N12<527676645 021
ubTÜBINGEN

Gott googeln?
Multimedia und Religion

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 28 (2012)

Herausgegeben von
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener Theologie

neukirchener
theologie

Gott googeln?
Multimedia und Religion

Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP)
Band 28 (2012)

Herausgegeben von
Rudolf Englert, Helga Kohler-Spiegel,
Elisabeth Naurath, Bernd Schröder
und Friedrich Schweitzer

Neukirchener Theologie

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C016439
FSC
www.fsc.org

Dieses Buch wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt.
FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nichtstaatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© 2012
Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH, Neukirchen-Vluyn
Alle Rechte vorbehalten
Umschlaggestaltung: Andreas Sonnhüter, Düsseldorf
Umschlagabbildung: © violetkaipa – Fotolia.com
Lektorat: Ekkehard Starke
DTP: Andrea Siebert
Gesamtherstellung: Hubert & Co., Göttingen
Printed in Germany
ISBN 978–3–7887–2589–1 Print
ISBN 978–3–7887–2631–7 sBook-PDF
www.neukirchener-verlage.de

UNIV. BIBL. TÜBINGEN
ZA 6517 – 28

Inhalt

Vorwort 9

1 Einleitung

1.1 *Christoph Martsch*
Willkommen zu Hause, Facebook! 15

1.2 *Jan Salomon*
welche rolle spielen medien im alltag von digital natives? 17

1.3 *Wilhelm Gräb*
Multimedia – epochemachende Herausforderung
für Religion und Theologie 19

1.4 *Okko Herlyn*
Neue »herrenlose Gewalten«?
Kleine theologische Polemik zu »Multimedia und Religion« 23

1.5 *Ulrich Reinhardt / Lena Peleikis*
Multimedia 2025 – ein Blick in die Zukunft.
Von der TV-Generation zur ›Generation @‹? 27

2 Hintergründe:
Medien als Schlüsselfaktor der Lebenswelt

2.1 *Thomas Rathgeb*
Die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen
Ergebnisse der Studienreihen KIM und JIM 35

2.2 *Christine W. Wijnen*
Sinn, Unsinn und subjektiver Sinn der Mediennutzung:
Zur Bedeutung von Medien für die Sozialisation
Heranwachsender 48

2.3 *Manfred L. Pirner*
Religiöse Mediensozialisation
Wie die Medien die Religiosität von Kindern und Jugendlichen beeinflussen 59

2.4 *Günter Thomas*
Wie wirkt das mediale Umfeld auf die Inhalte religiöser Kommunikation und ihre Reflexion in protestantischer ›Dogmatik‹ und ›Ethik‹? 70

3 Spurensuche:
Vom Umgang mit »Religion« in Multimedia

3.1 *Uwe Böhm / Gerd Buschmann*
Religion und Pop-Musik 85

3.2 *Ilona Nord*
Religion im Internet
Herausforderungen für die Didaktik des Religionsunterrichts 94

3.3 *Thomas Bohrmann*
Wenn Werbung den Himmel auf Erden verspricht
Religiöse Elemente in der Wirtschaftswerbung 101

3.4 *Roland Rosenstock*
Religion im Fernsehen für Kinder und Jugendliche 108

3.5 *Ingo Reuter*
Medienereignisse und Religion 117

3.6 *Stefan Scholz*
Bibel und Multimedia
Ist religiöse Bildung auch online möglich? 125

3.7 *Mattias Wörther*
Atheistische Ferkel und das Wehen des Zeitgeistes
Überlegungen zur Religionskritik in den Medien 134

3.8 *Götz Nordbruch*
Islam 2.0 – Jenseits von deutscher Leitkultur und islamischem »Medienghetto« 142

4 Didaktische Perspektiven: Medienarbeit als Herausforderung

4.1 *Bernd Trocholepczy*
Religionsunterricht und Medienkunde im Horizont einer Ambivalenzdidaktik
Aspekte der Gottesrede für die digitale Generation 153

4.2 *Stefanie Lorenzen*
»Religion in Medien« –
eine Systematisierung didaktischer Materialien 164

4.3 *Eberhard Streier*
Das Wesentliche in Kürze
Aktuelle und bewährte Kurzfilme für den Religionsunterricht 177

4.4 *Markus Bräuer*
Multimedia und Religion
CHI RHO – ein crossmediales Projekt 187

4.5 *Frank Wessel*
RU online unterstützen 196

4.6 *Thomas H. Böhm / Inge Kirsner*
Retter – Reformer – Randalierer?
Religionspädagogische Bemerkungen zu
Eric Tills Film »Luther« (D 2003) 201

4.7 *Peter Hasenberg*
Das Paradies als technisches Konstrukt
Religiöse Themen in James Camerons »Avatar« 209

5 Was wird in Parallelfächern gelernt?

5.1 *Bernd Schröder*
Multimedia und Religion:
Rückfragen – Kontroversen – Perspektiven 221

2.3 *Manfred L. Pirner* 4 Didaktische Perspektiven:
Religiöse Medensozialisation – Medienarbeit als Herausforderung
Wie die Medien die Religiosität von Kindern und
Jugendlichen beeinflussen 47
Bernd Trocholepczy
Religionsunterricht und Medienkunde im Horizont einer
Ambivalenzdidaktik
2.4 *Günter Thomas*
Aspekte der Grundfrage für die digitale Communication
Kommunikation und ihre Reflexion in protestantischer
›Dogmatik‹ und ›Ethik‹? 152
Stephanie Lorenzen
»Religion in Medien« –
eine Systematisierung didaktischer Materialien 164
3 Spurensuche:
4.3 Eberhard Streisand Vom Umgang mit »Religion« in Multimedia
Das Wesentliche in Kürze
Aktuelle und bewährte Kurzfilme für den Religionsunterricht 177
Religion und Pop-Musik 85
4.4 Markus Brüner
Multimedia und Religion
3.2 *Ilona Nord*
CHI RHO – ein crossmediales Projekt 187
Religion im Internet
Herausforderungen für die Didaktik des Religionsunterrichts 94
4.5 Frank Wessel
RU online unterstützen 194
Thomas Schlesser
Wenn Werbung den Himmel auf Erden verspricht
Religiöse Elemente in der Werbung
Retter – Reformer – Randalierer?
3.4 *Roland Rosenstock* Religionspädagogische Bemerkungen zu
Eric Tills Film »Wer (2007)« für den Religionsunterricht 201
4.7 Peter Hasenberg 108
3.5 *Ingo Reuter*
Medienereignisse im technischen Kontext
Das Paradies als technisches Konstrukt 117
Religiöse Themen in James Camerons »Avatar« 209
3.6 *Stefan Scholz*
Bibel und Multimedia
Ist religiöse Bildung ... 128
3.7 *Matthias Wörther*
Atheistische Perkeit und das Weltanschauungsmedium
Überlegungen zu Konstellationen, Perspektiven, Rückfragen 134
5.1 Bernd Schröder
3.8 *Götz Nordbruch*
Islam 2.0 – Jenseits von deutscher Leitkultur und
islamischem »Medienghetto« 142

Vorwort

Erleben wir einen Paradigmenwechsel von der auditiv-rationalen zur visuell-ästhetischen Weltwahrnehmung, den sog. »iconic turn«? Ist die virtuelle, medial (re)präsentierte Welt maßgeblicher für unsere Erfahrung als die tatsächliche Lebenswelt? Verdrängen medial vermittelte Kommunikations- und Sozialformen die leibhaftige Begegnung als Grundgestalt menschlichen Miteinanders? Werden Medien vom punktuell nutzbaren Werkzeug zum Fluidum, in dem sich Menschen nolens volens stets bewegen (müssen)?

