eines professionellen Maßnahmenkatalogs. Für die Gestaltung des öffentlich-rechtlichen Fernsehprogramms gilt der Grundsatz der journalistischen Autonomie. Insofern sind Journalisten, Redakteure und Programmchefs frei, in ihrem Alltag den Bildungsauftrag für sich und ihre Mitarbeiter auszudeklinieren und bei der Produktion der Medieninhalte wirksam werden zu lassen. Umso interessanter ist die Frage, inwieweit der Bildungsauftrag tatsächlich im Programm verwirklicht wird.

Vor diesem Hintergrund nähert sich die vorliegende Arbeit dem Thema auf Akteursebene. Sie fragt Programmverantwortliche aus verschiedenen Bereichen des öffentlich-rechtlichen Fernsehens direkt nach ihrem eigenen Verständnis des Bildungsauftrags. Wie deuten sie ihn? Wie beurteilen sie ihre Bildungsfunktion und Bildungsverantwortung und an welchen Bildungsbegriffen und -vorstellungen orientieren sie sich dabei? Da die Befragten als Expertengruppe im Sinne des öffentlich-rechtlichen Systems zu betrachten sind, wird für die Studie die Methode des leitfadengestützten Experteninterviews gewählt. Die Interviews werden ergebnisoffen geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Um für die Durchführung der Experteninterviews einen geeigneten Interviewleitfaden zu entwickeln, wird im einführenden Teil der Arbeit zunächst der Problemhorizont umrissen, in dem sich die Forschungsfrage bewegt. Aufgrund der oben beschriebenen fehlenden theoretischen Grundlagen erweist sich die Materie dabei als sehr komplex. Sie berührt unterschiedliche Wissens- und Forschungsgebiete. Diese zentralen gesellschaftlichen, politi-

schen, historischen und professionellen Rahmenbedingungen, die für den Bildungsauftrag relevant sind, werden zunächst beleuchtet. Anschließend wird das Umfeld der Forschungsarbeiten beschrieben, die sich mit Bildungsfragen im Journalismus und speziell im Fernsehen beschäftigt haben. Hier erfolgt auch eine begriffliche Annäherung zum Zusammenhang zwischen Medien und Bildung. Aus diesem Bezugsrahmen werden schließlich die Fragen für den Leitfaden des Experteninterviews abgeleitet. Es wird dabei wesentlich auf bildungs- und professionstheoretische Zusammenhänge fokussiert, politisch-rechtliche Dimensionen werden zurückgestellt. Im empirischen Hauptteil der Arbeit werden die Ergebnisse der Befragung zunächst unkommentiert zusammengefasst und in einem zweiten Durchlauf unter Zuhilfenahme des Konzepts der Medienbildung von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki bildungstheoretisch ausgewertet, diskutiert und theoretisiert.

Ziel der Untersuchung ist es, Inhalt und Bedeutung des Bildungsauftrags zu hinterfragen und ihn auf seine Aktualität hin zu überprüfen. Es sollen Chancen und Hindernisse bei der praktischen Umsetzung sowie das Verständnis der Akteure von ihrer Bildungsfunktion sichtbar gemacht werden. Damit bietet die Arbeit einen praktischen Beitrag zur Professionalisierung von Journalisten im Hinblick auf ihren gesellschaftlichen Auftrag und ihre Bildungsverantwortung. Das zweite Ziel ist, den öffentlich-rechtlichen Journalismus überhaupt einmal bildungstheoretisch in den Blick zu nehmen. Hier gibt die Arbeit einen interdisziplinären Impuls, denn – wie noch auszuführen sein wird – arbeiten Journalismusforscher selten mit Bildungstheorien und umgekehrt sind für Bildungswissenschaftler klassische journalistische Medien bislang eher weniger Gegenstand ihres Forschungsinteresses. Selbst die Medienbildungstheorie ist auf das „alte Medium“ Fernsehen noch wenig angewandt worden. Wenn Medien und Bildung in der heutigen Mediengesellschaft im Sinne Luhmanns eine untrennbare Einheit bilden, liegt eine interdisziplinäre Betrachtung von Journalismus und Bildung nahe. Die vorliegende Studie macht journalistische Kontexte mit bildungstheoretischen Konzepten verstehbar. Sie eröffnet außerdem Journalisten mit Hilfe eines modernen Bildungskonzepts eine neue Reflexionsebene, auf der sie ihr Rollenverständnis überprüfen, um ihrer medialen Bildungsverantwortung gerecht zu werden.

2 Problemhorizont und Fragestellung

2.1 Dimensionen von Bildung im öffentlich-rechtlichen Fernsehen

Im offiziellen Sprachgebrauch und in öffentlichen Diskussionen und Publikationen wird immer wieder ganz selbstverständlich vom „Bildungs“-Auftrag gesprochen. Allen voran politische Repräsentanten und Funktionsträger von ARD und ZDF nutzen diesen Begriff häufig zur Erläuterung von Programmentscheidungen. Der Begriff Bildungsauftrag ist gebräuchlich, taucht aber in keinem einzigen Gesetzestext über den öffentlich-rechtlichen Rundfunk auf. Da ist vielmehr nur vom „Auftrag“ die Rede. Die Frage ist, in welcher Beziehung der „Auftrag“ zur „Bildung“ steht und welche Art von Bildung denn hier gemeint ist. Tatsächlich gibt es verschiedene Dimensionen von Bildung, die im Kontext und im Sprachraum des öffentlich-rechtlichen Rundfunks eine Rolle spielen.

2.1.1 Die formale Dimension: Politische Meinungs- und Willensbildung

Der öffentlich-rechtliche Rundfunk ist gesellschaftlich beauftragt, die politische Meinungs- und Willensbildung zu befördern. Diese Aufgabe kann direkt aus dem Gesetzestext abgeleitet werden. Durch die Verbreitung von vielfältigen, möglichst neutralen und objektiven Informationen soll der öffentlich-rechtliche Rundfunk eine gesamtgesellschaftliche kritische Diskussion ermöglichen und dem Einzelnen wertfreies Faktenmaterial zur eigenen Meinungsbildung liefern. Um dieses Ziel zu erreichen, ist er der Staatsferne, Objektivität, Unparteilichkeit, Meinungsvielfalt und Ausgewogenheit verpflichtet. Diese demokratiebildende Funktion verleiht dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk seine gewichtige Stimme und staatsrechtliche Bedeutung.

Herstellung von demokratischer Öffentlichkeit

Jede demokratische Gesellschaft benötigt ein vom politischen System unabhängiges System, das durch Meinungs- und Pressefreiheit gesichert ist, den Informationsfluss in Gang hält, öffentliche Diskussion ermöglicht und das politische System kritisch beobachtet (Czeppek 2013, S. 19). Von der Funktionsfähigkeit der beiden aufeinander bezogenen Systeme hängt die Qualität der politischen Kultur in modernen Demokratien ab (Plake 2004, S. 256). In Deutschland wird dieser Prozess nicht dem freien Markt überlassen. Hier ist der öffentlich-rechtliche Rundfunk eigens geschaffen, um dafür zu sorgen und zu garantieren, dass freie politische Meinungs- und Willensbildung unabhängig von ökonomischen und

politischen Interessen stattfinden kann. Es gehört zu seinen Kernaufgaben, dieses wichtige demokratische Grundrecht mit Leben zu füllen.¹ In diesem Bild von Öffentlichkeit manifestiert sich das publizistische Ideal der deutschen bürgerlich-liberalen Demokratiebewegung aus dem neunzehnten Jahrhundert, wie sie Jürgen Habermas in seiner Habilitationsschrift „Strukturwandel der Öffentlichkeit“ 1962 beschrieben hat. Eine Elite aufgeklärter Publizisten verwirklicht einen Kommunikationsraum, in dem über das gesellschaftliche und politische Weltgeschehen aufgeklärt wird und innerhalb dessen ein staatsunabhängiger kritischer Diskurs über das politische Handeln möglich wird. Die Herstellung der kritischen Öffentlichkeit und die Garantie der freien Meinungsbildung gehören zu den Errungenschaften moderner Demokratien und damit zur Standesethik von Journalisten allgemein. Die gesetzliche Verankerung dieser Rolle im Rundfunkstaatsvertrag und die Erhaltung einer Dualität zwischen gebührenfinanziertem Rundfunk und einem privatwirtschaftlich organisierten Rundfunk haben in Deutschland aber nicht nur einen ideellen, sondern auch einen ganz konkreten historischen Hintergrund.

Erziehung zur Demokratie

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs war die Neuorganisation des Rundfunks für die Besatzungsmächte ein wesentliches Instrument zur Demokratisierung Deutschlands. War der Rundfunk im Dritten Reich reines Propagandainstrument, sollte er nun nach dem Vorbild der BBC unabhängig von Staat und Parteien existieren, sich als kritische Instanz der Öffentlichkeit verstehen und auch Regierung und Parlament beurteilen dürfen. Das Demokratisierungsprogramm der Alliierten ging dabei deutlich über formalrechtliche Kriterien hinaus und bezog sich auch auf Programminhalte. Der neu zu gründende Rundfunk sollte demokratische Meinungs- und Willensbildung nicht nur formal konstruieren. Ihm wurde förmlich die Erziehung der deutschen Zuschauer und Zuhörer zu demokratischen Staatsbürgern auferlegt (Hickethier 1998, S. 64 ff.). Dem Rundfunk fiel eine zentrale Rolle bei der „Re-education“ zu, also eine volksbildnerische Aufgabe. Neues, „unbelastetes“ Personal und neue Programme sollten „Denkweisen, Vorstellungen und Haltungen der Men-

¹ 2014 benennt die Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten in ihrem Programmbericht ausdrücklich ein „Marktversagen des Privatfernsehens“: „... anders sieht es aus, wenn die inhaltliche Seite der Fernsehinformation in den Blick genommen wird und in diesem Kontext nach dem Beitrag gefragt wird, den die sechs privaten Fernsehvollprogramme mit ihren Informationsangeboten zur individuellen und öffentlichen Meinungsbildung leisten. Anders als zum Beispiel der privatwirtschaftliche Zeitungsmarkt hat der Markt der privaten Fernsehvollprogramme in Deutschland keine profilierten Informationsleistungen hervorgebracht, die im engeren Sinn der Medium- und Faktorfunktion des Fernsehens zuzurechnen sind.“ Im Abgleich zwischen Programmnormen und Programmrealitäten ist es ebenso angemessen, von Defiziten zu sprechen. (Quelle: ALM Programmbericht 2014, S. 85)

schen im Sinne einer Entnazifizierung und Demokratisierung beeinflussen. Die Auffassung, dass das Publikum erzogen werden müsse, entsprang der Haltung der Programm-macher, dass man nicht einfach nur das machen durfte, was das Publikum haben wollte, sondern, dass man dem Publikumswillen etwas entgegenzusetzen habe“ (ebd.). Insofern kann der Auftrag zur politischen Bildung sowohl aus einer bürgerlich-elitären als auch aus einer staatsrechtlich-erzieherischen Traditionslinie verstanden werden. Er hat eine norma-tive und institutionalisierende Dimension.

2.1.2 Die inhaltliche Dimension: Allgemeinbildung

Eine zweite Dimension von Bildung im öffentlich-rechtlichen Rundfunk betrifft das Be-reitstellen von Informationen über zeit- und kulturgeschichtlich relevante Wissens-bestände. In den Begriffsbestimmungen des Rundfunkstaatsvertrags heißt es weiter:

„Im Sinne dieses Staatsvertrages ist (...) unter Bildung Folgendes zu verstehen: Wissenschaft und Technik, Alltag und Ratgeber, Theologie und Ethik, Tiere und Natur, Gesellschaft, Kinder und Jugend, Erziehung, Geschichte und andere Län-der.“ (§ 2.2.16)

Im Programm finden sich dazu Angebote geordnet nach Sach-, Wissenschafts-, Ratgeber- oder Kultursendungen. In den Gründungsjahren dienten diese Sendungen als neue Form der allgemeinen Erwachsenenbildung, die über die schulische und berufliche Aus- und Weiterbildung hinausweist. Sie findet sich in ähnlicher Form in den ARD-Leitlinien 2015/2016 heute noch als „Idee des lebenslangen Lernens“ wieder: „Mit seinen Bildungs- und Beratungsangeboten will ‚Das Erste‘ Interesse an den unterschiedlichsten Wissensbe-reichen wecken und Lust darauf machen, sich Kenntnisse anzueignen ... Das ARD-Hauptprogramm sieht seine Selbstverpflichtung zu einem ‚lebenslangen Lernen‘ vor allem darin, die Zuschauerinnen und Zuschauer zur selbständigen Weiterbildung zu animieren, indem es durch seine vielfältigen Informations- und Wissenssendungen die Notwendigkeit zur Fortentwicklung der eigenen Fähigkeiten und Begabungen in einer dynamischen, zu-nehmend komplexer werdenden Wissensgesellschaft verdeutlicht. Dies begreift die ARD als eine programmliche Querschnittsaufgabe, die sich nicht nur auf einzelne Wissenssen-dungen oder die Themenwoche beschränkt.“ Das ZDF benennt ebenfalls diese Aufgabe in seiner Selbstverpflichtung: „Die Bedeutung öffentlich-rechtlicher Programmangebote als frei zugängliches Repertoire an Beiträgen zum kulturellen Erbe und zum zeitgenössischen

Wissensbestand wird das ZDF durch neue Varianten des Wissensmagazins sowie Produktionen zu den kulturellen und zeitgeschichtlichen Jahrestagen unterstreichen. Geschichtsschwerpunkt, Erinnern und Verstehen.“ Die Sender bieten eine Vielzahl solcher Einzelprogramme an, die gemeinhin unter dem Begriff Bildungsfernsehen zusammengefasst werden. Im Internet finden sich Bildungs- und Lernportale, die einen Überblick über das Bildungsprogramm der öffentlich-rechtlichen Sender geben und zu den sogenannten bildungsorientierenden Beiträgen hinführen.² Der Begriff Bildungsfernsehen wird hier im Sinne von Allgemeinwissen angewandt.

Elke Schlote und Andreas Fläckel haben in einer internationalen Datenerhebung Fernsehverantwortliche befragt, was sie genau unter Bildungsfernsehen verstehen. Sie nannten vor allem hochwertige politische und gesellschaftsrelevante Sendungen, Themen aus dem schulischen Wissenskanon zu Geschichte, Umwelt, Natur, Wissenschaft oder Medizin, kulturelle Sendungen im Bereich Musik, Kunst und Religion, aber auch Diskussions- und Ratgebersendungen, die Orientierungswissen vermitteln zu Fragen des Alltags wie Beruf, Familie, Gesundheit, Medien oder ähnlichen lebensweltlichen Bezügen (Schlote 2008, S. 14). Die meisten dieser Bildungsprogramme in ARD und ZDF sind nicht zielgruppenspezifisch formatiert, sondern werden für alle, also für das Gesamtpublikum produziert. Eine eigene und spezielle Form von Bildungsfernsehen ist das Kinder- und Jugendfernsehen. Dies wird im öffentlich-rechtlichen Rundfunk gezielt als Lernprogramm oder Programm zur Wissensvermittlung und lebensweltlichen Orientierung konzipiert.

Ein spezifisches Bildungskonzept oder ein einheitlicher Bildungsplan ist für diese Programme nicht hinterlegt. Aus Sicht der Programmverantwortlichen liegt die eigentliche Bildungsleistung in der Gesamtheit des Angebots. Der Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Fernsehens gilt als erfüllt, wenn eine möglichst große Auswahl an gesellschaftsrelevanten Themen aus unterschiedlichsten Lebensbereichen bereitgestellt wird, die den Zuschauern Bildungsmöglichkeiten bietet und Bildungseffekte generieren kann, aber nicht zwingend muss. Konkrete und überprüfbare Bildungsziele für den Zuschauer werden nicht formuliert. Ebenso wenig untersucht der öffentlich-rechtliche Rundfunk abseits von Mediennutzeranalysen das Bildungspotenzial einzelner Programmbeiträge.

² Vgl. dazu das nationale Internetportal: www.bildungserver.de, alle ARD-Anstalten haben außerdem

Eine Kontrolle des Bildungserfolgs, wie sie in pädagogischen Lehr-Lern-Verhältnissen üblich ist, erfolgt nicht beziehungsweise nur in Einzelfällen wie im Kinder- und Jugendbereich, wo einzelne Sendungen konkret an Schülern getestet werden. Das wirft die Frage auf, wann ein einzelner Fernsehbeitrag, eine Sendung oder ein Programm überhaupt bildend ist und was das genau bedeutet. Gehört jede Informationssendung schon zum Bildungsfernsehen? Oder welche Kriterien muss sie erfüllen, damit ihr ein nennenswertes Bildungspotenzial zugeschrieben werden kann? Es gibt dazu in den öffentlich-rechtlichen Sendern bis jetzt keine Handreichung. Die Programmacher orientieren sich in ihrer Arbeit an allgemeingültigen journalistischen Leitkriterien wie Wahrhaftigkeit, Unparteilichkeit, Gewissenhaftigkeit, Ausgewogenheit, Glaubwürdigkeit. Diese sind aber nicht an eine Bildungsidee oder einen spezifischen Bildungsbegriff gekoppelt. Die vorliegende Studie soll hier einen neuen bildungstheoretischen Diskussionsansatz eröffnen.

Kategorien von Bildungsfernsehen

In der Medienforschung gibt es verschiedene Annäherungen an das Bildungsfernsehen. Bernd Schorb hat das Bildungsfernsehen formal katalogisiert und nach Phänotypen unterschieden (Schorb 1994, S. 207). Er unterteilt es in: 1. Enrichement-Programme, die Einzelthemen aus Wissenschaft und Kultur vermitteln; 2. Kontextprogramme, das sind Schulfernseh-Sendungen, die sich konkret an Lehrplänen orientieren; 3. Kursprogramme, die Weiterbildung zum Bsp. in Sprachen ermöglichen; 4. Lehrsysteme mit komplexen und längerfristigen Lernangeboten. Er kategorisiert also nach der Bildungsabsicht.

Elke Schlote unterscheidet dagegen nach der Bildungswirkung auf der Basis eines reflexiven Bildungsbegriffs. Sie definiert drei Typen von Bildungsfernsehen: 1. Bildungssendungen mit didaktischen Formen und definierten Bildungsvermittlungszielen; 2. allgemeine Fernsehprogramme mit bildenden Inhalten, die Anstöße zur Bildung geben; 3. informierende und beratende Sendungen mit beiläufigen Bildungseffekten (Schlote 2008, S. 4). Schlote verweist auf die Schwierigkeit, Bildung im Fernsehen nach neueren Bildungstheorien wie denen von Jürgen Oelkers, Wolfgang Klafki, Eike Quilling oder Karl-Heinz Arnold zu fassen. Sie beobachtet im Fernsehen ein spezifisch konstruktivistisches Lernverständnis, wonach die Bildungsinitiative nicht von den Medienakteuren ausgeht, sondern „es an den Zuschauenden liegt, die rezipierten Inhalte zu verarbeiten und Bildungseffekte aus dem Dargebotenen zu generieren“ (ebd., S. 5). Damit verlagert sich die Bildungsverantwortung auf den Zuschauer. Für Schlote resultiert daraus ein gänzlich unbestimmter Bildungsbegriff für das Fernsehen: „In diesem Sinne kann potenziell alles bildend sein,

was von den Sendern ausgestrahlt wird.“ (Schlote 2008, S. 5) In der von ihr begleiteten Datenerhebung zum Thema Bildungsfernsehen ist diese Form der Rezipientenorientierung belegt. Nach Meinung der befragten Programmverantwortlichen setzt Bildung die Eigeninitiative der Zuschauer voraus. Bildungseffekte würden nur generiert, wenn der Zuschauer selber aktiv Interesse zeige und dadurch etwas für sein Leben „mitnimmt“. Nur einige Vertreter aus öffentlich-rechtlichen Anstalten verstünden unter Bildungsfernsehen Sendungen, die explizit auf Bildungsvermittlung ausgelegt sind und „bewusst geplante Bildungsinhalte haben“. Mit Blick auf die Zukunft glaubt die Mehrheit der Befragten, dass Bildungsfernsehen in zunehmendem Maße von Zuschauern bestimmt wird. Entsprechend suchten Programmacher nach neuen Formaten und Verbreitungswegen für Bildungsinhalte, um ihre Bildungsangebote besser zugänglich zu machen. Sie wollen sie mehrmedial zur Verfügung stellen und stärker unterhaltende Formen von Bildungssendungen entwickeln, um die Attraktivität von Bildungsfernsehen zu verbessern und damit die Nachfrage nach Bildung zu erhöhen. Insgesamt wird der Bildungsauftrag als ein vielfältiges und qualitativ hochwertiges Inhalteangebot zu gesellschaftsrelevanten Themen betrachtet, das dem Zuschauer zu Bildungszwecken zur Verfügung gestellt wird. Bildungsziel und Bildungserfolg werden weitgehend dem Publikum überantwortet, bleiben undefiniert und unterliegen keiner Erfolgskontrolle.

2.2 Geschichte des öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrags

Das Bildungsverständnis der öffentlich-rechtlichen Sender war nicht immer defensiv. Im Gegenteil wurde dem gebührenfinanzierten Rundfunk in seinen Gründungsjahren eine große pädagogische Rolle zugewiesen. Man könnte sagen, er wurde zu einer maßgeblichen nationalen Bildungsinstitution stilisiert. Erst in den 80er Jahren erfolgte eine sukzessive Abkehr von dieser Vorstellung. Heute verstehen sich die öffentlich-rechtlichen Sender kaum noch als „Erzieher“ einer Bürgergesellschaft, sondern als grundlegender Bestandteil des öffentlichen Diskurses in einem multiplen Markt der öffentlichen Meinungen.

Wie sich diese Entwicklung vom Lehrmeister zum Dienstleister seit den 60er Jahren vollzogen hat, möchte ich kurz skizzieren, weil dieser historische Entwicklungsprozess zum Bildungsverständnis der heute befragten Akteure immer noch beiträgt.

2.2.1 Gründungsphase: Fernsehen als Allheilmittel

Auf die Bedeutung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks im Rahmen des historischen „Re-education“- Programms der Besatzungsmächte habe ich bereits hingewiesen. Von den Alliierten ist eindeutig ein erzieherischer Auftrag in den Blick genommen worden. Er traf in der deutschen Politik und Publizistik auf fruchtbaren Boden. Nicht nur, weil das Ziel der Demokratisierung Deutschlands dadurch vorangetrieben werden sollte, sondern weil die Wirkung der Massenmedien auf die gesellschaftliche Entwicklung damals überaus kritisch gesehen wurde. Mit dem Beginn des Fernsehens und der Diskussion um die Wirkung von Massenmedien keimten Ängste auf, dass die Gesellschaft durch das Fernsehen kulturell zu degenerieren drohe und das Publikum sich durch den Einfluss des Fernsehens „vom Geistesmenschen zum Augemenschen zurückentwickle“ (Paul Gehrhardt zit. in Hickethier 1998, S. 66). Adolf Grimme befürchtete eine „Vermassung“ und „Entpersönlichung“ durch das Fernsehen und erhoffte sich von der Einrichtung eines öffentlich-rechtlichen Rundfunks, dass dieser mäßigend, werteregulierend und disziplinierend auf das Publikum einwirken könne, „so dass das Getränk dieser Schale ein Heiltrank wird“ (ebd.). Damit war der Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Fernsehens ausgerufen. Hickethier sieht in dieser „volkspädagogischen Aufgabenstellung unverkennbar einen Reflex auf die kulturkritische Diskussion des Mediums“ (Hickethier 1998, S. 66). Die hohen Erwartungen und Forderungen, die sich aus dieser kulturkritischen Debatte an die Bildungsaufgabe des öffentlich-rechtlichen Fernsehens ergaben, manifestierten sich im 1. Rundfunkurteil des Karlsruher BVG von 1961.

2.2.2 „Karlsruher Urteil“

In diesem Urteil formulierten die Karlsruher Richter eine Art „positive Rundfunkordnung“, die das deutsche Medienverständnis jahrzehntelang prägen sollte und die von den Verfassungsrichtern in ergänzenden Urteilen, Plädoyers und Leitsätzen bis heute konsequent weiterentwickelt wurde. Die letzte Auslegung erfolgte im Rahmen der Gebührenfestsetzung 2014. Diese rechtliche Verortung gilt als wesentliche theoretische Referenz für den Bildungsauftrag im öffentlich-rechtlichen Rundfunk. Auch in ihren aktuellen Leitlinien verweist die ARD noch auf die Karlsruher Urteile (ARD Bericht 2013/14, S. 5). Jahrzehntelang waren es die Richter, die die Grundbegriffe einer Medienordnung festschrieben, die Norbert Schneider als Bausteine einer „speziell deutschen Medientheorie“ wertet. Dazu gehören „die Grundversorgung, der Forumsgedanke, die Medium- und Faktorfunktion, die

Ablehnung eines freien Spiels der Kräfte, das Insistieren auf der öffentlichen Aufgabe des Rundfunks und seiner integrativen Funktion für das Ganze der Gesellschaft, sowie die Fundierung öffentlicher Kommunikation in einem quasi naturgegebenen Sender-Empfänger-Modell“ (Schneider 2004, S. 7). Er hat auf die medientheoretische Bedeutung dieses Urteils hingewiesen und dessen pädagogische Grundidee herausgearbeitet. Danach liege der „Karlsruher Medientheorie“ ein optimistisches Menschenbild zugrunde, dessen Kern der Glaube an die „Erziehbarkeit des Menschengeschlechts“ sei und das von der Vorstellung lebe, der Mensch werde wesentlich durch Massenmedien geprägt. Zum Schutz der Menschen vor den negativen Auswirkungen dieser Massenmedien werde dem öffentlich-rechtlichen Fernsehen regelrecht ein Erziehungskonzept aufgegeben. Dieser Gedanke werde in der sogenannten Medium- und Faktorfunktion deutlich, die bis heute als entscheidende Bezugsgröße für den Bildungsauftrag gelte. Im § 11 des 1. Rundfunkurteils heißt es dazu:

„Der Rundfunk ist mehr als nur ‚Medium‘ der öffentlichen Meinungsbildung; er ist ein eminenterer ‚Faktor‘ der öffentlichen Meinungsbildung. Diese Mitwirkung an der öffentlichen Meinungsbildung beschränkt sich keineswegs auf die Nachrichtensendungen, politischen Kommentare, Sendereihen über politische Probleme der Gegenwart, Vergangenheit oder Zukunft; Meinungsbildung geschieht ebenso in Hörspielen, musikalischen Darbietungen, Übertragungen kabarettistischer Programme bis hinein in die szenische Gestaltung einer Darbietung.“ (Aktenzeichen: 2 BvG 1, 2/60. Fundstelle: BverfGE 12, 205-264)

Der Bildungsauftrag wird in diesem Sinne als staatlich organisierte Fürsorgeverpflichtung interpretiert. „Wer vom Fernsehen als Medium und Faktor spricht“, so Schneider weiter, „unterstellt die Prägekraft des Mediums und die Bildbarkeit des Publikums gleichermaßen. Im Hintergrund dieser Redeweise erscheint das Fernsehen wie eine Schule, eine Volkshochschule der Nation. Aber auch als das Fenster zur Welt, das dem Zuschauer Bilder der Welt anbietet, ein Weltbild.“ (Schneider 2004, S. 9)

2.2.3 Der pädagogische Auftrag des Fernsehens

Aus dieser Idee von der pädagogischen Verantwortung des Fernsehens und vor dem Hintergrund des historischen Umbruchs nach dem Krieg entwickelte sich in den 60er Jahren eine regelrechte Bildungseuphorie im Fernsehen. Man versuchte, die Angst vor dem Mas-

senmedium zu bannen, indem man das Fernsehen zu einem gesellschaftlichen Bildungsinstitut erhob. Es sollte als eine Art „Schulmeister der Nation“ fungieren. Dadurch wurde dem Medium nicht nur eine publizistische Aufgabe zuteil. Es sollte zu einer Reform des Bildungssystems führen und den Schulunterricht revolutionieren (Ross 1981, S. 336). Diese Spezialaufgabe kam vor allem den Dritten Programmen zu. Mit ihrer Gründung suchte man mit Hilfe von Bildungsangeboten im Fernsehen eine Antwort, um auf Defizite im staatlichen Aus- und Fortbildungsbereich zu reagieren. Zusätzlich wurde einem gebildeten Publikum mit Experten- und Wissenschaftsendungen ein exklusives Informationsangebot zur Verfügung gestellt. Selten gab es so viele Wissenschaftler und Pädagogen in den Fernsehredaktionen wie in diesen Jahren. Eine eigene Fernsehdidaktik entwickelte sich allerdings daraus nicht. Diese Form der Bildungsoffensive im Fernsehen ebte in den 70er Jahren jedoch wieder ab.

2.2.4 70er Jahre: Die Phase der Desillusionierung

Das öffentlich-rechtliche Fernsehen geriet in den 70er Jahren in eine erste große Krise. Die Sendeanstalten hatten sich schnell zu großen und mächtigen Sendebetrieben entwickelt, was die Angst vor einer Übermacht des Fernsehens wieder schürte. Ansteigender Fernsehkonsum wurde als Ursache für soziale Probleme gesehen. Außerdem verstärkte sich insgesamt der Eindruck, das Fernsehen stagniere in seiner Entwicklung. Es herrschte eine kritische Grundstimmung gegenüber dem Medium. Gleichzeitig entbrannten auf institutioneller Ebene heftige politische Machtkämpfe um den Einfluss auf die öffentlich-rechtlichen Sender. Die Durchsetzung des Proporzsystems sollte diese Konflikte lösen und führte de facto zu einer Einschränkung der politischen Öffentlichkeitsfunktion des Fernsehens. Um diese negativen Entwicklungen zu kompensieren, forderten konservative Kräfte mehr Programmvielfalt und die Zulassung von kommerziellen Sendern. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk reagierte darauf mit dem Umbau der Dritten Programme zu Vollprogrammen. Sie wurden politisch entschärft, kritische Beiträge abgesetzt. Die Programmbeiträge wurden unterhaltsamer, verständlicher und zielgruppenorientierter gestaltet, um mehr Zuschauer zu gewinnen und die allgemeine Akzeptanz zu erhöhen. Im Zuge dessen änderte sich das Verhältnis der Programmverantwortlichen zum Zuschauer. Das klassische Sender-Empfänger-Modell wurde zugunsten eines partizipativen Ansatzes abgelöst. Die Zuschauer sollten nicht länger als passiv Empfangende gesehen werden, sondern sie sollten selbst aktiv aus der Fülle des Angebots auswählen können. Damit traten automatisch auch der ursprüngliche Bildungs- und Kulturanpruch und das erzieherische Selbstverständnis in

den Hintergrund. Der Glaube an die Beeinflussbarkeit der Zuschauer und an verbindliche pädagogische Konzepte ließ nach. Es verbreitete sich die Überzeugung, dass die Bildungsvorhaben der Sender an Beharrungskräften in den Lebenswelten der Zuschauer scheiterten (Hickethier 1998, S. 328). Das öffentlich-rechtliche Fernsehen zog sich somit wieder aus der aktiven Bildungsverantwortung zurück. Es wollte sich nicht mehr als Vorreiter für gesellschaftliche oder politische Richtungen verstehen, sondern eher eine „treuhänderische Funktion“ ausüben. Das Medium sollte nur noch den Rahmen bieten, damit sich im bewegten Spiel der verschiedenen Kräfte ein „Bild des Ganzen“ vermittele (Hickethier 1998, S. 334). Ganz anders also, als es 1961 noch die Verfassungsrichter formulierten. Aus der einstigen Bildungsoffensive entwickelte sich jetzt eine Art Dienstleistung. Verbindliche Programmphilosophien wurden kaum noch entwickelt. Statt konzeptioneller Arbeit wurde Legitimationsarbeit betrieben. Die Zukunftsvisionen in den Sendern zielten eher auf technischen Fortschritt, das heißt den Ausbau der Reichweiten durch neue Distributionswege und Technologien wie dem Satellitennetz und dem Videotext.

Diese Entwicklung setzte sich in den 80er Jahren fort. Immer weiter zog sich das Fernsehen in expliziten Fragen der Bildung zurück auf einzelne Sendungen im Schulfernsehen und der Erwachsenenbildung. Die Trennlinie zwischen dem staatlichen Bildungshandeln und dem Bildungsauftrag im öffentlich-rechtlichen Rundfunk wurde wieder schärfer. Es setzte sich der Leitsatz durch: Bildung ist Lehrgespräch, Journalismus ein Zeitgespräch (Langenbacher 1976, S. 212). Mit diesem Paradigma wurde die Bildungsdiskussion im Fernsehen dauerhaft in eine Nische zurückgedrängt. Seither sind Bildungsprogramme insgesamt eher quotenschwache Spartenprogramme zu schlechter Sendezeit, die von einer Minderheit verteidigt werden. Bildung sei schon immer mehr Auftrag als Realität im Rundfunk gewesen, schreibt Schorb entsprechend (Schorb 1994, S. 205).

Bildung wurde seitdem im Fernsehen nie wieder zum zentralen Bestandteil journalistischer Reflexion. Pressegremien, Medienverbände und -institute wie das Grimme-Institut oder die Bundeszentrale für politische Bildung beschäftigen sich zwar regelmäßig mit Bildungsfragen in Medien. Bildung wird dort in der Regel als eine Kategorie verstanden, mit deren Hilfe gute von schlechten Fernsehprogrammen unterschieden werden; Bildung als Gütesiegel und Qualitätsmerkmal. Die dahinterliegende Bildungsidee oder der Bildungsauftrag als solcher sind im Allgemeinen nicht Gegenstand des medienpolitischen Diskurses.

2.2.5 Die Erneuerung des Funktionsauftrags im dualen System

Mit der Einführung des privaten Rundfunks und des dualen Rundfunksystems musste die Aufgabe des öffentlich-rechtlichen Rundfunks erneut gesetzlich definiert werden, um beide Systeme voneinander abzugrenzen. Einmal mehr waren es die Karlsruher Richter, die im 4. Rundfunk Urteil, dem sogenannten „Niedersachsenurteil“, 1986 den Auftrag reformulierten und interpretierten. Darin heißt es:

„Nach Auffassung des BVerfG kann Privatrundfunk allein die öffentliche Kommunikationsaufgabe, die sich aus der Rundfunkfreiheit in Art. 5 GG ergibt, nicht erfüllen, denn dessen Werbefinanzierung begründet die Gefahr eines nur nach Popularitätsgesichtspunkten gestalteten Programmes. Demnach sind es die öffentlich-rechtlichen Anstalten, die die öffentliche Aufgabe der Grundversorgung durch inhaltliche Standards, allgemeine Empfangbarkeit und Sicherung der Meinungsvielfalt wahrnehmen müssen. Privatrundfunk ist also neben den öffentlich-rechtlichen Anstalten zulässig, solange Letztere die Grundversorgung sichern.“

Die Richter fokussierten nun stärker auf die formalen Aspekte. Grundversorgung, allgemeine Empfangbarkeit und Meinungsvielfalt sind die Schlüsselbegriffe. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk hat damit die demokratischen Prinzipien medialer Öffentlichkeit zu garantieren. Er soll im Wesentlichen einen großen, auf die Allgemeinheit zielenden Vorrat an gesellschaftlich relevanten Informationen und kulturellen Wissensbeständen zur Verfügung stellen und durch publizistische Vielfalt demokratische Meinungs- und Willensbildung ermöglichen. Das Recht auf technische Empfangbarkeit sichert die Gleichheit des Zugangs zum Medium Fernsehen. Der erzieherische Ansatz und die Bildungsverantwortung, die noch im 1. Rundfunkurteil zentrales Kriterium für die Medium- und Faktorfunktion des Rundfunks war, werden hier nicht mehr als Zweck festgeschrieben. Hier wie in den nachfolgenden Rundfunkurteilen konzentrierten sich die Richter darauf, dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk eine Bestandsgarantie zu geben und seine Staatsferne zu sichern. Dennoch geriet der öffentlich-rechtliche Rundfunk durch den Markterfolg der privatwirtschaftlichen Anbieter immer stärker in Legitimationszwang. Es folgte Ende der 80er und in den 90er Jahren ein zäher Konkurrenzkampf zwischen öffentlich-rechtlichem und privatwirtschaftlichem Rundfunk, der in ein ständiges Ringen um Marktanteile und Zuschauerakzeptanz mündete.

2004 forderte der langjährige ZDF-Intendant Dieter Stolte deshalb, die Aufgaben wieder stärker an eine allgemeine Bildungsidee zurückzubinden. Er plädiert dafür, die Verantwortung des Mediums für das Menschenbild nicht zu verlieren. In seinem Buch „Wie das Fernsehen das Menschenbild verändert“ schreibt er, das Medium sei nicht für sich selbst geschaffen, sondern habe die Verpflichtung, ein „menschenwürdiges Medium“ zu sein (Stolte 2004, S. 198f.). In zehn Thesen fordert er Quote, aber nicht um jeden Preis. Er plädiert für ein Qualitätsfernsehen, das ernsthafte Information für die Wissensgesellschaft anbietet. Als Leitmedium müsse es durch das Wort führen, nicht durch das Bild verführen und die Aktivität des interessierten und engagierten Zuschauers wecken. Als Kulturmedium für alle müsse es die gemeinschaftliche Verwurzelung der Gegenwart in der Vergangenheit zeigen. Als Öffentlichkeitsforum mit einer eher mittelbaren, unsichtbaren Fern- und Breitenwirkung müsse es ferner eine besondere gesellschaftliche Verantwortung wahrnehmen und die gesellschaftlichen Bindekräfte im Sinne einer Solidargemeinschaft stärken, so dass die Menschen in einer gemeinsamen Mitte Orientierung fänden und der Mensch selbst als die Mitte des Mediums nicht aus dem Blick gerate. Schließlich müsse es „als Menschenmedium ... dazu beitragen, dass der Mensch sein eigener Zweck bleibt und dass er in diesem Prinzip der Gleichheit mit allen Menschen weltweit verbunden ist“. (ebd. S.200.) Stolte greift hier noch einmal die anthropologischen Kernideen des Karlsruher Urteils auf und leitet daraus eine gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk ab. Er fordert vom Medium Fernsehen, aktiv Bildungsverantwortung zu übernehmen.

2.2.6 Jahrtausendwende: Orientierung in der globalisierten Gesellschaft

Diese Form der Verantwortung für das Gemeinwohl ist bis heute signifikant für das Selbstverständnis des öffentlich-rechtlichen Fernsehens. Aus ihr leiten die Sendeanstalten ein Recht auf informative Deutungshoheit ab oder zumindest eine Form von aktiver Orientierungsleistung. Drei Beispiele verdeutlichen das. So heißt es noch 2009 in der Selbstverpflichtung des ZDF: „In einer immer komplexeren, globalisierten Welt will das ZDF-Programm ein Wegweiser für den Zuschauer sein. Hinter die Kulissen zu schauen, Zusammenhänge zu erklären und Aussagen zu hinterfragen sind zentrale Aufgaben des Informationsangebots des ZDF. In den kommenden Jahren soll diese Erklärkompetenz des ZDF weiter gestärkt werden.“ (ZDF Selbstverpflichtung 2009/2010). Die ARD formuliert im selben Jahr: „Die Zuschauer mit gut recherchierten und zuverlässigen Qualitätsprogrammen auch in Zeiten sich wandelnden medialen Nutzungsverhaltens zu erreichen, ist

unser oberstes Ziel. Die globale Vernetzung einerseits, die größere Mobilität und fortschreitende Individualisierung andererseits erfordern erweiterte Angebote, die interaktiv, orts- und zeitsouverän abrufbar sind. Dies gilt insbesondere, wenn wir die jüngere Generation erreichen wollen, für die das Internet in den Bereichen Information und Unterhaltung zunehmend das meistgenutzte Medium darstellt. ... Wir sehen es als eine unserer vordringlichsten Aufgaben an, die jungen Menschen früh an die Angebote der ARD heranzuführen, die für Werte wie Verlässlichkeit, Informationskompetenz, Nachhaltigkeit, Unabhängigkeit, Objektivität und Minderheitenschutz stehen – unverzichtbare Werte, auf denen unsere Glaubwürdigkeit jenseits kommerzieller Interessen beruht. Nach einer Umfrage von TNS Infratest ist das ARD-Gemeinschaftsprogramm Das Erste für die Mehrzahl der Bürger das qualitativ beste, am wenigsten verzichtbare und folgerichtig auch das nach wie vor meistgesehene Programm in Deutschland.“ (ARD Leitlinien 2009/2010, S. 8) Und schließlich schreibt Medienwissenschaftler Norbert Bolz über den Tatort: „Wenn Sie lange genug ‚Tatort‘ geguckt haben, dann werden Sie allmählich ein guter Deutscher, ohne einen Ethik-Unterricht gebraucht zu haben. ... das Fernsehen produziert ununterbrochen Moral, für meine Begriffe sogar mehr Moral als Information, was allerdings auch heißen könnte, dass die Attacken, die gegen das Fernsehen und gegen die klassischen Medien geritten werden durch die internetbasierten Medien auf der Ebene von Information, vielleicht gerade deshalb am Fernsehen abprallen werden, weil das, was es eigentlich zu bieten hat, etwas ganz anderes ist, nämlich die moralische Stabilisierung der Gesellschaft.“ (Bolz 2009)

2.2.7 Rückzug und Funktionswandel in der fragmentierten Medienwelt

Seit der Digitalisierung und dem Ausbau der medialen Landschaften werden die öffentlich-rechtliche Aufgabe und die daraus abgeleiteten Deutungsansprüche aber immer häufiger in Zweifel gezogen. Durch die Zunahme attraktiver und niedrighwelliger Angebote auf dem Medienmarkt wird der Legitimationsdruck auf das öffentlich-rechtliche Fernsehen permanent erhöht. Es entstehen neue konkurrierende Wissen- und Informationsportale mit völlig neuen Formen der Mediennutzung und Zuschauerbeteiligung. Und es gibt längst nicht mehr nur eine Öffentlichkeit, sondern es entstehen viele neue Teilöffentlichkeiten, in denen sich die Mediennutzer informieren, orientieren und selbst einbringen. ARD und ZDF versuchen dieser Entwicklung zu begegnen, indem sie einerseits ihr Angebot weiter diversifizieren und an die mediale Konkurrenz sowie das sich verändernde Zuschauerverhalten anpassen. Gleichzeitig versuchen sie aber auch, innerhalb dieses neuen Medien- und Öffentlichkeitsgeflechts ihre traditionelle, gesetzlich verbiefte Bildungsfunktion zu ver-

teidigen, nicht zuletzt um die eigene Existenz zu sichern. Das drückt sich auch in dem sogenannten Drei-Stufen-Test aus, der nach dem Vorbild der BBC Kriterien liefert, um das besondere Qualitätsangebot der öffentlich-rechtlichen Anstalten gegenüber anderen Programmen im Internet abzugrenzen (Neuberger 2011). Inzwischen verzichten die öffentlich-rechtlichen Anstalten offiziell aber auf alle ganzheitlichen Deutungsansprüche. In den aktuellen Leitlinien positionieren sie sich jetzt eher als ein – wenn auch wichtiger – Bestandteil in einer vielseitigen Mediengesellschaft. Sie akzeptieren die Existenz von pluralen Öffentlichkeiten und nehmen die Herausforderungen eines fragmentierten Medienmarktes an. Im Gegenteil, sie erheben diese Fragmentierung sogar zum eigenen Prinzip. Es geht ihnen nicht mehr nur um Mehrheiten oder Reichweiten, sondern um Qualität und Vielfalt. Sie betonen gerade die publizistische Vielfalt als die wesentliche Grundbedingung für freie Meinungsäußerung und demokratische Willensbildung. Das öffentlich-rechtliche Fernsehen versucht sich jetzt zu behaupten, indem es seine kulturelle Gesamtleistung in den Vordergrund stellt. Es will alle Menschen ansprechen, ihnen eine mediale Grundversorgung ermöglichen und gesellschaftliche Integration leisten. Es erhebt den Anspruch, die kulturellen, politischen und sozialen Verhältnisse insgesamt zu repräsentieren. Durch seine finanzielle Unabhängigkeit garantiert es auch inhaltliche Unabhängigkeit und gibt sich über ökonomische Interessen und Bedingungen erhaben. Damit rechtfertigt es nun seine rechtliche Sonderstellung (ARD-Leitlinien 2015, Präambel). 2014 haben die Verfassungsrichter diesen neueren ganzheitlichen Ansatz in vollem Umfang bestätigt:

„Im Rahmen der dualen Rundfunkordnung kommt dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk und der von ihm sicherzustellenden Erfüllung des klassischen Funktionsauftrags der Rundfunkberichterstattung besondere Bedeutung zu. Er hat die Aufgabe, als Gegengewicht zu den privaten Rundfunkanbietern ein Leistungsangebot hervorzubringen, das einer anderen Entscheidungsrationale als der der marktwirtschaftlichen Anreize folgt und damit eigene Möglichkeiten der Programmgestaltung eröffnet. Er hat so zu inhaltlicher Vielfalt beizutragen, wie sie allein über den freien Markt nicht gewährleistet werden kann. Denn der publizistische und ökonomische Wettbewerb führt nicht automatisch dazu, dass in den Rundfunkprogrammen die Vielfalt der in einer Gesellschaft verfügbaren Informationen, Erfahrungen, Werthaltungen und Verhaltensmuster abgebildet wird. Auch wegen des erheblichen Konzentrationsdrucks im privatwirtschaftlichen Rundfunk und den damit verbundenen Risiken einer einseitigen Einflussnahme auf die öf-

fentliche Meinungsbildung hat das Bundesverfassungsgericht Vorkehrungen zum Schutz der publizistischen Vielfalt als geboten angesehen.“ (BVerfGE 119, 181 <217> m.w.N.)

Solange es ARD und ZDF also gelingt, die publizistische Vielfalt im Programm in der erwarteten Qualität darzustellen, gilt der Bildungsauftrag im Sinne der „Medium- und Faktorfunktion“ als erfüllt. Die Landesmedienanstalten als aufsichtsführende Institution haben sich diese Bewertung zu eigen gemacht und ARD und ZDF bislang stets bescheinigt, ihre Leistung regelgerecht erbracht zu haben (Weiß 2014 und 2007).

Der Funktions- und Bildungsauftrag ist damit auf institutioneller Ebene abgesteckt. Wie einleitend dargestellt, soll aber darüber hinaus gefragt werden, inwieweit er auch im Programm konkret wird? Hat er Einfluss auf das professionelle Handeln der Akteure, gibt es abseits der prinzipiellen Legitimationsfunktion eine verbindende Bildungsidee und in welcher Weise werden Bildungsabsichten, Bildungsprozesse und Bildungsverantwortung von den Programmachern reflektiert und thematisiert? Um diesen Fragen im Folgenden nachgehen zu können, müssen auch die professionellen Rahmenbedingungen der Journalisten in den Blick genommen werden.

2.3 Bildung und journalistisches Selbstbild

Bildung ist grundsätzlich keine Leitkategorie für journalistisches Handeln. Sie wird nirgends als professionelles Handlungsziel thematisiert. Die Gründe dafür liegen in den spezifischen Strukturmerkmalen des Journalistenberufs. Zum einen widerspricht ein konkreter Bildungsauftrag prinzipiell dem journalistischen Rollenbild und zum anderen fehlt dem Journalismus eine professionelle Struktur, die einen theoretischen Diskurs über Bildung überhaupt möglich macht.

2.3.1 Das Rollen- und Selbstbild der Journalisten

Das Rollenbild von Journalisten ist Gegenstand ständiger wissenschaftlicher und publizistischer Diskussion. Es gibt eine Fülle von Arbeiten in der Kommunikatorforschung zu diesem Thema.³ Sie zeigen, dass es von jeher eine Unsicherheit über die Aufgaben des Berufsstands in der deutschen Gesellschaft gibt (Donsbach 1982, S. 59). Ein Grund mag

³ Einen guten Überblick bieten hier: Weischenberg (1999) und als aktuellste Zusammenfassung Pürer (2015).

sein, dass vom Journalismus ein höherer und besonderer Beitrag zum Gemeinwohl erwartet wird als von anderen Berufen und Organisationen, weil er „konstitutiv für den gesellschaftlichen Kommunikationsprozess“ ist (Altmeppen/Greck/Kössler 2013, S. 49).

Normative Grundlagen

Journalismus steht in direktem Zusammenhang mit dem politischen System. In unserer Demokratie speist sich das Rollenverständnis von Journalisten aus der verfassungsmäßig garantierten Presse- und Meinungsfreiheit, Artikel 5 des Grundgesetzes. Diese verfassungsmäßige Verankerung verleiht dem Journalismus eine exklusive gesellschaftliche Stellung und überträgt ihm eine besondere „öffentliche Aufgabe“. Sie besteht im Wesentlichen aus zwei Bereichen: der Information und der Kritik. Journalisten haben eine Grundpflicht zum Publizieren (Eberwein/Müller 2010, S. 11). Sie sollen permanent über politische, kulturelle und gesellschaftliche Sachverhalte und Ereignisse berichten, um jene Öffentlichkeit zu schaffen, die den Bürgern freie Meinungs- und politische Willensbildung ermöglicht.

Ihre zweite Aufgabe im demokratischen System besteht darin, im Rahmen dieser Öffentlichkeit Kritik auszuüben im Sinne einer öffentlichen Aufsicht über staatliches Handeln. Sie sollen aktiv öffentliche Diskussionen über gesellschaftsrelevante Themen in Gang setzen und einen unabhängigen Diskurs erzeugen, in dem Meinungsvielfalt und Minderheiteninteressen sichtbar und Kritik an staatlichem Handeln möglich werden kann. In diesem Sinne wird Journalisten eine öffentliche Kontrolle der staatlichen Gewalt überantwortet, weshalb man auch häufig von der „Vierten Macht im Staat“ spricht. Heinz Pürer hat allerdings darauf hingewiesen, dass Journalisten nur „idealiter in das Prinzip der Gewaltenteilung eingebunden“ und keine echte vierte Gewalt seien. „Weder sieht das Grundgesetz das vor, noch verfügt die Mehrheit der Journalisten über die dazu erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen.“ (Pürer 2015, S. 24)

Folgt man der demokratischen Systemlogik, würde ohnehin jedwede staatliche Organisationsform von Medien dem Unabhängigkeitsgebot des Journalismus widersprechen. Die beiden demokratischen Grundaufträge – Information einerseits und Kritik und Kontrolle andererseits – erzeugen bei Journalisten ein besonderes Spannungsfeld zwischen Objektivität und Parteilichkeit, zwischen passiver Beobachtung und aktiver Steuerung, in dem sie sich permanent bewegen und innerhalb dessen sie ihre Haltungen und Sichtweisen auf das eigene berufliche Handeln entwickeln.

Das Ideal der Neutralität

Journalisten fühlen sich unabhängig und unparteiisch, nur dem gesellschaftlichen Ganzen verantwortlich und der Sachlichkeit und Neutralität verpflichtet. Sie sehen sich als objektive Vermittler zwischen dem Ereignis und dem Publikum, als neutrale Sachwalter von Nachrichten. Michael Haller hat diese „Idee des neutralen Beobachters“ als Paradigma der modernen Informationsgesellschaft beschrieben (Haller 2004, S. 13 f.). Ein Synonym dafür ist das Sinnbild des „Schleusenwärters am Kanal“ (Weischenberg 1998, S. 317). Die Aufbereitung einer möglichst großen Vielfalt an Informationen ist Zweck an sich, um demokratische Kommunikation und Teilhabe zu gewährleisten. Journalisten übertragen „die Summe vieler isolierter Einzelerfahrungen in eine jedermann zugängliche, eben ‚offene Sphäre‘ ..., um so für alle die Möglichkeit der Partizipation am gesellschaftlichen Ganzen zu sichern“ (Pöttker 2000, S. 375).

Wahrheitssucher

Journalisten verstehen sich als Wahrheitssuchende, zumindest wollen sie der Wahrheit näherkommen. Sie versuchen die Welt zu beschreiben, wie sie ist, und sie versuchen dem Publikum Zusammenhänge und Ereignisse zu erklären, zu übersetzen. Sie bemühen sich Wirklichkeit abzubilden, indem sie möglichst wahrhaftig, sachlich und faktengerecht über Geschehnisse berichten. Die von ihnen rekonstruierten Ausschnitte der Wirklichkeit können und sollen dem Publikum als Orientierung in einer immer komplexer werdenden Welt dienen (Haller 2003). Journalismus versucht, durch Komplexitätsreduktion die Welt verstehbar zu machen und damit der Zunahme an Kontingenz im Rahmen einer globalisierten Kommunikation entgegenzuwirken. Die Gleichzeitigkeit von Wahrheitssuche und Wirklichkeitsrekonstruktion ergibt allerdings eine Paradoxie, die der amerikanische Wissenschaftshistoriker Bernhard Cohen als „bifurcated professional existence“ beschrieben hat. Der Journalist könne am Ende nicht wirklich neutral sein. „He is a reporter of the assing scene, yet he is also part of the scene.“ (Donsbach 1982, S. 48) Indem er Wirklichkeit abbilde, setze er sie zugleich neu zusammen und liefere unentwegt subjektive Deutungen über die Aufordnung der Welt.

Weltdeuter

Faktisch beanspruchen Journalisten jedoch im Rahmen ihrer medialen Wirklichkeitskonstruktion eine Art institutionalisierte Deutungshoheit für alle gesellschaftlichen Ereignisse und Zusammenhänge. „Der Journalist ist das Hermeneut, der Weltstoff und Weltsituation in ihren Sinngehalten methodisch auslegt“, schreibt Hermann Boventer, „die Medien bil-

den eine geistige und moralische Welt, und es sollte eine wahre Welt sein.“ (Boventer 1984, S. 17). Daran schließen sich sogleich Fragen nach einer Medien- und Verantwortungsethik an, auf die später noch eingegangen wird (Kap. 2.3.5). Zu dieser Deutungshoheit kommt ein Anspruch auf öffentliche Meinungsführerschaft. Im zweiten beruflichen Rollenkonzept – der Kritik – gehen Journalisten nämlich einen Schritt weiter und mischen sich ganz offensiv ins Geschehen ein. Sie agieren als „Gatekeeper“ oder „Advocat“ (ebd., S. 47). Sie lenken die öffentliche Diskussion mittels „Agenda Setting“ und „Issue Framing“. Sie ergreifen sogar Partei für Minderheiten, machen gesellschaftliche Missstände und staatliches Versagen öffentlich. Sie nehmen eine gesellschaftliche Steuerungsfunktion wahr, die durch ihre exklusive verfassungsrechtliche Stellung legitimiert ist.

Schon 1961 im ersten Fernsehurteil hat das Bundesverfassungsgericht in Bezug auf Art. 5 nicht nur die Meinungsfreiheit des Einzelnen hervorgehoben, sondern ausdrücklich die Journalisten als Berufsgruppe privilegiert. Donsbach glaubt, dass die Verfassungsrichter dabei dem Elitekonzept des Presserechtlers Martin Löfflers folgten, der in der freien Presse einen „Ausdruck der Meinung gebildeter und verantwortungsvoller Individuen“ sah, die die Volksstimme lenken und „Sprachrohr, Gestalter, Medium und Motor der öffentlichen Meinung“ sein sollten (Donsbach 1999, S. 499). Journalisten, so die gängige Ansicht in den 60er Jahren, sollten die Menschen zu mündigen Staatsbürgern erziehen. In dieser Auffassung spiegelt sich ein normativ-ontologischer Ansatz vom Journalismus als Begabungs- und Gesinnungsberuf wider, wonach die journalistische Elite kraft ihrer geistigen und politischen Fähigkeit den gesellschaftlichen Willen aus der massenhaften Volksmeinung herausfiltern könne.⁴ Während in den angelsächsischen Ländern nach dem Krieg diese bürgerlich-repräsentativen Rollenbilder aus dem neunzehnten Jahrhundert durch den Glauben an die Kraft der Fakten und den reinen Nachrichtenjournalismus abgelöst wurden, wirkte in Deutschland dieser elitäre Ansatz nach. Im deutschen öffentlich-rechtlichen Fernsehen hat sich bis heute ein geistig-moralischer Weltdeutungsanspruch der Journalisten gehalten.

2.3.2 Rollentypen

Wolfgang Donsbach hat vier Idealtypen von Journalisten herausgearbeitet (Donsbach 1982, S. 47 f.): den Pfadfinder, den Pädagogen, den Interessenvertreter und den Vermittler. Der Typus des Pädagogen ist dabei als singular historisches Phänomen zu betrachten, weil

⁴ Dieses Konzept ist von Emil Dovifat mit dem Prinzip der publizistischen Persönlichkeit verankert worden. Vgl. dazu ausführlich Hachmeister, Lutz 1987, S. 79-130.

er hauptsächlich in den 60er Jahren von Bedeutung und der bereits beschriebenen Bildungseuphorie geschuldet war. Dabei verfolgt der Journalist einen klar erzieherischen Auftrag. Auch hier ist Presserechts-Experte Martin Löffler maßgebend, denn er führte für das Fernsehen den Begriff der „Schule der Erwachsenen“ ein. Er betrachtete es als Aufgabe dieser Fernschule, „erzieherisch an der Gestaltung der öffentlichen Meinung mitzuwirken“, mit dem Ziel der „Weiterbildung der Staatsbürger“ (ebd., S.58). Als Vertreter dieser Rollenzuweisung gelten neben ihm Karl-Hermann Flach, Hermann Giesecke und auch Paul Heimann, der sich als einer der ersten deutschen Didaktiker wohlwollend mit Funktion und Wirkung von Film und Fernsehen im Lehr-Lernprozess beschäftigt hat.⁵ Diese Auffassung hat sich aber weder wissenschaftlich noch öffentlich durchgesetzt. Ein regelrechter „Erziehungsauftrag“ wird seit dem bildungspolitischen Rückzug der Massenmedien in den 80er Jahren nicht mehr ernsthaft als Journalismuskonzept diskutiert. Journalisten verstehen sich nicht als Pädagogen. Sie stehen eher in einer Art natürlicher Konkurrenz zu ihnen und bilden den kritischen Gegensatz zum staatlichen Lehrpersonal und zu reinen Bildungsinstitutionen wie Schule und Universität. Sie sehen sich als „Gegenelite zu den Machtgruppen aus Politik, Verwaltung und Wirtschaft“.

Im zweiten Rollenbild des „Pfadfinders“ geht es um das Aufspüren des Neuen, der bevorstehenden gesellschaftlichen Herausforderungen und Aufgaben. Darin finden sich die systemischen Funktionen der „Thematisierung“ im Sinne Niklas Luhmanns und Lothar Rühls wieder. Hier verlässt der Journalist die passive und neutrale Vermittlerrolle und beeinflusst aktiv die öffentliche Meinung, indem er neue, innovative und gesellschaftspolitisch relevante Problemfelder eröffnet, Missstände aufzeigt und sich als Fürsprecher unterrepräsentierter Gruppen gibt. Die dritte Rolle ist die des „Interessenvertreters“. Sie beruht auf der Erkenntnis, dass Neutralität und Objektivität nicht möglich sind, wenn die gesellschaftlichen Strukturverhältnisse angemessen thematisiert werden sollen. Der Interessenvertreter bekennt sich nicht zum parteilichen Journalismus, sondern sucht Lösungen in der Pluralität der Meinungen. Der Journalistentypus des „Vermittlers“ schließlich sieht nach Donsbach seine soziale Funktion in der Beteiligung aller Bürger an öffentlichen Gehalten. Er versteht seine Aufgabe darin, permanent ein soziales Zeitgespräch zu ermöglichen, innerhalb dessen alle Bürger repräsentiert sind. Dabei dominieren die Idee der publizistischen Vielfalt und das moralische Recht auf Partizipation aller am öffentlichen Diskurs.

⁵ Vgl. dazu: Flach 1990, Giesecke 1964 und Heimann, Paul 1961.

Siegfried Weischenberg hat 2006 in einer groß angelegten empirischen Studie die Berufsgruppe selbst befragt und gezeigt, dass die Mehrheit der Journalisten heutzutage die Vermittlerrolle bevorzugen, also dem Paradigma des „neutralen Beobachters“ folgen (Weischenberg 2006, S. 116). 80 Prozent der Befragten erachten das Ziel, „neutral und präzise zu informieren und komplexe Sachverhalte zu vermitteln oder die Realität so wiederzugeben, wie sie ist“, für wichtiger als einen kritischen politischen Journalismus, dessen verfassungsrechtlicher Rang demokratietheoretisch gesehen höher einzustufen wäre. Dieser Trend, dass die Informationsfunktion aus Sicht der Akteure an Bedeutung gewinnt und die Kritikfunktion an Bedeutung verliert, nimmt laut Weischenberg weiter zu. Grundsätzlich hat die Studie auch gezeigt, dass Journalisten jeder Art von Rollenzuweisungen zunächst „kritisch bis ablehnend“ gegenüberstünden. Weischenberg erklärt dies damit, dass im routinemäßigen Alltag der Berichterstattung Rollenreflexionen kaum abgefragt werden. Ihre Selbstbilder deckten sich in der Studie jedoch meist mit externen Rollenerwartungen, die aus der Gesellschaft an den Journalismus herangetragen werden. „Journalisten wissen, wie sie sich zu verhalten haben, weil sie dies im Rahmen ihrer beruflichen Sozialisation lernen.“ (Weischenberg 2006, S. 98) Man könne aus ihrem Selbstverständnis jedoch nicht automatisch darauf schließen, inwiefern sich ihre Kommunikationsabsichten beruflich umsetzen lassen, also wie hoch die Handlungsrelevanz ihrer Rollenbeschreibungen ist.

Gemeinsam ist allen Rollenbildern, dass Journalisten für das Publikum eine Orientierungsleistung erbringen in Bezug auf Aktualität und Relevanz gesellschaftlicher Themen (Pfadfinder), die Ausbildung staatsbürgerlicher Pflichten (Pädagoge), die Transparenz gesellschaftlicher Verhältnisse (Interessenvertreter) und die Teilhabe am Weltgeschehen und der öffentlichen Kommunikation (Vermittler) (Weischenberg 2002, S. 438 f.).

2.3.3 Selbstreferenzielle Haltung

Journalisten üben ihre „öffentliche Aufgabe“ in garantierter Freiheit und Unabhängigkeit aus und im Vertrauen auf ihre Begabung als Repräsentanten der öffentlichen Meinung. Da ihr Beruf nicht institutionalisiert ist, müssen sie diese Aufgabe ständig flexibel an die gesellschaftlichen Kommunikationsbedürfnisse und das sich wandelnde Mediennutzungsverhalten anpassen und ihre Position immer neu verhandeln. Sie befinden sich unter permanentem Leistungs- und Legitimationsdruck. Daraus hat sich eine extrem selbstreferenzielle Grundhaltung entwickelt, die für die Berufsgruppe als Besonderheit gelten kann (Weischenberg/Malik/Scholl 2006). Diese wird als sogenanntes Ingroup-Verhalten mit starker

Orientierung an Kollegen und Vorgesetzten beschrieben (Donsbach 1981). Auch in moralischen und ethischen Fragen ziehen sich Journalisten auf „personale Prinzipien“ zurück und nehmen eine „Grundhaltung der Sachlichkeit“ ein, die ihnen eine vermeintlich unangreifbare Position verschafft (Weischenberg 1998, S. 204).

Das spiegelt sich auch in den neueren Ansätzen der Journalismusforschung wider. Lange Zeit war Journalismusforschung reine Kommunikatorforschung und hat handlungstheoretische Aspekte betont, sich also um Merkmale, Einstellungen und Arbeitsroutinen journalistischer Akteure gekümmert. Die Wirkmechanismen des Journalismus wurden dabei überwiegend aus der Sender-Empfänger-Perspektive verstanden und mit Hilfe massenmedialer Theorien erklärt (Loosen 2013, S. 147). Auch die Medienwirkungsforschung hat Kommunikatoren und Rezipienten scharf voneinander getrennt betrachtet. Die Dynamik der komplexen Wechselbeziehung und -wirkung zwischen diesen beiden, die inneren Zusammenhänge von journalistischer Kommunikationsabsicht und individuellem Kommunikationsergebnis, mithin die Bedeutung des Publikums für den Erfolg medialer Vermittlungsprozesse, sind erst in jüngster Zeit in den Blick der Wissenschaft und auch der Journalisten selbst gerückt.

2.3.4 Das Publikum

Dem Journalismus wird schon lange eine Vernachlässigung des Publikums vorgeworfen. Journalisten haben traditionell keinerlei Subjektbezug. Sie arbeiten im Dienste eines anonymen Publikums, das sich aus der Summe der Subjekte zusammensetzt und für seine Bildung selbst verantwortlich ist. Journalisten stellen nur das Forum, den öffentlichen Raum für dieses Publikum her und stellen innerhalb dieses Raumes Informationen und Themen bereit. Idealerweise sehen sie das von Jürgen Habermas beschriebene demokratische Diskursmodell verwirklicht, wenn sie als „Vermittlungsinstanz zwischen staatlichen Arenen und informellen Alltagsgesprächen wirken“ (Habermas 2008, S. 136). Die Mehrzahl der Journalisten wünscht sich in diesem Rahmen „ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen mündigen Rezipienten und Journalisten, die vermitteln und nicht erziehen“ (Weischenberg 1998, S. 204). Habermas hat allerdings herausgearbeitet, dass durch den abstrakten Charakter der Öffentlichkeit und die asymmetrische Struktur der Massenkommunikation aus potenziellen Diskursteilnehmern immer mehr oder weniger passive Zuschauer und Meinungskonsumenten würden. Dadurch bliebe den Rezipienten im öffentlichen Raum doch nur die Rolle des Empfängers, des „stumm zuschauenden Publikums“ (ebd., S. 160).

Die Vorstellungen, die Journalisten sich von ihrem Publikum machen, haben einen wesentlichen Einfluss auf ihr Selbstbild und auf ihre journalistische Aussagenproduktion. Das Publikum gilt ihnen als Referenzgröße, aber nur in einem abstrakt-politischen Sinn (Hohlfeld 2013, S. 136). Journalisten betrachten Mediennutzer als Bürger und Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft, aber nicht als individuelle Dialogpartner (Hasebrink 2008, S. 513). Selbst da, wo die werteorientierten Rollenbilder von Löffler durchwirken und Journalisten „unmündige“ Bürger zu mündigen Staatsbürgern erziehen wollen, sieht sich der Journalist mit dem Klienten nie in einem unmittelbaren Austausch. Es wird kein direktes Lehr-Lernverhältnis kreiert, aus dem sich eine konkrete Bildungsverantwortung für den Journalisten ergeben könnte.

2.3.5 Gesinnungs- statt Verantwortungsethik

Ein weiteres Merkmal des journalistischen Selbstbildes ist die berufliche Gesinnungsethik, die sich aus der „öffentlichen Aufgabe“ des Journalismus ableiten lässt. Die uneingeschränkte Garantie der publizistischen Freiheit durch Art. 5 GG verschafft Journalisten dauerhaft einen geschützten Rahmen für ihr berufliches Handeln. Diese Freiheit verleiht ihnen Macht und setzt das Vertrauen der Gesellschaft in die Integrität der Medienschaffenden und die Funktionsfähigkeit ihrer Selbstkontrolle voraus.

Um dieses Vertrauen zu rechtfertigen, haben Journalisten einen eigenen Normen- und Regelkatalog entwickelt, der für alle Publizisten gültig ist. Dazu gehören die Gewährleistung von Meinungsvielfalt und Minderheitenschutz, ein presserechtlicher Codex sowie das Bekenntnis zur Einhaltung bestimmter Qualitätskriterien bei der Berichterstattung und bei der Erstellung von Medieninhalten wie Richtigkeit, Vollständigkeit, Unabhängigkeit, Objektivität, Wahrhaftigkeit, Ausgewogenheit, Aktualität, Verständlichkeit, Trennung von redaktionellen Beiträgen und Werbung oder von Bericht und Meinung, um nur einige zu benennen (Neuberger 2009, S. 42). Diese Normen dienen der professionellen Abgrenzung, der inneren beruflichen Sozialisation der Berufsgruppe sowie der Medienselbstkontrolle. Solange diese selbstaufgelegten Bestimmungen eingehalten werden, gilt für Journalisten eine Art Unschuldsvermutung. Darüber hinaus sind Journalisten in der Ausübung ihrer Tätigkeit frei und fühlen sich allein der Wahrheit verpflichtet. Sie handeln also gesinnungs- und individualethisch. Eine Verantwortungsethik im Sinne „eines an den vermeintlichen oder wirklichen Folgen orientierten Handelns“ widerspräche ihrer freien Berufsausübung und

der Grundidee der publizistischen Persönlichkeit (Hachmeister 1987, S. 112).⁶ Eine Betrachtung der Wirksamkeit ihres Schaffens überlassen sie der Medienwirkungsforschung und den Rezipienten. Ob und wie der einzelne Bürger Medieninhalte nutzt und welche Schlüsse er aus dem medialen Orientierungsangebot zieht, ist seine Sache. Es liegt in der Verantwortung des sich selbst bildenden Publikums.

Journalisten fühlen sich nicht dem Einzelnen, sondern dem Gemeinwohl, der demokratischen Öffentlichkeit im Ganzen gegenüber verantwortlich. Deshalb gehört es zu ihrer Berufsethik, gewissenhaft und wahrheitsgetreu Fakten, Themen und Hintergründe auszuwählen, zu recherchieren, zu präsentieren und dem Publikum in Form von ständig aktualisierten Wirklichkeitsrekonstruktionen zu liefern. Sie zielen nicht auf eine konkrete, messbare Medienwirkung ab und sie thematisieren auch nicht gewünschte oder tatsächliche Folgen ihres professionellen Handelns. Das Gelingen medialer Kommunikation wird von ihnen nicht nachverfolgt, sondern weitreichenden gesellschaftlichen Zielen untergeordnet (Weischenberg/Bassewitz/Scholl 1989, S. 281).

2.3.6 Journalismus in der Krise

Dieses fast zweihundert Jahre lang gewachsene journalistische Rollenverständnis beginnt zu erodieren. Der Medienwandel vor allem durch die Nutzung von Internet und Social Media hat seit Beginn dieses Jahrhunderts neue Medienöffentlichkeiten und Kommunikationsformen hervorgebracht. Sie führen zu einer Aufweichung des massenmedialen Prinzips und des reinen Sender-Empfänger-Modells. Mediennutzung und Kommunikationsverhalten sind komplexer und kleinteiliger geworden. Es entstehen viele neue Öffentlichkeiten, die nebeneinander existieren und dem Publikum völlig neue Partizipationsmöglichkeiten eröffnen. Mediennutzer sind nicht mehr nur Rezipienten und passive Empfänger von Medienangeboten. Sie interagieren, nehmen teil, nehmen sogar selbst publizistische Rollen ein. Es wird von der Redakteursgesellschaft gesprochen und es werden neue Formen des „Bürgerjournalismus“ beobachtet (Neuberger 2012, S. 53).

Die neuen Kanäle, Plattformen, Foren und Angebote erzeugen dezentralisierte Kommunikation, so dass sich auch der öffentliche Raum verändert. Habermas selbst spricht von einem neuen Strukturwandel der Öffentlichkeit. Alles Elitäre schwinde zugunsten des Egalitären und einer deliberativen Öffentlichkeit (Habermas 2008, S. 81). Unter diesen Umstän-

⁶ Eine Zusammenfassung des gesellschaftlichen Diskurses über ethische Probleme im Journalismus findet sich bei Weischenberg 1998, S. 171-233.

den gerate auch das Rollen- und Legitimationsmodell der Journalisten aus den Fugen. Es werde abgelöst durch Deutungsansprüche eines selbstbewusst agierenden Medienpublikums, das aktiv und ungehemmt selbst publiziere, mitrecherchiere, den Journalismus seinerseits bewerte und kontrolliere und das von sich aus öffentliche Meinungsbildung betriebe. Thematisierungen gesellschaftlicher Relevanzen erfolgten dadurch jetzt nicht mehr nur repräsentativ „von oben“ durch die freie Presse und ihre journalistische Elite, sondern basal, direkt aus dem Publikum heraus. Das Publikum bemächtigt sich zunehmend der Privilegien des Journalismus. Deshalb wird schon die Frage gestellt, „ob künftig noch Journalismus notwendig ist, weil seine Leistungen möglicherweise nicht mehr gebraucht werden, da sie von anderen Teilnehmern im weltweiten Kommunikationsnetzwerk erbracht werden“ (Altmeyden/Greck/Kössler 2013, S. 37). „Das Jahrhundert des Journalismus ist vorbei“, titelt auch Journalismusforscher Weischenberg (2010). Der Medienwandel wird zunehmend als Medienkrise erlebt (Jarren/Künzler/Puppis 2012 und Bartelt-Kircher 2009). Als Konsequenz steht auch der öffentlich-rechtliche Rundfunk auf dem Prüfstand (Hamm, 1998, 2000) und wird von der Wissenschaft als „Auslaufmodell“ diskutiert (Lucht 2006).

Zu den Paradoxien dieser Entwicklung gehört, dass genau diese Form des Medienwandels die Idee des Art. 5 GG geradezu in Reinform verkörpert, nämlich das Recht auf einzelne freie Meinungsäußerung, das sich nun als Summe vieler individueller Aussagen in der Mediengesellschaft Bahn bricht. Insgesamt ist die neue Medienöffentlichkeit gekennzeichnet durch eine deutliche Kontingenzsteigerung und mehr Desorientierung. Es entstehen veränderte Formen von Wahrheits- und Wirklichkeitskonstruktionen als eine Summe von vielschichtigen Deutungen der Aufordnung von Welt (Machill/Beiler/Krüger 2014, S. 38).

Im Rahmen dieser neuen gesellschaftlichen Medienartikulationen muss sich Journalistenhandeln neu definieren, abgrenzen und legitimieren. Es kann nicht mehr nur sich selbst, den verfassungsmäßigen Prinzipien, allgemeinen Erwartungen und Mechanismen der Selbstkontrolle genügen. Es muss der Entwicklung standhalten, einer in atemberaubendem Tempo kommunizierenden Öffentlichkeit Rede und Antwort stehen und mit ihr Kontakt aufnehmen. Man kann beobachten, dass „das Netz als Dialogmedium den Journalismus unter Zugzwang setzt, Kommunikation auf Augenhöhe zu betreiben“ (Hohlfeld 2013, S. 135). Gleichzeitig warnt Peter Ludes davor, Laien- und professionelle Öffentlichkeiten gleichzusetzen. „Laien-Öffentlichkeiten sind eher als Aufmerksamkeitsmärkte zu verstehen denn als Öffentlichkeiten, mehr als Scheinöffentlichkeiten denn als hinterfragte Diagnosen.“ (Ludes 1993, S. 126) Dennoch oder gerade deshalb seien Journalisten genötigt,

ihre Berufsrolle, ihre Kommunikationsabsichten und ihre Medienprodukte intensiver zu reflektieren und sich verstärkt zu professionalisieren, um sich von den redaktionellen Beiträgen des Laienpublikums zu unterscheiden. Nur mit Hilfe zuverlässiger Qualitätsstandards kann sich der Journalismus in einer deliberativen Medienwelt behaupten, sich seiner Existenzberechtigung versichern und seine verfassungsmäßige Funktion untermauern.

