

Fallkonstitution und Fallverstehen in Prüfentscheidungen: zur Kontrolle impliziten, berufsbiographisch erworbenen Wissens in Prüfungen der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia

Geimer, Alexander; Hackenberg, Achim

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Geimer, A., & Hackenberg, A. (2009). Fallkonstitution und Fallverstehen in Prüfentscheidungen: zur Kontrolle impliziten, berufsbiographisch erworbenen Wissens in Prüfungen der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(1), 97-114. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-336610>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Alexander Geimer/Achim Hackenberg

Fallkonstitution und Fallverstehen in Prüfentscheidungen

Zur Kontrolle impliziten, berufsbiographisch erworbenen Wissens in Prüfungen der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia

Constituting and understanding cases in rating decisions

Controlling the effects of the implicit knowledge resulting from professionalism on the rating practice of the Freiwillige Selbstkontrolle (Voluntary Self Regulation) Multimedia

Zusammenfassung: Der Beitrag beruht auf einer Evaluation der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. (FSM), deren Anliegen die Suche nach Optimierungspotenzial des jungen Prüfverfahrens der FSM war. Es konnte anhand der Analyse (mittels der dokumentarischen Methode) von 5 Gruppendiskussionen mit 14 PrüferInnen gezeigt werden, dass vor allem der Einfluss (berufsbiografisch erworbenen) impliziten Wissens auf die Fallkonstitution und das Fallverstehen im Prüfverfahren von erheblicher und teils problematischer Bedeutung ist. In Anschluss an die Ergebnisse stellt sich die Frage, inwiefern qualitativ-rekonstruktive Methoden in der Aus- und Weiterbildung von PrüferInnen – bzw. generell EvaluatorInnen, BeraterInnen und MediatorInnen – eine professionelle Sensibilität produzieren können, die dazu führt, dass in der beruflichen Praxis implizite Wissensbestände in ihrem Einfluss auf die Fallkonstitution und das Fallverstehen stärker zu kontrollieren sind.

Schlagworte: Evaluation, Freiwillige Selbstkontrolle, Fallkonstitution, Fallverstehen, Dokumentarische Methode, implizites Wissen

Abstract: The article is based on an evaluation of the Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. (Voluntary Self Regulation Multimedia, FSM), probing the potential for optimization inherent in the new FSM rating procedure. 5 group discussions with 14 raters were conducted and analyzed (using the documentary method). The analysis showed the considerable and, in part, problematic impact of the implicit knowledge resulting from professionalism on how a case is constituted and understood in the rating procedure. Based on these findings, the question is discussed whether including qualitative and reconstructive methods in the education and training of raters – and more generally of evaluators, consultants, and mediators – will produce a professional sensitivity which, in turn, should enable raters to more effectively control the impact of implicit knowledge on their constitution and understanding of cases.

Keywords: evaluation, Voluntary Self Regulation, constitution of cases, understanding of cases, documentary method, implicit knowledge

1. Zur medienpädagogischen Praxis der professionellen Beurteilung von Medienangeboten

Es ist heute ein Allgemeinplatz, dass Medien in verschiedensten Formen unseren Alltag strukturieren, diesen teils erheblich prägen und so als Sozialisationsinstanzen ‚sui generis‘ neben Familie, Peers und Schule (und in Wechselwirkung mit diesen) wirksam werden (vgl. Süß 2004, Bachmair 2007, Vollbrecht/Wegener 2009). Entsprechend bedeutsam wurde das Handeln mit und die Kommunikation über Medien auch für die Erziehungswissenschaft, so dass sich die Disziplin der Medienpädagogik ausdifferenzieren beginnt. Es lassen sich (nach Tulodziecki, 1997) fünf Kernbereiche dieser relativ neuen Ausrichtung erziehungswissenschaftlichen Interesses unterscheiden: das Auswählen und Nutzen von Medienprodukten, deren Gestaltung und Verbreitung, das Beurteilen von Bedingungen der Angebotsproduktion und -verbreitung, das Verstehen und Bewerten von Medienprodukten sowie das Erkennen und Beurteilen ihrer Einflüsse.

Dieser Beitrag beschäftigt sich vor allem mit den beiden zuletzt genannten evaluativen Aspekten der Konfrontation mit Medienprodukten und dabei nicht mit der individuellen oder gemeinschaftlichen sondern einer vergesellschafteten, sozial organisierten Form des Verstehens und Bewertens von Angeboten und Beurteilung ihrer Einflüsse. Eine solche findet statt im Rahmen der Überprüfung von Medienprodukten auf jugendschutzrelevante Aspekte in den Einrichtungen der BPjM¹, KJM² bzw. nach dem Prinzip der regulierten Selbstregulierung in den Freiwilligen Selbstkontrollen (FSF³, FSK⁴, FSM⁵, USK⁶). In diesen Organisationen setzt sich (immer auch) pädagogisch geschultes Personal mit den entsprechenden Filmen, Serien, Internetseiten oder Spielen auseinander und prüft inwiefern die Angebote nach dem Jugendschutzgesetz bzw. Jugendmedienstaatsvertrag (JMStV), die in den Prüfordnungen der jeweiligen Einrichtungen konkretisiert sind, unzulässig sind (JMStV § 4.1), geeignet sind Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu gefährden (§4.2) oder zu beeinträchtigen (§5).

Das durch die Prüfverfahren in den genannten Organisationen in Gang gebrachte Zulassen, Verändern oder Verbieten von Angeboten oder nur zeitlich oder auf einen altersbezogenen Nutzerkreis beschränkte Zulassen von Angeboten ist von erheblichem gesellschaftspolitischem Interesse – was sich derzeit immer wieder in Debatten um Horrorfilme, Killerspiele, Pornografie oder Rechtsradikalismus im Internet, Jugendfreigaben und Indizierungen oder Sendezeiten und Altersverifikationssystemen manifestiert. Diesem gesteigerten öffentlichen Interesse steht eine vergleichsweise geringe systematische Ausbildung der professionellen PrüferInnen entgegen. Anders als etwa in anderen hinsichtlich der Struktur der professionellen Handlungspraxis ähnlich gelagerten Berufsfeldern, wie etwa der Beratung oder Evaluation, in denen ebenfalls die Konstitution von (etwaigen ‚problematischen‘) Fällen die Kernaufgabe der PädagogInnen darstellt, teilen die professionellen PrüferInnen keine Ausbildung, welche sie mit speziell für ihre Tätigkeit des Verstehens, Bewertens und Beurteilens von Medienprodukten relevanten Kompetenzen ausstattet. Das heißt: Das Prozedere der *Fallkonstitution und des Fallverstehens*, das in der Ausbildung und Forschung zu den pädagogischen Berufsfeldern der Beratung, Mediation und Evaluation (vgl. Reim 1995, Riemann

/Frommer/Marotzki 2000, Riemann 2000, Oevermann 2000, Flick 2006, Maiwald 2008, Bohnsack 2009b) eine herausgehobene Rolle spielt, findet in dem medienpädagogischen Kontext weitgehend *unabhängig* von einer zielgerichteten Ausbildung zum/r professionellen PrüferIn und daher notwendigerweise *abhängig* von bereits vor der Ausbildung sozialisatorisch oder nachträglich berufsbiografisch erworbenen Kompetenzen der PrüferInnen statt.⁷ Dieser Beitrag versucht am Beispiel der Prüfprozesse im Rahmen der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. (FSM) zu rekonstruieren, welche solcher Einflüsse auf die Fallkonstitution und die Beurteilungsarbeit bestehen, und inwieweit diese im Prüfgeschehen kontrolliert werden (können). Die vorgestellten Ergebnisse entstammen zwar einer Evaluation des Prüfgeschehens bei der FSM, lassen sich jedoch weitestgehend auf die Tätigkeit der anderen Selbstkontrollen sowie weitere pädagogische Berufsfelder (insbesondere der Beratung) generalisieren.

2. Ausgangslage, Vorgehen, zentrale Ergebnisse der Evaluation der FSM

Die Beschwerdestelle der freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. (FSM) bearbeitete im Jahr 2007 insgesamt 1791 Eingaben (2006: 1959). Diese teilen sich auf in 1479 Beschwerden (2006: 1585) und 312 Anfragen zum Jugendmedienschutz (2006: 374). In 2006 konnten 10% der 1585 Beschwerden abgeholfen werden, in 2007 12% der 1479 Beschwerden. Bei nicht offensichtlich unbegründeten Beschwerden im Zuständigkeitsbereich der FSM⁸ wird von der Beschwerdestelle zunächst der Inhaltenanbieter aufgefordert, sich zu dem beanstandeten Angebot zu äußern und so selbst Abhilfe zu schaffen. Geschieht dies nicht oder nicht fristgerecht, wird die Beschwerde dem Beschwerdeausschuss zur Entscheidung vorgelegt (vgl. FSM 2006). Von diesem Ablauf sind Beschwerden über Internetangebote, die ausländischen Serverbetreibern unterliegen oder die Gefahren für Leib, Leben oder Freiheit von Personen darstellen, ausgenommen. Weiterhin können Beschwerden, die sich gegen deutsche Telemedienanbieter richten, die nicht Mitglied in der FSM sind, von der Beschwerdestelle an die zuständige Landesmedienanstalt in anonymisierter Form zur weiteren Veranlassung weitergeleitet werden.