Solche Fragen stehen im Raum, wenn medientechnische Innovationen auf ihre Implikationen für unsere Lebensführung und -deutung hin reflektiert werden. Dabei verrät schon das Gefälle der Fragen den Standpunkt der Fragenden: Während sie *Skepsis* erkennen lassen gegenüber den – intendierten oder unbeabsichtigten – Wirkungen von Multimedia, steht die permanente Medienrevolution nicht selten im Zeichen der *Verheißung*. Ermöglichen Multimedia endlich universale Informationsfreiheit und grenzenlose Vernetzung, die Überwindung physischer Einschränkungen von Kommunikation und die Erschließung neuer Wirklichkeitsdimensionen?

Die mediale Revolution hinterlässt weithin erfahrbare Spuren in verschiedenen Lebensbereichen: Der sog. arabische Frühling des Jahres 2011 wäre ohne multimediale Kommunikations- und Dokumentationswege (Twitter, Blogs, Webportale) schwerlich denkbar gewesen.[1] Innovationen wie soziale Netzwerke (etwa »Facebook«, gegr. 2004; geschätzte Reichweite 2011: 800 Millionen Menschen), Suchmaschinen (etwa »google«; gegr. 1998) und mediale Alleskönner im Taschenformat (etwa »iPhone«; vorgestellt 2007) verändern Verhaltensweisen und Lebensstile von Millionen Menschen, nicht zuletzt Schülerinnen und Schülern, binnen Monaten; die enorme Wertschätzung dieser Innovationen spiegelt sich in der ökonomischen Prosperität ihrer Erfinder (Marc Zuckerberg, Larry Page, Steve Jobs) ebenso wie in deren geradezu mes-

1 *Andrian Kreye*, Mit spiritueller Geduld, in: Süddeutsche Zeitung vom 12. September 2011.

sianischer Attributierung.[2] Dreidimensional betrachtbare Filme wie »Avatar« (2009; Regie: James Cameron), Online-Spiele, namentlich »Massively Multiplayer Online Role-Playing Games« (MMORPGs), etwa »World of Warcraft« (2004; Blizzard Entertainment), Internet-basierte Kommunikationsformen wie »Timeline« (2011; Facebook Inc.) sind Bausteine, die die Grenze zwischen virtueller und realer Welt verschwimmen lassen.

Allerdings ist der Zugang zur multimedialen Welt (noch) weithin eine Angelegenheit von Menschen in Nordamerika, Europa und den BRICS-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China, Südafrika): Während nach Angaben der International Telecommunication Union die Internet-Nutzungsquote in Europa und Nordamerika im Jahr 2011 bei etwa zwei Dritteln der Bevölkerung liegt, ist Afrika abgeschlagen, insofern nur jeder Zehnte Netzzugang hat. In Deutschland verfügen 80% der Haushalte über PCs, etwa 65% haben Internetzugang – unter den 18–29-jährigen liegen die Quoten sehr viel höher, insbesondere Senioren über 65 Jahre tragen zur Senkung des Durchschnitts bei. Sicherheitslücken bei Datenschutz und Speicherung, Cyberkriminalität, Insuffizienz der Netzstruktur sind Schattenseiten der Medialisierung, deren Gewicht und Zukunftsrelevanz kaum jemandem bewusst sind.

Was haben derlei Daten und Betrachtungen in einem »Jahrbuch der Religionspädagogik« zu suchen? Sie zeigen zunächst einmal eine tiefgreifende, sich rasant beschleunigende und global wirksame Veränderung unserer *Lebenswelt* an, die es in ihrer Epochalität und Ambivalenz wahrzunehmen oder genauer gesagt: für wahr zu nehmen gilt – zumal sie von Menschen je jünger desto stärker rezipiert, vorangetrieben, für selbstverständlich erachtet wird. Sodann betrifft die Multimedialisierung der Lebenswelt auch informelle und formelle *Lernprozesse*: Mediale Kommunikations-, Sozial- und Datenverarbeitungsformen prägen die Kommunikations-, Sozial- und Informationserwartungen etwa von Schülerinnen und Schülern, natürlich auch im Religionsunterricht, und insofern stellen sie eine didaktisch-methodische Herausforderung dar. Nicht zuletzt aber berühren technische und kommunikative Revolutionen auch *Form und Gehalt von Religionen*, einschließlich christlicher Religion. Das klingt an, wenn vom »homo internet« die Rede ist, vom »total recall«, also von der Unmöglichkeit, etwas dem Internet Anvertrautes vergessen zu machen, von der religioiden Bindekraft der »Netzgemeinde«, von der Entmachtung der verbalen »Zusage« durch virtuelle Bildwelten und Erfahrungsräume. »Man verliert sein Leben«, soll ein US-amerikanischer Blogger auf die Frage geantwortet haben, was passiere, wenn man sich von Facebook abmelde(n müsse)[3] – elementarer lassen sich Faszination und Krisis von Multimedia kaum benennen.
Das vorliegende Jahrbuch setzt »Multimedia und Religion« auf die Agenda des religionspädagogischen Diskurses. Es lässt in den Stellung-

2 Vgl. *Harold James*, Der Schöpfer, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 9. Oktober 2011 (anlässlich des Todes von Steve Jobs am 5. Oktober 2011).
3 »Worte der Woche«, in: Die Zeit vom 29. September 2011.

nahmen der »Einleitung« die theologische Kontroverslage aufblitzen. Es beschreibt im ersten Teil aus medienwissenschaftlicher und theologischer Perspektive »Medien als Schlüsselfaktor unserer Lebenswelt«. Es beleuchtet im zweiten Teil die Rezeption und Konstruktion von »Religion« in Multimedia. Es entwickelt im dritten Teil didaktische Optionen, wie Religionsunterricht und gemeindliche Lernorte mit Multimedia arbeiten können. Und es bietet am Ende – wie seit Band 25 üblich geworden – Rückschau und Prospekt. Insofern das Verhältnis von Multimedia und Religion nicht ein für alle Mal zu bestimmen ist – das Feld, das beide aufspannen, weist derzeit eine geradezu dramatische Dynamik auf –, sollen auf diese Weise Zwischenstände, Desiderate, Perspektiven religionspädagogischer Reflexion umrissen werden.

Gewidmet ist dieser Band unserem Kollegen *Norbert Mette*, der das Jahrbuch der Religionspädagogik knapp zwanzig Jahre lang, von Band 10 (1993) bis Band 27 (2011), mit herausgegeben und bereichert hat. Verlag und Herausgeberkollegium danken ihm dafür.