Die Frage nach Qualität und Professionalität des Journalismus ist zu seiner Überlebensfrage geworden. Die Qualitätsdiskussion ist deshalb ein neuer Schwerpunkt in der Journalismusforschung. Ein zweiter Fokus liegt bei der Beobachtung der Medienrezipienten. Es gibt einen deutlichen Zuwachs an Untersuchungen, die sich mit Fragen der Publikumsbeteiligung, -beobachtung und -einbindung befassen (Arnold 2013).

2.3.7 Paradigmenwechsel durch Hinwendung zum Publikum

Aus Sicht der Journalisten erscheint das Publikum in einem neuen Licht. Es tritt nicht mehr als anonyme Öffentlichkeit und theoretische Referenzgröße oder passiver stummer Konsument auf, sondern als aktiver Kommunikationspartner. Dafür konkurriert es mit den Journalisten als Inhalteproduzent und in Fragen von gesellschaftlicher Kritik oder Regierungskontrolle. Aber es bietet dem Journalismus auch erstmals einen Rückkanal und damit die Möglichkeit, es überhaupt wahrzunehmen. Die Adressaten lassen sich durch ihre öffentliche Präsenz jetzt besser beobachten und erschließen. Es besteht die Chance, dass aus dem Sender-Empfänger-Modell nun ein echtes Dialogmodell wird. Inklusion des Publikums ist das neue Stichwort. In der Wissenschaft wird von einem Paradigmenwechsel gesprochen (Hohlfeld 2013, S. 136). Es ist die Rede von der Wiederentdeckung des Publikums und einer Entgrenzung der vorher trennscharfen Unterscheidung zwischen Kommunikator und Rezipient (Loosen 2013, S. 147). In der intelligenten Einbindung des Publikums liege die Zukunft des professionellen Journalismus (Neuberger 2012, S. 53). Das wiederum stellt die Journalisten vor ein neues Dilemma: „Sie fürchten um ihre professionelle Autonomie und ihren Status als Gatekeeper, zum anderen ist ihnen völlig klar, dass sie sich Formen der Publikumsbeteiligung öffnen müssen und sich diese sogar funktional in die Prozesse journalistischer Aussagenproduktion integrieren lassen.“ (Loosen 2013, S. 156) Es gebe dadurch auch eine neue Auseinandersetzung um strukturelle Medienmacht, Deutungsansprüche und den Einfluss auf die öffentliche Meinung. So entstehe insgesamt ein „hoher (Selbst)-Reflexionsbedarf im Hinblick auf das Aushandeln der Grenzen

von Publikumsbeteiligung für das eigene journalistische Produkt und das journalistische Selbstverständnis – sowie auf die gesellschaftliche Funktion insgesamt“ (ebd., S. 158).

Auch die gesinnungsethischen Grundpositionen des Journalismus stehen wieder zur Debatte. Das „neue“ Publikum fordert mehr Rechenschaft und Transparenz und die Konzepte der Medienselbstkontrolle und Medienverantwortung werden hinterfragt (Pürer 2015, S. 88 und Fengler 2013, S. 105 f.). Susanne Fengler sieht darin eine Chance für den Journalismus, dass „ein ebenso kritischer wie konstruktiver Dialog zwischen Medienmachern und Mediennutzern über Standards im Journalismus in Gang gebracht wird – das muss nicht zuletzt im ureigensten Interesse des Journalismus sein, der sich im Zeitalter von Internet und Web 2.0 langfristig behaupten will“ (ebd., S.115).⁷

2.3.8 Bedingungen von Beruflichkeit bei Journalisten

Journalismus ist keine akademische Disziplin, im engen Sinn nicht einmal eine Profession. Nach Ulrich Oevermann ist Profession ein gesellschaftlicher Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichen Rationalität (Oevermann 1996, S. 80). Dem Journalismus fehlen aber gänzlich die Bedingungen, die nach Oevermann, Rudolf Stichweh oder Fritz Schütze eine Profession ausmachen: der Theoriebezug, die Klienten sowie die Ebene der Reflexion der professionellen Absicht in Bezug zu den Klienten. Es gibt im Journalismus keinen „auf einen Endzustand hinsteuern den Prozess der Spezialisierung und Akademisierung von Berufswissen“ (Nittel 2000, S. 51). Selbst wenn man offenere Professionskonzepte annimmt wie das von Harold Wilensky, der als zentrale Kriterien „Autonomie“ und „Kompetenz“ zugrunde legt, lässt sich der Journalismus schwer einordnen. Im Journalismus gilt zwar das Autonomieprinzip, aber die Kompetenz lässt sich schwer fassen, denn es gibt bis heute keine einheitlichen Ausbildungsstandards (Weischenberg 2002, S. 493).⁸ Grundsätzlich wird gefragt, „ob sich der Journalismus zum Vergleich mit den ‚klassisch‘ bezeichneten Professionen überhaupt eignet“ (ebd., S. 495). Journalismus hat eine spezifische Form von Beruflichkeit, die als Alleinstellungsmerkmal gesehen wird und sich nicht systematisch-theoretisch verorten lässt.

⁷ Zur Medienethik siehe Funiok 2012.

⁸ Manfred Rühl weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Journalismus mit dem ständigen Widerspruch lebt, dass er in entwickelten Gesellschaft ausgeübt wird, für die es eigentlich „typisch ist, dass sich ihre Berufe zunehmend spezialisieren, dass sie lernbare und prüfbare Strukturen ausformulieren, um sich selbst zu kontrollieren und dergestalt das entsprechende Berufsfeld gegenüber anderen abzugrenzen. Die Diskussion um die Professionalisierung des Journalismus müsste eine Möglichkeit sehen, diesen elementaren Widerspruch aufzulösen – oder es gibt keine Professionalisierung.“ (Rühl 1992, S. 125)

Das liegt vor allem am Funktionsprinzip des Journalismus. Er ist von seiner Grundidee gedacht als freies Spiel der Kräfte, das nach gewissen Regeln erfolgt. Die Regeln sind definiert durch den Verfassungsgrundsatz der Meinungsfreiheit, das Presserecht und die allgemeinen Pressecodices als moralische Selbstverpflichtung des Berufsstands. Journalisten gelten als eine staatlich unabhängige Berufsgruppe, die im Namen der Gesellschaft öffentliche Aufgaben wahrnehme und ihre Autonomie durch Selbstorganisation und ethisch-moralische Selbstverpflichtung festige (Pürer 2015, S. 24). Freiheit, Unabhängigkeit und Staatsferne werden als konstitutiv für das professionelle Selbstverständnis verstanden. Journalisten lebten vom gesellschaftlichen Grundvertrauen in ihre berufliche Eigenverantwortung und ihr System der freiwilligen Medienselbstkontrolle (Fengler 2013, S. 105). Der Beruf ist weder geschützt, noch gibt es eine Kammer, die rechtsverbindliche Normen für den Berufsstand vertritt. Eine einheitliche Ausbildung für Journalisten hat sich nie durchgesetzt. Sie wurde immer mit dem Argument abgewehrt, sie wäre nicht vereinbar mit dem Grundrecht auf freie Meinungsäußerung und führe zu einer Homogenisierung der Weltansicht von Journalisten, wodurch die gewünschte Meinungsvielfalt beeinträchtigt und demokratische Grundprinzipien beschädigt würden (Pürer 2015, S. 27). Journalismus ist ein Jedermannsrecht, das eben nur dann demokratisch wirksam wird, wenn es völlig ungehindert ausgeübt werden kann. Publizität und Pressefreiheit sind ein „Strukturprinzip der gesellschaftlichen Kommunikation, das der Unbeschränktheit, der Barrierefreiheit“ (Eberwein/Müller 2010, S. 10). Manfred Rühl beschreibt die darin liegende Paradoxie: „Absichten, den Journalismus zu professionalisieren, werden mit einem elementaren Widerspruch gesellschaftsstruktureller Art konfrontiert. Aus Artikel 5 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland lässt sich ableiten, dass Journalismus eine Berufstätigkeit für Jedermann ist, eine verfassungsrechtliche Gewährleistung, mit der keine der genannten Professionsgruppen (Mediziner, Juristen oder Theologen, d. Verf.) zu kämpfen hat.“ (Rühl 1972, S. 28)

2.3.9 Journalismus als Jedermannsrecht

Entsprechend erfahren Journalisten ihre berufliche Sozialisation nicht theoretisch akademisch, sondern praktisch im journalistischen Milieu. Sie orientieren sich während der Ausbildung und bei der Ausübung ihrer Tätigkeit an ihren Kollegen und an den Regeln und Wertvorstellungen der jeweiligen Redaktion und des Managements. Die Berufsgruppe entwickelt intersubjektiv und fortlaufend Prinzipien, Verfahrensweisen und Qualitätsstandards des journalistischen Handelns. Werte und Normen werden in eigenen journalistischen Organisationen erörtert und von Verlagen und Sendeanstalten repräsentiert und insti-

tionell gerahmt.⁹ Durch diese Form der selbstreferenziellen Verberuflichung erscheinen Journalisten als homogene Gruppe und vertreten bei der Erstellung von Medieninhalten einen Gruppenstandpunkt. Damit übten sie systematisch einen erheblichen Einfluss auf die Meinungen und Einstellungen der Bevölkerung aus, wie Elisabeth Noelle-Neumann schon in ihren Berufsfeldstudien 1973 konstatierte. Sie bezeichnete diese Einflussnahme vor allem im Bereich der Massenmedien als „gesellschaftlich bedrohlichen“ Effekt (Vgl. Noelle-Neumann 1973 und 1976). Dadurch ausgelöst beschäftigten sich zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten mit der besonderen gesellschaftlichen Stellung der Journalisten und bestätigten eine elitäre Grundverfasstheit dieser Berufsgruppe (Donsbach 1982, S. 276 f. und Kepplinger 1979, S. 25). Professionstheoretisch könnte man Journalisten mit Nittel als federführende Berufsgruppe bezeichnen, die „die Tätigkeit anderer Berufe in dem System kontrolliert oder zumindest eine gesteigerte Definitionsmacht ausübt. Nicht im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin, sondern als professioneller Komplex, der reflektiert wird durch professionelle Selbstbeschreibungen, Theorien, Ideologien, also Selbstthematisierungen der Beruflichkeit.“ (Nittel 2000, S. 45)

Die Idee des offenen Begabungs- und Charakterberufs in der Tradition von Dovifats „publizistischer Persönlichkeit“ hat bis heute verhindert, dass Journalisten Berufsqualifikationen zugelassen haben, auch wenn ihr gesellschaftlicher Stand und das Ansehen als Jedermannsberuf immer mehr zu leiden begannen. „Solange der Beruf als Berufung erschien und den Ausnahmemenschen, die zum Publikum sprechende Persönlichkeit, hervorbrachte, nahm man diesen Nachteil in Kauf.“ (Böckelmann 1993, S. 42)

In den 80er Jahren gab es massive öffentliche Kritik an der oft selbstgefällig und elitär erscheinenden Haltung der Berufsgruppe. Ihr wurde eine Entfremdung vom Publikum vorgeworfen. Daraus entspann sich eine Debatte über ethische Grundätze im Journalismus. Journalisten sollten mehr Verantwortung übernehmen und die Konsequenzen tragen aus den von ihnen initiierten Informations- und Kommunikationsprozessen, entweder individuell oder im Sinne einer Handlungsnorm für das System Journalismus (Weischenberg 1998, S. 174). Ebenfalls zur Diskussion stand damit auch die Qualifikation des Personals, das heißt die Rekrutierungs- und Sozialisationsprozesse von Journalisten. In Reaktion auf die Kritik gab es Professionalisierungsbemühungen. Es wurden erste Studiengänge für

⁹ Vgl. dazu Altmeyen 2000, Weischenberg 2002, die Berufsfelduntersuchungen von Breed, S. 530 ff. und Böckelmann 1993.

Journalistik an Universitäten und Fachhochschulen eingerichtet. In den 90er Jahren verständigte man sich schließlich auf eine Art Ausbildungskatalog, in dem journalistische Schlüsselkompetenzen definiert wurden, damit die Berufsgruppe gewissen überprüfbaren Qualitätsstandards und einer medialen Verantwortung gerecht werden könne. Der Katalog umfasste drei Kompetenzbereiche: die Fach- und Organisationskompetenz, die Sachkompetenz und schließlich die Vermittlungskompetenz (Weischenberg 1990, S. 22f., Meier 2007, S. 220 und Summ 2013, S. 130).

2006 hat die europäische Journalistenorganisation EJTA einen erweiterten Katalog veröffentlicht, in dem unter anderem auch Reflexions- und Evaluationskompetenzen mit berücksichtigt werden (Pürer 2015, S. 26 f.). Darin zeigt sich, dass durch die komplexer werdenden Anforderungen der modernen Medienwelt der Professionalisierungsdruck auf den Berufsstand ansteigt. Der Ruf nach professionellen Reflexionen und Definitionen wird lauter. Von Journalisten wird die Bereitschaft gefordert, ihr traditionelles Rollenselbstverständnis zu überprüfen. Dazu gehört es, die eigene journalistische Arbeit sowie die der anderen auf der Basis gemeinsamer Qualitätskriterien weiterzuentwickeln und bewerten zu lassen und aktiv „Verantwortung für die Folgen von Veröffentlichungen zu übernehmen“ (Burkhard 2009). Außerdem werden Kriterien für die Messbarkeit und Bewertbarkeit von journalistischen Produkten und journalistischem Handeln eingefordert. Wichtiger werden damit auch die Fragen nach konkreten Wirkungsabsichten und Wirkungsweisen des Journalismus. Noch in den 90er Jahren herrschte in der Medienwirkungsforschung die Meinung, Journalismus sei „an Fakten orientiert definiert, er (der Journalismus, d. Verf.) hat keine expliziten inhaltlichen Wirkungsabsichten und kann eigenständig, also intern über seine Ziele bestimmen“ (Altmeppen/Greck/Kössler 2013, S. 37). Angesichts der neuen deliberativen Formen der Medienproduktion und -distribution, der Medienkonkurrenz und -konvergenz sind Journalisten gefordert, eigene Handlungsziele und Wirkmechanismen ihres Medienschaffens zu reflektieren und mit den Bedürfnissen der Rezipienten abzugleichen. Medien sind inzwischen mehr als Orte der freien Meinungsbildung. Sie bilden ständig neue dynamische Kommunikations- und Orientierungssysteme mit enormen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Effekten und Entwicklungspotenzialen. Die aktuellen Ansätze der Journalismusforschung und moderne Medienbildungstheorien bieten hier neue Möglichkeiten zur theoretischen Reflexion der journalistischen Arbeit. Die komplexen Herausforderungen des Journalismus bilden den Rahmen, in dem sich die vorliegende Forschungsarbeit bewegt und in dem die Frage gestellt wird, welche Rolle eigentlich der

Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks dabei spielt oder spielen kann. Wie wird er zeitgemäß dargestellt, und ist er zukunftsfähig? Diese Fragen leiten über zur Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit.

2.4 Die Forschungsfrage

Welche Bedeutung hat der Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Fernsehens heute? Wie wird er umgesetzt, und welches Verständnis von Bildung liegt ihm zugrunde? Weil der Bildungsauftrag nirgends normiert oder theoretisch fundiert ist, sind es die Programmverantwortlichen Redakteure der jeweiligen Fernsehveranstalter, die dem Bildungsauftrag täglich einen Sinn verleihen. Sie prägen in ihrem beruflichen Tun das, was unter dem Bildungsauftrag im öffentlich-rechtlichen Rundfunk zu verstehen ist. Die vorliegende qualitative Sozialstudie erforscht deshalb, wie diese Programmacher den öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag ausdeuten – und davon abgeleitet, welches Verständnis von Bildung ihr journalistisches Handeln leitet und wie es sich bildungstheoretisch einordnen lässt.

3 Forschungsstand

Die Bedeutung des Bildungsauftrags im öffentlich-rechtlichen Rundfunk ist wissenschaftlich noch nicht erschöpfend behandelt worden. Das mag einerseits daran liegen, dass der Bildungsauftrag als Idee jedem bekannt und gesellschaftlich verinnerlicht scheint. Aus wissenschaftlicher Sicht berührt er außerdem zwei Forschungsgebiete, die miteinander wenig korrespondieren. Es gibt eine recht klare Abgrenzung zwischen Journalismusforschung und Bildungswissenschaften. Beide Fakultäten beschäftigen sich mit den Wirkmechanismen von Medien und nähern sich dem Thema aus ihrer jeweiligen Forschungsperspektive immer wieder an. In der Regel wird aber journalistisches Handeln nicht aus bildungstheoretischer Perspektive betrachtet. Die Bildungs- und Erziehungswissenschaften haben Medien viele Jahrzehnte als Kulturtechnik und als Kommunikationsinstrument betrachtet, und die Journalismusforschung ihrerseits greift nicht auf Bildungstheorien, sondern eher auf Kommunikationstheorien oder soziologische und psychologische Erklärmodelle zurück. Hier wird mit dem Bildungsbegriff gar nicht operiert. Erst neuere Medienbildungstheorien verbinden medienwissenschaftliche und bildungstheoretische Fragestellungen. Es folgt ein kurzer Überblick über die Forschungslage in Bezug auf die Fragestellung in der Bildungs-, der Journalismusforschung und der Kommunikationswissenschaft.

3.1 Medien und Bildung in der Erziehungswissenschaft

Bildung im Fernsehen ist durchaus Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, allgemein im Feld der Medienpädagogik und besonders unter dem Begriff der Medienkompetenz. Dabei gibt es verschiedene Forschungsansätze. Es werden Programmangebote im Fernsehen auf ihren Bildungsgehalt und ihre Bildungsrelevanz überprüft. Auch wird der Zusammenhang zwischen Bildung und der Art und Häufigkeit der Mediennutzung untersucht, also die Frage nach den Folgen von Fernsehkonsum. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt ist die Bildungswirkung von Kinderfernsehen, weil die Funktion des Fernsehens als Leitmedium für die kindliche Sozialisation unumstritten ist.¹⁰ Schließlich ist die Rolle der Massenmedien für die kulturelle Verfasstheit einer Gesellschaft auf der Makroebene vielfach wissenschaftlich besprochen worden. Die meisten Forschungsarbeiten zu

¹⁰ Vgl. hierzu die Forschungsergebnisse des Medienpädagogen Ben Bachmair an der Universität Kassel, besonders das Forschungsprojekt „Jährliche Bestandsaufnahme zum Kinderfernsehen – qualitative und quantitative Fernsehprogrammanalyse in der Sicht der Kinder“.

Bildung im Fernsehen sind auf der Basis quantitativer empirischer Nutzeranalysen entstanden. Gefragt wird dabei in der Regel nach dem Ergebnis, also der Wirkung von Programm, nicht nach der Intention. Entsprechend ist die Anbieterseite, das heißt die der Programmacher, bislang selten in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen Forschung geraten. Das Bildungsverständnis der journalistischen Kommunikatoren ist ebenfalls nicht auf seinen normativen Gehalt hin überprüft oder diskutiert worden. Die Erziehungswissenschaft mahnt den Bildungsauftrag der öffentlich-rechtlichen Fernsehveranstalter an, hinterfragt ihn selbst aber nicht.

Zwei Gründe scheinen dafür verantwortlich. Zum einen gibt es aufgrund der historischen Verortung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks einen unausgesprochenen Konsens über das, was mit dem Bildungsauftrag gemeint ist. Zweitens nehmen Erziehungswissenschaftler den öffentlich-rechtlichen Rundfunk nicht als maßgeblichen Ort von Bildung wahr, auch wenn sie den gesellschaftlichen Einfluss des Massenmediums anerkennen. Noch in den 70er Jahren hat die Erziehungswissenschaft Fernsehen nur als technisches Verbreitungsmittel von Lernprogrammen und Wissensbeständen betrachtet. Die Nutzung elektronischer Medien wurde als erweiterte Kulturtechnik verstanden, um an ergänzenden Formen von Bildung zu partizipieren. Erst im Zuge der Ausweitung des Medienmarktes und der massenhaften Nutzung des Fernsehens in den achtziger Jahren setzte sich die Erkenntnis durch, dass es einen medienspezifischen Zugang zu Bildung gibt, dass Medien mithin ein eigenes gestalterisches Potenzial für die Bildungssozialisation in der modernen Wissens- und Informationsgesellschaft haben.

Mit dem Begriffssystem der Medienkompetenz haben Bildungs- und Erziehungswissenschaften dann versucht, ihre abwehrende Haltung gegenüber dem Medium Fernsehen langsam aufzugeben und diese erkennbar neuen Bildungsstrukturen zu beschreiben (Laufer/Volkmer 1995). Nur noch einzelne Kulturkritiker wie Pierre Bourdieu, Niklas Luhmann oder Hans-Magnus Enzensberger blieben bei ihrer defätistischen Haltung, die Fernsehen als grundsätzlich bildungsfeindlich einstuft (Bourdieu 1998, Enzensberger 1988, Luhmann 1996). Luhmann prägte 1996 aber auch den Satz: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“ (Luhmann 1996, S.9) Diese radikale Annahme führte dazu, dass angesichts der Ausbreitung des Internets und der fortschreitenden Individualisierung der Mediennutzung das Erkenntnisinteresse der Erziehungswissenschaft an Bildung in und durch Medien gestiegen ist. Um einen neuen wissenschaftlichen Zugang zu finden, wurde der Begriff Medienkom-

petenz durch den Begriff der Medienbildung erweitert (Schorb 2009). Gleichwohl wird der Begriff Medienbildung höchst unterschiedlich ausgelegt. Manche Erziehungswissenschaftler meinen damit nach wie vor einen materiellen und enzyklopädischen Bildungsbegriff, oder sie beschreiben Medien als Lernort für Bildung. Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki haben dagegen den Begriff auf der Basis der strukturalen Bildungstheorie von Marotzki qualitativ neu gefasst (Jörissen, Marotzki 2009). Sie haben einen strukturalen Medienbildungsbegriff definiert und dabei die Relevanz der Medien für die Bildungssozialisation in modernen Wissensgesellschaften herausgearbeitet. Marotzkis Theorie der strukturalen Medienbildung eröffnet neue Perspektiven, um Bildungspotenziale in den Medien – eben auch im Fernsehen – zu erfassen. Gleichwohl liegt der Schwerpunkt dieses Forschungsfeldes bislang bei Untersuchungen zu Internet, Film und Computerspielen. Das Fernsehen ist in diesem Zusammenhang noch wenig untersucht worden. Das Forschungsinteresse im Bereich der neuen Medienbildung richtet sich naturgemäß stärker auf digitale Kanäle und soziale Netze als auf das „alte“ Medium Fernsehen, weil die neuen Medien eine höhere Modernisierungsdynamik und einen stärkeren Innovationscharakter aufweisen.

3.2 Bildungsbezüge und Trends in der Journalismusforschung

Die Journalismusforschung als Teildisziplin der Publizistik- und Medienwissenschaften hat sich bisher nur indirekt mit Fragen der Bildung beschäftigt. Medienbildungsprozesse werden dort zwar betrachtet aber nicht als solche benannt. Ich will im Folgenden auf einige methodische, inhaltliche und begriffliche Aspekte der Journalismusforschung eingehen, die für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit relevant sind und den Rahmen für eine Bildungsdiskussion im Journalismus abstecken sollen.

Methodisch-theoretische Aspekte

In jüngster Zeit hat sich in der Journalismusforschung ein regelrechter Theorienpluralismus etabliert, um die Handlungsweisen und Strukturen des Journalistenberufs zu verstehen. Es gibt aber nicht die eine, also keine „Supertheorie“, die das Phänomen Journalismus hinreichend beschreiben könnte (Eberwein/Müller 2010, S. 10). Es gibt jedoch verschiedene theoretische Herangehensweisen. In der Regel werden wegen der gesellschaftlichen Bedeutung des Berufs überwiegend Gesellschaftstheorien als Erklärmodelle herangezogen (Scholl 2013). Grundsätzlich haben sich zwei polarisierende Forschungszweige entwickelt. Zum einen eine traditionelle akteursbezogene Perspektive, die auf das Denken und Handeln derjenigen Personen zielt, die Journalismus ausüben. Sie hebt auf das individuelle

Entscheidungshandeln von Journalisten ab. Repräsentanten dieser Richtung sind im Ursprung Emil Dovifat, in neuerer Zeit gefolgt von Hermann Boventer, Hans Jürgen Bucher und der Mainzer Schule um Wolfgang Donsbach. Auf der anderen Seite stehen diametral gegenüber die systemorientierten Wissenschaftler, die Luhmanns System-Umwelt-Theorie als Ordnungsprinzip auf den Journalismus anwenden. Dazu gehören Bernd Blöbaum, Frank Marinkowski und Manfred Rühl. Sie betrachten Journalismus als gesellschaftliches Funktionssystem, als autopoietisches Konstrukt und marginalisieren Journalisten eher zu Handelnden innerhalb dieses Kommunikationssystems. Individuelle Merkmale journalistischer Akteure besitzen dabei keine besondere Relevanz für die Beschreibung von journalistischem Handeln. „Die Person als Paradigma ist ein viel zu komplexer und viel zu unelastischer Begriff, um als Bezugseinheit für Journalismus dienen zu können. Dafür wird der Begriff des Sozialsystems vorgeschlagen, der es zulässt, zwischen Journalismus und seinen Umwelten zu unterscheiden.“ (Rühl 1980, S. 436)

Neben diesen beiden Hauptströmungen gibt es natürlich auch Forschungsrichtungen, die zwischen dem Akteurs- und dem Systemansatz vermitteln. Zum Beispiel die Arbeiten der Forschungsgruppe um Siegfried Weischenberg, die wegweisende Langzeitstudien zu journalistischen Berufsbildern auf den Weg gebracht hat. Diese Forscher definieren Journalismus als soziales Handlungssystem und geben gleichzeitig der subjektiven Wirklichkeitsinterpretation von journalistischen Akteuren Raum. In ähnlicher Weise hat Horst Pöttker versucht, verschiedene Forschungstraditionen und Fachdisziplinen zu integrieren (Eberwein/Müller 2010). Johannes Raabe knüpft ebenfalls daran an, indem er neue Optionen einer empirisch-kritischen Journalismusforschung unter stärkerer Wiedereinbeziehung der journalistischen Akteure diskutiert. Er fordert, dass die Journalismusforschung sich weniger mit der Medienwirkung beschäftigen, sondern journalistische Handlungsziele, also eine teleologische Bewertung journalistischen Handelns, in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rücken sollte (Raabe 2005, S. 48 ff.). In einem der jüngsten Aufsätze zum Thema haben schließlich Altmeppen, Greck und Kössler 2013 versucht, Akteurshandlungen und Systeme organisationstheoretisch in Beziehung zu setzen.

In allen diesen Forschungsarbeiten werden berufliche Strukturen, Rollenbilder und Handlungsfelder sowie berufsleitende Ziele und Kommunikationsabsichten von Journalisten untersucht. Es wird die orientierende Funktion der Medien für die Gesellschaft diskutiert, wie auch die Meinungsführerschaft von Journalisten durch die Art der Themensetzung (Agenda-Setting, Gatekeeping). Das Forschungsinteresse gilt sowohl ihrer politischen

Macht und ihrem gesellschaftlichen Einfluss als auch Fragen nach ihrer moralisch-ethischen Verantwortung. Dem Fernsehen als Massenmedium wird dabei immer noch eine herausragende Stellung als Medium und Faktor der öffentlichen Meinung zugeschrieben. Die Zahlen bestätigen das. 2014 hatten 98 Prozent aller deutschen Haushalte, das entspricht rund 37 Millionen, einen oder mehrere Fernseher (Statistisches Bundesamt 2015). Die Nutzungsdauer der Fernsehangebote wird mit durchschnittlich 221 Minuten pro Tag angegeben. Angesichts dieser Statistik kann das Fernsehen nach wie vor als machtvoller medialer Meinungsführer bezeichnet werden.

In den neueren Forschungsarbeiten dominiert allerdings eindeutig das Thema Medienwandel und Journalismuskrise. Eine aktuelle Zusammenfassung bieten hierzu Klaus Meier und Christoph Neuberger mit ihrem aktuellen Band zur Journalismusforschung (Meier/Neuberger 2015). Darin stellen die Autoren mehrheitlich fest, dass sich durch Medienkonvergenz und Transnationalismus klassische journalistischen Rollen, Handlungsmuster und -strukturen radikal veränderten. Deliberative Formen wie der Public Journalism würden immer mehr nachgefragt und entwickelten neue und andersartige Dynamiken, indem sie auf mehr Bürgerbeteiligung bei der öffentlichen Themensetzung zielten. Individuelle lösten institutionelle Medienstrukturen ab, herkömmliche Sender-Empfänger-Modelle würden durch weltweite Online-Kommunikation aufgebrochen. Jeder könne Medien produzieren, verbreiten, Meinungsführerschaften etablieren. Dadurch veränderten sich mediale Grenzen und Systeme und auch traditionelle Beziehungen zwischen Journalist und Publikum. Der Journalismus müsse sich in diesem Umfeld neu erfinden und positionieren.

Entsprechend hat auch die Journalismusforschung neue Schwerpunkte gebildet. Einer davon liegt im Bereich der Qualitätsforschung. Auf der Suche nach neuen Kriterien für messbare publizistische Qualität soll dem aktuellen Professionalisierungsdruck begegnet werden, der auf dem Journalismus lastet. Parallel dazu wird nach einer neuen journalistischen Verantwortungsethik gefragt, die tatsächliche und gewünschte Folgen des beruflichen Handelns berücksichtigt (Eberwein/Müller 2010). Schließlich gibt es vermehrt Nutzeranalysen, die den Blick nicht so sehr auf die Kommunikatoren, sondern stärker auf die Rezipienten richten. Man spricht auch von einer Wiederentdeckung des Publikums im Journalismus (Loosen 2013, S. 147).

3.3 Bildungsaspekte in der Fernsehforschung

Als Teilbereich der Kommunikationswissenschaft gibt es auch eine eigene Fernsehforschung. Es handelt sich um ein Forschungsgebiet, das eher von statistisch quantitativen Untersuchungen dominiert wird, ohne einheitliche Systematik oder Theorieüberbau (Plake 2004, S. 10). Auch hier bilden Theorien über Massenmedien in der Regel noch die Grundlage, wenngleich Franz Ronneberger darauf hingewiesen hat, dass „massenmediale Funktionskonzepte nicht hinreichend die Bedeutung des Journalismus als Sozialisationsinstanz für die Gesellschaft erklären“ könnten (Donsbach 1982, S. 42). Die Fernsehforschung thematisiert vor allem die Distanz zum Publikum als das kommunikative Kernproblem des Fernsehens. So finde im Fernsehen kein direkter Dialog zwischen Kommunikator und Rezipient statt. Es handele sich vielmehr um einen asymmetrischen Kommunikationsprozess ohne Rückkanal. Während Fernsehredakteure versuchten, möglichst hohe Reichweiten zu erzielen, um ein breites Publikum anzusprechen, verlaufe die Rezeption ihrer Medienbotschaften beim Publikum anonym und individuell (Plake 2004, S. 35). Dadurch entstehe ein ständiger prozessimmanenter Widerspruch.

Das besondere Verhältnis des Fernsehjournalismus zu seinem Publikum wurde allerdings in der Fernsehforschung lange Zeit nur aus Sicht der Medienwirkungsforschung betrachtet: Man fragte danach, was das Medium mit dem Menschen macht und wie man diese Wirkung verändern oder beeinflussen könne (ebd., S. 38 f.). Erst in jüngerer Zeit konnten sich rezipientenorientierte Forschungsansätze durchsetzen, die danach fragen, wie der Zuschauer mit der Medienbotschaft umgeht und wie er sie decodiert. Macht er dies allein oder gemeinsam mit sozialen Gruppen, und welche Rückwirkung hat dieses Rezipientenverhalten auf das Medium? Diese Fragen werden unter dem Begriff Uses-and-Gratification-Approach zusammengefasst. Auch in von Cultural Studies beeinflussten Arbeiten wird stärker eine handlungstheoretisch-konstruktivistische Perspektive eingenommen. Dahinter steht die Idee, dass der Mensch vom Medium nicht nur passiv mit Abbildern der Wirklichkeit versorgt werde. Das Subjekt erschaffe sich „eine Welt aufgrund eigener begrifflich-kategorialer Ordnungsleistungen, wobei eine Stabilisierung dieser Entwürfe durch permanente Kommunikation vonnöten“ sei (ebd., S. 60). Die Mediennutzung, speziell die des Mediums Fernsehen, trage zu dieser Vergewisserung bei. Zuschauen werde nicht mehr nur als isolierte Handlung verstanden, sondern als kultureller Orientierungsprozess. Je aktueller die Fernsehforschung ist, desto eher wird die Frage, was Medien mit Menschen machen, erweitert um die Frage, was eigentlich der Mensch mit den Medien macht.

Darüber hinaus beschäftigt sich die Fernsehforschung mit Wirklichkeitsproduktionen und Realitätskonstruktionen durch das Medium Fernsehen. In den Anfangsjahren, als die Massenmedien an gesellschaftlicher Bedeutung gewannen, herrschte die Vorstellung, dass es eine hohe kulturelle Identifikation des Zuschauers mit der im Medium abgebildeten beziehungsweise rekonstruierten Wirklichkeit gebe. Der Journalist ging auf Wahrheitssuche, um dem Publikum die Welt darzustellen und ihm die Zusammenhänge zu erklären. Die Wirklichkeitskonstruktion diente der Wahrheitsfindung und dem Publikum als Orientierung in der Welt. Die mediale Ansprache war einheitlich oder erfolgte zielgruppenorientiert nach der Theorie der sozialen Schichten. In den 80er Jahren änderte sich die soziale Wirklichkeit zugunsten einer immer stärkeren Individualisierung in der Gesellschaft. Beziehungssysteme, Ideologien, Sprachcodes, Freizeitgewohnheiten und Alltagskulturen lösten sich zunehmend auf (Plake 2004, S. 238). So wurde eine gezielte Ansprache des Publikums immer schwieriger, und das Publikum selbst sah sich in dieser „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985) konfrontiert mit kulturellen Übersetzungs- und Identifikationsproblemen. Es brauchte neue Orientierungsparameter.

Das Fernsehen bekam dadurch eine neue Funktion. Es setzte der komplexen sozialen Wirklichkeit eine vereinfachte, eine konstruierte mediale Wirklichkeit entgegen, um den Zuschauern Orientierung und kulturellen Halt zu geben. Seither begegnet es der zunehmenden Kontingenz und Decodierungsproblematik mit einer Standardisierung von Fernsichttexten und Weltansichten und erzeugt dabei selber eine neue Bestimmtheit durch gesellschaftliche Leitbilder und Interpretationsmuster. Beide Wirklichkeiten, die soziale und die mediale, verschmelzen sukzessive miteinander. Dieser Prozess wird als Mediatisierung bezeichnet und ist aktueller Forschungsgegenstand in der Kommunikations- und Medienwissenschaft (Plake 2004, S. 240).

3.4 Sensibilisierende interdisziplinäre Aspekte

Zuletzt ist noch zu erwähnen, dass die Medienwissenschaft und die Politikwissenschaft den öffentlich-rechtlichen Rundfunk immer wieder organisationstheoretisch behandeln, also im Hinblick auf seine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und staatsrechtliche Bedeutung. Die Existenz eines öffentlich-rechtlichen Rundfunks gilt als basal für das demokratische Staatswesen. Den Bezugsrahmen bilden dazu die vom Verfassungsgericht benannten Aufgaben, wie sie im Gebührenurteil 1994 zusammengefasst wurden: seine Integrations-

funktion (Demokratie), seine Forumsfunktion (Öffentlichkeit), seine Komplementärfunktion und seine Vorbildfunktion (Qualität und Seriosität) (Mattern/Künstler 1998, S. 17).

In neueren Aufsätzen gilt das Forschungsinteresse überdies medienrechtlichen und polit-ökonomischen Dimensionen des öffentlich-rechtlichen Systems. Dadurch fließen auch wirtschaftstheoretische Begriffe in die Medienbetrachtung ein. Zum Beispiel wird die Funktion des öffentlich-rechtlichen Rundfunks mit dem Bedarf einer Gesellschaft an meritokratischen Gütern erklärt und legitimiert (Lobigs 2013, S. 60). Auf die vorliegende Forschungsfrage angewandt, könnte man sagen, dass der öffentlich-rechtliche Rundfunk ein gesellschaftliches Bildungsziel repräsentiert. Er garantiert eine bestimmte Form von bildungsrelevanten Medienprodukten, die ohne eine rechtsverbindliche Institutionalisierung am freien Markt nicht ausreichend nachgefragt würden. Weil sie aber für die gesellschaftliche Entwicklung als wichtig erachtet werden, müssen sie unter Schutz gestellt werden. Dieser Ansatz liefert eine legitimierende institutionelle Rahmung für den öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag.

3.5 Forschungslücke und Forschungsrelevanz

Gemeinsam ist den genannten Forschungsansätzen, dass das System Journalismus im Allgemeinen, das Phänomen Fernsehen und die Institution öffentlich-rechtlicher Rundfunk im Besonderen aus vielerlei Perspektiven mit unterschiedlichen wissenschaftlichen Konzepten hinterfragt werden. Unstrittig ist die prägende Bedeutung des Mediums für die Sozialisation und die kulturelle Verfasstheit der Gesellschaft.

In keinem Zusammenhang wird dabei aber von Bildung oder Bildungsverantwortung gesprochen. Ein Bildungsbegriff wird weder angelegt noch zugrunde gelegt und ist auch nicht Teil eines begriffstheoretischen Rahmens. Medienwissenschaftler diskutieren kommunikations-, system- oder handlungstheoretische Begriffe und binden auch organisations- und wirtschaftstheoretische Ansätze ein sowie Konzepte der Cultural Studies. Es geht dort um Informationsverbreitung, Themensetzung, mediale Einflüsse, Wissensvermittlung, Interaktion und Orientierung, kommunikatives Handeln und sinnhaftes Verstehen. Bildung taucht nirgends als relevante Kategorie für journalistisches Handeln auf. Bildung und Journalismus scheinen sich förmlich auszuschließen. Wenn dem so ist, dass Bildung kein geeigneter Begriff scheint, um journalistische Kommunikation zu beschreiben, liegt es entweder am Gegenstand oder am Begriff der Bildung. Der Gegenstand – das Fernsehen –

ist auf sein Bildungspotenzial bisher nicht weitreichend untersucht worden. Was den Begriff der Bildung angeht, so wird er in den Medienwissenschaften kaum genutzt. Wenn überhaupt, dann wird Bildung materiell ausformuliert, als kulturelle Information, als kanonischer Wissensbestand, den es zu vermitteln gilt. Ein so verstandener inhaltlicher Bildungsbegriff vermag die Prozesshaftigkeit der komplexen journalistischen Kommunikation nicht zu beschreiben und wird von der Medienforschung zwangsläufig verworfen.

Ein strukturaler Bildungsbegriff, wie er in der Medienbildungstheorie von Benjamin Jörisen und Winfried Marotzki hinterlegt ist, kann diese Perspektive erweitern, weil er die formalen und nicht die inhaltlichen Aspekte von Bildung fokussiert. Danach ist jedwedes journalistische Handeln bildungsrelevant, sofern es Dimensionen strukturaler Medienbildung aufweist, namentlich Wissens-, Handlungs-, Grenz- und Biografiebezüge (Jörisen/Marotzki 2009). Folgt man ihrem Konzept, beschreibt und behandelt Journalismusforschung ständig Bildungsprozesse, ohne sie aber als solche zu benennen oder zu verstehen, zum Beispiel die Fragen nach Kontingenz oder Orientierung, die jedem Kommunikationsprozess innewohnen, eben auch dem journalistischen (Arnold 2013, S. 79).

Die vorliegende Untersuchung hat aus mehreren Gründen Forschungsrelevanz. Sie liefert erstmalig theoretische Erkenntnisse über den Bildungsbegriff im öffentlich-rechtlichen Rundfunk und stellt die Diskussion über den Bildungsauftrag von ARD und ZDF auf eine wissenschaftliche Basis. Mit Hilfe der Expertenbefragung werden implizite Strukturen und Überzeugungen aufgedeckt, die neue Aspekte in die Debatte um die Legitimation des öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrags bringen können. Das Bildungsverständnis und die Bildungsverantwortung von öffentlich-rechtlichen Fernsehjournalisten werden erstmals aus erziehungswissenschaftlicher Sicht erörtert und damit ein Impuls für eine interdisziplinäre Forschungsperspektive gegeben. Schließlich wird der strukturale Bildungsbegriff für Journalisten nutzbar gemacht und ein Beitrag zur Professionalisierung journalistischen Handelns geleistet. Meine Hypothese ist: Erst wenn Bildung für Journalisten zu einer zentralen professionellen Handlungskategorie wird, können sie ihre gesellschaftliche Aufgabe adäquat reflektieren und ihren Bildungsauftrag zeitgemäß realisieren. Diese Forschungsarbeit kann Anstoß sein, das Fernsehen insgesamt stärker auf sein Bildungspotenzial hin zu erforschen. Noch ist es das Leitmedium Nummer eins und „die längste Bildungseinrichtung der Welt“ (Schneider 2004). Aber es ist auch „Leitmedium auf Bewährung“, wie der ehemalige ZDF-Intendant Markus Schächter sagte (Schächter 2009). Es wird sich angesichts der wachsenden Medienkonkurrenz seiner Bildungsverantwortung stellen müssen.

4 Forschungsdesign

4.1 Phase 1 – Methodenfindung

Zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage eignen sich qualitative Forschungsmethoden. Es gibt zu wenig theoretisches Vorwissen, um eine standardisierte quantitative Untersuchung durchzuführen. Der Gegenstand ist eher diffus und nur multiperspektivisch darstellbar. Er ist an soziales Handeln von Personengruppen geknüpft, die hohen individuellen Entscheidungsspielraum besitzen. Zum Verständnis ihrer Handlungsabsichten und Handlungsrelevanzen wird eine Methode benötigt, die sowohl soziales Handeln von Individuen als auch kollektive Orientierungen verstehbar macht, also deutend vorgeht. Das Erkenntnisinteresse gilt der Art und Weise und nicht der Häufigkeit und Verteilung dieser Deutungen innerhalb einer Berufsgruppe. Mithilfe der interpretativen Sozialforschung können solche Forschungserkenntnisse gewonnen werden, weil sie versucht „soziale Wirklichkeit dadurch zu erfassen, dass sie die in der Alltagswelt der Subjekte generierten Erfahrungen, Perspektiven, Sinngebungen und Relevanzstrukturen“ rekonstruiert (Liebold/Trinczek 1994, S. 40). Sie verzichtet dabei auf theoretische Vorstrukturierung der Inhalte und folgt dem Prinzip der Offenheit. Die Unvoreingenommenheit des Forschers ist Teil des Forschungsprinzips. Theorien werden erst später, nach der Datensammlung, -sichtung und -auswertung, mit dem gefundenen Material abgeglichen.

Die vorliegende Arbeit ist als qualitative Sozialstudie angelegt. Im Mittelpunkt des empirischen Teils steht die Befragung von journalistischen Akteuren im öffentlich-rechtlichen Fernsehen, die den Bildungsauftrag repräsentieren. Die Sinngebung und Deutung dieses Bildungsauftrags erfolgt, wie oben dargestellt, im Rahmen der intersubjektiven Kommunikation der Berufsgruppe, im Umfeld der öffentlich-rechtlichen Anstalten und im Zuge öffentlicher Wertediskussionen. Idee und Struktur des Bildungsauftrags sind eng an die handelnden Personen und ihre individuellen Einstellungen gebunden.

Es schien mir daher zunächst naheliegend, als rekonstruktive Forschungsmethode das biografisch-narrative Interview nach Fritz Schütze (1983) zu wählen. Diese Methode ist aufgrund der „Unhintergebarkeit der Sprache“ ein besonders wirksames Instrument, um tiefergehende Sinnstrukturen zu heben und Deutungsmuster herauszuarbeiten. An die Wahl dieser Methode knüpften sich entsprechende Erwartungen. Der in Sprache und Interviewstruktur geübte Journalist würde in der Stegreiferzählung zu authentischen Aussagen

und Erfahrungsberichten stimuliert. Es bestünde die Chance, dass er im Laufe des Erzählstroms Auskunft über seine persönlichen Überzeugungen gebe und sich beruflich und persönlich identifiziere. Damit würden die Befragten sich nicht nur als Repräsentanten des öffentlich-rechtlichen Systems inszenieren, sondern möglicherweise auch ihr persönliches Bildungswirken reflektieren und ihr Selbst- und Weltverständnis offenbaren, das Grundlage für ihre Deutungen von Wirklichkeit sei. Im Rückgriff auf die Biografie ließe sich feststellen, wo und wie ihr Bildungsbegriff entwickelt worden sei. Einflussfaktoren und Sozialisierungsmechanismen könnten sichtbar gemacht und Erkenntnisse über Professionalisierungsprozesse gewonnen werden.

Es wurden entsprechend zwei Probeinterviews (in der Übersichtstabelle A+B) nach der autobiografisch-narrativen Methode geführt. Die Interviewten waren zwei Führungskräfte aus unterschiedlichen Sendeanstalten und Ressorts. Es stellte sich heraus, dass es in keinem Fall möglich war, das Interview methodisch sauber durchzuführen. Keiner der Befragten war bereit, das Interview in einem privaten Rahmen zu führen. Es wurden dafür jeweils Zeitgründe genannt. Der biografische Erzählansatz erschien den Teilnehmern außerdem suspekt. Die Interviewzeit wurde von den Befragten auf etwa maximal eine Stunde begrenzt und die Interviews mussten in ihren Büros stattfinden, wo sie im „Chefsessel“ deutlich eine berufliche Funktion einnahmen und ein hierarchisches Gesprächsverhältnis konstruierten. Eine offene und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre war nicht gegeben und konnte sich auch nicht entwickeln. Im Gespräch reagierten die Befragten dann in der gebräuchlichen journalistischen Interviewstruktur, die sie üblicherweise selbst professionell anwenden. Auf eine Stimulusfrage antworteten sie knapp, argumentativ, pointiert und ihrer Rolle gewahr. Es kam kein Erzählstrom zustande. Je offener und persönlicher Nachfragen wurden, desto unsicherer und misstrauischer wurden die Antworten. Sie fragten zurück: „Worauf wollen Sie hinaus? Was wollen Sie eigentlich wissen? Was hat das mit dem Bildungsauftrag zu tun?“

Der Bildungsauftrag besitzt für sie eine politische und damit karriererelevante Dimension. Sie sind sich zudem ständig ihrer öffentlichen Wirkung und Prominenz bewusst. Außerdem sind sie geübt in Interviewführung und zeigen im Gespräch ein starkes Kontrollbedürfnis. Ihre Antworten gaben sie standardisiert und professionell distanziert, also eindeutig in ihrer Rolle als Systemrepräsentanten. Es erschien ihnen nicht möglich, persönlich zu antworten oder die klassische journalistische Frage-Antwort-Technik auszublenden. Eine offene Erzählung wurde durch den räumlich präsenten und strukturell prägenden profes-

sionellen Rahmen verhindert. Außerdem fiel es mir selbst als gelernte Journalistin schwer, die eigene berufliche Herkunft auszublenden. Ich habe später einige Themen, die in diesen Interviews behandelt wurden, in die Ergebnisse einfließen lassen. Methodisch sind die Interviews jedoch nicht geeignet gewesen, um relevante Forschungsergebnisse zu erzielen. Aber in allen Fällen wurde ein Gesprächsbedürfnis über den Bildungsauftrag artikuliert. Das Thema war für die Interviewten eindeutig relevant und existenziell. Deshalb entschied ich, das Forschungsfeld mittels Experteninterviews zu erschließen. Es sollte sich in den nachfolgenden Befragungen zeigen, dass die Rolle der Befragten sowie meine eigene Rolle als im Feld Beteiligte viel klarer definiert war und ich als Gesprächspartner auf Augenhöhe auftreten konnte, was die Vertrauensbasis für das Interview deutlich verbessert hat.

Das Experteninterview als methodische Herangehensweise hat sich im Nachhinein nicht nur als angemessen, sondern als besonders geeignet zur Bearbeitung des Untersuchungsgegenstands erwiesen, obwohl es in der qualitativen Sozialforschung als „randständiges Verfahren“ gilt (Meuser/Nagel 1997, S. 481). Die Vorbehalte gegenüber dem Experteninterview rühren unter anderem daher, dass nicht nur eine bestimmte Form der Befragung gewählt wird, sondern die Rolle des Befragten vorab festgelegt wird. Dem Interviewten wird vom Forschenden die Funktion des Experten im Handlungsfeld zugewiesen, wodurch dessen Identitäts-, Handlungs- und Reflexionsradius vorstrukturiert wird. Deshalb stellt sich die Frage, ob es legitim ist, die Gruppe der Fernsehjournalisten im öffentlich-rechtlichen Rundfunk vor dem Hintergrund der Forschungsfrage als Experten anzusehen.

4.2 Experteninterview und Expertenbegriff

Ich will dazu einige Überlegungen aus der wissenssoziologischen Diskussion über Experten bemühen und an das Feld anlegen. Als Experte kommt in Betracht, wer abseits von professionellen Funktionen eine „institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit besitzt“ (Hitzler/Honer/Maeder 1994). Es handelt sich um einen exponierten Personenkreis, der innerhalb eines sozialen Systems über besondere Wissensbestände verfügt. Nach Michael Meuser und Ulrike Nagel ist Experte, wer „einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen und Entscheidungen“ hat; innerhalb eines abgesteckten Handlungsfeldes sind Experten quasi Funktionseliten und Entscheidungsträger für Problemlösungen (Meuser/Nagel 1994, S. 182). Der Experte besitzt „relative Produktions- und Deutungsmonopole“ und ist der „Prototyp des als kompetent und legitimiert anerkannt-

ten Akteurs“ (Hitzler 1994, S. 27). Man kann Experten in ihrer gesellschaftlichen Funktion zwischen dem Status des Professionellen und des Laien ansiedeln.

Nach Alfred Schütz ist eine wesentliche Grundbedingung für Expertentum im Gegensatz zu dem Spezialisten oder dem „gut informierten Bürger“, dass der Experte als solcher durch die Allgemeinheit legitimiert sein muss. „Sonderwissen wird überhaupt zum Expertenwissen, wenn das herrschende Allgemeinwissen es dazu macht, das heißt, wenn es auftretende Probleme bereits als Sonderprobleme definiert.“ (Sprondel 1979, S. 148) „Das heißt, jede gesellschaftliche Konstruktion von Experten kann nur gelingen, wenn gleichzeitig die ‚Laien‘ die jeweilige Logik der spezifischen Wissensform ‚Expertenwissen‘ akzeptieren.“ (Liebold 2002, S. 36) Expertenwissen resultiert aus der praktischen Wahrnehmung von bestimmten Funktionen innerhalb eines abgesteckten Aktionsrahmens. Der Experte verfügt über Spezialwissen, das er „zwar nicht alleine besitzt, das aber doch nicht jedermann bzw. jederfrau in dem interessierten Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser/Nagel 1997, S. 484). Nach der Definition von Schütz bewegt sich der Experte in einem System von Relevanzen, die ihm auferlegt sind durch die auf seinem Gebiet auferlegten Probleme. Er agiere auf streng begrenztem Gebiet und habe „klar und deutlich verfügbares Wissen“. „Seine Ansichten gründen auf sicheren Behauptungen; seine Urteile sind keine bloße Rateerei oder unverbindliche Annahmen.“ (Schütz 1972, S. 96)

Meuser/Nagel sehen die Expertise darüber hinaus nicht nur in verfügbarem Wissen, sondern auch durch indirekte Handlungsweisen begründet. So nutzten Experten auch Strategien und Relevanzen, die „zwar im Entscheidungsverhalten zur Geltung gelangen, den ExpertInnen aber nicht unbedingt reflexiv verfügbar sind“ (Meuser/Nagel 1997, S. 485). Es könnten „kollektiv verfügbare Muster (sein), die zwar nicht intentional verfügbar sind, aber als subjektiv handlungsleitend gelten“ (ebd.). Wissenssoziologisch handele es sich um implizites Wissen, um ungeschriebene Gesetze (Meuser/Nagel 1994, S. 182). Der Begriff des impliziten Wissens geht über die ursprüngliche Definition von Schütz hinaus. Dieses Wissen hat keine Rezeptform, es kann nicht einfach abgefragt werden, sondern muss mittels qualitativer Befragungsmethoden rekonstruiert werden. Es geht um die „Rekonstruktion des handlungsorientierenden Wissens von Eliten und Experten“ (ebd., S. 183).

Die Expertise der öffentlich-rechtlichen Fernsehjournalisten

Setzt man diese Definitionen in Beziehung zur Interviewgruppe der öffentlich-rechtlichen Fernsehjournalisten, so können diese in doppelter Hinsicht als Experten für die For-

schaftsfrage nach dem Bildungsauftrag angesehen werden. Zum einen beschreibt das Expertentum die spezifische Form der Verberuflichung, die für Journalisten typisch und für ihr Selbstverständnis repräsentativ ist, namentlich ihre Rolle als freie Publizisten und ihre herausgehobene Stellung als Funktionselite. Ihr Handlungsfeld ist zwar definiert, aber eben nicht professionell gefasst. Auch sie befinden sich in einem Status zwischen Profession und laienhaftem Spezialistentum. Sie haben privilegierten Zugang zu Informationen, konstruieren Wirklichkeit im Rahmen ihrer Medienproduktion und verfügen über Deutungsmonopole. Implizite kollektive Deutungsmuster der Berufsgruppe werden beim Gatekeeping oder Agenda-Setting wirksam. Es gibt keine konkreten Richtlinien oder Vorgaben, Relevanzen werden auf der Basis eines gemeinsamen Erfahrungswissens definiert.

Die Vertreter des öffentlich-rechtlichen Rundfunks sind in einer weiteren Hinsicht Experten. Sie sind Repräsentanten einer öffentlichen Aufgabe und damit eines gesellschaftlichen Sonderproblems, das ihnen von der Allgemeinheit überantwortet worden ist. Im Hinblick auf ihre Verantwortung für seriöse und relevante Themenauswahl, Qualitätssicherung und moralisch-ethische Rahmungen unterscheiden sie sich von anderen Journalisten und haben ein klar abgestecktes Handlungsfeld. Sie sind Teil eines besonderen gesellschaftlich gewünschten Relevanzsystems. Man kann davon sprechen, dass sie „sozial anerkanntes und sozial relevantes Expertenwissen“ generieren und verwalten (Sprondel 1979, S. 146). Der öffentlich-rechtliche Bildungsauftrag wird ausschließlich im Rahmen der öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten zur Geltung gebracht. Deshalb können auch nur Angehörige dieser Sendeanstalten dazu Auskunft geben. Sie allein verfügen über das Wissen, worin der Bildungsauftrag besteht und wie er realisiert wird. Es handelt sich also um eine Art Betriebswissen von ARD und ZDF. Dieses ist keineswegs immer klar und deutlich verfügbar, sondern ebenfalls implizites Wissen im Sinne der „ungeschriebenen Gesetze“, die als kollektives Orientierungsmuster in der täglichen journalistischen Arbeit wirksam werden.

Experteninterview und Erkenntnisinteresse

Das Experteninterview ist besonders geeignet, um berufsgruppenspezifische Deutungsmuster herauszuarbeiten und um kollektive Orientierungen zu erkennen (Liebold/Trinczek 2002, S. 67). Es resultiert aus der Annahme, dass die Wirklichkeit eine Interpretationsleistung des Subjekts ist, das seine Welt deutet (ebd., S. 39/40). „Es eröffnet den Zugriff auf implizite Regeln, nach denen sozialer Wandel enacted und prozessiert, aber auch blockiert wird.“ (Meuser/Nagel 1994, S. 191) Mit Hilfe des Experteninterviews sollen die Relevanzsysteme bzw. die „überindividuellen, handlungs- bzw. funktionsbereichsspezifischen“

schen Muster des Expertenwissens entdeckt, d. h. interpretativ rekonstruiert werden“ (ebd., S. 183). Das Interesse richtet sich dabei auf Entscheidungsmaximen der Programmgestalter, Erfahrungswissen und Faustregeln. Damit ändert sich nun die Perspektive des Erkenntnisprozesses gegenüber dem biografisch-narrativen Ansatz. Denn es sind weder die „Person des Experten noch dessen Biographie (...), die den Sozialforscher im Rahmen von Experteninterviews an einem Experten interessieren; statt dessen wird der in einem ‚Funktionskontext eingebundene Akteur zum Gegenstand der Betrachtung“ (Meuser/Nagel 1997, S. 485). „Der Kontext, um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang mit der darin agierenden Person gerade nicht identisch ist und in dem sie nur ‚einen‘ Faktor darstellen.“ (Meuser/Nagel 1991, S. 442) Experten interessieren also nicht als Personen, sondern ausschließlich als Träger von Wissen (Liebold 2002, S. 41). Sie haben als Repräsentanten ihrer Berufsgruppe gewissermaßen Zeugenfunktion für die sozialen Prozesse, die zu erforschen sind (Gläser/Laudel 2009, S. 12). Die Vergleichbarkeit der Interviews ist gegeben, weil die befragten Journalisten im öffentlich-rechtlichen Rundfunk verwandtes Erfahrungswissen besitzen und vergleichbare Positionen im Handlungsfeld einnehmen.

Experte oder Laie – Grundkonflikt des Journalismus

Die Frage nach dem Expertentum trifft das Selbstverständnis der öffentlich-rechtlichen Journalisten im Kern. Angesichts des Medienwandels gibt es wie oben beschrieben eine verstärkte publizistische Tätigkeit von Laien in den Online-Medien und sozialen Netzen. Sie verlangt nach einer präziseren Ausrichtung der Relevanzsysteme des Journalismus und nach zunehmender Professionalisierung. Qualifizierung, Sozialisierung und Rekrutierung der journalistischen Experten stehen auf dem Prüfstand. Die sich verschärfende Konkurrenz zwischen den traditionellen Kommunikatoren im Journalismus und ihrem neuen Publikum kann als ein Experten-Laien-Konflikt ausgelegt werden. In diesem Konflikt ist der Bildungsauftrag ein wesentliches Wissensmerkmal, das die Experten von den Laien unterscheidet. Der Bildungsauftrag ist bislang als öffentliche Aufgabe durch die öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten institutionalisiert und garantiert. Aber auch er wird immer häufiger von anderen Marktteilnehmern und von der Allgemeinheit, den Laien, zur Diskussion gestellt. Die öffentlich-rechtlichen Journalisten haben insofern in Bezug auf den Bildungsauftrag ein Legitimationsproblem, das auf ihre eigene gesellschaftliche Rolle verweist. Der Bildungsauftrag begründet ihr Expertentum. Und so führt die Frage nach ihrer Expertise auch umgekehrt direkt zum Kern des Forschungsanliegens dieser Arbeit.

4.3 Phase 2 – Methodenumsetzung

Das Experteninterview ist ein kommunikativer Akt und entspricht der Prozesshaftigkeit im Forschungsverlauf. Es dient der schrittweisen Gewinnung von Daten. Im Gesprächsverlauf ist die Möglichkeit gegeben, „einen reziproken Verstehensprozess zu entwickeln“ (Liebold 2002, S. 40). Man kann es auch als ein „Entdeckungsverfahren“ bezeichnen, das zur „Exploration des Unbekannten“ dient (Behnke/Meuser 1999, S. 13). Es gibt innerhalb des Experteninterviews verschiedene Möglichkeiten, die Befragung durchzuführen. Die biografisch-narrative Methode hat sich als nicht zielführend erwiesen, eine standardisierte Befragung ist kaum möglich wegen fehlender Theoriebezüge. Für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand erscheint deshalb das leitfadengestützte Interview angemessen. Es gibt im Rahmen des leitfadengestützten Interviews methodische Unterschiede bezüglich des Grades der Offenheit bzw. der Standardisierung (Gläser/Laudel 2009, S. 41). Im vorliegenden Fall ist das nichtstandardisierte offene Leitfadeninterview gewählt worden. Es ermöglicht aufgrund von frei formulierten Fragen mit freier Antwortmöglichkeit einen insgesamt sehr natürlichen Gesprächsverlauf.

Der Ablauf des offenen Leitfadeninterviews

Im Experteninterview ist ein Grundverständnis des Forschers für das Handlungsfeld unbedingt erforderlich und wesentlich für den Gesprächsverlauf. Ich bin selbst hauptberuflich Journalistin, im öffentlich-rechtlichen Rundfunk ausgebildet und tätig gewesen. Meine Grundkompetenz und mein Erfahrungswissen sind den Interviewten bekannt und wirken vertrauensbildend. Gleichzeitig thematisiere ich im Gesprächsverlauf die Abgrenzung zu meiner wissenschaftlichen Rolle, so dass der Interviewte nicht erwarten kann, mit mir auf kollegialer Ebene zu argumentieren. Typisch für Experteninterviews ist eine meist angespannte, hochkonzentrierte Gesprächshaltung in der Anfangsphase des Gesprächs (Liebold 2002, S. 42, Gläser/Laudel 2009, S. 147). Die Experten erwarten eine präzise Fragestellung. Die Zeit ist knapp, das Gespräch soll effektiv und kompetent durchgeführt werden, so wie es der alltäglichen professionellen Kommunikationsform entspricht. In der Regel beginnt sich das Verhältnis dann bei günstigem Gesprächsverlauf zu entspannen.

Assoziativer Stimulus und Gesprächsstruktur

Die Stimulusfrage hat wie bei allen qualitativen Methoden auch im Experteninterview eine wichtige Funktion. Sie steht nach der persönlichen Vorstellung und der Erläuterung des Forschungsprojektes zwingend am Beginn jedes Gesprächs. Im vorliegenden Fall ging es

darum, eine Frageform zu finden, die eine höchstmögliche Offenheit des Interviews ermöglicht, auch um zu verhindern, dass durch mein Vorwissen über Funktion und Rolle des Befragten das Gespräch inhaltlich oder methodisch vorstrukturiert wird. Ich habe deshalb eine besondere Form des Interviewanfangs eingeführt: den assoziativen Stimulus. Dabei wird der Experte aufgefordert, ungeordnet und spontan Begriffe und Gedanken zum „Bildungsauftrag im öffentlich-rechtlichen Rundfunk“ zu assoziieren. Diese von ihm genannten Begriffe werden von mir auf Moderationskarten festgehalten und auf dem Tisch ausgebreitet. Wenn dem Befragten keine mehr einfallen, darf er entscheiden, mit welchem er beginnen und welches Thema er zuerst vertiefen möchte. Der Leitfaden wird dann innerhalb dieses Begriffsrahmens durch Nachfragen integriert. Darüber hinaus gibt es keine vorgeschriebene Reihenfolge für die Fragen. Es müssen auch nicht zwingend alle Fragen des Leitfadens gestellt werden. Der Ablauf des Gesprächs richtet sich nach dem Ergebnis der Stimulusfrage und nach den Schwerpunkten, die der Experte damit setzt. Seine assoziativen Begriffe strukturieren das Interview. Damit wird dem Experten ein großer individueller Spielraum für die Gewichtung des Themas gegeben und das Prinzip der Offenheit und Unvoreingenommenheit eingelöst. Man entgeht der von Christel Hopf beschriebenen Gefahr der „Leitfadenbürokratie“ oder der „Pseudoexploration“ (Hopf 1978, S. 99). Dem Befragten wird die Möglichkeit gegeben, eigene und auch andere Dimensionen und Wirklichkeitskonstruktionen zum Ausdruck zu bringen, als man sie wissenschaftlich erwartet hätte. Der Forschende kann seinerseits abhängig vom Gesprächsverlauf Themenbereiche vertiefen oder auch aktiv auffordernd eingreifen. Hier soll die Beweglichkeit der Methode dazu dienen, möglichst viele Perspektiven auf den zu rekonstruierenden Prozess zu ermöglichen. Das Gespräch ist zu Ende, wenn alle Moderationskarten besprochen und die Themenbereiche des Leitfadens weitgehend berücksichtigt sind. Es hat sich gezeigt, dass die Interviewpartner bei dieser Methode bereit sind, mehr Zeit als geplant zu investieren, weil sie das Bedürfnis haben, ihre eigenen Begriffe zu erläutern. Das thematische Springen macht den Gesprächsverlauf dynamisch und facettenreich und ist für den Experten spannend, erfordert aber vom Fragenden höchste Aufmerksamkeit, damit die Schlüsselstellen für die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen erkannt und für narrative Impulse genutzt werden können und trotzdem am Ende alle Themengebiete erfasst sind. Für die qualitative Auswertung ist es zwar nicht zwingend erforderlich, dass jede Frage des Leitfadens beantwortet wird, wohl aber dass zu allen Themenfeldern Äußerungen vorliegen.

4.4 Operationalisierung und Leitfaden

Der Leitfaden dient dazu, das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse in den Kommunikationsraum des Befragten zu übersetzen (Gläser/Laudel 2009, S. 111). Er dient auch dazu, eine Vergleichbarkeit der Interviews zu erzielen und thematische Kriterien für die spätere Textanalyse und Strukturierung bereitzustellen. Bei der Auswahl der Fragen sind die Kriterien der Reichweite, Spezifität und Involviertheit sowie der personale Kontext berücksichtigt. Die Fragen sind aus dem in Kap. 2 erörterten Problemhorizont abgeleitet. So wird nach Rollenbildern, Selbstverständnis, Handlungszielen, Inhalt und Formgebung des Bildungsauftrags, dem Verhältnis zum Publikum, den institutionellen Rahmenbedingungen sowie Hindernissen und Herausforderungen bei der Realisierung des Bildungsauftrags gefragt. Die Fragen sind nicht von einer Theorie geleitet. Wie oben dargestellt, greifen professions- und bildungstheoretische Bezüge ineinander.

Zu den Dimensionen von Professionalität gehören:

- Professionelles Selbstverständnis, Rollenbilder
- Sozialisation, Ausbildung, Qualifikation
- Verhältnis zur Berufsgruppe
- Ziele des professionellen Handelns
- Handlungsleitende Kategorien
- Normative Vorgaben und institutionelle Rahmenbedingungen
- Herausforderungen und Hindernisse

Zu den Dimensionen von Bildung zählen:

- Verständnis vom Bildungsauftrag
- Bildungsidee und Bildungsziele
- Adressaten von Bildung (Verhältnis zum Publikum)
- Inhalte der Bildungsvermittlung
- Formen der Bildungsvermittlung
- Herausforderungen und Hindernisse

Die Fragen aus diesen beiden Bezugsfeldern wurden im Leitfaden in vier Themenfelder gruppiert: 1. Assoziativer Stimulus, 2. Fragen nach Bedingungen, Handlungsfeldern und institutionellen Rahmungen, 3. Fragen nach Handlungszielen, leitenden Orientierungen,

normativen Grundlagen und 4. Fragen nach Funktion, Sozialisation und beruflichem Selbstbild. Aufforderungen zu narrativen Teilen sollten zusätzlich mögliche Rollenkonflikte, Paradoxien und identitätsbildende Momente freilegen. Es wurde auf eine Vorstrukturierung der Inhalte verzichtet, es gilt das Prinzip der völligen Offenheit und Unvoreingenommenheit, das dem qualitativen Ansatz zugrunde liegt (Meuser/Nagel 1991, S. 449).

Leitfaden zum Thema „Bildungsauftrag im öffentlich-rechtlichen Fernsehen“

Eingangsfrage/Stimulus:

Antworten Sie bitte spontan, assoziativ und stichwortartig: Was verbinden Sie mit dem Bildungsauftrag?

Feld 1 – Bedingungen, Handlungsfelder, institutionelle Rahmungen (professionstheoretische Perspektive)

Wo spielt der Bildungsauftrag in Ihrem Arbeitsalltag die größte Rolle?

- Wer definiert den Bildungsauftrag?
- Wie setzen Sie ihn in der täglichen Arbeit um? (Ablauf, Ereignisse, Personen)
- Welches sind die Entscheidungsprozesse? Konkrete Beispiele
- Welche Faktoren begünstigen oder verhindern, dass Sie den Bildungsauftrag wahrnehmen können? (Personen oder Arbeitsabläufe)
- Was tun Sie selbst, was wollen Sie erreichen? Welches ist Ihre Position, was können Sie frei entscheiden, was nicht? (Konflikte)
- Sehen Sie Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit?
- Mit wem sprechen Sie darüber? (Kollegen, Berufsgruppe)
- Welches sind die Unterschiede zu privaten Medienunternehmen?
- Vision: Beschreiben Sie den Idealzustand. Stellen Sie sich vor, es wäre Ihr Fernsehsender. Was würden Sie ändern, um den Bildungsauftrag bestmöglich zu erfüllen?

Feld 2 – Handlungsziele, leitende Orientierungen, normative Grundlagen (bildungstheoretische Perspektive)

Was verändert sich durch den Bildungsauftrag?

- Wann ist Ihrer Meinung nach der Bildungsauftrag erfüllt, was ist Ihr Bildungsziel?
- Wer ist am Bildungsprozess beteiligt, an wen richtet sich der Bildungsauftrag?
- Wer genau hat etwas davon, für wen soll sich etwas ändern? Was kann sich verbessern? Wie geht das? Genau beschreiben!
- Welche Bedeutung haben die Inhalte?
- Wie gehen Sie mit Wissen um? Wo generieren Sie es, wie vermitteln Sie es? (Beispiele/Situationen)
- Welche Bedeutung haben Bild und Sprache?
- Wie überprüfen Sie den Bildungserfolg? (Feedback)
- Nennen Sie Beispiele für Gelingen und Misserfolg.
- Vision: Wie könnte der Bildungsauftrag in 20 Jahren aussehen?

Feld 3 – Biografie und berufliches Selbstbild

Welche Voraussetzungen sollte man mitbringen, um den Bildungsauftrag zu erfüllen?

- Berufliche und Bildungsqualifikationen
- kognitive oder emotionale, soziale oder pädagogische Kompetenz
- Strategien, Ideen, Visionen, Erfahrungen
- Herkunft, gesellschaftliche Stellung
- Welche Rolle spielt die Journalistenausbildung?

4.5 Sample und Setting

Es sind im Rahmen der Studie 14 Interviews geführt worden, die Auswahl der Personen erfolgte nach den Kriterien: Funktion, Ressort, Programmbedeutung, Geschlecht.

Funktion

Ausgesucht wurde nach der Position im öffentlich-rechtlichen System: Hauptabteilungs- oder Abteilungsleiter, Redaktionsleiter, Redakteure, Moderatoren. Sie alle sind Programmverantwortliche bei öffentlich-rechtlichen Fernsehsendern mit unmittelbarem Bezug zur täglichen journalistischen Arbeit. In der ersten Erhebungswelle wurden Journalisten in Führungspositionen ausgewählt, weil in der Festanstellung auf Leitungsebene Wertigkeiten und Normen des öffentlich-rechtlichen Systems nach außen vertreten und nach innen ausdekliniert werden. Handlungsprinzipien werden im Kosmos der Redaktion definiert, und zwar hierarchisch von oben nach unten (Weischenberg 1998, S. 301 f.). In einer zweiten Erhebungswelle wurden auch jüngere Redakteure miteinbezogen, um eventuell einen Generationeneffekt zu untersuchen. Die genaue Funktion wird in den Fallportraits nicht offengelegt, um eine sofortige Wiedererkennbarkeit zu verhindern.

Ressort

Die Auswahl der Interviewpartner ist nach Ressorts erfolgt, weil es im Journalismus ein ressorttypisches Rollenverständnis gibt. Der Bereich Aktuelles, Nachrichten, Zeitgeschehen erfüllt den Grundauftrag der politischen Bildung und der öffentlichen Meinungsbildung durch Information. Hier fühlen sich Redakteure den demokratischen Gründungsideen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks besonders nahe. Sie nehmen in der Regel die Rolle des Vermittlers und neutralen Beobachters ein und repräsentieren die Aufgabe „Information“. In den Redaktionen der politischen und investigativen Magazine finden sich im Gegensatz dazu eher Vertreter eines kritischen und Haltungsjournalismus, der sich als Anwalt der Gesellschaft versteht und die öffentliche Aufgabe „Kritik und Kontrolle“ wahrnimmt. Als Teilbereich der aktuellen und politischen Abteilungen kann noch die Talkshow angesehen werden, die gewöhnlich der journalistischen Unterhaltung zugeordnet wird. Besonders zahlreich und erfolgreich sind in jüngster Zeit politische Talkshows. Sie bieten diskursive Formen von journalistischer Information und Kritik.

Die Wissenschafts- und Kulturabteilungen repräsentieren den Bildungsauftrag im Sinne eines Bildungsprogramms. Sie erfüllen die Forderung nach kultureller Wissensvermittlung. Das Fernsehprogramm hat in den letzten zehn Jahren einen regelrechten Boom von Wis-

senssendungen erlebt. Ranga Yogeshwar, einer der populärsten Repräsentanten des modernen Wissensfernsehens, sagte dazu in einem Spiegelinterview: „Das meiste von diesem (Wissenschafts-)Boom ist nur Etikettenschwindel. Überall steht heute ‚Wissen‘ drauf, ob es das Verpacken von Würstchen ist oder der große BH-Test. Auch Quiz gilt ja fast als Wissenschaft ... Ich versuche, in dieser medialen Kirmes das zu tun, weshalb ich angefangen habe. Fernsehen hat einen Bildungsauftrag. Auch wenn das anachronistisch klingen mag. Daran glaube ich.“ (Spiegel-Interview 17.3.2008)

Auch das Kinderfernsehen gestaltet seit der Gründung des Kinderkanals die Bildungsdiskussion im öffentlich-rechtlichen Rundfunk mit, nicht zuletzt weil hier Programm nicht nur hergestellt, sondern vor allem kindgerecht übersetzt wird.

Die Abteilung Fernsehspiel hat ein ganz anderes, eigenes Selbstverständnis bezüglich des Bildungsauftrags. Medienwissenschaftler Norbert Bolz hat eindrücklich auf einer UFA-Wertetagung darauf hingewiesen, dass Bildungsinhalte in den großen Vorabendserien und Krimis intelligent dramaturgisch verpackt werden und dort auch Wirkung erzielen. „Das Unterhaltungsfernsehen hat die fantastische Möglichkeit, positive Werte zu transportieren, die gerade nicht deklariert werden müssen. Dadurch, dass sie nicht deklariert werden, werden sie auch nicht kontrovers und man kann sie relativ unbestimmt halten, was überhaupt erst die Bedingung für Zustimmungsfähigkeit ist. Insofern ist das eine unglaubliche Chance, die allerdings nur die Unterhaltung hat, durch das Geschichtenerzählen einzugreifen, wenn Sie so wollen, in das Gemüt einer Nation. Das machen einige Sendungen wirklich mit großem Erfolg.“ (Bolz 2009)

Comedy und Satire sind außerdem eine Mischform zwischen Information und Unterhaltung und bieten unterhaltende Ansätze zur Ausübung von öffentlicher Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen oder staatlichem Handeln. Aus diesem Bereich konnte allerdings kein Vertreter zur Teilnahme an der Studie gewonnen werden.

Programmbedeutung

Zu unterscheiden ist ferner nach der Programmreichweite. Je nach Aufgabengebiet verändern sich die Bedeutungsbezüge. Naturgemäß haben nationale Programme deutlich höhere Reichweiten, ein anderes Aufgabenbewusstsein und eine andere Wahrnehmung für Massenpublikum, Quote oder Qualität. Mitarbeiter der Dritten Programme haben stärkeren Regionalbezug und ein geschärftes Bewusstsein für Spezialwissen und Qualitätsthemen.