Die Aufgabe des Evaluationsteams von den Arbeitsbereichen Qualitative Bildungsforschung und Philosophie der Erziehung der Freien Universität Berlin bestand in der Suche nach Optimierungsmöglichkeiten des vergleichsweise jungen Prüfverfahrens im Beschwerdeausschuss⁹, insbesondere hinsichtlich interaktioneller und organisationeller Einflüsse auf die Herstellung von Konsens und den Umgang mit Dissens bei der Anwendung der Prüfgrundsätze durch die PrüferInnen. Dazu wurden 5 Gruppendiskussionen mit 14 PrüferInnen der FSM geführt, in denen diese einerseits von ihrer Alltagspraxis als PrüferInnen berichten sollten, sowie andererseits ein vorgelegtes Angebot¹⁰ prüfen sollten, so dass sowohl erfahrungsnahe Erzählungen über die Prüfpraxis wie auch diese selbst das Datenmaterial darstellten. Dies wurde mittels der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2008) analysiert. Da uns insbesondere die für den Prüfprozess relevanten Kompetenzen und Orientierungen, vor deren Hintergrund

die PrüferInnen Internetangebote deuten und beurteilen, interessierten, hat sich die dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren empfohlen, da es ihr Anliegen ist handlungsleitende, implizite Wissensbestände und Orientierungen zu rekonstruieren (vgl. Bohnsack 2006a, 2009a/b, Bohnsack/Nentwig-Gesemann 2006 und im Kontext dieser Studie: Geimer/Hackenberg 2009).

Als zentrales Ergebnis der Untersuchung ist die Konstitution des Prüfgegenstandes durch zumeist nicht thematisierte „Orientierungsmuster“ (Bohnsack, 2006b) der PrüferInnen zu verstehen (dazu ausführlich: Geimer/Hackenberg 2007, 2009). Im Prüfprozess werden weitgehend unbestimmte Rechtsbegriffe, wie zum Beispiel „Entwicklungsbeeinträchtigung“ und „Gefährdungsneigung“ (FSM 2006) von Jugendlichen, anhand von Orientierungen (Schemata wie Rahmen, vgl. Bohnsack 2006b: 132) hinsichtlich ‚normaler‘ und ‚abweichender‘ Jugendlicher und der Wirkmächtigkeit medialer Inhalte auf diese gefüllt. Lediglich in einer Gruppendiskussion (von insgesamt fünf geführten) findet die Konstruktion einer Gefährdungsgeneigntheit von Jugendlichen (hinsichtlich einer Entwicklungsbeeinträchtigung durch ein Internetangebot) explizit statt, da sich die habituellen Orientierungen und stereotypisierten Normalitätshorizonte der PrüferInnen hinsichtlich ihres Bilds vom ‚normalen Jugendlichen‘ nicht decken und deshalb Differenzen in der Kommunikation thematisiert werden müssen. Es ist unseres Erachtens nicht das Problem, dass diese Differenzen – wie teilweise „Rahmeninkongruenzen“ im Sinne der dokumentarischen Methode (vgl. Przyborski 2004, S. 217) – auftreten, auch wenn sie sich zunächst nicht beseitigen lassen, sondern dass sie zumeist verdeckt bleiben, anstatt etwa thematisiert und zugunsten einer stärker reflektierten gemeinsamen Beurteilung verworfen werden.

Dieser Beitrag stellt die Frage, wie solche (zumeist nicht offen gelegte) Inkongruenzen und Differenzen in der Beurteilung, die auf unterschiedlichen Erfahrungsstrukturen und Wissenshorizonten der PrüferInnen basieren, explizit gemacht werden können, damit in den Prüfungen die Konstitution des Prüfgegenstandes nicht von der Homologie im konkreten Fall vorliegender und implizit bleibender Orientierungsmuster abhängig ist. Es geht also darum, dass unterschiedliche Normalitätshorizonte und die Standortgebundenheit der PrüferInnen selbst (vgl. Mannheim, 1980: 212ff.) – wie der von PrüferInnen-Kollegen¹¹ – in den jeweiligen Prüfprozessen zu berücksichtigen sind. Hinsichtlich des Problems der Kontrolle impliziten Wissens in Prüfentscheidungen bedeutet dies, die unhintergehbare „Aspekthaftigkeit“ (vgl. Bohnsack, 2008: Kap. 10 u. 11) der eigenen Beurteilungen im Zuge der Erstellung derselben zu bedenken, die Aussagen anderer PrüferInnen entsprechend zu überdenken, sowie weitere Erfahrungshorizonte und Normalitätsvorstellungen diskursiv zu erfragen und gedankenexperimentell zu entwerfen, die zu anderen Beurteilungen führen (können). Ein solcher selbstreferentieller Prozess und die Beobachtung der PrüferInnen, *wie* sie beobachten bzw. ein Beurteilen des *Wie* der eigenen und gemeinsamen Beurteilungen, ist bisher nur ansatzweise ausgeprägt. Wir bearbeiten hier im Weiteren die Frage, ob die konsequent vorgenommene Zusammensetzung der FSM-Prüfgremien nach der beruflichen Herkunft der PrüferInnen ein geeignetes Mittel ist, solche Prozesse der Selbstbeobachtung einzuleiten oder zu begünstigen. Ausgehend von der Annahme, das mit den beruflichen Zugehörigkeiten auch die Mitgliedschaft in unterschiedliche „konjunktive Erfahrungsräume“ verknüpft ist (vgl. Bohnsack 2008), und so verschiedene professionelle, explizierbare (Fach)Wissensbestände wie auch implizite handlungsleitende Orientierungsmuster integriert werden können in dem Prüfprocedere, sollte die Zu-

sammensetzung nach beruflichen Differenzen auch den Reflektionsprozess steigern und eine Multi-Perspektivität auf die zu prüfenden Internetangebote bedeuten können. Es geht uns also insbesondere um die Frage, ob in den oben festgestellten Problemen hinsichtlich der Kontrolle impliziten Wissens in der Fallkonstitution nicht auch Chancen zu sehen sind.

3. Die Zusammensetzung des Beschwerdeausschusses. Perspektiven und Erfahrungen der PrüferInnen

Der Beschwerdeausschuss der FSM wird stets nach dem Kriterium der beruflichen Herkunft der PrüferInnen zusammengesetzt. Die PrüferInnen entstammen je dem (medien)pädagogischen Bereich, dem Berufsfeld der Rechtswissenschaft und einer gesellschaftlich relevanten Gruppe (z.B. Kirchenvertreter oder andere öffentliche Einrichtungen). Dieses Vorgehen und insbesondere die Implementierung einer professionell juristischen Perspektive in jedes Prüfverfahren sind in keiner anderen Einrichtung der Freiwilligen Selbstkontrolle (wie FSF, FSK, USK) zu finden. Es stellen sich daher Fragen wie: Lässt sich die berufliche Professionalität von Medienpädagogen und Juristen überhaupt (fruchtbar) integrieren? Verhindern die Fachgrenzen eine gemeinsame Auseinandersetzung oder intensivieren sie diese? Von welcher Bedeutung für die Fallkonstitution sind über das explizierbare Fachwissen hinaus implizite Orientierungen, die in der Sozialisation in einem der Berufsfelder gründen?¹² Da die Besetzung der Prüfungsgremien nur hinsichtlich Professioneller aus dem Bereich der Medienpädagogik bzw. Rechtswissenschaft systematisch konstant gehalten wird, und die gesellschaftlich relevanten Gruppenvertreter wechseln, können nur die beiden zuerst genannten Berufsgruppen in unseren Analysen berücksichtigt werden. Dies ist insofern unproblematisch als dass ohnehin der Einfluss impliziter und expliziter (medien)pädagogischer Orientierungen von besonderem Interesse ist. Zunächst jedoch zum Beitrag der juristischen Perspektive auf die Konstitution des Prüfgegenstands.