Was haben derlei Daten und Betrachtungen in einem *Jahrbuch der Religionspädagogik* zu suchen? Sie zeigen zunächst einmal eine fortgreifende, sich rasant beschleunigende und global wirksame Veränderung unserer *Lebenswelt* an, die es in ihrer Epochalität und Ambivalenz wahrzunehmen oder genauer gesagt: für wahr zu nehmen gilt – zumal sie von Menschen je jünger desto stärker rezipiert, vorangetrieben, für selbstverständlich erachtet wird. Sodann betrifft die Multimedialisierung der Lebenswelt auch informelle und formelle *Lernprozesse*: Mediale Kommunikations-, Sozial- und Datenverarbeitungsformen prägen die Kommunikations-, Sozial- und Informationserwartungen etwa von Schülerinnen und Schülern, natürlich auch im Religionsunterricht, und insofern stellen sie eine didaktisch-methodische Herausforderung dar. Nicht zuletzt aber berühren technische und kommunikative Evolutionen auch *Form und Gehalt von Religionen*, einschließlich christlicher Religion. Das klingt an, wenn vom »homo internet« die Rede ist, vom »total recall«, also von der Unmöglichkeit, etwas dem Internet Anvertrautes vergessen zu machen, von der religioiden Bindekraft der »Netzgemeinde«, von der Entmachtung der verbalen »Zusagen« durch virtuelle Bildwelten und Erfüllungsträume. »Man verliert sein Leben«, soll ein US-amerikanischer Blogger auf die Frage geantwortet haben, was passiert, wenn man sich von Facebook »abmelde(n müsse)«[3] – elementarer lassen sich Faszination und Krisis von Multimedia kaum benennen.

Das vorliegende Jahrbuch setzt »Multimedia und Religion« auf die Agenda des religionspädagogischen Diskurses. Es lässt in den Stellungs-

2 Vgl. *Harold James*, Der Schöpfer, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 9. Oktober 2011 (anlässlich des Todes von Steve Jobs am 5. Oktober 2011).

3 »Worte der Woche«, in: Die Zeit vom 29. September 2011.

1

Einleitung

1.1

Christoph Martsch

Willkommen zu Hause, Facebook!

Es ist 19 Uhr, ich komme gerade von der Uni nach Hause. Nachdem ich meine Sachen abgelegt habe, starte ich meinen Computer und setze mich mit einer Tasse Tee vor die Tastatur.

Ich starte meinen Internetbrowser, öffne die Startseite vom Sozialen Netzwerk Facebook und melde mich mit meinen Zugangsdaten an.

Zunächst fällt mir ins Auge, dass im Verlauf des Tages einiges im Internet passiert ist. Facebook klärt mich darüber auf, dass seit meinem letzten Login 131 neue Meldungen in meinem Nachrichtenticker eingetroffen sind.

In der oberen linken Ecke meines Browserfensters leuchten einige rote Zahlen – eine neue Freundschaftsanfrage und zwei neue persönliche Nachrichten warten auf mich.

Neugierig klicke ich auf den Knopf für die Freundschaftsanfrage. Sie ist von Timo. Ich überlege kurz, schaue mir die Profilseite von Timo an. ›Achja, mit Timo habe ich doch letztens das Referat vorbereitet‹ – denke ich mir und klicke auf den Knopf zur Bestätigung der Freundschaft. Nun habe ich einen Freund mehr in der digitalen Welt.

Ab und zu treffen auch Anfragen von Menschen ein, die ich überhaupt nicht kenne. Facebook bietet mir aber in solchen Fällen die Möglichkeit, diese Personen komplett zu ignorieren: Sobald ich die Anfrage ablehne, werde ich gefragt, ob ich diese Person überhaupt kenne. Verneine ich dieses, so kann diese Person mich nicht mehr belästigen.

Als nächstes lese und beantworte ich die persönlichen Nachrichten. Wie bei normalen E-Mails werden mir Absender und Betreff der Nachricht genannt, und ich kann auf die Nachrichten einfach und schnell antworten. Allerdings ähnelt die Nachrichtendarstellung einem Chat, sodass die Antworten stark einem Gespräch ähneln können.

Nachdem ich die Nachrichten beantwortet habe, wende ich mich dem zentralen Element von Facebook zu: dem Nachrichtenticker. In diesem Ticker wird alles aufgelistet, was meine Freunde tun, was sie an Statusmeldungen schreiben, und ich kann mich über Themen informieren, die ich vorher auf speziellen Seiten abonniert habe.

Ich blättere durch den Ticker. Eine Freundin gibt an, dass sie jetzt mit jemandem zusammen ist. Ich frage mich insgeheim, wie lange es wohl dauern wird, bis im Ticker steht, dass sie wieder Single ist. Einige meiner Freunde haben aufgrund dieser Funktion bereits aus Scham ihr Benutzerkonto gelöscht, doch ich gehe den Königsweg: Ich gebe meinen Beziehungsstatus erst gar nicht an.

Verschiedene Statusmeldungen begleiten meinen Weg durch den Ticker. Ein guter Freund hat seine mündliche Prüfung bestanden. Da ich weiß, wie lange er sich auf diese Prüfung vorbereitet hat, freue ich mich natürlich über seinen Erfolg und klicke auf den Knopf »Gefällt mir« unter der Meldung. Um es allerdings nicht bei einer oberflächlichen Zustimmung zu belassen, beglückwünsche ich ihn in einem Kommentar.
Zwischen den Meldungen meiner Freunde finde ich Links zu Nachrichtenartikeln von Tageszeitungen wie Spiegel Online oder DIE ZEIT. Ich weise meinen Browser an, diese Links im Hintergrund schon einmal zu laden, damit ich sie später lesen kann.
Auch diese Meldungen können kommentiert werden. Auf diese Weise kann ich erfahren, welche Meinung andere Facebook-Benutzer zu aktuellen Themen haben und kann mich selbst dazu besser positionieren.
Kurz bevor ich mich von Facebook abmelden möchte, sehe ich in der rechten Spalte noch eine Veranstaltungseinladung. »Ina lädt dich zur Veranstaltung ›Jugendgottesdienst in Ovelgönne‹ ein.« Ich klicke auf die Meldung, um mir mehr Details zu dem Gottesdienst anzeigen zu lassen. Neben der Beschreibung finde ich dort auch den konkreten Termin. Da ich an diesem Termin ohnehin in der Nähe sein werde, nehme ich die Einladung an und teile so Ina mit, dass ich an dem Gottesdienst teilnehmen werde.
Es ist 19.30 Uhr. Zeit für das Abendbrot. Ich schließe den Internetbrowser und wende mich anderen Dingen zu.
Etwas Wichtiges zum Schluss: Man sollte immer, wenn man über Facebook spricht, beachten, dass dieses soziale Netzwerk viele Möglichkeiten zur individuellen Ausgestaltung bietet. Jede/r Benutzer/in von Facebook kann unterschiedlich stark am digitalen Leben teilnehmen – von wenigen Freunden und einigen Statusmeldungen bis sehr umfangreichen Freundeslisten und überquellenden Nachrichtentickern ist alles dabei, je nachdem, für was man sich als Facebookanwender/in entscheidet. Insofern unterscheiden sich die digitalen Erlebnisse wie die Nutzer selbst.
Aber allen ist vermutlich eins gemeinsam: Sie möchten mit ihren Freunden und Verwandten in Verbindung bleiben und sind neugierig, wie es ihnen geht, ein Wesenszug, der uns Menschen schon seit Jahrtausenden begleitet.

Christoph Martsch studiert Evangelische Theologie in Göttingen.