Geschlecht

In den Interviews geht es nicht vordergründig um biografische Bezüge, sondern um das Expertenwissen. Dennoch war zu prüfen, ob es Gendereffekte gibt, das heißt einen geschlechtsspezifischen Unterschied in der Bildungsauffassung. Gendereffekte sind allerdings nicht auffindbar gewesen. Unter den vierzehn Interviewten waren acht Männer und sechs Frauen. In der Übersicht sind die Interviews nicht in Bezug auf das Geschlecht der Befragten kenntlich gemacht, um auch hier eine Wiedererkennung auszuschließen. Sie werden alle als männlich bezeichnet.

Setting – Entstehungssituation

Die Interviews sind in den Jahren 2010-2016 geführt worden. Sie sind freiwillig erfolgt. Alle Interviewpartner wurden direkt und persönlich angefragt und an ihrem Arbeitsort besucht. Ich habe nur drei Personen vorab persönlich gekannt, mit keinem in einem Dienstverhältnis gestanden. Die Gespräche wurden im Büro der Befragten aufgezeichnet. Es gab keine dritten Zuhörer. Da bei allen Interviews entweder die Person oder die Sendung bekannt sind, wurde den Beteiligten eine weitgehende Anonymisierung der Interviews zugesagt. Die Originalinterviews liegen elektronisch vor. Für die Dissertation sind ihnen „Decknamen“ zugeordnet worden, um sie möglichst schwer erkennbar aber für die Auswertung gut identifizierbar zu machen. Alle Interviews sind auf Tonband aufgezeichnet und vollständig transkribiert worden. Die Zitatverweise beziehen sich auf die Nummer des Interviews und die Zeilenangabe. (3, 24) bedeutet Interview Nummer 3, Zeile 24.

Übersicht über das Forschungsfeld

Tabelle 1: Interviewpartner „Bildungsauftrag“ (anonymisiert)

Nr.	Datum	Alias	Sender	Ressort	Methode	Länge
A	26.10.10	Globetrotter	III. Programm und National	Kultur	bn	90
B	27.10.10	Wahlkämpfer	National	Politik und Zeitgeschehen	bn	60
1	08.03.11	Magister	III. Programm und National	Politik	IE	60
2	29.03.11	Otto	National	Kultur und Wissenschaft	IE	90
3	27.06.11	Trojaner	National	Politik und Zeitgeschehen	IE	60
4	20.07.12	Puzzler	III. Programm	Aktuelles, Nachrichten	IE	90
5	12.10.12	Kindermann	National	Kinderprogramm	IE	90
6	09.11.12	Dreier	III. Programm und Bimedial	Jugendprogramm	IE	45
7	09.11.12	Forscher	III. Programm	Wissenschaft und Bildung	IE	90
8	24.04.13	Künstler	National	Fernsehspiel	IE	45
9	30.07.14	Kantianer	National	Unterhaltung	IE	75
10	18.04.15	Menschenfreund	National	Kultur und Wissenschaft	IE	90
11	29.02.16	Ted	III. Programm und National	Zeitgeschehen	IE	70
12	29.02.16	Provokateur	III. Programm und National	Politik/Zeitgeschehen	IE	75

Legende

Methode

- bn = biografisch-narrativ
IE = leitfadengestütztes Interview

4.6 Auswertung

Die Expertenbefragungen sind zunächst vollständig offen und individualisiert angelegt worden, damit viele Daten erhoben werden können, also ein breites Interpretationsangebot der Befragten hinsichtlich des Verständnisses ihres Bildungsauftrags erzielt wird. Um aus diesem Datenmaterial später valide Ergebnisse erzielen zu können, die verstehbar und theoretisch einzuordnen sind, bedarf es bei der Auswertung einer Komplexitätsreduktion. Dazu wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Jochen Gläser und Grit Laudel (2009) und Philipp Mayring (Mayring 2010) angewandt. Die qualitative Inhaltsanalyse steht in der Tradition der Hermeneutik, die menschliches Verhalten verstehen und nicht erklären will. Dabei wird Text wird mit Hilfe eines Analyserasters systematisch nach Informationen durchsucht. Die Weiterverarbeitung erfolgt dann unabhängig vom Ursprungstext und entfernt sich von der Person des Befragten. Die biografische Konstruktion und Sinnstruktur

spielt im weiteren Verlauf keine Rolle mehr. Der Fokus liegt auf den sozialen Sachverhalten und Mechanismen. Diese Methode der Auswertung eignet sich, um sich dem diffusen Forschungsgegenstand langsam und systematisch über das Material anzunähern. Als qualitative Interpretationstechnik wird dabei die formale Strukturierung und deduktive Kategorienanwendung nach Mayring (ebd., S. 97) genutzt. Die Texte werden zunächst abschnittsweise gekennzeichnet, das heißt nach Keywords und Themen, die die Befragten selbst vorgeben (Paraphrasierung) markiert. Anschließend erfolgt eine thematische Strukturierung der Texte, um die Deutungsvarianten des Bildungsauftrags bei den Programmverantwortlichen freizulegen. Die inhaltlichen Ergebnisse sind im Teil B dieser Arbeit in Form von Fallportraits zusammengefasst. In einem weiteren Materialdurchlauf werden diese Daten dann nach Kriterien der Medienbildungstheorie untersucht, um die Interpretationen des Bildungsauftrags zu kategorisieren. Erst nach diesem zweiten Durchlauf erfolgt die Hypothesenfindung und Theoretisierung.

4.7 Theoriebezug

Um die empirischen Ergebnisse theoretisch zu greifen, wird das Konzept der strukturalen Medienbildung von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki genutzt (Jörissen/Marotzki 2009), weil es aufgrund der dahinterliegenden Bildungstheorie von Winfried Marotzki der Komplexität des öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrags am ehesten gerecht wird.

Nach Marotzki wird Bildung in erster Linie strukturell gefasst (Marotzki 1990). Mit seiner Bildungstheorie reformuliert er die humboldtsche Lehre und baut auf Wolfgang Klafkis moderner Theorie der „Allgemeinbildung“ auf. Für ihn bezieht sich Bildung nicht mehr allein auf den Inhalt, also die Vermittlung von Wissensbeständen, sondern auf die formalen Strukturen der menschlichen Entwicklung. Bildung betreffe die Gestaltung des Selbst- und Weltverhältnisses, wie sie nur vom Subjekt selbst ausgehen könne. Auf der Basis dieses formalen Bildungsbegriffs haben er und Benjamin Jörissen ein Medienbildungskonzept entwickelt. Es beschreibt Bildungsprozesse, die der Mensch in der modernen Wissensgesellschaft erfahre. Das Individuum sei in der Moderne vielen neuen Möglichkeiten, aber zugleich auch immer mehr Krisenerfahrungen ausgesetzt, die zu einer Transformation von Wert- und Weltorientierungen führten. Tradierte Sinnbezüge lösten sich auf und würden in Frage gestellt. Das Subjekt könne nicht mehr auf eine überschaubare Anzahl, sondern auf eine nie dagewesene Fülle von Handlungsoptionen zugreifen und jederzeit neue Lebenssituationen gestalten. Es finde weniger Traditionen oder Standards vor,

Diskontinuität überwiege. Diese Diskontinuität eröffne dem Einzelnen zwar mehr Handlungs- und Entscheidungsfreiheit, erzeuge aber auch mehr Unsicherheit im Sinne von Kontingenz. Winfried Marotzki bezieht sich dabei auf das Kontingenzkonzept des Soziologen Anthony Giddens (Jörissen/Marotzki 2009, S. 16).

Die Zunahme an Kontingenzerfahrungen für den Einzelnen wird in der Medienbildungstheorie als prägendes Kennzeichen der Moderne erachtet. Bildung beschreibt nach Jörissen/Marotzki demnach den Umgang mit diesen Kontingenzerfahrungen. Es gehe darum zu fragen, inwieweit der Mensch in der Lage sei, nicht nur auf herkömmliche Traditionsmuster zu vertrauen, sondern seine Beziehung zu sich selbst und der Welt immer neu zu reflektieren, seine Handlungsziele danach zu orientieren und diese Orientierungen flexibel an den gesellschaftlichen Wandel anzupassen. Das Individuum befinde sich in einem ständigen Spannungsfeld zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit. Bildungsprozesse zielten „auf die Herstellung von Unbestimmtheit ab, benötigen dazu aber ein hohes Maß an Bestimmtheit (Orientierungswissen)“ (ebd., S. 22). Unter Einsatz des vorhandenen Orientierungswissens und mit Hilfe von Reflexivität und Flexibilität versuche das Individuum permanent, die Herausforderungen zunehmender Kontingenz zu bewältigen. Bildung wird von Jörissen/Marotzki als Orientierungskompetenz des Subjekts zur Gestaltung seiner Selbst- und Weltbezüge in einer von wachsender Unbestimmtheit geprägten Umgebung verstanden. In der dahinterliegenden Bildungstheorie unterscheidet Winfried Marotzki den Begriff der Bildung wesentlich vom Begriff des Lernens. Er hat dazu das Stufenmodell von Giddens weiterentwickelt. Auf der einfachsten Stufe des Lernens steht die reine Aneignung von Erfahrungswissen. Sie kann in einer zweiten Ebene komplexe und mehrdimensionale Lernprozesse bewirken. Bei der Wissensvermittlung handelt es sich nach Marotzki jedoch noch nicht um Bildung. Ein Bildungsprozess liege erst dann vor, wenn das Wissen nicht nur angeeignet und angewendet, sondern auch reflektiert werde. Erst dort, wo das Individuum bewusst die Ebene der absoluten Bestimmtheit verlasse, neue Erfahrungs- und Orientierungsstufen zu erreichen suche und sich aktiv durch tentative Bewegungen Fremdes und Neues aneigne, dort finde strukturell Bildung, also Um- und Neuorientierung, statt. Auf der höchsten Bildungsstufe befinde sich das Subjekt dann, wenn es seine Position innerhalb dieses Bildungsprozesses zusätzlich selbst reflektiere. Marotzki dimensioniert die Lern- und Bildungsprozesse nach den Kriterien der Tentativität, Reflexivität und Flexibilität sowie dem Grad ihrer Unbestimmtheit. Als heuristisches Instrument zur Analyse von Bildungsprozessen unterscheiden Jörissen/Marotzki ferner vier grundlegende Dimen-

sionen, in denen sich reflexive Orientierungen des Subjekts entfalten: 1. der Wissensbezug als Rahmung und kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens; 2. der Handlungsbezug als Frage nach ethisch-moralischen Grundsätzen des Handelns, insbesondere nach dem Verlust tradiertter Begründungsmuster; 3. der Transzendenz- und Grenzbezug als Verhältnis zu dem, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann; sowie schließlich 4. die Frage nach dem Menschen (Biografiebezug) als Reflexion auf das Subjekt und Frage nach der eigenen Identität und ihren biografischen Bedingungen. Mit diesen Dimensionen nehmen die Autoren Bezug auf die vier Fragen Kants: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? (Kant 1800, S. 448)

Jörissen/Marotzki arbeiten heraus, dass die Bildungsprozesse, in denen das Subjekt sich mit seiner Umwelt immer wieder in Beziehung setzt, keine individuelle Angelegenheit seien, sondern eine soziale Komponente hätten. Sie besäßen eine gesellschaftspolitische Dimension, weil sie mit der Geltung von Wissensbeständen, mit Moral und Wertorientierungen und mit dem Diskurs von tradierten sozialen Orientierungsmustern verbunden seien. Diese müssten innerhalb sozialer Systeme immer neu ausgehandelt werden. Insofern seien sie „als Teilhabeprozesse an deliberativen Öffentlichkeiten“ zu verstehen (Jörissen/Marotzki 2009, S. 38). Für Bildungsprozesse, so die Theorie, spielten Medien eine zentrale Rolle. Die Kernthese im Konzept der Medienbildung lautet, dass „der Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulation verläuft“ (ebd, S. 39). Luhmanns Überlegungen fortführend bedeutet dies auf struktureller Ebene, dass nicht nur alles, was wir wissen, sondern alle „Selbst- und Weltbezüge ... prinzipiell medial vermittelt“ sind (Jörissen/Marotzki 2009, S.15).

Medien bieten dem Menschen gleichermaßen Orientierungswissen wie Unbestimmtheitserfahrungen. Sie steigern Kontingenz, weil sie täglich Wissen über soziale Gruppen oder Kulturen bereitstellen, über fremde Ereignisse und Kulturen, alternative Handlungsweisen und Weltansichten berichten. Gleichzeitig bieten sie im Rahmen ihrer Wirklichkeitskonstruktionen und durch die Auswahl der Themen und Bestimmung von Relevanzen eine Interpretationsleistung über die Welt an. Diese kann den Kommunikanten als Orientierungshilfe zur Gestaltung ihres Selbst- und Weltverhältnisses dienen. Das Konzept der „Medienbildung“ bietet einen theoretischen Rahmen, der Anschlussstellen zur Grundidee des öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrags aufweist.

Vergegenwärtigen wir uns die Aufgabe des öffentlich-rechtlichen Rundfunks, so gehören zu seinen zentralen Funktionen die Bereitstellung und Verbreitung von Wissen über Ereignisse in der Welt, die Darstellung von kultureller Vielfalt, die Deutung und Bewertung sozialer, gesellschaftlicher und politischer Zusammenhänge, die gesellschaftliche Integration und die Förderung der Meinungs- und Willensbildung. Die Rundfunkanstalten, heißt es in den ARD Leitlinien 2015, leisteten „einen wichtigen Beitrag für den Zusammenhalt des Gemeinwesens, zur Integration in Deutschland und Europa“. Sie sollten „die demokratischen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse der Gesellschaft (...) erfüllen“, so der Rundfunkstaatsvertrag 2014. Ihre zentrale Aufgabe sei, „Orientierung in einer immer komplexeren Zeit“ zu geben, so auch die Formulierung in der ZDF Selbstverpflichtung 2015. Es geht im öffentlich-rechtlichen Rundfunk schlechthin um die gezielte Produktion von Orientierungswissen und um ein konkretes Angebot an Orientierungsleistungen. Im Sinne der Medienbildungstheorie ist der öffentlich-rechtliche Rundfunk maßgeblich an Bildungsprozessen beteiligt und für Bildung verantwortlich, mindestens in struktureller Hinsicht.

Die Medienbildungstheorie soll im Forschungsprozess dieser Arbeit jedoch keinesfalls als normative Vorgabe missverstanden werden. Die Aussagen der Akteure dürfen nicht im Sinne eines bildungstheoretischen Stufenmodells ausgemessen werden. Die zu befragenden Journalisten sind aus professioneller Sicht nicht wirklich an Bildungsziele gebunden und in ihrer Auslegung des Bildungsauftrags völlig frei. Es liegt weitgehend in ihrem persönlichen Ermessen, in welcher Weise sie Bildungsprozesse verstehen und gestalten wollen. Die Medienbildungstheorie dient ausdrücklich nicht dazu, ihre Aussagen einer Bewertung zu unterziehen. Das Prinzip der Offenheit und Unvoreingenommenheit muss gegenüber den Interviewpartnern im qualitativen Forschungsprozess unbedingte Gültigkeit haben. Der theoretische Rahmen erscheint lediglich dazu geeignet, die Aussagen systematisch und begrifflich einzuordnen und Kategorien zu bilden für eine formale Strukturierung des Materials. Die Theorie der Medienbildung bietet ein Instrumentarium, um zu zeigen, welche Konzepte von Bildung und Wissensvermittlung im Rahmen des öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrags nebeneinander existieren, inwieweit die verantwortlichen Akteure Bildungsprozesse bewusst oder unbewusst in Gang setzen, welche individuellen oder kollektiven Handlungsziele sie haben und in welcher Form sie diese zur Geltung bringen.

Teil B – Hauptteil

5 Empirischer Teil – Erster Materialdurchlauf

5.1 Auswertung der Experteninterviews

In der ersten Auswertungsrunde wurden alle Experteninterviews nach folgenden Fragestellungen durchsucht:

- Wie werden der Bildungsauftrag und die eigene Bildungsidee beschrieben?
- Welche Handlungsziele und handlungsleitenden Orientierungen werden benannt?
- Welche Zielgruppe wird angesteuert und wie ist das Verhältnis zum Publikum?
- Welche Bildungsinhalte werden bearbeitet?
- Welche Form der medialen Artikulation wird gewählt?
- Welche Herausforderungen und Paradoxien werden genannt?
- Welche institutionellen Rahmenbedingungen spielen eine Rolle?
- Wie ist das Selbstbild, die eigene Rollen- und Funktionsbeschreibung?

Die Ergebnisse werden als Fallportraits zusammengefasst. Den Interviewten wurde Anonymität zugesagt, deshalb werden Decknamen verwendet und alle Sender-, Sendungs- oder Programmtitel gelöscht oder unkenntlich gemacht. Auch werden alle genderspezifischen Hinweise gelöscht, weil die Frauen unter den Experten prominent und daher ggf. leicht erkennbar wären. Zu diesem Schutz sind alle Interviewpartner in männlicher Form angegeben, die in diesem Fall als neutral anzusehen ist. Die Zitate wurden zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt Wortdopplungen oder Stimmlaute, die für die Textaussage irrelevant sind, herausgenommen. Diese Kürzungen sind mit zwei Punkten gekennzeichnet .. Sofern ganze Wort- und Textpassagen übersprungen wurden, stehen dafür drei Punkte und eine Klammer (...).

5.2 Fallportraits

5.2.1 Interviewpartner 3 – Magister

Assoziativer Stimulus

Magister ist Fachredakteur für aktuelle und politische Sendungen in einem regionalen Sender, der auch nationalen Sendungen zuliefert. Er verbindet mit dem Bildungsauftrag die

Begriffe: Aufklärung, Information, Analyse, Zusammenhänge schildern. Er assoziiert den Bildungsfunk der 70er Jahre, denkt an Funkkolleg und an den Staatsvertrag. Den Bildungsauftrag sieht er „irgendwie (als) meine Existenzberechtigung“.

Bildungsauftrag/-idee

Für Magister steht der Bildungsauftrag im Gegensatz zur klassischen Bildung. Das habe nichts mit Schulbildung zu tun. Es ginge dabei vielmehr „um alles, was neu und relevant“ sei. „Ich verbinde mit dem Bildungsauftrag .. Aufklärung. Aufklären des Zuschauers über die Welt.“ (3, 786) „Letzten Endes geht es darum, (...) alle Fakten, die wichtigsten Fakten zu einem Thema zu liefern und dem Zuschauer so zu servieren, dass er sie verstehen kann. Das ist für mich die Aufgabe des Journalismus, der Bildungsauftrag. Und wenn ich das versuche als Realisator, als Redakteur, dann habe ich den Job schon gemacht. (...) Also insofern: ein höheres Ziel habe ich damit nicht.“ (3, 449) Er möchte dem Bildungsauftrag vor allem handwerklich gerecht werden, einen „sauberen Job machen“. Dazu gehörten journalistische Grundfertigkeiten und eine ausgewogene Berichterstattung. Wenn Sachverhalte analysiert, wahrheitsgetreu und „seriös dargestellt“ würden, sei das „für mich das klare Erfüllen des Bildungsauftrags“ (3, 76). Den Begriff Bildungsauftrag selber verwende er in seiner täglichen Arbeit kaum, weil er für ihn zu abstrakt sei: „Der Begriff ist eben .. so unscharf, dass ich ihn dann doch nicht (...) nutzen kann. Also ich nutze ihn, .. wenn ich für ein Thema werbe und sage, das müssen wir machen. Die Argumente, die ich da vorbringe, da kann ich mir sagen, letzten Endes steht dahinter ein Bildungsauftrag, aber ich brauche diesen Begriff nicht. Und wenn ich ihn einsetzen würde, dann wäre er von einer konkreten Argumentation zu weit weg.“ (3, 746) „Ich würde niemals ein Thema versuchen durchzusetzen, indem ich sage, hier, das ist aber der Bildungsauftrag und deswegen machen wir das jetzt.“ (3, 217) Auch im Rahmen von Redaktionssitzungen komme der Bildungsauftrag nie explizit zur Geltung, sondern er werde lediglich im Sinne eines impliziten Wissens genutzt. Er habe „nie erlebt, dass irgendjemand gesagt hat, also dieser Beitrag entspricht nicht dem Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks, nee, also dieses Wort würde da keiner in den Mund nehmen. Aber latent ist das natürlich auch ein Maßstab.“ (3, 148) Der Begriff habe aus seiner Sicht eher eine strategische Bedeutung, „weil die Politik immer auf diesen Begriff so abfährt“ (3, 754). „Also es gibt eine bestimmte Ebene glaube ich von Medienpolitikern oder Medienexperten, die das Gefühl haben, dass sie mit dem Begriff was verbinden. Für die Diskussion mit denen hilft es. Aber für die Diskussion mit dem einfachen Fernsehzuschauer, dem ich im Zweifel begründe, warum ich

Gebühren verlange für das, was ich ihm anbiete, da hilft der Begriff Bildungsauftrag nicht.“ (3, 774) Für die Legitimation des öffentlich-rechtlichen Rundfunks sei das Prinzip der Unabhängigkeit wichtiger als der Bildungsauftrag. „Wenn es darum geht, die Existenzberechtigung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks Menschen zu erklären, dann merke ich einfach, wenn ich denen sage, es gibt einen Bildungsauftrag, den hat kein anderer, dann guckt mich die Oma in der Fußgängerzone mit großen Augen an. Aber wenn ich ihr erkläre, dass im Dritten Reich ein Herr Hugenberg .. alle Medien kontrolliert hat und die dann letzten Endes in die Hand des Staates gekommen sind, (...) und es gab nur eine Meinung. Und wenn ich ihr dann erzähle, dass es so etwas nie geben kann, weil selbst, wenn die privat organisierten Medien in der Bundesrepublik alle in die Hand eines Großverlegers kämen, dann gibt's immer noch den öffentlich-rechtlichen Rundfunk, der niemandem verpflichtet ist, (...) dann finde ich, kann man das besser verstehen (...). Da habe ich aber den Begriff Bildungsauftrag noch überhaupt nicht gebraucht.“ (3, 766)

Handlungsziele, leitende Orientierungen

Als sein wichtigstes Handlungsziel beschreibt er das Bereitstellen von Orientierungswissen. *„Das Liefern von Informationen, aber vor allen Dingen nicht die Fakten alleine, sondern das Einordnen von Informationen, das Stellen in den Zusammenhang, das Erklären gegenüber dem Zuschauer. Warum ist das wichtig? Das ist sozusagen im Kern die journalistische Arbeit. Dem Zuschauer .. die Möglichkeit zu geben, sich in der Welt zurechtzufinden. Das ist, finde ich, die Umschreibung des Bildungsauftrages, wie ich das heute verstehen würde.“ (3, 33)*

Ein Sachverhalt müsse bis zur Sendung so ausrecherchiert sein, dass man ihn möglichst klar benennen könne und für den Zuschauer keine offenen Fragen blieben. Diesen Prozess beschreibt er als Wahrheitssuche. Die Wirklichkeit werde durch die Augen des Journalisten betrachtet und im klassischen Sender-Empfänger-Prinzip an die Rezipienten weitergeleitet. Dabei solle es für den Zuschauer möglichst wenige Widersprüche geben, damit dieser nicht ratlos vor dem Fernseher zurückgelassen werde. *„Der (Reporter, Anm. d. Verf.) muss erstmal ein Bild haben .. von dem Sachverhalt, damit er das dann in eigenen Worten so erzählen kann und beschreiben kann das Bild, dass dieses Bild auch beim Zuschauer entsteht.“ (3, 261) „In der Politik hat man häufig mit abstrakten Sachverhalten zu tun. Und das Problem ist, .. ich will ja, dass der Zuschauer etwas versteht.“ (3, 351) „Ich möchte, dass die Menschen die Welt verstehen.“ (3, 415) „Richtig ist es dann, wenn das Publikum den Sachverhalt so verstanden hat, wie ich ihn selber verstanden habe als Jour-*

nalist.“ (3, 823) Am Ende habe der Zuschauer „mehr erfahren und gelernt“ und Argumente zur eigenen Meinungsbildung, um eine eigene Haltung zum Thema zu entwickeln.

Publikumsbezug

Magister hat wenig direkten Kontakt zu seinem Publikum. Er erhält vereinzelt Zuschauer-Mails und wird mit dem Publikum konfrontiert, wenn er vor Ort Bericht erstattet. Dann reagierten die Menschen weniger inhaltlich, sondern persönlich, weil sie ihn aus dem Fernsehen kennen. Trotzdem findet er diese Auseinandersetzung mit dem Publikum nützlich: „Manchmal finde ich das schon gar nicht schlecht, wenn man mitkriegt, wie manches, was man macht, vielleicht auch völlig falsch verstanden wird. .. Oder mit was für Verschwörungstheorien manche Menschen auch rumlaufen. Also so nach dem Motto, also Sie haben da den und den zu Wort kommen lassen. (...) Sie sind ja sowieso der Sender des Ministerpräsidenten oder der Partei XX.“ (3, 802) „Weil man einfach ständig gezeigt kriegt, wie Leute Dinge, die wir transportieren, falsch verstehen können. Andererseits sage ich mir dann immer, .. solange wir .. es nicht falsch machen, nehme ich das billigend in Kauf. Man kann sich immer nochmal Gedanken drüber machen, gibt's vielleicht doch irgendetwas, was zu diesem Missverständnis beigetragen hat, was mir das Publikum jetzt gerade spiegelt, was beim nächsten Mal vielleicht klarer formuliert werden muss, oder sowas. Das finde ich dann auch ganz hilfreich.“ (3, 812) „Darüber nochmal zu reflektieren, haben wir's falsch erklärt, haben wir nen falschen Ansatz gesucht, haben wir die Geschichte eben nicht zum Publikum transportiert (...), dafür ist Publikum natürlich gut.“ (3, 856)

Eine selbstkritische Haltung hält Magister bei seiner Arbeit für wesentlich. Gerade weil man die Adressaten nicht kenne, könne man die Qualität und Verständlichkeit der Beiträge immer nur an sich selbst überprüfen. Man müsse sich stets selber fragen: „Verstehe ich das, ist das einfach genug? (...) Würde ich das so erzählen, wenn ich das .. meiner Mutter, meiner Frau oder sonst wem erzähle, der von dem Sachverhalt auch keine Ahnung hat? .. Ist die Formulierung, die ich da finde, die präzise, die genaue, die verständliche?“ (3, 866) In den Redaktionen werde als Zielpublikum oft der „einfache Zuschauer“ oder die „Oma in der Kleinstadt“ ins Spiel gebracht oder die durchschnittliche Musterfamilie. Sie gelten in öffentlich-rechtlichen Sendern als Synonym für das anvisierte Publikum, um eine möglichst breite Zuschauerschaft und viele Generationen zu erreichen. Diese allgemeine Zielgruppenansteuerung erlebt Magister auch als Begrenzung. „Wenn wir alles für (Muster-) Familie nur machen, dann .. machen wir viele wichtige Sachen gar nicht. Also ich mach auch Fernsehen, wo hin und wieder der Aufsichtsratsvorsitzende XY irgendwas mitnimmt.“

Das ist zwar nicht meine Kernzielgruppe, aber (...) wenn ich über (Wirtschaftsunternehmen) berichte, dann kann ich sagen, o. k., das ist von der Oma in der Kleinstadt ganz weit weg ..., der Aufsichtsratsvorsitzende ..., das ist für mich .. das krasse Gegenstück zu der Oma in der Kleinstadt ..., für den müssen wir aber auch Programm machen. Das ist natürlich weniger unsere Zielperson.“ (3, 878) Magister habe eine eigene Vorstellung von „seinem Zuschauer“. „Nicht das Publikum im Allgemeinen, sondern .. jemanden, der sich schon fürs Thema interessiert, aber nicht mehr Ahnung hat als ein normal gebildeter Bürger.“ (3, 874) Diesen Bürger habe er als Adressat vor Augen, ohne sich ihm andienen zu wollen. Ihm sei es wichtig, die eigenen Relevanzkriterien und die Zuschauerakzeptanz in Übereinstimmung zu bringen. „Man muss als Journalist immer ein Gefühl dafür haben, was das Publikum denkt. Und ich als politischer Journalist muss nicht so sehr ein Gefühl dafür haben, was dem Publikum gefällt, sondern mehr, was für das Publikum wichtig ist. Und ich muss dann bei den Sachen, die ich für wichtig erachtet habe, nur dafür sorgen, dass ich sie so transportiere, dass sie auch interessant sind. Und dass das Publikum dann die Sache nicht an sich vorüberauschen lässt.“ (3, 958)

Inhalte

Inhaltlich bestimmen die aktuellen Tagesereignisse seine Arbeit. Die Auswahl der Themen erfolge nach Aktualität und Relevanz. „Wir müssen .. fragen: Ist das wichtig, ist das für die Entwicklung der Gesellschaft wichtig, ist das für auch mein Publikum wichtig?“ (3, 913) Es gebe im Redaktionsalltag keine Regeln oder Kriterien, wonach Themen gewichtet würden. Ob ein Thema als relevant einzustufen sei, werde im Rahmen der Bezugsgruppe in Themenkonferenzen und auf verschiedenen Hierarchieebenen entschieden, und zwar durch Argumentation und Intuition. „Bauchgefühl. Also, nein, ja, Bauchgefühl alleine ist es nicht, (...) da diskutiert man drüber. Da sagt man, das ist wichtig aus dem und dem Grunde, und dann sagt einer, das interessiert mich aber nicht. Dann muss man halt denjenigen, der sagt, das interessiert mich nicht, .. davon überzeugen, dass es doch interessant ist, beziehungsweise man fragt sich dann selber, naja, isses dann, ist es wirklich so interessant? Es ist ne Frage der Diskussion. Das A und O ist .., dass man die Dinge diskutiert (...) innerhalb der Redaktion. Und zwar zwischen denjenigen, die das Programm machen, und denjenigen, die Themen anbieten.“ (3, 921)

Form

Was die Form der Darbietung der Inhalte angeht, hat Magister eine klare Präferenz zum Wort. Er berichte oft live „on air“, kommentiere und führe einschätzende Gespräche und

sehe darin die geeignete Form, um abstrakte politische Sachverhalte im Fernsehen darzulegen und zu erläutern. Er betrachte die Bildebene als eine starke Limitierung seiner Aufgabe im Medium Fernsehen. Die Bilder würden zu sehr von den Inhalten ablenken. *„Es gibt den ganz klassischen Effekt: Ich sende ein emotional aufgeladenes Bild und .. texte eine Information darauf. Und diese Information kommt .. beim Zuschauer aber nicht an. Umgekehrt transportiert jedes Bild aber so viel Informationen, dass ich als Fernsehjournalist kaum alle Informationen tatsächlich berechnen kann, die beim Zuschauer ankommen, also ich kann den berühmten O-Ton haben, wo im Hintergrund einer mit dem Handy telefoniert und hin und her läuft. Der O-Ton ist vielleicht wichtig im Inhalt, .. aber .. kann sein, .. dass zwei von drei Zuschauern gar nicht zugehört haben, weil sie da hingucken und sich fragen, warum rennt der da rum? So. Also das ist das plastische Beispiel, .. man weiß immer nicht, worauf der Zuschauer gerade reagiert, so. Und weil dieses Medium Fernsehen eben so viele visuelle Reize transportiert, und damit sehr viele Inhalte nicht transportiert werden, ist, finde ich, da eine mögliche Limitierung. Ich hab das Gefühl, dass das Medium Fernsehen so hundertprozentig nicht in den Griff zu bekommen ist, was das Transportieren von komplizierten Sachverhalten betrifft. Und da scheitert man auch hin und wieder mal.“* (3, 353)

Moderne Formen der Bildgestaltung mit ungewöhnlichen Bildern, Kameraperspektiven oder schnellen Schnitten lehne er für die politische Berichterstattung völlig ab. *„Ich .. finde es ganz furchtbar, diese moderne Art und Weise der Schnitte. Also, (...) Kollegen machen das gerne. Die machen Porträts .. oder lange Filme, wo sie Interviews unterschneiden. Da redet also einer zum Zuschauer, und nach drei Worten wird er im Profil gezeigt, wie er zum Zuschauer redet, und das sind einfach Sachen, da kann kein Mensch aus meiner Sicht vernünftig zuhören, finde ich ganz furchtbar, weil da geht Information zwangsläufig verloren.“* (3, 388) Er kritisiert auch politische Beiträge, in denen die Fakten einer Erzähldramaturgie oder einem Erzählziel untergeordnet würden, um dem Zuschauer eine gute und emotionale Geschichte zu bieten. Das Thema würde mit Hilfe einer guten Story zwar leichter konsumierbar, aber die Sachlage verfälscht. *„Wo ich häufiger den Verdacht habe, na, haben sie da jetzt wirklich alles so erzählt, wie sie es recherchiert haben? Oder haben sie .. auch Sachen ein bisschen untern Tisch fallen lassen, die ihnen die Geschichte ein bisschen kaputt gemacht hätten? .. Ich will in meinem Einflussbereich einen Journalismus haben, der sich diesem Verdacht nicht aussetzt.“* (3, 482) Für ihn seien „sauberes Handwerk“, Gewissenhaftigkeit, Sachlichkeit und Vollständigkeit in Recherche und in der Dar-

stellung oberstes Gebot. *„Der Journalist ist ja dann ein guter Journalist, wenn er wie ein Wissenschaftler an einen Sachverhalt rangeht, bloß, dass er das alles schneller macht und dass er keine Versuche machen kann, aber zumindest .. das Umgehen .. mit These und Gegenthese, .. das Umgehen mit Herausfinden, wie ist der Sachverhalt wirklich, Recherche etc.“* (3, 679)

Herausforderungen/Paradoxien

Magister erlebt zwei Arten von Limitierungen, zum einen die Bedingungen des Mediums Fernsehen selbst: die Bilder. *„Du kannst nicht alles, was du weißt, in Bildern erzählen.“* (3, 30) *„Für alles, was ich erzählen will, brauche ich die richtigen Bilder, und wenn ich das richtige Bild nicht habe, dann versteht mancher ne Sache falsch. Wenn ich es einfach nur so erzähle, funktioniert es schon automatisch, (...) weil dann habe ich ja die Sache im Griff.“* (3, 53) Deshalb sei es in der Regel besser, die Bilder im Fernsehen mit Worten einzuordnen oder als Reporter in reinen Wortbeiträgen über die Lage zu berichten. Das zweite Hindernis sei der Zeitfaktor. Es werde immer mehr Output verlangt. *„Das ist eigentlich das Kernproblem. Wir haben jetzt ne stündliche Nachrichtensendung, Hauptnachrichten am Abend, und dann haben wir neuerdings noch eins EXTRA und dann gibt's regional noch drei Sendungen am Nachmittag. Das heißt, also diese Zahl der Nachrichtensendungen, die alle nach Inhalt gieren, die wird immer größer, und die Reporter .. werden dann gezwungen, schneller zu liefern, und da muss man halt immer aufpassen, geht das jetzt .. zu Lasten der Qualität? Und da muss man ehrlicherweise sagen, das Risiko besteht natürlich. Ist ja klar. Wenn ich weniger Zeit habe, kann auch mal irgendetwas falsch sein.“* (3, 252) Der Zulieferdruck verhindere, dass er sich der Wahrheit ausreichend nähern und die Zusammenhänge gut verständlich vermitteln könne. *„Man nähert sich der Wahrheit durch Recherche an. Manchmal kommt man ihr, also man nähert sich ihr ja immer an, aber manchmal hat man schon das Gefühl: Ein bisschen näher wär ich gerne dran gewesen, um noch sicherer zu sein.“* (3, 246)

Institutionelle Rahmenbedingungen

Als Zulieferredaktion von politischen Beiträgen steht Magister in einem System von Angebot und Nachfrage. Er bietet Themen an, die von Zentralredaktionen gesendet werden, oder es werden Themen von seiner Fachredaktion erbeten. Diese Zusammenarbeit erfordere ein ständiges Aushandeln der Themen: *„Es gibt planende Redakteure, die von den Ereignissen und den Sachverhalten weit weg sind. Und es sind diejenigen, die nah dran sind und sie recherchieren. .. Wichtig ist das produktive Miteinander der beiden. (...) Das ist*

immer so ne Auseinandersetzung, die ich aber erstmal als produktiv empfinde.“ (3, 507)
Als hinderliche Rahmenbedingungen erlebe er den ständigen Zuwachs an Programmflächen. *„Man (ist) als Fachredakteur in so einem Spannungsfeld, weil einerseits möchte man natürlich diese neuen Sendungen noch mit guten Beiträgen füllen, andererseits hat der Tag halt nur 24 Stunden, und da kommt man schnell an die Grenze.“ (3, 602)*

Rollenbild/Selbstverständnis

Magister möchte politische und gesellschaftliche Sachverhalte analysieren, wahre Zusammenhänge herausfinden, die Welt deuten und erreichen, dass die Zuschauer durch ihn mehr von der Welt verstehen. Er hat ein Mandat, politische und gesellschaftliche Ereignisse einem „normal gebildeten“ Publikum zu erläutern, und er ist überzeugt zu wissen, was für das Publikum wichtig ist. Er sieht sich als Aufklärer und handelt im Selbstverständnis eines Wissenschaftlers. Den Prinzipien der Wahrheit, Neutralität und Seriosität verpflichtet, hat er keine eigenen höheren Ziele. Insgesamt folgt er der journalistischen Rolle des neutralen Beobachters und des Vermittlers von Weltwissen, und er erfüllt idealtypisch den Grundauftrag der Information.

5.2.2 Interviewpartner 4 – Otto

Assoziativer Stimulus

Otto vertritt den Bereich Kultur und Wissenschaft. Er verbindet mit dem Bildungsauftrag Reichweite, Glaubwürdigkeit, hohe Qualität, Zufriedenheit, Aufklärung und die Frage: Wen erreicht man genau, und wie ist das Zugangsniveau für die Zuschauer? Er selbst bringt den Begriff „*unterschätzte Bildung*“ ein.

Bildungsauftrag/-idee

Seinen Bildungsauftrag umschreibt er als „*Wissensfernsehen, klug gemacht*“. Darunter fasse er Bildungsdokumentationen über naturwissenschaftliche Themen oder große historische Stoffe, die das Selbst- und Weltverständnis der Zuschauer förderten. Er beobachte mit Misstrauen, dass in der Öffentlichkeit Wissenschaft und Forschung nicht mehr wertgeschätzt würden. Der Wissenschaftsbetrieb habe den Kontakt zum Volk verloren. Deswegen betrachte er es als Aufgabe des öffentlich-rechtlichen Programms, diese Inhalte den Menschen nahezubringen. Zum Beispiel im Bereich der Geschichte. *„Also nach meinem Dafürhalten versteht man erst dann Gegenwart und Zukunft, wenn man die Vergangenheit verstanden hat.“ (4, 463)* Ihm sei es wichtig, die von ihm verantworteten Wissenssendungen ganz bewusst Bildungsdokumentationen zu nennen, auch wenn der Begriff etwas Ver-

staubtes an sich habe und im Rahmen der journalistischen Arbeit kaum verwendet werde. „Ich könnte (...) mehrere Beispiele aufzählen, wo ich einfach behaupten würde, .. dass dieser Begriff nicht so ein beliebter ist und dass der ganz gerne genommen wird, um irgendeine Aktion mit zu bemänteln, .. weil es ein Bildungsressort geben muss und so. Aber wenn's darum geht, dafür Geld auszugeben, .. dann sieht's wieder so ein bisschen anders aus.“ (4, 672) „Für die Politik, die ja letztlich unseren Staatsvertrag durchgewunken hat, ist die Bildung ein Begriff, den man alibihaft gerne bringt, ‚Ihr seid ja dafür zuständig‘, aber so (eine) richtige Vorstellung hat da niemand von. Und es will sich auch niemand richtig damit befassen, so dass wir den für uns definiert haben.“ (4, 567) Sein eigener Bildungsbegriff sei nicht akademisch, er habe auch „kein hehres Bildungsideal“. Bildung definiere er pragmatisch als „Wissen, das Leute suchen und abspeichern und dann für Künftiges, für Handlungen zwischen Menschen einsetzen“ (4, 516). „Je mehr Bildung jemand hat, desto größer die Chance für die Zukunft und desto mehr Frieden in einer Gesellschaft, weil dann der Gap nicht so groß ist. .. Ich hab diesen Job hier so genutzt, den Begriff Bildung auf unsere Fahnen wieder draufzuschreiben. Ich hätte auch immer sagen können, wir machen Wissensdokumentationen.“ (4, 580)

Bildung sei ein „aktiverer Begriff“ als Wissen, weil Bildung „auch was zu tun hat mit gesellschaftlicher Verantwortung. Bildung ist etwas, das man sicherstellen muss für die Leute. Wissen ist eher ein technischer Begriff.“ (4, 587) Eine Bildungssendung vermittele mehr als Wissen, sie vermittele auch emotionale Bildung, „wo es nicht nur darum geht, naturwissenschaftliches Wissen zu sammeln, sondern auch Herzensbildungsfragen mit gemeint sind. Wenn wir die Dokumentation XX machen, geht's immer um besondere Situationen, mit denen Menschen zu tun haben. Und wir versuchen die Sendung so zu machen, dass es nicht eine reine Servicesendung wird (...). Wir versuchen immer anhand von Geschichten zu erzählen, wie es entstanden ist und wie die Leute eventuell diese Probleme lösen, die sie miteinander haben. Das ist auch ne Art Bildung, ja? Also alles das, .. wo sie sich freiwillig für Wissensvermittlung interessieren, und auch gewillt sind, sich Dinge zu merken, sonst würden sie sich es ja nicht angucken. Das ist für mich Bildung und das kann die Bildung in einem härteren Wissenssinne sein, wie Geschichte und Naturwissenschaft, das kann aber auch die im Herzenssinne sein.“ (4, 535) Er unterscheide seine Bildungsdokumentationen von Wissenssendungen in Privatsendern, die nur Servicecharakter hätten und nicht wesentlich für die persönliche Entwicklung des Zuschauers seien, „weder für meine Herzensentwicklung noch für meine soziale Intelligenz“ (4, 740). Ein wichtiger Aspekt des Bildungs-

auftrags sei für ihn, dass Bildungsprogramme ihren altmodischen Anstrich verlören, nicht in der Nische existierten, sondern große Reichweiten erzielten. Deshalb müssten viele und besonders junge Menschen mit populären Bildungsprogrammen versorgt werden, um sie „an Kultur heranzuführen“. *„In unserem Staatsvertrag steht das ja alles drin, dass wir das machen müssen. Und wir haben .. die Idee gehabt, dieses möglichst populär umzusetzen, attraktiv populär umzusetzen, was in anderen Fernsehationen längst der Fall ist, nur bei uns ein bisschen verpönt war. ‚Bildung muss anstrengend sein.‘ Da sag ich immer: nee, nee, nicht unbedingt. Und ich sehe da wirklich einen massiven Auftrag.“* (4, 864)

Unter dem Begriff „*unterschätzte Bildung*“ versteht Otto, dass das Bildungsinteresse der Zuschauer von Redakteuren falsch eingeschätzt werde. *„Es gibt ein Bildungsinteresse bei den Leuten. Es gibt nicht nur ein Interesse an reiner Unterhaltung, weil hier immer davon ausgegangen wird, .. die Menschen wollen unterhalten werden, dann sag ich: nee, nee, die wollen nicht nur unterhalten werden, das ist eure déformation professionnelle, sondern es gibt in der Tat Leute, die schalten ein, weil sie was interessant finden. Interessant, also inter esse, zwischen den Dingen, den Menschen sein, daher kommt das ja. Und das ist nur in den Köpfen bei euch nicht mehr vorhanden, weil ihr jeden Tag, wo ihr hierherfahrt in den Sender, denkt, ihr müsst die Menschen unterhalten. .. Das ist aber falsch. Es gibt ne Menge Leute, wenn man mit denen.. spricht, die wollen, dass ihnen das was bringt, was sie sehen, weil das eine Attacke auf ihre Freizeit (ist). Das wird gerne unterschätzt.“* (4, 488)

Handlungsziele, leitende Orientierungen

Für Otto sei das Hauptziel seiner Programmarbeit, viele Menschen zu erreichen. *„Aufklärung braucht Reichweite. Also, wenn Sie was bewegen wollen und wenn in den Köpfen der Leute was passieren soll, wenn die stimuliert werden sollen, sich mit irgendwas näher zu befassen, dann müssen Sie wirklich viele ansprechen können. Und das tun Sie mit populären Sendungen.“* (4, 438) Sein zweites Ziel sei, bei jungen Menschen ein Primärinteresse für schwierige Stoffe wie Erd- oder Menschengeschichte zu wecken. Mit „*extra attraktiven unterhaltenden Wissensdokumentationen*“ sollten junge Menschen erstmals mit solchen Sachverhalten in Kontakt kommen. *„Wir sprechen Leute an, die wir anteasen, die wir stimulieren, sich für Geschichte und Erdkunde und anderes zu interessieren. Und aufgrund unserer Sendungen bilden die sich mit, in anderen Medien weiter.“* (4, 98) Er hoffe, mit Bildungsanreizen jungen Menschen Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen. *„Die sollen Zusammenhänge verstehen. Die sollen in der Lage sein, .. Dinge, die zwischen Menschen passieren und die in Gesellschaften wichtig sind, einschätzen zu*

können.“ (4, 460) *„Je mehr Wissen und je mehr Bildung die jungen Menschen da anhäufen, desto mehr Toleranz, desto mehr soziale Intelligenz spielt eine Rolle, und desto mehr Karrierechancen haben die.“* (4, 107)

Mit seinen Wissens- und Bildungsprogrammen leiste er einen Beitrag zu höherer sozialer Gerechtigkeit. Seine „Mission“ sei: *„Ich mache Wissensfernsehen, um die Menschen ein bisschen intelligenter zu machen.“* (4, 677) Es gehe ihm nicht um konkrete Bildungsergebnisse. *„Was die damit machen, da habe ich gar nicht den Anspruch, denen da was vorzuschlagen, mit auf den Weg zu geben. Ich bin froh, wenn in dem Moment, wo wir das ausstrahlen, sie sich dafür interessieren und dann am nächsten Tag ihren Freunden davon erzählen.“* (4, 504) *„Wenn es einem gelingt, (...) die Freizeit von Jugendlichen in Teilen zu füllen, mit dem, was wir als relevant erachten im Bereich Geschichte und Wissenschaft, dann ist das wahnsinnig viel. Also dann würde ich gar keine Metaebene mehr festschreiben wollen, dann würde ich immer sagen, je mehr (...) – was wir die intellectual curiosity nennen – wir dazu beitragen zu können, Jugendliche interessiert zu halten für solche – sagen wir mal – als anspruchsvoll verschriene Stoffe, desto zufriedener bin ich.“* (4, 469)

Publikumsbezug

Sein Zielpublikum seien *„Leute, die im Sinne des Primärinteresses angesprochen werden können“*. Einerseits Bildungsinteressierte und jene, die sonst keinen Zugang zu solchen Bildungsinhalten hätten. Er verweist dabei auf die besonderen technischen Möglichkeiten des Mediums. *„Das Fernsehen mit dieser immensen Reichweite, die es zur Verfügung hat, und mit der niedrigen Zugangsschwelle als das Medium, das wie so eine Art Volksbildungsinanz Schüler erreichen kann oder Kinder erreichen kann, die sich normalerweise für solche Themen nicht interessieren würden (...), für die Leute, die sonst eher weniger mit Bildung in Kontakt kommen. Das ist so ein bisschen das, was ich als wünschenswert erachte. Und dann denke ich von den Rückmeldungen her, dass wir den klassischen Bildungsbürger erreichen, der dann mit seinen Kindern die .. Geschichtsdoku zum Beispiel guckt. Das wissen wir von E-Mails, aber wir wissen es auch von Lehrern an den Schulen, wir wissen es von Briefen, die wir bekommen.“* (4, 50)

Bei der Programmgestaltung orientiere er sich aber nicht an den Publikumsauswertungen der Medienforschung. *„Ist was für Spezialisten, für mich zählt in erster Linie, wie jung das Programm ist. Weil ein Bildungsprogramm, das die jungen Leute nicht erreicht, das ist nicht als solches zu bezeichnen. Dann rücken Sie wirklich in den Begriff des*

Kulturfernsehens, deswegen habe ich das (Bildung, Anm. d. Verf.) immer mit jungen Marktanteilen verbunden.“ (4, 968) Bestätigt fühle er sich durch das Feedback, das er aus dem Familien- und Schulbereich bekomme. Es belege, dass es in der anvisierten Zielgruppe einen „Impact“ gebe. „Die Qualität der Rückmeldungen ist ganz großartig, .. – ich weiß, überall, wo ich auftauche, und (...) ich nenne dann die Sendung, dann ist das natürlich sehr befriedigend, wenn das alle kennen. .. Und das ist schon sehr befriedigend. Das ist für mich ein schönes Gefühl, wenn die Leute dann sagen, ah ja, das gucke ich mit meinen Kindern immer (...) ach das ist .. das Schönste im Fernsehen, das lohnt sich so richtig und so, dann sag ich mir.. yeah (...) verstehen Sie? Das ist nicht selbstzufrieden gemeint. Dann weiß ich um die Wirkung. Und die ist durch gemeinsame Arbeit entstanden. Also die haben wir so herbeigeführt, die Wirkung. Die ist nicht einfach so gekommen.“ (4, 703)

Neben den auf junges Publikum angelegten Bildungsdokumentationen verantwortet Otto auch Kulturprogramme und philosophische Sendungen. Diese seien in der Zuschauerstruktur deutlich älter und auf klassische Bildungsbürger und Kulturkenner hin konzipiert. Sie hätten eher eine Fort- und Weiterbildungsfunktion und richteten sich an ein Nischenpublikum. Diese Programme haben für Otto aber keine eigentlichen Bildungseffekte.

Inhalte

Die modernen Bildungsdokumentationen aus Ottos Programmbereich beziehen sich auf Stoffe, die sich in der Schule widerspiegeln, wie Naturprogramme, Vulkangeschichte, Erdgeschichte, Biologie, Physik, Geschichte. Diese Dokumentationen könnten deshalb auch von Schulen nachgenutzt werden, sie seien „glänzendes Unterrichtsmaterial“. Bei der Themenauswahl für die Filme orientiere er sich daran, welche Themen gerade öffentlich diskutiert würden. Um genug Reichweite zu erzielen, müsse es in jedem Fall ein „relevanter Stoff sein für viele“. Entsprechend kooperiere er mit Buchautoren, die mit einem Stoff bereits Erfolg beim Publikum hatten. „Wenn ich zum Beispiel weiß, dass das Thema XX (...) ein Bestseller geworden ist, muss ich davon ausgehen können, dass das Themen sind, die im Moment eine hohe Relevanz haben. Und dann mach ich die auch fürs Fernsehen. Ja, das nenne ich aus dem Bauch heraus, das ist dann auch die Erfahrung des Programm-machers, der einschätzen können muss, ist es ein Thema, das jetzt ne Relevanz hat für die Leute oder hats das eher nicht? Dazu gehört ne Konstanz .. der Qualität, aber auch ne Konstanz der Ausstrahlung (...). Also ich orientiere mich an meiner Spürnase, an dem, was in den letzten zehn Jahren gelaufen ist, mit welchem Erfolg, welche Erfahrungen habe ich da gemacht. Und ich orientiere mich danach, welche Themen im Moment diskutiert wer-

den.“ (4, 311) 50 Prozent aller Themenimpulse kämen von außen in die Redaktion. Themen aus dem Ausland könnten nicht immer eins zu eins übernommen werden. Umweltthemen, die an die Verantwortung des Publikums appellierten, seien in Deutschland unbeliebt, ebenso Zukunftsthemen. Stattdessen hätten die Deutschen großes Interesse an der Vergangenheit. Insgesamt müsse man Mut haben, Themen zu finden, die eine längere Haltbarkeit haben.

Form

Um das Interesse vieler auch bildungsferner und junger Zuschauer zu wecken, setze Otto in seinem Programm auf eine möglichst attraktive filmische Umsetzung. *„Ich finde, dass die (Programme, Anm. d. Verf.) originell sein müssen. Und originell sind die Programme nur, wenn Sie super Leute haben, die den Auftrag verstanden haben, und wenn die Filme machen können. Das ist das Wichtigste überhaupt. Wenn das nicht der Fall ist, werden Sie die Zuschauer nicht dazu bringen zu gucken.“* (4, 619) *„Eine große Doku zu erzählen, die vier Millionen Zuschauer erreichen soll, wo Sie aber auch nur 43.30 Minuten Zeit haben, um was zu erzählen. Das sind ja oft nur ganz dünne Textbücher, kommt einem größer vor, ist es aber gar nicht. Und da brauche ich einmal die inhaltliche Präzision – und dass [die Autoren] in der Lage [sind], einen Stoff zu begreifen, (...) – und (...) es nachher als Fernsehfachfrau oder Fernsehfachmann in eine journalistische Form bringen. Ganz schwer!“* (4, 417) Komplexe historische oder wissenschaftliche Stoffe würden in eine gute Erzählhaltung überführt, das heißt in Form von Geschichten erzählt, die das Interesse für einzelne Figuren weckten. Neben der Erzähldramaturgie würde die Attraktivität der Bildungsprogramme durch gestalterische Mittel und technische Möglichkeiten noch gesteigert. *„Da haben wir die Erfahrung gemacht, dass also die Geschichtsprogramme die erfolgreichsten sind .., also bei jüngeren Leuten, auch weil wir .. mit digitaler Technik und mit sehr viel Kostümfilmanteil .. vergangene Zeiten optisch wieder auferstehen lassen können. Das ist dann ungefähr so, wie also auch in Videospiele .. alte Zeiten wieder ein Bild bekommen und dadurch .. viel mehr Attraktivität ausstrahlen, als es früher der Fall war, wenn ich Dokumente .. oder Statuen abfilmte oder halt sehr viel mit Historikern inszenieren musste.“* (4, 125) Im Bereich Naturwissenschaften werde mit digitaler Technik gearbeitet, um Naturphänomene zu erklären oder Urtiere wieder zum Leben zu erwecken. Das Fernsehen habe hier deutlich mehr Möglichkeiten als Schule. Mit Hilfe von Animationen werde Erklärfernsehen hochwertig und modern präsentiert. Der Lernerfolg könne zwar nicht mit einem Sachbuch konkurrieren, doch könnten die Filme ein gesteigertes Interesse für die

Stoffe wecken und ergänzend zum Unterricht eingesetzt werden. *„Wir sind davon überzeugt, dass .. das Lernen .. über die optische Sprache funktioniert.“* (4, 216) *„Das prägt sich ein. Da wissen wir auch, dass die jungen Zuschauer vor allen Dingen diese Bilder auf ihrer Festplatte speichern.“* (4, 226) Parallel dazu würden wissenschaftliche Stoffe von externen Beratern und Professoren auf ihre Sachlichkeit überprüft. *„Das, was wir erzählen, muss faktisch immer stimmen (...), das muss belastbar sein, was Sie zeigen.“* (4, 272)

Otto versteht sein Programm als modernes und qualitativ hochwertiges Erklärfernsehen, er nennt es bewusst Bildungfernsehen oder didaktisches Fernsehen. Die Didaktik erfolge aber nicht nach festgelegten Standards oder Regeln. Der Erfolg didaktischer Mittel werde im Arbeitsprozess im Trial and Error-Verfahren erarbeitet und als Erfahrungswissen in der Redaktion gespeichert. *„Wir sind ja .keine Pädagogen, die also die genauen Gesetzmäßigkeiten, die didaktisch zu erörtern wären, einschätzen können. Sondern bei uns ist es eher eine Entscheidung aus dem Bauch heraus, die dann danach verifiziert wird durch E-Mails und Zuschauerbriefe.“* (4, 194)

Institutionelle Rahmenbedingungen

Otto genießt aus seiner Sicht völlige Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit. *„Ich bin .. mit den Gegebenheiten hier sehr zufrieden, weil man mich – hört sich so selbstgefällig an – aber ich kann hier in Ruhe arbeiten. (...) In den letzten .. Jahren, in denen ich hier bin, (...) ist mir nie was abgelehnt worden, nie! Also weder aus finanziellen Gründen noch weil jemand gesagt hätte, das Thema is aber Scheiße. Also insofern bin ich da sehr zufrieden.“* (4, 646) Durch seine Festanstellung fühle er eine besondere bildungspolitische Verantwortung. *„Ich sag das immer sehr offensiv. Dadurch, dass ich ein Wissenschafts- und Kulturredakteur in fester Anstellung bin und die ja auch unkündbar ist, hab ich die besondere Verantwortung, so ein Programm zu machen. Ja, wenn ich ein kommerzieller Redakteur wäre, hätte ich die nicht. Dann bin ich keinem Rechenschaft schuldig, da muss ich dafür sorgen, dass während meiner Sendung die Werbebuchungen nicht ausbleiben, weil eine Sendung sich amortisieren muss. Aber ich hab ja diesen Druck gar nicht, und insofern muss ich dafür kämpfen, dass keiner – auch von künftigen Managern – auf die Idee kommt, aus irgendwelchen Gründen diese Programme zu beschneiden.“* (4, 919)

Herausforderungen/Paradoxien

Otto sieht, dass es aufgrund des Medienwandels und des steigenden Medienangebots immer schwerer wird, Zielgruppen zu erreichen. Das Fernsehen konkurriere mit der moder-

nen Unterhaltungsindustrie, wie Nintendos und Handys, die die Kinder nutzten. Deshalb könne man nur mit hochattraktiven Programmen die Aufmerksamkeit der Jugendlichen gewinnen. Die unterhaltsame Darbietung historischer und wissenschaftlicher Stoffe sei bei anderen Sendern und in der öffentlichen Kritik der Feuilletons umstritten. Der Vorwurf laute, dass die Filme durch Emotionalisierung zu einer Verkürzung oder Verfälschung von Fakten führten. Für Otto schließe eine emotionale und unterhaltende Umsetzung nicht aus, dass das Thema anspruchsvoll und ideenreich behandelt werde. Im Gegenteil müsse Bildungsfernsehen immer unterhaltend sein, um auch bildend zu sein. Er sieht hier ein spezifisch deutsches Bildungsdenken als Hindernis für moderne Programmgestaltung. *„In der akademischen Tradition der Deutschen hat man .. mit etwas Anspruchsvollem immer auch etwas Sperriges verstanden, Dinge, die man sich erarbeiten muss, .. die einen herausfordern, überfordern. Ich sage .., naja, wenn wir in gewisser Weise bilden wollen mit unseren Programmen, müssen die so sein, dass viele die verstehen. (...) Wir müssen alle unsere hermeneutischen Fähigkeiten darauf abrichten, die komplexen Sachverhalte so zu erklären, dass die wirklich verstanden werden. Und das ist das Schwerste überhaupt im Fernsehen. Weil, verklausulieren kann jeder. (...) In England [ist das] zum Beispiel gar nicht der Fall. Wenn die (...) von Bildung sprechen, nennen die das Educational Progammes – erzieherische Programme, das nennen die Bildung. Und, und das weiß ich von der BBC, die müssen immer ‚entertaining‘ sein. Wenn sie das nicht sind, sind sie ‚not acceptable‘. So, das müssen Sie hier mal einem Kritiker sagen. Die würden sofort sagen: Das ist ja Unterhaltung, das ist nur Unterhaltung.“* (4, 599)

Otto beklagt einen Bedeutungsverlust von Bildung und hält es für eine dringende Aufgabe, den Bildungsbegriff wiederzubeleben, weil der Begriff in Deutschland *„aus der Nomenklatura herausgeflogen“* sei. *„Ich hab‘s daran gemerkt, dass, wenn ich bei Pressekonferenzen unsere Programme vorstelle, und da sitzen diese ganzen jungen Kritiker, ja? Oft .. gerade von der Uni kommend oder so, oder zu oft mit RTL und Pro7 zu tun gehabt, dass, wenn ich dann sage: Bildungsdokumentationen. Dann gucken die mich an, als käme ich aus einem anderen Universum, ja? Das ist für die kein Begriff mehr. Und das ändert sich jetzt, wenn man in die Zeitungen guckt, (...) weil man auch inzwischen merkt, was für ein sozialer Sprengstoff in der Gesellschaft da inzwischen vorhanden ist. Auf einmal kommen alle Politiker wieder an und sagen, wir müssen mal wieder mehr für die Bildung tun. Und jahrelang war das überhaupt kein Thema mehr. Und deswegen sage ich immer .. etwas idealisierend vielleicht, also, wenn wir schon so viel Erfolg haben mit diesen Programmen, dann*

müssen wir damit auch behaupten können, dass sie ein Stück weit bilden. Wenn wir das in bescheidenem Maße mitveranstalten können, dann machen wir das. Je gebildeter, desto – sagen viele andere kluge Leute – desto weniger sozialen Stress haben Sie in der Gesellschaft. Wenn Sie mehr Menschen, die dem Prekariat zugehören oder den Unterschichten zugehören, wenn Sie mehr Menschen dieser Klassen oder Schichten mehr Wissen geben, dann haben die bessere Zukunftschancen, und das weiß jeder. Und das kann, das muss, das kann man politisch steuern.“ (4, 821)

Rollenbild/Selbstverständnis

Otto sieht sich als Vermittler von kulturellen Wissensbeständen, die den Zuschauer in seinem Selbstbild und seinem Handeln in der Welt orientieren. Er habe einen erzieherischen Anspruch, weil er jungen und ungebildeten Menschen historische und naturwissenschaftliche Zusammenhänge erklären und ihnen Kompetenzen zur eigenen Weiterbildung vermitteln wolle. Die Wissensbestände seien nicht definiert als Kanon, sondern austauschbar und Mittel zum Zweck, nämlich dem Ziel, Bildungsanreize zu schaffen. Er sieht sich ausdrücklich nicht als Pädagoge, weil er keine definierten Lernziele verfolge. Er sieht sich auch nicht als klassischer journalistischer Beobachter, weil er nicht an aktuelle Ereignisse gebunden ist oder den Anspruch hat, Wirklichkeit abzubilden. Die Rolle des Pfadfinders kommt ihm am nächsten, weil er jungen Menschen Entwicklungsmöglichkeiten bieten möchte. Er sieht sich als Missionar mit einem bildungspolitischen Ansatz. Seine Programme sollen helfen, das Bildungsniveau der Gesellschaft insgesamt anzuheben und die Partizipationsmöglichkeiten für heranwachsende und sozial benachteiligte Zuschauer zu verbessern, um langfristig Gerechtigkeit und sozialen Frieden in der Gesellschaft zu sichern.

5.2.3 Interviewpartner 5 – Trojaner

Assoziativer Stimulus

Trojaner arbeitet im Bereich Politik, In- und Ausland. Er verbindet mit dem Bildungsauftrag: Einordnung, Faktenvermittlung, soziale Kompetenz-Vermittlung, politisch-gesellschaftliches Engagement.

Bildungsauftrag/-idee

Trojaner verantwortet nationale tagesaktuelle politische Sendungen. Für ihn bestehe sein Bildungsauftrag darin, dass er auf der ersten Stufe zuverlässig Fakten vermittele und sie in einer zweiten Stufe für den Zuschauer einordne. Ähnlich wie Magister wolle er dem Zuschauer Orientierungshilfen geben und ihn im Sinne des britischen „enabling“ befähigen,

„sich selber eine Meinung zu bilden, sich selber mit der Sache qualitativ auseinanderzusetzen, und die Fakten für sich zu interpretieren“ (5, 87). „Ich ermögliche dem Zuschauer, das Geschehene um ihn herum, die Welt und die neuen Informationen zu verarbeiten, für sich selbst auch einzuordnen.“ (5, 31) Diese einordnende Funktion mache den Bildungsauftrag wesentlich aus und sei angesichts der digitalen Informationsflut wichtiger denn je. „Wir erleben natürlich eine Medienentwicklung, die .. Information omnipräsent auf uns einprasseln lässt, und das immer stärker. Und ich glaube, dass in dieser Tendenz, dass Information und/oder Bewertungen nicht mehr durchgängig richtig evaluiert oder bewertet sind – oder für den Nutzer erkennbar als solche sind – wir eine Einordnung brauchen. Das heißt, wir .. stellen ja immer stärker fest, dass, Information ist a) omnipräsent, das heißt, das ist nicht mehr das, was Medien wirklich noch auszeichnet beziehungsweise was sie wichtig macht, und gleichzeitig gibt es eine Tendenz, dass eine Quelle und der Wert der Information nicht mehr erkennbar ist oder auch nicht mehr wertgeschätzt wird. Und insofern glaube ich, dass die richtige Einordnung des Geschehens wichtiger wird für öffentlich-rechtliches Fernsehen.“ (5, 14)

Das Ordnungsprinzip, nach dem die Informationen bewertet werden sollen, nennt er Koordinatensystem. Das zu konstruieren, sei der „*eigentliche Auftrag von Bildung*“ (5, 357). Es liege jedoch nicht als konkrete Handlungsanleitung, sondern nur in Form von implizitem Wissen vor. „Also ich glaube, wir tragen ihn (den Bildungsauftrag, Anm. d. Verf.) alle im eigenen Koordinatensystem, aber es ist jetzt nicht so, dass wir in der Themenkonferenz sitzen und sagen, das ist Teil unseres Bildungsauftrages. .. Dennoch werden natürlich redaktionelle Entscheidungen auch unter den Gesichtspunkten getroffen, was ist uns wirklich wichtig? Und damit .. steht im Hintergrund auch, was ist Teil unseres Bildungsauftrages?“ (5, 483) „Ich glaube, es ist eigentlich im besten Sinne eine Schwarmintelligenz der Medienschaffenden in den öffentlich-rechtlichen Anstalten. (...) Das ist die Gesamtheit der hier arbeitenden, hoffentlich vernünftig ausgesuchten Mitarbeiter (...). Also ich hab jetzt nur den Überblick über die vergangenen 25 Jahre, knapp 30. Ich hab nicht das Gefühl, dass sich das verändert. Der Wertekanon, der Bildungs-, der empfundene Bildungsanspruch ist unverändert.“ (5, 440) Trojaner interpretiert den Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks als eine Art lebensweltliche Orientierungshilfe für den Zuschauer. Der Mehrwert, der sich daraus für den Zuschauer ergebe, sei offensichtlich. „Er kann sich besser eine Meinung bilden, er kann vielleicht besser sein Leben meistern und sein Leben gestalten und steuern, von Kleinigkeiten an Bewertungen, was heißt eigentlich ein Plagiat

und wie wichtig muss ich das nehmen, wenn ein Minister eine Doktorarbeit geschrieben hat? Ist das relevant, auch wenn ich mit Doktorarbeiten nie etwas zu tun hatte und das selber nicht beurteilen kann? Muss ich dann doch vermittelt bekommen, welche Relevanz hat es, um weitere Schlussfolgerungen für mein eigenes Sein daraus zu ziehen. Das wäre für mich der Anspruch.“ (5, 422) Daneben komme es ihm auf die Vermittlung von sozialen Kompetenzen an: „Also für mich gehört .. zu einem in Anführungsstrichen ‚gebildeten Bürger‘ .. mehr als Fakten und die entsprechende Einordnung. Die soziale Kompetenzvermittlung ist was, was im öffentlich-rechtlichen Fernsehen auch sehr stark versucht wird zu vermitteln durch Bereiche aus der Programmdirektion. Also die Lindenstraße ist natürlich ein Format, über das man lächeln kann, aber die seit Jahrzehnten natürlich immer die Themen aufgreift, die in der Gesellschaft virulent sind an sozialen Sprengstoffen, an Entwicklungen. Mein schwuler Nachbar heiratet usw. .. Da wird eine soziale Kompetenz und auch eine soziale Problemlage vermittelt und häufig genug ja auch in den Formaten eine Bewältigungshilfe oder eine Lebenshilfe ja auch angeboten.“ (5, 258)

Handlungsziele, leitende Orientierungen

Sein wesentliches Ziel ist es, die oben beschriebene Orientierungsleistung zu erbringen.

Publikumsbezug

Trojaner hat zweierlei Ziele in Bezug auf sein Publikum. Er möchte so viele Menschen wie möglich erreichen. „Wir dürfen (...) keine Sekunde nachlassen, .. indem wir versuchen, die Leute zu erreichen. Und zwar in Massen.“ (5, 335) Er möchte einfachen Leuten komplexe politische Zusammenhänge allgemeinverständlich vermitteln: „Ich sag ihnen mal ganz platt eine Sache. Wenn ich bei meiner Großmutter auf dem Dorf bin, und es kommen Leute, die ich aus frühester Kindheit kenne, ganz einfache Menschen, und die sagen: Ich versteh dich so gut. Also, wenn ich als Moderator die Reaktion bekomme, dass Menschen das verstehen, was ich ihnen nahebringen will, obwohl's ja keine leichten Sendungen sind, also bei politischen Sendungen, Nachrichten oder Spezialsendungen, dann habe ich das Gefühl, ich habe den richtigen Ton getroffen und die richtige Art der Vermittlung.“ (5, 408) Trotzdem bleibt das Publikum für ihn eine anonyme Größe. Eine Überprüfung des Bildungserfolgs sei ihm daher kaum möglich. „Also, es gibt ja eine Zuschauerredaktion bei uns, die alle Anrufe entgegennimmt, die werden ja auch ausgewertet, .. über Nacht, so dass wir alle Redaktionsleiter – die Geschäftsleitung hat am nächsten Tag ein Protokoll vorliegen der Reaktionen – daraus erkennen Sie natürlich schon, wie Dinge bei den Zuschauern angekommen sind, bewertet wurden und so weiter. Aber das ist keine wirkliche systematische

Erfassung (...). Das ist .. nicht besonders repräsentativ.“ (5, 382) Besonders schwierig sei der Kontakt zu jungem Publikum, obwohl gerade Jugendliche der wichtigste Adressat des Bildungsauftrags seien. Gerade sie bewegten sich überwiegend im Netz und seien dort einer „Gleichbewertung von Quellen und Informationen“ ausgesetzt. „Ganz eklatant ist es bei .. Konspirationstheorien, .. Bin Ladens Tod. Also innerhalb von kürzester Zeit geister-ten alle möglichen Erklärungsmodelle .. durch die Medien und auch durchs Netz. Und das, was wir wirklich wissen, oder das, was wir mit höherer Bestimmtheit wissen, oder was wir an Einordnendem, als Journalisten, die sich damit befasst haben, die das Land einigermaßen kennen, .. die vielleicht auch Al-Qaida-Strukturen kennen, an Bewertungen einbringen können oder an Hilfestellungen, das steht gleichwertig mit .. anderen Meinungen oder Bewertungen im Netz.“ (5, 44)

Trojaner beansprucht für öffentlich-rechtliche Journalisten eine Deutungshoheit in der Politikberichterstattung, weil diese im Besitz der „richtigen“ Informationen seien: „Das ist das, was wir tagtäglich machen und hoffentlich Spezialisten dafür haben, die Dinge nach ihren professionellen Kriterien dann besser einordnen können und damit vielleicht auch eine Hilfestellung geben können zur Einordnung beim Zuschauer.“ (5, 56) Die gleichzeitige Ansprache von Zielgruppen verschiedener Generationen beschreibt er als fast unmöglich. Die Erfahrungen und die Sozialisation im Umgang mit den neuen Medien seien so unterschiedlich, dass Ältere abschalteten, wenn Jüngere angesprochen würden. Umgekehrt seien junge Zuschauer gelangweilt, wenn man netzaffine Themen für Ältere aufbereite. Zum Gelingen des Bildungsauftrags gehöre für Trojaner nicht nur das Engagement der öffentlich-rechtlichen Sender. Er sieht auch eine Holschuld für Bildung beim Zuschauer: „Also ich würde mir wünschen, aber das ist natürlich Schall und Rauch, dass der Zuschauer, der Mediennutzer sich selbst einer größeren Mühe unterzieht. .. Welche Informationen und welche schwierige Informationen lasse ich mir vermitteln? Das ist etwas, was immer schwieriger wird, aber was natürlich auch Teil unserer Aufgabe bleibt.“ (5, 492)

Inhalte

Einen Bildungskanon oder ein Curriculum gebe es in seiner Redaktion nicht. Wie schon bei Magister bestimmen auch bei Trojaner tagesaktuelle Ereignisse die Themen der Berichterstattung. Sie würden auch nach dem Kriterium der Relevanz gewichtet und bearbeitet, das heißt, es werde klassisches Agenda-Setting betrieben. Auf diese Weise vermittelten die Sendungen „*Kenntnisse der Welt*“. Dabei würden auch Themen verfolgt, die als „ge-

samtgesellschaftlich wichtig“ eingestuft werden könnten, auch wenn sie nicht publikumsattraktiv seien, wie die Wahlrechtsreform (5, 292) oder wichtige Auslandsthemen.

Form

Für Trojaner müssen Beiträge und Sprache verständlich sein. Außerdem habe er für sich akzeptiert, dass er mit schwierigen politischen Themen oder gesamtgesellschaftlich wichtigen Bildungsinhalten nur dann viele und junge Zuschauer erreichen könne, wenn er sie unterhaltsam präsentiere. Er selbst sehe darin allerdings keinen echten Mehrwert. Das sei nur Mittel zum Zweck, um *„Bildung zu vermitteln“*. Unterhaltende Gestaltungsformen seien für ihn reine Verpackungselemente. *„Natürlich gibt’s immer wieder Momente, wo wir versuchen, unterhaltsam zu sein und gleichzeitig etwas über das Land zu bringen, da haben wir jetzt eine Kategorie eingeführt: den Außendienst. Da inszeniert sich ein Reporter selbst, indem er Dinge erlebt im Ausland. Interessante Sachen, die er selber mitmacht, wie Turmbauen in Katalonien, also diese Menschentürme. Und gleichzeitig vermittelt das eben ganz viel über dieses kulturelle Moment. Das ist ein Versuch, mit unterhaltsamen Elementen .. gleichzeitig einem Bildungsauftrag gerecht zu werden.“* (5, 122) *„Man nimmt ..einen Umweg, .. wirft sich einen Mantel über und vermittelt dann etwas weniger, scheinbar weniger Attraktives. Also der klassische Bildungsauftrag wäre auch zu erledigen, wenn man sich mit einem Brockhaus in die Ecke zurückzieht und liest. Das ist aber in der heutigen Medienwelt immer weniger attraktiv an den Nutzer zu bringen.“* (5, 143)

Herausforderungen/Paradoxien

Unterhaltung und Bildung stünden für Trojaner in einem erkennbaren Widerspruch. Bildungsinhalte klassifiziert er als schwierig, anstrengend und daher schwer vermittelbar, Unterhaltung dagegen als wenig gehaltvoll und oberflächlich. Er beschreibt es als Hürde, dass die Aufmerksamkeit der Zuschauer bei unterhaltenden Formaten und leicht konsumierbaren Präsentationsformen liege. Er glaubt im Gegensatz zu Otto, dass das Interesse an Bildung immer weiter nachlasse, und er sieht es als Teil seines Bildungsauftrags, dem entgegenzuwirken und objektiv relevante Bildungsinhalte – notfalls in verdeckter Form – dem Publikum nahezubringen. *„Wir nutzen Medien und vor allem Fernsehen alle unterhalb unseres Intelligenzquotienten. Aber das ist eine Tendenz, die sich sicher verstärkt. Und das heißt, wir müssen immer häufiger und immer stärker versuchen, mit attraktiven, unterhaltsamen Elementen Bildendes, also Information und Einordnung, zu vermitteln.“* (5, 93) *Das Angebot ist natürlich heute so groß, dass der weniger attraktiven Mediennutzung der Zugang zunehmend versperrt wird zum Rezipienten. Die Unterhaltungssucht,*

kann man fast sagen, in der Gesellschaft wird immer stärker. Und insofern müssen wir immer größere Anstrengungen unternehmen, Bildung an den Rezipienten zu bringen. Und das nimmt dem Bildungsauftrag gar nichts, der ist mindestens so stark wie eh und je, aber die Vermittlung von Bildung glaube ich, ist schwieriger geworden.“ (5, 152) Als eine große Herausforderung beschreibt er die Konkurrenz durch Privatsender. Der Quotenerfolg der Privaten sei auf ihre populäre Themenauswahl zurückzuführen. Schwierige und komplexe gesellschaftlich Themen würden dort zugunsten quotenträchtiger Themen oberflächlich oder gar nicht behandelt. Mit dem Bildungsauftrag ließe sich jedoch keine Quote erzielen. *„Wer den Bildungsauftrag ernst nimmt und umfassend wahrnimmt, der hat natürlich einen Wettbewerbsnachteil (...). Das .. nimmt das Öffentlich-rechtliche .. unter Quotenschmerzen immer wieder auch wahr und nimmt es als Auftrag hin.“ (5, 308)*

Institutionelle Rahmenbedingungen

Die institutionellen Rahmenbedingungen stabilisierten aus Sicht von Trojaner den Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Eine gesicherte Existenz und die Unabhängigkeit von kommerziellen Interessen machten kritische Berichterstattung möglich und garantierten redaktionelle Entscheidungsfreiheit, wie sie in privaten Sendern nicht möglich wäre. Dennoch gebe es in vielen Bereichen bereits Annäherungen in den Programmen beider Systeme.