3.1. Die Bedeutung juristischen Fachwissens und impliziten Erfahrungswissens erworben in juristischen Berufsfeldern für Prüfprozesse

Die Notwendigkeit von Juristen im FSM-Beschwerdeausschuss lässt sich nicht nur anhand der Eigenheiten des Mediums Internet im Vergleich zu anderen Medien begründen, sondern drängt sich bei Analyse der Gruppendiskussionen geradezu auf. Dies insbesondere anhand jener Diskussionsgruppe, die sich lediglich aus drei Medienpädagogen zusammensetzt und also entgegen der üblichen Zusammensetzung keine Juristen enthält (Gruppe 1). Im Folgenden sind vier jener Passagen gelistet, in welchen die Zusammensetzung nach Berufen nur in dieser Gruppe 1 thematisiert wird:

1)...diese Zusammenarbeit auch hier mit der Internetwirtschaft, mit den Juristen und den Medienpädagogen. Diese Zusammensetzung finde ich einfach immer spannend (66-68).

2)...letztendlich auch dem /äh/ rechtspolitischen gerichteten Bereich zuzuordnen, und hier tue ich mich persönlich immer schwer, dann auch zu entscheiden, was es nun wirklich auch /äh/ was sind verfassungswidrige Symbole und da muss ich letztendlich immer eine Liste hinzuziehen bzw. bin ich dann immer in diesem Fall ganz dankbar, dass einfach /äh/ Rechtsanwälte, Juristen mit im Beschwerdeausschuss sitzen, die dann letztendlich da auch /äh/ fundiert ein Urteil abgeben können.

A1: Ja, das ist gut.

A3: In diesem, bei diesen Angeboten letztendlich richte ich mich auch dann nach ihrem Urteil doch, weil ich als mehr oder weniger juristischer Laien da nur global entscheiden kann oder wenn was sehr auffällig ist, ist es nun wirklich verfassungswidrig oder nicht.

A1: Also, das geht mir genauso. Da bin ich auch dankbar, weil man ja oftmals ja nicht kennt (126-142).

3) ich weiß eben, wo ich solche verfassungsfeindlichen Kennzeichen finde im Internet, /ähm/ vom Verfassungsschutz oder von irgendwelchen anderen Organisationen, habe mir dann rausgesucht, welche das sind aber es sind eben sehr viele schwierige Sachen, wo ich, wo man auch als Laie ja nicht den juristischen Stand weiß. Hier dieses Sonnenradfest.

((sprechen durcheinander))

A1: Ja, genau.

A3: Genau. Wo dann Symbole zusammengefügt werden.

A2: Ja, genau. Wo die dann einfach /äh/ ja, verbotene ...

A3: etwas modifiziert werden.

A2: Genau. Und dann weiß ich nicht, wie weit das geht. Und dann kommt man natürlich an die Grenzen, was ja eben auch schon gesagt worden ist (182-199).

4) Aber letztendlich ist, ist es, weiß man ja aus dem, aus der, aus dem /äh/ juristischen Kontext, dass es so diffizil zum Teil ist, dass es immer gut ist, wenn dann, wenn man dann noch jemanden hat /äh/ und der auch dann die Kommentierungen kennt und so weiter und so fort, fer dann sagen kann, Moment mal, da gibt es aber noch das und das und das. Und da bin ich dann immer froh, dass da noch einer dabei ist, der einfach, ja, ein Fachmann da.

A3: Genau. Also, hier ist das konkret in dem einen Prüfverfahren, was ich hatte, dann so gegangen, dann letztendlich, wo ich gesagt habe, die eher dazu neigte die Seite als unbedenklich einzustufen, wo der Jurist dann ganz klar sagte, nein, aber Moment mal, hier gibt es einige Punkte, die sind einfach ganz klar gesetzeswidrig und /äh/ (2) wo man sozusagen als Laie dann eher sagt, na ja, mit derartigen Äußerungen ist man durchaus im Alltag und auch Jugendliche konfrontiert ... (275-287)

Diese vier Passagen, die um eine lange Liste ergänzt werden könnten, zeigen eindringlich die Bedeutung der Präsenz von Juristen für das Prüfverfahren. Zunächst erscheint in der ersten Bemerkung zur Zusammensetzung nach beruflichen Ausrichtungen diese einfach nur „spannend“, es handelt sich also um einen individuellen Nutzen, der darin liegt, dass es einem nicht langweilig wird. Es zeigt sich jedoch schon kurz darauf in der Gruppendiskussion der drei Medienpädagogen, dass man „ganz dankbar [ist], dass einfach /äh / Rechtsanwälte, Juristen mit im Beschwerdeausschuss sitzen, die dann letztendlich da auch /äh / fundiert ein Urteil abgeben können“. Diese Dankbarkeit gründet vor allem in der durch Juristen vorhandenen Sachkompetenz, was sich in dem Konsens der drei DiskussionsteilnehmerInnen hier zeigt. In den weiteren Beispielen wird die Notwendigkeit dieses Fachwissens vor allem hinsichtlich der Verfassungsfeindlichkeit von Symbolen behandelt, die festzustellen die PrüferInnen in Schwierigkeiten versetzt. Sie müssen die entsprechenden Listen kennen und wissen, wie mit Symbolen umzugehen ist, die ähnlich den ausdrücklich verbotenen Symbolen gestaltet sind bzw. wie mit Symbolen umzugehen ist, die nur in einem gewissen Kreis an Mitwissenden (Szenen) dechiffriert werden können (z.B. ‚88‘ für ‚Heil Hitler‘). Hier verläuft der Diskurs partiell univok (vgl. Przyborski,

2004: 285f.), das heißt die PrüferInnen sprechen ‚mit einer Stimme‘ und sind sich in dem behandelten Aspekt besonders einig (Passage 3). Es handelt sich also nicht um eine rein kognitive und ‚rationale‘ Zustimmung auf einer sachlich argumentativen und theoretischen Ebene, sondern um geteilte Erfahrungen aus einer gemeinsamen Praxis, die sich in den Aussagen dokumentiert.

Die Beispiele lassen auf zwei problematische Ablaufformen von Prüfungen schließen, die durch den Mangel von juristischem Fachwissen entstehen können. Erstens: Laien können juristische Tatbestände nicht erkennen und ein Angebot als zulässig beurteilen, welches schlicht verbotene Elemente umfasst. Zweitens: Laien können lange und intensiv über eine etwaige Entwicklungsbeeinträchtigung/Entwicklungsgefährdung durch ein Angebot diskutieren, welches schon schlicht verboten ist (, weil es z.B. verfassungswidrige Symbole zeigt). Es würden also nicht nur Ressourcen vergeudet, sondern auch die adäquaten ignoriert, würde man eine spezifisch juristische Perspektive nicht berücksichtigen. Entsprechend fordern die TeilnehmerInnen der Diskussion auch eine fachmännische, juristische Einschätzung *bevor* sie sich *als Medienpädagogen* dem Angebot zuwenden und vor dem Hintergrund ihres Fachwissens beurteilen, wie insbesondere aus der folgenden Äußerung hervorgeht:

Wir sind ja glaube ich, würde ich uns ja mehr als aus dem medienpädagogischen Bereich alle drei nennen. /äh/ Wir würden einfach sagen was wir sehen, was wir haben. Also, das wäre das erste Statement, was wir machen, und würden dann wahrscheinlich so eine Aufforderung an den Juristen machen, guck noch mal nach, was da legal und illegal ist (424-428).

Der juristische Sachverstand, der auf die Aufforderung hin unterscheidet, „was da legal und illegal ist“, ist unabdingbar und auch nicht durch den ‚gesunden Menschenverstand‘ zu ersetzen, wie einer der Prüfer in der Runde kenntlich macht: „da komme ich viel an meine Grenzen, und dann musste ich, ich habe relativ schnell auch mal, ja, was meinen Menschenverstand / äh/ und das fand ich schon sehr schwierig. Weil, ich bin nicht das Maß aller Dinge“. Die in diesen Äußerungen implizierte Arbeitsteilung und Relativierung der eigenen Perspektive macht zugleich aber auch die Grenzen des juristischen Sachverstands aus, was sich auch in den Äußerungen zum generellen Vorgehen in Prüfungen manifestiert:

Und das, dann kristallisieren sich ganz schnell die Aspekte heraus, wo man sagt, jetzt ist hier eher der Pädagoge gefragt, jetzt ist hier eher der Jurist gefragt. Und dass dann natürlich /äh/ dasjenige Fachurteil, das Spezielle dann mit einer anderen Gewichtung auch noch mal eingeht (599-602).

In dieser Gruppendiskussionsrunde, in der sich betontermaßen nur MedienpädagogenInnen befinden, spielt vor allem das juristische Fachwissen im (komplementären) Bezug zu dem medienpädagogischen Fachwissen eine überzufällig herausgehobene Rolle, was sich in keiner der anderen Gruppendiskussionen, in denen sich unterschiedliche Berufsgruppen finden, derart darstellt.¹³ Das Thema der Komplementarität der (beruflichen) Perspektiven und der Notwendigkeit juristischen Fachwissens durchzieht also gerade *jene* gesamte Diskussion, in der sich *homogenes* Fachwissen bündelt, was auf die Notwendigkeit der Herstellung professioneller Heterogenität in dem Beschwerdeausschuss hinweist.