1.2

jan salomon

welche rolle spielen medien im alltag von digital natives?

ehrlich gesagt sind handy fernseher computer konsolen ipods gar nicht wegzudenken. ich kenne kaum jemanden der sie nicht nutzt. vielleicht gibt es jemanden aber der oder die gehört dann eben nicht so richtig »dazu«.

facebook oder andere social networks spielen im leben von uns jugendlichen eine große rolle wir sind täglich von nach der schule bis abends (natürlich mit unterbrechungen) auf facebook; nach dem aufstehen guckt man schnell was es neues gibt und bevor man einschläft genauso. auf facebook kann man gut über themen reden die in einem persönlichen gespräch schwer in worte zu fassen sind. man kann aber auch über die schule reden oder darüber was man am nachmittag macht ob man sich trifft oder ähnliches … chatten und sich treffen schließt sich nicht aus die meisten sehen sich sowieso in der schule beim sport oder tanzen. die leute die man nur über facebook kennt spielen im normalfall keine große rolle.
in der schule wiederum wird viel über facebook oder über dinge die auf facebook passiert sind (zum beispiel gepostete bilder kommentare oder so etwas) gesprochen. daher ist es tatsächlich so dass man was verpasst wenn man nicht auf facebook ist: allerdings muss man sich ehrlich eingestehen das facebook viel zeit schluckt und man leicht dazu neigt die zeit zu vergessen. wenn man es schafft die kontrolle zu behalten ist facebook ein spaß machendes und zugleich informatives netzwerk.

ein fernseher darf eigentlich nicht fehlen denn abgesehen von den fernsehsendungen spielen vor allem jungs gerne auf dem fernseher play station oder x-box … dies wird sowohl gespielt wenn freunde zu besuch sind also auch wenn man alleine ist. handys hat heutzutage eigentlich jeder doch anrufen ist ziemlich out. bei jugendlichen spielen vor allem sms eine große rolle. wenn man keinen computer zur hand hat oder ein internet-fähiges handy, ist sms die einzige möglichkeit trotzdem per schrift mit unseren mitmenschen zu kommunizieren. Was bei manchen erwachsenen vielleicht als furchtbar angesehen wird (immerzu und an jedem ort online oder erreichbar zu sein) finden die meisten jugendlichen schön und auf keinen fall störend.

einen computer haben die meisten sogar in ihrem eigenen zimmer stehen oder an einem anderen immer oder zumindest meistens erreichbaren ort. denn nur über den computer sind seiten wie zum beispiel facebook zugänglich. auch skypen oder andere arten des telefonierens werden zum teil über den computer genutzt.

es ist in der tat so dass wir im unterricht äußerst selten mit medien arbeiten. das könnte man auf jeden fall öfter machen denn so kann man unterricht auch spaßvoller gestalten. Ich denke dass es auf jeden fall so ist dass man viel mehr lernt wenn unterricht spaß macht. die lehrer sollten einem zeigen dass man nicht nur für sie und für die klassenarbeiten lernt sondern dass man für sich lernt. ich denke wenn man medien häufiger einbauen würde wäre das ein schritt in die richtige richtung.

jan salomon, 14 jahre, besucht ein gymnasium in saarbrücken.

1.3

Wilhelm Gräb

Multimedia – epochemachende Herausforderung für Religion und Theologie

Jugendliche kennen inzwischen auch die Face-to-Face-Kommunikation weitgehend nur noch als eine solche, die durch die Medienkommunikation vermittelt ist. Die Social Networks schaffen flexible soziale Verbindungen und begründen »Freundschaften«. Sie koordinieren die Randale oder ermöglichen den revolutionären Aufstand.[1] Alle lebensweltlichen Verständigungsprozesse schließen an die Medienkommunikation an oder werden durch diese ersetzt.[2]

1 Religiöse Mediensozialisation

Die traditionellen Formen religiöser Sozialisation in den Familien haben nur noch wenig prägende Kraft. Dennoch sind Jugendliche in religiösen Fragen keine Analphabeten.[3] Außerdem haben sie überraschend feste moralische Grundsätze, die sie in ihrer Verbindlichkeit gern religiös konnotieren.[4]

Die Medien sind zu einem letzten Halt geworden, wenn es um die Bewältigung alltagsweltlicher Kontingenzen geht.[5] Wenn einer nicht mehr weiter weiß, dann ist die erste Reaktion: ›Da muss ich mal schnell ins Netz gehen‹. Hinzu kommt, dass sie religiöse Semantik kommunizieren

1 Vgl. *Susannah Villa*, Der Wiederaufbau wird nicht getwittert, in: NATO-Brief, http://www.nato.int/docu/review/2011/Social_Medias/Social_Media_changes/DE/index.htm, abgerufen am 9.11.2011.

2 Vgl. *Wilhelm Gräb*, Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft, Gütersloh 2002.

3 *Armin Nassehi*, Religiöse Kommunikation: Religionssoziologische Konsequenzen einer qualitativen Untersuchung, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.), Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2009, 169–204. Dass sich in der jüngsten Generation ostdeutscher Jugendlicher ein neu erwachendes Interesse an Religion feststellen lässt, ist ein Ergebnis der Studie von *Monika Wohlrab-Sahr / Uta Karstein / Thomas Schmidt-Lux*, Forcierte Säkularität. Religiöser Wandel und Generationsdynamik im Osten Deutschlands, Frankfurt a.M. 2009, 225–262.

4 *Andreas Feige / Carsten Gennerich*, Lebensorientierungen Jugendlicher. Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster / New York / München / Berlin 2008, 111–146.

5 Vgl. *Miriam Meckel*, Das Glück der Unerreichbarkeit, Wege aus der Kommunikationsfalle, Hamburg 2007, 158ff.

und moralische Urteile provozieren. Die Mediennutzung formt zudem viele religionsäquivalente rituelle Praktiken.

2 Medienreligiöse Marktsituation

Religiöse Semantiken werden durch die Medien zu einer im öffentlichen Raum angebotenen, mehr oder weniger frei zur Verfügung stehenden Ware. Das zeigt sich besonders in der Werbung, die sich großzügig aus dem Arsenal religiöser Ikonen und Symbole bedient.[6]
Die mobile Internetkommunikation gibt jedem und jeder zu jeder Zeit und an jedem Ort die Möglichkeit zum Bloggen und Twittern. Dadurch kann das Gefühl entstehen, souverän gerade auch in den religiösen Präferenzen zu sein, selbst religiöse Texte produzieren und religiöse Botschaften ausgeben zu können – etwa in einem Kondolenzschreiben, das dem Freund, der Freundin auf dem Internetfriedhof hinterlegt wird. Die interaktiven Kommunikationsmedien tragen so erheblich dazu bei, dass die Inhalte der heiligen Texte und die für die kirchliche Gemeinschaft verbindlichen Bekenntnisse einen fluiden Charakter annehmen. Ihre Anerkennung und Ingebrauchnahme sind jetzt den durch mediale Hypes erzeugten Trends unterworfen.
Schon in den Anfängen der Multimedialisierung religiöser Kommunikation hat der französische Soziologe Pierre Bourdieu von der Entgrenzung des religiösen Feldes gesprochen.[7] Er bezog sich dabei freilich noch weitgehend auf das Auftreten der vor allem vermittels der Printmedien wirksamen religiösen Akteure, die ihre Anhänger in spirituellen oder therapeutischen Zirkeln, in Reinkarnationsseminaren und anderen esoterischen Szenen sammeln. Aber ihm schon war es enorm wichtig, auf die durch die Medien bewirkte Ökonomisierung der Religion bzw. die Bildung eines religiösen Marktes hinzuweisen. Neben den etablierten Kirchen und Religionsgemeinschaften entwickelt sich, so Bourdieu, ein bunter Markt religiöser Sinnangebote.

3 Neue Sichtbarkeit und Öffentlichkeit der Religion

Der durch die interaktiven Medien geschaffene religiöse Markt lässt neue Möglichkeiten für die Individuen entstehen, ihr Interesse an einer religiös relevanten Sinnkommunikation in die Öffentlichkeit zu tragen.