Rollenbild/Selbstverständnis

Das Selbstverständnis von Trojaner ähnelt ressortbedingt dem von Magister. Auch er versteht sich als Vermittler zwischen den politischen Ereignissen und dem Publikum. Er transportiere Orientierungswissen oder, wie er sagt, *„Kenntnisse über die Welt“* und sieht sich dabei als klassischer Gatekeeper. In seinem unbedingten Willen, Bildung an die Rezipienten zu bringen, beschreibt Trojaner einen erzieherischen Auftrag als gesellschaftliches Mandat. Er sieht sich einer Bildungselite zugehörig, die *„beste Spezialisten“* und *„vernünftig ausgesuchte Mitarbeiter“* habe, die das, *„was sie wissen, mit höherer Bestimmtheit wissen“*. Diese folgten innerhalb der Berufsgruppe einer Schwarmintelligenz und seien befähigt, aufgrund professioneller Kriterien und persönlicher Erfahrungen gesellschaftlich Relevantes von Unwichtigem zu unterscheiden. Er vergleicht sein Vorgehen ebenfalls mit dem eines Wissenschaftlers, der das Wesentliche aufnimmt, selektiert und weitergibt. Neben analytischen seien auch persönliche Qualifikationen notwendig. Um den Bildungsauftrag zu erfüllen, brauche man nicht nur ausreichend Kompetenz in Fachgebieten, sondern auch menschliche Reife und Vermittlungskompetenz sowie ein *„ausreichendes Maß an*

eigener Vorbildung, .. einer spezifisch unspezifischen“. Diese unscharfen Formulierungen verweisen auf eine grundsätzlich gesinnungsethische Haltung. Sie steht in der Tradition des normativ-ontologischen Ansatzes, der den Journalismus als Begabungs- und Gesinnungsberuf definiert, und erinnert an Dovifat's Prinzip der „publizistischen Persönlichkeit“.

5.2.4 Interviewpartner 6 – Puzzler

Assoziativer Stimulus

Puzzler ist Redakteur in einer regionalen Nachrichtensendung. Er besitzt Planungsverantwortung für einzelne Sendungen. Puzzler assoziiert mit dem Bildungsauftrag Eigenschaften. Er nennt ihn präsent, unerschöpflich, riesig, monströs, abstrakt, langweilig, bevormundend. Man bekomme ihn irgendwo immer zu fassen.

Bildungsauftrag/-idee

Puzzler kann mit dem Bildungsauftrag wenig anfangen. Der Bildungsauftrag beschreibe für ihn eher paradoxe Situationen. So würde sich zwar jeder im Sender dazu bekennen, andererseits wisse niemand genau, was damit gemeint sei. *„Keiner weiß, wie ist er eigentlich strukturiert. Er ist da, und .. schwebt so über einem.“* (6, 29) *„Ich finde das alles sehr schwammig. Es ist ein großes Wort, manchmal denke ich, es ist aus der Zeit gefallen. Wer redet heute noch über Bildungsauftrag, wir haben .. – keine Ahnung – Bildungsauftrag 2.0, was ist das?“* (6, 49) Puzzler versucht zu beschreiben, wo ihm der Bildungsauftrag in täglichen Situationen begegnet. Aus seiner Sicht gehe es dabei vor allem um die Themenauswahl. So würden *„Themen, die in der Tiefe veranschaulicht würden und die viele Menschen betreffen“*, dem Bildungsauftrag zugeordnet. Ein weiteres Kriterium sei, dass Neutralität und Ausgewogenheit in der Berichterstattung verlangt würden. Das kritisiert Puzzler jedoch als nicht mehr zeitgemäße Haltung. *„Da kommt dann ja auch immer dieses: ‚Das muss alles ausgewogen sein.‘ Das glaube ich mittlerweile nicht mehr, weil das Programm breit genug ist, dass Platz dafür ist, in einem Beitrag auch Position zu beziehen. Und du kannst sicher sein, im selben Sender oder im selben Programm findest du einen Beitrag, der genau die andere Position einnimmt.“* (6, 69) *„Ich halte meinen Zuschauer ja nicht für doof, dass der glaubt, das ist jetzt die einzig wahre Wahrheit. Ich glaub, diese Zeiten sind auch vorbei, weil wir .. ständig von Schlagzeilen und Medien umgeben sind. Und deswegen ist dieser Bildungsauftrag auch so .., ich finde ihn recht, ja, diffus (...). Wenn ich überlege, wo ich eigentlich Möglichkeiten habe, mich selber zu bilden und zu informieren, warum sollte man glauben, dass ausgerechnet der öffentlich-rechtliche Rundfunk sagt: Das ist der*

Auftrag, den setzen wir jeden Tag durch? Das ist, das ist absurd! Die Auswahlmöglichkeiten sind viel zu groß.“ (6, 93)

Ein Bestandteil des Bildungsauftrags sei auch, kontinuierlich über Landespolitik zu berichten. *„Das sagen natürlich auch die Hierarchen, die in den Gremien vertreten sind, wo die gesellschaftlichen Gruppen sind. So, das ist wichtig, dass diese Gruppen alle berücksichtigt werden in unserem Programm. Das finde ich auch, .. aber nicht permanent und nicht jeder zur selben Zeit und nicht jeder zu jedem Thema (...).“ (6, 107)* Bestimmte Ressorts wie Wirtschaft, Medizin und Kultur müssten regelmäßig bedient werden. Genaue Kriterien, wann etwas zum Bildungsauftrag gehöre oder nicht, ließen sich aber nicht ausmachen. Er beschreibt diese Kriterien ebenfalls als implizites Wissen, das täglich genutzt werde, aber im Wesentlichen durch Erfahrung erworben werde. *„Je länger ich in diesem Beruf gearbeitet habe (...), stellt sich irgendwie so ein Kanon zusammen, der ganz groß ist, .. ja. ‚Oh, wir müssen das machen, heute ist die große .. Debatte im Landtag, oh, das müssen wir machen, .. heute ist dies oder jenes.‘ (...) Also so auf einmal ergibt sich so ein Kanon, wo du auf einmal sagen kannst: Das ist unser Auftrag, ja, das ist unser Auftrag. Manchmal denke ich, du kannst mit diesen Dingen auch alles rechtfertigen und alles erschlagen (...). Das, das ist glaube ich dieser Gedanke, den ich hatte. Es ist monströs, .. und es ist manchmal langweilig, weil du willst nicht zur siebzehnten Debatte in den Landtag.“ (6, 172)* *„Ich hab (...) keine Fibel bekommen mit der Festanstellung: Das ist die Grundversorgung, das ist der Bildungsauftrag, arbeiten Sie das mal ab, jeden Tag. (...) Ich hab eher in meinem Job, oder wir in der Gruppe, wir haben eher so die Redaktion: Wir machen jeden Tag XX Minuten Fernsehen – toll – wir können eigentlich machen, was wir wollen. Wir haben den Bildungsauftrag so ein bisschen im Kopf, aber wir sortieren eher nach Relevanz. Was interessiert eigentlich die Zuschauer in ihrer Lebenswelt? Was packt mich in XX aufm Sofa (...)? O.k., den Bildungsauftrag, der schwebt da auch, aber trotzdem machen wir Stücke, wo man sagt, das ist einfach nur komisch oder unterhaltsam, das hat mit Bildung nichts zu tun.“ (6, 188)*

Der Bildungsauftrag ist für Puzler insgesamt eher eine unangenehme Verpflichtung, etwas Altmodisches. Schon der Begriff klinge verstaubt und sei aus der Zeit gefallen, wenn alle drüber redeten, dass die Zuschauer nur noch YouTube guckten. Er sei ein überzeugter öffentlich-rechtlicher Journalist, doch statt zum Bildungsauftrag bekenne er sich lieber zur Grundversorgung, im Sinne von: *„Wir machen das Fernsehen, das irgendwie für alle gel-*

ten soll, und gucken in alle Lebensbereiche“. Der Bildungsauftrag sei auch „irgendwie mit der Grundversorgung verbunden“. Eine eigene Bildungsidee formuliert Puzzler nicht.

Handlungsziele, leitende Orientierungen

Puzzler will dem Prinzip der Grundversorgung gerecht werden, indem er dem Zuschauer möglichst viele neue und interessante Einblicke in andere Lebensbereiche gibt, um ihn zum Nachdenken über sich und andere zu bringen. Er möchte nicht nur große relevante Themenbereiche abdecken, sondern dem Zuschauer auch Nebengeschichten erzählen, Hintertüren und Nebenecken beleuchten, den Blick für das Kleine im Großen schärfen. „*Ich möchte erreichen, dass sie mitdenken, dass sie vielleicht hinterher sagen, das ist .. ein Einblick, den habe ich nie vorher gekannt, oder, den habe ich gekannt, den finde ich total ätzend, aber ich hab's mir trotzdem angesehen. (...) Oder der sagt, ich gleiche das mit meinem Leben ab. (...) Man redet dann immer von dem Mehrwert – das finde ich, ist zu Verbraucherschutzzentralenmäßig. .. Den Mehrwert sehe ich nicht, sondern eher: Man zeigt einen Aspekt auf, den man vorher vielleicht nicht so beleuchtet hat und deswegen einen Effekt hat: ‚Ja Mensch, das wusste ich nicht, ich finde das aber trotzdem interessant.‘ Und vielleicht bleibt da auch was von hängen, was auch immer.“ (6, 363)*

Puzzler distanziert sich ausdrücklich vom Bildungs- und Erklärfernsehen. Er kritisiert den Anspruch, der hinter dem Bildungsauftrag stehe, immer umfassend und vollständig zu berichten. Man müsse davon abkommen, ständig alle gesellschaftlichen Themen gleichzeitig abhandeln zu wollen. „*Das kann immer nur ein Anstoß sein. Und in einer .. Sendung kann man die Welt nicht erklären. Das ist immer ein ganz kleiner Teil, den wir da .. nur leisten können. Dann hast du dieses kleine Minitelchen und demgegenüber dieser Riesenauftrag, wo du denkst, das kann man nicht erfüllen.“ (6, 405) Man muss nicht meinen, dass wir die einzigen sind und dass wir die Lebenswirklichkeit so berühren, dass einer sofort sein Leben .. ändert. Ich glaube eher, dass er sagt, diesen Einblick hatte ich noch nicht, der ist ganz klein, das behalte ich mal im Kopf, vielleicht in drei Tagen fällt mir das wieder ein.“ (6, 643)*

Puzzler hat keine weitreichenden Handlungs- oder Bildungsziele, weil er den Wirkungsgrad seiner Arbeit gering einschätzt. Seine Beiträge versteht er als Puzzlesteine in einer großen Medienwelt, die der Zuschauer für sich selbst zusammensetzt. „*Ansonsten würde ich mir nicht anmaßen zu meinen, dass ich als Nachrichtenredakteur .. irgendeinen impact auf diesem Leben hinterlasse. Weil ich glaube, ich bin immer nur ein kleines Puzzleteil.*

Die Leute lesen Zeitung, die hören Radio, die gucken Fernsehen. Die gucken ‚Let’s dance‘, die fahren in Urlaub, da werden die nicht sagen: Ach Mensch du, da letzte Woche, da hab ich mal sowas gesehen.“ (6, 617) „Dass Medien Wirkung haben, dafür musst du ja Leute Hundert Jahre beschallen, damit sich irgendwas daran tut. Also die Medienwirkung ist, glaube ich, gering. Aber für den Moment, dass der seine Lebenszeit drei Minuten vorm Fernseher mit diesem Beitrag verbringt, da sollte er schon irgendwie hinterher in irgendeiner Form rausgehen und irgendwie berührt sein. Sei es, dass er sich intellektuell damit auseinandersetzt, dass er sich ärgert, dass er sich freut oder dass er sich gut unterhalten fühlt. Weil sonst, warum sollte er sonst drei Minuten vor der Kiste sitzen? Ich .. stell jetzt nicht den Anspruch, dass er sagt, das hat jetzt meine Allgemeinbildung erweitert, diesen Anspruch, glaube ich, kannst du in zwei Minuten Fernsehen nicht leisten.“ (6, 379)

Publikumsbezug

Für Puzler ist das Publikum eine anonyme Masse, er habe keinen Kontakt zum Zuschauer. Es gebe vereinzelt Rückmeldungen per Brief oder Mail, wenn die Menschen von Themen berührt seien, dieses Feedback sei aber keine valide Größe. *„Wir wollen ja immer den Zuschauer einfangen, und wir bilden uns immer ein, wir würden und wir könnten das tun, (...) – letztendlich weißt du nicht, wer da vorm Fernseher sitzt.“ (6, 651)* Er habe auch keine konkrete Vorstellung von den Motiven der Zuschauer, die seine Sendungen anschauten. *„Der Wunsch nach Information ist sicherlich auch da, (es) geht auch manchmal vielleicht um Orientierung, es ist manchmal vielleicht auch einfach nur ein Ritual, abends um Viertel vor zehn nochmal den Fernseher einzuschalten und Nachrichten zu gucken: ‚Was hat dieser Tag, wie war dieser Tag?‘ – um Einordnungen zu finden .. oder um einfach bei diesem ganzen Wust zu sagen: ‚Ich hab so viel Informationen ich guck jetzt einfach mal einmal am Tag Nachrichten und das reicht mir ehrlich gesagt.‘“ (6, 634)*

Inhalte

Aufgrund der Verpflichtung zur Grundversorgung müssten in der Nachrichtensendung Pflichtinhalte abgedeckt werden. *„Andere Sender machen das ja nicht, weil, die haben auch nicht die Grundversorgung oben drüber stehen. Und die müssen nicht bei jeder Landtagsdebatte in den Landtag rennen, während wir das tun. Also das empfinden wir schon als unsere Pflicht, .. eben für diese Grundversorgung da zu sein. Und da gehören eben auch Dinge dazu, den siebzehnten Film über die Rentenreform zu machen, auch wenn es genauso langweilig ist. Andere Sender müssen das nicht, weil es eben bei ihnen sozusagen nicht in den Anforderungen steht, ihr müsst ne Grundversorgung sicherstellen, son-*

dern ihr seid ja nur das Zusatzprogramm und ihr dürft auch Werbung verkaufen und vor 20 Uhr nackte Körper zeigen. Da unterscheiden wir uns natürlich sehr.“ (6, 130) Landespolitische und Wirtschaftsthemen kämen deshalb regelmäßig ins Programm, weil man den Leuten erzählen solle, was in der Politik oder Wirtschaft ihres Landes passiere. Zur Grundversorgung gehöre es auch, über Minderheiten zu berichten, über Ungerechtigkeiten oder den Behindertensportler des Jahres. Darüber hinaus gebe es Terminjournalismus, den Puzler kritisiert, weil hier Themen aus rein politischen oder Proporzgründen besetzt würden. Welche Themen am Ende ins Programm genommen würden, werde in der täglichen Redaktionssitzung nach gemeinsamem Meinungsaustausch demokratisch ausgehandelt und unter Berücksichtigung hierarchischer Strukturen entschieden. Für die von ihm zu verantwortende Sendung habe Puzler nur bedingt Entscheidungsspielräume. *„Da sagen .. die Leute, die ein Ressort leiten, (...) die .. für ihren Bereich der Gatekeeper sind, wann dieses Thema ins Programm geht. (...) Die haben das einsortiert nach Relevanz und Wichtigkeit und Nähe zum Zuschauer. Das ist ein wichtiger Termin – isses sicherlich auch, so für Feinschmecker und Experten, und dann kann man, dann sagen alle, ja, (...) das ist total langweilig, aber ist schon unser Auftrag. Und wenn der Ministerpräsident da seine Regierungserklärung heute nochmal verbessert vorliest, das müssen wir schon machen. Es gibt, wie gesagt, keinen, der sagt: Wir müssen das machen. Ich sag dann manchmal auch ganz gerne, wenn so Muss-Termine sind, von denen man sich lösen sollte: ‚Komm dann schreiben wir ne Grußkarte, das reicht.‘ Aber es gibt ganz viele Leute, die sagen im vorauseilenden Gehorsam: ‚Das müssen wir machen. Das ist heute gesetzt.‘“ (6, 203)*

Für Puzler gibt es einen Widerspruch zwischen den Pflichtthemen des sogenannten Bildungsauftrags und den spannenden publikumsnahen Sujets auf der anderen Seite. Für ihn selbst seien relevante Themen solche, die alle Bürger angingen oder die die Zuschauer in ihrer Lebenswelt interessierten. Die Kunst sei es, beidem gerecht zu werden. Als Beispiel nennt er das Thema Sterbehilfe. *„Da habe ich sechs Minuten zu gemacht. Für ein Nachrichtenmagazin ist das schon relativ viel. Das Interview ist völlig aus dem Ruder gelaufen, also der hat kein Ende gefunden. Aber wir haben alles in diesem Interview. Wir haben Sterbehilfe abgebildet, wir haben die Angst der Mediziner, wir haben die Verankerung im Grundgesetz abgebildet, dass jeder ein Recht darauf hat. Und da habe ich gedacht: Ja, o.k., da haben wir jetzt echt einen langen Ritt gemacht, und das hat vielleicht ganz viele Leute gar nicht interessiert, aber wir haben's trotzdem gemacht, .. weil wir finden, dass es gesellschaftlich wichtig ist. Und wenn jetzt nochmal einer anruft, warum wir den Länderfi-*

nanzausgleich nicht gemacht haben und dass ihm das nicht gefallen hat, dann kann er am nächsten Tag den Laden anschalten und sehen: *Bildungsauftrag – Häkchen drange-macht.*“ (6, 1007)

Puzzler wünscht sich bei der Themensetzung mehr Unabhängigkeit von politischen Erwägungen und mehr Selbstbewusstsein der Redakteure und Ressortleiter: *„Ich war ja mal eine Zeit lang in England, da hatte ich ein Stipendium bei der BBC und da (...) fand ich immer sehr beeindruckend (...). Die haben gesagt: ‚Uns interessiert nicht, wieviel Zuschauer wir haben. Wenn wir glauben, wir sollten etwas zum Thema machen, dann machen wir es.‘ Und das fand ich sehr selbstbewusst. Und das würde ich mir auch wünschen, dass das bei uns im Haus auch öfter der Fall ist, wenn man sagt: Wir glauben, das ist ein Thema, und wir setzen es, und wir machen es.“* (6, 586)

Form

Puzzler sucht nach Möglichkeiten, den Bildungsauftrag von dem verstaubtem Image des 60er-Jahre-Bildungsfernsehens zu befreien. *„Ich glaube, du kannst kein Bildungsthema vermitteln oder keine Information vermitteln, wenn dieser Beitrag nicht spannend und unterhaltsam gemacht ist, dann (...). Das geht heutzutage auch nicht mehr, so, da schaltet jeder ab. Du kannst nicht Schulfernsehen machen.“* (6, 116) Auch eine Nachrichtensendung müsse heutzutage attraktiv umgesetzt werden, um erfolgreich zu sein. *„Wenn ich mich heutzutage nicht durch Bilder angesprochen fühle, in keiner Weise emotional berührt fühle, werde ich mir das nicht zumuten, fünfzehn Minuten vor dem Fernseher zu sitzen. Dafür ist die Welt .. zu aufgeteilt heutzutage. Es gibt tausend andere Optionen, was du mit deinem Leben machen kannst. Und reines Bildungsfernsehen (...) ist wirklich, ist, bei uns findet das nicht, kaum, statt. Und da ist so ein Gefäß von ... (wenigen, Anm. d. Verf.) Minuten auch falsch.“* (6, 655) Puzzler nennt Qualitätskriterien, durch die sich der öffentlich-rechtliche Rundfunk von privaten Anbietern abgrenze. Dazu gehöre, dass die Themen nicht auf Geschichten von Prominenten oder Einzelschicksalen reduziert würden, um die Betroffenheit zu steigern. Das wäre die Strategie der Privatsender, um hohe Quoten zu erzielen. Das öffentlich-rechtliche Programm würde Themen eher erweitern, um sie vom Einzelfall, dem Boulevardesken wegzuziehen und für weitere große Bevölkerungsschichten zu öffnen, um die gesellschaftliche Relevanz für alle herauszuarbeiten. Darüber hinaus seien Seriosität und Verlässlichkeit wichtige Qualitätskriterien der Berichterstattung.

Herausforderungen/Paradoxien

Puzzler glaubt, dass sich angesichts der Medienvielfalt die Bedeutung des öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrags gewandelt hat. Er nimmt einen Verlust des Deutungsmonopols wahr. Angesichts der Medienkonkurrenz müsse man Themen fokussieren und qualitativ hochwertige Akzente setzen, um überhaupt wahrgenommen zu werden. *„Die Informationen, die auf einen einströmen über tausend andere Medien – man tut ja auch immer so, als wenn es kein anderes Fernsehen gibt –, die sind schon so vielfältig. Ich glaube, da ist es manchmal ganz gut zu sagen: Wir haben den Mut, in diesem öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag Themen selbst zu setzen, sie auch zu beleuchten und dafür auch heute mal ein anderes Thema liegen zu lassen. (...) Du siehst so viel Mist und liest so viel Schlagzeilen, die schwachsinnig sind, die alle drei Stunden ausgetauscht sind, die online laufen, wo du sagst, den Rest kann ich aussortieren. Also vielleicht ist es dann der Gegensatz, dass man sagt: Ohren und Augen offenhalten und offenbleiben für alles, was im menschlichen Leben noch so abseitig sein kann, was man sich vor zwanzig Jahren nicht vorstellen konnte. Aber gleichzeitig auch den Mut zu haben, (...) vielleicht Einordnung und Orientierung zu geben und selbstbewusst zu sein. Und dafür ist dieser Bildungsauftrag zu schwammig, .. der kann alles und nichts. Aber er sagt nicht: Setze Schwerpunktthemen oder so. Sondern er sagt, macht ein Thema von allen Seiten. Und das ist die Frage, ob das noch zeitgemäß ist?“* (6, 1111) Eine Begrenzung für sein Programm sei der Zeitfaktor. Man müsse sich fragen, wie viel Qualität in Zweiminutenbeiträgen zu leisten sei. Der Medienmarkt werde immer schnelllebiger, der Sendungstakt höher, so dass täglich eine andere „Sau“ durchs Dorf getrieben werde.

Institutionelle Rahmenbedingungen

Puzzler befindet sich in einem paradoxen Umfeld. Er arbeite in einer Redaktion, die relativ jung sei, wo Teamgeist vorherrsche und wo er sich in Themendiskussionen gut einbringen könne und seine Meinung wertgeschätzt werde. Er könne Entscheidungen weitgehend mitgestalten. Trotzdem erlebe er eine starke Fremdbestimmung durch institutionelle Vorgaben und hadere mit den Verpflichtungen, die aus der Hierarchie vorgegeben würden. Diese Verpflichtungen resultierten aus dem Bildungsauftrag, aus Terminvorgaben und aus dem wachsenden Konkurrenzdruck mit anderen Sendern. Er wünscht sich mehr Freiheit und einen selbstbestimmteren und spielerischen Umgang mit Nachrichtenthemen. *„Dieses Spielerische .., wenn man dann in so einen großen Laden kommt, verliert man das. Da merkst du, es wird anders dekliniert. Da wird nach Wertigkeit, News-Relevanz, Nähe zu*

den Menschen dekliniert. Da kommen nicht unbedingt persönliche Interessen, Leidenschaften – wofür man brennt – durch, sondern da wird geguckt: Alle Agenturen treiben heute das Thema hoch und runter, alle Zeitungen schreiben darüber, können wir uns diesem Sog entziehen? (...) Das merkt man dann auch. (...) Sobald du an der Stelle sitzt, wo du sagst, welches Thema mache ich heute ‚vorne‘, musst du dich auch den Kollegen gegenüber rechtfertigen, wenn du es nicht tust.“ (6, 438)

Wenn es um die Interpretation und Durchsetzung des Bildungsauftrags geht, tauchten für Puzzler in seiner täglichen Arbeit Konflikte auf, die nicht nur auf hierarchische Strukturen oder Funktionen zurückzuführen seien, sondern auch auf einen Generationenkonflikt. *„Die Generation, die jetzt zu mir sagt, ‚Wir haben einen Bildungsauftrag‘ .., die kommen auch aus komplett anderen Zeiten.“ (6, 919) „Zwischen demjenigen, der mir gesagt hat, ‚Wir haben einen Bildungsauftrag, wir können auch mal mit Wirtschaft aufmachen‘, zwischen dem und mir liegen 25 Jahre. Das ist ein alter Hase. Aber ich und er sind natürlich komplett anders sozialisiert worden, .. was Mediennutzung angeht, was das persönliche Leben angeht. Was .. konsumiere ich alles? Für was interessiere ich mich? Wie sehe ich Medien? Ich sehe auch die Tagesschau nicht mehr gesetzt um 20 Uhr, so. Also da haben wir, glaube ich, eine ganz andere Herangehensweise. Und er, er kommt mir mit dem Bildungsauftrag, während ich damit komme: Was hat das mit meinem Leben zu tun? Was hat das mit der Lebenswirklichkeit zu tun?“ (6, 848) „Man muss wissen, wie man sich in diesem Bildungsauftrag und in der Grundversorgung und in den Hierarchien, wie man sich da in den Grenzen bewegen kann, wie man sie von sich wegschieben kann.“ (6, 956)*

Rollenbild/Selbstverständnis

Puzzler sieht sich als Mediendienstleister in einem großen und fragmentierten Medienmarkt. Er glaubt nicht an ein öffentlich-rechtliches Deutungsmonopol. Er bezweifelt auch, dass er mit seiner Nachrichtensendung die Zuschauer nachhaltig beeinflussen kann. Er vertritt öffentlich-rechtliche Überzeugungen hinsichtlich demokratischer Werte wie Minderheitenschutz, soziale Gerechtigkeit und Partizipation. Diese möchte er in qualitativ hochwertigen Beiträgen und Schwerpunktthemen den Zuschauern zur Diskussion stellen. Durch die Vielfalt der Themen sieht er außerdem eine Grundversorgung sichergestellt. Aber er will vor allem lebensnahen Journalismus machen, dem Publikum neue Einblicke in verschiedene Lebensbereiche geben. Dazu möchte er die klassische Nachrichtenagenda von obligatorischen Themen entlasten und mit ihr spielerischer umgehen, das Agenda-Setting und den ihm innewohnenden Bildungsauftrag modernisieren. Dazu muss er in

Aushandlungsprozesse mit den traditionellen Gatekeepern gehen. In jedem Fall will er als Nachrichtenredakteur mehr sein als ein neutraler Beobachter. Ihm geht es nicht darum, eine Wahrheit zu finden. Er hat kein Ziel vor Augen, sondern will Aspekte des Lebens besprechen und dazu Position beziehen. Er möchte die Menschen berühren und in Diskussionen über Themen verstricken. *„Also .. wenn einer nur Notizen macht und nur Beobachter ist, .. finde ich das zu sehr am Rande. Du musst schon eine Begeisterungsfähigkeit haben, in erster Linie würde ich heutzutage sagen, nicht nur für Themen – das ist einfach, sich als Wirtschaftsstudent .. für die Hauptversammlung zu interessieren –, sondern eher für Menschen. Also man kann heutzutage nicht Journalist sein mit einem ominösen Bildungsauftrag im Rücken, mit einer Grundversorgung, die sicherzustellen ist, wenn du kein Interesse für Menschen hast.“* (6, 1055) Der Bildungsauftrag erzeuge paradoxerweise Distanz zu den Menschen.

5.2.5 Interviewpartner 7 – Kindermann

Assoziativer Stimulus

Kindermann ist Redakteur bei einer Informationssendung für Kinder. Er verbindet mit dem Bildungsauftrag die Stichworte: Kinder, Erziehung, Einordnung, Wissen, mitreden können, Schule, öffentlicher Diskurs, erklären.

Bildungsauftrag/-idee

Für ihn besteht der Bildungsauftrag im Wesentlichen darin, Kinder an Information und Öffentlichkeit teilhaben zu lassen. Auch Kinder hätten ein Recht auf Information. *„Ich finde, dass Kinder .. mit die wichtigste Zielgruppe sind, die wir zu bedienen haben im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, dass sie aber wenig Lobby haben in Deutschland und dass wir als öffentlich-rechtlicher Sender auch deshalb den Auftrag haben, .. Kinder entsprechend zu beteiligen.“* (7, 24) Er sieht darin eine emanzipatorische Aufgabe. Er verweist auf Habermas' Idee von Öffentlichkeit. Durch eine Beteiligung am öffentlichen Diskurs könnten Menschen mitreden über das, was passiert, und deswegen bewusst ihre demokratischen Rechte ausüben. Das Gleiche gelte auch für Kinder. *„Kinder werden grundsätzlich konfrontiert mit Nachrichtengeschehen, indem sie ein Bild aus der Zeitung sehen, indem sie ein YouTube-Video angucken, was ein Freund auf dem Schulhof mitgebracht hat, in dem die Erwachsenenachrichten zuhause laufen. Die können die ja oft nicht einordnen. (...) Und wir haben die Aufgabe, Kinder daran zu beteiligen, die Dinge zu verstehen, Nachrichtendinge mitzubekommen, die sie sonst nicht mitbekommen würden, weil sie die nicht ver-*

stehen, nicht einordnen und auch nicht erklärt bekommen.“ (7, 56) Diese mediale Aufgabe könne nur von einem öffentlich-rechtlichen Sender geleistet werden, weil Bildung und gerade politische Bildung ohne öffentliches Geld vom Privatsektor nicht abgedeckt werden könne. Programme, die den Bildungsauftrag erfüllten, „machen etwas, was die anderen (privatwirtschaftlichen Medienproduzenten, Anm. d. Verf.) nicht machen können, weil sie (die Programme) sich nicht verkaufen lassen und keine Rendite abwerfen“ (7, 904). Damit definiert er seine Sendung als ein meritorisches Gut. „Wir tun das, wofür .. öffentlich-rechtlicher Rundfunk da sein muss, .. nämlich die Zielgruppen .. mit Sachen zu beliefern, die sie sonst an anderer Stelle nicht bekommen. Dafür muss es öffentlich-rechtlichen Rundfunk geben. Das ist unser Job, dass wir das tun.“ (7, 887) „Es .. kostet viel Geld, ein Programm wie (Sendung X) zu produzieren, da braucht man viele Mitarbeiter dafür, aber weil das so ein wichtiger Auftrag ist, den wir damit erfüllen müssen, tun wir das. Und das kann die freie Wirtschaft in der Form nicht leisten.“ (7, 815)

Eine Kinderinformationssendung sei der „gelebte Bildungsauftrag“. Bildung selbst sei für ihn ein sehr weiter Begriff. Es falle ihm schwer, ihn zu definieren. Er benennt auch keine konkreten Bildungsziele, hat aber die Vorstellung, dass sein Programm die Kenntnisse und den kognitiven Erfahrungshorizont von Kindern erweitere. „Ich mache mir jetzt außerhalb dieses Interviews (...) wenig Gedanken über den Bildungsbegriff. Deshalb kann ich da wenig zu sagen. Ich bin selbst kein Pädagoge, weiß es nicht, .. denke immer nur, dass es wichtig ist, dass .. bei denen, die gebildet werden sollen, auch .. was ankommen soll. Das ist für mich erstmal wichtig. Um nur ein Beispiel zu nennen: Also für mich ist es schon gut, wenn Kinder – und das ist für mich auch ein Teil von Bildung – mit Themen konfrontiert werden, von denen sie bisher nix wussten, weil diese Themen zum Beispiel im öffentlichen Diskurs weitestgehend ausgespart werden, oder wenn es richtig hochkocht, zwar drüber gesprochen wird, ansonsten Erwachsene aber nicht darüber reden, weil's unangenehm ist.“ (7, 338) Als Beispiel nennt er das Thema sexueller Missbrauch. Kinder hätten ein Recht darauf, darüber mehr zu wissen, um sich dagegen überhaupt wehren zu können.

Handlungsziele, leitende Orientierungen

Kindermann möchte, dass die Kinder durch sein Programm „lernen und Dinge begreifen“. Er betrachtet dies als gute Ergänzung zur Schule und für die Kommunikation in der Familie. „Wir empfehlen immer, dass Kinder auch die Programme gemeinsam gucken mit ihren Eltern. Das wäre das Optimum für uns, wenn die beide zusammen dasitzen würden und am Ende auch darüber sprechen, weil, dann könnte nämlich das Elternteil noch nachfragen:

*„Hast du das eigentlich verstanden?“ Und man könnte darüber reden. Und immer wieder schreiben uns sowohl Kinder als auch Eltern, dass ihre Eltern die Nachrichten auch gar nicht verstehen. Und dann ist (Sendung X) umso wichtiger, wenn man die zusammen guckt, weil viele Eltern sagen uns: ‚Dadurch, dass ihr da seid, verstehe ich erst die Nachrichten, und dann kann ich sie auch an mein Kind weitergeben und erklären‘ – so dass ich glaube, dass wir da viele verschiedene Funktionen erfüllen.“ (7, 82) Eine Kindersendung habe automatisch einen pädagogischen Anspruch, müsse aber vordergründig unterhalten und Spaß machen. *„Kinder haben von dem Programm .. sehr viel, wenn sie es gerne gucken, weil, das ist immer Voraussetzung für Lernen und für Dinge begreifen.“ (7, 47)**

Ein weiteres Ziel sei es, dass die Kinder sich durch das Programm eine eigene Meinung bilden könnten, wenn sie den Sachverhalt verstanden hätten. Das stärke ihr Selbstbewusstsein und ihre Position in der Welt. *„Vielleicht geht es auch ein Stück zu weit, aber ich glaube (Sendung X) bedeutet auch .. ein Stück Emanzipation, als Kind .. sich zum Teil diese Erwachsenenwelt zu erschließen. Und das schafft ein Bewusstsein bei Kindern dafür – das schreiben die sehr oft –, dass sie .. auch stärker respektiert werden mit ihren Meinungen und sich auch ein stärkeres Gehör verschaffen bei ihren Eltern. Also die schreiben dann immer wieder: ‚Mein Vater und meine Mutter waren total erstaunt, dass ich so viel darüber wusste.‘ Das machen andere Sendungen übrigens auch, im Wissenssegment für Kinder.“ (7, 251)*

Publikumsbezug

Für Kindermann ist seine Zielgruppe sehr eng gefasst. Es sind Kinder zwischen acht und zwölf Jahren aus bestimmten sozialen Gruppen, das heißt eher bildungsnahen Schichten. *„Wir wissen, dass wir (...) bildungsferne Schichten nur schwer erreichen, zum Beispiel dort, wo Kinder alleine darüber bestimmen, was sie gucken, werden sie vermutlich nicht freiwillig (Sendung X) einschalten, .. so dass es viele Hindernisse gibt, und dass man natürlich viel mehr machen könnte und wir uns wünschen würden, wir würden auch andere viel stärker erreichen.“ (7, 393) Weil Kindermann seine Zielgruppe „bedienen“ wolle, sei er im ständigen Dialog mit den Kindern. *„Das heißt, wir kennen die sehr, sehr gut, indem wir .. Schulbesuche machen, indem wir Chats mit denen machen, Foren für die anbieten, mit denen im täglichen Maildialog sind, mit denen in Interviews sprechen, .. deren Ideen in unsere Sendung mit einbringen, sind im ständigen Austausch. (...) und das ist die Basis für unser Programm.“ (7, 37) Die Sendung sei als multimediales Netzwerk angelegt und ständige Interaktion mit dem Zuschauer möglich. Für Kindermann liegt darin der Grund für**

den Erfolg seines Programms. Die Haltung zum Zuschauer sei ihm sehr wichtig. *„Ist das von oben herab, also .. zu stark pädagogisch zum Beispiel, oder ist es auf Augenhöhe? Also ist es auch wirklich was, sozusagen, ich nehme dich jetzt ein bisschen mit an die Hand und erzähle dir was, oder ist es .. so: Ich stell mich vor dich und .. erkläre dir mal was. Das ist schon ein großer Unterschied.“* (7, 704)

Inhalte

Die Themen für Kindermanns Sendung werden von den tagesaktuellen Ereignissen bestimmt. Es gibt kein festgesetztes Wissensfeld, aber auch *„keine NoGos“*. Bei der Auswahl der Themen orientiere er sich am Publikum. *„Was wollen Kinder wissen, welche Fragen haben die? Die schreiben uns jeden Tag Dutzende von Fragen ins Gästebuch und in die Foren zu Themen. Das heißt, wir greifen die Fragen auf und versuchen die zu beantworten. .. Kinder sind .., um ein Beispiel zu nennen, .. sehr an nachhaltiger Berichterstattung interessiert. Wenn die einmal gelernt haben, dass es Leuten schlecht geht, weil die bei einem Schiffsunglück verletzt worden sind und .. weil die von einem Erdbeben stark betroffen sind, dann wollen die wissen, wie es weitergeht, so dass wir eigentlich schon qua Auftrag der Kinder immer wieder nachfragen: Wie geht's eigentlich den Kindern in Haiti? Wie geht's eigentlich den Menschen in Japan? Und was passiert vor Ort bei der Costa Concordia, was sonst aus der Newsagenda rausfliegt sehr schnell und wo keiner mehr hinguckt.“* (7, 220) Das Agenda-Setting erfolge nach drei Kriterien: Themen, die von den Kindern selbst erfragt würden, große aktuelle Themen aus den Hauptnachrichten sowie altersgerechte Themenschwerpunkte mit aktuellem Bezug. Kindermann sei es wichtig, dass die Themen in enger Abstimmung mit den Zuschauerinteressen entwickelt würden. Damit unterscheide sich seine Sendung wesentlich von Erwachsenensendungen im Hauptprogramm, wo die Newsagenda nach dem Redakteursprinzip erstellt würde: *„Was wir wichtig finden, kommt da rein, oder was die anderen (Konkurrenzsender, Anm. d. Verf.) machen, ist wichtig für uns.“* (7, 215) Im Erwachsenenprogramm werde in den Redaktionskonferenzen oft nach *„Senioritätsgrad“* entschieden, das heißt, es dominierten latent hierarchische Entscheidungsstrukturen, die sich nach der Erfahrung und Redaktionszugehörigkeit der Mitarbeiter richteten (7, 586).

Form

Es gehört zu den Besonderheiten von Kindermanns Sendung, dass die Umsetzung der Themen hochgradig standardisiert ist. Es gebe ein Handbuch, eine Art *„Bibel der Sendung“*, nach der alle Mitarbeiter arbeiten müssten. Darin seien Machart und Erzählhaltung

der Beiträge festgeschrieben. Außerdem seien eine Reihe didaktischer und dramaturgischer Vorgaben verbindlich. Das Handbuch sei in Zusammenarbeit mit externen Beratern unter Berücksichtigung pädagogischer und psychologischer Konzepte und neuester Ergebnisse der Lernforschung erstellt worden und werde ständig fortgeschrieben, so dass es fortlaufend modernisiert werde. Seit 25 Jahren werde bereits danach gearbeitet. Die Sendungen hätten daher immer einen pädagogischen Anspruch, der aber nicht offengelegt werde. *„In erster Linie wollen wir Spaß machen, wir wollen unterhalten, weil, wenn man unterhält, kann man Kindern wirklich was beibringen. Wenn man nicht unterhält, kommt bei denen auch nix an. Deswegen darf man die Pädagogik, die dahintersteckt, die Didaktik nicht sehen. Das heißt, wir versuchen sie so gut es geht auch zu verbergen. Gleichzeitig ist es aber so, wenn man was erklärt, ist es gleichzeitig was Didaktisches. Wir machen jeden Tag ein Erklärstück und erklären einen Sachverhalt, eine Kinderfrage. Wir stellen uns da übrigens auch eine Frage aus Kindersicht, versuchen uns immer in Kinder reinzusetzen, und das ist natürlich ein didaktischer Ansatz, wie in der Schule. Nur, dass wir das schöner visualisieren können, als ein Lehrer das kann. Und deswegen spielt natürlich Pädagogik immer eine Rolle mit.“* (7, 95) Die Zielvorgaben richteten sich nach der kognitiven Erfahrung der Altersgruppe.

Das Prinzip des Erklärstücks sei Komplexitätsreduktion. Ein schwieriger Stoff werde auf eine Kernfrage heruntergebrochen. Die Frage werde aus Zuschauersicht, das heißt in diesem Fall aus Kindersicht, gestellt und beantwortet. Solche strengen didaktischen Erklärformen seien zwar nicht eins zu eins auf das Erwachsenenfernsehen übertragbar. Kindermann beklagt dennoch, dass in den Hauptnachrichten gar keine dramaturgischen Standards angewendet würden. *„Das macht .. der politische Redakteur in der Regel nicht. Sondern der gibt einfach sein Wissen weiter und je komplexer das ist – und so finden übrigens auch Redaktionskonferenzen dort statt –, geht's auch viel mehr, viel stärker darum, sich darin zu übertrumpfen, was man an Wissen hat und sagt, der und der und der Aspekt muss noch mit rein. Und danach werden die Beiträge gemacht. Und wenn das so ist, dann können Sie am Ende natürlich keine gute Struktur mehr haben. Und dann wird's fürs Verständnis beim Zuschauer schwierig. Weil nämlich dann .. die Aspekte reinkommen, die der Redakteur wichtig findet. Aber das folgt keiner übergeordneten Dramaturgie mehr. Und dieser dramaturgische Rahmen ist aber das, wo wir wissen aus der Empirie, dass das der wichtigste Schlüssel zum Verständnis ist. Und deswegen glaube ich, dass viele Nachrichtenbeiträge auch gar nicht bei den erwachsenen Zuschauern ankommen.“* (7, 614)

In seiner Sendung würden selbst komplizierte politische Sachverhalte immer auf eine Story heruntergebrochen. Diese Herangehensweise sei auf alle Nachrichtensendungen anwendbar, nicht nur im Kinderprogramm. *„Also das Wichtigste ist erstmal, und das machen sich viele Nachrichtenredakteure wahrscheinlich so gar nicht so richtig klar, ist, dass ich wissen muss: Was will ich eigentlich erzählen? Also welche Geschichte? Das ist das Allerwichtigste (...). Wir sagen immer: Was ist der konkrete Aussagesatz, was ist der Aussagewunsch? Und dann könnte man sagen – und ich glaube, das würden jetzt viele erwachsenen Redakteure sagen – ja, was ist bei, bei den Verhandlungen in Brüssel passiert? .. Eine klare Aussage wäre, zu sagen: Was war das Verhandlungsziel von Frau Merkel bei den Verhandlungen in Brüssel? Also versucht man, sich dem zu nähern. Man hat einen klaren Protagonisten, man hat eine klare Aussage und man kann am Ende anhand des Aussageziels überprüfen: Habe ich das eigentlich erzählt, was ich erzählen wollte? Und .. diese Frage wird sonst nicht so gestellt. (...) Ich glaube aber, dass das im Erwachsenenprogramm genauso geht, herauszufinden, was ist mein Aussagewunsch, was ist mein Aussageziel, über welchen roten Faden komme ich dahin, was ist mein Protagonist und was ist mein Antagonist? Im Prinzip ist es das Einmaleins der Dramaturgie. .. Und das machen wir immer wieder auf Dramaturgie-Seminaren, wir schulen auch unsere Mitarbeiter sehr stark in so Standardseminaren: Wie erkläre ich? Wie baue ich eine gute Dramaturgie? Wie erzähle ich überhaupt im Fernsehen?“ (7, 651)*

Neben der Dramaturgie sei ein weiteres Formelement in Kindermanns Sendung die unterhaltsame Verpackung, die dazu diene, das Zuschauerinteresse zu wecken und die Zuschauer zu halten. Mithilfe von Grafikelementen würden die Beiträge optisch aufgewertet und es werde versucht, die Geschichten emotional zu erzählen. Er sieht hier eine besondere Bildungsmöglichkeit des Mediums Fernsehen: *„Es gibt viele Studien, .. die besagen, dass .. Kinder je nach Familiensituation mehr aus dem Fernsehen lernen als von ihren Eltern und von ihren Lehrern. Und da kann man dann Bildung definieren, wie man will. Dann ist das Bildung, weil die Kinder werden darüber gebildet, weil sie .. mehr mitbekommen, weil es emotional anders verpackt wird, weil es emotional anders vermittelt wird, weil sie die Bildung, die sie in der Schule genießen, halt vielleicht nicht so stark abspeichern können wie andere Dinge.“ (7, 99)*

Herausforderungen/Paradoxien

Kindermann hat aus seiner Sicht eine optimale und erfolgreiche Form gefunden, seinen Bildungsauftrag zu erfüllen. Er vertritt diese Art, Programm zu machen, selbstbewusst,

leidet aber darunter, dass er nur sehr punktuell wirken kann. Er wünscht sich, das gefundene Prinzip auf mehr Programmflächen erweitern zu können und neue Zielgruppen zu erschließen, sowohl andere Altersgruppen als auch bildungsferne Schichten. Er hat in Bezug auf die Dramaturgie von Nachrichtensendungen ein Sendungsbewusstsein und wünscht sich, dass diese Mittel auch auf das Erwachsenenprogramm angewendet würden. Er hält vor allem eine stärkere Hinwendung zum Zuschauer in allen Programmen für erforderlich: *„Bisher hat man gesagt: Das, was wir den Leuten sagen, ist gesetzt. Wir setzen die Agenda und die Leute haben sich gefälligst daran zu orientieren, und uns ist das egal, ob sie das mitbekommen oder nicht. Jetzt merkt man auf einmal: Scheiße, man muss den Leuten viel mehr auch das mitgeben, was sie wirklich verstehen, und man muss auch viel stärker wahrscheinlich bei den Leuten nachfragen: Was haben Sie eigentlich mitbekommen von dem, was wir Ihnen erzählt haben? Was interessiert sie eigentlich? Weil, sie haben Möglichkeiten, woanders hinzugehen. Früher war das egal, (...) man konnte doch komplett am Zuschauer vorbei senden und er hat es trotzdem geguckt. Das kann man heute doch gar nicht mehr. Wir haben doch heute zwanzig ernstzunehmende Programme, die man sich angucken kann. Und wenn das, was mich da nicht interessiert, (...) dann schalte ich doch weiter. (...) Also sind wir in einem Selbstfindungsprozess. Wir müssen uns hinterfragen, was wollen wir eigentlich? Wir haben bisher den Zuschauer so ein bisschen außer Acht gelassen und jetzt müssen wir auf einmal uns fragen, was braucht denn der Zuschauer? Und da befinden sich viele noch im Sinneswandel und die Strukturen geben das noch gar nicht wieder. Die Strukturen sagen noch was anderes.“ (7, 970)* Das Fernsehen müsse eine neue Rolle finden, es befinde sich insgesamt in einem Findungsprozess, der auch zunehmend zu Verunsicherung in den Redaktionen führe. *„Mein Eindruck ist, dass .. heute sehr stark natürlich auch das Selbstbewusstsein fehlt, also. Früher war es im Prinzip so, dass man ein absolutes Alleinstellungsmerkmal hatte, .. man war was ganz Besonderes und da hat sich dann also auch dieser Begriff des Redakteursfernsehens herausgebildet. Wir sind eine Elite, wir .. geben das, was wir wissen, an die Leute weiter. Und das funktioniert ja heute nicht mehr. Und das merkt ja jeder, der Fernsehen macht, dass es so nicht mehr funktioniert.“ (7, 924)*

Er sieht seine Kindersendung als Vorbild für alle künftigen Nachrichtensendungen, weil seine Redakteure eine eher kundenorientierte Haltung hätten und den Zuschauer auf Augenhöhe betrachteten, weil es verbindliche professionelle Standards für die filmische Umsetzung gebe und weil alle Mitarbeiter dramaturgisch geschult seien und über professionel-

le Erklärkompetenz verfügten. Seine Sendung erfülle den Bildungsauftrag täglich und habe ein klareres Profil als viele Erwachsenensendungen: *„Wir wissen genau, was wir tun, wir wissen genau, wofür wir da sind. Und das macht’s natürlich einfacher, auch selbstbewusst in die Welt zu gehen und zu sagen: Das ist das, was uns auszeichnet, und das ist das, was wir anders machen als andere, und deswegen braucht Ihr uns – da draußen.“* (7, 959)

Institutionelle Rahmenbedingungen

Kindermann erfährt keine Einschränkungen durch die Institution, außer dass er gerne mehr Programmplätze und längere Sendezeiten hätte. Seine Sendung ist innerhalb des Senders ein Nischenprogramm. Er hat eine Sonderstellung, weil er kein anonymes Publikum erreichen muss, sondern eine eng gefasste Zielgruppe bedient, die er konkret benennen kann und deren Interessen er gut erfassen kann. Trotzdem wird das Sendungskonzept innerhalb des Senders als Vorbild für Erwachsenenprogramme diskutiert. Er ist Mitglied einer Arbeitsgruppe, die alle Nachrichtensendungen des Senders überarbeiten und modernisieren soll. Dort wird versucht, in Anlehnung an sein Programm moderne Erklärformen für Erwachsenennachrichten zu entwickeln.

Rollenbild/Selbstverständnis

Kindermann sieht sich weder als Erzieher noch als Pädagoge. Er ist vor allem am Dialog mit seiner Zielgruppe interessiert. Dazu nutzt er Foren, Schulbesuche und die multimediale Plattform. Ihm sind der enge Kontakt zum Publikum und eine respektvolle Haltung gegenüber dem Zuschauer wichtig. Er will den Kindern nicht von oben herab begegnen, sondern medial auf Augenhöhe. Er bezieht Fragen und Interessen der Zuschauer mit ein und will ihnen Partizipations- und Mitwirkungsmöglichkeiten eröffnen. Die Kinder sind seine Kunden, seine Grundhaltung ist serviceorientiert. *„Das würde ich .. genau so beschreiben. Wir sind sehr viel stärker serviceorientiert, .. wir fragen sehr viel stärker nach, was will der Zuschauer eigentlich von uns wissen? Also was ist für den wichtig? Und orientieren uns da sehr viel stärker dran und wesentlich weniger diese Brille auf, dass wir sagen, wir sind allwissend, sondern wir versuchen auch Wissen gemeinsam mit den Kindern zu erschließen und immer wieder auch nachzufragen: Wieviel wisst ihr schon, wo steht ihr? Wo müssen wir nochmal anknüpfen, wo können wir auch ergänzen.“* (7, 604) Er sieht sich als Dienstleister, der mit professionellen Erklärkompetenzen ausgestattet ist und überprüfbare Standards zur Vermittlung von Informationen zum Tagesgeschehen anbietet.

5.2.6 Interviewpartner 8 – Dreier

Assoziativer Stimulus

Dreier arbeitet in einer trimedialen Abteilung für Programme mit vorwiegend jugendlichen Zielgruppen. Er verbindet mit dem Bildungsauftrag die Stichworte: moralischer Zeigefinger, Medienpädagogik, Wollpulli und Schulfernsehen.

Bildungsauftrag/-idee

Dreier erklärt, dass es zum Bildungsauftrag keinerlei schriftliche Vorgaben gebe. Auch in den täglichen Redaktionssitzungen würde nicht über den Bildungsauftrag gesprochen. Der Bildungsauftrag sei eher so etwas wie ein „*steter Prozess*“. *„Alles, was wir tun, überprüfen wir, also intern bei uns, (...). Da gibt's Programmebeobachtung, da wird drüber gesprochen, wie ist ein Programm. (...) Da wird nicht speziell nach dem Bildungsauftrag gefragt, sondern grundsätzlich einfach: Ist das Programm gut, .. wird da was vermittelt, .. genügt es den journalistischen Kriterien, die wir als Maßstab für unsere Arbeit anlegen, .. oder nicht? Also über den Weg kriegt man dann immer mal wieder so ein Feedback, aber konkret der Bildungsauftrag ist jetzt kein, kein Thema.“* (8, 121) Der Bildungsauftrag sei *„wahnsinnig schwer zu definieren“*. Auf den Staatsvertrag bezogen seien Worte wie Information, Kultur, Unterhaltung und Bildung viel zu große Begriffe, die nichts aussagten. Deshalb würden sie im täglichen Arbeiten auch nicht benutzt. *„Das ist so was Selbstverständliches, was irgendwie immer mitschwingt, was aber nicht eine dominierende Rolle in Diskussionen spielt.“* (8, 393) Auch hier ist der Bildungsauftrag als implizites Wissen wirksam.

Genauso schwer greifbar ist für Dreier der Begriff der Bildung selbst. Bildung spiele bei allen Themen *„irgendwie mit in der Umsetzung“*. Er selbst verstehe unter Bildung, *„...das Weltverständnis von jungen Menschen .. zu erhöhen, also auch komplexe Zusammenhänge verständlich zu erklären, vielleicht sogar ein Stück weit .. trockene Themen auch ein bisschen interessant machen, oder eine Neugier wecken bei jungen Menschen für Themen, die sie .. beim ersten Blick vielleicht gar nicht interessiert“* (8, 16). Diesen Prozess würde er aber auch nicht gern als Bildung bezeichnen. Der Begriff Bildung stehe für ihn auf einer Art Sockel und sei sehr negativ aufgeladen. *„Mit dem Bildungsbegriff tue ich mich so ein bisschen schwer, weil das vom Image einfach nochmal was anderes drinsteckt.“* (8, 516) *„Vielleicht ist es tatsächlich so, dass der Begriff Bildung ein bisschen altbacken klingt. .. Kompetenzvermittlung hat doch ein bisschen was Moderneres und auch Dynamischeres. Bildung impliziert – also für mich zumindest – .. sowas wie Jahreszahlen auswendig ler-*

nen. Und Kompetenzvermittlung heißt, ich kenne mich so gut in der Welt aus, dass ich weiß, wo ich nachschlagen muss oder wo ich googeln muss, um an eine bestimmte Information zu kommen. Und das ist eine modernere Art von Wissen, .. von Kompetenz, die man einfach braucht, um sich heutzutage in der Welt zurechtzufinden.“ (8, 504) Als Bildung verstehe er aber auch eine Musikspezialsendung, in der unbekannte Bands vorgestellt würden, die nicht zum Mainstream gehörten. So etwas würde kein Privatsender machen, weil es nur eine spezialisierte Gruppe von Zuschauern interessieren würde. Aber so etwas sei öffentlicher Auftrag. Trotzdem tue er sich schwer, es Bildungsauftrag zu nennen.

Handlungsziele/leitende Orientierungen

Sein vorrangiges Handlungsziel sei die Vermittlung von Informationen, die zum Weltverständnis junger Mediennutzer beitragen. „Damit junge Menschen sich über unser Programm nochmal ein bisschen besser in der Welt auskennen, also würde ich jetzt mal so .. sehr weit sagen. Ja, damit sie auch andere Lebenswelten kennenlernen können, also wenn es um Musik geht. Damit sie andere Art von Musik kennenlernen. Das ist eher dann so .. kulturelle Inhalte, die da vermittelt werden, oder nachrichtliche Inhalte.“ (8, 283) Für ihn sei der Bildungsauftrag erfüllt, „wenn wir wichtige und gute Themen verständlich rüberbringen, und im Optimalfall ein Zuhörer oder Zuschauer oder ein User sagt, das fand ich gut, hat mir gefallen, und ich kann was mitnehmen“ (8, 16). Dazu müssten alle relevanten Inhalte verständlich umgesetzt werden, damit das anvisierte Publikum sich darauf einlasse und überhaupt angesprochen werde. In erster Linie ginge es ihm darum, das junge Publikum zu unterhalten, Bildungsvermittlung passiere auf einer anderen, einer „subtileren Ebene“, Bildung werde quasi automatisch mit vermittelt. „Bildung spielt nicht die größte Rolle jetzt in dem, was wir tun, sondern .. es geht einfach drum, Bildungsinhalte in Unterhaltungssendungen mit zu vermitteln. Aber .. unser erste Überlegung ist nicht, .. wie können wir diesen Bildungsinhalt da jetzt rüberbringen, sondern wie können wir ein gutes Unterhaltungsprogramm machen?“ (8, 265)

Publikumsbezug

Da Dreier ein trimediales Programm bestückt, sind seine Zuschauerkontakte unterschiedlich. Die reine Fernsehsendung ist ein aufgezeichnetes Format, so dass dort keine Interaktion stattfindet und keine direkte Rückkopplung erfolge. Ein Feedback gebe es dort selten, lediglich Kommentare in den sozialen Medien wie: „hat mir gefallen, lustig“ oder Ähnliches. Bildungserfolge oder Bildungswirkung seien deshalb nicht messbar. „Wir haben zwei .. Möglichkeiten: quantitativ zu messen, wie viele Leute sich für unsere Inhalte inter-

essieren. Und wir haben qualitative Aussagen, was junge Menschen zu unseren Beiträgen sagen. .. Da wird jetzt aber nicht der Bildungserfolg gemessen. Das ist, glaube ich, auch schwierig. Aber dazwischen bewegen wir uns. Also wir gucken, erreichen wir die Leute, weil uns das sehr wichtig ist, aber nicht um jeden Preis, sondern wir gucken, wie funktionieren denn diese Beiträge? Sind sie verständlich, also .. stoßen sie auf ein Interesse oder lösen sie sogar im besten Falle was aus? Dass .. Leute sagen, ja, das Thema interessiert mich eigentlich nicht, aber fand ich irgendwie interessant gemacht, .. den Beitrag fand ich toll, spannend oder sonst irgendwas.“ (8,466)

Die Medienforschung liefere darüber hinaus Daten, ob die Beiträge beim anvisierten Publikum ankämen und welche sozialen Schichten das Programm einschalteten. Das Programm binde überproportional junge Leute mit höheren Bildungsabschlüssen. Persönlichen Kontakt mit dem jungen Publikum gebe es vereinzelt durch Medienworkshops, die der Sender an Schulen veranstalte. Dies seien Veranstaltungen, bei denen Schülern spielerisch Medienkompetenz vermittelt werden solle. *„Die Schüler können sich selbst ein Thema auswählen, unsere Redakteure helfen ihnen dabei, das Thema umzusetzen, und am Ende gibt's diese Beiträge. Das passiert sehr selbstverständlich. Da gibt's keinen theoretischen Überbau: Was ist Journalismus, wie funktioniert der? Sondern da geht's wirklich nur darum, dass diese Schüler lernen, was ist möglich, was kann man in den Medien machen. Wie funktioniert so ein Schnittprogramm und wie kann man zum Beispiel auch eine Aussage von, aus einem Interview manipulieren, durch zwei Schnitte sagt er eben das Gegenteil.“ (8, 318)* Dreier versucht, mit seinem Publikum *„auf Augenhöhe zu kommunizieren“* und ihm spielerisch etwas zu vermitteln. Er möchte den Zuschauern nichts vorgeben, sie sollen Dinge selbst erfahren und erleben, *„weil dann der Lerneffekt am Größten ist“*. Er möchte auf keinen Fall mit dem moralischen Zeigefinger daherkommen. *„Der moralische Zeigefinger ist mir eben vorhin eingefallen, weil ich, weil wir im Öffentlich-Rechtlichen, wenn's um Bildung geht, oft den Versuch machen, o. k., wir setzen uns hin, das ist der Inhalt, den wollen wir vermitteln und jetzt sagen wir den Leuten mal, wie das, warum sie diese Inhalte unbedingt wissen müssen und warum das so wichtig ist. Und dass sie sich doch gefälligst dafür zu interessieren haben. Also auch oft so eine Redakteursperspektive. Ich muss diesen Inhalt machen und das Zielpublikum spielt da gar keine große Rolle.“ (8, 333)* Mit seinem trimedialen Programm spreche er seine Zuschauer auf unterschiedlichen Kommunikationswegen an. Die Einbindung des Publikums mit Hilfe von interaktiven Konzepten spiele dabei eine wesentliche Rolle. Die Sendung habe bei Facebook 120.000

Fans. Aufgrund der dortigen Aktivitäten könne man das Meinungsbild der Nutzer sehen und auch Themenideen für das Programm aufgreifen. Insgesamt habe Dreier die Erfahrung gemacht, dass Jugendliche im Internet eher nach Informationen suchten. Fernsehen und Radio nutzten sie in erster Linie, um unterhalten zu werden.

Inhalte

Die Inhalte sind bei Dreier ganz auf die jugendliche Zielgruppe zugeschnitten. Jugendthemen haben vor allgemeinpolitischen Themen Vorrang. Es werde eher über die Oberstufenreform als über die Rentenreform berichtet. Auch regionale und kommunalpolitische Themen wie der Bau eines Skateparks oder Schwimmbads würden eher behandelt als bundespolitische Themen. Große und weltweit bedeutende Ereignisse wie die US-Präsidentenwahl fänden selbstverständlich statt. Diskussionen gebe es in den Redaktionssitzungen regelmäßig darüber, wie hoch der Anteil an schwierigen sozialen Themen im Unterhaltungsprogramm sein dürfe. Themen wie Jugendknast oder Magersucht würden hin und wieder aufgegriffen, mit dem Risiko, dass Zuschauer abschalteten oder sich beschwerten. *„Da ist es so, dass wir sagen, naja gut, das gehört aber auch zu einer jungen Lebenswelt und wenn wir die ernsthaft beackern möchten, dann müssen wir solche Themen auch immer wieder reinbringen. Ist halt nicht alles nur Friede, Freude, Eierkuchen, sondern auch sowas gehört da mit dazu.“* (8, 163) Musik sei ein weiteres wichtiges Themenfeld im Jugendbereich. *„Musik ist ein Beispiel, aber es ist auch eine gewisse Bildung, die wir da vermitteln, (...) weil wir den Horizont erweitern, was musikalische Bildung angeht. Es gibt nicht nur den Mainstream-Pop-Bereich, mit den Titeln, die in den Charts sind, sondern es gibt da auch Subkulturen und alles, was mit dazugehört. .. Das wirkt sich ja aus bis wie sich Leute anziehen – es sind, ohne dass jetzt musikwissenschaftlich zu analysieren, .. ich glaube, so eine gewisse Horizonterweiterung findet da auch statt oder kann da auch stattfinden. Und das hat auch was mit Bildung zu tun.“* (8, 452)

Die Auswahl der Themen erfolge grundsätzlich durch Diskussion in den täglichen Konferenzen. Dabei ginge es nicht nur um Inhalte, sondern vor allem um die Umsetzung. Wenn es eine originelle Umsetzungsmöglichkeit gebe, könnten sogar schwache Inhalte ins Programm kommen. Die Kriterien für die Themenwahl folgten keinem Rezept oder theoretischen Prinzip. *„Die werden immer anhand eines konkreten Beitrags oder Themas dann besprochen, also wo wollen wir mit dem Beitrag hin, was wollen wir, was muss da rein, was, wo ist der – also ganz normal –, was ist der rote Faden, wo wollen wir hin mit dem Beitrag, aber nicht auf so einer theoretischen Ebene, sondern das ist immer am Praxisbei-*

spiel.“ (8, 409) Der öffentlich-rechtliche Auftrag würde dabei durch bestimmte Qualitätskriterien erfüllt: Überparteilichkeit, Unabhängigkeit und Wahrhaftigkeit. Dadurch unterscheidet sich das Programm von privaten Anbietern. Das sei aber nicht der Bildungsauftrag.

Form

Die Art der Umsetzung von Themen und Beiträgen ist für Dreier ein wesentlicher Aspekt in seinem Programm. Da er sich als Unterhaltungsprogramm verstehe, komme es ihm auf originelle Formen der Darbietung an, um die Beiträge für Jugendliche attraktiv zu machen. *„Die Themenauswahl muss die richtige sein, dazu muss man die Zielgruppe gut kennen. .. Und die Sprache, in denen die Inhalte vermittelt werden, muss die richtige sein. Also verständliche, einfache Sprache, keine anbiedernde Jugendsprache, aber (...) einen etwas lockeren Umgang mit Informationen, die wir vermitteln möchten.“* (8, 56) *„Wir versuchen, die Inhalte unterhaltend vermitteln und eben nicht mit einem .. moralischen Zeigefinger oder mit: ‚Achtung, aufgepasst, jetzt gibt’s Information! Das muss jeder wissen, da müsst Ihr jetzt ganz besonders aufmerksam sein!‘ So auf keinen Fall. Sondern das muss eher in so einem unterhaltenden Gewand immer rüberkommen.“* (8, 38)

Die Beiträge seien kürzer, schneller geschnitten, mit mehr Effekten versehen. Themen und Protagonisten seien jünger und anders als im Hauptprogramm. *„Wir versuchen, Beiträge kurzweilig zu machen, also das heißt auch entsprechend in Bewegtbildbeiträgen viele Schnitte. Wir versuchen auch mit Musik zu arbeiten, auch Dinge nochmal zu verdeutlichen über .. Sprechblasen, die man mal einblendet ins Bild, oder wir versuchen, wenn möglich mit Humor zu arbeiten. (...) Vielleicht sind bei uns die Schnitte nochmal kleinteiliger jetzt, weil eine junge Zielgruppe ist einfach eine – ich sag mal – so ne Videoclipästhetik gewohnt und hat vielleicht auch so ne gewisse Erwartungshaltung, aber dass man so über unterhaltende Elemente, über Humor versucht, was zu vermitteln, das ist, glaube ich, unabhängig von der Zielgruppe.“* (8, 370) Ein Programmbestandteil sei auch medienkritische Satire. Sie habe zwar eine unterhaltende Form, würde aber auch im weiten Sinn Bildung vermitteln. Nicht jedes Thema werde in Dreiers Programm immer in allen drei Medien präsentiert, sondern es werde am konkreten Beitrag entschieden, welches Thema sich für welchen Anspruchsweg oder Ausspielkanal am besten eigne, für Fernsehen, Radio oder Internet.

Herausforderungen/Paradoxien

Dreier hat hierzu kaum Aussagen getroffen. Er sieht seine Hauptaufgabe darin, möglichst gute Zuschauer- und Zuhörerzahlen in der jugendlichen Zielgruppe zu erreichen. Durch die

Trimedialität und das interaktive Konzept sei sein Programm im guten Dialog mit den Nutzern und verzahnt mit sozialen Medien. Dadurch befinde er sich auf der Höhe des medialen Zeitgeists und empfinde den medialen Wandel nicht so bedrohlich wie Vertreter anderer Redaktionen.

Institutionelle Rahmenbedingungen

Dreier besetzt im Sender eine Nische, weil sein Programm eines der wenigen ist, das prinzipiell trimedial veranstaltet wird. Das verschaffe ihm die Möglichkeit, sein Publikum auf mehreren Kommunikationswegen anzusprechen. Eine Sonderstellung besteht ähnlich wie bei Kindermann darin, dass er eine klar umrissene Zielgruppe hat, die er erreichen müsse.

Rollenbild/Selbstverständnis

Dreier hat kein klares Rollenbild. Er ist Pragmatiker und löst die ihm gestellte Spezialaufgabe, ein öffentlich-rechtliches Jugendprogramm zu veranstalten. Dabei ist es sein Fokus, die Sprache der Jugendlichen zu treffen, ihre Interessen zu bedienen und ihre Aufmerksamkeit zu gewinnen. Er wirbt um sie, indem er sie unterhaltsam informiert, er will eine Marke für Jugendliche etablieren, ihr Dialogpartner sein. Die einzelnen Themen und Ereignisse sind für ihn von untergeordneter Bedeutung. Er will kein Vermittler eines Weltgeschehens oder einer vorhandenen Wirklichkeit sein. Auch sieht er sich niemals als Pädagoge oder Erzieher, weil er nichts vorgeben will und mit Bildung eher den moralischen Zeigefinger verbindet. Er ist nicht der klassische neutrale Beobachter, weil ihm die Beziehung zum Zuschauer viel zu wichtig ist. Er nimmt eher die Rolle eines Jugendbetreuers ein, der für seine Klientel Verständnis hat, der zuhört, sie an die Hand nimmt, mit ihr diskutiert, eine Rolle in ihrem Leben spielen will. Dabei versucht er, für sie ein sympathischer Begleiter auf ihrem Weg zu sein, der Hilfestellung bietet bei ihrer Orientierung in der Welt. Nebenbei, vermittelt er den Jugendlichen subtil und automatisch nach öffentlich-rechtlichen Kriterien seriös, überparteilich und unabhängig wichtige Informationen und eine Idee von Welt.

5.2.7 Interviewpartner 9 – Forscher

Assoziativer Stimulus

Forscher ist tätig im Wissenschafts- und Schulfernsehen. Er verbindet mit dem Bildungsauftrag: Demokratieerziehung, schulische Bildung, lebenslanges Lernen, Lernen für alle Bildungsschichten, Hochschule, universitäre Bildung.

Bildungsauftrag/-idee

Forscher ist der Meinung, der öffentlich-rechtliche Rundfunk müsse Medien produzieren, die lebenslanges Lernen unterstützen. Diese Medien könnten sowohl im Unterricht und außerschulisch im e-learning-Bereich eingesetzt werden. Lebenslanges Lernen beziehe sich auf unterschiedliche Zielgruppen, von Schulkindern über Studenten bis hin zu Menschen, die aufgrund von Krankheit oder Alter nicht mehr zu Vorträgen gehen könnten und an tiefergehenden Inhalten im Sinne eines „*studium generale*“ interessiert seien. Da der öffentlich-rechtliche Rundfunk nicht werbegesteuert oder interessenorientiert sei, sei er prädestiniert, bestimmte Themenbereiche tiefer zu beleuchten, und er könne interessantes Material herstellen und anbieten. „*Wir sind .. werbefrei, (...) wir sind unabhängig, also das sind alles Dinge (...), das machen Dritte nicht. Das ist ein absolutes Alleinstellungsmerkmal. Das ist ein absolut wichtiges Moment. Definitiv. (...) Da kämpfe ich auch drum, .. das ist ein Rechtfertigungsmerkmal für den öffentlich-rechtlichen Betrieb. Und ich glaube, das müsste man eher ausbauen und verstärken als abbauen.*“ (9, 459) Sein klares Bekenntnis zu schulischer Bildung sei unter Journalisten umstritten, für ihn jedoch evident.

Forscher gehört zu den absoluten Verfechtern des Bildungsauftrags. Er findet, dass dieser in allen Sendungen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks eine Rolle spielen müsse, selbst im Sport, wo nicht nur Wettkämpfe und Sportergebnisse zählten, sondern auch Werte und Inhalte. Sportredaktionen müssten im Programm auch tieferliegende Themen rund um den Sport beleuchten und reflektieren, wie zum Beispiel Doping. „*Der Bildungsauftrag, der ist .. so aktuell wie nie, und wir müssten den schon mal .. so wahrnehmen, wie man ihn wahrnehmen sollte. Und das heißt für mich, man muss sich .. manchmal ein bisschen mehr Zeit nehmen und ab und zu auch einfach tiefere Bretter bohren.*“ (9, 288) Um den Bildungsauftrag vollständig erfüllen zu können, müsse das Fernsehen in jedem Fall ein spezielles Bildungsprogramm anbieten.