Das Wissen der Juristen, das hier von enormer Bedeutung ist, ist deren Fachwissen. Es handelt sich also weniger um ein konjunktiv gebundenes Praxiswissen aus der selbst erlebten Alltagserfahrung (vgl. Bohnsack 2008: 59ff.), als vielmehr um ein erwerbbares Expertenwissen im Rahmen instrumentellen (Rollen)Handelns (kommunikativ-generalisiertes Wissen im Sinne der doku-

mentarischen Methode, vgl. ebd.). Allerdings erhält nicht nur dieses juristische Expertenwissen für den Prüfprozess Relevanz, sondern auch – durch die lange Zugehörigkeit zu diesem Berufsfeld – erworbene implizite, habituelle Orientierungen. So treten die Juristen in den Gremien zumeist als die Verfasser der Gutachten und damit in leitender Funktion der Vorsitzenden in Erscheinung, was sich anhand vieler Passagen zeigen lässt:

Es war nicht ganz klar, wie müssen wir dann später die Gutachten aufbauen oder /äh/ so und ich selber bin ja kein Jurist, ich weiß, ich habe jetzt auch bei dem letzten Gutachten – das war 6 Seiten lang – /ähm/ da habe ich ganz schön geschwitzt irgendwie, weil mir nicht ganz klar war, ich habe als Vergleich immer die Gutachten der anderen Leute gesehen.... (45-51).

Aus der Äußerung „ich selber bin ja kein Jurist“, die an anderen Stellen ganz ähnlich formuliert wird¹⁴, geht hier zumindest implizit hervor, dass diesen das Schreiben der Gutachten leichter fallen muss. Für diese Annahme finden sich auch weitere Belege:

Ja, also ich habe ja gar nicht so sehr viele (1) Prüfungen miterlebt [...] aber wenn dann haben wir uns als erstes einen Vorsitzenden gewählt, das war in meinen Fällen immer der Jurist, (1) was ich erst einmal gut fand für Formulierungsprobleme /äh/ und /äh/ dann ging das los (1328-1332).

Und etwas später im Diskussionsverlauf:

und /äh/ ich fand auch die Beiträge der einzelnen Beteiligten dann ziemlich, jeweils ziemlich /äh/ ebenbürtig, also es war in der Tat so, dass also /äh/ jeder von seinem Fachbereich aber auch /äh/ bereichsübergreifend /äh/ nach meiner Wahrnehmung sehr wertvolle Beiträge (1) bringen konnte und /äh/ es dann in der Tat meistens, aber auch nicht immer, dann die Aufgabe des, des juristischen /äh/ Menschen dann /äh/ da war /äh/ das Ganze zusammenzufassen und dann eben den, den Beschluss zu formulieren (1345-1351).

In den letzteren Ausführungen dokumentiert sich zwar zum einen erneut die Komplementarität der beruflichen Perspektiven („jeder von seinem Fachbereich“), zum anderen jedoch wird klar, dass dieses Zusammenführen der unterschiedlichen Sichtweisen in einem Gutachten dann die „Aufgabe des juristischen Menschen“ war. Die Formulierung, in der die berufliche Ausrichtung die Person als ganzen „Menschen“ qualifiziert und diesen so totalisiert, markiert, dass der Jurist durch seinen Beruf Fähigkeiten erworben hat, die ihn für das Schreiben des Gutachtens besonders empfehlen, ohne dass sie etwa notwendige Qualifikationen für das Verfassen des Gutachtens sind, die mit dem juristischen Fachwissen selbst einhergehen. Juristen aber bringen offensichtlich besondere Voraussetzungen mit, um diese Tätigkeit auszuüben, ohne dass es sich also dabei um das rollenspezifische Expertenwissen selbst handelt. Mit aller Wahrscheinlichkeit spielt die Strenge des deduktiv, subsumptionslogischen Denkens, das die Rechtswissenschaft prägt, eine besondere Rolle, indem sie die Herstellung argumentatorischer Stringenz in Gutachten fördert. Darüber hinaus ist unseres Erachtens auch ein Effekt unterschiedlicher Selbstwirksamkeit hinter dieser Arbeitsteilung zu vermuten: Da die Beurteilung eines Angebots immer auch rechtliche Konsequenzen für den Anbieter haben kann, übernehmen Nicht-Juristen weniger freimütig die Verantwortung des Niederschreibens des Gutachtens, während für Juristen das Bewusstsein um die rechtliche Relevanz ihres Tun und Lassens kein außergewöhnliches Vorkommnis darstellt.

3.2. Die Bedeutung medienpädagogischen Fachwissens und impliziten Erfahrungswissens erworben in medienpädagogischen Berufsfeldern für Prüfprozesse

Bisher kann die Analyse den Eindruck erwecken als profitierte das Prüfungsgremium lediglich von dem impliziten Erfahrungswissen der Juristen (z.B. beim Gutachtenschreiben) und deren explizierbarem Fachwissen (z.B. bei der Beurteilung verfassungsfreundlicher Symbole) – aber auch das Umgekehrte ist der Fall, wie in dem folgenden Beispiel deutlich wird, in dem zunächst ein Medienpädagoge in der Gruppendiskussion den Juristen um Rat fragt, der sich danach wiederum an den Medienpädagogen wendet, um dessen fachliche Expertise einzuholen:

A3: wie sieht denn das jetzt rein juristisch noch aus. /äh/ /äh/ /äh/ Was ist ... Also, ist es appellativ? Ist es 'n Aufruf ja oder eben noch nicht'?

A2.: Ich denke, kein Aufruf ...

A3.: Ist keiner, ne?

A2.: Is' keiner, nee. Es is' hier 'ne kritische Äußerung, die du nicht unterbinden kannst.

A3.: Okay.

[...]

A3.: Das wär' jetzt auch so 'ne Frage gewesen, die wir auch so im, im, im Ausschuss an den Juristen gestellt hätten, also, weil das ist, ...

A2.: Ja, aber nicht nur an den Juristen, ich hätt' auch ... mich hätt' auch interessiert, wie wahrscheinlich ist es denn tatsächlich, dass jemand, der /äh/ der mit solchen Symbolen rumläuft und der so was sieht, einfach von der, von der Wirkungslehre her, dass der auf die Straße geht und, und sich /äh/ mit Polizisten prügelt.

A3.: Das ist gar nicht so unwahrscheinlich, weil... (573-617, Gruppe 4)

Der gefragte Medienpädagoge schildert dann im Weiteren welche Wirkungen von einem Angebot unter welchen Bedingungen auf welche Jugendlichen zu erwarten sind. Das Beispiel zeigt sehr illustrativ die Möglichkeit und Notwendigkeit ebenso der Integration des fachlichen Expertenwissens der Medienpädagogik in den Prüfprozess. *Jedoch wie schon das implizite Erfahrungswissen der Juristen auch wenig kontrolliert und reflektiert den gemeinsamen Beurteilungsprozess prägt, so ist das auch hinsichtlich des impliziten Erfahrungswissens der Medienpädagogen der Fall*, wie aus der unterschiedlichen medienpädagogischen Einschätzung des gleichen Angebots in den Gruppendiskussionen hervorgeht:

A2: Und dann würden wir relativ schnell /äh/ zum Ergebnis kommen. Das sehe ich auf jeden Fall. Ne, weil wir dann, weil wir sagen, (9) ne, wir kennen aus unserem Alltag mit Jugendlichen und /äh/ sehen wir einfach, dass die das kennen und /äh/ das wird sie nicht erschrecken, sie würden einfach weiter klicken /äh/ blöde Naziseite und weg, ne. Und oder eben sagen, das ist mein Shop, da muss ich einkaufen. Aber dann, das halten wir in der Jugendarbeit aber massiv auch aus. Weil, dann könnten wir mit vielem gar nicht mehr arbeiten. (2)

A1: d'accord.

A3: ((zustimmend)) /hm-hm/ (427-438, Gruppe 1)

Während hier vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen ein potenziell rechtsextremes Internetangebot von der Gruppe 1 als unbedenklich eingestuft wird („nicht entwicklungsbeeinträchtigend“), weil es Jugendliche gar nicht anspricht („blöde Naziseite“) wird das gleiche Angebot von der Gruppe 2 als bedenklich (und „entwicklungsbeeinträchtigend“) eingestuft, eben weil es Jugendliche über deren „Konsumsinn“ anspricht:

ist auch ganz geschickt, wo Jugendliche drauf einsteigen, ne, ich sehe zum Beispiel Jacken /ähm/ also, Klamottendruckerei also, wie man sich halt /ähm/ modisch, vielleicht auch nicht modisch

((lachend)) je nachdem, wie der gestrickt ist, kleiden kann. Es werden ja Anhänger verkauft oder, oder für Anhänger geworben. Also, /ähm/ es spricht also auch von dieser Konstellation her Mode und ähnliche Accessoires denke ich, Jugendliche an, dass die schauen halt immer wieder auffallen in der Schule. Brauchen eine Jacke oder ein anderes Ding und, und also auch von diesem Kontext, der, sollte man mit auch mit einbeziehen, dass hier, ich sage mal doch /ähm/ so ein gewisser Konsumsinn von Jugendlichen hin, der entsprechenden Phase (191-200).