6 *Manfred L. Pirner*, Heilige Höschen. Religion und Erotik in der Popularkultur. »Viva Maria« – Mode und ihre Vermarktung, in: Religion heute 42, Juni 2000, 92 – 97.

7 *Pierre Bourdieu*, Die Auflösung des Religiösen, in: *Ders.*, Religion. Schriften zur Kultursoziologie 5, hg. von Franz Schultheis und Stephan Egger, Berlin 2011, 243–149.

So bilden sich neue Formen der Gemeinschaft, auch religiöser Gemeinschaft. Es kann sich die Auffassung durchsetzen, in Religionsangelegenheiten die eigene Meinung nicht nur haben, sondern auch äußern zu dürfen, somit religiös selbstbestimmungs- und kommunikationsfähig zu sein. Theologie und Kirche werden die Herausforderungen durch die Medien noch sehr viel stärker wahrnehmen müssen, als dies bislang schon geschieht.[8]

4 Das Fernsehen als religiöses Alltagsritual

Seit Anfang der 1980er Jahre wird in Theologie, Religionssoziologie und Medienwissenschaft darüber diskutiert, ob das Fernsehen als das audiovisuelle Leitmedium in modernen Gesellschaften religiöse Funktionen übernimmt.[9] Es steht die Frage im Raum, ob von einer ›TV-Religion‹ bzw. ›Medienreligion‹[10] zu sprechen ist, da das Fernsehen dem Alltag der Menschen rituelle Strukturen und religiöse oder zumindest religionsähnliche Sinnmuster einbildet.[11]

Die Medienrezeptionsforschung bestätigt, dass wiederkehrende Programmangebote (Nachrichten, Serien, Soaps, Talk-Shows) die Alltagsroutinen vieler Menschen formieren.[12] Die Programmstruktur des Fernsehens fungiert als konstitutiver Bestandteil einer rituellen Bewältigung des Alltags. Die kleinen und großen Erzählungen des Fernsehens gehen in die lebenspraktische Sinnorientierung der Menschen ein und prägen letztendlich das Wirklichkeitsverständnis im Ganzen – worin dann die genuin religiöse Ritualfunktion bestünde.[13] Der ununterbrochene Erzählfluss des Fernsehens legt es zudem nahe, in diesem Medium Analogien zu erkennen zur Welterrichtung, wie sie den religiösen Ritualen in frühen, im Kult zentrierten Kulturen zukam.[14]

8 Dazu *Christian Grethlein*, Die Kommunikation des Evangeliums in der Mediengesellschaft, Leipzig 2003.

9 Vgl. *Knut Hickethier*, Sinnstiftung, Wertevermittlung und Ritualisierung des Alltags durch das Fernsehen, in: *Günter Thomas* (Hg.), Religiöse Funktionen des Fernsehens? Medien-, kultur- und religionswissenschaftliche Perspektiven, Opladen/ Wiesbaden 2000, 29–44.

10 *Arno Schilson*, Medienreligion. Zur religiösen Signatur der Gegenwart, Tübingen 1997.

11 *Günter Thomas*, Medien – Ritual – Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens, Frankfurt a.M. 1998; *ders.* (Hg.), Religiöse Funktionen des Fernsehens? Medien-, kultur- und religionswissenschaftliche Perspektiven, Opladen / Wiesbaden 2000.

12 *Arthur Berger* (Hg.), Television in Society, New Brunswick 1987.

13 *Willard D. Rowland / Bruce Watkins* (Hg.), Interpreting Television. Current Research Perspectives, Beverly Hills u.a. 1984.

14 *Werner Faulstich*, Die Geschichte der Medien, Bd. 1, Das Medium als Kult. Von den Anfängen bis zur Spätantike (8. Jahrhundert), Göttingen 1997.

5 Das Internet als interaktives Medium religiöser Kommunikation

Das Internet hat als technologisch auf dem Computer basierter Verbund von Kommunikationsmedien sein religionshermeneutisch wichtiges Merkmal darin, dass es den Nutzer aktiv beteiligt. Er pflegt dort den Kontakt mit Freunden (Facebook, studiVZ) oder begibt sich in fiktionale, die Realität jedoch simulierende und ersetzende Parallelwelten (Online-Spiele, Internetfriedhöfe). Durch Email, Chatten und die sozialen Netzwerke wie Facebook entstehen neue Formen von Gemeinschaft. Das Internet macht die individualisierte und pluralisierte Religion in ganz anderer Weise auch sichtbar. Was Thomas Luckmann noch die »unsichtbare Religion« nannte,[15] weil er die Sichtbarkeit von Religion an den institutionalisierten Formen ihrer öffentlichen Darstellung meinte festmachen zu müssen, tritt ins Licht der Öffentlichkeit. Es zeigt sich, die individualisierte Religion ist keineswegs auf dem unaufhaltsamen Rückzug ins Private, sondern das Internet schafft neue Öffentlichkeiten für autonome religiöse Kommunikation[16] [und den Raum für die probierende Anverwandlung anderer Lebensentwürfe und Identitäten].

6 Konsequenzen für die religiöse Bildung in Kirche und Schule

a) Von der Einbahnkommunikation zur religiösen Interaktion
Menschen wollen an religiöser Kommunikation sich eigenaktiv beteiligen. Die tradierten Inhalte des Glaubens müssen daher von den Menschen aus eigener Einsicht als relevant akzeptiert werden können.

b) Vom Verkündigungs- zum Deutungsparadigma
Menschen beteiligen sich an religiöser Kommunikation, wenn sie in den Fragen der Lebensdeutung relevant wird. Das Evangelium sollte als ein befreiendes Lebensdeutungsangebot verständlich werden.

c) Vom Autoritäts- zum Autonomiemodell religiöser Kommunikation
Die religiöse Autonomie ist grundsätzlich anzuerkennen. Das Ziel religiöser Bildungsprozesse sollte es sein, die Menschen zu autonomen Subjekten religiöser Selbstdeutung im Horizont des Evangeliums werden zu lassen.

Dr. Wilhelm Gräb ist Professor für Praktische Theologie an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin und Extraordinary Professor at the Theological Faculty, University Stellenbosch, South Africa.

15 *Thomas Luckmann*, Die unsichtbare Religion, Frankfurt a.M. 1991.
16 *Kelly Besecke*, Seeing Invisible Religion. Religion as a Societal Conversation about Transcendent Meaning, in: *Stef Aupers / Dick Houtman*, Religions of Modernity. Relocating the Sacred to the Self and the Digital, Leiden/Boston 2010, 89–114.

1.4

Okko Herlyn

Neue »herrenlose Gewalten«?

Kleine theologische Polemik zu »Multimedia und Religion«

1

Alex, der etwas introvertierte Außenseiter, verabschiedet sich nach der Konfi-Stunde mit den Worten: »So, jetzt treffe ich mich wieder mit meinem Freund.« Auf meine Frage, wer das sei, sagt er: »Mein Computer«. Sicher ist dieses Beispiel unfair. Ich hätte genausogut Corinna zitieren können, die mir letztens noch strahlend mitteilte, dass sie ihre »neue große Liebe« über das Internet gefunden habe. Ich werde sie deshalb nicht zitieren, weil ich in den allgegenwärtigen Debatten um »die neuen Medien« ständig mit irgendwelchen Corinna-Beispielen zugeschüttet werde. Sie brauchen nicht mein zusätzliches Plädoyer. Mein Herz schlägt für Alex.