Handlungsziele, leitende Orientierungen

Sein Ziel sei es, Medien zur Verfügung zu stellen, die einen Diskurs anregten, Demokratieerziehung ermöglichten und die Zuschauer motivierten, über existenzielle gesellschaftliche und politische Fragen zu reflektieren. „*Themen wie Toleranz, Themen wie: Wie geht man miteinander um? .. Wenn ich wissenschaftliche Themen habe, das ist mir immer ganz wichtig, dass man dann zwar versteht, wie funktioniert .. irgendetwas – ob es .. Stammzellen, ob es Dinge sind wie .. Pränataldiagnostik oder was auch immer, dass man zwar die wissenschaftliche Dimension hat, [dass] aber die ethische Dimension dann nicht hinten*

runterfällt, .. dass wir da was bewirken können. (...) Das ist die Basis (...), lebenslang zu gucken, dass .. da auch so ein Diskurs .. fortführt.“ (9, 60) Forscher hat einen pädagogischen und didaktischen Anspruch. „Wenn man .. Filme macht, ist, glaube ich, auch immer ein didaktischer Anspruch [dabei], da wird mein Kollege jetzt von der Wissenschaft sagen, um Himmels Willen, .. wir sind Journalisten und haben einen journalistischen Anspruch, was interessiert mich jetzt deine Didaktik? Ich zerleg ihm dann immer seine Filme und sag dann: Siehst du, der Film war jetzt didaktisch gut, .. weil der war so und so aufgebaut. Ich glaub, man braucht es .. . Unbewusst .. machen sie oft dann schon didaktische Filme und meistens denke ich, dass das .. die besseren sind.“ (9, 110)

Forscher unterscheidet qualitativ hochwertige Bildungsprogramme von unterhaltsamen und leicht konsumierbaren Wissensshows und Quizsendungen, die auf allen Kanälen boomten. Solche Sendungen hätten mit Bildung nichts zu tun. „Unter Bildung wird .. alles gepackt jetzt, (...) jede Unterhaltungssendung, die wir haben, in der ein paar Wissenshäppchen .. transportiert werden, das ist ja dann Bildung .. .“ (9, 278) „Also ich würde schon gern .. bisschen tiefer gehen wollen. Zu einer Bildung .. gehören Kompetenzen dazu, gehört auch soziale Kompetenz dazu, da gehört eine ethische Einordnung dazu, da gehört für mich dazu, dass man .. einen Transfer leisten kann. (...) Also einzelne Wissenshäppchen, das ist mir einfach ein bisschen zu wenig. Das ist mir zu oberflächlich.“ (9, 303)

Bildungsprogramme müssten einem breiten Publikum zugänglich gemacht werden, möglichst aus allen Bildungsschichten. Dazu käme es wesentlich auf die Form der Präsentation an. Zunächst sei es nötig, die Zuschauer „zu fangen“, damit sie überhaupt bereit seien, sich mit einer Thematik auseinanderzusetzen. Bildung funktioniere im Fernsehen nicht so wie früher, dass „vorne einer hockt und etwas erzählt“. Bildungsfilme müssten heute so motivierend wie möglich gestaltet und „verpackt“ werden, damit die Zuschauer bestenfalls erstmal einschalteten. In einem zweiten Schritt könne man dann mit diesen Filmen Bildungsprozesse initiieren: „(...) dass so eine gewisse Reflexion dann eben einsetzt, .. dass sie es abgleichen mit dem, was sie .. schon wissen, also dass da dann eine Weiterentwicklung da ist, dass sie es vielleicht anders einordnen können. Und .. dass die Zuschauer darüber nachdenken.“ (9, 254) Bildungsprozesse würden aber nur ausgelöst, wenn man den Zuschauern einen emotionalen und neuartigen Zugang zum Stoff biete oder ihnen in Gesprächen mit Studiogästen unterschiedliche Meinungen darstelle. Dadurch werde die Urteilskraft des Publikums gestärkt. Ein konkretes Lernziel strebt Forscher aber nicht an. „Wir sind viel, viel lieber ergebnisoffen, sag ich ganz ehrlich. Also dass man es schon be-

leuchtet aus unterschiedlichen Sichten, .. dass aber der Denkprozess dann weitergeht. (...) Die Story muss manchmal abgeschlossen sein, das ist schon klar, aber .. wir wollen schon auch Fragen aufwerfen.“ (9, 840)

Publikumsbezug

Forscher unterscheidet bei der Betrachtung des Publikums zwei Programmsparten: das Schulfernsehen und allgemeine Bildungsprogramme. Im Schulfernsehen habe er ein recht gutes Bild von der konkreten Ziel- und Altersgruppe und könne die Filme danach ausrichten. Es gebe Lehrerfortbildungen und Tests, wie die Filme bei Schülern ankämen. Das sei eine „gut funktionierende Rückmeldung“, wenn auch keine empirisch valide Evaluation. Am Ende wisse man nie, „was kommt dann da letztendlich bei demjenigen, der sieht, was kommt da an? Was passiert in seinem Kopf? Verändert er sich? Das ist .. ein sehr schwieriges Feld.“ (9, 369) Außerhalb des Schulfernsehens ginge es darum, mit dem Bildungsauftrag alle Generationen zu erreichen, um der Idee des lebenslangen Lernens gerecht zu werden. Aber in der Masse könne man sich kein genaues Bild von diesem Publikum machen. „Es heißt dann immer, welche Zielgruppe haben wir dann? Also hier ist .. postuliert, wir haben die MiG, Mitte der Gesellschaft, finde ich dann großartig. Man fragt sich dann, .. ja, wer ist das eigentlich? Das ist dann so einen Paredefamilie, die so und so ausgerichtet ist.“ (9, 132) Er kritisiert, dass der öffentlich-rechtliche Rundfunk bildungsferne Schichten gar nicht erreiche. „Das ist ein Granatenproblem. Also das ist, das ist die größte Herausforderung, .. zum Teil geht's sicherlich, indem man .. bestimmte Sachen noch unterhaltender verpackt (...). Ich glaub, bildungsferne Schichten, .. wenn sie bei den Öffentlich-rechtlichen sind, sind sie vielleicht eher im Unterhaltungsprogramm, also ins Bildungsprogramm verirren die sich nicht. .. Die Illusion, . die hab ich nicht. (...) Wenn die mal dann dreißig, vierzig sind .., sozialisiert mit RTL2, machen wir uns nichts [vor] (...), also da hab ich jetzt keine Illusion. Das sag ich ganz ehrlich, dass die dann wieder bei uns landen. (...) Wenn man das geschafft hat, dass die bei uns landen, dann gibt's das Bildungsprogramm nicht mehr.“ (9, 870)

Inhalte

„Content is King“ ist Forschers Devise, und damit meint er mehr als reine Information. Ihm geht es um das Tieferliegende, das Reflektierende, etwas aus unterschiedlichen Aspekten zu betrachten. Thematisch sei relevant, was unter den Nägeln brenne und von der Bildungspolitik nicht abgedeckt würde. Man wolle Dinge aufgreifen, die andere nicht anböten, „in die Lücke gehen“. Das wichtigste Thema sei für ihn aber Demokratieerziehung.

Die müsse fest im Bildungsprogramm verankert sein. Als Beispiel nennt er Filme über das Grundgesetz, die für unterschiedliche Zielgruppen interessant aufbereitet würden. Ein weiteres Beispiel seien Geschichtsfilme, die sowohl für Schulkinder in lateinischer Sprache produziert worden seien als auch für die Erwachsenen in einer spannenden Doku in der Primetime. Demokratieerziehung sei kein Nischenprogramm, sondern sie müsse durchgehend im Programm geleistet werden. *„Es geht mir eigentlich jetzt darum, [zu] versuchen, eine Mündigkeit .. von den Menschen zu befördern. Also .. es geht wieder um Hintergründe, um Hintergrundberichterstattung, Aber es geht auch .. um ein .. bestimmtes Menschenbild, um Vorbilder in bestimmten Filmen und (...) eine Orientierung oder mit bestimmten Dingen zu spielen.“* (9, 767)

Form

Bei der Bildungsvermittlung sei ihm die formale Gestaltung besonders wichtig. Bei guter Aufmachung würden sich viel mehr Zuschauer für ein Thema interessieren. Sie könnten sich durch visuelle Erlebnisse Dinge besser einprägen. *„Das kann durchaus auch mal ein Erklärstück sein, wenn das spannend ist und prickelnd ist und tolle Bilder sind. Das ist mit 2000 Bildern gedreht und man kann plötzlich irgendetwas sehen, was man normalerweise nicht sieht und so. Dann kann das schon was bewirken, .. man muss auch gucken, dass man einen emotionalen Zugang zu Dingen .. kriegt. (...) Da muss man alle Register ziehen, also wir haben ja ganz viele Register, und das heißt für mich dann, dass man eben bei bestimmten Sachen szenisch produzieren muss. Dass man .. Geschichten erzählt, die wieder was transportieren, (...) dass man eine Rahmenhandlung hat, in die es eingepackt wird. Und dann ist halt immer die Diskussion, wieviel Raum nimmt die Rahmenhandlung und ... wo sind dann die .. Bildungsinhalte drin? Das muss man geschickt verpacken .. im Endeffekt, um das .. näherzubringen. Das kann auch ein Moderatorenteam sein, die irgendwas gut erzählen und dann wieder kleine Geschichten transportieren. (...) Und die dramaturgischen Mittel, die sind so vielfältig, wie es irgendwie geht, .. also von kurzen Teilen für Zweiminüter, kleine Erklärteilen, bis hin zu einer spannenden Rahmenhandlung.“* (9, 330)

Wissenschaftliche oder historische Bildungsinhalte könne man heute nicht mehr wie mit dem Nürnberger Trichter vermitteln. Außerdem versuche seine Redaktion, thematische Brücken zu schlagen. *„Also wenn wir .. was über Blues machen, dann ist es halt Bürgerkrieg, und wenn wir was über Texmex machen, dann ist es die Landarbeiterproblematik .. an der Grenze bei Tichuana oder so. .. Wir liefern die Bildung mit, aber wir haben ein Vehikel (...). Also ein bisschen meuchlings bilden muss man natürlich auch. Ob im schuli-*

schen Bereich oder dann .. in der Geschichte oder in der Wissenschaft, ist, glaube ich, überall so.“ (9, 894) Wichtig sei es, die Bildungsthemen trimedial zu verbreiten, das heißt, alle Medien in ihrer Stärke zu nutzen. Man müsse heute online stark sein, wenn man jugendliche Zielgruppen ansprechen wolle. Online sei ein wichtiger Rückkanal und eine Chance, mit jungen Zielgruppen in Kontakt zu kommen.

Für das Erwachsenenprogramm am Abend müsse man Sendungen dann wieder anders verpacken, vor allem hochwertig, so dass er *„eine hochwertige filmische Dimension hat, dass es außergewöhnlicher Bilder sind, die einfach fesseln. .. Früher hat man dann halt – ja gut (...), wenn ich wenig Geld hab, was mache ich dann? Dann zeige ich .. irgendwelche Fotografien, dann zeige ich Gemälde von früher. Wie hat der Wald früher ausgesehen? (...) Dann machen wir .. heute da draus 3-D-mäßig eine neue Landschaft. (...) Die ganze Besiedlungsgeschichte, die erwecken wir 3-D wieder zum Leben, das heißt, dass man richtig Geld in die Hand nehmen muss.“ (9, 708) Aufgrund der hohen Kosten solle lieber weniger, aber dafür hochwertiger produziert werden.*

Forscher hält es für wichtig, Bildungsinhalte zielgruppenspezifisch aufzubereiten. Für die Sendereihe über das Grundgesetz seien verschiedene Formen für unterschiedliche Zielgruppen hergestellt worden als *„Rundumpaket zur Demokratie“*. Man habe einen Erklärfilm, einen Episodenfilm, eine szenische Produktion, einen Abendfilm und ein interaktives Lernspiel produziert sowie ein Bühnenstück, bei dem die Künstler vor Publikum in Ganzkörperkostümen symbolisch Demokratiethemata darstellten. Diese Theaterfolgen seien als Filme im Internet abrufbar. Mit solchen neuen Formen könne man experimentieren und nochmal ganz andere Wirkungen erzielen als mit klassischen Erklärfilmen oder filmischen Erzählungen. *„Die Leute sind da völlig irritiert, also die gucken das an, und (...) man sieht, die Kinder, die sind total begeistert, mache Erwachsene auch. Andere sind irritiert, da schmeißen die (Theaterleute von der Bühne, Anm. d. Verf.) irgendeinen Ball rein und so, wenn Kinder im Publikum sind. Der Ball .. geht sofort zurück .. also ist sofort ne Interaktion da. Und Lehrer sind natürlich völlig irritiert von solchen offenen Sachen. Also das ist erstmal – ups, was soll denn das? Und .. dann irgendwann fängt da was an, und dann merkt man, dass das funktioniert .. von neun bis 99. Und dann finden sie es .. ganz schön, und darüber kann natürlich diskutiert werden über die einzelnen Episoden dieser drei, vier Minuten – .. weil jeder sieht was völlig anderes, das ist das Tolle .. daran.“ (9, 848)*

Herausforderungen/Paradoxien

Eine Herausforderung ist für ihn, an Zuschauer aus allen Schichten zu kommen. Dazu müssten mehr Marketingmittel eingesetzt und die Trimedialität ausgebaut werden. *„Was man .. dafür braucht, ist einfach Geld und Manpower, das ist klar. Und da gibt's einen Verteilungskampf natürlich in so einem System. Und dann muss man .. sehen. Wir haben ja auch den Auftrag, Unterhaltung zu machen, und wir haben den Auftrag, Sport zu machen, und wir haben – also wir haben viele Aufträge.“* (9, 485) Der Bildungsauftrag sei eine teure Angelegenheit. *„Das ist .. die Crux. Das Geld ist endlich. Auf der einen Seite sagt man, man muss immer auf dem Schirm sein, um überhaupt hinzukommen zu den Leuten, .. täglich senden, täglich senden, täglich senden. Und auf der anderen Seite .. am Abend glaube ich, dass wir nur dann .. bei den Leuten .. wirklich gut ankommen - in dem Bereich, wenn's um Bildung geht und bildende Inhalte zum Beispiel im Geschichtsbereich - wenn wir sehr hochwertig produzieren.“* (9, 717) Angesichts der Konkurrenz an neuen Medienangeboten müsse man auf Qualität setzen und die vorhandenen personellen und Geldmittel auf wenige aber gute Programme konzentrieren. Das sei die entscheidende Managementaufgabe. Neben dem Kampf um das Geld erlebe er auch einen ständigen Kampf um gute Sendeplätze. Hier sehe er Entlastungsmöglichkeiten durch Spartenkanäle und den Onlinebereich. Diese Kommunikationswege könnten viel mehr genutzt werden, um unterschiedliche Zielgruppen mit Bildungsprogrammen zu erreichen. Trotzdem müsse Bildung fester Bestandteil auch in den Hauptschienen der Dritten Programme bleiben, sonst erfülle der öffentlich-rechtliche Rundfunk seinen Bildungsauftrag nicht hinreichend.

Institutionelle Rahmenbedingungen

Forscher beklagt einen mangelnden Willen zur Zusammenarbeit innerhalb des Senders. Durch eine bessere inhaltliche Abstimmung zwischen Ressorts und Redaktionen könnten neue Ideen entwickelt und Synergien geschaffen werden. Man könne Bildungsthemen über verschiedene Ressorts hinweg in unterschiedlichen Formen bespielen. Er bedauert, dass es gegenüber dem Thema Bildung und dem *„Bildungsfernsehen“* in anderen Redaktionen immer noch Vorbehalte gebe. *„Also man steckt da in einer bestimmten Schublade drin .. als Journalist gleich, wenn da Bildung ist. Also das ist, glaube ich, bei den Printmedien nicht unbedingt so, aber im Fernsehbereich ist es ganz sicher so. .. Alle haben sie Telekolleg im Kopf, irgendein langweiliger Mensch in einem roten Pullover, der einen Versuch macht oder der was erklärt, so, da ist man so ein bisschen in der Ecke, glaube ich, drin. .. Und dann ist Didaktik noch ein Schimpfwort. (...) Es wird irgendwie mit, mit bräsig, lang-*

weilig, mit .. nicht spannend, nicht unterhaltend, .. erhobener Zeigefinger. .. Erhobener Zeigefinger ist bei uns halt No-Go. Ich guck immer in den Programmen .. und sag, .. der Zeigefinger, der kommt bei uns am wenigsten vor. Wir sind ja hier einige, .. die da arbeiten, die mit den Vorurteilen immer umgehen müssen. Aber das ist so festgesetzt .. über die Jahre, das ist ganz schwierig.“ (9, 922) Forscher wünscht sich, dass redaktionübergreifend mehr Verantwortung für Bildung übernommen werde. Und er wünscht sich eine Professionalisierung der redaktionellen Arbeit. „Noch einen draufzusetzen, mal die Filme zu analysieren, und zu sagen, o. k., wie macht man überhaupt sowas, wie wird denn mit Musik gearbeitet, wie wird mit Einstellungen gearbeitet, was bewirken die? Da kann man gleich noch was dazu machen, um so etwas dann auch online anzubieten. .. Da kann man noch mehr Bildungsprogramm draus machen, wenn man es mal gemeinsam angeht. Wir werden das auch machen, wir schaffen das, ich bin da guten Mutes. Aber ich meine, wenn der Sport .. nicht mehr über Doping .. berichtet, die Hintergründe, die ethische Dimension und so etwas, dann muss es die Kultur machen. Und das kann Kultur im Hauptabendprogramm sein, und dann kann's eben .. auch im speziellen Bildungsprogramm sein. Aber irgendjemand muss es machen, verdammte kalte Nacht!“ (9, 557)

Rollenbild/Selbstverständnis

Forscher bekennt sich zum Bildungsauftrag und hat eine sehr präzise Vorstellung davon. Er handelt im Selbstverständnis eines Pädagogen, eines Medienpädagogen. Er hat den Anspruch, bestimmte gesellschaftliche Werte zu transportieren, und er benennt Bildungsziele. Das erscheint ihm nicht als Widerspruch zu journalistischen Zielen. Der Bildungsauftrag ist für ihn ein Demokratieauftrag. Er sieht es als Verpflichtung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks, demokratische Grundwerte zu reflektieren und Demokratieerziehung zu leisten. Auch sieht er es als Aufgabe, in einer Art Feuerwehrfunktion diejenigen gesellschaftlichen Themen medial zu bearbeiten, die der Demokratieerziehung dienen, die aber von anderen Marktteilnehmern nicht angeboten werden können, entweder weil sie nicht wirtschaftlich sind oder kein mehrheitliches Interesse finden. Er definiert damit ebenfalls meritische Güter, die vom unabhängigen, werbefreien und gebührenfinanzierten Rundfunk angeboten werden müssen, um bestimmten gesellschaftlichen Zielen gerecht zu werden. Als „Medienpädagoge“ gilt sein Interesse unterschiedlichen Medienformen und ihrer Wirkung, und er setzt gezielt didaktische Konzepte ein, ist aber für experimentelle Formen offen, die Denkprozesse und Transferleistungen fördern. Er sucht nach neuen Wegen der

Publikumsansprache und will die Wirksamkeit seiner Bildungsprogramme durch die Nutzung von Spartenkanälen, Trimedialität oder Online-Medien verbessern.

5.2.8 Interviewpartner 10 – Künstler

Assoziativer Stimulus

Künstler vertritt eine Fernsehspielredaktion, betreut fiktionale Programme, vom Tatort bis zur Vorabendserie. Er verbindet mit dem Bildungsauftrag: Grundversorgung und eine Mischform aus Lernen und Unterhalten, er nennt es „mit Herz und Hirn“.

Bildungsauftrag/-idee

Öffentlich-rechtlicher Rundfunk zeichnet sich für Künstler aus durch die Relevanz und die Nachhaltigkeit der Themen. Darüber hinaus ist für ihn das Stichwort Bildungsauftrag ausschließlich negativ besetzt. „*Der spielt (...) häufig abschreckend eine Rolle, weil .. sich die wenigsten Leute vor den Fernseher setzen und Volkshochschulkurse .. bekommen [wollen].*“ (10, 21) Die Fernsehfilme, die er verantwortete, würden nicht mit irgendeiner Bildungsabsicht produziert. „*Ich find's ganz schrecklich, wenn man einen Film hat, der: ‚Hallo, das ist Bildung, guck dir Bildung an!‘ – ist furchtbar, nehme ich die Beine in die Hand. (...) Bildung, da gehe ich an die Uni und studiere. ... Im Rahmen von dem, was diesen Bereich, was Fiktion ausmacht, was fiktionales Erzählen ausmacht - Apocalypse now ist Bildung, wenn Sie so wollen, (das) ist vor allen Dingen zweieinhalb Stunden grandiose Unterhaltung, ein Klassiker der Filmgeschichte. Aber Francis Ford Coppola ist bestimmt nicht drangegangen und hat gesagt, ich möchte ein bisschen Bildung machen. Das ist so ein deutsches Volkshochschuldenken, das ich ganz grauenhaft finde.*“ (10, 94)

Allein der Begriff Bildung sei etwas, das er mit seiner Tätigkeit nur schwer vereinbaren könne, er möchte damit nicht in Verbindung gebracht werden. Bei dem Begriff Bildung denke er an den „*pädagogischen Zeigefinger*“, und der stehe im krassen Widerspruch zu seinem künstlerischen Anliegen. Er fasse den Bildungsbegriff eher eng. „*Ich finde Bildung wichtig und richtig und hoffe, dass das auch noch stärker gewürdigt wird im Hinblick auf das, was dann in der Bildungspolitik häufig viel zu wenig da ist. Aber ich finde es ganz grauenhaft, diese Vorstellung, .. es ist Kunst, was wir hier machen, in allererster Linie, mal mehr, mal weniger stark ausgeprägt. Manchmal kommt auch Kunstgewerbe dabei raus. Aber wir missionieren nicht. Das andere ist Propaganda. Ich propagiere etwas, und damit will ich nicht so viel zu tun haben.*“ (10, 134) Außerdem seien Begriffe wie Bildung und Bildungsauftrag mit Vorurteilen verbunden. „*Ich wehre mich dagegen, gegen dieses*

Image, das der öffentlich-rechtliche Rundfunk in Teilen zu Recht, in Teilen völlig zu Unrecht mit sich rum(trägt), dass es langweilig, öde, didaktisch ist. Und didaktisches Fernsehen, da nehme auch ich die Beine in die Hand. Das hat für mich auch nicht notwendigerweise was mit Bildung zu tun. Es wird aber eben manchmal verwechselt, und es klebt einem als Image an.“ (10, 241) „Deswegen reagiere ich ja auch so, das trifft ja Leute in allen Bereichen, die hier fürs Fernsehen arbeiten. Das sogenannte Schulfernsehen ist ein Schimpfwort. Und Schule – also Bildung, Schule, das hat ja alles damit was zu tun, das Didaktische.“ (10, 390) Für ihn zähle nur filmische Bildung im Sinne von Filmgeschichte. „Filmische Bildung hat was damit zu tun, mit dem, was die Geschichte, die Film- und Fernsehgeschichte ausmacht, in dem, was wir machen, nämlich fiktionales Erzählen. (...) Wichtig ist zu wissen, wer Tarantino ist, ja? Und wie er erzählt und wie er über die Sklavenbefreiung erzählt, aber ist das Bildung? Ist Tarantino Bildung?“ (10, 427) Bildung sei für ihn überhaupt keine Kategorie, die seinen Bereich repräsentiere.

Handlungsziele/leitende Orientierungen

Künstler möchte die Menschen unterhalten und ihnen etwas zu denken geben. Er möchte Geschichten erzählen, die Menschen bewegen und bestenfalls ihren Horizont erweitern. Dabei gelte es zu beachten, dass Zuschauer sich in der Regel erst einmal unterhalten lassen wollten, und „*sie wollen sich dabei dann .. und wann mit Dingen beschäftigen, die sie entweder bereits bewegen oder wo sie sagen, das haben wir noch nicht so gesehen oder gewusst. Hoppla, da ist ja etwas, mit dem wir uns mehr beschäftigen sollten.*“ (10, 24) Er nennt das Beispiel Krieg im Kunduz. „*Wenn ich von Kunduz erzählen will, dann will ich davon erzählen, (...) was .. im Krieg passiert, der hier und heute geführt wird mit deutschen Soldaten. Und etwas macht das mit Menschen.., wie kommen Menschen zu Entscheidungen, welche Konsequenzen nehmen sie in Kauf, wie kommen Sie dazu? Das kann man mit Bildung umschreiben. Aber es ist, es hat eher was mit Erkenntnis zu tun. Also das, was ich jetzt salopp als Herz und Hirn formuliert habe, mit dem Hirn, dass ich in der Lage bin, über einen Film, über eine Geschichte, über Figuren, über Konflikte, die mir dann in diesen in der Regel neunzig Minuten dargestellt werden, .. zu reflektieren und mich damit auseinanderzusetzen.*“ (10, 158) Der Kunduz-Film gebe ein Bild davon, „*was die Menschen sonst gerne überlesen oder verdrängen, und er wird sicher Diskussionen auslösen*“ (10, 50). Ein anderer Film über Cybermobbing habe bei den Menschen ebenfalls erhebliche Wirkung gehabt und Erschütterung ausgelöst, weil das Phänomen Cybermobbing bis dahin in der Tragweite nicht bekannt gewesen sei. Das mache öffentlich-rechtlichen Rund-

funk aus, dass die Themen Relevanz und Nachhaltigkeit hätten. Den Erkenntnisgewinn für den Zuschauer beschreibt Künstler genauer: „*Dass man dann natürlich für sich selber seine Stellung zur Welt überprüft. Also die eigene Perspektive in Frage stellt, überdenkt, und nicht – was auch in einem bestimmten Ausmaß o. k. ist – affirmativ, sondern dass man auch an bestimmten Punkten genau das bewusst unterläuft und in Frage stellt.*“ (10, 175)

Publikumsbezug

Künstler sagt über sein Publikum wenig. Er kritisiert, dass der Bildungsauftrag eher von einem unmündigen Zuschauer ausgehe, dem Lösungsmuster an die Hand gegeben werden müssten. Er selbst versuche das Publikum lieber mit erzählerischen Mitteln zu bewegen. Direkten Kontakt zum Publikum habe er nicht. Den Wirkungserfolg seiner Arbeit messe er nur über „*Quoten, Kritik und Preise*“.

Inhalte

Künstler ist in der Themen- oder Drehbuchauswahl völlig frei. Thematisch fühlt er sich den Grundwerten der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichtet. Das sei der Rahmen. Die Auswahl der Themen und Drehbücher im Einzelnen folge den individuellen Vorlieben des jeweiligen Redakteurs. „*Man lebt ja da, in dieser Gesellschaft, und man gleicht das natürlich mit seinen Erfahrungen ab, zum einen im realen Leben und zum anderen, was sehe ich denn an Filmen .. – ich sag mal sowas wie Auslandseinsätze der Bundeswehr – das gibt’s seit geraumer Zeit, seit 9/11 intensiver als sonst. Es gibt aber dazu relativ wenig, dann interessiert mich das, nicht nur als Phänomen, weil ich bestimmte Leute kenne .. , die da unterwegs waren, sondern auch deswegen, weil ich sehe, dass wenig dazu gemacht wird. .. Da beginnt .. etwas Individuelles bei den einzelnen Machern, und das sind nicht nur Fernsehchefs, sondern auch hier die Redakteure. Die einen gehen (thematisch, Anm. d. Verf.) gerne dahin, wo schon ganz viele andere sind, weil, da ist man sicher, das ist eine Form von Schwarmintelligenz, die dann da ist. Und mich persönlich interessiert es immer, da eher zu sein, wo nicht ganz so viele andere sind. Und wo man unter Umständen auch was Neues entdecken kann oder Dinge machen kann, die hier so noch nicht gemacht worden sind.*“ (10, 302)

Für ein filmisches Thema müsse es immer einen Erzählimpuls geben, warum Menschen sich unterhielten und die einen den anderen von etwas berichteten. Da ginge es um Zwischenmenschliches, Fragen von Gerechtigkeit, von gesellschaftlichen Kontrasten oder Kriminalität. Solche Themen seien aber kein Alleinstellungsmerkmal von öffentlich-

rechtlichem Fernsehen. Jeder Film könne das leisten. Der Unterschied zum Privatfernsehen sei im Wesentlichen, dass dort keine politischen oder sozial-kritischen Themen aufgegriffen würden. *„Dass die Privaten sagen, Politik geht nicht. Null, irgendwie dass was da ist, ne gesellschaftliche Relevanz, geht nicht. Es geht (bei den Privaten, Anm. d. Verf.) darum, Traumwelten zu kreieren, wo in der Regel die Hauptzielgruppe der Zuschauerinnen sich wohlfühlt und wo sie ne bestimmte Form von Bügelfernsehen pflegen kann. .. Man weiß durch Untersuchungen der Medienforschung, .. dass die Zuschauerinnen, für die Zuschauer gilt das auch, (...) einen Film, der neunzig Minuten dauert, ungefähr irgendwas zwischen 26 und 30 Minuten (...) gucken. Und das bedingt bestimmte Spannungsbögen, warum bestimmte Sachen wiederholt werden usw. Und da geht's dann um Traumwelten, also sagen wir ‚Das Zimmermädchen und der Millionär‘, (...) ganz erfolgreiches, extrem erfolgreiches TV-Movie, acht Jahre alt. Das erfüllt halt den Aschenputteltraum. Und das hat einen gigantischen Erfolg, weil diese Form von Träumen .. natürlich ein Mythos ist, der über die Jahrtausende funktioniert. Und ich finde das auch völlig legitim, dass das so ist. Nur die würden nicht machen – Kunduz. Die würden nicht machen Cybermobbing, vielleicht schon, aber nicht, dass es tragisch ausgeht.“* (10, 340) Auch historische Dokudramen würden im Privatfernsehen selten oder gar nicht vorkommen. Hier greife der öffentlich-rechtliche Auftrag und gewissermaßen ein Bildungsauftrag. *„Ich glaube, dass es erhebliche Unterschiede gibt zu einem reinen Eskapismus, der auch konsequent und sehr bewusst (...) in der Regel bei den Privatfernsehstationen durchgezogen wird.“* (10, 232) Es gebe Ausnahmen wie SAT1-Produktionen wie „Der Tunnel“ oder „Hindenburg“. Das sei auch eine Art Bildungsfernsehen, weil es von vergangenen Zeiten erzähle, allerdings sei es immer eingekleidet in eine Hollywooddramaturgie.

Form

In der Machart sieht er ebenfalls erhebliche Unterschiede zwischen öffentlich-rechtlichen und privaten Fernsehfilmen, weil *„das kommerzielle Fernsehen viel stärker darauf angewiesen ist, in eindeutigen Gut-Böse-Zusammenhängen zu arbeiten, mit einer Antwort, die damit verbunden ist, als bei den Öffentlich-rechtlichen, wo man die Möglichkeit hat und die Notwendigkeit sieht, auch stärker in Graustufen zu erzählen und .. mit Fragezeichen.“* (10, 400) Für ihn sei für den Erfolg von Fernsehfilmen wesentlich, dass sie auf unterhaltende und gleichermaßen ergreifende Art und Weise erzählt seien und dem Zuschauer gerade keine eindeutigen Antworten gäben, sondern ihn berühren und anregen wollten, das Thema selber weiterzudenken. Dies könne auf verschiedene Weise geschehen, zum Bei-

spiel über Emotionalisierung und Identifikation mit den Figuren: *„Ich kann entweder darüber, dass ich .. einen Protagonisten, eine Protagonistin habe, eine Heldin, versuchen, etwas zu transportieren, über Empathie, darüber, dass ich sehe, dass diese Figur an ihrem Problem leidet, das sie mit der Welt hat, in der Welt hat, und wie sie versucht, dieses Problem zu lösen und wieder eine Form von Gerechtigkeit herzustellen. Das ist das traditionelle 0815-Muster, das in verschiedensten Variationen seit der Poetik von Aristoteles durchexerziert wird. Davon (...) muss man nochmal unterscheiden – und das ist das, worauf ich allergisch reagiere – .. dieses Didaktische: ‚Ich weiß, wie das funktioniert, lieber Zuschauer, liebe Zuschauerin, und ich bilde dich jetzt mal, ich bringe dir das mal nah. Im Sinne von: ‚Hallo, ich gebe dir eine Antwort.‘ Was in den besten Fällen funktioniert, (...) dass man .. intelligente Fragen stellt, Zuschauer und Zuschauerinnen dazu bringt, für das, wie sie die Welt sehen und wie sich unter Umständen in bestimmten Situationen entscheiden, etwas in die Hand zu geben, das dann nochmal zu überdenken. Aber nicht im Sinne dessen: Du solltest es jetzt aber so und so machen. Und das ist der Unterschied zu dem, was jetzt hier so der Bildungsauftrag ist.“* (10, 192) Ein weiteres Abgrenzungs- und Qualitätsmerkmal des öffentlich-rechtlichen fiktionalen Fernsehfilms seien ästhetische Merkmale. So lehne er zum Beispiel Scripted-Reality-Fernsehen strikt ab, weil es dilettantisch und billig gemacht sei.

Herausforderungen/Paradoxien

Der Medienwandel hat für Künstler keine Auswirkungen auf das Filmemachen selbst, lediglich auf die Frage der Verbreitungs- und Kommunikationswege. *„Die Dinge, .. die verändern sich und sind im Fluss, aber das ist natürlich nicht erst seit gestern oder vorgestern so. .. Theater hat das Grässlichste befürchtet, als das Kino auftauchte, das Kino, als das Fernsehen auftauchte, und jetzt das Fernsehen, seitdem das Internet da ist und Web 2.0 und alles, was da mit dazugehört. (...) Und ich glaube, dass es das immer geben wird, das, was wir machen. Die Frage ist – wenn Sie so wollen – eine Frage der Distribution, der Verteilung (...). Das ist sicher dann irgendwann nicht mehr .. im Hauptabendprogramm.“* (10, 447) Jugendliche würden beispielsweise Serien nicht mehr im Fernsehen anschauen, wenn sie ausgestrahlt würden, sondern würden sie irgendwo runterladen und zeitversetzt schauen oder auf DVD. Das hätte wirtschaftliche Auswirkungen, sei für ihn aber keine konkrete Bedrohung. *„Also ich lass mich nicht so leicht bedrohen. (...) Man muss sich verändern, um überhaupt bestehen zu können. Und dann sehe ich das nicht zwangsläufig be-*

droht, solange nicht eine Gesellschaft sagt, wir opfern alles und sagen: Brot und Spiele reicht uns. Bin aber Macher – kein Politiker.“ (10,4 70)

Institutionelle Rahmenbedingungen

Künstler hat keine institutionellen Faktoren angeführt.

Rollenbild/Selbstverständnis

Künstler sieht sich als Kreativer, als Filmmacher und Filmveranstalter, als Kulturschaffender. Die Pflege hochwertiger Filmkultur ist ihm wichtig und er vertritt öffentlich-rechtliche Grundwerte, die sich in der Themenauswahl und der hohen Qualität der Produktionen widerspiegeln. Nachhaltige und relevante gesellschaftliche, sozialkritische und politische Themen lässt er zu Geschichten verarbeiten. Mit ihnen will er die Zuschauerschaft bewegen, aufrütteln, begeistern, unterhalten, irritieren, in jedem Fall Diskussionen auslösen. Sein Ziel ist es, den Menschen Ausschnitte aus Lebenswirklichkeiten zu bieten, Erkenntnisprozesse bei ihnen zu initiieren und sie dazu zu bewegen, ihre Überzeugungen und ihr Verhältnis zu sich selbst und zu anderen zu reflektieren. In Bezug auf die Wirkung ist er völlig offen. Eine große emotionale Wirkung der Filme ist beabsichtigt und Voraussetzung für den Erfolg der von ihm verantworteten Filmproduktionen. Er sucht mit seinen Stoffen die große Bühne und findet sie auf hoch dotierten Sendeplätzen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen. Er ist überzeugt vom öffentlich-rechtlichen System, weil es demokratische Grundwerte sicherstelle. *„Ich weiß ja, warum ich für dieses System arbeite und nicht für ein anderes.“ (10, 368).* Die Idee des Bildungsauftrags hält er allerdings für ein überkommenes Modell und eher imageschädigend für die Filmkunst.

5.2.9 Interviewpartner 11 – Kantianer

Assoziativer Stimulus

Kantianer war lange im investigativen Bereich tätig und ist jetzt im Unterhaltungsbereich verantwortlich für Programme des „Infotainment“. Er verbindet mit dem Bildungsauftrag die Begriffe: Aufklärung, Kant, Eigenverantwortung, liberale Bürgergesellschaft, aufgeklärter Konsument.

Bildungsauftrag/-idee

Kantianer hat ein positives Verhältnis zum Bildungsauftrag und findet, dass er überall im Programm vorkomme. *„Ein Programm, das sozusagen nicht in irgendeiner Form zur Bildung beiträgt aus Zuschauersicht, das wird er aller Voraussicht nach auch gar nicht gucken. Also wenn’s aus seiner Sicht gar keinen Sinn macht, sich eine Sendung anzugucken,*

weil er irgendetwas davon hat – glaube ich –, wird er sich dem Programm sogar verweigern. Deswegen spielt's eigentlich immer eine Rolle. Irgendetwas vermittele ich immer an Bildung im Programm. Vielleicht nicht immer im gleichen Maße, aber ganz ohne, glaube ich, würde ich sogar behaupten, der Zuschauer merkt's schnell. Da macht er die Fliege.“ (11, 28)

Der Bildungsauftrag werde in seinen Augen durch die Gesamtheit des Programms erfüllt, durch Hintergrundberichterstattung, Dokumentationen, Reportagen oder Sonderberichterstattungen bei Großereignissen. Die Qualität des Programms sei maßgebend. Damit könne der öffentlich-rechtliche Rundfunk glänzen, das müsse sein Anspruch sein und das würde ihm auch seine Daseinsberichtigung verschaffen. *„Vielleicht ist unser Programm doch immer noch so gut, dass die Leute sagen: ‚Gebühren sind irgendwie doof, aber [ich] finde es doch ganz gut. Also ich freu mich. Ich guck's auch gerne.‘ Es ist nicht nur so ein Pflichtprogramm, was da stattfindet. Sondern das, was da kommt, ist auch gut.“ (11, 441)*

Das öffentlich-rechtliche Fernsehen, so Kantianer, werde gebraucht. Es legitimiere sich durch seine Expertise. Gutes Fernsehen brauche viel Erfahrung. Die könne man sich nicht in zwei Jahren aneignen, indem man online ein paar Videos einstelle. Den Bildungsauftrag selbst verstehe er als aufklärerischen Akt ohne definiertes Bildungsziel. *„Unsere Aufgabe ist es, .. erstmal nur Sachkenntnis und Wissen zu vermitteln. (...) In einer freien Gesellschaft, in der ich eigentlich auch weiterhin gerne leben möchte, kann man die Menschen ja auch nicht dazu zwingen, dieses Wissen anzunehmen oder die .. aus meiner subjektiven Sicht richtigen Schlüsse daraus zu ziehen. (...) Wir stellen Euch das bereit, tun das nach bestem Wissen und Gewissen. (...) Hier ist das, was Ihr eigentlich braucht, und das stellen wir Euch auch mehr oder weniger vollständig zur Verfügung.“ (11, 577)* Offen bleibe, was der Zuschauer mit dem Wissen anfangen werde. Er wolle ihn keinesfalls steuern. Die Bildungsverantwortung liege in einer liberalen Bürgergesellschaft beim Zuschauer selbst, und der Bildungsprozess sei ergebnisoffen. *„Ich will nach besten Wissen und Gewissen berichten und machen. Wenn er dann zu einer anderen Schlussfolgerung kommt als ich, wenn er wählen geht oder am nächsten Tag einkaufen als Konsument oder was auch immer, dann möge er das tun.“ (11, 598)*

Handlungsziele/leitende Orientierungen

Die einfachste Ebene von Bildung durch sein Programm sei Aneignung von Wissen. *„Ich gucke ein Programm und danach bin ich (...), in irgendeiner Form weiß ich mehr, manch-*

mal über soziale Verhältnisse, über das Interagieren von Menschen untereinander, manchmal ist es auch ganz simples Aufklärungswissen. Ich guck Nachrichten, und dann weiß ich: ‚Ach so, heute mal Gott sei Dank Waffenstillstand in Gaza oder eben heute leider genauso wie gestern.‘ Also das ist sozusagen .. die simpelste Form. Ich weiß ein bisschen mehr. Ich memoriere nicht alles, aber unmittelbar nach der Sendung weiß ich mehr.“ (11, 42) Dieses Wissen sei die Folie, auf der der Zuschauer „im besten Fall klüger handeln“ könne. Darin liege der Bildungsaspekt. Als Bürger könne er dann Wahlprogramme besser beurteilen und vergleichen, als Konsument Preise, Leistungen und Qualität von Waren und Angeboten. Kantianer will Menschen mit Aufklärungswissen befähigen, vernünftig in ihrer Welt zu handeln. „Wenn wir in der Lage sind, mit einzelnen Sendungen diesen Zuschauer .. in dieses ‚Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen‘, wie Kant das gesagt hat. Wenn man dazu beitragen kann, als Fernsehmacher, oder einem das vielleicht auch ein paar Zuschauer hinterher bestätigen würden, die die Sendung gesehen haben, da wär ich schon total froh. (...) Das wär immer so mein Ziel, den Zuschauern zu begegnen (...) und von denen gesagt zu kriegen: ‚Das hat mir die Augen geöffnet, das hab ich so noch gar nicht gesehen, das ist spannend, morgen mach ich mal was anders. Das hab ich mir gemerkt.‘“ (11, 290) Neben seiner aufklärerischen Haltung bekennt sich Kantianer eindeutig zum Erklärfernsehen. Erklärfernsehen hieße aber nicht, den Zuschauern die Welt zu erklären, man könne schließlich immer nur ausschnitthaft Wirklichkeit beschreiben. Erklärfernsehen sei aber dennoch ein richtiges und wichtiges Ideal, „weil es uns auch daran gemahnt zu sagen, passt auf, dass wir nicht aus Versehen sogar manchmal die Ausschnitte so fokussieren, dass da zu viel ausgeblendet wird aus der Wirklichkeit“ (11, 335).

Publikumsbezug

Kantianer hat den Anspruch, mit seinem qualitativ hochwertigen Programm ein Massenpublikum zu erreichen. „Qualität und Quote, (...) taucht mir zu oft als Gegensatz auf. (...) Natürlich brauchen wir viele Zuschauer. Erstmal bezahlen die uns, (...) werden gar nicht danach gefragt, ob sie wollen oder nicht. Und zweitens würde ja auch sonst, ich sag mal, so ein edler Begriff wie Aufklärung ja auch wenig Sinn machen. Also wenn da keiner guckt, ist auch nicht schön.“ (11, 606) Den Zuschauer sieht er nicht nur als politischen Bürger, sondern auch als Konsument. Beides seien heute Aspekte, „die unser Handeln ausmachen“. Daraus leitet er die Aufgabe ab, Verbrauchersendungen anzubieten. Kantianer möchte sein Publikum aufklären, aber nicht beeinflussen. Er sieht sich in einer dienenden Funktion für den Zuschauer, der eigene Schlüsse aus den medialen Aussagen zieht.

Inhalt

Da Bildung in allen Sendungen eine Rolle spiele und der Bildungsauftrag sich vor allem in der Qualität der Sendungen spiegele, gibt es für Kantianer keine typischen Bildungsthemen. Es gebe gute Programme, die von privaten Fernsehveranstaltern nicht produziert werden könnten wegen des finanziellen und personellen Aufwands oder weil sie nur ein Minderheitenpublikum interessierten. Dazu gehörten große Sondersendungen über Ereignisse, die die Welt veränderten, wie der elfte September. Dort werde dann durchgehend berichtet, damit der Zuschauer an dem Ereignis teilhaben könne. *„Das Zweite sind in der Tat – dann leider mit viel weniger Zuschauern – so subjektive Einblicke, manchmal fast erzählerische, die .. dem Zuschauer die Möglichkeit geben, mal nen Blickwinkel auf irgendein Geschehen zu haben, was er sonst garantiert – da würde ich auch sagen, ohne das öffentlich-rechtliche Fernsehen schon garantiert gar nicht - kriegt. Weil, warum sollen Privatsender das machen? Das kostet Geld. Die Zuschauerschaft ist vollkommen überschaubar.“* (11, 145) Ähnliches gelinge mit guten Auslandsreportagen. Als drittes, ganz eigenes Segment führt er Verbrauchersendungen an, die bei den Zuschauern besonders gut ankämen und mit denen man hohe Quoten in der Prime-Time erzielen könne. *„Das ist Aufklärung und Bildung in einem Sinne, die ich dann auch einfach gerne gucke. Manchmal kann ich mich auch einfach nur so fallen lassen in so eine Dokumentation. Ich lern ein paar Sachen, ich guck aber auch gerne zu. Das wären so drei Punkte aus sehr unterschiedlichen Richtungen, wo ich erstmal gesagt hätte: ‚toll‘.“* (11, 182) In der Abteilung Unterhaltung, in der er gerade tätig ist, werde über Bildung allerdings gar nicht gesprochen. Dort könne man nicht aufklären, da stünde die Unterhaltung selbst ganz im Vordergrund.

Form

Für Kantianer sind zwei Prinzipien unabdingbar für öffentlich-rechtliches Fernsehen: das Prinzip der objektiven Berichterstattung und die Wahrhaftigkeit bei der Recherche und der Abbildung von Wirklichkeit. Da sei er streng und konservativ und halte es mit Hajo Friedrichs, dass *„man sich nie mit einer Sache gemein machen dürfe“* (11, 201). Der Journalist müsse unabhängig sein, *„manchmal bis zur Ödnis“*. Gleichzeitig ist er überzeugt, dass ausnahmslos alle Programme, die bilden, zugleich auch unterhalten müssten. *„Ich gehöre wirklich zu den Leuten, die behaupten, wenn ein Fernsehprogramm nicht auch unterhält – das würde ich auch für Nachrichten unterschreiben, so komisch das klingt in dem Zusammenhang, dann wird man von dem Wissen nicht viel haben, weil’s erstmal schnell verfliegt. Also der Unterhaltungsaspekt ist ja nicht nur da zur reinen Entspannung der Zu-*

schauer. (...) Es fällt leichter, sich das Wissen dann anzueignen und zu memorieren. .. Weiß nicht, ob das der Hirnforscher unterstützt, aber ich glaub, das ist ganz simpel. Wenn ich etwas mit Freude und Spaß mir aneigne, in dem Fall ein Fernsehprogramm mir angucke, dann werde ich mir wahrscheinlich mehr davon merken können, als wenn ich denke, das ist ja ganz langweilig. Also, da steige ich ja ohnehin aus, dann setz ich mich dem ja nicht viel länger aus als notwendig.“ (11, 71)

Gleichwohl formuliert Kantianer eine Art individuellen Normenkonflikt. Unabhängige und objektive Berichterstattung beschreibt er als unhintergegbares journalistisches Prinzip. Gleichzeitig fasziniert ihn die Form der subjektiven filmischen Erzählweise. Er beschreibt dies anhand einer Reportage aus Afghanistan, die aus der persönlichen Perspektive einer Protagonistin erzählt wurde. Der Film habe ihn sehr beeindruckt, „weil er eben das klassische journalistische Ideal ergänzt und Dinge machen darf, die einem Journalisten eigentlich verwehrt sind. So eng auf die Spurensuche nach einem ganz bestimmten Schicksal darf man sich als Journalist eigentlich fast gar nicht begeben oder als Person. .. Dann sozusagen ist aber der journalistische Impetus erstmal weg, weil, .. wir haben .. in dem Film nicht gesehen, vielleicht tobte daneben gerade ein Anschlag, das weiß ich schlicht am Ende nicht, wo die Frau unterwegs ist gerade in der Nachbarstadt.“ (11, 209)

Er betrachtet es grundsätzlich als Herausforderung, für jedes Thema die richtige Form zu finden. „Ich glaube, dass man nicht mit jeder Form von Fernsehen alle Ansprüche, die man an sich selber hat, einlösen kann. Ich glaub, das muss man für sich selber, klingt jetzt so pädagogisch, aber .. ich für mich selber hab irgendwann den Schluss gezogen, das geht nicht. Ich kann, um eine bestimmte Bildung, eine bestimmte Aufklärung zu vermitteln, eine bestimmte Form wählen. Die führt mich dann irgendwann an eine Grenze heran, wo ich sagen würde, das kann ich jetzt noch einlösen, das .. Wissen kann ich damit vermitteln. .. Und da kann ich zur Aufklärung beitragen, aber dann ist auch irgendwann Schluss.“ (11, 230) So könne man in einer Nachrichtensendung den Zuschauer zum Beispiel nicht emotional abholen, weil dies den Nachrichten grundsätzlich untersagt sei. Trotzdem suche man in den Nachrichten nach emotionalen Themen, weil man wisse, dass sie den Zuschauer binden und bei ihm etwas auslösen. Nicht jede Form könne aber den gesamten Bildungsauftrag abbilden. „In eine bestimmte Form der Berichterstattung wollen wir eigentlich immer alles reinpacken. (...) Wenn man das versucht, nach meinem Gefühl, dann geht's garantiert immer schief. (...) Deswegen plädiere ich heute immer eher dafür zu sagen, lasst uns mal gucken, was für eine Aufgabe muten wir einer bestimmten Form zu. Lass

uns die durchhalten, ist für die Reporter und Autoren in der Regel auch einfacher, weil das Ziel viel klarer definiert ist. Und lass uns .. im Nachgang, wenn man über solche Dinge spricht, wenn man die analysiert, auch so ehrlich sein und immer sozusagen nochmal mit bedenken, was haben wir denn als Auftrag erteilt, ganz am Anfang? .. (...) Lass uns die Prioritäten klar setzen. Wer ist wofür sozusagen zuständig? Was für ein Format sehen wir an welcher Stelle? Und lasst uns da vielleicht auch nicht zu viel zumuten. Weil am Schluss muten wir das auch immer dem Zuschauer zu.“ (11, 257)

Herausforderungen/Paradoxien

In Bezug auf den Medienwandel zeigt sich Kantianer gelassen. Da sich das Fernsehverhalten generationenbedingt verändere, junge Menschen kaum noch lineares Fernsehen schauen und „video on demand“ eine immer größere Konkurrenz darstelle, müsse man sich langfristig auf einstellige Marktanteile einstellen. *„Und da sollte man sich auch nicht grämen. .. Das erhöht den Druck, glaube ich, ständig viel mehr auszuprobieren. (...) Man kann so viel entwickeln, (...) um jetzt aber rauszufinden, ob's wirklich taugt, dann müssen wir's halt machen und wir müssen's auch, finde ich, in dem Fall dem Tauglichkeitstest aussetzen.“ (11, 388)*

Kantianer glaubt grundsätzlich an die Überlebensfähigkeit des Massenmediums Fernsehen, allein wegen seiner leichten Konsumierbarkeit. *„Ich glaube .. unser, sag ich mal, klassisches lineares Fernsehen wird's weiter geben, weil es eine ausreichend große Menge an Fernsehern gibt und man ihnen [den Zuschauern, Anm. d. Verf.] schon ordentlich einfach was zubereitet hat und (sie) sich dann einfach an einen Tisch setzen wollen nach der Arbeit.“ (11, 372)* Er findet es folgerichtig, dass der Bildungsauftrag zunehmend in Frage gestellt wird. *„Der öffentlich rechtliche Rundfunk ist ja entstanden in einer Zeit, wo (...) ganz klar war, dass es sozusagen einen Pluralismus (...) nicht geben wird – vorläufig im Fernsehen. Deswegen hat man gesagt: .. Wir schaffen öffentlich-rechtliche Institutionen. Die statten wir mit einem bestimmten Auftrag aus, den dürfen sie sich auch nicht aussuchen, also wie .. ein privates Medienunternehmen das machen könnte. (...) Und dieser Auftrag wird aus der Sicht betrachtet zunehmend in Frage gestellt werden. (...) Ich finde aber auch zu Recht. Also eine Gesellschaft, die auch Geld dafür bezahlt, Zwangsgebühren bezahlt, die hat das Anrecht, dass das sozusagen in bestimmten Zeiträumen immer wieder überprüft wird.“ (11, 414)*

Institutionelle Rahmenbedingungen

Kantianer arbeitet gerne in der Institution und identifiziert sich mit dem Sender.

Rollenbild/Selbstverständnis

Kantianer sieht sich als Aufklärer in einer liberalen Bürgergesellschaft. Er möchte dem Zuschauer nach bestem Wissen und Gewissen Informationen liefern, „*ein bisschen Erklärfernsehen*“ machen, und er hat Spaß daran, „*Dinge in der Welt zu entdecken und sie anderen mitzuteilen*“. Er legt Wert auf einen journalistischen Berufsethos, der vor allem Wahrfähigkeit bei der Recherche, sachliche Richtigkeit und Objektivität in der Berichterstattung beinhaltet. Die Glaubwürdigkeit ist für ihn ein wichtiger Faktor. „*Der Zuschauer glaubt uns das oder zumindest ein sehr großer Bestandteil. Die sitzen vorm Fernseher und gucken sich das an und sagen dann erstmal: ‚Ah, o. k., vielen Dank.‘ .. Wenn ich das beim Zuschauer .. haben möchte, dass er am Schluss sagt: ‚Da hab ich was gelernt. Da hab ich was von‘, dann muss er ja zwangsläufig davon ausgehen, dass das auch stimmt oder zumindestens nach bestem Wissen und Gewissen und dem Stand der Dinge zum Zeitpunkt der Ausstrahlung oder wenigstens der Herstellung, (...) dass das auch so ist.*“ (11, 531) Kantianer will den Zuschauer nicht bevormunden. Er handelt republikanisch, sieht sich als gleichberechtigter Partner der Zuschauer, als *primus inter pares*, der von den Gebührenzahlern mit Geldmitteln und Möglichkeiten der Recherche ausgestattet ist, um für sie wesentliche Informationen zu suchen und aufzubereiten. Er hofft darauf, dass der einzelne Zuschauer die gewissenhaft recherchierten Informationen für sein eigenes Leben und Handeln sinnhaft und vernünftig einzusetzen vermag. Welche Schlüsse das Publikum tatsächlich aus dem Informationsangebot zieht, entzieht sich aber seiner Kenntnis. Darauf will er auch nicht weiter Einfluss nehmen.

5.2.10 Interviewpartner 12 – Menschenfreund

Assoziativer Stimulus

Menschenfreund ist verantwortlich für eine Kultur- und Talksendung. Mit dem Bildungsauftrag verbindet er: Erkenntnis, Weiterkommen, Urteilskraft, Ordnung, Widersprüche, Kanon und Selbsterkenntnis.

Bildungsauftrag/-idee

Menschenfreund nennt es ein Privileg, eine Sendung zu machen, die er „*pur als öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag*“ sieht. Es sei sein tägliches Kernproblem, ein gutes Bildungsprogramm zu machen. Er grenzt dieses Bildungsprogramm von einem klassischen oder

alten Bildungsbegriff ab. Der alte Bildungsbegriff habe einen Themenkanon umfasst, namentlich Bildungsinhalte, die man im Programm haben musste, wie Theaterwissen, Günther Grass, Goethe, Schiller, Mozart, Beethoven oder Opern. Diese Vorstellung von Bildung halte er für überkommen. Ein moderner Bildungsbegriff beziehe sich vielmehr auf das, was „gegeben ist in der Welt“, nämlich auf Informationen, Nachrichten. Diese Informationen zu verarbeiten, das sei die eigentliche Form von Bildung. *„Ich selber verstehe Bildung vor allem als eine Ermöglichung, eine eigene gute Urteilskraft zu entwickeln, also, sich in einer sehr komplexen Welt Informationen zu verschaffen, dann aber auch zu eigenen Urteilen zu kommen über das, was ich da .. erfahren habe. Das kann ich nur, wenn ich einigermaßen ein Ordnungssystem habe, in dem ich diese Vielzahl von Informationen, die ja sonst völlig widersprüchlich zum großen Teil auch sind, .. irgendwo zusammenbringe. Und das wird an den Schulen nur noch wenig gemacht, .. also ich versuche in meinem Programm in den Bereichen, die die jeweilige Fragestellung betreffen, eine gewisse Ordnung zu schaffen.“* (12, 41)

Geleitet sei diese Ordnung von seinen persönlichen Fragen an Bildung. Zum einen habe er sich gefragt, welche Fernsehsendungen ihn selber weitergebracht, ihm weitergeholfen hätten. Zum anderen habe das Studium der Theologie und Philosophie seinen Blick auf die Gesellschaft geschärft. *„Man hat bestimmte Vorstellungen einfach davon, was Menschen ausmacht oder was Menschen lernen können oder wie flexibel Menschen sind und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang Bildung hat. Eine dritte Quelle ist sicher, dass ich mich frage: Was braucht denn ein junger Mensch, der in unserer Gesellschaft aufwächst, was braucht der denn eigentlich an .. Unterstützung oder .. Input, der ihm oder ihr hilft, besser klarzukommen? Also ein gesellschaftlicher Auftrag. (...) Und dann bin ich (...) persönlich einfach sehr neugierig und habe immer das Gefühl, dass .., wenn ich was lerne, was Neues erfahre, das durchaus mit meiner Selbsterkenntnis, mit der Frage, wer ich eigentlich bin, zu tun hat. Weshalb ich zum Beispiel auch ganz früh der Ansicht war, wie [Frank] Schirrmacher auch, Gehirnforschung gehört in die Kultur, weil Gehirnforschung damit zu tun hat, wie ich als Mensch mich verhalte und bin und fühle und denke.“* (12, 309)

Handlungsziele/leitende Orientierungen

Menschenfreund glaubt, dass diejenigen Menschen, die sich die Mühe machten und die Zeit investierten, um seine Sendung zu schauen, hinterher „ein bisschen schlauer“ seien. Schlauer bedeute, dass sie erstens inhaltlich mehr wüssten im herkömmlichen Sinne des

Kanons, zweitens aber auch in der Lage seien, ein Thema besser zu ordnen und sagen zu können, was sie dazu denken. Es werde also ihre Urteilskraft gestärkt. Voraussetzung sei, dass das jeweilige Thema für die Zuschauer eine Relevanz habe. Seine Sendung habe keinen ganzheitlichen Anspruch, sondern er greife in jeder Sendung nur eine Fragestellung, einen thematischen Teilbereich heraus und versuche herauszuarbeiten, was man bisher über diesen Bereich wisse, und dieses Wissen zu ordnen. Im Idealfall könnten die Zuschauer nach der Sendung darüber weiterlesen oder wüssten zumindest, in welche Richtung sie sich weiter informieren müssen, um zu einem noch besseren Urteil zu gelangen. Menschenfreund möchte den Zuschauern Orientierungshilfen geben, um sich im globalen Informationsdschungel nicht zu verlieren. *„Ich krieg ja alle Informationen im Internet, ein .. Lexikon sondergleichen. Das war früher überhaupt nicht möglich. Aber ich habe überhaupt keine Ordnung mehr, ich weiß überhaupt nicht mehr, wie ich dieses Wissen systematisieren soll, in was für ein ‚Frame of Reference‘ ich das eigentlich einbaue. Und ich versuche ein bisschen, ohne das aufzuoktroieren, nahezulegen, dass man es vielleicht so sehen könnte. Und wenn Sie sich weiter informieren können, .. lesen Sie nach oder denken Sie darüber nach und dann sehen wir uns .. bei der nächsten Sendung wieder.“ (12, 142)*

Besonders wichtig erscheint ihm für den Bildungsaspekt, dass ein Thema von unterschiedlichen Standpunkten betrachtet werde, sei es filmisch oder durch die Auswahl der Studio-gäste, die bei ihm häufig interdisziplinär diskutierten. So würden dem Zuschauer durch die Sendung Perspektivwechsel ermöglicht. *„Bildung fängt genau da an, wo ich sehe, .. ah, da ist jetzt ein völlig anderer Standpunkt als meiner und auch ne andere Betrachtungsweise, und ich lasse mich jetzt, zumindest für die Länge der Sendung, mal auf diese andere Betrachtungsweise ein. .. Ah, so denkt ein Mathematiker darüber, aber der Biologe denkt so darüber. Das ist ja ganz anders. Und trotzdem haben ja beide Perspektiven eine Berechtigung, .. wenn ich über Lebenszusammenhänge nachdenke. Kriege ich das irgendwie zusammen, diesen mathematischen und diesen biologischen Standpunkt? Und dann kommt auch noch der Philosoph und sieht es .. nochmal anders. Geht das irgendwie zusammen? Und das ist, glaube ich, genau der Punkt, an dem eigentliche Bildung anfängt, weil ich nämlich selber gefordert bin, mit den Ordnungsmustern, die ich angeboten bekomme, selber eine neue Ordnung für mich herzustellen.“ (12, 168)*

Die angebotenen Ordnungssysteme seien nicht als Vorgaben für das Publikum misszuverstehen. Es solle niemandem eine Meinung oder ein Urteil aufgezwungen werden. Vielmehr würden dem Zuschauer neue Sichtweisen eröffnet, damit er selbst weiterkomme und zu

mehr Selbsterkenntnis gelangen könne. Weiterkommen bedeute: *„Es betrifft mich .. als Mensch, es macht etwas mit meinem – pathetisch formuliert – In-der-Welt-Sein, mein Bezug zu anderen Menschen, zur Gesellschaft. Da wir oft auch gesellschaftliche Themen mitbedenken – oder gesellschaftliche Dimensionen von Themen –, hat Weiterkommen auch damit zu tun: Wie geht's denn in unserer Gesellschaft weiter? Wie geht's denn mit mir in meinen Arbeitszusammenhängen, Geld verdienen, Gesundheitssystemen, Alter, wie geht's da weiter? Plus, kann mir das vielleicht helfen – und das wär dann der Begriff Selbsterkenntnis – in Bezug auf die Fragen, die ich mit mir selber habe, wer ich eigentlich bin, was ich bin, was ich für andere bin, weiterzukommen?“* (12, 187)

Publikumsbezug

Die Sendung von Menschenfreund findet nicht im Hauptprogramm statt und hat keine hohen Quoten. Es sei eine Sendung für wenige, aber keineswegs nur für eine Elite. Er legt großen Wert darauf, dass er es mit unterschiedlichem Publikum zu tun habe. Zum einen schauten Akademiker zu. Sie hätten in der Regel bereits ein Ordnungssystem im Kopf und wollten nur noch mehr oder Aktuelles zum Thema wissen oder ergänzen. Aber er habe auch Zuschauer ohne Abitur aus geringeren Bildungsschichten, die das Fernsehen nutzen, um etwas zu lernen. Davon abgesehen, wisse er nie ganz genau, wo seine Zuschauer stünden. Er erhalte inhaltlich kaum Feedback, nur einige wenige Reaktionen per Mail oder Brief oder aus dem Kollegen- und Bekanntenkreis.

Quotenmessungen hält er für seinen Bereich für *„wissenschaftlich absolut absurd“*, weil sie sich im *„Fehlermessbereich“* bewegten. Für wesentlich hält er die Sichtweise auf das Publikum, dass man den Zuschauer als Mitmenschen betrachte und nicht nur als Quotenbringer. *„Ich glaube, man braucht eine gewisse .. Anthropologie, also eine Vorstellung von dem, was der Mensch eigentlich ist, .. um sowas wie Bildungsfernsehen machen zu können. Wenn (...) mir das scheißegal ist, was Menschen so machen, und ich gucke halt darauf, dass ich mein Produkt möglichst optimal verkaufe, egal ob ich jetzt Schrauben mache oder eben Fernsehsendungen oder was auch immer, dann kann mir das scheißegal sein. Wenn ich aber (...) eine liebevolle Zuwendung zum Menschen habe und .. Menschen sehe, also nicht nur als Kunden, sondern als .. Mitmenschen, jemanden, dem ich vielleicht was mit auf den Weg geben kann, weil ich in einer .. guten Position bin, das zu können, und nicht den ganzen Tag am Fließband stehe .. oder mich, mich aufreiben muss. Dann .. erwächst, glaube ich, aus dieser liebevollen Zuwendung eine bestimmte Umgangsweise. .. Wenn ich die Menschen, die Fernsehen gucken (...) so betrachte, dann, glaube ich, verbieten sich mir*

bestimmte Zugangswege, die sind dann einfach verschlossen.“ (12, 341) In diesem Zusammenhang kritisiert er die Manager der öffentlich-rechtlichen Sender, die keine klare Vorstellung von den Zuschauern hätten, „nicht wissen, warum sie was eigentlich für wen machen“ (12, 339). Deshalb gebe es immer weniger gute Bildungssendungen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen.

Inhalte

Da Menschenfreund keinen Bildungskanon vermitteln wolle, sei seine Themenwahl eher subjektiv. Er suche sich aktuelle Themen aus Gesellschaft, Kultur, Wissenschaft, Medizin oder Philosophie, die Phänomene, Krisen, Konflikte von Menschen beschreiben. Das könnten theoretisch alle gesellschaftlich relevanten Themen sein. Heute stelle sich jeder seinen individuellen Kanon zusammen. Entscheidend für die Bildungsqualität sei nicht die Themenauswahl, sondern die Aufbereitung, nämlich dass Menschen aus unterschiedlichen Bereichen die Sache erörterten, um dem Publikum eine multiperspektivische Darstellung des Themas zu bieten und viele Standpunkte zu präsentieren.

Form

In der Form ist Menschenfreund relativ frei. Manche seiner Sendungen bestünden aus reinen Gesprächsrunden, die Impulse durch kleine Erklärfilme erhielten. Andere eröffneten mit einem langen einführenden Film, anschließend werde darüber diskutiert. Das Verhältnis zwischen Film und Gespräch variere von Sendung zu Sendung. Ihm ist wichtig, dass sowohl in den Diskussionsrunden als auch in den Filmen ein interdisziplinärer und multiperspektivischer Ansatz strukturgebend sei, damit man Sachverhalte oder Phänomene in ihrer Komplexität erfassen und zu gemeinsamen Erkenntnissen gelangen könne.

Herausforderung/Paradoxien

Menschenfreund sieht sich mit seiner Bildungssendung und seiner Bildungsidee als eine Art Oase in der Fernsehlandschaft. Im Allgemeinen sieht er den Journalismus auf dem „absoluten Abstieg“. *„Wir sind ganz klar in einer Zeit, in der die oberste Messlatte der Unterhaltungswert des Formates ist, das ich gerade mache. Und zwar egal ob das eine Sportsendung ist, eine Talkshow, eine Kochsendung oder eine Nachrichtensendung, spielt überhaupt keine Rolle. Der Unterhaltungswert .. spielt die Hauptrolle – übrigens auch in der Talkshow –, weil ich ja Quote machen will. Und die landläufige Meinung ist: Quote mache ich durch gute Unterhaltung. Frage, was gute Unterhaltung ist. Wenn man .. den Begriff Unterhaltung mal wörtlich nimmt, ist ja ein Gespräch auch Unterhaltung. Richtige*

Gespräche finden aber im Fernsehen so gut wie überhaupt nicht mehr statt. Gibt es praktisch nicht mehr, sind abgeschafft.“ (12, 485) Aufgrund von Marktanpassungen würde das Programm immer mehr verflachen und Bildung zurückgedrängt. Das Internet biete hier keinen Ersatz, weil es keine inhaltlich ordnende Struktur habe. „Das Internet (ist) eine .. große Wiese .., auf der es ganz viele Schlamm- und Schutthalden gibt. .. Der kübelweise Hass und die kübelweisen Vorurteile, die im Internet aufkommen, die werden Sie durch kein Bildungsprogramm der Welt aufhalten können. Und deshalb ist das Internet, wenn Sie es in Bezug auf Journalismus sehen, nur ein Verbreitungsweg, nicht aber der Filter selber. Der Filter selber ist immer eine journalistische .. wie auch immer Funktion oder ein System oder von mir aus auch eine Anstalt. Das heißt, Leute, die nach bestimmten Kriterien ihre Information sammeln, bewerten, die Bewertung selber transparent machen und dann kommunizieren. Das findet im Internet automatisch, weil sich jetzt ein paar Leute mal zusammuntun, so nicht statt sondern wird immer nur ein Angebot von vielen sein. Und Sie werden immer wieder das Problem haben, dass Sie nicht wissen, ob Sie jetzt auf eine Fake-Webseite reingefallen sind oder ob das wirklich eine ernsthafte, echte Information ist.“ (12, 612) Seine Prognose für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk ist eher pessimistisch. Das Alleinstellungsmerkmal von ARD und ZDF werde in den nächsten zehn Jahren kippen, die Sender verkleinert und zusammengelegt. Deshalb würden sie zurzeit auch so um Quoten kämpfen. Es würden am Ende nur noch ein nationales und ein paar regionale Programme übrig bleiben, die mit einem Print- und Onlinepool aus „Resten“ von FAZ- und Süddeutsche-Zeitung-Redakteuren kooperierten.

Als Kulturredakteur sieht er sich selbst als aussterbenden Dinosaurier, weil in der nachwachsenden Journalistengeneration das Interesse an Bildung deutlich nachlasse. „Wenn wir mit den jungen Leuten reden, die leider im Moment viel zu wenig kommen aus verschiedenen, vor allen Dingen auch finanziellen Gründen, .. dann gibt's nur noch sehr wenige, die wirklich .. an der Vermittlung, ja an der Aufklärung ein Interesse haben und sagen, das ist der Grund, warum ich Journalismus machen .. will. .. Also im Moment glaube ich, geht das den Bach runter.“ (12, 590) Das öffentlich-rechtliche System setze seinen demokratischen Kernauftrag über kurz oder lang aufs Spiel, wenn es weiter nur den Quoten und der Unterhaltung nachjage. „Auf einer systemtheoretischen Ebene also frei nach Luhmann die Sache betrachtet, .. ist das, was Gesellschaft ausmacht, Kommunikation. Es .. muss Orte geben, wo über die Kommunikation kommuniziert wird. Das sind natürlich die Parlamente und die politischen Gremien. Es muss aber auch andere Orte, Medien geben,

in denen das geschieht. Journalisten .. stellen diese Orte, diese Räume her. Dafür brauchen sie bestimmte Requisiten. Diese Requisiten sind Informationen über die Welt. Nicht das, was ich überall höre, sondern das, was sich vielleicht wirklich ereignet, ohne dass ich davon erfahre. Also zum Beispiel sowas wie investigativer Journalismus muss viel stärker gemacht werden. Das ist im Moment, das geht den Bach runter. Das Zweite ist, ich brauche bestimmte Qualitätskriterien. Das sind handwerkliche Kriterien, das sind aber auch ganz klare moralisch-ethische Kriterien. Auch darüber muss man reden, das geht auch weitgehend den Bach runter.“ (12, 501)

Menschenfreund hat eine Vision, wie man den Bildungsauftrag retten könne. Er würde alle Werbung abschaffen, um mit weniger Geld mehr Qualität zu produzieren. Und er würde „einen öffentlichen Prozess der Diskussion anstoßen, (...) was Bildung überhaupt bedeutet und was in den Augen der Öffentlichkeit in einem demokratischen Staat .. von einem Sender, der sagt, er hat einen öffentlich-rechtlichen Auftrag, zu bilden und zu informieren, erwartet wird. Das heißt, ich würde versuchen, Public-Value-Kriterien im Umgang, in der Diskussion mit der Öffentlichkeit zu verabschieden.“ (12, 437) Nur so könne sich der öffentlich-rechtliche Rundfunk neu legitimieren. Wenn diese Public-Value-Kriterien verabredet seien, müssten sie auch verbindlich auf alle Sendungen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen angewandt werden in Form einer Standardisierung und Professionalisierung in allen Redaktionen. „Mit den Redaktionsleitern, mit den Redakteuren müsste man reden und sagen: ‚Das ist Euer Auftrag, das sollt ihr eigentlich machen. Die Formen dafür sind ganz frei, sehr verschieden, nach Gruppen, Interessen und so weiter auch angepasst. Also ihr könnt ganz verschiedene Sendungen machen, aber denkt dran: Das sind die Kriterien, nach denen wir uns richten. Also, es kommt nicht darauf an, die Leute dümmen zu machen, also die Messlatte immer weiter nach unten zu legen, sondern es kommt drauf an, die Leute in unserem Sinn, den wir verabredet haben, zu bilden, zu informieren.‘“ (12, 456) Menschenfreund sieht die Führungskräfte der öffentlich-rechtlichen Sender in der Verantwortung, solche Prozesse anzustoßen. „Man müsste wirklich mit den Managern, mit den Spitzenmanagern selber drüber reden, und zwar viel härter, als das geschieht.“ (12, 537) Hier sieht er Versäumnisse der Politik und der universitären Journalistenausbildung.

Institutionelle Rahmenbedingungen

Grundsätzlich genießt Menschenfreund in seinem Sender große Privilegien und hat in Bezug auf seine Sendung völlige Entscheidungsfreiheit. „Wenn ich jetzt jammere, dann jammere ich wirklich auf ganz hohem Niveau, weil ich eine Freiheit bei der Themensetzung

habe, die wahrscheinlich real, also im gesamten deutschen Fernsehen, sehr einzigartig ist. .. Mir redet keiner rein. .. Aber genau das ist der Ansporn, es zu nutzen für andere (...).“ (12, 374) Nicht auf ihn, aber auf das Gesamtprogramm werde ein enormer politischer Druck ausgeübt, quotenstarke Sendungen zu produzieren, wie zum Beispiel die Champions League. „Es ist eine .. klare politische Ansage, zu sagen: ‚Leute, wenn wir Euch das Geld geben – und das macht uns als Politiker Mühe, weil wir müssen das rechtfertigen, und das ist eine unangenehme Aufgabe, das vor der Öffentlichkeit zu rechtfertigen – und Ihr schafft es noch nicht mal ansatzweise, so eine Quote zu haben wie ein kommerzieller Sender, warum brauchen wir Euch Idioten eigentlich noch?‘ Das ist ne ganz klare politische Ansage.“ (12, 374)

Politiker würden gezielt darauf hinwirken, dass sie selbst in den Programmen stattfänden und von einem breiten Publikum wahrgenommen würden. Da im Privatfernsehen keine Politik stattfindet, biete nur der öffentlich-rechtliche Sender den Politikern eine Bühne und die Chance, über das Massenmedium Fernsehen ihre Themen und Personen zu präsentieren. Die Denkweise der Politiker sei nicht an der Qualität des Programms und seinem Bildungswert, sondern ausschließlich an ihrer Selbstdarstellung orientiert, im Sinne von: *„Was nutzt uns .. eine Sendung, in der wir (...) als Politiker auftreten, die keine Sau guckt? Also muss ich doch gucken, dass das Umfeld, in dem ich auftrete, möglichst quotenstark ist. Das heißt, wenn ich schon als Minister zu Jauch gehe, dann möchte ich nicht, dass Jauch am Samstagabend um 23.55 Uhr gesendet wird, sondern verdammt nochmal nach einem Tatort. Und ich will, dass Ihr Idioten es schafft, einen Tatort so quotenstark zu machen, dass ein paar Leute, auch wenn sie vorm Fernseher eingeschlafen sind, immer noch dranbleiben, wenn Jauch läuft, und mich, wenn ich da auftrete, gefälligst sehen. Und ich möchte, dass Ihr das im Wahlkampf verstärkt macht. Ich möchte, dass die Quoten im Wahlkampf besser sind. Was Ihr dazwischen macht, ist mir relativ egal. Übrigens ist es so, dass periodisch in diesen Zwischenwahlphasen die Politiker .. sagen: ‚Sagt mal, Ihr habt doch einen öffentlich-rechtlichen Auftrag, Ihr macht doch hier nur noch Quotenscheiße, Ihr unterscheidet Euch doch überhaupt nicht mehr vom Privatfernsehen. Jetzt mach doch mal ne Oper!‘ Die kommen nämlich dann mit dem Kanon, weil das in der Regel der alte Bildungsbegriff ist. Die kommen nicht mit der Urteilskraft, weil die wird ihnen ja eher als Politiker unangenehm.“ (12, 395) Solange sich dieses Umfeld nicht verändere, hätten qualitativ hochwertige Bildungsprogramme wenig Zukunft.*

Rollenbild/Selbstverständnis

Menschenfreund möchte als Journalist einen Kommunikationsraum schaffen, in dem über kulturelle, wissenschaftliche, soziale und im weiten Sinn politische Phänomene gesprochen und reflektiert wird. Er stellt hochwertiges Wissen bereit, systematisiert es und lässt es aus möglichst vielfältigen Perspektiven von Experten erörtern. Er will nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch gezielt Bildungsprozesse anstoßen, indem er Perspektivenvielfalt, Gegensätze, Widersprüche und Kontroversen zu einem Thema erzeugt. Menschenfreund handelt im Selbstverständnis eines Humanisten. Er sieht den Bildungseffekt seiner Sendung auf das Subjekt bezogen. Er möchte, dass sich der einzelne Zuschauer durch seine Sendung heranbildet, einen Erkenntnisgewinn hat, sich reflexiv mit sich und der Welt auseinandersetzt und für sich selbst weiterkommt, im Sinne von Selbsterkenntnis und stärkerer Urteilskraft. Bildung wird von ihm als Persönlichkeitsentwicklung gedacht.

5.2.11 Interviewpartner 13 – Ted***Assoziativer Stimulus***

Ted ist in einer Onlineredaktion tätig. Er verbindet mit dem Bildungsauftrag: Grundversorgung, Information, Generationenabriss, Inhalte, Kommunikation mit dem Rezipienten.