Die impliziten und nicht problematisierten Erfahrungsgrundlagen und entsprechende Orientierungen hinsichtlich des typischen Jugendlichen führen dazu, dass ein und dasselbe Internetangebot von den PrüferInnen unterschiedlich beurteilt wird (siehe dazu ausführlich: Geimer/Hackenberg 2009).¹⁵ Insofern folgen die PrüferInnen dem Beurteilungsverfahren einer klassisch pädagogischen Kasuistik (vgl. Wernet 2006, S. 90ff.), die aus Gründen ihrer (häufig normativ aufgeladenen) Handlungs- und Interventionsorientierung die Interpretationskomplexität zu reduzieren und lediglich anhand Expertenwissen und nicht hinterfragten Erfahrungen aus der eigenen Praxis sich von un- oder vor-professionellen Alltagsorientierungen abzugrenzen sucht – aber nicht jedoch berufsbiografisch erworbene Wissensbestände infrage stellt. So haben jeweils Gruppe 1 und 5 in der Beurteilung Jugendliche vor Augen, die sich kompetent mit der Seite auseinandersetzen und sie noch zum ‚negativen Vorbildlernen‘ nutzen, also in der Abgrenzung ihre eigene Meinung schärfen können. Jugendliche wären demnach mit derart rechts-orientierten Angeboten vertraut, zum Beispiel vom Schulhof¹⁶, und lassen sich in ihrer eigenen Weltsicht nicht irritieren. Ganz anders die Auffassung in Gruppe 2 und 4. Hier ist man der Ansicht, dass das Angebot einen gewissen „Verführungscharakter“ aufweist (Gruppe 2) bzw. Jugendliche dazu verleitet, sich in rechtsextremistischen Kreisen umzutun und die Grenze zur Illegalität zu übertreten (Gruppe 4). Das Angebot spricht demzufolge Jugendliche subtil und unterschwellig an, um seine Ideologie zu transportieren, was zumindest einige Jugendlichen nicht erkennen.

Nach Ansicht der Gruppe 1 und 5 gibt es also keine (nennenswerte Anzahl an) Jugendlichen mit einer Gefährdungsneigung, so dass das Angebot nicht zu beanstanden ist. Den Gruppen 2 und 4 zufolge jedoch gibt es gefährdungsgeneigte Jugendliche, denen die Kompetenz abgeht, sich kritisch-distanziert mit dem Angebot auseinanderzusetzen, weswegen das Angebot als entwicklungsbeeinträchtigend einzustufen ist. Dieser Unterschied in der Konzeption der Gefährdungsneigung *zwischen* den Gruppen führt zum Dissens *innerhalb* der Gruppe 3, in der man sich nicht auf einen Typus an (nicht) gefährdungsgeneigten jugendlichen Rezipienten der Seite einigen kann.

Die Integration beruflicher Perspektiven findet also lediglich explizit statt hinsichtlich unterschiedlicher beruflicher Rationalitäten auf der Ebene des Fachwissens, nicht jedoch auf der Ebene weitgehend impliziter Erfahrungsstrukturen. Es wäre jedoch falsch anzunehmen, dass sich die PrüferInnen jener Ebene gar nicht bewusst sind. Die Bedeutung dieser wird zwar durchaus registriert, verbleibt jedoch entweder auf der Ebene des persönlichen Gewinns oder der Abgrenzung gegenüber den eigenen (vor-professionellen) Alltagsorientierungen. So hebt beispielsweise die folgende Juristin (aus der Gruppe 5) sehr den persönlichen Gewinn der Interdisziplinarität durch die Integration expliziten Fachwissens hervor:

Von daher die Bewertung ein bisschen relativiert vielleicht, nicht mehr alles so als absolut sieht, was man halt vielleicht in einer Prüfstellung im juristischen Kommentar gesehen hat und sagt: Okay, jetzt entscheide ich das nun, weil's halt irgendein Gericht so geschrieben hat. Sondern auch mal Sachen hinterfragt und man auch versucht, anders zu begründen. Das finde ich eigentlich sehr spannend an der Tätigkeit... (34-52).

Neben dem persönlichen Gewinn des Einblicks in fachfremde Perspektiven führt die Zusammensetzung der Prüfungsgremien nach der beruflichen Herkunft dazu, das eigene (vor-professionelle) implizite Alltagswissen und persönliche Vorlieben unter Kontrolle zu halten, was in der folgenden Passage der gleichen Gruppendiskussion zu sehen ist:

Man kann ja wirklich auch bei einem Thema unterschiedlicher Meinung sein. Und dann ist das glaube ich aber schon so, dass die Leute qualifiziert genug sind, dass sie dann auch noch mal vielleicht so diesen emotionalisierenden Faktor oder das, was sie so an Persönlichkeit mit reinbringen, dass die das außer acht lassen (566-570).

Das Fachwissen der „qualifizierten“ PrüferInnen erlaubt eine Distanzierung von Werthaltungen und Orientierungen, die aus der eigenen Alltagserfahrung stammen. In den nachstehenden Äußerungen einer anderen Gruppendiskussion, kommt diese Funktion der ‚Entpersönlichung‘ der eigenen Haltung durch die Einnahme eines professionellen Standpunkts noch klarer zur Geltung:

Inwiefern da einerseits sag ich mal, persönliche Befindlichkeiten, persönliche Einstellungen durchschlagen, andererseits natürlich auch so was wie Durchsetzungsvermögen und so, also, das hat ja auch was mit Gruppendynamik und so weiter zu tun. [...] D. h. es sitzen drei Experten, die ein Gemeinsames haben, und zwar Expertenwissen, bezogen auf das Internet und auf die Jugendschutzproblematik vom Internet, ne, die aber dann im Detail dann 'n, 'n, 'n eigenes, sage ich mal, 'n eigenes Terrain haben, also, wo sie dann wirklich in die Tiefe gehen können. Und ich glaube, das setzt 'n Stück weit, diese, diese sage ich mal persönlichen Befindlichkeiten und so weiter außer Kraft – oder auch gruppendynamische Prozesse – weil man natürlich dann aus seiner ganz persönlichen wissenschaftlichen Richtung da rein geht oder aus seiner ganz, aus seinem ganz persönlichen Zugang. So. Und der muss natürlich vor den anderen gerechtfertigt werden, der muss diskutiert werden. Und Experten, bezogen auf die Jugendschutzproblematik, sind es alle (915-935, Gruppe 4).

Indem die PrüferInnen als ExpertInnen auf einem bestimmten Gebiet in dem Beschwerdeausschuss auftreten, können sie persönliche Befindlichkeiten hinter dieser Rolle zurücklassen und wertneutraler agieren als es ihnen als Privatpersonen, die gemeinsam eine Beurteilung vornehmen, möglich wäre. Dadurch ist es einfacher

seinen eigenen Eindruck und das, was einem das Angebot jetzt auch so vermittelt hat, dann noch mal ein bisschen runterdampfen. (575-577, Gruppe 5).

Das führt dazu, dass man einem Angebot als Privatperson zwar äußerst kritisch gegenüberstehen kann, jedoch zugleich feststellen muss, dass dies einen in seiner professionellen Funktion nicht beeinträchtigen darf, so z.B. bei der Beurteilung eines Angebots in Gruppe 5:

Es war /ähm/ also ja ich hab, ich habe krampfhaft, krampfhaft nach was gesucht, nach irgend so'nem kleinen /ähm/ ja Ausrutscher, sage ich jetzt mal, wo ich, sagen könnte: "Ja und da, dies ist jetzt einer, der diskriminierend irgendwie was sagt oder eben, eben zum Rassenhass aufstachelt." Aber ich habe nix gefunden (201-204).

Und ganz ähnlich in Gruppe 1:

Also, da sind natürlich Ansätze drin, wo, wo ich 'ne Gänsehaut kriege. Diese Teutonen¹⁷ und natürlich diese, diese /äh/ Nähe zur, zur Verfassungswidrigkeit im Bereich des Nazitums, aber letztendlich so – das ist zumindest meine Beurteilung gewesen – /äh/ es ist nicht entwicklungsbeeinträchtigend, und /äh/ es ist vielleicht grenzwertig aber /äh/ das ist soweit okay eigentlich. Das würde ich jetzt nicht /äh/ zensieren wollen, können, müssen.