2

Schon das Gesamtthema macht misstrauisch: »Multimedia und Religion«. In der theologischen Diskussion der letzten Jahrzehnte ist ja ein weithin unkritischer Umgang mit dem Begriff »Religion« zu beobachten. So als habe es nie eine philosophische oder auch theologische Religionskritik gegeben. Aber vielleicht hatten ein Ludwig Feuerbach mit seiner Projektionsthese oder ein Karl Marx mit seinem »Opium«-Verdikt ja gar nicht so Unrecht. Und vielleicht hatten ein Karl Barth[1] oder ein Dietrich Bonhoeffer[2] durchaus gute Gründe, den Begriff des christlichen Glaubens gegen den der Religion zunächst einmal abzugrenzen, um beide alsdann – was meist unterschlagen wird – noch einmal neu, kritisch und produktiv in Beziehung zu setzen.

Demgegenüber haben Theologie und Kirche z. Zt. mit der »Religion« weitestgehend ihren lieben Frieden geschlossen. Bei jeder sich bietenden Gelegenheit glaubt man, über einen Religionsbegriff verfügen zu können, der dem gegenwärtigen Lebensgefühl angeblich kompatibler ist. Das scheint unter dem Gesichtspunkt, die christliche Botschaft unter allen Umständen »anschlussfähig« zu halten, plausibel. Welcher Mensch hätte nicht irgendetwas in seinem Leben, was ihn »unbedingt anginge«?

1 *Karl Barth,* Kirchliche Dogmatik I/2, Zollikon 1938, § 17, 304ff.

2 *Dietrich Bonhoeffer*, Widerstand und Ergebung, München 1952, 178ff.

Für den einen ist es sein sonntägliches Joggen, für die andere ihr Seidenmalkurs in der Toskana. Ganze Doktorarbeiten wittern mittlerweile den lieben Gott in den Allerweltsweisheiten eines Xavier Naidoo, bei der Muschelsuche im Wattenmeer oder eben auch in den Galaxien der »neuen Medien«. Doch bevor man sich auf vermeintliche neue »Chancen« stürzt, wäre vielleicht einmal ein kritisches Innehalten angebracht. Die Bibel jedenfalls begegnet der ungebremsten religiösen Aufladung der Welt überaus nüchtern und »entgötternd«, um es einmal vorsichtig auszudrücken.

3

Nun mag es naiv erscheinen, das Thema »neue Medien« auch *biblisch* zu reflektieren. Zu groß erscheint gerade hier der berühmte Lessingsche »garstige, breite Graben« zwischen damals und heute. Gleichwohl ist der Bibel das Thema Kommunikation grundsätzlich nicht fremd. Das Evangelium soll ja gerade nicht verschwiegen, sondern eben *kommuniziert* werden. Die dazu nötigen »Mittel« (dort etwa Briefe, hier Mails) oder »Foren« (dort etwa Marktplatz, hier Facebook) mögen sich rasant gewandelt haben, der anthropologische Hintergrund ist konstant geblieben, nämlich der, dass der Mensch ein auf Gemeinschaft und Kommunikation hin erschaffenes Wesen ist, weil es bekanntlich ja auch »nicht gut ist, dass der Mensch allein sei« (Gen 2, 18).

Die Sprachbilder, die die Bibel bei der Beschreibung von Gemeinschaft verwendet, sind vielfältig, wobei die »organischen« Metaphern dominieren: »Leib – Glieder«, »Weinstock – Reben«, »Hirte – Schafe«. Selbst eher »technische« Bilder werden in fast surrealistischer Weise umgemalt, wenn etwa die christliche Gemeinde nicht einfach nur als »Haus«, sondern als eines aus »lebendigen Steinen« bezeichnet wird (1 Petr 2, 5). Die Grundtendenz scheint klar: Wenn es um Gemeinschaft im Glauben geht, favorisiert die Bibel das Lebendige, das Unmittelbare, das Persönliche.

Warum nicht von hier aus auch einmal einen kritischen Blick auf die schöne neue Multimedia-Welt werfen? Alex werden via Facebook per Mausklick »viele neue Freunde« versprochen. Stattdessen würde er, der in der Konfi-Gruppe Isolierte, vielleicht nur einmal gerne mit einem leibhaftigen Kumpel durch das Rheinufer strolchen. Und die neuerdings viel diskutierte Frage, ob man auch mittels Computer beten könne, wirft ja bereits als solche ein grelles, unbarmherziges Licht auf die Einsamkeit des Surfenden. Die betende Gemeinde des Neuen Testaments weist jedenfalls in eine andere, menschenfreundlichere Richtung.

4

Bei Grundsatzdebatten über »die neuen Medien« fühlt man sich nicht selten an die betulichen Besinnungsaufsätze vergangener Schulzeiten erinnert: »Segen und Fluch der Technik«. Das Ergebnis war damals in der Regel die sattsam bekannte Binsenweisheit, dass die Dinge von Hause aus weder schlecht noch gut seien, es vielmehr auf den rechten *Umgang* mit ihnen ankomme. So wie man etwa mit einem Messer sowohl Gurken schneiden (»Segen«) als auch Schwiegermütter erstechen (»Fluch«) könne. Seither hat sich dieses Argumentationsmuster ritualisiert, etwa wenn es um »den Markt«, »den Alkohol« oder »das Fernsehen« geht, das ja sowohl lehrreich (Arte) als auch verdummend (RTL II) sein könne, wobei ja jeder die Freiheit habe, den Aus-Knopf zu bedienen.

Diese Sichtweise erscheint im Hinblick auf »Multimedia« sträflich ignorant. Wer angesichts nachgewiesenen stundenlangen Medienkonsums von Kindern und Jugendlichen von der Freiheit redet, jederzeit den Aus-Knopf bedienen zu können, verhält sich zynisch. Er verkennt, dass manche Dinge unserer Welt durchaus nicht immer und überall neutral sind, sondern ihnen auch eine Macht, ja geradezu eine *Eigenmächtigkeit* innewohnen kann. Sind die Millionen von Kindern, die unter Bewegungsmangel, Fehlernährung, Übergewicht, beeinträchtigtem Konzentrationsvermögen, Verhaltensauffälligkeiten, Konfliktunfähigkeit, Kommunikationsverarmung, Einsamkeit und Fantasieverkümmerung leiden, nur zu blöd, den Aus-Knopf zu betätigen? Die Bibel sieht die Dinge der Welt nüchterner und kritischer. In großer Realitätsnähe redet sie mitunter von »Mächten und Gewalten« (Kol 2, 15), weil der Mensch häufig gar nicht so souverän ist, wie liberalistische Ideologie uns weismachen will. Karl Barth spricht in dem Zusammenhang – man höre – gar von »herrenlosen Gewalten«, unter denen, wiewohl vom Menschen selbst entfesselt und verschuldet, »er aber, indem sie sich als stärker erweisen als er, auch zu *leiden* hat«[3].