Bildungsauftrag/-idee

Auch Ted denkt beim Begriff Bildungsauftrag zuerst an das Image vom verstaubten Bildungsfernsehen. Eigentlich habe er in der Praxis mit der Vokabel gar nichts zu tun. „*Man reibt sich .. auch inhaltlich nicht, dass man.. es hinterfragt: Entspricht das unserem Bildungsauftrag? Und so weiter. Das kommt .. im täglichen Leben auf der Arbeit tatsächlich nicht vor.*“ (13, 19) Im Prinzip würde er mit dem Bildungsauftrag Inhalte verbinden, die gut beleuchtet würden, nachhaltig seien und als Kulturgut eine lange Verweildauer in der Mediathek hätten, also die die übliche Depublizierungsfrist von sieben Tagen überschritten. Im Übrigen müsse man den Bildungsauftrag sehr weit fassen, da er „*nirgendwo definiert*“ sei. „*Was ist das eigentlich? Das ist eigentlich ein .. Schlagwort, und man kann alles damit belegen und begründen. Also wenn man etwas genehmigt bekommen möchte, dann kann man gerne mal mit dem Bildungsauftrag kommen, .. aber es ist ja nirgendwo tatsächlich .. festgelegt, was ist das eigentlich ganz genau? Und vom Content her ist das natürlich auch breit gefasst. Also für mich gehört genauso die aktuelle Information zum Bildungsauftrag .. wie .. Dokumentationen über Geschichte oder über [das] Leben.*“ (13, 60) Auch er spricht lieber über das Prinzip der Unabhängigkeit als über den Bildungs-

auftrag. Ein Programm zu machen, unbeeinflusst von wirtschaftlichen Interessen, sei das eigentliche Alleinstellungsmerkmal des öffentlich-rechtlichen Angebots. Der Bildungsauftrag hingegen habe seine Relevanz in den öffentlich-rechtlichen Sendern verloren, weil das Publikum von ARD und ZDF völlig überaltert sei und große Teile der Bevölkerung nicht mehr erreicht würden. Er nennt das den Generationenabriss. *„Ich sag mal ganz deutlich, wir erfüllen unseren Auftrag nicht. Wir erfüllen ihn definitiv nicht, weil wir .. die Grundversorgung nicht sicherstellen können. Wenn ich nur für ‚plus 40‘ .. anbiete, also .. ich klammere mal Nischen wie Kika und Sesamstraße aus, (...) erfüllen [wir] .. deutlich unseren Auftrag nicht. (...) Eigentlich muss ich in allen .. Altersgruppen eine Relevanz haben, und die spreche ich im Moment der ARD ab.“* (13, 71)

Handlungsziele/leitende Orientierungen

Ted möchte *„Leute informieren“*, möglichst objektiv berichten, Agenda-Setting betreiben, Themen einordnen, Bedeutungen setzen. *„Das ist ja das, was in Social Media einfach nicht mehr der Fall ist.. . Ich kriege ja alles überall. Aber .. sowohl auf Webseiten als auch in Zeitungen als auch in den Nachrichten im Fernsehen werden ja Nachrichten gewichtet. Schaffen sie es in eine Ausgabe oder nicht? Das .. ist, finde ich, noch ein ganz wichtiges Kriterium.“* (13, 95) Er legt sehr großen Wert auf einen publikumsorientierten Journalismus. *„Ich finde es zumindest einmal nicht dumm, das aufzugreifen, was thematisch die Menschen draußen interessiert, es aber dann journalistisch korrekt aufzubereiten. Das ist .. tatsächlich unsere Aufgabe.“* (13, 216) Als Onlineredakteur verstehe er Journalismus nicht als reines Sender-Empfänger-Modell. Die interaktive Einbindung der Zuschauer durch Diskussion und Kommentare sei für ihn inzwischen selbstverständlich und die Voraussetzung für gelungene Kommunikation und Bildung. *„Mein Bildungsziel wäre, dass .. ich den User, also den Nutzer, ob im Fernsehen oder online, dass ich ihn möglichst objektiv informiere und .., wenn ich eine Meinung verfolge, diese Meinung auch als Meinung kenntlich mache und wenn möglich auch tatsächlich andere Meinungen auch zulasse und sie auch diskutieren lasse. Also das wäre eigentlich der Punkt.“* (13, 324) Durch die interaktiven Kommunikationsmöglichkeiten könne man sich besser zum Publikum hinwenden. Das Medium Fernsehen stoße hier an seine Grenzen, weil es keinen Austausch mit dem Publikum habe. *„Als Fernsehredakteur muss ich mir überlegen, was glaube ich denn, was meine Nutzer, was meine Zuschauer interessiert? Oder aber ich versuche Themen zu setzen oder etwas zu zeigen, was potenzielle Relevanz hat, ja? .. Die können (...) gar nicht so*

aktuell tatsächlich reagieren und haben vor allen Dingen auch nicht die Interaktivität. Das ist einfach das neue Medium, das tatsächlich auch interaktiv ist.“ (13, 439)

Publikumsbezug

Der Meinungs Austausch mit dem Publikum durch interaktive Kommunikation hätte Rückwirkungen und positive Effekte auf die redaktionelle Arbeit. *„Natürlich [ist] die Diskussion im Netz, wo auch immer, ob auf Twitter, Facebook oder bei den eigenen Kommentaren auf der Seite, natürlich auch potenziell ein Feedback für die Redaktion .., also .. wo gibt es noch Fragen? Wo ist noch was offen oder wo ist die Meinung? Ist die vielleicht ganz anders als bei uns? Also gerade bei Meinungsartikeln oder auch bei .. einordnenden Hintergründen gibt es mitunter auch sehr viele, die sagen: Ihr habt ja keine Ahnung, da ist eigentlich der Bezug ein ganz anderer – jetzt gerade bei der Diskussion um die Lügenpresse .. ist das ja durchaus relevant. Und dadurch kommt es mitunter, und das finde ich auch gut, dann noch zu weiteren Inhalten, die auf diese Kritik eingehen.“ (13, 364)*

Die Kommentarfunktionen auf den Webseiten des Senders hätten eine ähnliche Wirkung wie klassische Leserbriefe. Die Zuschauer fühlten sich in ihrer Meinung ernst genommen und die Redaktion würde diese Meinungen wiederum zu Artikeln zusammenfassen oder einander gegenüberstellen, wodurch neue Inhalte generiert werden könnten. Insofern würde das Publikum auf neue Weise in die redaktionelle Arbeit eingebunden. Umgekehrt führe die Auseinandersetzung mit dem Publikum zu einer höheren Selbstreflexion in der Redaktion. *„Gerade wenn da (online, Anm. d. Verf.) heftig diskutiert wird, dann diskutieren wir auch darüber, wie wir .. mit den Kommentaren umgehen, wo unsere Grenze ist, also Stichwort Beleidigung von Menschen usw. usw. .. Es gab letztes .. einen (...) Kriminalfall, wo wir tatsächlich nicht geschrieben hatten, dass der potenzielle Täter einen Migrationshintergrund hat. Andere haben das .. geschrieben. Wir haben uns .. auf die Empfehlung des Presserates zurückgezogen, der .. auch sagt, nur wenn es für die Tat eine Relevanz hat, dann soll man das auch schreiben. .. Also es war heftigst diskutiert, wir hatten Hunderte von Kommentaren unter dem Beitrag, dass wir .. die Flüchtlinge in Schutz nehmen würden, und wir müssten das doch benennen usw. Wir haben uns wild beschimpfen lassen, mussten in die Diskussion eingreifen und den Presserat zitieren usw. .. Wir setzen uns damit schon sehr auch auseinander. (...) Ich finde es gut, .. weil wir auch dann drüber diskutieren über das, was wir tun, und auch nochmal hinterfragen, war das jetzt richtig oder nicht? .. Also deswegen .. finde ich das total wichtig, .. auch zu merken, wie es ankommt, .. dieses direkte*

Feedback haben wir ja praktisch so nur online, also direkt. Jetzt ne Meldung geschrieben, in einer halben Stunde haben wir die ersten Kommentare.“ (13, 412)

Insgesamt hält er den Online-Bereich des öffentlich-rechtlichen Rundfunks für das aktivere Medium als das reine Fernsehen. Beiträge würden online bewusster gelesen, angeschaut, angeklickt. Darin liege eine viel höhere Qualität, als wenn das Fernsehen nur nebenbei lief. Deshalb könne man auch Nutzerzahlen zwischen beiden Medienformen nicht wirklich vergleichen. Ted ist überzeugt, dass die meisten Zuschauer angesichts der zahlreichen medialen Informationsangebote völlig überfordert seien. Besonders jüngere Zuschauer bräuchten deshalb orientierende und einordnende Hilfen. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk könne diese Hilfen bieten, erreiche aber diese Zielgruppen gar nicht. Zum einen werde als Zielpublikum die „*potenzielle Mitte der Gesellschaft*“ angesteuert, wodurch Jugendliche von vorneherein ausgeschlossen würden. „*Die ARD zum Beispiel hat .. insgesamt mindestens zehn Vollprogramme, .. wenn ich die ganzen Regionalprogramme dazu zähle und Digitalkanäle, also die ganzen Dritten, mindestens zehn Vollprogramme. Und ich glaube, kein Medienkonzern würde sich so aufstellen, dass man mit zehn Vollprogrammen nur fürs Altersheim sendet.*“ (13, 239) Die Zuschauer seien mit den Programmen alt geworden und das Programm mit den Zuschauern. Er hält es für einen Managementfehler, dass nicht einzelne Programme abgelöst und durch neue, junge Programme für nachwachsendes Publikum ersetzt würden. Dieser Zyklus gelinge nicht. Online sei das Publikum zwar gut zehn Jahre jünger als der normale Fernsehzuschauer von ARD und ZDF, aber „*selbst dann, wenn ich sage, unsere Userschaft ist zehn Jahre jünger, heißt es ja nicht, dass da allzu viele Jugendliche dabei sind, sondern eben das Fernsehen ist im Schnitt sechzig, also sind unsere User fünfzig*“ (13, 266). Solange jüngere Zielgruppen nur in Nischenprogrammen wie dem Kinderkanal angesprochen würden, werde das öffentlich-rechtliche Fernsehen weder seinem Bildungsauftrag noch der Grundversorgung gerecht.

Inhalte

Der Bildungsauftrag komme immer dann zum Tragen, wenn nicht nur die nüchterne Nachricht übermittelt werde, sondern Informationen eingeordnet würden durch Bezüge zur Historie oder in Form von Hintergrundberichten. Aufgrund seiner finanziellen Stärke und Unabhängigkeit sei der öffentlich-rechtliche Rundfunk in der besonderen Lage, Medien besonders qualitativ hochwertig und nachhaltig zu produzieren, zum Beispiel als Langzeitbeobachtungen oder aufwändige Reportagen. Im Onlinebereich zeige die Erfahrung, dass User große journalistische Marken aufgrund dieser hochwertigen und seriösen Informatio-

nen als Quellenangabe durchaus wertschätzen. Die Internetauftritte der öffentlich-rechtlichen Sender würden allerdings immer weniger als Indexseiten genutzt. Zuschauer gingen nicht mehr automatisch auf eine Senderwebseite, um sich dort durch Themenwelten führen zu lassen. Stattdessen suchten sie im Netz – meistens erstmal über Google – einzelne spezifische Themen oder Stichworte, die sie gerade interessierten. Die Zuschauer hätten nicht mehr das Bedürfnis, vom Sender ein Agenda-Setting zu bekommen. Sie betrieben ihre Themenauswahl und -gewichtung selbst. Deshalb müsse der öffentlich-rechtliche Rundfunk seine Inhalte einzeln so interessant aufbereiten, dass sie sofort auf den ersten beiden Ergebnisseiten der Stichwortsuche bei Google gefunden würden. *„Was wirklich Bedeutung hat, dass man auf der ersten, spätestens zweiten Seite auftaucht mit seiner Meldung. .. Wenn das nicht der Fall ist, kann die Meldung noch so gut und noch so relevant sein, dann findet sie keiner. Und der zweite Punkt ist, .. dass dann, wenn man dort auftaucht, tatsächlich die Leute auch nach der Quellenangabe gehen. Das heißt, wenn da eine Meldung von Sendung XX .. (öffentlich-rechtliche Nachrichten, Anm. d. Verf.) ist oder vom Sender XX oder auch von Spiegel online, dann hat das durchaus eine andere Bedeutung, als wenn irgendein Blog, irgendein No-Name sozusagen, das Angebot macht. Und das, glaube ich, hat eine ganz hohe Bedeutung.“* (11, 158) Von der Themenseite aus könne man den Nutzer schließlich zu anderen aktuellen Inhalten und Nachrichten lenken.

Form

Ted sieht im Onlineauftritt des Senders die Möglichkeit, ergänzend zum Fernsehprogramm Themen zu vertiefen. *„Fernsehen hat immer, sag ich mal, das Problem, es muss die Leute bei der Stange halten. Stichwort Audience-flow: Wie lange sind sie dran? Und das heißt: Eigentlich immer dann, wenn ein Interview interessant wird, bricht das Fernsehen ab. Die nehmen eins-dreißig aus einem zwanzigminütigen Interview, weil sie Sorge haben, sobald sie zu speziell werden, interessiert sich nur noch ein Bruchteil des Publikums dafür, und dann würden andere umschalten. Das heißt, .. da hat Fernsehen tatsächlich, finde ich, auch was die Erfüllung des Bildungsauftrages betrifft, ein Problem, weil sie gar nicht so umfassend informieren können. Der Vorteil von Online ist, dass ich sozusagen eine, eine beliebige Tiefe (erzeugen kann, Anm. d. Verf.). ... Das Internet .. hat ja auch keine Sendezeit, ist ja viel Platz und Raum, .. der User entscheidet ja selber, wie tief er tatsächlich geht, .. und so kann ich (...) Minderheiten – nenne ich sie jetzt mal – oder speziell Interessierten die Tiefe bieten. Das kostet natürlich potenziell viel Aufwand, aber .. dort, wo man .. medienübergreifend gut zusammenarbeitet, gelingt es einem dann auch tatsächlich, Per-*

len, sag ich mal, auch ein dreißigminütiges Interview ... online zu stellen, das wirklich auch nachgefragt wird. .. Und das ist natürlich nicht immer so, aber man kann eben beliebigen Tiefgang erzeugen, und .. daran mangelt es.“ (13, 116) Ein weiterer und wichtiger Vorteil des Online-Auftritts sei die starke Publikumsbeteiligung durch Interaktion und die Kommentarfunktion in Chats, Foren, bei Twitter oder Facebook. Für die Redaktionen sei es hilfreich, Diskussionen und Kritik zuzulassen und selbstkritisch damit umzugehen.

Herausforderungen/Paradoxien

Ein Hindernis für den Bildungsauftrag sieht Ted in der Depublizierungspflicht nach dem Rundfunkstaatsvertrag, wonach Inhalte der öffentlich-rechtlichen Sender nach sieben Tagen aus dem Netz gelöscht werden müssen. „Wenn ich eine Meldung schreibe für sieben Tage, da kann ich nur sehr kurzfristig meinen Bildungsauftrag erfüllen, also informieren, aber es ist eben nicht sehr nachhaltig.“ (13, 28) Das größte Problem für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk sieht er in der Altersstruktur des Publikums. Um zukunftsfähig zu bleiben und den Herausforderungen des Medienwandels zu begegnen, sei es dringend erforderlich, alle Ressourcen zu bündeln, um neue Zielgruppen zu erschließen und die Zuschauerschaft zu verjüngen. Dazu seien enorme Investitionen erforderlich, weil jeder Beitrag dann auf unterschiedliche Altersgruppen zugeschnitten werden müsse. „Ich hab natürlich das Dilemma, .. ich muss ja eigentlich für alles, was ich tue, eine Zielgruppe definieren, für jeden Content, den ich produziere, es sozusagen zielgruppengerecht machen. Das hieße aber natürlich, wenn ich viele Zielgruppen habe, muss ich eigentlich den gleichen Content auch für mehrere aufbereiten. Es ist also ganz einfach dargestellt an der Frage Du und Sie. Duzen wir oder siezen wir, da trennt sich ja schon mal die Spreu vom Weizen. Und da, sag ich mal, das Duzen in der Zwischenzeit ja sehr viel mehr zugenommen hat, muss man sich die Frage stellen, (...) inwieweit man das tatsächlich umstellt, .. inwieweit man tatsächlich auch ein Angebot hat, was .. die gleichen Inhalte auch Jüngeren vermittelt .. in einer anderen Form.“ (13, 621)

In jedem Fall solle das Programm nach Teds Vorstellungen jünger und moderner präsentiert und die relevanten Bildungsinhalte unterhaltsamer verpackt werden, ohne dass dabei der Tiefgang verloren ginge. Und die Inhalte sollten immer medienübergreifend, das heißt trimedial gedacht und produziert werden. Schließlich müssten die Sender neue Verbreitungswege für ihr Programm suchen, um die Inhalte auch an das Publikum zu bringen. „Ich muss .. doch dem Medienkonsum folgen, das heißt, wenn ich den Bildungsauftrag tatsächlich habe und ich feststelle, dass es Zielgruppen in der Bevölkerung gibt, die nicht

mehr Fernsehen schauen und nicht mehr Radio hören, deswegen nutzen sie ja trotzdem Medien. Und da muss ich, .. den Content muss ich ihnen dann auf anderen Medien liefern, sei es Facebook, .. Snapchat, was auch immer, Instagram, und da gibt es natürlich in der Zwischenzeit (Angebote, Anm. . Verf.) ..., es ist nicht so, dass niemand etwas tut. Nur, wenn ich den Auftrag ernst nehmen würde, dann müsste ich viel mehr Geld dafür auch in die Hand nehmen.“ (13, 523)

Das Internet biete viele technische Möglichkeiten auch für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk, um zielgruppengerechte Channels zu eröffnen. Stattdessen würde die beispielsweise die ARD große Summen in TV-Technologien investieren, um das bisherige Fernsehprogramm einem breiten Publikum technisch optimiert zur Verfügung zu stellen. Die Prioritäten, so kritisiert Ted, würden da vom Management falsch gesetzt. *„Heute schaue ich mit einer super Qualität im Internet Fernsehen. Und in dem Punkt ist online eben nicht online, sondern dann ist es eigentlich auch Fernsehen. Das ist eigentlich ein weiterer Verbreitungsweg. Und der wird nicht wirklich so erkannt als solcher. Ich würde die Investition, und das ist eine erhebliche Investition, (...) das sind Millionen, Abermillionen – ich habe die Summe nicht im Kopf –, aber das könnte ich wunderbar nutzen, um neue Channel zu erschließen, neue Verbreitungswege zu erschließen.“ (11, 777)*

Eine weitere Herausforderung für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk sei die Konkurrenz von Suchmaschinen im Internet. Sie hätten neuerdings auch technische Funktionen eingebaut, die das Einordnen und Gewichten von Themen übernehmen. Google sei ein ernstzunehmender Konkurrent, was das Agenda-Setting angehe. Die Zuschauer erhielten dort inzwischen über Google-Alerts oder Google-News Inhalte, die nach Userinteressen gebündelt und vorstrukturiert seien und deshalb publikumsorientiert daherkämen. *„Die wissen ja noch viel mehr und eher, behaupten sie zumindest, als ein Journalist, was den User wirklich interessiert, das ist auch so, und bieten dann sozusagen gebündelt für ein Thema sozusagen die einzelnen Links an, und da steht eben Focus, Spiegel-online, xx-Sender und öffentlich-rechtliche Nachrichtensendungen. Und da kann ich mich selber entscheiden, welches mein Medium ist, oder auch mehrere aufrufen. (...) Mit der Nutzung von Google-Trends ist es ja in der Zwischenzeit sogar so, .. dass Onlinejournalismus sich jetzt auch in die Richtung bewegt, dass man zu dem Thema was schreibt, was die Menschen interessiert. Man .. kann als Redaktion ja untermals, ich könnte jetzt reinschreiben, was die Menschen jetzt suchen, ganz überraschende Inhalte, auf die man gar nicht kommt, und dann kann ich dafür ein Angebot schreiben.“ (13, 176)* Für die öffentlich-rechtlichen Sender bedeute das,

mehr Ressourcen in SEO (Search Engine Optimizing) zu stecken, damit auch ihr eigener Content im Netz gefunden werde und ARD und ZDF für junge Leute relevante Marken blieben.

Institutionelle Rahmenbedingungen

Ted ist aus Überzeugung öffentlich-rechtlicher Redakteur und kämpft für den Bildungsauftrag. Er setzt sich deshalb sehr mit der Institution auseinander. „*Wir Festangestellten sind im Prinzip ja unkündbar. Und das verpflichtet uns, auch unbequem zu sein.*“ (13, 873) Ted hat den Eindruck, dass der öffentlich-rechtliche Rundfunk mit den Anforderungen, die sich aus dem extrem dynamischen Medienwandel ergeben, zurzeit nicht Schritt halten kann. Dies äußere sich schon in der journalistischen Arbeit auf Redaktionsebene. Dort würde noch sehr klassisch gearbeitet. Die Redakteure müssten von den Social-Media-Teams überhaupt erst einmal geschult werden, wie man Tweets, Facebook- oder Netznachrichten bei der journalistischen Recherche nutzen und einschätzen kann oder wie man Fakes von seriösen Quellen unterscheiden lernt. Auch der Pressespiegel im Sender sei veraltet, weil er überwiegend die Medienkritik in den Printmedien beobachte und relevante Medienblogs oder Inhalte und Quellen im Netz, die über öffentlich-rechtliches Fernsehen schreiben, gar nicht wahrnehme. Schließlich setzten sich die Fernsehredaktionen nicht ausreichend mit den Publikumsreaktionen auseinander. Die Diskussionen, die es zu den Sendungen auf den Webseiten des Senders und in sozialen Medien gebe, würden als hausinterne Dienstleistung von Onlineredakteuren moderiert und aufbereitet. Dadurch hätten die eigentlichen Programmacher keine direkte Kommunikation mit den Zuschauern.

Ted äußert Kritik an den Managemententscheidungen und der strategischen Führung im öffentlich-rechtlichen Rundfunk. Er beklagt eine veraltete Struktur und ein zu großes Beharrungsvermögen, das typisch für große Systeme sei. In den Sendern würde zu langsam auf den extrem dynamischen Medienwandel reagiert. Onlinebereiche würden falsch bewertet und finanziell schlecht ausgestattet. „*Weil .. ja immer noch die Meinung herrscht, Fernsehen kostet viel Geld und Online wenig. .. Im Prinzip ist das ja nicht richtig, .. also auch wenn ich Videocontent nehme, .. ist ja die Meinung falsch, dass da ein Wackelhandyvideo von den Usern gern gesehen wird. Damit fing YouTube an. Aber in der Zwischenzeit, als wir der Meinung waren, um Hip zu sein, muss ich mit dem iPhone drehen, waren die YouTuber schon mit professionellem Equipment unterwegs, also insofern, das ist ja Quatsch.*“ (13, 668) Bis zu vier Prozent des öffentlich-rechtlichen Haushaltes würden für Online zur Verfügung gestellt. „*Damit kann ich keine Berge versetzen, so kann ich auch*

keine neuen Zielgruppen erschließen logischerweise, und .. solange man dann zufrieden ist mit dem Erfolg, den man hat... (...), dann gibt's natürlich auch keine Motivation, .. da mehr zu investieren, und (...) ich sag mal, es gibt, es gibt ja keine Not. Ich kenne .. diese Diskussion mitunter ein bisschen intern, dass man versucht, sich etwas zu verjüngen und so, aber es gibt ja keinen Druck. Also wenn ich außerhalb der ARD Medienjournalist wäre oder Politiker, dann würde ich da erheblichen Druck machen und sagen: Ihr erfüllt euren Auftrag nicht.“ (13, 535) Bislang werde öffentlicher Legitimationsdruck nur beantwortet, indem quotenträchtigere Programme aufgesetzt würden, um zu signalisieren, dass man die Menschen „da draußen“ erreiche. Dadurch bestünde die Gefahr einer dauerhaften Verflachung des Programms. Je mehr preiswerte erfolgsträchtige Inhalte im Fernsehen gesendet würden, desto weniger werde der Bildungsauftrag noch erfüllt.

Er formuliert zugleich Vorschläge und eine Vision für einen zeitgemäßen öffentlich-rechtlichen Sender. Danach müssten alte Hierarchien und die Trennung von Hörfunkdirektion, Fernsehdirektion und Onlineleitung abgeschafft werden. Stattdessen müsse Content gebündelt und die Arbeit journalistischer organisiert werden. *„Für mich gäbe es dann tatsächlich eine Redaktion Politik, eine Wirtschaftsredaktion, eine Sportredaktion, eine Gesellschaftsredaktion, Unterhaltung, Fiktionales, .. und die hätten sicher auch einen Direktor irgendwie. Und dann gäbe es natürlich einen Produktionsbereich, der .. zugeordnet würde, aber wichtig wären dann sogenannte Channelverantwortliche. .. Also ich habe einen Onlinechannel für die Soundso-Zielgruppe, und aus dem ganzen Content, der produziert wird von den Fachredaktionen, kann ich mir den erstens auswählen und zweitens potenziell nochmal zielgruppengerechter aufbereiten. .. Ich könnte Recherche bündeln, ich könnte Inhalte viel besser .. produzieren, das wäre aus meiner Sicht eine optimalere Organisation. Praktisch eine Matrix. Ich habe eine thematische Verantwortung einerseits und Channelverantwortliche, wo ich sagen kann, wo verbreite ich das und in welcher Form.“ (13, 725) Ted ist kritisch, aber nicht pessimistisch. Es gebe in den Sendeanstalten durchaus Ansätze für ein Umdenken. Es würden Innovationstöpfe für Onlineinhalte aufgemacht, Programme trimedial angelegt und dafür auch alte Strukturen aufgegeben, wie das Kulturradio im Bayerischen Rundfunk oder einzelne Klangkörper, um Mittel für die neuen Projekte freizusetzen. Trotzdem reagiere das System insgesamt zu phlegmatisch. *„Es ist einfach ein sehr großes System. Die ARD hat noch zudem den Nachteil, dass wir ja keinen Vorstandsvorsitzenden haben, der letztendlich dann mal entscheiden, wirklich entscheiden könnte, sondern wir sind da ja eher wie die EU-Kommission, .. die auch nicht besonders**

schnell im Moment zu Entscheidungen kommt, was den Wandel betrifft.“ (13, 909) „Genauso wie Politik sich ja auch immer schneller bewegen muss, müssen wir uns auch schneller bewegen und werden es auch tun. Also da .. bin ich wirklich sehr zuversichtlich, weil es gibt auch viele in den .. ARD-Anstalten, in den Landesrundfunkanstalten, die tatsächlich da auch Druck machen, .. ich sag mal mittleres Management.“ (13, 922)

Politische Sachzwänge würden sich zusätzlich hemmend auf Innovationen auswirken. Für jede strukturelle Veränderung müssten Gesetze geändert und Landtage beschäftigt werden. Und schließlich gebe es in den Führungsetagen wenig Wertschätzung für Onlinemedien, weil dort in der Regel Juristen und klassische Fernsehjournalisten säßen sowie Intendanten, die nicht mit den neuen Medien vertraut seien. *„Ich kenne noch keinen Intendanten, der tatsächlich auch in der Onlinewelt groß geworden ist und da den großen Bezug hat. Auch das wird sich ändern. .. Wenn ein heute Dreißigjähriger dann in zehn Jahren Intendant ist, bringt er das auch mit.“ (13, 803)*

Rollenbild/Selbstverständnis

Ted verfolgt klassische journalistische Ziele, orientiert sich an aktuellen Ereignissen und Informationen, die vermittelt und eingeordnet werden sollen durch Hintergrundberichte und tiefer gehende Zusammenhänge. Objektive Berichterstattung, Seriosität und Glaubwürdigkeit sind für ihn wichtige Grundprinzipien. Er nimmt die Rolle des Vermittlers und neutralen Beobachters ein. Ihm ist dabei wichtig, dass die Inhalte an wirklich alle Zielgruppen gebracht werden, damit Bildungsauftrag und Grundversorgung gewährleistet werden können. Deshalb hält er ein gewisses Sendungsbewusstsein für unbedingt erforderlich. Man müsse Überzeugungen haben und Begeisterung mitbringen für die Inhalte, die man verkaufen wolle. *„Sendungsbewusstsein meine ich so: Ich will, dass Du das erfährst, von diesem Thema. Das musst Du erfahren. Also .. das ist die Überzeugung, die ich haben muss. So, und .. dann gehe ich auch mit einem ganz anderen Engagement ran, mir zu überlegen, wie verpacke ich Dior am hübschesten? Also das ist ja wie Schaufenster, Einkaufsstraße, macht sich, jede Boutique macht sich Gedanken, .. was stelle ich ins Schaufenster? Und vor allen Dingen, wie positioniere ich es so, dass die Leute hingucken und (...) das sehen und wahrnehmen. (...) Es darf also Superqualität haben, aber trotzdem muss doch im Schaufenster was passieren, sonst nehmen es die Leute nicht wahr. Und das meine ich mit Sendungsbewusstsein. Ich muss, ich muss es wollen, ich muss es den Menschen präsentieren wollen.“ (13, 887)* Er handelt im Selbstverständnis eines Verkäufers von hochwertigen Produkten, für die er am Markt viele Kunden finden will. Gleichzeitig ist ihm ein ge-

meinsamer Meinungs austausch über die „Ware“ Information wichtig, weil er seine „Kunden“ ernst nehmen und für sie produzieren will. Er sieht sich hier als Dienstleister und als Moderator von Meinungen.

5.2.12 Interviewpartner 14 – Provokateur

Assoziativer Stimulus

Provokateur arbeitet für ein politisches Magazin und investigative Formate. Er verbindet mit dem Bildungsauftrag: Information, Fiktion, Meinungsbildung, Gedankenanstöße, Urteilsfähigkeit, Stabilität der Demokratie.

Bildungsauftrag/-idee

Auch Provokateur sagt, dass in seiner Praxis der Begriff Bildungsauftrag nie direkt benutzt werde. Es sei eindeutig implizites Wissen. *„Das ist, glaube ich, etwas .. wie so eine innere Matrix, die in allen da ist. .. Ich glaube, danach sortiert man schon auch seine Themen, (...) ich glaube in der Bewertungsgrundlage orientieren wir uns schon daran, dass man sagt, man versucht zu einer Debatte, die aktuell da ist, noch Puzzlesteine hinzuzufügen, die einen neuen Gedanken .. beinhalten oder die eine Debatte nochmal in eine andere Richtung beeinflussen können.“* (14, 295) Die im Rundfunkgesetz beschriebene Vollversorgung mit Information, Unterhaltung, Bildung und Kultur hält er für nicht mehr zeitgemäß. Unterhaltung, Volksmusik oder Sport gehörten nicht zum Auftrag. Für ihn ist der Bildungsauftrag im Kern ein rein informativer. *„Der Bildungsauftrag, das ist ja alles so hoch geworden, aber eigentlich sind es doch Leute, die anderen Leuten erzählen, was sie erlebt haben oder was passiert da draußen in der Welt, weil ja nicht jeder dauernd zu jedem reisen kann und ihn selber befragen kann.“* (14, 1048) Eine besondere demokratiebildende Funktion habe zudem der kritische Journalismus, weil durch ihn *„die Funktionsweisen der Demokratie überhaupt erst eingeschliffen“* worden seien. Am deutlichsten käme der Bildungsauftrag allerdings in den fiktionalen Programmen zur Geltung, weil sie durch emotionale Erzählungen viel mehr Wirkung erzielten als journalistische Programme und unbewusst zur Meinungsbildung beitragen würden.

Handlungsziele/leitende Orientierungen

Provokateur sieht seine Aufgabe nicht als neutraler Beobachter und Vermittler von Sachverhalten, sondern er will den Zuschauer regelrecht an die Hand nehmen und ihm Orientierung in der Welt geben. *„Ich glaube, dass .. die Aufgabe sich insofern verändert hat, nicht dass man einfach irgendwas erzählt, was irgendwie in der Welt passiert, und dem anderen*

sagt, ‚so, das ist jetzt wichtig, friss oder stirb‘, sondern dass (...) unser Auftrag eher der ist, dass wir genau diese unglaublich voller Information - von 37 Milliarden Seiten - vollgestopfte Welt mehr sortieren und bewerten. .. Aber ich muss natürlich hoffen, dass die Menschen da mitgehen und uns vertrauen.“ (14, 380) Das bedeute, dass er in seinem Programm Position beziehe. In seiner Redaktion würde es nie einen neutralen „Es gibt“-Film geben. Dieser Mangel an Neutralität sei zulässig, wenn man den subjektiven Standpunkt transparent mache und authentisch berichte. Sein Bildungsziel sei, dass .. seine „mühsam erstellten Beiträge“ beim Zuschauer „irgendwas auslösen, dass die was bewirken, im besten Fall (...) einen Denkprozess auslösen, dass ich .. den Zuschauern .. durch Informationen, die wir ihnen anbieten (...) Denkanstöße gebe. Dinge, von denen sie vielleicht sogar schon mal gehört haben oder von denen sie glauben irgendwas zu wissen, nochmal unter neuem Licht zu betrachten und das in ihre Meinungsbildung mit einfließen zu lassen, um damit komplexe Sachverhalte zu bewerten.“ (14, 81) Es gehe ihm darum, Meinungen zu überprüfen, Vorurteile abzubauen, Dinge differenzierter zu betrachten und andere, neue Perspektiven einzunehmen. Als Beispiel führt er eine Dokumentation über einen Pädophilen an. „Wir haben .. mal einen Beitrag gemacht, (...) über .. einen jungen Mann, der begleitet wurde, der diese Neigung bei sich festgestellt hat und .. dagegen angekämpft hat, was aber nicht funktioniert, weil man darauf eben geprägt ist. Wie der gelitten hat und wie er versucht hat, mit Hilfe von Ärzten ... damit umzugehen. Damit hat sich das Bild des Monsters, was man sehr leicht im Kopf hat .. – für viele Menschen sind das einfach nur Leute, die entschieden haben, dass sie jetzt irgendwie Kinder vergewaltigen wollen –, hat sich damit gedreht oder zumindest konnte ich es differenziert betrachten. Das ist uns auch gelungen durch einen Beitrag. Also zumindest .. von den Rückmeldungen, die wir hatten. Das (...) funktioniert natürlich durch einen Protagonisten oder durch eine Person, die man begleitet, die in mir Empathie hervorruft.“ (14, 105)

Publikumsbezug

Provokateur versucht ebenfalls, die Themen am Publikum zu orientieren. „Ich würde jetzt nicht sagen, ich sende was, was das Publikum hören will, aber ich versuche was zu senden, .. was aus der Lebenswirklichkeit des Publikums gerade entspringt. Da kann es auch mal was sein, was echt quer sitzt zu deren.. Haltung.“ (14, 757) Das politische Magazin würde oft große Reaktionen hervorrufen. Aufgrund des Feedbacks habe die Redaktion inzwischen ein gutes Gespür dafür, wie das, was sie berichteten, beim Zuschauer ankomme. Der Kontakt zum Publikum sei besser als früher und die Redaktion würde sich viel öfter fragen,

was ein Beitrag beim Publikum auslösen könnte. Das Publikum sei aber auch viel kritischer geworden. Derzeit gebe es viele Beschwerdemails und Reaktionen mit dem Vorwurf der „Lügenpresse“. *„Deswegen neigen wir auch dazu, sicher auch alle Journalisten im Moment, so ein bisschen angefasst zu sein, weil gerade so viele schimpfen und meckern, und (wir) gar nicht darauf .. vertrauen, dass auch ganz viele Leute vielleicht alles in Ordnung finden und noch gar nicht darüber nachgedacht haben, ob die Medien nun in einer Glaubwürdigkeitskrise (sind) oder nicht. .. Nur, je öfter wir darüber reden, .. dann glauben es irgendwann auch alle.“* (14, 744) Auch er beschreibt grundsätzlich die Schwierigkeit, mit seinen Sendungen die junge Generation zu erreichen. Dies geschehe oft nur indirekt, indem bei YouTube oder in den sozialen Medien starke O-Töne aus seinem Programm verwendet und zitiert würden.

Inhalte

Die Redaktion von Provokateur versucht publikumsrelevante Themen aufzugreifen, das heißt *„am besten ein strukturelles Problem, was für viele Leute Bedeutung hat“* (14, 275). Der Beitrag entstünde dadurch, dass einer eine These in den Raum stelle. Dann würden anhand einer ersten Recherche die Hauptgegenargumente geprüft. Wenn die These dadurch widerlegt werde, werde der Beitrag fallen gelassen. Von zehn vorgeschlagenen Themen verschwänden auf diese Weise acht. Es werde viel genauer als früher geprüft, wie das Thema einzuordnen sei und wie es auf das Publikum wirke. *„Gerade in diesen ganzen allerersten Jahren, bis es das Privatfernsehen gab, konntest du .. senden, was du wolltest, weil es hat ja keiner drüber nachgedacht. (...) Dann ging's .. irgendwann sehr stark um Quoten, .. dann hast du sicher schon versucht, publikumsattraktive Stoffe zu senden.“* (14, 765) Jetzt seien Themen zu großen globalen und nationalen Herausforderungen gefragt und Themen, die stark polarisierten. *„Das Attraktivste, was man machen kann, (sind) .. Themen, die da sind, wo sozusagen die Meinung schon feststeht. Gibt's ja, es gibt ja gerade so Personengruppen, über die eine feste Meinung da ist, oder auch Themen, .. TTiP wär zum Beispiel. .. Da ist ne große starke Antihaltung da. Oder wir hatten auch einen Beitrag gemacht über Fracking. Das wollen auch alle möglichen Leute nicht. Und wenn du da einen Beitrag machst, der sozusagen gegen den Mainstream geht, und versuchst, mit Fakten, die du zusammenträgst, was anderes anzubieten, dann kriegst du viel Gegenwind. Und es gibt natürlich sehr viele Menschen, die sich wehren, aber dadurch, dass sie sich wehren, merke ich ja schon, sie setzen sich damit auseinander. Das ist toll.“* (14, 149)

Der Bildungsauftrag werde auf keinen Fall nur durch reine Information, „*Meldungsrede-
rei*“ oder Verlautbarungs- oder Terminjournalismus erfüllt. Das habe keinen Mehrwert für
den Zuschauer. „*Wie die Tagesschau, fünfzehn Minuten, ich höre irgendwie zehn Meldun-
gen hintereinander, und das ist ja auch tausendmal in Studien belegt, dass die Leute über-
haupt nicht nachher sagen können, .. was da drin vorgekommen ist. Gut, jetzt brauchen die
Menschen vielleicht die Tagesschau, um zu wissen, o. k., die Welt steht noch oder was weiß
ich nicht. Aber eigentlich ist das Quatsch.*“ (14, 1060) Provokateur möchte mit journalisti-
schen Beiträgen etwas erreichen, überraschen, irritieren, provozieren oder stellvertretend
für den Zuschauer Fragen stellen, um sich einem Thema suchend anzunähern, wie zum
Beispiel in der Flüchtlingskrise: „*Meinen Bildungsauftrag habe ich in diesem Fall so ver-
standen, oder unseren, dass wir gesagt haben, o. k., hier ist eine neue Situation, darauf
gucken wir. Viele Leute haben Angst. Jetzt versuchen wir denen doch mal vorzustellen, wer
da kommt, weil nicht jeder einzelne Bürger in diesem Land Möglichkeiten hat, jetzt sofort
irgendwie mit einem Flüchtling ins Gespräch zu kommen. Wir können doch mal gucken,
wer kommt denn da und was haben die denn erlebt und was haben die denn für Vorstel-
lungen oder wie kommen die denn jetzt unter?*“ (14, 218)

Form

Provokateur ist überzeugt, dass sich Information und Meinungsbildung am besten über
Emotionen transportieren ließen. Da habe der Spielfilm eindeutig Vorteile. Mit Spielfilmen
könne man eine andere tiefere Ebene berühren. „*Wo du nicht drüber nachdenkst, warum
jetzt was wie ist, sondern das trifft dich quasi mitten im Bauch. Und deswegen glaube ich,
dass die Verantwortung der Fiktion für den Bildungsauftrag immens ist, viel größer noch
als die der Information.*“ (14, 26) Er habe zum Beispiel beobachtet, dass im Fernsehspiel
schon mal falsche Sachverhalte transportiert worden seien. In einer Vorabendserie ging es
um schlechtere Behandlung von Kassenpatienten durch die Krankenversicherung. Das sei
faktisch falsch gewesen. „*Da können wir Hundert .. Beiträge darüber machen. (...) Du
wirst niemals so ein Gefühl, was du bei den Leuten in diesem Moment implantierst, wieder
austreiben können. Also ich glaube wirklich, dass du damit mehr Schaden anrichten kannst
oder auch mehr Positives anrichten kannst, .. als du das mit einem Informationsbeitrag
kannst.*“ (14, 64) Es gebe alle möglichen Spielarten, Information zu verpacken und auch in
unterhaltsamere Formen zu bringen. Eine optimale Verbindung zwischen Unterhaltung
und Information sei noch nicht gelungen. Letztendlich würden Informationen aber auch
ständig in jedem Medienbeitrag mittransportiert, auch in seichten Serienformaten.

Herausforderungen/Paradoxien

Provokateur erlebt den Journalismus „total im Umbruch“. „Was wir jahrzehntelang als Bildungsauftrag begriffen haben, nämlich wir senden was, wir setzen dem Zuschauer was vor, dem Leser, und dann wird der da schon gebildet mit, .. dass das grade extrem in Frage gestellt wird. Und das trifft natürlich grade den öffentlich-rechtlichen Rundfunk extrem hart, weil die Legitimation des öffentlich-rechtlichen Rundfunks ja nur darauf beruht, dass die Leute das Gefühl haben, sie haben durch den öffentlich-rechtlichen Rundfunk irgendwie einen Mehrwert in ihrem Leben. Und wenn sie das Gefühl nicht mehr haben, ist es schwierig. .. Das heißt, ich glaube, wir müssen (...) mehr, also auch für uns rechtfertigen oder überprüfen, ob das, was wir berichten, .. so wie wir es berichten, auch ankommt. Also ob der Zuschauer das auch annimmt, oder ob wir so an ihm vorbei berichten, dass er es .. ablehnt. Dann wär's schlecht, weil dann habe ich zwar vielleicht einen Bildungsauftrag, aber ich werde ihm nicht gerecht.“ (14, 315)

Der Legitimationsdruck käme durch den Medienwandel und die Medienkonkurrenz. Die Konturen zwischen Experten und Laien würden verschwimmen, die Deutungshoheit des öffentlich-rechtlichen Rundfunks und seine Privilegien angezweifelt. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk könne sich in dieser Lage nur noch durch Professionalität und Qualität am Markt behaupten. „Das Alleinstellungsmerkmal der Sender war .., dass wir .. eine Lizenz zum Senden (hatten, Anm. d. Verf.). Nur wir konnten sagen. Nur wir konnten senden. Das ist heute nicht mehr so. Heute kann es jeder, jeder kann Reporter sein, jeder kann Bilder machen, jeder kann sie ins Internet stellen, jeder kann da seinen Text draufklatschen, das heißt, der Unterschied zwischen dem, was journalistisch erarbeitet ist, und das, was irgendjemand gefilmt hat und irgendwas dadrauf behauptet, ist für den Normalbürger gar nicht mehr so richtig wahrnehmbar. Das ist schwierig, .. weil wir damit natürlich die Hoheit verlieren. Das heißt, wir müssen, also wir können nicht mehr qua Position überzeugen, sondern wir müssen tatsächlich durch Inhalte überzeugen.“(14, 345)

Um das Vertrauen zurückzugewinnen, müsse das Programm nicht ausgeweitet, sondern eher konzentriert werden, mehr Qualität produziert und die Inhalte direkt zu den Menschen nach Hause getragen werden, auch über neue Verbreitungswege wie das Internet. Dort würden dann auch jüngere Zielgruppen erreicht. Für überschätzt hält Provokateur die Bildungswirkung der klassischen Nachrichtensendungen. „Die Tagesschau, so wie sie heute ist, ist Vorspielen des Bildungsauftrags, also klar, man sendet eine Viertelstunde und fasst die Nachrichten des Tages zusammen. Das war auch sicher vor zwanzig Jahren sehr wich-

tig, das halte ich heute für totalen Quatsch. Aber das ist jetzt .. meine persönliche Meinung. (...) Ich weiß nicht, ob das noch Bildung ist, (...) also da hat sich einfach die Welt verändert. Ich glaube, dass das heute nicht mehr notwendig [ist], dass du sagst, das ist passiert und das ist passiert und das ist passiert, sondern eigentlich will ich ja verstehen. .. Information kriege ich ja den ganzen Tag von oben bis unten reingeballert, nur ich will ja irgendwann mal kapieren, was heißt denn das jetzt, wenn die Russen abgeschossen worden sind über der Türkei.“ (14, 872) Provokateur hinterfragt auch die Rolle des investigativen, kritischen Journalismus. Möglicherweise habe die jahrzehntelange Skandalisierung von Politik auch ein schlechteres Bild von einem funktionierenden Staat gezeichnet, als es der Wirklichkeit entspreche. Der Journalismus heute habe in jedem Fall einen neuen Demokratieauftrag. Er sehe es angesichts der neuen politischen Positionen von Pegida und AfD als seine öffentlich-rechtliche Pflicht, demokratische Grundwerte wie Menschenrechte und die Grundfesten der Verfassung auch durch das Programm zu verteidigen.

Institutionelle Rahmenbedingungen

Provokateur hat völlige Entscheidungsfreiheit in der inhaltlichen und formalen Gestaltung seines Programms und hält es für undenkbar, dass ihm jemand Vorgaben machen würde. Auch die finanzielle Ausstattung sei zufriedenstellend. Die Gebührenfinanzierung sei die Bedingung, um qualitativ hochwertiges Programm zu machen und sich vom Markt abzusetzen. *„Natürlich können wir .. uns Sachen leisten und Sachen machen, die Privatwirtschaftliche nicht können. Einmal, weil wir einfach save immer, immer das gleiche Geld haben. Oder wir wissen, das Geld ist da. (...) Das Geld ist da, das heißt, man kann sich auch leisten, mal .. länger an der Geschichte dranzubleiben. (...) Du bist natürlich in deiner Möglichkeit und in deiner Freiheit viel uneingeschränkter, als wenn du wirtschaftlichen Zwängen ausgesetzt bist. Deswegen gibt es ja auch zum Beispiel keine politischen Magazine bei den Privatsendern, (...) weil's eigentlich teuer ist und aufwändig ist und dann natürlich quotenmäßig, da muss man sich jetzt auch nichts vormachen, kriegst natürlich mehr Quote, wenn du (...) ein Dschungelcamp sendest.“ (14, 398)*

Er kritisiert allerdings, dass programmlich von den Intendanten falsche Prioritäten gesetzt würden. Es würde in publikumsstarke Unterhaltungssendungen investiert, um gegenüber Politik und Bürgern Quote darzustellen. Diese Unterhaltungsprogramme seien aber reiner Selbstzweck. Seiner Ansicht nach dürfe Unterhaltung nie Selbstzweck sein im öffentlich-rechtlichen Rundfunk, sondern müsse immer nur als Rampe genutzt werden, als „*Quotenlokomotive*“ oder Vorprogramm, um Zuschauer für die Informationsprogramme zu gewin-

nen, die den eigentlichen Kernauftrag erfüllten. Tatsächlich aber erhielten quotenstarke Unterhaltungsprogramme Geld und Aufmerksamkeit und die Informationsprogramme würden aufgrund ihrer schlechteren Quoten weniger wertgeschätzt und auf hintere Sendeplätze verbannt.

Rollenbild/Selbstverständnis

Provokateur fühlt eine starke gesellschaftliche Verantwortung und eine Bildungsverantwortung. Er sieht sich in einer typisch deutschen Journalismustradition, die im Gegensatz zur angelsächsischen stünde, wo „*man einfach nur irgendwie erzählt, was ist*“. Deutsche Journalisten würden immer gesellschaftliche Verantwortung verspüren. Er fühle sich selbst auch tatsächlich „*verantwortlich für das Funktionieren dieses Landes auf Basis der Demokratie*“ (14, 626). Seinen journalistischen Auftrag sehe er darin, stellvertretend für den Zuschauer überall hinzugehen und reinzugucken. Dadurch gebe er selbstverständlich eine Richtung bei der Suche und der Auswahl der Themen vor. Er glaubt ohnehin nicht an einen neutralen Journalismus und hält ihn auch nicht für erforderlich. Es gebe eine große Medienlandschaft, in der ausreichend Meinungsvielfalt abgebildet sei. Objektivität und Allwissenheit seien nicht mehr zeitgemäß, Authentizität sei vielmehr der Schlüssel für jeden Informationsauftrag. „*Wir können nicht mehr so tun, als ob wir alles wüssten. Ich (...) fand's immer schon lustig, wenn (Nachrichten-)Korrespondenten sich ... hingestellt haben und dann zu irgendeinem Ereignis, was passiert ist, gefragt wurden, und (sie) stehen in Wirklichkeit, das weiß ich ja, im Studio, 800 Kilometer weg und wissen genauso viel wie ich. Da müssen sie jetzt nicht so tun, als ob neben ihnen die Bombe eingeschlagen wäre. Es wird aber so getan, das finde ich Quatsch.*“ (14, 1026)

Er hat gesellschaftliches Sendungsbewusstsein und einen politischen Impuls. Er handelt eindeutig im Rollentypus des Interessenvertreters oder Anwalts. Er möchte nicht nur irgendetwas berichten, sondern auch etwas bewirken, etwas verändern. „*Was soll man sonst im Journalismus? Man berichtet ja nicht, weil man was Schickes erleben will.*“ (14, 1004) Er sieht seine Aufgabe darin, die Kommunikation über gesellschaftliche Werte in Gang zu halten. Er will ständig Denkprozesse anstoßen und für Meinungsbildung, Meinungsabgleich und Meinungs austausch sorgen als Grundprinzip einer demokratischen Mechanik. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk stelle dafür den Raum her. „*Ich glaube, wenn du als Gesellschaft sagst, o.k., es gibt so ein paar Grunddinge, über die wir uns .. verständigen müssen, da müssen wir eigentlich kommunikativ auf einer Ebene sein, weil sonst .. kann sich darüber keine Meinung gebildet werden, dann können keine Wahlen bestritten wer-*

den, dann weiß ich nicht, kann man nicht am politischen oder gesellschaftlichen Prozess teilnehmen, dann .. muss man irgendwie überlegen, welche Plattform das sein könnte, ok., darauf einigen wir uns. Das waren bislang die Öffentlich-rechtlichen, sicher auch noch bestimmte Tageszeitungen, aber natürlich Tagesschau, ‚heute‘ oder sowas. Und wenn das diffundiert und fragmentiert, finde ich das sehr schwierig, wenn sich jeder seine eigene Wahrheit zusammensammelt, weiß ich nicht, wie wir unseren Bildungsauftrag wahrnehmen sollen, weil dann ist die Frage, für wen mache ich den denn?“ (14, 357)

5.3 Ergebnisebene 1 - Zusammenfassung übereinstimmender Merkmale

Insgesamt deckt die Frage nach dem Bildungsauftrag und nach Bildungsprozessen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen Unschärfen im Rollenbild und Selbstverständnis der Fernsehverantwortlichen und in ihren Handlungsabsichten auf. Sie formulieren zunehmende Unsicherheiten im Rahmen der Programmpräsentation und in ihrem Verhältnis zum Publikum. Sie machen sich Gedanken über eine künftige Neuorientierung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks und seines gesellschaftlichen Auftrags. Die Gesamtsituation wird als krisenhaft erlebt. Die Auslegungen des Bildungsauftrags, das Bildungsverständnis und die Bildungsideen der befragten Experten variieren stark. Das liegt daran, dass die Struktur des Feldes extrem offen ist. Es gibt nur wenige und vage Rahmenbedingungen, die institutionell vorgegeben sind. In jedem Ressort und jeder Redaktion finden die Befragten andere Aufgabenstellungen und andere Rahmenbedingungen vor. Produkt, Publikum, Handlungsabsichten und Herangehensweisen sind nicht standardisiert, wenig professionalisiert und sehr von persönlichen Einschätzungen abhängig. Deshalb lassen sich weder Muster noch Typen bilden. Dennoch zeigt das Material übereinstimmende Merkmale und Konfliktfelder, die nun als erstes Ergebnis der thematischen Auswertung zusammengefasst werden.

Bildungsauftrag als politisches Instrument

Der Bildungsauftrag ist für die Befragten kein Instrument für ihre tägliche Arbeit. Er ist eher ein Politikum und wird in seiner strategischen Funktion gesehen. Der Begriff gilt als Legitimationsgrundlage des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Er rahmt und institutionalisiert die Arbeit der Experten. Dabei ist er weder konkret, noch kann er präzise definiert werden. Dennoch wird er überall wahrgenommen und als Verpflichtung gesehen, der man sich nicht gänzlich entziehen kann. Es wird ein Unbehagen ausgedrückt, weil er in seiner politischen Dimension als Machtinstrument von Politik und Senderhierarchie gilt, wodurch er in einem Widerspruch steht zu journalistischer Freiheit und Programmautonomie.

Implizites Wissen

Der Bildungsauftrag wird im Programm deutlich wirksam in Form eines impliziten Wissensbestandes. Dieses Wissen kann nur durch Erfahrung erworben werden und wird von den Redakteuren bei der Auswahl der Themen und der Entscheidung über Relevanzen sowie bei der Umsetzung ihrer Medienaussagen angewandt. Der Bildungsauftrag wird mit Attributen verbunden wie gesellschaftlich wichtig, nachhaltig, tiefer gehend, seriös, qualitativ hochwertig, glaubwürdig, wahrhaftig, reflexiv, diskursiv. Er wird von den meisten ungerne expliziert, weil ihm ein altes und verstaubtes Image anhängt, das mit dem Schul- und Bildungsfernsehen der 60er Jahre assoziiert und als bevormundend abgelehnt wird.

Bildung als handlungsrelevante Kategorie

Ähnliches gilt für den Begriff oder die Idee von Bildung. Hier differenziert sich das Feld. Erkennbar ist, dass Mitarbeiter der aktuellen Informationsprogramme sich mit dem Begriff der Bildung in ihrer Arbeit wenig identifizieren. Bildung wird von ihnen nicht als Kategorie für ihr Handeln benannt. Bildung gilt als ein bevormundender und didaktischer Begriff, der ihrer freien publizistischen Denk- und Handlungsstruktur widerspricht und deshalb auf Ablehnung stößt. Sie verstehen ihre journalistische Tätigkeit nur in einem weiten gesellschaftlichen Sinn als bildend, indem sie ganz allgemein durch einordnende Information und Aufklärung zum Weltverständnis und zu Orientierung und Meinungsbildung in der Gesellschaft beitragen. Subjektive Bildungsprozesse betrachten sie nicht oder selten. Einen am Subjekt orientierten Bildungsanspruch formulieren nur der Vertreter des kritischen Journalismus sowie diejenigen Redakteure, die einen direkten Kontakt zum Zuschauer pflegen, wie der Onlineredakteur, der Jugendredakteur und der Redakteur des Kinderfernsehens. Die befragten Redakteure aus den Kultur- und Wissenschaftsprogrammen haben ein eher positives Verhältnis zum Thema Bildung. Ihnen sind Bildung und das Gespräch darüber wichtig. Sie nennen ihre journalistische Arbeit manchmal sogar Bildungsarbeit.

Bildungsidee/Bildungsverständnis

Es gibt keinen einheitlichen Bildungsbegriff oder eine gemeinsame Vorstellung von Bildung, auf die zurückgegriffen wird oder die das Handeln der Experten theoretisch rahmt. Die Befragten beschreiben vielmehr mosaikhafte Bildungsprozesse und entwerfen spontan Bildungsideen, manchmal auch zum ersten Mal im Laufe dieses Interviews. Das Verständnis von Bildung ist unscharf und nur in einzelnen Fällen theoretisch fundiert. Das hängt von der jeweiligen Haltung des Redakteurs, seiner persönlichen Qualifikation, seinem Programmumfeld und der Form seiner Sendung ab. Die meisten der Befragten distanzieren

sich ausdrücklich vom sogenannten „alten und klassischen Bildungsverständnis“, das sie mit Schulbildung gleichsetzen. Sie wollen nicht altmodisch sein und definitiv keinen Wissenskanon vermitteln. Umgekehrt fällt es ihnen schwer zu definieren, was sie selbst heutzutage genau unter Bildung verstehen, ob und welche Bildungsziele sie verfolgen und welche Bildungswirkung ihre Medieninhalte beim Zuschauer haben. Sie haben grundsätzlich die Vorstellung, eine Art strukturelle Bildung zu betreiben, wenngleich sie bei der Beschreibung von Medienwirkungsprozessen unbewusst materielle und formale Bildungsbegriffe vermischen. Das heißt, die meisten verfügen nur in geringem Maße über bildungstheoretisches Hintergrundwissen. Übereinstimmend sagen alle, dass Fragen zu Medienbildung oder Bildungspotenzialen von Fernsehprogrammen im Alltag der Redaktionen nicht thematisiert werden und grundsätzlich nicht als handlungsrelevant für die journalistische Praxis angesehen werden.

Verantwortung

In nahezu allen Gesprächen bekennen sich die Experten dennoch zu einer allgemeinen Bildungsverantwortung, selbst diejenigen, die den Begriff Bildung eher meiden. Die Experten umschreiben diese Bildungsverantwortung mit anderen Begriffen. Sie fühlen sich gesellschaftlich verpflichtet, sprechen von „Mission“, „Sendungsbewusstsein“, von einer „Aufgabe“, ihrem „Auftrag“, von „Ordnungs- und Orientierungshilfen“, sogar von „Lebenshilfe“. Sie wollen dem Zuschauer den Weg weisen durch Politik oder Geschichte und durch eine unübersichtliche Informationslage im Internet. Sie wollen Wissen aufbereiten, Fakten und Informationen für das Publikum qualifizieren, bewerten, filtern, Ordnungssysteme und demokratische Grundwerte vermitteln und wichtige gesellschaftliche Themen kommunizieren, die vom Markt durch privatwirtschaftliche Medienangebote nicht abgedeckt werden könnten. Alle Experten sind in Bezug auf diese Aufgabe motiviert und engagiert. Es ist ihnen wichtig, dass ihr Wissensangebot und ihr journalistisches Handeln nicht wirkungslos bleiben, sondern beim Zuschauer etwas auslösen, dass er davon etwas hat und in der Welt besser zurechtkommt. Er soll mit Hilfe ihrer Fernsehsendungen mehr über die Welt erfahren, mehr verstehen, sich besser orientieren können, kritischer denken, eine Meinung bilden, seine Urteilskraft schärfen, sich besser entscheiden, sinnvoller handeln, persönlich und politisch weiterbilden und weiterentwickeln können.

Hier lassen sich deutlich orientierende und bildende Absichten herauslesen, die aber eher intuitiv verfolgt und im Rahmen der beruflichen Bezugsgruppe mit Hilfe „redaktioneller Schwarmintelligenz“ entwickelt werden. Insgesamt erinnert das Prinzip der allgemeinen

Bildungsverantwortung an das theoretische Konzept der Allgemeinbildung von Wolfgang Klafki: „Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden“ (Klafki 1993, S. 40). Das erscheint auf den ersten Blick anschlussfähig zum journalistischen Begriff der Relevanz, der in den Expertenaussagen ständig auftaucht, im Sinne von Themen, die für gesellschaftlich wesentlich erachtet werden. Es geht um das, was alle angeht, was für das allgemeine Publikum wichtig ist. Klafkis Konzept ist auch in seiner strukturellen Bedeutung vergleichbar, weil er Kompetenzmerkmale als formale Bildungskriterien in den Mittelpunkt seiner Bildungstheorie stellt. Er hat ferner Allgemeinbildung als „politische Bildung zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratisierungsprozesses“ verstanden (ebd.). Auch in diesem Punkt gibt es Übereinstimmungen mit der Zielsetzung der öffentlich-rechtlichen Fernsehjournalisten, deren Selbstverständnis es ist, zur politischen Meinungs- und Willensbildung beizutragen. Gleichwohl lässt sich Klafkis Ansatz für die Befragungsgruppe nicht sinnvoll weiterverfolgen, weil er die Kriterien der Allgemeinbildung als verbindliches Konzept der kategorialen Bildung formuliert und in eine normative Didaktik überführt. Journalisten distanzieren sich hingegen deutlich von jeder Norm, pflegen einen nicht greifbaren, eher impliziten Wertekanon und haben ein unausgesprochenes Relevanzsystem. Sie lehnen – bis auf wenige Ausnahmen – alle didaktischen Vorgaben rigoros ab, weil sie im Widerspruch zur publizistischen Freiheit stehen und als bevormundend gelten. Die Idee der journalistischen Autonomie und auch der Nachhall der „publizistischen Persönlichkeit“ haben für sie Vorrang gegenüber normativ-theoretischen Vorgaben.

Formale Aspekte

Zur Durchsetzung ihrer Ziele und Wirkungsabsichten reflektieren die Programmverantwortlichen Form und Sprache ihrer Sendungen. Dabei taucht als Spannungsfeld die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Unterhaltung auf. Hier wird Bildung als Gegensatz zu Unterhaltung verstanden. Bildung bezieht sich auf Inhalte, Unterhaltung auf die Form der medialen Ansprache.

Ein Teil der Befragten ist in Bezug auf Formen experimentierfreudig, sieht in neuen unterhaltenden Formen die Chance, die Attraktivität des Programms zu erhöhen und viele junge Zuschauer zu gewinnen und an das Programm zu binden. Für andere stehen Unterhaltungsformen in Konkurrenz zu bildenden Inhalten. Sie entscheiden sich entweder für das eine oder andere oder nehmen unterhaltende Elemente als notwendiges Übel in Kauf, um Bil-

dungsinhalte zum Publikum zu bringen. Dabei tritt häufig eine Unsicherheit auf, wie viele Unterhaltungsanteile ein qualitativ hochwertiges Programm verträgt, das noch bildungsrelevant genannt werden kann. Unterhaltung wird von vielen als etwas populistisches Oberflächliches betrachtet, Bildung als etwas tieferliegendes Gehaltvolles. Innerhalb der Sender gibt es ressortabhängig widerstreitende Ansichten. Tendenziell erlauben sich Vertreter klassischer Informationsprogramme weniger Unterhaltungselemente, um Sachlichkeit zu wahren und Neutralitätskriterien nicht zu verletzen, als Redakteure aus den Kultur- und Wissenschaftsprogrammen, die häufiger spielerische Formen ausprobieren.

Selbstreferenz und Subjektbezug

Als großes Dilemma erscheint bei den befragten Journalisten, dass sie ein prinzipiell distanzierteres Verhältnis zum Zuschauer haben, weil das Massenmedium Fernsehen auf hohe Reichweiten, das heißt auf möglichst alle Gebührenden zielt. Sie senden für eine breite anonyme Publikumsmasse und bekommen wenig oder keine qualifizierten Rückmeldungen, wie ihre Medieninhalte im Einzelnen verarbeitet werden. Sie bleiben daher auf selbstreferenzielle Relevanzsysteme bezogen und können diese nicht an den Zuschauer zurückbinden. Der Zugang zum Rezipienten bleibt ihnen versperrt. Es fehlt der Kontakt, der Dialog mit dem Zuschauer. Die meisten von ihnen betreiben Kommunikation ohne Subjektbezug. Die Wirkung ihrer Programme bleibt für sie theoretisch und von Quotenmessungen abhängig. Dieser fehlende Rückkanal wird von einigen zunehmend als Wettbewerbsnachteil erlebt, weil neuere Medien durch Interaktivität, Chats, Foren und stärkere Publikumsbeteiligung bestechen. Das Problem der Distanz wird für sie im Zuge des Medienwandels immer mehr zum Problem der Akzeptanz. Die meisten wünschen sich deshalb eine stärker zielgruppenorientierte Publikumsansprache. Sie wollen neue Verbreitungswege nutzen, um ihre Medianaussagen an die Menschen zu bringen. Dadurch erhoffen sich die Programmverantwortlichen gleichzeitig eine Verjüngung der Zuschauerschaft und eine neue Zukunftsorientierung. Die bisherige politische und strategische Ausrichtung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks wird dabei als Hindernis erlebt und kritisiert.

Orientierende Funktion

Im Nachdenken über Bildung und den Bildungsauftrag beschreiben die Experten unisono, dass sie ihre journalistische Tätigkeit nicht inhaltlich verorten, sondern als einen Verarbeitungsprozess von sachlichen und objektiven Informationen verstehen, seien es aktuelle Ereignisse, soziale oder kulturelle Belange. Dabei geht es ihnen ausdrücklich nicht um die reine Bereitstellung von Fakten, sondern wesentlich um die Art und Weise ihrer Aufberei-

tung, das heißt um die Produktion von Wissen. Dieses Wissen soll für gesellschaftliche Handlungen und ein besseres Weltverständnis bereitgestellt und genutzt werden. Die Befragten sehen ihre wichtigste Aufgabe darin, Orientierungswissen zu produzieren und zu vermitteln. In den ARD-Leitlinien wird diese Orientierungsfunktion immer wieder betont. Im ARD-Fernsehprogramm soll „dem gestiegenen gesellschaftlichen Bedürfnis nach Orientierung in einer immer unübersichtlicheren Alltagswelt programmlich Rechnung getragen werden“. In moralisch-ethischen Fragen möchte die ARD „orientieren ohne zu bevormunden oder zu missionieren“ und sich „auf allen verfügbaren Plattformen um Orientierung und Einordnung bemühen“ (ARD-Leitlinien 2015/2016).

Die Orientierungsfunktion des Fernsehens ist systemisch betrachtet zunächst ein massenmediales Strukturmerkmal. Das Fernsehen als Massenmedium ist schon von seiner Kommunikationsstruktur her am Aufbau von gesellschaftlichem Orientierungswissen beteiligt. Allein durch das von Niklas Luhmann beschriebene Kodierschema in Information und Nichtinformation, also die Entscheidung darüber, was neu, aktuell und berichtenswert oder schon alt und vernachlässigbar ist, mit anderen Worten, welche Fakten als relevant eingestuft werden, steuert das Fernsehen die Wirklichkeitswahrnehmung des Massenpublikums. Die massenmediale Kommunikation verleiht nach Luhmann einer Gesellschaft Identität durch Konfirmierung und Generalisierung und stellt in Summe ihr „soziales Gedächtnis“ dar (Luhmann 1993, S. 74). Solange Fernsehen als Leitmedium gilt und hohe Reichweiten erzielt, hat diese Funktionsbeschreibung Gültigkeit. Fernsehen konstruiert Wirklichkeit selektiv und auf sehr verschiedenen Ebenen, je nach Programmart durch Fiktion, durch Selektion, durch Symbolik oder auch Eigenbeschreibungen (Plake 2004, S. 64 ff). Diese selektive Realitätskonstruktion hat Auswirkungen auf das Selbst- und Weltverhältnis der an der Kommunikation teilnehmenden Subjekte.

Wie sich diese orientierende Funktion von medial vermitteltem Wissen zum Subjekt verhält, ist wesentlich Gegenstand der bildungstheoretischen Forschung. „Ob Wissen eine orientierende Funktion hat, ist identisch mit der Frage, ob es eine bildende Funktion hat.“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 29) Die Medienbildungstheorie wird deshalb nachfolgend als theoretischer Bezugsrahmen gewählt, um die Aussagen der befragten öffentlich-rechtlichen Fernsehjournalisten zu deuten.

6 Grundzüge der strukturalen Medienbildungstheorie

Das Konzept der strukturalen Medienbildung von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (Jörissen/Marotzki 2009) geht davon aus, dass der Mensch in der modernen Informationsgesellschaft enormes Fakten- und Orientierungswissen vorfindet, das medial vermittelt wird. Und sie stellt fest, dass er mit einer großen Unübersichtlichkeit konfrontiert und ständigen Krisenerfahrungen ausgesetzt ist. Grund dafür sei die unübersichtliche Pluralität der Weltsichten, Biographien und Orientierungssysteme, die dem Menschen heute zeitgleich begegnen und in und durch Medien kommuniziert werde. Sie erhöhe die Entscheidungs- und Handlungsoptionen des Subjekts um ein Vielfaches und verändere sich schnell und ständig. Soziale Vergewisserungen und tradierte Orientierungssysteme erwiesen sich in dieser Situation als nur noch „zeitlich begrenzt und damit prinzipiell als unsicher (...). Hat man einmal die Erfahrung der Fragilität sicher geglaubter Orientierungen gemacht, so ist fortan jede Weltorientierung grundsätzlich vom gleichen Schicksal bedroht. Dadurch werden die Orientierungssysteme partikularisiert – einige Teile funktionieren vielleicht noch, andere sind wertlos geworden – und pluralisiert – es gibt nicht mehr die eine ‚richtige‘ Weltsicht. Die Einheitlichkeit und Geschlossenheit von Sinnhorizonten wird brüchig. Wenn sich das Prinzip der Pluralität auf jeder Ebene hochkomplexer Gesellschaften durchsetzt – von sozialen Institutionen bis in die Gemeinschaften, Familien und privaten Beziehungen hinein, dann wird es auch zur Grunderfahrung des Menschen und bestimmt ihn bis tief ins Innere hinein.“ (ebd., S. 17)

Kontingenzbewältigung als Bildungsprinzip

Der Einzelne könne diese Situation meistern und Krisen bewältigen, indem er lernt, flexibel und souverän mit dieser Unübersichtlichkeit und der Zunahme an Kontingenz seiner Umwelt umzugehen. Er müsse lernen, mit der Relativität und Vorläufigkeit der eigenen Weltsicht klarzukommen und dafür sein Selbst- und Weltverhältnis ständig reflektieren. Er müsse eine Vielzahl verschiedener Orientierungssysteme diskursiv abgleichen und in einem Suchprozess immer wieder neue Verstehensmodelle für sich ausprobieren. Bildung könne daher nicht mehr bedeuten, dass der Mensch eine Weise des Denkens und Handelns erlerne, sondern dass er in die Lage versetzt werde, verschiedene Orientierungssysteme reflexiv zu bearbeiten und in seinen Biografisierungsprozess zu integrieren. Reflexivität sei das Kriterium für Bildung. Dieses ist ein formaler Bildungsansatz, der auf den Erkenntnis-

sen der strukturalen Bildungstheorie von Winfried Marotzki aufbaut (Marotzki 1990). Danach können Bildungsprozesse nur dort stattfinden, wo dem Subjekt nicht nur Bestimmtheit vermittelt werde, sondern wo ihm immer gleichzeitig Unbestimmtheitsbereiche eröffnet würden, wo „tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, Kategorien erfindende, kreative Erfahrungsverarbeitung möglich“ seien (Jörissen/Marotzki 2009, S. 21). Zusammenfassend heißt es: „Bildung lebt vom Spiel mit den Unbestimmtheiten. Sie eröffnet den Zugang zu Heterodoxien, Vieldeutigkeiten und Polymorphien. Wird Bildung dagegen einseitig als Positivierung von Bestimmtheit, also z. B. als Überbetonung von Faktenwissen angelegt und die Zonen der Unbestimmtheit eliminiert – wird damit Bildung ausgehöhlt und blockiert.“ (ebd.) Ein materialer, kanonorientierter Bildungsbegriff wird deshalb von Jörissen/Marotzki vollständig verworfen. Mediale Räume seien als moderne Orientierungsmittel anerkannt. Es seien die Orte, in denen der Mensch seine Selbst- und Weltbezüge und die dazugehörigen Erfahrungshorizonte, Sinnzusammenhänge und Orientierungssysteme konstruiere und mehr oder weniger aktiv oder passiv kommuniziere und verhandele. Nur durch mediale Artikulationen könne er sich entäußern, identifizieren, in Beziehung setzen, vergleichen, neue, andere, fremde Weltansichten kennenlernen oder Anerkennungs- und Konflikterfahrungen erleben, besprechen und reflektieren. Jede mediale Artikulation impliziere eine Form von Erfahrungs- und Orientierungswissen, die dem erneuten Abgleich des Subjekts diene, ganz oder in Teilen übernommen oder verworfen werde. Aus Sicht der Medienbildung stellt sich nicht die Frage, welche Implikationen das sind, sondern in welcher Weise sie thematisiert werden. Die Medienbildung fragt nicht nach dem Inhalt, sondern nach der Form. Seien die medialen Artikulationen in Struktur und Formgebung auf Übereinstimmung angelegt, auf Reduktion von Komplexität und Kontingenz und damit ausschließlich auf die Herstellung von Bestimmtheit, verhinderten sie Reflexivität und Diskursivität und hemmten Bildungsprozesse. Wenn sie aber Unbestimmtheitserfahrungen ermöglichten oder den tentativen, reflexiven oder diskursiven Umgang mit Selbst- und Weltbezügen aktiv initiierten, wirkten sie aus Sicht des Subjekts bildungsfördernd. Darin liegt der strukturelle Aspekt der Medienbildung und danach ist aus Sicht der Medienbildungstheorie der Bildungswert von Medien und medialen Artikulationen einzuschätzen.

Lebensweltliche Dimensionen

Zur Analyse des Bildungspotenzials von Medien im Sinne der strukturalen Bildung dient nach Jörissen/Marotzki die Betrachtung der vier Dimensionen der lebensweltlichen Orien-

tierung nach Kant, der Wissens-, Handlungs-, Grenz- und Biografiebezug (ebd., S. 30 ff.). In diesen vier lebensweltlichen Bereichen entfalten reflexive Orientierungsoptionen ihre eigentliche Relevanz. Im Bereich des Wissens gehe es nicht um die Quantität von Informationen, sondern um den Umgang damit. „Die Reflexivität steigt im Umgang mit Wissen.“ (ebd.) Zu untersuchen sei, inwieweit Informationen und Wissensbestände in Bezug auf ihre Herkunft und Gültigkeit hinterfragt und ihre Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt würden. Wie werden Wissensbestände arrangiert, um sie diskursiv verfügbar zu machen und einmal mehr zu reflektieren? Ein hohes Bildungspotenzial hätten Medien, die eine Reflexion auf Wissenslagerungen eröffneten. Damit sind Arrangements von Wissensbeständen gemeint, wie sie beispielsweise in Filmen komponiert werden.

In der zweiten Dimension – dem Handlungsbezug – geht es um die Frage, inwieweit Medien ethisch-moralische Fragen zur Diskussion stellen, mit Kant gesprochen, was man machen *soll*, im Gegensatz zu dem, was man machen *kann*. Der Bildungsaspekt ist die Abschätzung von Handlungsoptionen beim Gebrauch von Wissen. Dadurch werde dem Subjekt eine Verantwortlichkeit für sein Handeln und eine Bildungsverantwortung zugeschrieben. Jörissen/Marotzki zitieren hier Erich Weniger, der so formuliert: „Bildung sei eine Haltung zu sich, zu anderen und zur Natur, die grundsätzlich Verantwortung beinhaltet.“ (ebd., S. 33) Auf die moralische Frage „Was soll ich tun?“ sollten Medien keinesfalls eine Antwort liefern oder Entscheidungen vorgeben. Vielmehr gehe es darum, dem Rezipienten Folgen und Wirkungen von Handlungen und Entscheidungen zu veranschaulichen und ihm zur Diskussion zu stellen, um ihn zu befähigen, seine Handlungsoptionen im Kontext gemeinschaftlicher Kontexte zu reflektieren (Jörissen/Marotzki 2009, S. 33 f.).