Während die Distanzierung von persönlichen Orientierungen/Werthaltungen ebenso gelingt wie die Integration des beruflichen Fachwissens, bleibt jedoch, wie gezeigt, das Zusammenspiel unterschiedlicher berufsbiografisch erworbener

Orientierungen/Werthaltungen in seiner Wirkung auf die Konstitution des Prüfgegenstands weitgehend unbeobachtet.

4. Fazit zum Umgang der PrüferInnen mit explizierbarem Fachwissen und implizitem Wissen unterschiedlicher Berufsgruppen

Unsere Analysen konnten die Notwendigkeit des Vorhandenseins von juristischem Fachwissen zur Beurteilung von Angeboten und die Komplementarität der juristischen und medienpädagogischen Expertise aufweisen. Darüber hinaus konnten wir positive Effekte für die PrüferInnen selbst, die das Kennenlernen fremder, professioneller Perspektiven auf den Jugendmedienschutz schätzen, zeigen. Die Integration der unterschiedlichen beruflichen Perspektiven bedingt weiter auch positive Effekte für den Ablauf der gemeinsamen Auseinandersetzung mit Internetangeboten, indem die PrüferInnen als Experten agieren und weniger als Persönlichkeiten, die ihre eigene Sichtweise durchsetzen möchten oder sich persönlich angegriffen fühlen, wenn die Argumente einer anderen Sichtweise stärker greifen und sich durchsetzen. In den Fokus der Aufmerksamkeit rücken allerdings lediglich das explizite Fachwissen unterschiedlicher Disziplinen, der Gewinn der Integration dieser für den eigenen Wissenshorizont und die Diskussionskultur sowie die Relativierung des eigenen Alltagswissens – es bleibt jedoch die Bedeutung impliziter berufsbiografisch erworbener Erfahrungsstrukturen für den Prüfprozess und die Konstitution des Prüfgegenstands im Dunkeln. Diese Bedeutung der Integration der beruflichen Perspektiven über das Fachwissen hinaus dokumentiert sich auch in folgender Passage einer Gruppendiskussion:

- F: ...Sehen es denn die anderen genauso, dass das dann sich so aufteilt, dass sozusagen klar wird /ähm/, wer jetzt sozusagen da der Kompetenteste für ist, wenn ich das richtig verstanden habe, oder?
 A1: Da geht es nicht um der, wer ist am kompetentesten.
 F: Sondern?
 A1: Darum geht es gar nicht. Sondern es entscheidet letztendlich das Ergebnis von allen. Und jeder bringt da, also, fügt da sein Wissen dazu. Oder daraus ergibt sich dieses Ergebnis. Und da kann man nicht sagen, der ist am kompetentesten (628-638).

Die Prüferin wehrt sich sogleich dagegen, dass eine fachliche Kompetenz über die andere gestellt wird: „Da geht es nicht um der, wer ist am kompetentesten“. Sie hebt hervor, dass ohnehin nicht die Fachkompetenz eines Einzelnen entscheidet, sondern „jeder [...] fügt da sein Wissen dazu“. Es ist also nicht nur das Fachwissen, das für einzelne empirische Fälle durchaus hierarchisiert werden könnte, sondern ein *umfassenderes* Wissen. In diesem Sinne heißt es auch an anderer Stelle dieser Diskussion: „weil es drei *Menschen* sind, die /äh/ auf mit unterschiedlichen Blickwinkeln auf diese Seite gucken, und also, was ich vielleicht nicht sehe, sieht ein anderer und dann kann man diskutieren“ (554-556). Dass sich so vehement gegen eine Kompetenzzuschreibung gewehrt wird, liegt auch daran, dass das maßgebliche Wissen, das Entscheidungen herbeiführt, eben berufsbezogenes aber implizites Erfahrungswissen ist. Deshalb spricht auch der Prüfer in dem obigen Zitat von „drei Menschen“ und nicht ‚drei PrüferInnen‘ oder ‚drei Professionellen‘ oder ähnlichem.

Obwohl sich dadurch auch nicht unerhebliche Probleme ergeben, halten wir die Zusammenführung unterschiedlicher beruflicher Erfahrungshorizonte für äußerst geeignet. Die Sensibilität der PrüferInnen für die Konstitution der Prüfgegenstände durch die unterschiedliche fachliche Expertise gilt es jedoch zu erweitern insbesondere um die Dimension unterschiedlicher impliziter berufspraxisbezogener Wissensbestände und Werthaltungen. Die PrüferInnen kennen aus dem Prüfalltag bereits die Notwendigkeit sich

auf 'ne andere Sprachebene zu begeben. Und nicht nur in seiner eigenen Fachsprache dann redet, die dann kein anderer mehr vielleicht versteht, der das nicht studiert hat (62-65, Gruppe 5).

Die Ausweitung der Übersetzungsarbeit von Fachwissen in eine intersubjektiv verständliche Sprache auf implizite berufsbiografisch erworbene Orientierungen erscheint uns ganz wesentlich deshalb relevant, weil sich feste Interpretationsroutinen im Arbeitsbereich der FSM kaum ausbilden werden und es nicht zur Entwicklung einer kasuistischen Fallsammlung und eines Regelwerks zur Fallsubsumption kommen wird:

Aber das ist ja auch das Interessante, dass wir uns mit, mit, mit Prozessen und Problemstellungen beschäftigen, die nicht sozusagen einfach mit ja oder nein oder ist so oder ist nicht so /äh/ beantwortet werden, sondern wo wir uns eben wirklich /äh, äh/ zu Bewertungen durcharbeiten müssen und, und das, das, das ist mir aber auch jedes Mal passiert. Also ich hatte jedes Mal irgendwie ein neues Thema, wo es noch gar kein Beispiel vorher gab, sondern wo wir einfach /äh, äh/ ausdiskutiert haben, wie bewerten wir das? (142-148, Gruppe 3).

Die FSM muss also immer wieder Grundsatzentscheidungen in Bereichen fällen, in denen sich bisher kaum kulturindustrielle Genres (wie beispielsweise in Kino und TV) entwickelt haben, sondern in denen viele klein- und mittelständische Unternehmer auch gezielt soziale Randgruppen mit ihren Angeboten anzusprechen versuchen. Der Prozess der Ko-Evolution von ‚Medium‘ und ‚Selbstkontrolle‘ ist im Fall der FSK, FSF oder USK erheblich weiter vorangeschritten, während bei dem noch relativ jungen Medium Internet immer wieder neue Entscheidungen zu treffen sind. Gerade wegen dieser Entscheidungen, in denen sich PrüferInnen kaum auf vorgefertigte Beurteilungen des gleichen oder ähnlichen Sachverhalts berufen können, ist eine gesteigerte Selbstreferentialität in der Beurteilungstätigkeit und im Prozess der Fallkonstitution unerlässlich. Zugleich gilt jedoch, auch für andere Einrichtungen der Selbstkontrolle, dass zur Validierung und allgemeinen intersubjektiven Prüfbarkeit – welche für die Tätigkeit der USK vor kurzem infrage gestellt wurde, vgl. Höyneck et al. 2007¹⁸ – entsprechende Fortbildungsmaßnahmen ebenfalls anzuraten wären. Solche können in Schulungen der PrüferInnen geschehen, die sich den Ergebnissen dieser Evaluation interessiert und offen zuwandten.

Es ist also daran, die in der Analyse nachgewiesene implizite Standortgebundenheit von Beurteilungen und die Prägung dieser durch verschiedene berufsbiografisch geprägte Normalitätshorizonte als Reflexionspotential auch in die Umsetzung der Analyseergebnisse hineinzutragen (vgl. Geimer/Hackenberg 2009). Es geht daher um die „Vermittlung interpretativer (selbstreflexiver) Kompetenzen“ (Bohnsack 2009a) und eine Form der Selbstbeobachtung, die sensibel ist für den besonderen Charakter der Herstellung gemeinsamer Beurteilungen, so dass die PrüferInnen gewissermaßen „selbst sich in zunehmendem Maße zu Fallanalysen im Sinne der Explikation impliziten Wissens in der Lage zeigen“ (Bohnsack 2009a). Wenngleich solche Interventionen in Form von Fortbildungsmaßnahmen zu einem stärker reflektierten Fallverstehen und einer umfassenderen Fallkonsti-

tution die Interpretationsprozesse zeitaufwändiger und komplizierter machen, weil die Kommunikationsdichte und Interpretationstiefe zunimmt, lohnt sich der Aufwand zur Steigerung der Präzision und Validität der Prüfergebnisse. Dies betrifft unseres Erachtens, wie geschildert, nicht nur das Prüfgeschehen bei der FSM, sondern generell die Prüftätigkeiten der Einrichtungen der Freiwilligen Selbstkontrolle. Wie bereits zu Beginn angedeutet ähneln die Probleme bei der Fallkonstitution im Rahmen von Prüfprozessen auch strukturell denen der Fallkonstitution in den Bereichen der Beratung, Mediation und Evaluation. Schon deshalb würde es sich empfehlen entsprechende Kompetenzen nicht erst nachträglich in Schulungen und Weiterbildungen zu vermitteln, sondern die Vermittlung bereits im Studium der Pädagogik zu verankern – dies ist durch eine weitergehende Implementierung qualitativ-rekonstruktiver Methoden in das erziehungswissenschaftliche Curriculum möglich.