Gerade im Angesicht der vielen Chöre, die nichts Besseres und nichts Anderes zu singen wissen als das Loblied auf die – im Übrigen von niemandem bestrittenen – »Segnungen« von »Multimedia«, wird ein verantwortliches religionspädagogisches Handeln die Augen vor jenem – mittlerweile statistisch hundertfach belegten – Leid nicht verschließen können. Ob solch ein kritisches und, wenn nötig, auch einmal kämpferisches Engagement dann noch etwas mit »Religion« und ihren vielen bürgerlichen Bedürfnisbefriedigungen zu tun hat, lassen wir einmal da-

3 *Karl Barth*, Das christliche Leben. Die Kirchliche Dogmatik IV/4. Fragmente aus dem Nachlaß, Vorlesungen 1959 – 1961, hg. von *Hans-Anton Drewes* und *Eberhard Jüngel*, Karl Barth Gesamtausgabe, II. Akademische Werke 1959 – 1961, Zürich 1976, 397.

hingestellt. In die ethische Verantwortung des christlichen Glaubens gehört der Kampf gegen menschliches Leid allemal. Und sei es auch »nur« das Leid des einsamen Alex.

Dr. Okko Herlyn, war zunächst Gemeindepfarrer in Duisburg, später Professor für Ethik, Anthropologie und Theologie an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum und Privatdozent für Praktische Theologie an der dortigen Ruhruniversität; er ist zudem literarischer Kabarettist.

1.5

Ulrich Reinhardt / Lena Peleikis

Multimedia 2025 – ein Blick in die Zukunft

Von der TV-Generation zur ›Generation @‹?

1 Vorbemerkung

Die Frage nach »Multimedia 2025« lässt sich im Rahmen des Forschungsansatzes der »Stiftung für Zukunftsfragen« beantworten, indem Wünsche und Einschätzungen der Bevölkerung erhoben, nicht aber indem technische Trends prognostiziert werden. Die Stiftung für Zukunftsfragen initiiert die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Zukunftsfragen sowie die Entwicklung von Ansätzen zur nachhaltigen Lösung künftiger Gesellschaftsprobleme, Im Fokus steht hierbei die soziale und kulturelle Lebensqualität, da diese im 21. Jahrhundert zu den höchsten Werten in unserer Gesellschaft zählt. »Die Welt im Wandel – der Mensch im Mittelpunkt«. Dieser Leitsatz steht im Zentrum des wissenschaftlichen Interesses.

2 Der TV-Konsum

Fernsehen ist und bleibt die beliebteste Freizeitaktivität der Deutschen – quasi jeder Bundesbürger sieht mindestens einmal pro Woche fern. Seit den 1990er Jahren wächst hierbei eine TV-Generation heran, die mittels Fernbedienung oder der Kombination mit DVD-, Video- oder Online-Angeboten als ihr eigener Programmdirektor agiert. Der erste Schritt zu einem interaktiven TV-Konsum ist zwar geebnet, doch TV-Gewohnheiten, die über Jahrzehnte lang pausenlos passiv waren, können nicht auf einmal grenzenlos interaktiv werden. Hauptanliegen beim Fernsehen bleibt nach wie vor der Wunsch, ›berieselt‹ zu werden, der Fernseher dient der Ablenkung und Zerstreuung, der Unterhaltung und dem Stillen des Informationsinteresses. Der vorrangig aktive und gezielte Konsum – so wie ihn sich die Medienbranche wünscht – lässt vorerst weiter auf sich warten. Stattdessen bleibt die Umschaltgewohnheit des ›Zappings‹ weiter eine große Herausforderung der TV-Sender. Erscheint eine Sendung langweilig oder anstrengend, wird umgeschaltet.
Ebenfalls eine große Auswirkung auf das Fernsehverhalten hat die Tatsache, dass der moderne Erlebniskonsument kaum mehr länger bei einer Sache verweilen kann. Mehr tun in gleicher Zeit, lautet stattdessen sein Motto. Hiervon ist auch das Fernsehprogramm betroffen – der TV-Kon-

sum wird mit diversen Aktivitäten kombiniert (z.B. bügeln, essen, telefonieren, handarbeiten, lesen). Dies hat wiederum große Auswirkungen auf das Fernsehprogramm – statt inhaltsschwerer und anspruchsvoller Sendungen überwiegt der alte Grundsatz des ehemaligen Programmdirektors von RTL, Helmut Thoma: Im flachen Wasser kann man nicht untergehen.

3 Die Zukunft des Fernsehens

Der Medienkonsum der Zukunft wird künftig nicht nur eine Zeitfrage, sondern auch eine Geldfrage darstellen, denn neben dem Einschaltfernsehen (Free-TV) stellt das Bestellfernsehen (Pay-TV) ein weiteres Marktsegment dar – wenn auch derzeit noch ein marginales. Tendenziell lässt sich feststellen, dass besonders junge, gebildete und PC-kompetente Menschen Interesse an kostenpflichtigen Fernseh-Angeboten zeigen.

Die Zukunft des Fernsehens ist zudem gekennzeichnet durch weniger Treue zu TV-Sendern und alternde Zuschauer. Die TV-Sendungen werden sich demnach inhaltlich an die Generation 50plus anpassen müssen, und auch die schwindende Bereitschaft, längere Zeit bei einem Sender zu verweilen, wird einen Einfluss auf das Programm haben. Es werden vermehrt kürzere TV-Sendungen entstehen. Das Fernsehen wird sich des Weiteren gesteigert auf eine ansprechende Optik und ein hohes Maß an Unterhaltung konzentrieren – auch wenn darunter der Informationswert leidet. Die Zukunft gehört der ›Infotainmentgesellschaft‹, die für die Verarbeitung von Information und Erfahrung kaum noch Zeit hat.

Top 10 Freizeitbeschäftigungen der Bundesbürger

In jeder Lebensphase wird gerne ferngesehen, telefoniert und Radio gehört

Jugendliche (14-17 Jahre)	Junge Erwachsene (18-24 Jahre)	Singles (25-49 Jahre)	Paare (25-49 Jahre)	Familien (25-49 Jahre)	Jungsenioren (50-64 Jahre)	Ruheständler (über 65 Jahre)
Fernsehen	Fernsehen	Fernsehen	Fernsehen	Fernsehen	Fernsehen	Fernsehen
Telefonieren (von zu Hause aus)	Telefonieren (von unterwegs)	Telefonieren (von unterwegs)	Telefonieren (von zu Hause aus)	Beschäftigungen mit der Familie	Radio hören	Zeitung/ Zeitschriften lesen
CDs/MP3 hören	Telefonieren (von zu Hause aus)	Radio hören	Radio hören	Telefonieren (von zu Hause aus)	Telefonieren (von zu Hause aus)	Radio hören
Telefonieren (von unterwegs)	Computer	Telefonieren (von zu Hause aus)	Zeit mit dem Partner verbringen	Radio hören	Zeitung/ Zeitschriften lesen	Telefonieren (von zu Hause aus)
Computer	Radio hören	Ausschlafen	Telefonieren (von unterwegs)	Mit Kindern spielen	Beschäftigungen mit der Familie	Seinen Gedanken nachgehen
Radio hören	E-Mails schreiben/lesen	Seinen Gedanken nachgehen	Zeitung/ Zeitschriften lesen	Zeit mit dem Partner verbringen	Zeit mit dem Partner verbringen	Kaffeetrinken/ Kuchen essen
Mit der Familie beschäftigen	CDs/MP3 hören	E-Mails schreiben/lesen	Computer	Telefonieren (von unterwegs)	Über wichtige Dinge reden	Ausschlafen
E-Mails schreiben/lesen	Über wichtige Dinge reden	Computer	Über wichtige Dinge reden	Über wichtige Dinge reden	Seinen Gedanken nachgehen	Mittagsschlaf
Ausschlafen	Internet	Zeitung/ Zeitschriften lesen	E-Mails schreiben/lesen	Computer	Kaffeetrinken	Sich in Ruhe pflegen
Internet	Ausschlafen	Über wichtige Dinge reden	Beschäftigungen mit der Familie	Zeitung/ Zeitschriften lesen	Ausschlafen	Mit der Familie beschäftigen