Der Grenzbezug als dritte Dimension berührt die existenziellen Bereiche des Menschen, die Grenzen von menschlicher Vernunft und Wissenschaft wie Religion, Mythen oder transzendente Inhalte. Der Umgang mit den Grenzen zwischen „Rationalität und Irrationalität, Vernunft und Unvernunft, Eigenem und Fremden“ gehört nach Jörissen/Marotzki ebenfalls zur Grundstruktur von Bildungsprozessen, da diese Grenzen das Selbst- und Weltverhältnis des Subjekts unmittelbar und existenziell beschreiben. Die Reflexion auf Grenzen sei Bildungsarbeit, weil jeder Mensch selbst bestimmen müsse, wo er die Grenzen ziehe und Grenzüberschreitungen wage oder ablehne.

Die letzte Dimension bezieht sich auf die kantische Frage „Was ist der Mensch?“ und beschreibt anthropologische Bedingungen. Es geht um das Menschsein überhaupt und um die

biografische Identität des Einzelnen. Ein Leben lang müsse der Mensch herausfinden, welche Werte für das eigene Leben Bedeutung haben, welche subjektiven Relevanzen die Biografie ausmachen sollen, welche Stellung er zu sich und der Welt einnimmt. Er müsse dies im Zuge der Vermehrung seines Wissens, der Veränderung der Welt und seiner eigenen Haltungen und Auffassungen in Übereinstimmung bringen, um seine biografische Identität herzustellen. Jörissen/Marotzki verweisen darauf, dass die Geschwindigkeit von sozialen und biografischen Veränderungen zunehme und im gleichen Maße „Traditionen und soziale Einbettungen“ an Bedeutung verlören. Das Subjekt werde weniger durch gesellschaftliche Kontexte definiert und aufgefangen, es sei immer mehr auf sich zurückgeworfen. Die Autoren schlussfolgern, dass die Steigerung von Reflexivität und Biografizität zu einem Kernmerkmal von Bildung in der Wissensgesellschaft geworden sei (ebd., S. 37).

Die Orientierungsleistung der medialen Artikulationen

Die strukturale Medienbildung geht davon aus, dass Bildungsprozesse in modernen Wissensgesellschaften keine individuelle Angelegenheit sind, sondern im Zusammenhang mit Teilhabeprozessen in deliberativen Öffentlichkeiten stehen. Sie seien grundsätzlich medial vermittelt. Artikulationen seien von Medialität gar nicht mehr zu trennen. Weil in jeder Artikulation Lebenserfahrungen und Biografisierungsprozesse verarbeitet würden, seien alle medialen Artikulationen am Aufbau von Erfahrungs- und Orientierungsmustern und -systemen der Gesellschaft beteiligt. Insofern enthielten sie strukturell immer ein mehr oder minder großes Reflexions- und Bildungspotenzial. Die strukturale Medienbildung macht es sich zur Aufgabe, Art und Dimension dieser Orientierungsleistung und ihr reflexives Potenzial analytisch zu erkennen und ihren Bildungswert einzuschätzen. Dazu werden mediale Formbestimmtheiten analysiert. Eine formale Analyse der Sendungen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen ist nicht Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie. Untersucht wird vielmehr das Verständnis von Bildung und Bildungsauftrag der Fernsehschaffenden. Dennoch können die Kategorien der strukturalen Medienbildung helfen, auf der Ebene der Aussagenproduktion der Akteure Bildungsauftrag und Bildungsabsicht begrifflich zu fassen und den potenziellen Bildungswert der von ihnen verantworteten medialen Produkte einzuschätzen. Diese Einschätzung ist legitim, weil im öffentlich-rechtlichen Rundfunk mediale Beiträge nicht normiert oder standardisiert sind, sondern stark durch die persönliche Haltung und Sichtweise der Redakteure beeinflusst werden. Folgerichtig wäre es, im Anschluss an diese Arbeit eine Formanalyse der dazugehörigen Fernsehsendungen zu betreiben. Das könnte durch weiterer Forschungsarbeiten geleistet werden.

7 Empirischer Teil – Zweiter Materialdurchlauf

7.1 Auswertung nach Kriterien der strukturalen Medienbildungstheorie

Das Datenmaterial ist in einem zweiten Durchlauf an den Kategorien der strukturalen Medienbildung gemessen worden, um zu untersuchen, inwieweit die von den Experten beschriebene orientierende Funktion des öffentlich-rechtlichen Fernsehens als Bildungsfunktion verstanden werden kann. Die Aussagen der Experten wurden nun danach untersucht, inwieweit von ihnen eher Kontingenz ermöglicht oder eher Bestimmtheit angestrebt wird und in wie weit Merkmale von Reflexivität, Diskursivität und Tentativität auftauchen. Außerdem wurde gefragt, welche der vier lebensweltlichen Dimensionen jeweils angesteuert wird. Die dazugehörigen Fundstellen wurden entsprechend farbig markiert.

Tabelle 2: Auswertungsbeispiel im Ausschnitt

Kategorie	Nr.	Zeile	Paraphrase	Schlagworte	reflexiv, diskursiv tentativ	Kontingenz	Bestimmtheit	Dimension
Handlungsziel, leitende Orientierung								
	2.7	254- 258	Dass so eine gewisse Reflexion einsetzt und sie das abgleichen mit dem, was sie schon wissen, dass eine Weiterentwicklung da ist, dass sie es vielleicht anders einordnen können, dass die Zuschauer drüber nachdenken	Reflexionspotenzial, Weiterentwicklung	reflexiv	XXX		Wissen und Handeln
	2.8	262- 270	Bsp. Planet Wissen mit Studiogast, dass bestimmte Themen vertiefend behandelt werden , dass mehr hängen bleibt, zwei drei Studiogäste, man kriegt unterschiedliche Meinungen , dadurch ne größere Urteilkraft		reflexiv, diskursiv	XXX		Wissen Handeln Grenzen
	2.9	307- 312	Dass die Kinder kommunizieren können, wie geht man miteinander um, Grundkompetenzen, wie Präsentieren zum Beispiel. .. Wissenshäppchen ist mir zu wenig, zu oberflächlich	Grundkompetenzen vermitteln	reflexiv		XXX	Handeln
	2.10	328- 334	Bildungsprozesse initiieren , nicht wie Telekolleg, sondern durchaus Erklärstück, wenn's spannend ist und prickelnd und tolle Bilder, man kann plötzlich irgendwas sehen, was man normalerweise nicht sieht. Das kann schon was bewirken (...) emotionaler Zugang zu den Dingen kriegen	Bildungsprozesse initiieren, Neues entdecken,	tentativ, reflexiv,	XXX		Wissen, Biografie

7.2 Quantitative Betrachtung

Das Material zeigt sich hinsichtlich der angelegten Kriterien aussagekräftig. Alle Interviews weisen Merkmale strukturaler Medienbildung auf, einige mehr, andere weniger. Die Verteilung dieser Merkmale lässt sich in quantitativer und qualitativer Hinsicht unterscheiden. Im ersten Schritt soll das Feld rein quantitativ skaliert werden. Dabei werden die Interviews nur nach dem Kriterium der Häufigkeit der strukturalen Merkmale bewertet. Es wird gezählt, wie viele Marker für strukturelle Bildungsprozesse die Interviews überhaupt aufweisen. Redundanzen in den Aussagen werden dabei herausgerechnet, inhaltliche Doppelungen also nicht zweimal markiert. Diese quantitative Betrachtung gibt eine Tendenz an, inwieweit die Aussagen der Befragten überhaupt bildungsrelevante Merkmale nach Jörissen/Marotzki enthalten.

Dieses Verfahren ist nicht als binärer Code gedacht, im Sinne von: „ist bildungsrelevant oder nicht“. Dieser Erkenntniswert wäre gering und auch nicht statthaft, da die formalen Bedingungen der Aussagen zu divergierend sind. Die Interviews sind unterschiedlich lang und von unterschiedlicher Qualität hinsichtlich ihrer Aussagedichte. Sie haben aufgrund der assoziativen Leitfadensteuerung auch verschiedene Schwerpunktsetzungen. Deshalb tauchen in dem einen Interview reflexive Momente oder Unbestimmtheitsmerkmale in Aussagen zur Bildungsidee auf, bei einem anderen in den Antworten zur formalen Gestaltung der Fernsehbeiträge auf, bei einem dritten Experten zeigen sie sich in den Aussagen zu seiner Handlungsabsicht. Zudem gibt es Bildungsmerkmale, die von den Befragten bewusst angesteuert werden. Andere sind prozessimmanent und werden gar nicht als solche reflektiert. Insofern kann eine bloße Markierung nach der Häufigkeit der Merkmale in den Aussagen noch kein hinreichendes Kriterium sein, um die Interviews hinsichtlich ihres Bildungspotenzials zu analysieren und verstehbar zu machen. Dennoch ist die quantitative Skala ein wichtiger Ausgangspunkt für die spätere qualitative Auswertung. Sie liefert nämlich Eckfälle, die ausführlicher ausgewertet werden können, um weitere Kriterien für die qualitative Bewertung zu gewinnen. Dieses Verfahren entspricht der Prozesshaftigkeit des offenen Forschungsvorlaufs.

Die Skalierung des Feldes nach der Häufigkeit der Merkmale der strukturalen Medienbildungstheorie ergibt folgende Verteilung der Expertenaussagen:

Tabelle 3: Häufigkeit von Reflexivität, Diskursivität, Tentativität, Kontingenz

(Gezeigt wird die absolute Anzahl der Fundstellen)

Magister	Trojaner	Dreier	Ted	Kinder- mann	Otto	Kantianer	Provoka- teur	Forscher	Puzzler	Menschen- freund	Künstler
6	6	10	13	14	17	20	21	22	24	30	31

7.3 Kontrastierende Falldarstellung

Magister und Künstler sind diejenigen Vertreter, die nach der quantitativen Auswertung jeweils am wenigsten beziehungsweise am meisten Markierungen erbrachten. Sie dienen als kontrastierende Eckfälle und werden im Folgenden nochmal detailliert untersucht, und zwar rein unter der bildungstheoretischen Prämisse. Das heißt, es werden nur diejenigen Zitate der Befragten gesammelt, die nach den Kriterien der Medienbildungstheorie aussagekräftig sind, also hinsichtlich Bestimmtheit und Kontingenz, Reflexivität, Diskursivität und Tentativität und der vier lebensweltlichen Dimensionen. Redundanzen und Wiederholungen zu den Fallportraits aus Kap. 5 werden dabei in Kauf genommen.

7.3.1 Eckfall 1 – Magister

Magister arbeitet im Bereich Nachrichten, Aktuelles. Er leitet in seinem Sender die Fachredaktion Politik und beliefert täglich mehrere regionale und nationale Nachrichtensendungen mit politischen Themenbeiträgen. Auffallend in seinem Interview ist, dass sein gesamtes Handeln darauf ausgelegt ist, dem Zuschauer das aktuelle politische Wissen mit hoher Bestimmtheit zu vermitteln.

Bestimmtheit und Kontingenz

Magister betrachtet sich als Lieferant von Informationen und Produzent von Orientierungswissen. Er sieht es als seine wesentliche journalistische und öffentlich-rechtliche Aufgabe, aktuelle Geschehnisse und Fakten so einzuordnen, dass er dem Zuschauer ein klares und besseres Verständnis von Welt geben kann. Magister geht davon aus, dass der normal informierte Bürger von vielen unseriösen Medien und unübersichtlichen Medienangeboten umgeben ist und der einfache Bürger zuweilen auch Verschwörungstheorien anhängt. Deswegen ist es für ihn wichtig, dass er als Journalist den Zuschauern das richtige und qualitativ hochwertige Wissen über politische Sachverhalte vermittelt. Er möchte

„Sachverhalte erklären“, damit „die Zuschauer die Welt verstehen“ und sich „in ihr zurechtfinden“. Er versucht abstrakte politische Sachverhalte einfach und verständlich darzulegen und komplexe Fragestellungen auf das Wesentliche zu reduzieren. Sein medialer Vermittlungsprozess vollzieht sich ganz linear. Am Ende sollen die Zuschauer „mehr erfahren, mehr gelernt haben“. Es geht ihm um die Produktion von Wissensbeständen, die eindeutig auf Bestimmtheit angelegt sind.

Magister versucht, die Wirklichkeit möglichst wahrheitsgetreu abzubilden. Die Recherche ist für ihn eine Suche nach der Wahrheit hinter dem Sachverhalt. Der Journalist solle einen Sachverhalt klar benennen können, das heißt „ihn so ausrecherchiert haben, dass man sagen kann: ‚Das ist so oder das ist so.‘“ (3, 231) Der Reporter mache sich durch Recherche ein möglichst vollständiges Bild vom Sachverhalt. Dieses Bild soll durch den Fernsehbeitrag auch möglichst vollständig beim Zuschauer reproduziert werden. Es kommt ihm auf die Klarheit und Verständlichkeit der Aussage an, damit das, was vermittelt werden soll, auch tatsächlich beim Zuschauer ankommt. Es gibt aus seiner Sicht wahre und falsche Darstellungen und auch richtiges und falsches Verstehen. „Richtig ist es dann, wenn der Zuschauer es so verstanden hat, wie der Journalist es verstanden hat.“ (3, 823) Eine Beteiligung oder Inklusion des Publikums zieht er nicht in Betracht, weil er aus seiner Sicht als Journalist das notwendige Urteilsvermögen besitzt, um Publikumsinteressen zu vertreten. Der „Journalist muss ein Gefühl haben, was das Publikum denkt, und ich als politischer Journalist muss nicht so sehr ein Gefühl dafür haben, was dem Publikum gefällt, sondern was für das Publikum wichtig ist“ (3, 959).

Magister betrachtet alles, was diesen Prozess der rein sachlichen Wissensvermittlung stören könnte, als Hindernis und Limitierung. Da sei zum einen der Produktionsdruck, der verhindere, dass der Journalist seine Arbeit seriös machen und sich der Wahrheit annähern könne. „Man nähert sich ihr ja immer an, aber manchmal hat man schon das Gefühl: Ein bisschen näher wär ich gerne dran gewesen, um noch sicherer zu sein. Und .. ja, das ist eigentlich das Kernproblem. (...) diese Zahl der Nachrichtensendungen, die alle nach Inhalt gieren, die wird immer größer, und (...) die Reporter, die werden dann gezwungen, schneller zu liefern, und da muss man halt immer aufpassen, geht das jetzt.. zu Lasten der Qualität. Und da muss man ehrlicherweise sagen, das Risiko besteht natürlich. Ist ja klar, wenn ich weniger Zeit habe, kann auch mal irgendetwas falsch sein.“ (3, 246) Ein Beitrag könne idealiter eigentlich erst gesendet werden, wenn der Journalist genug Zeit für die Recherche (Wahrheitssuche) gehabt habe und ein vollständiges Bild vom Sachverhalt ge-

ben könne. Es sollten am Ende möglichst keine Fragen offenbleiben. Es gelte Gewissheit herzustellen. Aufgrund hohen Zeitdrucks gelinge es aber nicht immer, alle Informationen bis zur Sendung einzuholen. Dann müsse der Journalist den Beitrag mit Widersprüchen senden. Widersprüche gelte es aber zu vermeiden, weil sie den Zuschauer ratlos vor dem Fernseher zurückließen. *„Oder aber ich lasse die Widersprüche stehen und suggeriere damit eine Eindeutigkeit des Sachverhalts, die vielleicht auch nicht gegeben ist. Also, da dann das Rückgrat zu haben, zu sagen, das mache ich jetzt noch nicht, das erfordert manchmal auch schon einen gewissen Kampf.“* (3, 268)

Störend für einen eindeutigen Vermittlungsprozess seien vor allem die Bilder im Fernsehen. Es gebe ständig visuelle Reize auf der Bildebene und Bilder seien oft emotional aufgeladen. Sie verhinderten, dass man *„vernünftig zuhören kann“*, und lenkten vom wesentlichen Informationsgehalt eher ab. Je mehr visuelle Reize oder bildliche Gestaltungsmittel eingesetzt würden, desto größer sei die Gefahr, dass Informationen verloren gingen. Er möchte die mediale Kommunikation vorzugsweise mit Worten steuern. Deshalb sind für ihn der reine Wortbeitrag, der Kommentar oder das einschätzende Gespräch die wirksamsten Mittel, um seine Textaussage mit aller Bestimmtheit zum Zuschauer zu bringen. *„Für alles, was ich erzählen will, brauche ich die richtigen Bilder, und wenn ich das richtige Bild nicht habe, dann versteht mancher eine Sache falsch. Wenn ich es einfach nur so erzähle, funktioniert es schon automatisch, ... dann habe ich ja die Sache im Griff.“* (3, 53) Er hält es überdies für vollkommen falsch, Sachinformationen einer filmischen Erzähl dramaturgie oder emotionalen Geschichte unterzuordnen, selbst wenn die Beiträge dadurch unterhaltender und leichter konsumierbar würden. Man dürfe keinesfalls *„fachliche Richtigkeit dem Erzählsatz opfern“*. Um dem Wahrheitsanspruch und der sachlichen Richtigkeit gerecht zu werden, sei für ihn *„sauberes“* handwerkliches Arbeiten oberstes Gebot. Dazu gehörten klassische journalistische Prinzipien wie Wahrhaftigkeit, Unparteilichkeit, Gewissenhaftigkeit, Ausgewogenheit, Glaubwürdigkeit, Objektivität.

Reflexivität, Diskursivität, Tentativität

In den Aussagen von Magister gibt es einzelne Fundstellen, die auf Reflexivität und Diskursivität hinweisen. So vertritt er die Auffassung, dass er mit seiner Form von Wissensvermittlung zur Aufklärung beiträgt. Aufklärung über Sachverhalte würde den Zuschauern zur Meinungsbildung über politische Fragen verhelfen. Ebenso liefere er ihnen zahlreiche Argumente, damit sie sich über den Sachverhalt ein eigenes Bild machen könnten. Magister geht davon aus, dass der *„normal gebildete Bürger“* selbstständig aus dem Wissen

Schlüsse ziehen, es weiterbearbeiten und reflektieren kann – aber nicht muss. Ob er dies tue, liege nicht in Magisters Ermessen und auch nicht in seiner Verantwortung. Seine Aufgabe beschränke sich darauf, die wichtigsten Sachinformationen und vernünftigen Argumente zu liefern, gewissermaßen den Wissensvorrat zum Thema. Durch die Bereitstellung dieses Orientierungswissens versetze er den Zuschauer in die Lage, eine Haltung zu politischen Themen zu entwickeln. Dadurch sei auch Neutralität gewährleistet. Vorgaben mache er dem Zuschauer nicht, journalistische Wertungen seien tabu. Es liege am Zuschauer, das bereitgestellte Wissen vernünftig zu nutzen und damit verantwortlich zu handeln.

Lebensweltliche Dimensionen

Im Rahmen des Interviews werden fast ausschließlich Wissensdimensionen behandelt. Nur vereinzelt werden Handlungsbezüge angesprochen, wenn Magister beispielsweise seine Arbeit mit der eines Wissenschaftlers vergleicht, der durch das Sammeln von Daten und das Aufstellen von These und Gegenthese zu Wahrheit und Erkenntnis gelangt. Die auf diese Weise ermittelten Ergebnisse seien wesentliche Voraussetzung für das Entscheidungshandeln der Zuschauer und für Aushandlungsprozesse im öffentlichen Diskurs. Entscheidungsfindung und Abschätzung der eigenen Handlungsoptionen geschehen auf der Basis des von ihm journalistisch aufbereiteten Wissensbestandes. Magister denkt politisch, er ist kognitiv orientiert und in seinem Denken auf die Ordnung der Welt bezogen. Subjektbezogene Aspekte, Fragen nach Selbstverhältnissen, individuelle und biografische Verknüpfungen bleiben im Rahmen seiner medialen Aussagenproduktion außen vor. Auch spielen emotionale und sinnliche Aspekte keine Rolle, er betrachtet sie eher als störend. Im Interview sind keine Grenz- oder Biografiebezüge sichtbar.

Signifikanzen

Magister kann als Prototyp für die Herstellung von Bestimmtheit gelten. 44 Fundstellen im Interview sind im Hinblick auf Bestimmtheit markiert. Er ist dem journalistischen Grundauftrag der Information verpflichtet und sieht seine Hauptaufgabe darin, Orientierung zu schaffen durch Einordnung und Bewertung dieser Informationen. Hintergründe und Zusammenhänge könnten nur durch professionelle Journalisten ermittelt, verstanden, gesehen oder enthüllt werden. Es gebe richtige Bewertung durch professionelle Journalisten und falsche durch Laien. Darin drückt sich für ihn die Expertise der Journalisten aus. Orientierung schaffen heißt für ihn, wahre Zusammenhänge finden und dem Publikum Klarheit verschaffen. Antworten geben statt Fragen aufwerfen, Vollständigkeit erzielen, erklären

und verstehen. Dies korrespondiert mit den journalistischen Prinzipien der Neutralität, Unabhängigkeit, Unparteilichkeit, Ausgewogenheit und der objektiven Berichterstattung.

Der Bildungsbegriff von Magister ist damit an ein Wahrheitsprinzip gekoppelt. Die Erkenntnis ist für ihn objektgebunden, also eine im kantischen Sinn bestimmende Erkenntnis (Kant 1790, S. 49 f. und 253 f.). Die Wirklichkeit wird als vorgegebene Struktur von Welt mit Hilfe von kausalen und rationalen Analyseinstrumenten entschlüsselt. Die journalistische Tätigkeit wird insofern als kognitiv-analytische Wissensverarbeitung gehandhabt, die sich nach den objektiven Bedingungen einer vorgeblichen Welt oder des Seins richtet. Sie ist vernunftorientiert und dient dem öffentlichen Diskurs über Welt und der demokratischen Meinungs- und Willensbildung der an ihr partizipierenden vernünftigen Bürger.

Unbestimmtheitsmerkmale werden nicht mitgedacht, sondern als kontraproduktiv wahrgenommen. Gerade wegen der zunehmenden Kontingenzerfahrung in der modernen Wissensgesellschaft gilt ihm Kontingenz nicht als erstrebenswert. Sie wird als etwas Krisenhaftes und Chaotisches und als zerstörerische Kraft erlebt. Dieser Prozess wird von der Fernsehforschung als Reaktion auf die von Habermas beschriebene „neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas 1985) gewertet. Die hochgradige Differenzierung und Fraktionierung der sozialen Gemeinschaften sowie der Verlust von identitätsstiftenden Milieus, Familienstrukturen oder traditionellen Lebenszusammenhängen gingen im Fernsehen einher mit zunehmender Vereinfachung und Standardisierung von Wirklichkeitskonstruktionen (Plake 2004, S. 239). Der Umgang mit Kontingenz wird also nicht als Kompetenz oder im Sinne eines modernen „Skills“ betrachtet und gefördert. Im Gegenteil sehen es Fernsehjournalisten wie Magister als ihre Aufgabe, die unübersichtliche Vielzahl an Informationen erst recht zu ordnen, Strukturen und Relevanzsysteme zu organisieren, Gewissheiten zu schaffen, mithin Bestimmtheit herzustellen, um den Menschen in der neuen Welt zu orientieren. Proportional zu den steigenden Kontingenzerfahrungen wird die orientierende Funktion im Sinne der Herstellung von Bestimmtheit als Zukunftsaufgabe als noch wichtiger eingestuft. Fast wortgleiche Aussagen finden sich im Übrigen auch im Interview von Trojaner, der ebenfalls im Ressort „aktuelle Politik“ arbeitet.

7.3.2 Eckfall 2 – Künstler

Diametral zu Magister denkt und verhält sich Künstler. Er verantwortet Fernsehspiele und beschäftigt sich ausschließlich mit fiktionalen Stoffen. Er ist der kontrastierende Fall zu Magister und repräsentiert im Feld das obere Ende der quantitativen Skala. Er weist sehr

viele Bildungsmerkmale nach Jörissen/Marotzki auf. Für seinen Bereich spielen genrebedingt Wissensbezüge eine geringere Rolle als für die journalistischen Redaktionen.

Lebensweltliche Dimension

Bei der medialen Artikulationsform Film geht es nicht um Informationsdichte oder Wissensproduktion. Die filmischen Erzählungen enthalten weniger Sachinformationen und Recherchewissen als journalistische Produkte. Sie haben nicht den Anspruch, Wirklichkeit abzubilden, sondern setzen sich mit Aspekten von Wirklichkeit künstlerisch auseinander. Fernsehfilme greifen aktuelle gesellschaftliche Themen und Konflikte auf und verarbeiten sie dramaturgisch, indem sie diese auf eine andere Stufe des Erlebens heben. Die Geschichten werden auf einer fiktiven und personalisierten Ebene erzählt und durch erfundene Protagonisten, Haupt- und Nebenfiguren repräsentiert. Diese durchleben und bearbeiten persönliche oder gesellschaftliche Konfliktthemen. Insofern werden in diesem Genre weniger Wissensdimensionen angesteuert als Handlungs-, Grenz- und Biografiebezüge.

Welche Themen- und Lebenswelten ausgewählt werden, entscheidet nach Künstler der Redakteur subjektiv nach individuellen Vorlieben. Er suche im Umfeld vorhandener Themenangebote nach interessanten Stoffen. *„Man lebt ja da, in dieser Gesellschaft, und man gleicht das natürlich mit seinen Erfahrungen ab, zum einen im realen Leben und zum anderen, was sehe ich denn an Filmen und/oder ich weiß, .. was an Filmen produziert wird, oder wenn – ich sag mal sowas wie: Auslandseinsätze der Bundeswehr, das gibt es seit geraumer Zeit, seit 9/11 intensiver als sonst. Es gibt dazu relativ wenig. Dann interessiert mich das nicht nur als Phänomen, weil ich bestimmte Leute kenne oder kennengelernt habe, die da unterwegs waren, sondern auch deswegen, weil ich sehe, dass wenig dazu gemacht wird. (...) Da beginnt .. etwas Individuelles bei den einzelnen Machern, und das sind nicht nur Fernsehchefs, sondern auch hier die Redakteure. Die einen gehen gerne dahin, wo schon ganz viele andere sind, weil da ist man sicher. Das ist eine Form von Schwarzmintelligenz .. und mich persönlich interessiert es immer, da eher zu sein, wo nicht ganz so viele andere sind und wo man unter Umständen auch was Neues entdecken kann oder Dinge machen kann, die hier so noch nicht gemacht worden sind.“ (10, 302)*

Die Filme hätten immer ein Anliegen und betreffen gesellschaftliche Themen, welche die Menschen berührten. Es seien Sujets, die das Zusammensein und das Handeln der Menschen in der Welt ausmachten, die Ungerechtigkeiten aufzeigten oder existenzielle Dimensionen beschrieben, in denen Menschen also schwierige Handlungsentscheidungen treffen

müssten. Er nennt als Beispiele Krieg, Kriminalität, Zwangsprostitution. Es brauche dabei einen „*Impuls von Erzählen – ich möchte .. jetzt nicht .. die Autoren (...) mit Shakespeare vergleichen, aber .. da ist immer ein Anlass gewesen zu erzählen, warum Menschen sich unterhalten und die einen dem anderen von was berichten*“ (10, 116).

Er beschreibt einen Film über das Phänomen Cybermobbing. Der Film habe auf ergreifende Weise gezeigt, welche Dimensionen von Missbrauch dieses neue Medium biete (...), und damit „*erhebliche Wirkung gehabt und sehr viel Erschütterung hervorgerufen*“ (10, 43). Ähnliches sei mit einem Dokudrama über Afghanistankrieg gelungen. Solche Filme zu existenziellen, politischen, sozialen und schwierigen Themen würden private Fernsehanstalten nie aufgreifen. In Fernsehfilmen des öffentlich-rechtlichen Rundfunks würden nach Ansicht von Künstler Charaktere differenzierter dargestellt und das Thema in Graustufen präsentiert. In privatwirtschaftlichen Fernsehsendern werde dagegen in der Regel mit Traumwelten, eindeutigen Gut-Böse-Zusammenhängen und Schwarzweiß-Malereien gearbeitet.

Bestimmtheit und Kontingenz

Künstler will mit den Filmen, die er verantwortet, nicht nur unterhalten, sondern aufwühlen, erschüttern, gewohnte Bilder und Denkweisen der Zuschauer irritieren und gezielt unterlaufen, um zum Denken und Reflektieren anzuregen und um neue Themen in die öffentliche Diskussion einzubringen. Dabei wehrt er sich massiv gegen jede Form der Bestimmtheit. Die Filme dürften keinesfalls einen didaktischen Ansatz oder eine ausdrückliche Bildungsabsicht haben, weil sie sonst bevormundend wirkten oder missionarisch. Er bezeichnet dies sogar als „*propagandistisch*“. Er möchte nicht, dass ein Film dem Zuschauer Antworten liefert. Im Gegenteil möchte er, dass Film „*intelligente Fragen stellt, Zuschauer dazu bringt, für das, wie sie die Welt sehen und wie sie sich in bestimmten Situationen entscheiden, etwas in die Hand zu geben, das dann nochmal zu überdenken. Aber nicht im Sinne dessen: Du solltest es jetzt aber so und so machen.*“ (10, 204)

Diese Wirkung soll vor allem durch die Art der Erzählung erzielt werden, „*darüber, dass ich .. einen Protagonisten, eine Protagonistin habe, eine Heldin, versuchen, etwas zu transportieren, über Empathie, darüber, dass ich sehe, dass diese Figur an ihrem Problem leidet, dass sie mit der Welt hat, in der Welt hat, und wie sie versucht, dieses Problem zu lösen und wieder eine Form von Gerechtigkeit herzustellen. Das ist das traditionelle 0815-Muster, das in verschiedensten Variationen seit der Poetik von Aristoteles durchexerziert*

wird.“ (10, 196) Dramaturgisch arbeitet er mit Emotion, Empathie und Identifikation. Dem Zuschauer würden dadurch Orientierungsmuster der Protagonisten vorgeführt, die er mit seinen eigenen abgleichen und reflektieren könne. Er könne beobachten, welche Konsequenzen sich aus Handlungen der Figuren im Film ergeben und welche Schlüsse er für sein Handeln daraus ziehen wolle. Indem die Filme emotional berührten, wirkten sie auf die Identität des Zuschauers zurück. Damit könnten sie auch biografisierende Effekte erzielen, weil sie das Selbst- und Weltverhältnis der Menschen berührten. Innerhalb der filmischen Narrationen werde mit Kontrasten gearbeitet, mit überraschenden Wendungen oder ungewöhnlichen Konstellationen, um traditionelle Denkmuster aufzubrechen. *„Aus meiner Zeit als Produzent, da habe ich (...) mit dem Autor X (...) einen Film gemacht über ... DDR-Grenztruppen an der innerdeutschen Grenze. Das finde ich dann persönlich, weil mich persönlich das interessiert und weil ich denke, dass das auch wichtig ist, dass Zuschauer das sehen und wahrnehmen. .. Das ist ja .. ein Klischee. Das sind dann die Bösen, die knallen die armen Flüchtlinge ab. Das sind aber nicht die Bösen, die die armen Flüchtlinge (...), sondern das sind arme, arme Schweine häufig, die da auch selber gestanden haben in solchen Situationen. Dann hat das was damit zu tun, dass man sich .. zum Beispiel als Hauptfiguren sogenannte Täterfiguren aussucht und dass man feststellt, wie nah einem persönlich die Täter sind. Ist das Bildung? Vielleicht ist das Bildung, ich weiß es nicht.“*(10, 246) Künstler wählt Drehbücher gezielt danach aus oder lässt die Figuren in den Drehbüchern bewusst so arrangieren, dass gewohnte Sichtweisen und Klischees in Frage gestellt und damit reflektiert werden müssen.

Signifikanzen

Aus Sicht der strukturalen Medienbildung sind bei Künstler alle Ebenen eines formalen Bildungsprozesses aktiviert. Künstler ist im Feld der Prototyp für die Herstellung von Unbestimmtheit. Er steuert in der Themenauswahl und bei der Umsetzung gezielt und ständig Unbestimmtheitsbereiche an, um die Zuschauer auf sich selbst zurückzuwerfen. Formal arbeitet er mit Fragen, Störungen, Irritationen, Perspektivwechseln und Kontrasten und stellt traditionelle Sinnstrukturen und Gewohnheiten in Frage. Die Filme sollen die Menschen emotional und reflexiv berühren und in ihrem Selbst- und Weltverhältnis flexibilisieren: Sie sollen ethische und moralische Fragen stellen und den Zuschauer mit neuen und ungewohnten Handlungsoptionen konfrontieren. Thematisch spielen sie mit Grenzbereichen mit Sinnfragen über Leben und Tod. Sie fördern zudem Biografisierungsprozesse, weil sie eine Folie für Identifikationen und biografische Spiegelungen bieten, die von den

Figuren des Dramas transportiert werden. So haben die Filme Relevanz in allen vier lebensweltlichen Dimensionen. Künstler beschreibt den Bildungsprozess, der durch die Filme angestoßen wird, als Erkenntnisprozess: *„Dass man dann natürlich für sich selber seine Stellung zur Welt überprüft, also die eigene Perspektive in Frage stellt, überdenkt, und nicht, was auch in einem bestimmten Ausmaß o. k. ist, affirmativ, sondern dass es auch an bestimmten Punkten genau das bewusst unterläuft und in Frage stellt.“* (10, 175)

Selbst- und Weltverhältnisse sollen bewegt und gegebenenfalls verändert werden. Künstler selbst verwendet für diesen Prozess nicht den Begriff der Bildung, weil er selbst einen *„alten Bildungsbegriff“* hat, bei dem der Zuschauer durch didaktische Formen entmündigt werde. Er beschreibt generell die mediale Artikulationsform Film nicht als Bildung, sondern als Kunst. Die filmischen „Kunstwerke“ würden den subjektiven Interessen und Entscheidungsprozessen der Autoren und Redakteure entspringen und sollten bei den Zuschauern individuelle Entwicklungsprozesse in Gang setzen, sowohl emotional als auch kognitiv. Die Handlungsabsicht ist bei Künstler eindeutig auf das Subjekt bezogen und auf dessen Reflexions- und Erkenntnisprozesse. Mit Kant könnte man von dem Prinzip der ästhetischen Urteilskraft sprechen, das sich ganz auf die Kriterien der Sinnlichkeit und subjektiven Anschauung bezieht, ein subjektives Allgemeines meint, aber doch zunächst völlig willkürlich als individuelles Geschmacksurteil auftritt. Dieses subjektive Erkenntnisurteil entzieht sich jeder rationalen Analyse und vernünftigen Regeln der Gesetzmäßigkeit (Vgl. Kant 1790, S. 166 f.).

7.4 Ergebnisebene 2 – Kontingenz als Leitkategorie

Die beiden Eckfälle Magister und Künstler sind im Feld nicht als Muster zu betrachten, denn nicht alle Interviews sind so eindeutig in ihrer Ausrichtung auf Bestimmtheit oder Unbestimmtheit zuordenbar. Im Datenmaterial finden sich zahlreiche Mischformen von Aussagen mit mal mehr oder mal weniger reflexiven, diskursiven oder tentativen Bestandteilen, die auch unterschiedliche lebensweltliche Dimensionen ansprechen und gleichzeitig mit Unbestimmtheits- und Bestimmtheitsformen umgehen. Aufgrund dieses Variantenreichtums ist eine Typenbildung auch nach diesem zweiten Materialdurchlauf nicht möglich. Aber das Material lässt sich aufgrund der Eckfälle nun qualitativ dimensionieren. Auffällig ist, dass Magister und Künstler verhältnismäßig radikale Positionen einnehmen im Hinblick auf die Kriterien der Kontingenz und Bestimmtheit. Magister weist ausschließlich Bestimmtheitsmerkmale auf, Künstler dagegen gar keine. Dessen Handlungs-

absichten sind ausschließlich auf die Herstellung von Unbestimmtheit gerichtet. Der Kontingenzbegriff soll nun noch einmal etwas genauer in Augenschein genommen werden.

Jörissen/Marotzki verweisen auf den Kontingenzbegriff von Anthony Giddens. Danach beschreibt Kontingenz die Unvorhersehbarkeit menschlichen Handelns. Das bedeutet, dass jedes Handeln immer auch anders sein könnte, so dass sein Anderssein ihm schon innewohne. Menschliches Handeln sei nie ein von Strukturen determiniertes Geschehen, sondern frei gestaltbar und unberechenbar. Menschen seien jederzeit fähig, „in die Welt einzugreifen bzw. einen solchen Eingriff zu unterlassen mit der Folge, einen spezifischen Prozess oder Zustand zu beeinflussen“ (Giddens 1992, S. 65). Dadurch sei menschliches Handeln automatisch verankert in Reflexivität, das heißt in der ständigen reflexiven Steuerung des Handelns, die Menschen entwickelten und die sie von den Menschen ihrer jeweiligen Umgebung erwarteten (ebd., S. 56). Die reflexive Handlungssteuerung sei ein gewohnheitsmäßiger selbstverständlicher Vorgang, der ohne besondere Anstrengung, sozusagen beiläufig im Handeln, mitvollzogen werde. Daran gekoppelt sei die Handlungsrationalisierung, also die Fähigkeit der Akteure, ihr Handeln diskursiv zu begründen (ebd., S. 53). Für Jörissen/Marotzki ist die Frage nach dem Umgang mit Kontingenz, mit der Unvorhersehbarkeit des Handelns zur Kernfrage der Medienbildung geworden. Nur durch flexiblen Umgang mit pluralen Orientierungssystemen und in ständiger Reflexion seines Selbst- und Weltverhältnisses könne sich der Mensch im unbestimmten Handlungsfeld der modernen Wissensgesellschaft verorten und seine Handlungsentscheidungen sinnvoll treffen. Reflexive Bildungsprozesse fänden entsprechend nur dort statt, wo entweder divergente Orientierungsmuster verfügbar seien, wo traditionelle Orientierungsmuster hinterfragt, unterlaufen oder variiert würden, wo das mögliche Andere oder Fremde mitgedacht, wo also mit Unbestimmtheit umgegangen werde. Die Kontingenzbewältigung ist für Jörissen/Marotzki das wesentliche Prinzip von strukturaler Bildung. Da Orientierungsmuster und Orientierungswissen immer medial vermittelt würden, folgt daraus für die Medienbildungstheorie, dass das Bildungspotenzial medialer Artikulationen daran gemessen werde, inwieweit sie Kontingenzbereiche eröffneten oder nicht.

Kontingenz soll deshalb auch für das vorliegende Forschungsfeld als zentrale Leitkategorie definiert werden. Das Datenmaterial wird daher jetzt in einem dritten Schritt auf diese eine Kategorie hin reduziert, um es weiter qualitativ zu erschließen. Diese Reduktion ist zulässig, weil Reflexivität, Diskursivität, Tentativität an die Begriffe von Kontingenz und Bestimmtheit gekoppelt sind. Das heißt, wo Unbestimmtheitsbereiche auftauchen, sind nach

Giddens auch automatisch Reflexivität und Diskursivität gegeben. Ebenso sind tentative Bewegungen typisch, um zu neuen Orientierungsmustern zu kommen. Insofern lässt sich sagen, dass überall da, wo Kontingenz herbeigeführt wird, diese drei Kriterien auch immer mitgegeben sind, sie stehen nicht im Widerspruch zur Leitkategorie, sondern werden als Unterkategorien mitgedacht. In Bestimmtheitsbereichen wiederum spielt Tentativität gar keine Rolle, sie widerspricht diametral dem Prinzip der Bestimmtheit. Reflexivität und Diskursivität dagegen können im Umfeld von Bestimmtheit vorkommen, und zwar auf einer kognitiven Ebene, indem sie zur Bestätigung von Orientierungsmustern genutzt werden. Reflexivität und Diskursivität führen aber selbst nicht automatisch Kontingenz herbei. Sie sind daher auch hier als schwächere Unterkategorien anzusehen.

Ähnlich verhält es sich mit den lebensweltlichen Dimensionen. Stark auf Kontingenz ausgerichtete mediale Artikulationen wirken auf tieferliegende Sinnstrukturen menschlichen Handelns und Seins und berühren neben der Welt- auch die Selbstwahrnehmung. Dadurch sind in der Regel Handlungs-, Grenz- und Biografiebezüge tangiert. Währenddessen sind auf Bestimmtheit hin angelegte Konzepte stark ordnend, also rational argumentativ operierend, und heben auf objektive Erkenntnisprozesse und Analysen ab. Sie bewegen sich daher häufiger in den rationalen Grenzen der reinen Wissensdimension. Die Betrachtung der lebensweltlichen Dimensionen dient auch hier eher als Beleg für die grundsätzliche Haltung und formale Ausrichtung der Aussagen nach Kontingenz oder Bestimmtheit. Sie können diese aber ebenfalls nicht beeinflussen oder steuern und sind daher nachrangig.

8 Empirischer Teil – Dritter Materialdurchlauf

8.1 Auswertung nach der Leitkategorie Kontingenz

Das Datenmaterial wird qualifiziert nach der medienbildungstheoretisch begründeten Frage, ob und in welcher Weise die Aussagen der Experten auf die Herstellung von Bestimmtheit oder Kontingenz angelegt sind, um ihre Bildungsrelevanz einzuschätzen.

Die Auswertung zeigt die Anzahl der Fundstellen und ergibt folgendes Bild:

Tabelle 4: Gruppe 1: Betonung von Kontingenz (4)

Int. Nr.	6	10	12	14
Kontingenz	5	8	12	6
Bestimmtheit	1	0	8	3
Tendenz	K	K	K	K

Tabelle 5: Gruppe 2: Betonung von Bestimmtheit (7)

Int. Nr.	3	4	5	7	8	11	13
Kontingenz	0	3	0	1	1	5	4
Bestimmtheit	44	10	19	8	4	8	6
Tendenz	B	B	B	B	B	B	B

Tabelle 6: Gruppe 3: Ausgeglichen (1)

Int. Nr.	9
Kontingenz	9
Bestimmtheit	8
Tendenz	N

Legende: K = Kontingenz, B = Bestimmtheit, N = Neutral

Die Übersichtstabelle zeigt, dass die Mehrheit der Befragten dazu neigt, mit ihren medialen Aussagen und Fernsehsendungen grundsätzlich Bestimmtheit herzustellen. Bei ihnen sind Kontingenzmerkmale eher unterrepräsentiert. Vier der 12 Experteninterviews weisen tendenziell mehr Unbestimmtheit auf (Gruppe 1), sieben mehr Bestimmtheit (Gruppe 2) und ein Experte spricht beide Bereiche etwa ausgeglichen an (Gruppe 3). Um die Aussagen weiter zu qualifizieren, ist eine inhaltliche Auswertung erforderlich, die die Unbestimmtheitsbereiche genauer beleuchtet und benennt. Die Frage an das Datenmaterial heißt nun: In welcher Weise und mit welchen formalen Mitteln werden die aufgefundenen Unbestimmtheitsbereiche erzeugt? Dies soll anhand der ersten Gruppe ermittelt werden, die überwiegend Unbestimmtheitsmerkmale aufweist. Es handelt sich um die Interviews mit den Nummern 6 (Puzzler), 10 (Künstler), 12 (Menschenfreund) und 14 (Provokateur). Diese Interviews werden nach Kontingenzmerkmalen durchsucht, entsprechende Zitate markiert. Am Ende werden die dazugehörigen Begriffe stichwortartig aufgelistet.

8.1.1 Kontingenzmerkmale Gruppe 1, Interview 6/Puzzler

Im Interview von Nachrichtenredakteur Puzzler finden sich zahlreiche Aussagen, die auf Unbestimmtheit und Suchbewegungen ausgerichtet sind. Sie zeigen sich vor allem in seiner journalistischen Haltung, seinem Rollenbild und in seiner Handlungsabsicht. Puzzler ist junger Nachrichtenredakteur. Er setzt sich kritisch mit vorhandenen journalistischen Praktiken in der Nachrichtenproduktion auseinander und benennt Generationenkonflikte. Puzzler möchte traditionelle Prinzipien überwinden. Er selbst verzichtet vollständig auf den Anspruch auf Deutungshoheit. *„Also ich hab nicht den Anspruch, dass ich glaube, wir können einen Beitrag machen und danach ist man in der Lage, sich eine umfassende Meinung zu bilden.“* (6, 398) *„Das kann immer nur ein Anstoß sein. Und in einer fünfzehnerminütigen Sendung kann man die Welt nicht erklären. Also das ist immer ein ganz kleiner Teil, den wir da, glaube ich, nur leisten können.“* (6, 406) Er sieht seinen Einfluss auf die Zuschauer eingeschränkt, betrachtet sich als Dienstleister, als Puzzleteil in einer großen Medienlandschaft. Seinen medialen Beitrag versteht er als Teilaspekt. Deshalb erhebt er keinen Wahrheitsanspruch. *„Ich halte meinen Zuschauer ja nicht für doof, dass der glaubt, das ist jetzt die einzig wahre Wahrheit. Ich glaub, diese Zeiten sind auch vorbei, weil wir .. ständig von Schlagzeilen und Medien umgeben sind.“* (6, 95)

Er sucht nach neuen journalistischen Formen. Puzzler will das Medium anders nutzen, sich besonderen Themen widmen, sie vertiefen, emotionaler präsentieren. *„Man tut ja immer*

so, als wenn es kein anderes Fernsehen gibt, die sind schon so vielfältig, (...) da ist es gut zu sagen: Wir haben Mut, in diesem öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag Themen selbst zu setzen, sie zu beleuchten und ein anderes Thema mal liegen zu lassen.“ (6, 1096)

Puzzler würde gerne mehr mit den Möglichkeiten des Mediums spielen und freier über Themen entscheiden, die handlungsrelevant sind und die Lebenswelt der Zuschauer viel unmittelbarer betreffen. Im spielerischen Umgang sollten mehr Sichtweisen und Möglichkeiten auf Lebenswelten eröffnet werden. Er sieht sich dabei durch die Institutionen und die älteren Generationen gebremst und somit strukturellen Hindernissen ausgesetzt. *„Dieses Spielerische hat man dann manchmal, wenn man dann in so einen großen Laden kommt, verliert man das. Weil da - merkst du - wird anders dekliniert. Da wird nach Wertigkeit, News-Relevanz und Nähe zu den Menschen dekliniert (...), nicht persönliches Interesse, Leidenschaften – wofür man brennt.“ (6, 438)* Bei der Auswahl der Inhalte und der formalen Umsetzung soll dieser spielerische Blick auf Neues und Berührendes unterstützt und verstärkt werden. Er will mit und für den Zuschauer ständig Neues und Anderes entdecken. *„Dass sie sagen, das ist ein Einblick, den habe ich vorher nie gekannt .., oder (...) ich gleiche das mit meinem Leben ab. Man zeigt einen Aspekt auf, den man vorher noch nicht so beleuchtet hat und deswegen einen Effekt hat (...) und vielleicht bleibt da auch etwas hängen, was auch immer.“ (6, 363)* Er will das Prinzip der Vollständigkeit und Ausgewogenheit überwinden, denn er hält es für überholt. Er möchte lieber Themen fokussieren und auch mal *„Position beziehen“*. *„Weil das Programm breit genug ist, dass Platz dafür ist. .. Du kannst sicher sein, im selben Sender oder im selben Programm findest du einen Beitrag, der genau die andere Position einnimmt.“ (6, 69)*

Von Pflichtthemen und dem Terminjournalismus will er sich lösen und auf die Suche nach besonderen und auch *„abseitigen“* Geschichten gehen, um die Zuschauer mit anderen Lebenswelten zu konfrontieren, um sie emotional zu berühren, zu bewegen. Durch diese Lebensweltorientierung nimmt er eine subjektbezogene Haltung in der medialen Kommunikation ein. Neugier und Offenheit für andere Lebensbereiche sind für ihn die wichtigste journalistische Grundhaltung. *„Augen und Ohren offenhalten, offenbleiben für alles, was im menschlichen Leben noch so abseitig sein kann, was man sich vor zwanzig Jahren nicht vorstellen könnte.“ (6, 1114)* Sich *„so vielen Situationen wie möglich aussetzen, die es gibt, und offen für alles Mögliche sein“ (6, 895)* und sich *„in Situationen von anderen Menschen einfügen, die gar nichts mit meinem Leben zu tun haben“ (6, 1051).*

Puzzler will als Journalist nicht nur Beobachter sein und sich Notizen über das Geschehene machen. Für ihn gehören Begeisterungsfähigkeit für Menschen und eine empathische Grundhaltung zu den wesentlichen Bedingungen journalistischer Arbeit. Insgesamt realisiert sich das Prinzip der Unbestimmtheit bei Puzzler vor allem in seiner Haltung, in der Freiheit, Themen zu setzen, und in der Art, sie umzusetzen. Er wünscht sich eine Befreiung von strukturellen Vorgaben und traditionellen Relevanzprinzipien durch Ressortleiter und Gatekeeper. Puzzler wehrt sich gegen Bestimmtheitsregeln. Er wünscht sich mehr Offenheit, muss sie aber gegen institutionelle Widerstände durchsetzen.

Kontingenzmerkmale bei Puzzler, stichwortartig gelistet:

Spielerische Denk- und Herangehensweise bei der Themenauswahl und -umsetzung. Subjektbezogen denken, Themen fokussieren, vertiefen, Position beziehen, Emotionen erzeugen, Zuschauer berühren, neue und andere Lebenswelten zeigen. Denkanstöße geben. Neugier und Offenheit zeigen, neue Erfahrungen sammeln, abseitige Themen finden, auch Hintertürchen und Nebenecken. Weniger politische Pflichten und Terminjournalismus, keinen staatstragenden Blick auf das Fernsehen, mehr Begeisterung für Menschen. Nicht nach Ausgewogenheit und Vollständigkeit streben, journalistische Beiträge sind Teilmeinungen im Mediengefüge. Kein Anspruch auf umfassende Berichterstattung, kein Deutungs- und Wahrheitsanspruch.

8.1.2 Kontingenzmerkmale Gruppe 1, Interview 10/Künstler

Künstler ist als Eckfall und Prototyp für Unbestimmtheit oben bereits ausführlich dargestellt worden. Deswegen werden hier nur die Kontingenzmerkmale stichwortartig zusammengefasst. Die von ihm verantworteten filmischen Erzählungen berühren gesellschaftliche Konflikte, die von fiktiven Protagonisten durchlebt und bearbeitet werden. Künstler betrachtet den Fernsehfilm als Kunst. Mit den filmischen Narrationen will er irritierende Wirkungen beim Zuschauer erzielen, Denkprozesse anregen und erreichen, dass die Zuschauer ihr Selbst- und Weltverhältnis reflektieren und zu mehr Selbsterkenntnis gelangen.

Kontingenzmerkmale bei Künstler, stichwortartig:

Fiktive personalisierte Narrationen. Figuren durchleiden und lösen Probleme, die sie mit der Welt haben. Fernsehfilm als Kunstwerk. Subjektive Themenauswahl, Erzählimpuls, ein Anliegen haben, Menschen berühren, Ungerechtigkeiten zeigen, schwierige Handlungsentscheidungen, Grenzthemen, existenzielle Themen. Erschüttern, aufwühlen, irritieren, verstören, aufklären, bewusst Denkmuster unterlaufen. In Graustufen erzählen, differenzierte

Charaktere, keine Schwarz-weiß- oder Gut-böse-Zusammenhänge, intelligente Fragen stellen, Empathie mit den Protagonisten, Identifikation, Emotion, mit Kontrasten arbeiten, Klischees durchbrechen, ethische und moralische Fragen stellen. Keine Anwendung von Didaktik, keine Mission. Keine Antworten oder Ergebnisse. Zuschauer kann seine Stellung zur Welt überprüfen, Perspektiven wechseln, die eigene Perspektive in Frage stellen, reflektieren, Entscheidungen überdenken, Erkenntnis erlangen.

8.1.3 Kontingenzmerkmale Gruppe 1, Interview 12/Menschenfreund

Menschenfreund betreut eine journalistische Kultursendung in einer Programmnische. In dieser Sendung besprechen Experten wöchentlich eine Fragestellung zu einem aktuellen sozialen, politischen oder kulturellen Thema. Die Sendung besteht aus Diskussion in der Expertenrunde und kleineren dokumentarischen Einspielfilmen.

Er vertritt die Auffassung, dass Bildung im ständigen Wechselspiel zwischen Bestimmtheit und Unbestimmtheit stattfindet. Bildung besteht für ihn einerseits aus einem sachlichen Kern an Informationen und Nachrichten, die der Mensch in der Welt vorfindet, und andererseits wird sie im Prozess ihrer reflexiven Verarbeitung durch das Subjekt wirksam. Um Bildungsprozesse in seiner Sendung aktiv zu fördern, stellt er Wissen zu einem Thema bereit, arrangiert es aber so, dass es sowohl von der Expertenrunde als auch vom Zuschauer nicht nur konsumiert wird, sondern reflexiv bearbeitet werden muss. Im Mittelpunkt der Sendung steht die Wissenspräsentation zu einer aktuellen gesellschaftlichen Fragestellung, die er für „*das Menschsein*“ als relevant erachtet und die aus einem beliebigen Bereich kommen kann: Gesundheit, Arbeit, Wirtschaft, Politik oder Religion. In der Regel werden Sinnfragen und Grenzthemen bearbeitet, „*das, was Menschen ausmacht*“. Zu diesem Thema trägt er gemeinsam mit Experten neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zusammen, strukturiert die Inhalte vor, um mit dem Zuschauer eine gemeinsame Wissensbasis zu erarbeiten. Er hält eine bestimmte Ordnung von Informationen für wichtig, um dem Zuschauer primäre Orientierungssysteme vorzustellen. Er geht dabei systematisierend vor, also zunächst nach dem Prinzip der Bestimmtheit. Sein Ziel ist aber nicht Vollständigkeit oder Ausgewogenheit. „*Das heißt, ich versuche nicht, das große Ganze philosophisch zu bedenken, sondern bisschen phänomenologisch zu bearbeiten, mir bestimmte Bereiche rauszunehmen und das, was wir über diese Bereiche wissen, zu ordnen.*“ (12, 72)

In einem zweiten Schritt arbeitet er im Laufe der Sendung mit diesem Wissensbestand. In Filmen und Gesprächen wird das Wissen so gruppiert, hinterfragt und aus verschiedenen

Perspektiven beleuchtet und diskursiv gewendet, dass ständig neue Fragen aufgeworfen werden. Das wesentliche Instrument dafür ist eine interdisziplinäre Herangehensweise. Er lädt prinzipiell Experten aus unterschiedlichen Wissenschafts- oder Fachbereichen ein. *„Das heißt, da begegnen sich zwei oder drei Leute im Studio, die nicht aus derselben Fachrichtung sind, also die notwendigerweise das Thema, über das wir reden, schon mal aus einer anderen Perspektive betrachten, und die müssen irgendwie zusammenkommen. (...) Die Bildung fängt genau da an, wo ich sehe, .. aha, da ist jetzt ein völlig anderer Standpunkt als meiner und auch ne andere Betrachtungsweise und ich lasse mich jetzt, zumindest für die Länge der Sendung, mal auf diese andere Betrachtungsweise ein, und mehr: ‚Ah, so denkt ein Mathematiker darüber, aber der Biologe denkt so darüber. Das ist ja ganz anders.‘ Und trotzdem haben ja beide Perspektiven ne Berechtigung. .. Wenn ich über Lebenszusammenhänge nachdenke, kriege ich das irgendwie zusammen, diesen mathematischen und diesen biologischen Standpunkt? Und dann kommt auch noch der Philosoph und sieht’s nochmal anders. Geht das irgendwie zusammen? Und das ist, glaube ich, genau der Punkt, an dem eigentliche Bildung anfängt, weil ich nämlich selber gefordert bin, .. mit den Ordnungsmustern, die ich angeboten bekomme, selber ne neue Ordnung für mich herzustellen.“ (12, 161)*

Indem er gezielt mit der Pluralität von Ordnungssystemen und Orientierungsmustern arbeitet und deren Widersprüche nicht zwingend auflöst, schafft er Unbestimmtheitsbereiche, mit denen der Zuschauer seinerseits umgehen muss. In diesem Prozess verwirklicht sich nach Ansicht von Menschenfreund Bildung. Er hat ein subjektbezogenes Bildungsverständnis, das er auch mit „Weiterkommen“ und „Selbsterkenntnis“ umschreibt: *„Es betrifft mich .. als Mensch, es macht etwas mit meinem – pathetisch formuliert – In-der-Welt-Sein, mein Bezug zu anderen Menschen, zur Gesellschaft. (...) Ich glaube, dass Selbsterkenntnis zum Bildungsbegriff gehört, weil ich das, was ich erlebe, auch das, was ich kennenlerne, nur richtig ordnen kann, wenn ich einigermaßen weiß, wer ich selber bin, in Bezug auf meine Umwelt.“ (12, 187)* Menschenfreund nimmt als Moderator in der Expertenrunde durchgehend eine fragende Haltung ein, will einen Kommunikationsraum schaffen, in dem der Wissensbestand generiert und durch multiperspektivische Betrachtung reflektiert wird. Am Ende der Sendung trägt er die gemeinsam erarbeiteten Erkenntnisse zusammen. Die Sendungsdramaturgie ergibt sich aus dem Wechsel von Bestimmtheit und Unbestimmtheit. Der Zuschauer geht mit mehr Wissen, aber auch mit einem bestimmten Grad an Unge- wissheit aus der Sendung. Er soll im besten Fall neue Fragen haben, das Thema selbst wei-

terdenken, weiterlesen, weiterbearbeiten. Kontingenz ist für Menschenfreund ein Arbeitsmuster, Erkenntnis das Bildungsziel.

Kontingenzmerkmale bei Menschenfreund, stichwortartig:

Gespräche im Sinne von Unterhaltung, interdisziplinär, kontrovers und multiperspektivisch. Dinge in Frage stellen und kontrastieren. Gesellschaftliche Sinnfragen und Grenzgebiete, anthropologisches Grundverständnis. Neugier und Zuwendung zum Menschen. Neues entdecken, fragende Grundhaltung, subjektbezogener Bildungsbegriff. Reflexion erzeugen, Selbsterkenntnis der Menschen fördern.

8.1.4 Kontingenzmerkmale Gruppe 1, Interview 14/Provokateur

Provokateur leitet ein politisches Magazin und investigative Formate im „Aktuellen“. Für ihn steht nicht die Informationsvermittlung im Vordergrund, sondern die Auseinandersetzung über die Information. Im Diskurs und in öffentlicher Kommunikation verwirklichen sich für ihn erst seine demokratischen Ideale. Deshalb hat seine mediale Aussagenproduktion kein bestimmtes inhaltliches Ziel, sondern die Auseinandersetzung, der Meinungsaustausch ist Zweck an sich. Er sieht es als seine Aufgabe, öffentliche Kommunikationsprozesse in Gang zu bringen und zu halten und das Publikum zu Reflexion anzuregen. *„Ich hätte schon ganz gerne, dass diese Berichte, die wir mühsam erstellt haben, auch irgendwas auslösen, (...) dass die was bewirken im besten Fall oder zumindest so ein kleines Minimalding beim Zuschauer, einen Denkprozess auslösen.“* (14, 432) Er verfolgt dabei kein bestimmtes Ziel im Sinne eines Verstehensprozesses. Er denkt strukturell und versucht dem Zuschauer eher neue Sichtweisen auf ein Thema anzubieten. *„Mein Bildungsziel ist: Zuschauern durch Information Denkanstöße (zu) geben, Dinge unter neuem Licht (zu) betrachten .., (die sie) in ihre Meinungsbildung einfließen lassen.“* (14, 86)

Als Beispiel nennt er einen Film über einen Pädophilen. *„In der ganzen Debatte um Pädophilie und Pädophile ist ja die große herrschende Meinung, dass das alles schlimme Leute sind, .. die am besten alle weggesperrt gehören oder kastriert oder keine Ahnung was, so, alles klar! Das ist ja erstmal so die erste Emotion, aber .. ich weiß noch, wir haben ja mal einen Beitrag gemacht, (...) über .. einen jungen Mann, der begleitet wurde, der diese Neigung bei sich festgestellt hat und .. dagegen angekämpft hat, was aber nicht funktioniert, weil man darauf eben geprägt ist, und wie der gelitten hat, und wie er versucht hat, mit Hilfe von Ärzten aus der Charité und so weiter damit umzugehen. Damit hat sich das Bild des Monsters, was man sehr leicht im Kopf hat – weil das sind ja .. für viele Menschen ..*

einfach nur Leute, die entschieden haben, dass sie jetzt irgendwie Kinder vergewaltigen wollen –, hat sich damit gedreht oder zumindest konnte ich es differenziert betrachten. Das ist uns auch gelungen.“ (14, 101)

Zu den leitenden Prinzipien von Provokateur gehören nicht Ausgewogenheit, Vollständigkeit, nicht einmal Objektivität, sondern eine spezielle Sicht auf eine Thematik, von der er sich anregenden Diskurs verspricht. *„Ich verbreite jetzt nicht meine Meinung (...), [aber] wir haben ne Position, das würde ich schon sagen, (...) wir würden niemals einen neutralen ‚Es gibt‘-Film machen.“ (14, 704)* In der Redaktion werden argumentativ Thesen aufgestellt, diskutiert und nachrecherchiert. Neutralität ist für Provokateur Stillstand, Meinung ist Bewegung und Diskurs führt zu Veränderung. Er arbeitet mit pluralen Weltansichten, stellt sie gegeneinander, spielt sie gegeneinander aus und immer wieder in Frage. *„Wir haben mal einen Beitrag gemacht, in dem wir gesagt haben, was ist denn eigentlich der Unterschied zwischen den Schleppern und den Flüchtlingshelfern der DDR? Die haben genauso Pässe gefälscht, die haben auch Leute im Auto irgendwo zusammengepfertcht über die Grenzen gefahren, die haben dafür auch Geld genommen, so! .. Das ist ein bisschen schräg, das ist auch für viele schwer mitzugehen. Aber auch das ist ein Punkt, wo ich denke, ja gut, klar, wenn du ne Notsituation hast und Menschen wollen irgendwie über Grenzen, aus vielleicht auch berechtigten Gründen, und die Grenzen gibt's nicht. Dann brauchst du eine Schar von Kriminellen, die da helfen. Wieso .. machen wir die jetzt zu den Schuldigen? So (...) ein Gedankenprozess.“ (14, 165)*

Er fühlt gesellschaftliche Verantwortung und möchte Meinungsbildung und lebendige demokratische Kommunikationskultur fördern. Deshalb versucht er mit seinen medialen Artikulationen das Publikum aufzuwühlen, Unruhe zu stiften, indem er Vorurteile konterkariert, unpopuläre Meinungen präsentiert oder mit ungewöhnlichen Thesen provoziert. *„Das ist das Attraktivste, was man machen kann, Themen, die da sind, wo die Meinung schon feststeht. .. Beitrag gegen den Mainstream. .. Dann kriegst du viel Gegenwind (...), sie wehren sich, dann merke ich, sie setzen sich auseinander.“ (14, 149)* Medienwirkungsprozesse sind für ihn subjektbezogen, denn er arbeitet auf Reflexions- und Denkprozesse hin, die sich beim Zuschauer einstellen. *„Ich sende nicht was, was das Publikum hören will (...), aber was aus der Lebenswirklichkeit des Publikums entspringt. (...) Kann auch mal was sein, was echt quer sitzt zu deren Haltung.“ (14, 757)* Provokateur geht es nicht um objektive Berichterstattung, auch nicht um einen Wahrheitsanspruch. *„Wir können nicht mehr so tun, als ob wir alles wüssten.“ (14, 1025)* Die journalistische Recherche dient ihm

nicht zur Wahrheitssuche, das Fragen wird zum Selbstzweck. Sofern die Recherchewege transparent gemacht würden, sei jede Frage statthaft. *„Ich glaube, dann ist auch die Haltung oder die (...), die mangelnde Neutralität gar kein Problem. (...) Also letztendlich, wofür brauche ich denn einen Reporter? Ich brauche doch (...) einen Reporter, damit der für mich irgendwo hinget und mir (...) letztendlich, was ist denn Journalismus? Eigentlich (...) sind's doch Leute, die anderen Leuten erzählen, was sie erlebt haben oder was passiert da draußen in der Welt, weil ja nicht jeder dauernd zu jedem reisen kann und ihn selber befragen kann.“* (14, 1042)

Die journalistische Aufgabe wird hier als öffentliche Suchbewegung inszeniert. Die journalistische Haltung soll möglichst authentisch, publikumsnah und subjektiv sein. Der Journalist tritt bei Provokateur nicht als inhaltlicher Kenner der Materie auf, seine Expertise bezieht sich nicht auf die Deutung von Welt, sondern wird eher formal verstanden im Sinne eines privilegierten Zugangs zu Menschen und Themen. *„Dass man .. als Journalist Möglichkeiten hat, überall hinzugehen und reinzuzucken und nachzufragen, die man jetzt als Normalbürger entweder vielleicht nicht hat oder wo man auch gar keine Zeit zu hat. Und diesen Auftrag würde ich für die Bürger übernehmen, aber das bedeutet natürlich im Umkehrschluss schon auch, dass ich eine Richtung vorgebe, das geht ja gar nicht anders. (...) Jetzt kann ich nur darauf hoffen, dass wir in Deutschland in der großen breiten Medienlandschaft so viel Vielfalt haben, dass möglichst viele Meinungen abgebildet sind. Oder möglichst viele Facetten abgebildet sind.“* (14, 228) Der Journalist erkläre nicht umfassend, sondern sei ein vom Zuschauer beauftragter Reporter mit besonderen Aufgaben. Er recherchiere und fokussiere Teilaspekte und stoße damit öffentliche Debatten an, deren Ausgang er nicht bestimmen könne und wolle. Das Ergebnis bleibe ungewiss, die Handlungsperspektive ergebnisoffen.

Kontingenzmerkmale bei Menschenfreund, stichwortartig:

Nicht allwissend, kein neutraler Journalismus. Subjektive Haltung, suchend, fragend, ergebnisoffen. Keine Ausgewogenheit, aber Authentizität und transparente Recherche. Thesen entwickeln, Position beziehen, provozieren, bewusst schräg und quer sein zur Meinung des Publikums. Denkanstöße geben, etwas auslösen in den Köpfen der Zuschauer. Vorurteile durchbrechen, Perspektiven umdrehen, einen „turning point“ finden, gegen den Mainstream arbeiten. Journalistisches Wirken als eine Facette in der Medienlandschaft.

8.2 Gegenüberstellung von Kontingenz- und Bestimmtheitsmerkmalen

Die in Gruppe 1 aufgefundenen Kontingenzmerkmale sind in der nachfolgenden Übersicht in der Reihenfolge ihres Vorkommens aufgelistet. In der zweiten Spalte wurden die dazugehörigen Bestimmtheitsmerkmale ergänzt. Die in der Tabelle suggerierte Polarisierung und Trennschärfe zwischen den Spalten ist methodisch motiviert. Sie dient als heuristisches Mittel für den weiteren Verstehensprozess. In der Handlungspraxis schließen sie sich nicht zwingend gegenseitig aus, Journalisten agieren in der Regel in beiden Bereichen.

Tabelle 7: Kontingenzmerkmale

Kontingenz	Bestimmtheit
Fragen	Antworten
Position beziehen	Neutralität
Teilaspekte fokussieren	Vollständigkeit
Authentizität	Ausgewogenheit
Spielerisches	Wahrheitssuche
Subjektbezogen	Objektivität anstreben
Anliegen haben	Umfassend
Grenzthemen, Sinnfragen	Allgemeinbildend
Erschüttern, aufwühlen	Erklären
Irritieren, stören	Deuten
Graustufen	Ergebnisorientiert
Differenzieren	Ordnen
Empathie	Systematisieren
Emotionalität	Orientieren
Identifikation	Ausrecherchieren
Kontraste, Widersprüche	Klarheit
Perspektivwechsel	Richtiges Wissen
Neues Entdecken	Einordnen
Zuwendung zum Menschen	Kognitiv
Interdisziplinär	Verstehen, Verständlichkeit
Kontrovers	Komplexitätsreduktion
Multiperspektivisch	Vereinfachen
Ergebnisoffen	Zielorientiert
Vorurteile und Klischees aufbrechen	Sachlich
Gegen den Mainstream	Analysieren
Thesen aufstellen	Zusammenhänge erläutern
Querdenken	Vernünftig, rational
Ungewissheit	Gewissheit schaffen
Aufklären durch Investigation	Aufklären durch Wissen

8.3 Ergänzende Aspekte aus Gruppe 2 und 3

Auch bei denjenigen Experten, die in ihrer journalistischen Haltung und ihren Handlungen überwiegend auf Bestimmtheit zielen, finden sich Unbestimmtheitsaspekte, die hier noch ergänzt werden sollen. Es handelt sich dabei überwiegend um formale Aspekte bei der Medienproduktion.

8.3.1 Szenische Darstellungen und Narrationen im dokumentarischen Bereich

In den großen TV-Dokumentationen, die Otto verantwortet, werden beispielsweise komplexe kulturelle, wissenschaftliche und historische Themen verarbeitet. Otto bezeichnet diese Sendungen als Bildungsdokumentationen oder auch als „*klug gemachtes Wissensfernsehen*“. Was meint er damit? Auf den ersten Blick geht es hier eindeutig um Erklärfernsehen, das natürlich einen hohen Faktor an Bestimmtheit aufweist, weil die Sendungen einen sehr starken Wissensbezug haben und im Kern kulturelle Wissensbestände einfach, verständlich und unterhaltsam vermitteln wollen. Dennoch versucht Otto mehr als nur dieses Wissen zu transportieren. Er versucht es so zu präsentieren, dass es für den Zuschauer in mehreren lebensweltlichen Dimensionen relevant ist. „*Wo es nicht nur darum geht, naturwissenschaftliches Wissen zu sammeln, sondern auch Herzensbildungsfragen .. gemeint sind. (...) Das ist auch ne Art Bildung.*“ (4, 518) Ähnlich verfährt er bei historischen Stoffen, in denen es um komplexe Sachverhalte geht. Hier arbeitet seine Redaktion mit fiktionalen erzählerischen Mitteln. Das heißt, es werden aus einem historischen Kontext Teilaspekte herausgegriffen und mit Hilfe von szenischen Darstellungen dramaturgisch aufbereitet. Dadurch werden Geschichten dramaturgisch zugespitzt, emotionalisiert, eng an der Lebenswelt historischer Personen entlang. Der Zuschauer fühlt und erlebt deren Lebenswelt, Konflikte und Handlungsentscheidungen nach, soll sich durch Empathie und Identifikation mit ethischen, moralischen und gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzen. Er soll Lebenswelten und Orientierungsmuster der historischen Figuren mit den eigenen abgleichen und Problemlösungen reflektieren. Damit wird der reine Wissensbestand des zu vermittelnden Stoffes überführt in eine Erzählung, ein emotionales Erlebnis für den Zuschauer, das ihm die Tragweite menschlicher Handlungsoptionen vor Augen führen soll. Hier entstehen je nach Erzählweise auch Unbestimmtheitsbereiche, wie sie im fiktionalen Bereich vorkommen. Die Vermischung von Fiktion und Dokumentation ist bei historischen Themen bis heute im deutschsprachigen Raum höchst umstritten. Den Redaktionen wird vorgeworfen, sie würden die sachliche Richtigkeit der historischen Verhältnisse

zugunsten dramaturgischer Zuspitzungen opfern. Hier müssen Redakteure zwischen sachlichen Aspekten der Wissensvermittlung und den Medienbildungsprozessen vermitteln.

8.3.2 Formenvielfalt – Experimente

Auch Forscher als Vertreter des Wissenschafts- und Schulfernsehens experimentiert stark mit medialen Formen, um Wissensbestände zeitgemäß zur Verfügung zu stellen und Bildungsprozesse anzustoßen. Er nutzt ebenfalls filmische Gestaltungsmittel für dokumentarische Themen, um den Zuschauer direkter und emotional anzusprechen und an komplexe gesellschaftliche Themen heranzuführen. Die Narration ist für ihn dabei die zentrale Artikulationsform für das Fernsehen. Erst durch persönliche Geschichten bekämen die Themen aus seiner Sicht für die Zuschauer eine persönliche Relevanz. Das heißt, auch er arbeitet mit Emotion, Empathie und Identifikation. Er will erreichen, dass beim Zuschauer „*Reflexion einsetzt*“ und „*Transfer*“ geleistet werden kann. Forscher setzt auf das Spiel mit den Formen. Als Beispiel dient noch einmal die TV-Produktion über das Grundgesetz, wo er das Schwerpunktthema in verschiedenen medialen Formen durchgespielt und auf verschiedenen Verbreitungswegen präsentiert hat. Begonnen habe das Projekt mit einer studentischen Filmreihe fürs Kino. *„Richtige kleine Spielfilme, also das waren dann 19 junge Absolventen. Jeder hat .. einen Film gemacht, und in jedem spielt dann irgendein wichtiger Politiker mit, (...) also die haben ganz gute Schauspieler auch gehabt. Die (Filme) sind sehr heterogen, (...) aber insgesamt ein tolles Projekt. Habe ich gesagt, Menschenkind, Grundgesetz, .. versteht denn jemand bei uns, was das Bundesverfassungsgericht macht? Wie das funktioniert? Und so haben wir jetzt eine Dokumentation nach der anderen [gemacht], .. Informationsgeschichten .. auf der anderen Seite, (...) bis hin zu .. Mummenschanz .., ist so ne Schweizer Gruppe, .. die spielen in .. Ganzkörperkostümen, .. die sind einfach genial. Da haben wir kleine fantastische Geschichten gemacht, und da geht's eben dann um Neid, um Egoismus, um anderen helfen, um Eitelkeit, also so diese ganzen Geschichten in kleinen Episoden. (...) Dann haben wir XXs Welt gemacht, das ist eine szenische Produktion (...). Das ist so eine Wohngemeinschaft und ganz unterschiedliche Menschen. Da wird mit Klischees gearbeitet: Wie gehen die miteinander um? Wie gehen sie mit dem Hausbesitzer um? Wie schließen sie sich zusammen? .. Demokratische Prozesse werden da eigentlich auch erörtert, aber im Spiel, also es .. macht Spaß zuzugucken. Das Ganze wurde dann als eine Interaktivität .. weitergebaut und das wurde jetzt das Lernspiel [des Jahres]. .. Dann haben wir noch den Kanzlersimulator dazu gemacht, also da kann man dann eben dann regieren und kann im Spiel .. sagen, welche Fähigkeiten muss ich*

haben als Politiker, um wiedergewählt zu werden. Ist auch eine ganz nette Geschichte, also da ist so ein Rundumpaket zur Demokratie.“ (9, 785)

Durch diesen spielerischen und experimentellen Umgang mit Wissen eröffneten sich neue Möglichkeiten der medialen Artikulation. Forscher will damit gezielt Kontingenzbereiche schaffen, indem er den Wissensbestand mehrfach reflexiv wenden lässt, Teilaspekte hervorholt, fokussiert, unterschiedliche Blickwinkel von unterschiedlichen Autoren zulässt und das ganze Projekt in unterschiedlichen Ansprachemodi auf verschiedenen Wegen als multimediales Angebot bereitstellt. Die mediale Artikulation erfolgt hier nicht vertikal im Sender-Empfänger-Prinzip als lineare Wissensvermittlung mit einem Vermittlungsergebnis oder Lernziel. Sie findet horizontal statt und ermöglicht zufällige Wirkungen. Was genau beim Zuschauer ankommt und hängenbleibt, was ihn beschäftigt, berührt, verstört oder interessiert, bleibt im Ungewissen. Diese Offenheit sei gewollt. *„Wir sind viel, viel lieber ergebnisoffen, sag ich ganz ehrlich. .. Also dass man es schon beleuchtet aus unterschiedlichen Sichten, also .. dass der Denkprozess dann weitergeht, also .. die Story muss manchmal abgeschlossen sein, das ist schon klar, aber .. wir wollen schon auch Fragen aufwerfen, wir beantworten zwar etliche Fragen, wir haben auch etliche Reihen, da werden die Fragen beantwortet. (...) Das gibt's natürlich auch. Aber jetzt gerade bei den Demokratiegeschichten, also nehmen wir mal die Theatersachen, das ist für mich das Paradebeispiel, die Leute sind da völlig irritiert, (...) das ist erstmal – hups, was soll denn das? Und dann irgendwann fängt da was an, (...) und darüber kann natürlich diskutiert werden ohne Ende halt, weil jeder sieht was völlig anderes, das ist das Tolle ja da dran. (...) Ich kann nicht sagen, was sich da dann entwickelt bei den Zuschauern.“ (9, 811)* Der Zuschauer müsse nichts Bestimmtes verstehen, er solle Erfahrungen machen und das Projekt solle ihn im Denken über sich und die Welt bewegen. Dahinter liegt ein subjektbezogenes Bildungsverständnis. Die Herstellung von Kontingenz ist für Forscher damit ein wesentliches Arbeitsprinzip.