5. Fallkonstitution und Fallverstehen und qualitativ-rekonstruktive Methoden

Unseres Erachtens sollte bereits in der Ausbildung von (Medien)Pädagogen, die einen erheblichen Anteil der PrüferInnen der FSM ausmachen (13 von 34), eine Sensibilität für die eigene Standortgebundenheit und die Bedeutung impliziter Erfahrungsstrukturen für die Konstitution allgemein von Fällen in der pädagogischen Praxis vermittelt werden, welche über die Möglichkeiten der klassisch pädagogischen Kasuistik hinausgeht (vgl. dazu auch Wernet 2006). Dies bedeutet die Herstellung eines Wissens darum, dass sich der Fall – hier der Prüfgegenstand, aber ebenso der Klient oder auch Patient – nicht ausschließlich durch das Absehen von persönlichen Orientierungen und die Anwendung professionellen Fach- und Expertenwissens konstituiert, sondern ebenso durch stillschweigende Vorannahmen über die Typikalität von Fällen, die in impliziten biografischen und berufsbezogenen Erfahrungsstrukturen gründen. Auch hier nicht untersuchte Aspekte hinsichtlich generationsspezifischer Medienpraxiskulturen (vgl. Schäffer 2003 u. 2005) könnten gerade in Prüfprozessen der Selbstkontrollen von Relevanz sein. Eine Kompetenz des (zumindest partiellen) Hinterfragens dieses eigenen impliziten Wissens ist insbesondere durch die Auseinandersetzung mit qualitativ-rekonstruktiven Forschungsmethoden zu erwerben.¹⁹ Diese können die zukünftigen Professionellen (hier PrüferInnen, aber auch BeraterInnen, MediatorInnen, EvaluatorInnen,) außerdem dazu schulen, den Fall zur Sprache zu kommen zu lassen, sich in seiner eigenen Sprache zu entfalten, ohne ihn vorschnell unter eigene implizite Annahmen (oder die Kategorien der Test-Diagnose der pädagogischen Psychologie) zu subsumieren. Darüber hinaus wäre eine Supervision der Professionellen mittels einer qualitativ-rekonstruktiven Analyse ihrer Tätigkeit (Prüfprozesse, Berater-Klienten-Interaktion, usw.) denkbar, um jene unter dem Interaktions- und Handlungsdruck des Gesprächs oder der Prüfung stattfindenden Prozesse der Fallkonstitution und -verstehens der Selbstreflexion verfügbar(er) zu machen.

Vor dem Hintergrund solcher und ähnlicher Überlegungen wurde die Forderung nach einer weiter gehenden Implementierung qualitativ-rekonstruktiver

Forschungslogik in das Studium der Erziehungswissenschaft/Pädagogik „zur Aufklärung und Selbstaufklärung von Prozessen und Problemen professioneller Praxis“ (Daussien et al. 2008, vgl. auch Daussien 2007, Wiezorek 2008, Ohlha-ver/Wernet 1999, Schütze 1993) bereits wiederholt erhoben. Entsprechend schreibt auch Bohnsack dazu: „Dies betrifft sowohl die Praxis der Klienten, deren genaue Kenntnis erst eine gerechtfertigte Intervention ermöglicht, als auch den empirischen Zugang zur Praxis der Professionellen, der einen kritischen Blick auf deren Handeln jenseits der Eigen-Theorien, Selbstpräsentationen und Selbstverständlichkeiten der Professionellen ermöglicht“ (Bohnsack, 2009b)²⁰. Anders als im Falle der professionellen PrüferInnen sehen sich zudem BeraterInnen, Menschen gegenüber, die sie nicht nur zu Fällen machen müssen, sondern die dies selbst bereits tun, oft mit einer nicht unerheblichen Erfahrung mit den Ordnungs- und Klassifikationssystemen der Beratungseinrichtungen. Qualitativ-rekonstruktive Methoden der Sozialforschung können daher BeraterInnen nicht nur dahingehend schulen, durch eine gesteigerte Selbstreflexivität und Sensitivität die Prozesse der Fallkonstitution (vgl. Wiezorek 2008, Daussien 2008) valider und transparenter zu machen, sondern ebenso solche der *Fall-selbst*konstitution (und die Konstitution des Falls im Zuge der Interaktion) stärker zu kontrollieren. Dazu gilt es insbesondere die eigene Erfahrung zu systematisieren, damit bestehende Ordnungsschemata nicht schlicht in der Fallkonstitution reproduziert werden. Es ist vor allem die dokumentarische Methode, die der komparativen Analyse im Zuge des methodisch kontrollierten Fremdverstehens besondere Bedeutung zukommen lässt (Bohnsack, 2008) und die insofern geeignet scheint, eine entsprechende Sensibilität in Prozessen der Fallkonstitution und des Fallverstehens hervorzubringen: „Je mehr die Erfahrungsräume anderer Fälle in systematischer Weise als explizierbare Vergleichshorizonte herangezogen werden können, je mehr also die Fälle wechselseitig als explizierbare Vergleichshorizonte füreinander fungieren, desto besser kann die eigene Standortgebundenheit (ansatzweise) methodisch reflektiert werden“ (Bohnsack, 2009b). Nicht ohne Grund allerdings fügt Bohnsack hier ein „ansatzweise“ an, denn unter den Bedingungen des Handlungs- und Zeitdrucks, welchem sich lediglich die Wissenschaft entziehen kann, kann dies nicht vollständig geleistet werden – insofern ist bei aller Betonung der Fruchtbarkeit der Integration qualitativ-rekonstruktiver Methoden in die Aus- und Weiterbildung auch vor einer Euphorie hinsichtlich einer ‚Komplettlösung‘ zu warnen. Diese Differenz zwischen Handlungspraxis und der Erforschung dieser könnte jedoch wiederum durch die Supervision von Prozessen der Fallkonstitution in den genannten pädagogischen Berufsfeldern teilweise bearbeitet werden.

Anmerkungen

- 1 Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien
- 2 Kommission für Jugendmedienschutz
- 3 Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen e.V.
- 4 Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft GmbH
- 5 Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V.
- 6 Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle
- 7 Diese Paradoxie des Vorhandenseins eines starken öffentlichen Interesses und öffentlicher Aufmerksamkeit bei gleichzeitiger gering ausgeprägter Professionalisierung des Berufsfelds wird vom Gesetzgeber gewünscht bzw. gewissermaßen billigend in Kauf