8.3.3 Interaktivität (Dreier, Ted, Kindermann)

In drei der Interviews aus Gruppe 2 zeigt sich, dass auch Interaktivität Bereiche von Kontingenz ermöglicht. Das lässt sich bei Dreier, Ted und Kindermann ablesen. Sie sind diejenigen Redakteure im Feld, die am meisten interaktiv arbeiten. Ihre journalistische Grundhaltung ist eigentlich eher von Bestimmtheit geprägt. Sie sind alle Verfechter von ausgewogener und objektiver Berichterstattung und haben Vermittlungsziele, die von Verste-

hensprozessen geprägt sind. Aber in den Onlinebereichen, wo direkter Dialog mit dem Zuschauer entsteht, entwickeln sie neue Kommunikationsformen, in denen Kontingenz eine wichtige Rolle spielt. Ein Beispiel sind Reaktionen von Zuschauern in Kommentarfunktionen auf den Webseiten der Sender, in Chats, Foren oder in den sozialen Netzwerken. Sie seien unberechenbar und nicht planbar, berichten die Redakteure einheitlich. Die Kommentare könnten aber auch nicht ignoriert werden und koppelten unmittelbar auf das redaktionelle Geschehen zurück. Sie würden teilweise integriert und förderten in den Redaktionen den Umgang mit Kritik und führten auch zu Selbstkritik. *„Die Diskussion im Netz, wo auch immer, ob auf Twitter, Facebook oder bei den eigenen Kommentaren auf der Seite, (ist) natürlich auch potenziell ein Feedback für die Redaktion selbst. Also, wo gibt es noch Fragen? Wo ist noch etwas offen oder wo ist die Meinung? Ist die vielleicht ganz anders als bei uns, also gerade bei Meinungsartikeln oder auch bei, bei einordnenden Hintergründen .. gibt es mitunter auch sehr viele, die sagen: ‚Ihr habt ja keine Ahnung, da ist eigentlich der Bezug ein ganz anderer.‘ Jetzt gerade bei der Diskussion um die Lügenpresse .. ist das ja durchaus relevant. .. Dadurch kommt es mitunter – und das finde ich auch gut – dann noch zu weiteren Inhalten, die auf diese Kritik eingehen.“* (13, 363) *„Ich finde das gut, .. weil wir auch .. diskutieren über das, was wir tun, und auch nochmal hinterfragen, war das jetzt richtig oder nicht?“* (13, 429)

Redakteure seien in der Konfrontation mit Publikumscommentaren gefordert, ihre Werte und Positionen ständig zu hinterfragen und zu überprüfen, und würden dann diesen Diskurs wieder zurück ans Publikum geben. Die öffentlich-rechtliche Deutungshoheit wird damit eindeutig relativiert, ein offener Kommunikationsprozess ermöglicht und aktiv in Gang gesetzt. Ted sieht dabei Bildungspotenziale durch das Zusammenspiel von Bestimmtheit und Unbestimmtheit, die zu Reflexion und Diskurs sowohl in der Redaktion als auch beim Publikum führen könnten. *„Mein Bildungsziel wäre, dass ich den User, also den Nutzer, ob im Fernsehen oder online, dass ich ihn möglichst objektiv informiere und .. wenn ich eine Meinung verfolge (...) wenn möglich auch tatsächlich andere Meinungen auch zulasse und sie auch diskutieren lasse. (...) Wenn ich eine Meinung habe, .. die ich als Kommentar pro oder contra mache, kann ich mir .. einen anderen Kommentator holen, der dem widerspricht, oder aber dass ich .. die Kommunikation im Netz nutze und bei uns kommentieren lasse (...) und .., sag ich mal, sehr offen mit Kritik umgehe. (...) wir müssen ja alle Kommentare vor ihrer Veröffentlichung lesen und dann aktiv veröffentlichen, was ich auch gut finde, .. dass wir .. Kritik an uns zulassen und das sehr weitgehend.“* (13, 324)

Ähnlich nutzt die Redaktion des Kinderfernsehens solche interaktiven Möglichkeiten, um sich Fragen und Anregungen ihrer Zuschauerschaft einzuholen und die eigene redaktionelle Perspektive zu ergänzen und zu erweitern. *„Indem wir Chats mit denen machen, Foren für die anbieten, mit denen im täglichen Maildialog sind, mit denen in Interviews sprechen, .. deren Ideen in unsere Sendung mit einbringen, sind im ständigen Austausch. (...) ist im Prinzip ein großes multimediales Netzwerk, (...) wo wir im ständigen Austausch mit unserer Zielgruppe sind, und das ist die Basis für unser Programm.“* (7, 39)

Auch hier wird die reine Deutungshoheit der Redaktion relativiert und es findet in kleinem Rahmen eine Öffnung zu anderen Sichtweisen statt, durch eine stärkere Hinwendung zum Publikum und eine Abkehr von einem bislang eher elitären Selbstverständnis der Redakteure. Dreier als Vertreter eines Jugendprogramms sucht in den interaktiven Angeboten ebenfalls eine partnerschaftliche Kommunikation mit den Zuschauern und sieht darin neue Chancen für einen erweiterten Diskurs und offenere Bildungsprozesse: *„Weil wir im Öffentlich-rechtlichen, wenn's um Bildung geht, oft den Versuch machen, ok., wir setzen uns hin, das ist der Inhalt, den wollen wir vermitteln und jetzt sagen wir den Leuten mal, .. warum sie diese Inhalte unbedingt wissen müssen und warum das so wichtig ist. Und dass sie sich doch gefälligst dafür zu interessieren haben .. auch oft so eine Redakteursperspektive. Ich muss diesen Inhalt machen und das Zielpublikum spielt da gar keine große Rolle, also jetzt mal übertrieben gesagt. (...) Wir versuchen, ich will nicht sagen, dass uns das immer gelingt, aber wir versuchen auf jeden Fall auf Augenhöhe mit dem Publikum .. zu kommunizieren. .. Es ist auch so, dass das Publikum sich ja bei uns reinmeldet und wir dann auch – also jetzt nicht ständig, aber immer mal wieder –, auch Anregung kriegen, Themen umzusetzen.“* (8, 334)

Die Interaktivität als Form begünstigt in diesen Fällen eine thematische Öffnung und eine selbstkritische Haltung. Sie führt zu einem tendenziell stärker diskursiven und reflexiven Umgang mit Inhalten und zu einem neuen Rollenverständnis gegenüber dem Publikum. Dafür stehen Begriffe wie *„auf Augenhöhe mit dem Zuschauer sein“*, *„im Austausch“* sein, den Zuschauer als Dialogpartner ernst nehmen. Deutungsansprüche werden zurückgenommen. Der öffentlich-rechtliche Fernsehjournalist soll eine weniger bevormundende und allwissende Rolle besetzen. Er soll vielmehr Debatten kreieren, moderieren, Diskurs ermöglichen und öffentliche Kommunikation in Gang halten. Interaktive Angebote können insofern strukturelle Bedingungen bieten, um das Bildungspotenzial von Fernsehprogram-

men zu erweitern, weil sie neue Perspektiven zulassen und Bereiche von Offenheit, Diskurs und Reflexivität und Kontingenz herstellen.

8.3.4 Aufklärung und Investigation

In den Interviews von Kantianer und Provokateur wird deutlich, dass auch aufklärender und investigativer Journalismus Aspekte von Kontingenz aufweisen. Beide fördern Fakten zutage, die unsere Orientierungsmuster und unser Verhältnis zur Welt und zu uns selbst in Frage stellen können. Indem Journalisten Ungerechtigkeiten, Betrug, Skandale aufdecken, zweifeln sie traditionelle Ordnungssysteme an, belasten den Glauben an ethische und moralische Werte und erschüttern das Vertrauen in die Funktionsfähigkeit von Strukturen. Im weiten Sinn kann aber auch jede Berichterstattung und jeder Sachverhalt im Sinne eines Wissenszuwachses ein Bestandteil von Aufklärung sein, muss aber nicht zwangsläufig den Effekt haben, dass Unbestimmtheitsbereiche erzielt werden. Reine Wissenspräsentation trägt ebenfalls zum Aufbau von Orientierungswissen bei. Bildungsrelevant wird sie aber erst, wenn das Wissen für den Zuschauer auch reflexiv oder diskursiv dargeboten wird.

8.3.5 Subjektive dokumentarische Erzählformen

Kantianer beschreibt es als wichtigen Teil der öffentlich-rechtlichen Fernseharbeit, aufwändige Langzeitdokumentationen im aktuellen Bereich anzubieten, weil sie über die Nachrichtenlage hinaus neue und andersartige Einblicke geben und den Zuschauer auf besondere Weise an die Themen heranführen. *„Subjektive Einblicke, manchmal fast erzählerische, die dem Zuschauer die Möglichkeit geben, mal nen Blickwinkel auf irgendein Geschehen zu haben, was er sonst garantiert – da würde ich auch sagen, ohne das öffentlich rechtliche Fernsehen schon garantiert gar nicht kriegt. (...) Da hatten wir vor zwei Jahren mal ne Dokumentation übernommen, die haben wir letztlich nur übersetzt – ich war trotzdem sehr stolz drauf –, über eine junge Frau, die mit ihren Eltern aus Afghanistan geflohen ist und jetzt als 20-Jährige mit einer eigenen Videocam zurückkehrt nach Afghanistan und da ihre Wurzeln sucht. Und das hat mich tief beeindruckt. (...) Aber das war eine so eigene erzählerische Art, die, gerade weil sie sehr subjektiv war, natürlich einfach mal dieses Nachrichtengeschehen von einer ganz anderen Seite zeigte. Die war dann auch in Ordnung, man denkt immer, in Afghanistan ist überall Krieg und ständig gibt's Anschläge auf die Zivilbevölkerung, auf die ausländischen Soldaten. Nein! Dieses Land ist auch riesig. .. Die konnte da unbehelligt auch ein halbes Jahr nach ihren Wurzeln suchen, das hat mich tief beeindruckt. Weil das sozusagen einfach so ein Switch war. Im Auslandsjournal*

gelingt das mit guten Reportagen, wenn man einfach sagt: ‚Ach das ist auch ein Teil der Wirklichkeit. Hab ich ganz vergessen, dass es das gibt.‘“ (11, 145)

Kantianer beschreibt den Bildungswert dieser Reportage als hoch, weil sie ein vorhandenes Bild relativiere, weil sie einen Perspektivwechsel biete und sehr emotional und berührend sei. Sie ermögliche den Zuschauern, in eine andere Lebenswelt einzutauchen und vorhandene Werturteile über das Land neu abzugleichen und zu hinterfragen, indem sie sich mit der einheimischen Protagonistin identifizieren und Empathie empfinden könnten. Ein solcher Film sei hochgradig reflexiv und auch diskursiv einzustufen. Es werde eine neue Sicht auf Welt angeboten, unkommentiert und ohne jede systematische Einordnung in Hintergründe und Zusammenhänge. Der Zuschauer werde dadurch mit dem Eindruck dieser Biografie gehen gelassen. Kantianer ist fasziniert von einer solchen filmischen Erzählweise, aber er hält den Film auch gleichzeitig für journalistisch fragwürdig. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Bestimmtheit und Kontingenz. *„Ich glaube, .. das journalistische Ideal ist dieser Film über Afghanistan nicht. Nach meinem Empfinden ist es übrigens gar kein journalistischer Film gewesen. Da hab ich sogar noch mit meiner Chefin vom Dienst damals drüber gestritten, ob das ein journalistisches Produkt ist, dieser Film. Ein Journalist, finde ich nach wie vor, sollte – da gilt der alte Satz von Hajo Friedrichs, finde ich immer: ‚Er sollte sich mit seiner Sache nicht gemein machen.‘ Der MUSS unabhängig sein, manchmal bis zur Ödnis, sagen wir mal in den Aufsatzen, .. außer im Kommentar, im klassischen, da bin ich eher konservativ gestrickt. Er muss objektiv berichten in der Auswahl seiner Bilder, in der Auswahl seines Textes, auch sozusagen der Vollständigkeit halber, wie er auf ein Phänomen guckt, was .. manchmal in eins-dreißig nahezu unmöglich ist. ... Dieser andere Film hat mich .. deswegen so beeindruckt, weil er eben das klassische journalistische Ideal ergänzt und Dinge machen darf, die einem Journalisten eigentlich verwehrt sind. So eng auf die Spurensuche nach einem ganz bestimmten Schicksal darf man sich als Journalist eigentlich fast gar nicht begeben. Oder als Person .., dann sozusagen ist .. der journalistische Impetus erstmal weg, weil .. wir haben auch in dem Film nicht gesehen, vielleicht tobte daneben gerade ein Anschlag, das weiß ich schlicht am Ende nicht, wo die Frau unterwegs ist gerade in der Nachbarstadt.“ (11, 196)*

Auch Provokateur beschreibt, dass der Wirkungsgrad von journalistischen Beiträgen deutlich geringer sei als der von Spielfilmen, fiktionale Programme hätten eine sehr viel höhere Bildungswirkung als Informationsprogramme. *„Meiner Erfahrung nach ist es so, dass sich Information oder .. Meinungsbildung über Emotionen transportiert, vor allem. .. Wir in*

den Informationsprogrammen können Informationen bieten. Aber in Spielfilmen, .. Tatort oder Krimis oder sowas, die berühren ja sozusagen ne andere Ebene, wo du nicht drüber nachdenkst, warum jetzt was wie ist, sondern .. das trifft dich quasi mitten im Bauch. Und deswegen glaube ich, dass die Verantwortung der Fiktion für den Bildungsauftrag immens ist, viel größer noch als die der Information, weil das weiß man ja schon selber von sich aus der Schule, wenn dir irgendwie ein Lehrer irgendwas doziert und dir sagt, das war jetzt mit dem .. Dreißigjährigen Krieg so und so und so, dann hörst du da halb zu und vielleicht hörst du auch mal nicht zu. Wenn du aber jetzt einen Spielfilm sehen würdest, wo du mit einer Figur mitgehst und deren Schwierigkeiten im Dreißigjährigen Krieg meinetwegen siehst und die Probleme, die auftauchen, wird sich das ganz anders bei dir verankern.“ (14, 23)

8.4 Diskurs: Kontingenz in den Grenzen journalistischer Prinzipien

Die Suche nach Kontingenzmerkmalen leitet über zu einer paradoxen Ergebnislage. Folgt man der Medienbildungstheorie, haben mediale Aussagen mit einem hohen Anteil an Kontingenz auch einen höheren Bildungswert im Sinne der strukturalen Bildung. Demgegenüber verlangen journalistische Kriterien gewisse Prinzipien der Bestimmtheit. Diese Prinzipien sind Teil des Berufsethos, sie gelten als Qualitätskriterien in der journalistischen Praxis und sind durch den öffentlich-rechtlichen Rundfunk institutionalisiert.

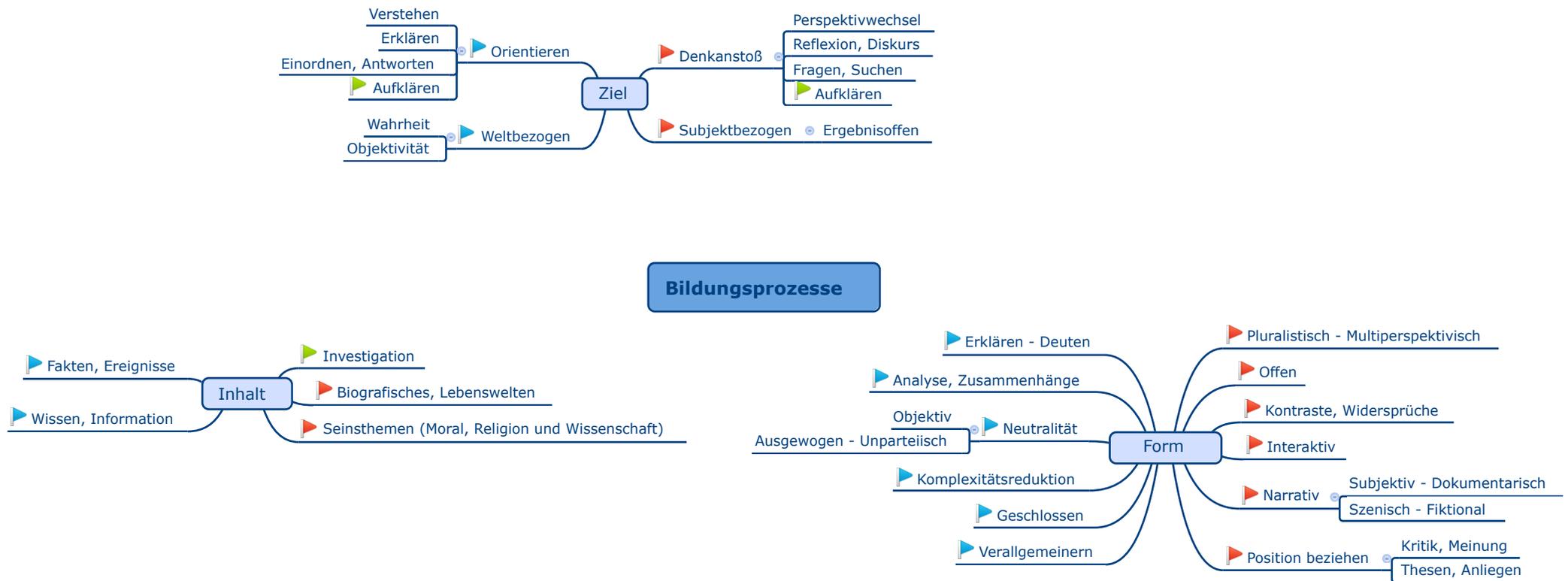
Unter anderen sind dies wie in den ARD-Leitlinien aufgeführt: *„Informationsvielfalt (im Sinne von Informationsbreite und Informationstiefe), Objektivität und Unabhängigkeit, Professionalität, Aktualität, Einordnung und Orientierung (im Sinne von Gebrauchswert), Richtigkeit und Transparenz, Vollständigkeit, Verständlichkeit, Rechtmäßigkeit, Akzeptanz“*. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von strukturellen Faktoren, die Bestimmtheit begünstigen. Dazu gehört das historisch gewachsene elitäre Rollenbild der Journalisten, die sich im Besitz einer Deutungshoheit wähnen. Dazu gehört auch die Institutionalisierung ihres gesellschaftlichen Auftrags zur politischen Meinungs- und Willensbildung im Rundfunkstaatsvertrag, die bestimmte besondere Erwartungen an die Journalisten weckt, mit Informationen, Wissen und Kommunikation umzugehen. Sie sollen ihren Grundauftrag von Information und Kritik erfüllen und Diskurs in Gang halten. Nicht zuletzt sorgt das Massenmedium Fernsehen durch Vereinfachung und Generalisierung für Komplexitätsreduktion und Konformisierung von Meinungen. All diese professionellen

Rahmenbedingungen im öffentlich-rechtlichen Fernsehen sind auf Bestimmtheit angelegt. Wie ist unter diesen Voraussetzungen eine Anwendung der Medienbildungstheorie in der journalistischen Praxis überhaupt möglich? Kann das Prinzip der Kontingenz, das „Spiel mit Unbestimmtheit“ als Handlungs- und Bildungsziel dann überhaupt in die journalistische Praxis integriert werden? In fiktionalen Programmen scheint dies gut umsetzbar, wie das Beispiel von Künstler zeigt, weil dort künstlerische Freiheit herrscht. Aber wie kann Kontingenz tatsächlich auch im Nachrichtenbereich oder in dokumentarischen Formaten zur Geltung gelangen, ohne wesentliche journalistische Prinzipien zu verletzen?

Hier ist zu beachten, dass die Unterscheidung in Bestimmtheits- und Kontingenzmerkmale wiederum kein binärer Code ist und nicht dazu dient, mediale Aussagen oder Programme als gut oder schlecht zu klassifizieren. Vielmehr geht es darum zu erkennen, welche Formen der medialen Informationsverarbeitung und Wissensvermittlung an welcher Stelle bildungsrelevanten Charakter haben. Umgekehrt können Programmverantwortliche im Massenmedium Fernsehen auf der Basis dieser theoretischen Grundlagen entscheiden, an welcher Stelle ihr Programm der reinen Informations- oder Wissensvermittlung dient und an welcher Stelle sie bildungsrelevante Beiträge gestalten und einsetzen wollen. Mit der Frage nach Kontingenz lässt sich also ein professionelles Handlungstool entwickeln, mit dessen Unterstützung gezielt Wissens- und/oder eben Bildungsprozesse induziert werden können. Damit werden neue Möglichkeiten professioneller Programmgestaltung eröffnet.

Um die Prinzipien der strukturalen Medienbildungstheorie für die öffentlich-rechtlichen Fernsehjournalisten praktisch nutzbar zu machen, wird hier ein solches Tool vorgestellt. Es ist als Arbeitsprinzip gedacht und soll zunächst nur das Verfahren verdeutlichen. Es erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Auswahl der Begriffe ist exemplarisch zu verstehen. Es soll anregen, in Anlehnung an dieses Prinzip ein präzises und umfassendes Arbeitsmodell für Fernsehjournalisten zu erstellen. Es wird vorgeschlagen, dieses Modell anhand einer detaillierten Formanalyse von Fernsehbeiträgen zu entwickeln. Weil dazu weitere Datenerhebungen nötig sind, würde dies jedoch den Rahmen der vorliegenden Studie sprengen.

8.5 Ergebnisebene 3 – Arbeitsmodell strukturelle Medienbildung für die Fernsehproduktion



- **Rot:** Bereiche, die Kontingenz begünstigen,
- **Blau:** Bereiche, die Bestimmtheit begünstigen,
- **Grün:** gelten für beide Bereiche.

Abbildung 1: Strukturelle Medienbildung für die Fernsehproduktion

Das Arbeitsmodell ist nach drei Handlungsbereichen strukturiert. Aus den Aussagen der Experten lässt sich ablesen, dass die Bestimmtheits oder Unbestimmtheitsmerkmale in drei Bereichen wirksam werden: erstens in der Frage der journalistischen Haltung, das heißt bei der Formulierung der Handlungsziele, zweitens bei der Wahl der Inhalte sowie drittens bei der Entscheidung über die formale Umsetzung von TV-Beiträgen. Das Arbeitsmodell zeigt, dass in jedem dieser drei Bereiche jeweils Weichenstellungen erfolgen können, inwieweit Bestimmtheit oder Unbestimmtheit angesteuert und Kontingenzerfahrung befördert oder reduziert wird.

Die Experten in den geführten Interviews verfolgen keine einheitliche Linie. Sie arbeiten unbewusst mit Mischformen. So hat Kindermann eine ausgewiesene subjektbezogene Haltung. Er will bei seiner Zielgruppe der Kinder, reflexive, diskursive und emanzipatorische Prozesse auslösen. In der Form ist er aber überwiegend bestimmt, weil er Erklär- und Verstehensfernsehen in Reinkultur herstellt. Forscher wiederum formuliert eindeutige Lern- und Vermittlungsziele, wie zum Beispiel Demokratieerziehung. Er wählt aber völlig freie Formen und experimentiert dabei extrem mit Unbestimmtheitsbereichen. Ted hat bei der Inhalteproduktion für die Webseiten der Fernsehprogramme eine ganz klassische journalistische Perspektive, zeigt aber in der interaktiven Kommunikation mit den Zuschauern großes Interesse an Unbestimmtheitsbereichen. Provokateur fühlt sich bei jeder investigativen Recherche, die zur Aufklärung eines Betrugsskandals dient, den Kriterien der Objektivität, Unabhängigkeit, Unparteilichkeit und Ausgewogenheit verpflichtet. Berührt diese Recherche aber ein existenzielles Thema, das heißt, der aufgedeckte Skandal erschüttert das Vertrauen in politische, moralische oder soziale Zusammenhänge, hat auch diese bestimmte Form der Berichterstattung im Bereich der lebensweltlichen Dimensionen „Handlungs- und Grenzbezug“ hochgradig reflexive und diskursive Wirkung und kann Zuschauer zum Wandel ihres Selbst- und Weltverständnisses bringen.

Zuletzt sei darauf hingewiesen, dass der Einsatz von narrativen und fiktionalen Elementen nicht automatisch immer Kontingenzerfahrungen auslöst. Ein Film, der ein Thema nur oberflächlich berührt, wenig Handlungskonflikte enthält und eine Geschichte undifferenziert oder in Gut-Böse- bzw. Richtig-Falsch-Zusammenhängen präsentiert, würde den Zuschauer keineswegs in Unbestimmtheitsbereiche führen. Es ist also in jedem einzelnen Fall eines Fernsehbeitrags zu prüfen, inwieweit Handlungsziel, Inhalt oder Form auf reine Wissensvermittlung oder Unterhaltung zielen oder ob Informationen und Wissensbestände so arrangiert sind, dass der Beitrag eine bildende Funktion bekommt. Das Bewusstsein dar-

über, warum wo zu welchem Thema welche Form gewählt wird, wann Bestimmtheits- und wann Unbestimmtheitsbereiche angesteuert werden, bietet den Journalisten die Möglichkeit, die Bildungsrelevanz ihrer Programme selbst aktiv zu steuern.

Dabei hat nicht jeder Fernsehbeitrag die gleiche Funktion. Eine Nachrichtensendung wird nicht durchgehend voller Widersprüche präsentiert werden können oder hauptsächlich mit biografischen Erzählungen oder provokativen Beiträgen gefüllt sein. Ein Nachrichtenschwerpunkt ließe sich aber mit einem neutralen Bericht beginnen (Wissensbezug), um dann durch eine subjektive Erzählung – wie im Falle des Mädchens aus Afghanistan – ergänzt zu werden (Bildungsbezug). So könnte man dem Zuschauer zusätzlich zur Faktenvermittlung einen Perspektivwechsel und Reflexionsebenen anbieten. Man könnte sich ebenso gut dafür entscheiden, das ergänzende Portrait nicht in den Nachrichten, sondern erst in einer nachfolgenden Sendung zu bringen. Diese Entscheidungen zu treffen, ist Aufgabe der Redakteure des öffentlich-rechtlichen Fernsehens und kann als Teil ihres Bildungsauftrag gesehen werden. Das vorliegende Arbeitsmodell ist mithin geeignet, solche redaktionellen Entscheidungen zu unterstützen und den Redakteuren einen strukturalen Begriff von Bildung an die Hand zu geben, mit dem sie dem öffentlich-rechtlichen Bildungsauftrag eine neue und für sie handlungsrelevante Bedeutung verleihen können.

9 Zusammenfassung/Schlussbetrachtung

Der öffentlich-rechtliche Rundfunk hat einen historisch gewachsenen und gesetzlich verankerten Bildungsauftrag. Die vorliegende Arbeit sollte zeigen, inwiefern er heute noch Aktualität und Gültigkeit besitzt. Die Studie hat Antworten dazu auf Akteursebene gesucht. Eine Expertenbefragung hat gezeigt, wie Programmverantwortliche des öffentlich-rechtlichen Fernsehens ihren Bildungsauftrag deuten, wie sie versuchen ihn zu realisieren und wie sie ihre Bildungsfunktion insgesamt einschätzen.

Empirische Ergebnisse

Das Ergebnis der Untersuchung ist, dass die journalistischen Akteure ein eher distanziertes Verhältnis zu ihrem eigenen Bildungsauftrag besitzen. Er hat für sie eine historische und strategisch-politische Dimension, und sie wissen um den Wert seiner juristischen Funktion, weil er ihre berufliche Existenz berechtigt. Sie schätzen die damit verbundene finanzielle Sicherheit sowie politische Unabhängigkeit, die ihnen sehr viel professionelle Gestaltungsfreiheit verschaffen. In der täglichen Arbeit thematisieren sie den Bildungsauftrag dagegen kaum. Er ist lediglich als impliziter Wissensbestand verfügbar. Er wird in Form eines gruppenorientierten Wertekanons zur Geltung gebracht und mittels binnenredaktioneller Debatte und einer von ihnen selbst so genannten Schwarmintelligenz ermittelt.

Ferner haben die Befragungen gezeigt, dass es kein einheitliches öffentlich-rechtliches Bildungsverständnis gibt, sondern nur individuell motivierte Reflexionen von Bildungsvorstellungen. Obwohl alle Experten sich zu einem Bildungsauftrag bekennen, ist Bildung für die wenigsten von ihnen eine Leitkategorie für ihr professionelles Handeln. Ihr Bildungsverständnis ist geprägt von dem Mythos eines alten Bildungs- und Schulfernsehens, beladen von Vorurteilen und verbunden mit Generationenkonflikten. Ältere Funktionsträger sehen im Bildungsauftrag noch einen Garant für politische und gesellschaftliche Themensetzungen, jüngere erleben den Auftrag eher als beschränkende Verpflichtung. Sie würden ihn gerne weiter auslegen und zuschauernäher interpretieren. Der Begriff Bildung wird mehrheitlich als etwas „Verstaubtes“, „nicht mehr Zeitgemäßes“ wahrgenommen.

Einen Auftrag zur Bildung empfinden die Programmacher nur bedingt. Sie distanzieren sich von erzieherischen Idealen, bekennen sich aber zu einer gesellschaftlichen Verantwortung. Sie fühlen sich der Öffentlichkeit verpflichtet und wollen den Zuschauer durch Bereitstellung von Wissen und Information in seiner Meinungsbildung unterstützen und seine

Urteilkraft stärken. Sie möchten, dass ihre Medienaussagen eine orientierende Wirkung auf das Publikum haben. Diese orientierende Funktion sehen sie wesentlich dadurch erfüllt, dass sie Relevanzen bestimmen, indem sie selektieren und definieren, was für das Publikum an Themen, Hintergründen und Einordnungen wichtig ist oder sein könnte. Die dazugehörigen Informationen stellen sie in hochwertiger Form nach definierten journalistischen Qualitätskriterien zur Verfügung.

Die Orientierungsleistung ist für sie integraler Bestandteil einer demokratischen Kommunikationskultur. Angesicht der neuen Informationsflut sehen sie verstärkt die Notwendigkeit, dem Zuschauer Hilfestellungen zu geben, damit dieser sich in der Habermas'schen „neuen Unübersichtlichkeit“ der modernen Mediengesellschaft zurechtfinden kann. Sie sehen in den Milliarden von Informationen, die global und verhältnismäßig ungeordnet im Netz und den sozialen Medien kursieren, eine Gefahr oder zumindest ein Hindernis für die Stabilität eines demokratischen öffentlichen Diskurses. Deshalb betrachten es die meisten Befragten als zentrale Aufgabe des öffentlich-rechtlichen Rundfunks, seriöse von unseriösen Informationen zu unterscheiden und dem breiten Publikum Ordnungs- und Relevanzsysteme zur Interpretation und Selektion von Informationen anzubieten. Darin erkennen sie ihre eigentliche Expertise.

Sie repräsentieren damit das ganz klassische journalistische Rollenverständnis des „Gatekeepers“ oder „Agenda-Setters“. Ihr Verhältnis zum Publikum ist insgesamt eher theoretisch, worin sie einen Mangel erkennen. Sie beschreiben kritisch ihr Dilemma, dass sie einerseits große Reichweiten erzielen wollen und andererseits das Publikum nur als anonyme Masse erleben. Sie empfinden ein wachsendes Problem der Zuschauerakzeptanz und wünschen sich mehr Austausch mit den Rezipienten.

Auswertung der Ergebnisse

Insgesamt können aus dem Datenmaterial keine Muster oder Typen gebildet werden. Allerdings lassen sich die Akteure in zwei Lager unterteilen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Haltung, der Wahl der Inhalte und bei der Herstellung ihrer Medienprodukte in einerseits auktorial agierende und an objektiver Erkenntnis und Wirklichkeitsrekonstruktion interessierte Redakteure und auf der anderen Seite spielerisch, reflexiv gestaltende Redakteure, die durch mediale Aussagen beim Zuschauer ergebnisoffene subjektive Erkenntnisprozesse auslösen wollen.

Zur bildungstheoretischen Deutung der Expertenaussagen wurde das Konzept der strukturalen Medienbildung von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki genutzt, weil es davon ausgeht, dass Massenmedien am Aufbau von Orientierungswissen beteiligt sind und medial vermitteltes Wissen eine orientierende und damit immer auch bildende Funktion hat. Dem Theoriekonzept liegt ein strukturaler Bildungsbegriff zugrunde, wonach Bildungsprozesse durch reflexiven, tentativen und diskursiven Umgang mit Wissen ausgelöst werden und zu einer Flexibilisierung des Selbst- und Weltverhältnisses des Individuums führen. Der flexible Umgang mit Orientierungsmustern hilft dem Subjekt, die zunehmenden Kontingenzprobleme der Moderne zu bewältigen. Jörissen/Marotzki haben in diesem Zusammenhang das Prinzip der Kontingenz als zentrale Kategorie für Bildung benannt. Eine ihrer Thesen ist: Je stärker mediale Artikulationen mit Kontingenz – also Unbestimmtheitsbereichen – spielen und Bestimmtheitsbereiche auflösen, umso höher ist ihr Bildungswert, weil sie damit den Rezipienten auffordern, eigene Orientierungen zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.

Auf der Basis dieses Theoriekonzepts sind die Interviews der Experten untersucht worden, inwieweit sie in ihrer Arbeit Kontingenz bewusst oder unbewusst ermöglichen und herstellen oder eher vermeiden. In allen Interviews sind Hinweise auf einen Umgang mit Unbestimmtheitsbereichen zu finden. Insofern haben sie alle potenziell Bildungsrelevanz. Jedoch variieren sie in Bandbreite und Intensität, und es lassen sich gewisse Trends erkennen. So sind auf Unbestimmtheit angelegte Programme eher in Kultur-, Wissenschafts- und Fernsehspielbereichen zu finden, stark auf Bestimmtheit hin konzipierte dagegen eher in den aktuellen und politischen Redaktionen. Eine reine Ressortabhängigkeit konnte nicht festgestellt werden. Es gibt auch Nachrichtenredakteure, die sich mehr mit Kontingenz auseinandersetzen, und Kulturredakteure, die eine sehr bestimmende Grundhaltung haben.

Es wird deutlich, dass Journalisten eine grundsätzliche Neigung haben, mit ihrem Programm eher bestimmt und ordnend zu sein als widersprüchlich und ergebnisoffen. Die Entscheidung darüber, ob ein Redakteur oder Redaktionsleiter sein Programm eher erklärend und auktorial oder subjektbezogen und reflexiv gestaltet, hängt jeweils von seiner persönlichen Haltung und dem Diskussionsklima in seinem Redaktionsumfeld, von der Wahl der Inhalte und der Form der Umsetzung ab. Aus den Interviews konnte herausgearbeitet werden, welche Vorgehensweisen, Handlungsziele oder Gestaltungsmittel im Einzelnen Kontingenz oder Bestimmtheit begünstigen. Daraus sind eine Liste und ein Arbeitsmodell entwickelt worden, an dem Redakteure sich orientieren können. Sie können

daran ablesen, mit welchen Mitteln sie ihrem Fernsehbeitrag oder ihrer Fernsehsendung eine bestimmte oder unbestimmte Haltung, Aussage oder Form verleihen können. Das Modell kann als Handwerkszeug verstanden werden, um die Bildungsrelevanz von Fernsehprogrammen nicht nur zu reflektieren, sondern auch zu erhöhen, mindestens aber bewusst zu steuern. Das Modell ist im Rahmen dieser Studie nur prinzipiell angedacht worden. Um es für die Praxis nutzbar zu machen, müsste es im Rahmen weiterer Forschungsarbeiten und Programmanalysen zu einem präzisen und verlässlichen Bildungstool entwickelt werden. Es kann neue Perspektiven für die theoretische und berufspraktische Orientierung von Fernsehjournalisten aufzeigen.

Professionalisierung durch bildungstheoretische Bezüge

In den Interviews wurde deutlich sichtbar, dass es im öffentlich-rechtlichen Rundfunk in Bezug auf Bildungsbegriffe und Bildungstheorien ein Vakuum gibt. Journalisten vermeiden den Begriff Bildung, weil sie auf alte Bildungsbegriffe und Bildungstheorien zurückgreifen. Die Auseinandersetzung mit neueren Bildungstheorien ist nicht Teil ihrer Aus- und Fortbildungsstrategie. Das hat mit ihrem traditionellen Rollenverständnis zu tun, wonach sie sich als unabhängige und neutrale Beobachter verstehen, die keine Bildungsziele oder Bildungsabsichten verfolgen.

Tatsächlich kann sich der Journalismus aber der Frage nach seiner Bildungswirkung kaum entziehen. Die Bildungswirkung des Massenmediums Fernsehen ist schon durch seine Struktur gegeben. Es wurde auf Luhmann Bezug genommen, der als bestimmendes und orientierendes Merkmal der Massenmedien die selektive Realitätskonstruktion benannt hat. Allein durch die Auswahl der Informationen, durch das Suggestieren eines vermeintlich gemeinsamen Interesses forme das Fernsehen ein Bild von Welt, eine limitierte Wahrheit, die nur ausschnitthaft sei und durch Veröffentlichung wieder neue Kommunikation über dieses Bild erzeuge (Luhmann 1996, S. 56). Massenmedien lenkten bestimmte Perspektiven des Publikums auf die Welt und auf sich selbst. Sie „manipulieren die öffentliche Meinung“ (ebd., S. 78). Mit hohen Reichweiten und starker Aussagekraft formen sie öffentliche Sichtweisen und Standpunkte. Sie kreieren Orientierungswissen und -muster, stellen sie zur Diskussion und haben somit zwangsläufig bildende Funktionen. Fernsehen deutet die Welt für das Publikum und spricht verschiedene Ebenen von Wirklichkeit an. Es konstruiert Wirklichkeiten und stiftet Identität und Konsens. Es vereinfacht und standardisiert Wirklichkeit, um Orientierung zu schaffen. Die neueste Fernsehforschung beobachtet sogar, dass sich gewissermaßen als Reflex auf das Anwachsen von Kontingenzerfahrungen

die Standardisierung der öffentlichen Meinung in den Massenmedien verstärkt (Plake 2004, S. 240). Die Grenze zwischen selbst erfahrener Lebenswelt und medialer Wirklichkeit werde dabei für den Einzelnen immer weniger sichtbar. Es zeichne sich eine Verschmelzung von erlebter und medial vermittelter Wirklichkeit ab, die als Mediatisierung bezeichnet wird. Wenn also davon auszugehen ist, dass das Subjekt durch das medial vermittelte Wissen der Medien geprägt wird und auch alle Bildung medial vermittelt wird, dann haben umgekehrt die Massenmedien auch eine besondere Verantwortung für Bildungsprozesse. Das betrifft auch das öffentlich-rechtliche Fernsehen, das für sich in Anspruch nimmt, Leitmedium Nummer eins und ein gesellschaftlich wichtiger Funktionsträger zu sein.

Die vorliegende Forschungsarbeit ermöglicht dem öffentlich-rechtlichen Fernsehjournalismus auf der Basis des strukturalen Bildungskonzepts, seine Bildungsfunktion und Bildungsverantwortung zu reflektieren und sich offensiv dazu zu verhalten. Es handelt sich um ein Professionalisierungsangebot. Bislang betrachten Journalisten die Wirkung ihrer Programme entweder auf der statistischen Ebene der Reichweiten und Quoten oder theoretisch auf der allgemeingesellschaftlichen Ebene der Relevanz. Es wurde darauf hingewiesen, dass vor dem Hintergrund der Zunahme laienhafter Publizistik und einer Sinnkrise des Journalismus eine Professionalisierung von Journalismus erforderlich ist. Die explizite und theoretisch fundierte Übernahme von Bildungsverantwortung kann in diesem Zusammenhang ein Qualitäts- und Abgrenzungsmerkmal vom „Jedermannjournalismus“ sein.

Journalismus im Spannungsfeld zwischen Kontingenz und Bestimmtheit

Zur Auswertung der Experteninterviews wurde der Begriff der Kontingenz genutzt, der eine zentrale Kategorie der Medienbildungstheorie ist. Kontingenz wird in der Forschung bislang kaum in Zusammenhang mit journalistischer Aussagenproduktion verwendet. Luhmann hat sie als immanentes Prinzip öffentlicher Kommunikation beschrieben. Danach enthält jede Wahrheitskonstruktion zugleich die Möglichkeit ihrer Negation oder Wandlung. Jede Kommunikation impliziere Irritation (Luhmann 1996, S. 174 u. 1991, S. 169).¹¹

¹¹ „Massenmedien realisieren in der Gesellschaft genau jene duale Struktur von Reproduktion und Information, von Fortsetzung einer immer schon angepassten Autopoesis und kognitiver Irritationsbereitschaft. Ihre Präferenz für Information, die durch Publikation ihren Überraschungswert verliert, also ständig in Nichtinformation transformiert wird, macht deutlich, dass die Funktion der Massenmedien in der ständigen Erzeugung und Bearbeitung von Irritation besteht.“

Das Rollen- und Selbstverständnis der öffentlich-rechtlichen Fernsehjournalisten steht dazu im Widerspruch, weil es traditionell auf Bestimmtheit angelegt ist. Die journalistischen Akteure wollen gesellschaftliche Kommunikation in geordnete Bahnen bringen und Kontingenzerfahrungen entgegenwirken. Sie reduzieren, fassen zusammen, ordnen Ereignisse ein, klären auf, erklären, kommentieren, schätzen ein. Sie suggerieren Ordnung und versuchen Orientierung zu schaffen. Darin zeigt sich ein beinahe ordnungspolitisches Denken, das zuweilen auch umgekehrt als Erwartungshaltung an den Journalismus formuliert wird (Arlt 2016, S. 3). Das Fernsehen hat traditionell eine Forumsfunktion, es dient als Ort der Selbstvergewisserung für die öffentliche Meinung. Identitätsstiftender TV-Diskurs versus ungeordneter individualisierter Netzdialog: das Massenmedium Fernsehen und das Internet stehen sich in dieser Hinsicht als vermeintlich konkurrierende Kommunikationssysteme polarisierend gegenüber, zumindest aus Sicht der Journalisten. Das Publikum selber aber nutzt längst virtuos beide Kommunikationsräume in unterschiedlicher Weise und für unterschiedliche Zwecke.¹² Durch die Anerkennung von Kontingenz-Prinzipien im Rahmen journalistischer Arbeit könnte es dem öffentlich-rechtlichen Fernsehen gelingen, diese Polarisierung zwischen Netz- und Fernsehkommunikation zu überwinden.

Medienbildung als Dialogfunktion mit dem Publikum

Das Publikum empfindet das Bestimmtheitspostulat des Massenmediums Fernsehen in der vielfältigen Medienlandschaft immer häufiger als anachronistisch und bevormundend, vor allem die junge Generation. Während öffentlich-rechtliche Journalisten um ihr Deutungsmonopol ringen, lernt das selbstbewusste Publikum im täglichen Umgang durch die neuen Medien immer schneller und kompetenter mit der Krisenhaftigkeit der Moderne, dem Informationsüberangebot und der Fragilität seiner Lebenszusammenhänge zurechtzukommen, also mit Kontingenz umzugehen. Das Publikum hat in dieser Hinsicht einen Erfahrungsvorsprung gegenüber den hier befragten Experten. Mit einem an Kontingenz orientierten Bildungskonzept und neuen Formen der Programmgestaltung könnte das Fernsehen hier aufholen und auf sein Publikum zugehen. Es könnte den Zuschauern nicht nur ein breiteres Portfolio an Erfahrungs-, Orientierungsmustern und Handlungsoptionen zur Verfügung stellen. Auch die Haltung der Journalisten würde sich wandeln, wäre ergebnisoffener, dialogorientierter und interaktiver. Zuschauer würden ernster genommen und nicht mehr als nur passive Empfänger behandelt. Das problematische Verhältnis des öffentlich-

¹² Guido Bröckling bietet hierzu einen interessanten Bezugsrahmen auf der Basis von Vilém Flussers Kommunikationstheorie. Bröckling 2012

rechtlichen Rundfunks zu seinem Publikum könnte sich somit nachhaltig verändern und die Zuschauerakzeptanz verbessert werden.

Das Gelingen einer solchen „strukturalen Bildungsoffensive“ setzt aber einen Wandel im Rollenbild der öffentlich-rechtlichen Fernsehjournalisten voraus. Der Bildungsbegriff müsste innerhalb des Bezugssystems der Berufsgruppe neu diskutiert und von seiner historischen Hypothek des „alten Bildungsfernsehens“ entlastet werden. Der Anspruch auf Deutungshoheit und die damit verbundene auktoriale Grundhaltung des herkömmlichen „Redakteursfernsehens“ müssten aufgegeben werden. Stattdessen müsste die Gleichzeitigkeit, Variabilität und Deutungsvielfalt von Orientierungssystemen anerkannt werden. In den Leitlinien von ARD und ZDF wird neuerdings betont, dass der öffentlich-rechtliche Rundfunk Bestandteil einer fragmentierten Medienwelt sei. Der Umgang mit einer Pluralität von Weltansichten und die Anerkennung der Subjektivität von Erkenntnisprozessen werden hier erstmals als neue Herausforderung für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk gedacht. Die Bewältigung von Kontingenzerfahrungen könnte im Zuge dessen als gesellschaftliche Bildungsaufgabe in den Blick genommen werden. Das „neue“ journalistische Bildungsziel könnte sein, den Umgang mit Kontingenz aktiv zu fördern, sozusagen zu trainieren, indem das Medium Fernsehen die Zuschauer immer wieder stimuliert, diskursiv, reflexiv und tentativ mit der Pluralität von Orientierungsmustern und Weltansichten umzugehen. Traditionelle öffentlich-rechtliche Prinzipien würden durch diesen „neuen“ Auftrag keineswegs in Frage gestellt, sondern sinnvoll ergänzt. Die demokratische Kernaufgabe von „Information und Kritik“ bliebe unberührt. Das öffentlich-rechtliche Fernsehen könnte weiterhin hochwertiges Orientierungswissen bereitstellen und Informationen seriös aufbereiten. Aber die Haltung und der Umgang mit Wissen würden neu und bildungsrelevant gelagert. Das Nebeneinander von Wissenspräsentation und Bildungsfunktion würde dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk eine neue Qualität geben und seinen Bildungswert insgesamt steigern. Er könnte auf diese Weise seinen Bildungsauftrag zeitgemäß reformulieren.

Wissenschaftlicher Nutzen

Die Ergebnisse aus dieser Arbeit eröffnen nicht nur in berufspraktischer Hinsicht, sondern auch wissenschaftlich neue Perspektiven. Die Journalismus- und Fernsehforschung erhält hiermit einen Impuls, Bildung als relevante Kategorie für den Journalismus, speziell den öffentlich-rechtlichen Journalismus, anzuerkennen. Die Medienbildungstheorie bietet - wie gezeigt - einen geeigneten theoretischen Bezugsrahmen für professionstheoretische Überlegungen zum Journalistenberuf. Die Medienbildungsforschung hat das Massenmedium

Fernsehen bislang eher stiefkindlich behandelt. Als schon länger totgesagtes Leitmedium besitzt es jedoch noch untersuchenswerte Bildungspotenziale. Es wird daher den Erziehungs- und Bildungswissenschaften die Analyse von Fernsehprogrammen auf der Basis der strukturalen Medienbildungstheorie vorgeschlagen, um weitere Erkenntnisse über Bildungsstrukturen im Fernsehen zu heben. Und es wird angeregt, das Arbeitsmodell „strukturelle Medienbildung für die Fernsehproduktion“ weiterzuentwickeln, um die Bedeutung öffentlich-rechtlicher Fernsehprogramme für gesellschaftliche Bildungsprozesse herauszuarbeiten.

Literaturverzeichnis

- Altmeppen, Klaus/Greck, Regina/Kössler, Tanja (2013): Journalismus und Medien – organisationstheoretisch betrachtet. In: Meier/Neuberger (Hrsg.) 2013, S. 37-74.
- Arlt, Hans-Jürgen/Storz, Wolfgang (2016): Journalist oder Animateur – ein Beruf im Umbruch. Arbeitspapier der Otto Brenner Stiftung Frankfurt am Main.
- Arnold, Klaus (2013): Qualität im Journalismus. In: Meier/Neuberger (Hrsg.) (2013), S. 77-85.
- Aufermann, Jörg (Hrsg.) (1981): Hörfunk und Fernsehen in der Demokratie. Ein Handbuch über den Rundfunk in der Bundesrepublik Deutschland. Westdeutscher Verlag Opladen.
- Baacke, Dieter (2002): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein (Hrsg.) 2002, S. 112-124.
- Baacke, Dieter (2002) Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben/Hurrelmann (Hrsg.) 2002, S. 161-203.
- Bachmair, Ben (Hrsg.) (2008): Kinderfernsehen wieder zum Thema machen. In: Online-Zeitschrift MedienPädagogik 13 Zürich, S. 1-9.
- Bartelt-Kircher, Gabriele/Bohrmann, Hans/Haas, Hannes (Hrsg.) (2010): Krise der Printmedien: Eine Krise des Journalismus? De Gruyter Saur Berlin.
- Baum, Achim (1994): Journalistisches Handeln. Eine Kritik der Journalismusforschung. Westdeutscher Verlag Opladen.
- Beck, Hanno/Beyer, Andrea (2013): Öffentlich-rechtlicher Rundfunk in der Krise. In: Wirtschaftsdienst 93. Jahrgang, 2013, Heft 3, S. 175-181.
- Behnke, Cornelia/Meuser, Michael (1999): Geschlechterforschung und Qualitative Methoden, Leske + Budrich Opladen.
- Böckelmann, Frank (1993): Journalismus als Beruf. Bilanz der Kommunikatorforschung im deutschsprachigen Raum 1945-1990. UVK Konstanz.
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Leske + Budrich Opladen.
- Bolz, Norbert (2009): Rede zur UFA-Tagung zur Verantwortung der Medienschaffenden, Berlin.
- Bourdieu, Pierre (1998): Über das Fernsehen. Edition Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Boventer, Hermann (1984): Ethik des Journalismus. Zur Philosophie der Medienkultur. Universitätsverlag Konstanz.

- Bucher, Hans-Jürgen/Altmeppen, Klaus (Hrsg.) (2003): Qualität im Journalismus. Grundlagen – Dimensionen – Praxismodelle. Westdeutscher Verlag Wiesbaden.
- Burkart, Roland/Jömberg, Walter (Hrsg.) (1992): Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung. Braumüller Wien.
- Breed, Warren (1955): Soziale Kontrolle in der Redaktion: Eine funktionelle Analyse: In Aufermann u. a. (Hrsg.) 1973: Gesellschaftliche Kommunikation und Information, Bd. II FFM 1973, S. 365-378.
- Brosda, Carsten (2008): Diskursiver Journalismus. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Bröckling, Guido (2012): Das handlungsfähige Subjekt zwischen TV-Diskurs und Netz-Dialog. Vilém Flusser und die Frage der sozio- und medienkulturellen Kompetenz. KopaedVerlag München.
- Burkhardt, Steffen (2009): Praktischer Journalismus. Wissenschaftsverlag Oldenburg.
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1997): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Czepek, Andrea (2013): Pressefreiheit – Hindernisse und Grenzen. In: Meier/Neuberger (Hrsg.) 2013, S. 17-36.
- Czepek, Andrea/Hohlfeld, Ralf/Lobigs, Frank/Loosen, Wiebke/Meier, Klaus/Neuberger, Christoph (Hrsg.) (2013) Aktuell. Studien zum Journalismus, Bd. 5 Nomos-Verlag Baden-Baden.
- Dörr, Dieter (1997): Die Rolle des öff-rechtl. Rundfunks in Europa. Rechtsgutachten, erstellt im Auftrag der ARD.
- Donsbach, Wolfgang (1981): Journalisten zwischen Publikum und Kollegen. In: Rundfunk und Fernsehen, 29 Jg, H.3, S. 326-342.
- Donsbach, Wolfgang (1982): Legitimationsprobleme des Journalismus. Gesellschaftliche Rolle der Massenmedien und berufliche Einstellungen von Journalisten. Karl Alber Freiburg München.
- Donsbach, Wolfgang (1987): Journalismusforschung in der Bundesrepublik: Offene Frage trotz Forschungsboom. In: Wilke (Hrsg.) 1987, S.105-142.
- Donsbach, Wolfgang (1999): „Journalismus und journalistisches Berufsverständnis“. In: Wilke (Hrsg.) 1999, S. 489-517.
- Donsbach, Wolfgang (2005): Rollenselbstverständnis. In: Weischenberg/Kleinsteuber/Pörksen (Hrsg.) 2005, S. 415-420.
- Donsbach, Wolfgang (2008): Im Bermuda-Dreieck: Paradoxien im journalistischen Selbstverständnis. In: Pörksen (Hrsg.) 2008, S. 147-164.

- Dovifat, Emil (1990): Die publizistische Persönlichkeit (ursprünglich 1956). De Gruyter Berlin.
- Eberwein, Tobias/Müller, Daniel (Hrsg.) (2010): Journalismus und Öffentlichkeit. Eine Profession und ihr gesellschaftlicher Auftrag. Festschrift für Horst Pöttker. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Eckhardt, Josef (2005): Wie erfüllt der öffentlich-rechtliche Rundfunk seinen Kulturauftrag? Arbeitspapiere des Instituts für Rundfunkökonomie Köln, Heft 202 Juli 2005.
- Enzensberger, Hans-Magnus (1988): Mittelmaß und Wahn – Gesammelte Zerstreung. Suhrkamp Frankfurt/Main.
- Flach, Hans-Hermann (1972): Macht und Elend der Presse. Von Hase und Koehler Mainz.
- Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch: Qualitative Forschungsmethoden. Juventa Weinheim.
- Fromme, Johannes/Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007): Medien – Macht – Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Medienbildung und Gesellschaft Bd. 4. Wiesbaden.
- Funiok, Rüdiger (2007): Medienethik – Verantwortung in der Mediengesellschaft. Kohlhammer Stuttgart.
- Garz, Detlef, Kraimer, Klaus (Hrsg.) (1991): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methode, Analysen. Westdeutscher Verlag Opladen.
- Giddens, Anthony (1992): Die Konstitution der Gesellschaft (ursprünglich 1984). Campus Frankfurt am Main.
- Giesecke, Hermann (1964): Pädagogisches Plädoyer fürs Fernsehen. Gesammelte Schriften Bd. 3.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3. Auflage VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa Weinheim. München.
- Habermas, Jürgen (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Habermas, Jürgen (2008): Ach, Europa. Kleine politische Schriften XI, Edition Suhrkamp 2551 Frankfurt am Main.
- Hachmeister, Lutz (1987): Theoretische Publizistik. Wissenschaftsverlag Volker Spiess Berlin.
- Haller, Michael/Duwe Freimut (Hrsg.) (2004): Leitbild Unabhängigkeit. Zur Sicherung publizistischer Verantwortung. UVK Konstanz.

- Haller, Michael (2003): Qualität und Benchmarking im Printjournalismus. In: Bucher/Altmeppen (Hrsg.) 2003, S. 181-201.
- Hamm, Ingrid (1998): Die Zukunft des dualen Systems. Aufgaben des dualen Rundfunkmarktes im internationalen Vergleich. Verlag Bertelsmann-Stiftung Gütersloh.
- Hamm, Ingrid (2000): Fernsehen auf dem Prüfstand. Aufgaben des dualen Rundfunksystems, internationale Studien im Rahmen der Kommunikationsordnung 2000. Verlag Bertelsmann-Stiftung Gütersloh.
- Hasebrink, Uwe (2008): Das multiple Publikum. Paradoxien im Verhältnis von Journalismus und Mediennutzung. In: Pörksen/Loosen/Scholl (Hrsg.) 2008, S. 513-530.
- Heimann, Paul (1961): Film, Funk und Fernsehen als Bildungsmächte der Gegenwartskultur. In: Optisch-akustische Mittel in Erziehung und Bildung. In: Didaktik als Unterrichtswissenschaft Klett Stuttgart 1976, hrsg. von Paul Heimann.
- Hickethier, Knut (1998): Geschichte des deutschen Fernsehens. Metzler Stuttgart.
- Hitzler, Ronald (1994): Wissen und Wesen des Experten. In: Hitzler/Honer/Maeder (Hrsg.) 1994, S. 13-31.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Maeder, Christoph (Hrsg.) (1994): Expertenwissen. Die Institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Westdeutscher Verlag Opladen.
- Hoeffe, Otfried (2010): Immanuel Kant Kritik der Urteilkraft. Akademie Verlag Berlin.
- Hohlfeld, Ralf (2013): Journalistische Beobachtungen des Publikums. In: Meier/Neuberger (Hrsg.) (2013), S. 135-146.
- Hopf, Christel (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Heft Jahrgang 7, Heft 2, Enke Stuttgart, S. 97-115.
- Jarren, Otfried/Künzler, Matthias/Puppis, Manuel. (Hrsg.) (2012): Medienwandel oder Medienkrise? Folgen für Medienstrukturen und ihre Erforschung. Nomos Baden-Baden.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Kaase, Max/Schulz, Winfried (Hrsg.) (1989): Massenkommunikation. Theorien – Befunde. Westdeutscher Verlag (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 30) Opladen.
- Kammann, Uwe/Jurkuh, Katrin/Wolf, Fritz (2007): Im Spannungsfeld. Zur Qualitätsdiskussion öffentlich-rechtlicher Fernsehprogramme. Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin, S. 21.
- Kant, Immanuel (1790): Kritik der Urteilkraft. Anaconda Verlag. Köln. (2015). Nachdruck von: Band V (1908/13) der Edition „Kants gesammelte Schriften“, herausge-

- geben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1902, unverändert nachgedruckt von Verlag Walter de Gruyter & Co. 1968.
- Kant, Immanuel (1800): Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen. Hrsg. v. G.B Jäsche. In: ders.: Schriften zur Metaphysik und Logik 2. Werkausgabe Bd. VI Hrsg. von W. Weischedel. Suhrkamp Frankfurt/Main (1977).
- Kepplinger, Hans-Mathias (1979): Angepasste Außenseiter. Ergebnisse und Interpretationen der Kommunikatorforschung. In: Kepplinger (Hrsg.) 1979, S. 7-28.
- Kepplinger, Hans-Mathias (Hrsg.) (1979): Angepasste Außenseiter. Was Journalisten denken und wie sie arbeiten. Karl Alber Freiburg München.
- Klafki, Wolfgang (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beltz Weinheim und Basel.
- Kötterheinrich, Manfred/Neveling, Ulrich/Paetzold, Ullrich/Schmidt, Hendrik (Hrsg.) (1976): Rundfunkpolitische Kontroversen. Zum 80. Geburtstag von Fritz Eberhard. EVA Frankfurt am Main.
- Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra (Hrsg.) (2002): Methoden der Organisationsforschung. Rowohlt Hamburg.
- Langenbucher, Wolfgang (1972): Zur Wirkung der Massenmedien: Ergebnisse der Wirkungsforschung. In: Walter-Raymond-Stiftung (Hrsg.) 1972: Wirtschaft und öffentliche Meinung. Hegner Köln, S. 17-33.
- Langenbucher, Wolfgang (1976): Die Dritten Fernsehprogramme – Regionales Alternativprogramm für Minderheiten oder landespolitisches Gegenprogramm. In: Koetterheinrich/Neveling/Petzold/Schmidt (Hrsg.) 1976, S. 206-219.
- Lauffer, Jürgen/Volkmer, Ingrid (Hrsg.) (1995): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt. Leske + Budrich Opladen.
- Leonhard, Joachim-Felix/Ludwig, Hans-Werner/Schwarze, Dietrich/Straßner, Erich (Hrsg.) (1999): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen. De Gruyter Berlin/New York.
- Liebold, Renate/Trinczek, Rainer (2002): Experteninterview. In: Kühl, Stefan/Strodtholz, Petra (Hrsg.): Methoden der Organisationsforschung, S. 33-70.
- Löffelholz, Martin (Hrsg.) (2004): Theorien des Journalismus. Westdeutscher Verlag Wiesbaden.
- Löffler, Martin (1966): Die Rolle der Massenmedien in der Demokratie. C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung München & Berlin.
- Löffler, Martin (1966): Die öffentliche Meinung. Publizistik als Medium und Faktor der öffentlichen Meinungsbildung. Beck München.
- Löffler, Martin (1968): Presserechtskommentar. C.H. Beck München.

- Lobigs, Frank (2013) Finanzierung des Journalismus. In: Meier/Neuberger (Hrsg.) 2013, S. 53ff.
- Loosen, Wiebke (2013): Publikumsbeteiligung im Journalismus. In: Meier/Neuberger (Hrsg.) 2013, S. 147-163.
- Lucht, Jens (2006): Der öffentlich-rechtliche Rundfunk – ein Auslaufmodell? Grundlagen, Analysen, Perspektiven, VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Lucht, Jens (2009): Öffentlich-rechtlicher Rundfunk in der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 9-10/2009, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, hrsg. von Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 28.
- Ludes, Peter/Schuhmacher, Heidemarie/Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1994): Informations- und Dokumentarsendungen. Geschichte des Fernsehens in der Bundesrepublik Band 3 Fink München.
- Ludes, Peter (1993): Geld.Schein.Öffentlichkeiten. In: Eberwein/Müller (Hrsg.) 2010: Journalismus und Öffentlichkeit, Festschrift, S. 109-127.
- Lünenborg, Margarethe (2012): Die Krise des Journalismus – die Zukunft der Journalistik. In: Publizistik 2012, Heft 57, S. 445-461.
- Luhmann, Niklas (1991): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Westdeutscher Verlag Opladen.
- Machill, Marcel/Beiler, Markus/Krüger, Uwe (2014): Die vernetzte Öffentlichkeit, LFM08 digitalkompakt, hrsg. von Landesmedienanstalt NRW Düsseldorf.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Deutscher Studien Verlag Weinheim.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Weinheim und Basel.
- Meier, Klaus/Neuberger, Christoph (Hrsg.) (2013): Journalismusforschung. Stand und Perspektiven. Nomos Baden-Baden.
- Meier, Klaus (2007): Journalistik. UVK Konstanz.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. In: Garz (Hrsg.) 1991, S. 441-471.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Hitzler/Honer/Maeder (Hrsg.) (1994), S. 180-192.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): Das Experteninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser (Hrsg.) 1997, S. 481-491.

- Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. Kopaed Verlag München.
- Neuber, Wolfgang (1993): Verbreitung von Meinungen durch Massenmedien. Leske + Budrich Opladen.
- Neuberger, Christoph (2009): Internet. Journalismus und Öffentlichkeit. Analyse des Medienumbruchs. In: Neuberger/Nuernbergk/Rischke (Hrsg.) 2009, S. 19-105.
- Neuberger, Christoph/Nuernbergk, Christian/Rischke, Melanie (Hrsg.) (2009): Journalismus im Internet. Profession. Partizipation. Technisierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Neuberger, Christoph (2011): Definition und Messung publizistischer Qualität im Internet. Herausforderungen des Dreistufentests. Vistas Berlin.
- Neuberger, Christoph (2012): Bürgerjournalismus als Lösung? Empirische Ergebnisse zu den journalistischen Leistungen von Laienkommunikatoren. In: Jarrren/Künzler/Puppis (Hrsg.) 2012, S. 53-76.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Verlag Bielefeld.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1973): Kumulation, Konsonanz und Öffentlichkeitseffekt. Ein neuer Ansatz zur Analyse der Wirkung der Massenmedien. In: Publizistik 18. Jg, H.1, S. 26-55.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1976): Öffentlichkeit als Bedrohung. Über den Einfluss der Massenmedien auf das Meinungsklima. In: dies. 1976b, S. 204-233.
- Noelle-Neumann, Elisabeth (1976b): Öffentlichkeit als Bedrohung. Beiträge zur empirischen Kommunikatorforschung, Karl Alber München Freiburg.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe/Helspe (Hrsg.) 1997: Pädagogische Professionalität, S. 70- 182.
- Oeller, Helmut (1974): Zur Situation und Entwicklung der Dritten Programme. In: Fernsehen und Bildung. Internationale Zeitschrift für Medienpsychologie und Medienpraxis, hrsg. Helmut Oeller, Bd. 1-2/1974 Jg. 8.
- Plake, Klaus (2004): Handbuch Fernsehforschung. Befunde und Perspektiven. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pörksen, Bernhard/Loosen, Wiebke./Scholl, Armin. (Hrsg.) (2008): Paradoxien des Journalismus. Theorie-Empirie-Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Pöttker, Horst (2000): Kompensation von Komplexität. Journalismustheorie als Begründung journalistischer Qualitätsmaßstäbe. In: Löffelholz (Hrsg.) 2000, S. 375 f.

-
- Pöttker, Horst (Hrsg.) (2001): Öffentlichkeit als gesellschaftlicher Auftrag. Klassiker der Sozialwissenschaft über Journalismus und Medien. UVK Konstanz.
- Pürer Heinz: Journalismusforschung (2015). UVK Konstanz.
- Raabe, Johannes (2005): Die Beobachtung journalistischer Akteure. Optionen einer empirisch-kritischen Journalismusforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Rein, Antje von (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Renner, Karl-Nikolaus (2007): Fernsehjournalismus. Entwurf einer Theorie des kommunikativen Handelns. UVK Konstanz.
- Requate, Jörg (1995): Journalismus als Beruf. Entstehung und Entwicklung des Journalistenberufs im 19. Jahrhundert. Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen.
- Roß, Dieter (Hrsg.) (1967): Die Dritten Fernsehprogramme. Dokumentation und Analyse. Hans Bredow Institut. Hamburg.
- Roß, Dieter (1981): Funktionen der Dritten Fernsehprogramme. In: Aufermann (Hrsg.) 1981, S. 335 -347.
- Rüden, Peter (1988): Warum das Fernsehen Allgemeinbildung betreiben muss. In: Weiterbildung und Medien 5/1988, Institut für Erziehungswissenschaften TU Braunschweig.
- Rühl, Manfred (1972): Journalistische Ausbildung heute – Praxis und Probleme. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 22 Jg, H. 13/1972, 25. März, S. 28-52.
- Rühl, Manfred (1972b): Zur Professionalisierung von Berufskommunikatoren. Masch. schriftl. Vervielfältigung. Erlangen-Nürnberg.
- Rühl, Manfred (1992): Theorie des Journalismus, in: Burkart/Hämberg (Hrsg.) 1992: Kommunikationstheorien, Wien S. 117-133.
- Rühl, Manfred (1980): Journalismus und Gesellschaft. Bestandsaufnahme und Theorieentwurf. Von Hase & Koehler Mainz.
- Schächter, Markus (2009) Eröffnungsrede zu den 42. Mainzer Tagen der Fernsehkritik am 24. März 2009 ZDF Mainz.
- Schlote, Elke (2008): Bildungsfernsehen weltweit, eine internationale Expertenbefragung. In: TELEVISION 21/2008/2, S. 13-15.
- Schlote, Elke (2008): Im Auftrag der Bildung. Ein Überblick zum Bildungsfernsehen. In: TELEVISION 21/2008/2, S. 4-9.

- Schneider, Norbert (2004): Rede anlässlich der Buchpräsentation von Dieter Stolte: „Wie das Fernsehen das Menschenbild verändert“ in der Bayerischen Akademie für Fernsehen 13. Oktober 2004 München, Veranstalter: Landesanstalt für Medien NRW.
- Scholl, Armin (2013): Theorien des Journalismus im Vergleich. In: Meier/Neuberger (Hrsg.) (2013): Journalismusforschung, S. 167-194.
- Schorb, Bernd (1994): Bildungsfernsehen. In: Ludes/Schuhmacher/Zimmermann (Hrsg.) 1994, S. 203-212.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: merz (medien + erziehung). Zeitschrift für Medienpädagogik, Jahrgang 5 Kopaed Verlag München, S. 50-52.
- Schorb, Bernd (2009): Medienpädagogisches Manifest. Keine Bildung ohne Medien. In: merz (medien + erziehung) Zeitschrift für Medienpädagogik Jahrgang. 53. Jahrgang 5, Kopaed Verlag München, S. 70-72.
- Schorb, Bernd (2011): Zur Theorie der Medienpaedagogik. In: Moser/Grell/Niesyto (Hrsg.) 2011, S. 81-94.
- Schütz, Alfred (1972): Der gut informierte Bürger. In: Gesammelte Aufsätze II, Nijhoff. Den Haag, S. 85-101.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13(3), 283-293.
- Spanhel, Dieter (2011): Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: Moser/Grell/Niesyto (Hrsg.) 2011, S. 95-120.
- Sprondel, Walter Michael (1979): Experte und Laie. In: Sprondel/Grathoff (Hrsg.) 1979, S. 140-154.
- Sprondel, Walter Michael/Grathoff, Richard (Hrsg.) (1979): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Enke Stuttgart.
- Stolte, Dieter (2004): Wie das Fernsehen das Menschenbild verändert. Beck München.
- Summ, Annika (2013): Freie Journalisten im Fernsehen. Professionell, kompetent und angepasst – ein Beruf im Wandel. Aktuell. Schriftenreihe zum Journalismus. Bd. 5. Nomos Baden-Baden.
- Tiefel, Sandra (2004): Beratung und Reflexion. Eine qualitative Studie zu professionellem Beratungshandeln in der Moderne. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Weischenberg, Siegfried/Bassewitz, Susanne von/Scholl Armin (1989): Konstellationen der Aussagenentstehung. Zur Handlungs- und Wirkungsrelevanz journalistischer Kommunikationsabsichten. In: Kaase (Hrsg.) 1989, S. 280-300.
- Weischenberg, Siegfried (1990): Journalismus und Kompetenz. Qualifizierung und Rekrutierung für Medienberufe. Westdeutscher Verlag. Opladen.

- Weischenberg, Siegfried (1998): Journalistik I, Theorie und Praxis aktueller Medienkommunikation. Band 1: Mediensysteme, Medienethik, Medieninstitutionen. Westdeutscher Verlag Wiesbaden.
- Weischenberg, Siegfried (1999): Die Grundlagen der Kommunikatorforschung in der Medienwissenschaft. In: Leonhard u. a. (Hrsg.) 1999, S. 58-70.
- Weischenberg, Siegfried (2002): Journalistik II, Theorie und Praxis aktueller Medienkommunikation. Band 2: Medientechnik, Medienfunktionen, Medienakteure. Westdeutscher Verlag Wiesbaden.
- Weischenberg, Siegfried/Kleinstüber, Hans-J./Pörksen, Bernhard (Hrsg.) (2005): Handbuch Journalismus und Medien. UVK Konstanz.
- Weischenberg, Siegfried/Malik, Maja/Scholl, Armin (2006): Die Souffleure der Mediengesellschaft. Report über die Journalisten in Deutschland. UVK Konstanz.
- Weischenberg, Siegfried (2010): Das Jahrhundert des Journalismus ist vorbei. Rekonstruktionen und Prognosen zur Formation gesellschaftlicher Selbstbeobachtung. In: Bartelt-Kircher/Bohrmann/Haas (Hrsg.) 2010, S. 32-61.
- Weiß, Hans-Jürgen/Maurer, Torsten/Wagner, Matthias (2014): Relativ vielfältig – Programmkonkurrenz auf dem Markt der deutschen Fernsehvollprogramme. In: ALM Programmbericht 2014, S. 26.
- Weiß, Hans-Jürgen (2007): Private Fernsehvollprogramme 1998-2007. In: ALM Programmbericht 2007, S. 37.
- Weiß, Ralph (1991): Aufgaben und Perspektiven des öffentlich-rechtlichen Fernsehens. Symposium des Hans Bredow-Instituts. Nomos Baden-Baden Hamburg.
- Wilke, Jürgen (Hrsg.) (1999): Mediengeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Wilke, Jürgen (Hrsg.) (1987): Zwischenbilanz der Journalistenausbildung. Ölschläger München.

Quellenverzeichnis

- ALM Programmbericht. Fernsehen in Deutschland (2014). In: Schriftenreihe der Landesmedienanstalten, Vistas Verlag
- ALM Programmbericht. Programmforschung und Diskurs (2007), herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft der Landesmedienanstalten. Vistas Verlag
- ALM Digitalisierungsbericht 2015 TNS Infratest für die Medienanstalten
- ARD Bericht 2007/08 und ARD Leitlinien 2009/2010, (Hrsg.:.) Programmdirektion Erstes Deutsches Fernsehen. www.ARD.de/intern/publikationen
- ARD Bericht 2013/14 und ARD Leitlinien 2015/2016, (Hrsg.:.) Programmdirektion Erstes Deutsches Fernsehen. www.ARD.de/intern/publikationen
- ARD/ZDF Studie Massenkommunikation 2015, Media Perspektiven, ARD Werbung
- BVG 1. Rundfunkurteil. Fundstelle: BVerfG, Urteil des Zweiten Senats vom 28. Februar 1961, Az. 2 BvG 1, 2/60, BVerfGE 12, 205- 264, Rundfunkurteil, Volltext.
4. Rundfunkurteil. Fundstelle: BVerfGE 73,118-Niedersachsen
14. Rundfunkurteil 2014. Fundstelle: BVerfG, 25. März 2014-1 BvF 1/11-Rn. (1-135)
- LfM Digitalkompakt 08, Landesanstalt für Meiden NRW 2014
- Medienpädagogisches Manifest. Keine Bildung ohne Medien. merz (medien + erziehung) Heft 2/2009
- Staatsvertrag für Rundfunk und Telemedien (Rundfunkstaatsvertrag) vom 31. August 1991, zuletzt geändert durch den Achtzehnten Rundfunkänderungsstaatsvertrag vom 9. bis 28. September 2015, in: ARD - Mediaperspektiven Dokumentation I/2012
- Spiegelinterview Rangar Yogeshwar: „Ich glaube an den Bildungsauftrag“, Heft 12/2008
- TELEVISION Fachzeitschrift des IZI (Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen)
- ZDF Selbstverpflichtung
- ZDF Talkshow „Markus Lanz“ mit Petra Gerster, 25. März 2010