- genommen. So werden Freiwillige Selbstkontrollen zwar nur zugelassen, wenn „die Unabhängigkeit und Sachkunde ihrer benannten Prüfer gewährleistet ist“ (JMStV § 19.3.1) aber „dabei auch Vertreter aus gesellschaftlichen Gruppen berücksichtigt sind, die sich in besonderer Weise mit Fragen des Jugendschutzes befassen“ (ebd.). Diese Vertreter aus unterschiedlichen Gruppen, können gerade nicht jeweils eine entsprechende Ausbildung teilen, denn sonst wären sie *eine* Gruppe.
- 8 Die meisten Beschwerden wurden an die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM), das Bundeskriminalamt (BKA) oder die International Association of Internet Hotline (INHOPE) weitergeleitet oder erwiesen sich als unbegründet.
- 9 Die FSM wurde 2005 von der Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) als eine Einrichtung der Freiwilligen Selbstkontrolle anerkannt.
- 10 Es handelt sich um ein potenziell rechtsextremistisches Angebot und den ‚Teutonenversand‘ (Name geändert), das ein Diskussionsforum wie verschiedene Kulturprodukte (T-Shirts, Musik, Accessoires, usw.) zum Verkauf anbietet.
- 11 Dass dies prinzipiell möglich ist, zeigte die Reaktion auf eine Anmerkung in einer Gruppendiskussion, dass ein Prüfkriterium – die ‚Aufforderung zu ideologiekonformen Handlungen‘ – äußerst unterschiedlich angewendet wurde. Ein Prüfer war daraufhin in der Lage, sich eben jene Haltung und die entsprechende Orientierung gegenüber Jugendlichen vorzustellen, die er zwar nicht teilte, aber zu einer anderen Anwendung des Kriteriums führen muss (Gruppe 4, 407ff.) – dies hatte allerdings keinen Einfluss auf den Fortgang dieser Diskussion.
- 12 Für die Evaluation des Prüfverfahrens der FSM war weiter besonders bedeutsam, inwiefern die Beteiligung von Juristen überhaupt sinnvoll ist – eine Frage, die wir hier weitestgehend ausklammern (vgl. dazu Geimer/Hackenberg 2007).
- 13 In jeder anderen Gruppendiskussion dokumentiert sich jedoch die Notwendigkeit des Vorhandenseins juristischen Fachwissens gleichfalls, jedoch nicht in der hier vorzufindenden Häufigkeit, Intensität und Dichte.
- 14 Z.B.: *Also offene Verherrlichung ist meines Erachtens ist das ..., gut ich bin ja kein Jurist oder so. /äh/ Ich würde zumindest auch sagen, dass diese 88 in diesem Eichenkranz, wenn, wenn es sowieso bekannt ist, dass es „Heil Hitler“ heißt irgendwie, /ähm/ nicht, nicht so ohne Weiteres zulässig ist* (514-517, Gruppe 3).
- 15 Es ist anzumerken, dass sich die PrüferInnen hier lediglich auf der untersten Beurteilungsebene, die vergleichsweise geringe rechtliche Konsequenzen impliziert, unterscheiden, das heißt man hat gemeinsam festgestellt, dass das Angebot nicht unzulässig nach §4 des JMStV und im Sinne der Prüfordnung der FSM auch keine Jugendgefährdung vorliegt.
- 16 Das ist einfach eine Sache, womit sich Jugendliche auch auseinandersetzen tagtäglich, weil einfach diese Angriffe mit Schulhof-CD und weiß ich was oder /äh/ irgendwelchen CDs oder /äh/ Diskussionen in der Schule stattfinden und ich halte die Jugendlichen so kompetent, dass die sagen können, ich habe eine Meinung und das ist nicht meine aber /äh/ deswegen gucke ich mir die Seite auch nicht an und klicken weiter. (2)
- 17 Name geändert.
- 18 Ebenso beklagen auch TV-Sender immer wieder die „Uneinheitlichkeit der Sprechpraxis“ (Hackenberg et al. 2008: 85) der FSF. Und auch eine Evaluation der FSF (vgl. Hackenberg et al. 2008: 84) kommt zu dem Ergebnis, dass Erfahrungen im „beruflichen Bereich (z.B. Jugendarbeit) durchaus zu einer größeren Sensibilität der Prüfenden für die Auslöser bzw. Ursachen von Angst/Verängstigung seitens der Rezipienten führen“.
- 19 Selbstverständlich ist weder durch Schulungen noch durch eine systematische Ausbildung nicht möglich, den blinden Fleck in der Selbstbeobachtung etwa aufzulösen. Eine entscheidende Bedingung für (selbst)kritisches Reflexionspotenzial ist es jedoch, den eigenen blinden Fleck in Rechnung zu stellen, die Anwendung der für die Fallkonstitution konstitutiven Unterscheidungen zu hinterfragen und weitere Unterscheidungsweisen zu erfragen.
- 20 Entsprechend schreibt auch Fritz Schütze: „Die wissenschaftlichen Analysemethoden der gut ausgebildeten Sozialarbeiterin [...] systematisieren [...] das an naturwüchsiger dokumentarischer Methode der Interpretation [...], was ein kundiger, sensibler Sozialarbeiter in seiner beruflichen Praxis immer schon anwendet“ (Schütze, 1993, zitiert nach Bohnsack 2009b).

Literatur

- Bachmair, Ben (2007): Mediensozialisation. Die Frage nach Sozialisationsmustern im Kontext dominanter Medienformen In: Jahrbuch Medienpädagogik 6, VS Verlag: Wiesbaden, S. 118-143.
- Bohnsack, Ralf (2006a): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe [Hg.]: Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden -Umsetzung, Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, S. 135-155.
- Bohnsack, Ralf (2006b): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Werner/Meuser, Michael: Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 132-133.
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden, Verlag Barbara Budrich, UTB: Opladen/Farmington Hills.
- Bohnsack, Ralf (2009a, erscheint): Qualitative Evaluationsforschung und dokumentarische Methode In Bohnsack, Ralf et al. [Hg.]: Dokumentarische Evaluationsforschung.
- Bohnsack, Ralf (2009b, erscheint): Dokumentarische Methode In: [Hg.]: Bock, Karin/Miethe, Ingrid: Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit, Verlag Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. Am Beispiel einer Evaluationsstudie zu Peer-Mediation an Schulen In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard: Das Gruppendiskussionsverfahren in der Praxis, Verlag Barbara Budrich, S. 267-283
- Dausien, Bettina (2007): Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können In: FQS, Volume 8, No. 1.
- Dausien, Bettina/Hanses, Andreas/Inowlocki, Lena/Riemann, Gerhard (2008): Die Analyse, Selbstreflexion und Gestaltung professioneller Arbeit als Gegenstand der Biografie-forschung und anderer interpretativer Zugänge – Eine Einführung in den Themenschwerpunkt In: FQS Volume 9, No. 1.
- Flick, Uwe [Hg.] (2006): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung, Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.
- Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia. [Hg.] (2006): Prüfgrundsätze der FSM, online unter: <http://www.fsm.de/inhalt.doc/Pruefgrundsaeetze.pdf>
- Geimer, Alexander/Hackenberg, Achim (2007): Evaluation des Prüfverfahrens der Freiwilligen Selbstkontrolle Multimedia (FSM), Abschlussbericht, Berlin.
- Geimer, Alexander/Hackenberg, Achim (2009, erscheint): Beurteilungsspielräume und Orientierungen. Ergebnisse einer Evaluation der Prüfpraxis der Freiwilligen Selbstkontrolle Mulimedienanbieter e.V. In Bohnsack, Ralf et al. [Hg.]: Dokumentarische Evaluationsforschung. .
- Hackenberg, Achim/Hajok, Daniel/Koch, Kathrin/Lauber, Achim/Ludwig, Melanie/Selg, Olaf (2008): Angst/Verängstigung als Risikodimensionen des Jugendmedienschutzes. Ein qualitatives Forschungsprojekt zu den persönlichen Vorstellungen und dem Umgang der PrüferInnen und Prüfer der FSF mit einem zentralen Prüfkriterium, Ergebnisbericht, Berlin 2008.
- Höyneck, Theresia/Mößle, Thomas/Kleimann, Matthias/Pfeiffer, Christian/Rehbein, Florian (2007): Jugendmedienschutz bei gewalthaltigen Spielen. Eine Analyse der USK-Alterseinstufungen, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., Forschungsbericht Nr. 101.
- Maiwald, Kai-Olaf (2008): Die Fallperspektive in der professionellen Praxis und ihrer reflexiven Selbstvergewisserung. Allgemeine Überlegungen und ein empirisches Beispiel aus der Familienmediation In: FQS, Vol. 9, No. 1.
- Mannheim, Karl (1980[1924]): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken) In: Kettler, David/Meja, Volker/Steher, Nico: Strukturen des Denkens, Suhrkamp: Frankfurt a.M., S. 155-322.

- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen, VS Verlag: Wiesbaden.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis In Kraimer, Klaus [Hg.]: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Suhrkamp: Frankfurt a.M., S. 58-156.
- Riemann, Gerhard/Frommer, Jörg/Marotzki, Winfried (2000): Thementeil Qualitative Beratungsforschung In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Nr. 2
- Riemann, Gerhard (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit, Juventa: Weinheim.
- Reim, Thomas (1995): Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf. Bedeutsamkeit und Folgen für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung von Professionalisierungstendenzen auf der Basis narrativ-autobiografischer Interviews, Dissertation am Fachbereich Sozialwesen der Universität-Gesamthochschule Kassel.
- Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (1999): Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung In: Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas [Hg.]: Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall, Leske + Budrich: Opladen, S. 11-30.
- Schäffer, Burkhard (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich, Leske + Budrich: Opladen.
- Schäffer, Burkhard (2005): Generationenspezifische Medienpraxiskulturen. Zu einer Typologie des habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen In: Bachmair, Ben/Diepold, Peter/de Witt, Claudia g.]: Jahrbuch Medienpädagogik 5, VS Verlag: Wiesbaden S. 193-215.
- Schütze, Fritz (1993): Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria [Hg.]: Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit, Weinheim/München.
- Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien (2002), online unter: <http://www.bundespruefstelle.de/bmfsfj/generator/bpjm/redaktion/PDF-Anlagen/jugendmedienstaatsvertrag.property=pdf,bereich=bpjm,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Süss, Daniel (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden: Dimensionen. Konstanten. Wandel, VS Verlag: Wiesbaden.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung: Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik, Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia [Hg.] (2009, erscheint): Handbuch Mediensozialisation, VS Verlag: Wiesbaden.
- Wiezorek, Christine (2008): Fallverstehen und Reflexion. Qualitative Methoden in der pädagogischen Ausbildung, Vortrag am 27.3.2008 bei dem Deutsch-Brasilianischen Symposium zur Qualitativen Forschung und Datenauswertung, Brasilia.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Kohlhammer Verlag: Stuttgart.