4 Das PC-Zeitalter

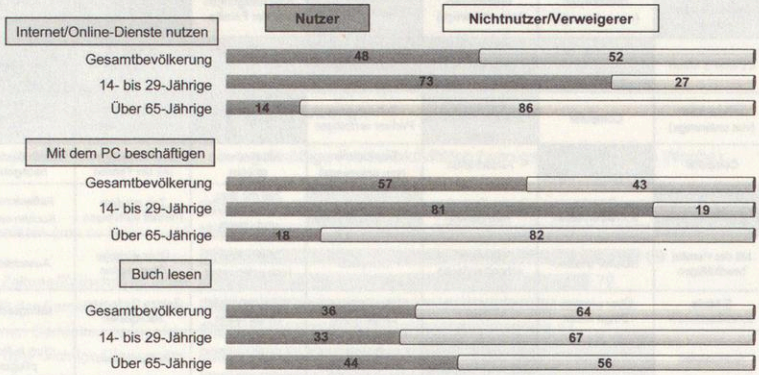
1993 wurde das World Wide Web für jedermann geöffnet. Fast 20 Jahre später ist es aus dem Alltag kaum mehr wegzudenken. Besonders die junge Generation der unter 30-Jährigen nutzt das Internet. So lässt sich feststellen: Mit der Lebensphase ändert sich die Rolle des Medienkonsums im Alltagsleben der Bürger. Dabei stellt das Fernsehen das einzige stabile Element dar, das in der Jugend genauso wichtig ist wie bei der restlichen Bevölkerung.

»Generation @« war das Wort des Jahres 1999. Die Medienrevolution hielt Einzug in den Lebensalltag der Deutschen, die immer mehr Zeit und Geld in neue Formen der Telekommunikation investierten – von der Email bis zum E-Commerce. Jetzt, ein gutes Jahrzehnt später, hat sich der Anteil der privaten Internetnutzer verdreifacht – von 16 Prozent (1999) auf 48 Prozent (2010). Dies trifft vor allem für die junge Generation zu. Mehr als zwei Drittel der 14- bis 29-Jährigen surfen regelmäßig (= mindestens einmal in der Woche) im Internet. Was auf den ersten Blick fast revolutionär erscheinen mag, beschreibt jedoch nur die halbe Wirklichkeit: Denn noch immer ist knapp die Hälfte der Bundesbürger (48%) selten oder nie im Internet, bei der 65plus-Generation sind es sogar fast neun von zehn.

Das Leben im Netz ist neben der Frage des Alters auch zu einer Frage der Bildung geworden. Der Anteil der Internetnutzer mit gymnasialer Bildung ist mehr als doppelt so hoch (75%) wie bei den Hauptschulab-

„Ich bin dann mal web – oder auch nicht."
Das gespaltene Verhältnis der Deutschen zur privaten Internetnutzung

Von je 100 Befragten üben **regelmäßig (= mindestens einmal in der Woche)** aus:

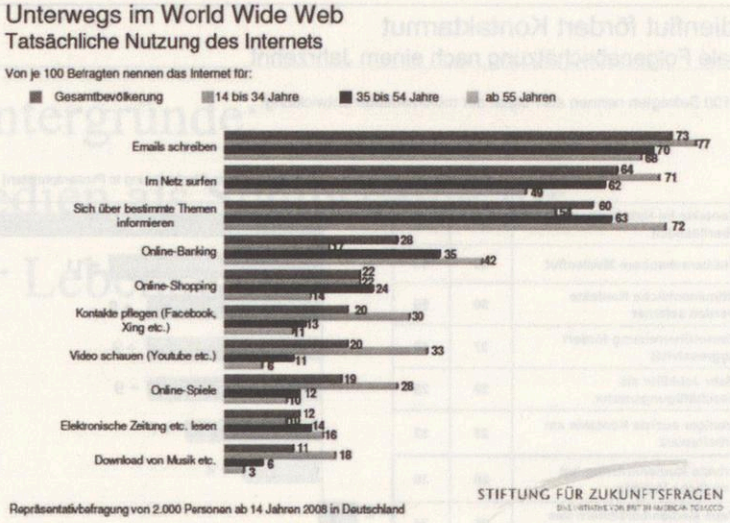


Repräsentativbefragung von 2.000 Personen ab 14 Jahren 2010 in Deutschland

solventen (32%). Der Umgang mit den neuen Informationstechnologien setzt Bildung, Wissen und Können voraus.

5 Die Möglichkeiten des Internets

Das Internet bietet beinah grenzenlose Möglichkeiten. Was aber nutzen die Deutschen, wenn sie online sind? Lediglich drei Bereiche werden mehrheitlich von den Nutzern regelmäßig in Anspruch genommen: der Email-Kontakt mit anderen (73%), die Informationssuche über ein bestimmtes Thema (60%) sowie das wahllose Surfen ohne bestimmte Ziele und Absichten (64%). So traut sich allerdings nur gut jeder vierte Befragte, seine Bankangelegenheiten online zu tätigen (28%). Und auch das Online-Shopping ist weiterhin nur in Nischenbereichen eine Konkurrenz zum Einkauf in Handel und Geschäften. Nur gut jeder Fünfte (22%) hat in der letzten Woche wenigstens einmal im Internet eingekauft.



6 Das Sozialverhalten im Internet

Facebook, Schüler VZ und Co bieten nahezu unbegrenzte Möglichkeiten, mit anderen in Kontakt zu treten und ›Freund‹ zu werden. Aber sind dies befriedigende Sozialkontakte? Ein wachsender Teil der 14- bis 34-Jährigen vermisst zunehmend »beständige Beziehungen« (1998: 42% – 2010: 53%), und auch die Hoffnungen auf die Erfüllung der IT-Heilsbotschaft »Die neuen Medien werden das private Leben bereichern« haben sich für die junge Generation nicht erfüllt (1998: 42% – 2010: 39%). Stattdessen ist fast jeder zweite Bundesbürger mittlerweile davon überzeugt, dass die »Sinnesüberreizung durch die Medienflut die Menschen nervöser und aggressiver macht« (1998: 37% – 2010: 46%).

Immer mehr junge Leute geben offen zu, dass sie im Internet selbst »eine Rolle spielen« und »sich anders geben« (können), als sie wirklich sind (1998: 29% – 2010: 49%). Auch nutzen viele den Computer als Rückzugsnische mit der Begründung, auf dieser Weise »dem Stress und der Hektik des Lebens zeitweilig zu entfliehen« (1998: 30% – 2010: 44%). Gut ein Drittel der jungen Generation (1998: 30% – 2010: 37%) glaubt sogar, Defizite des Lebens durch die Beschäftigung mit dem Computer ausgleichen zu können.

Medienflut fördert Kontaktarmut

Soziale Folgenabschätzung nach einem Jahrzehnt

Von je 100 Befragten nennen als Folgen der multimedialen Entwicklung:

	1998	2010	Zukunftstendenz (Veränderung in Prozentpunkten)
Kontakte im Netz bleiben oberflächlich	41	58	+ 17
Unüberschaubare Medienflut	40	51	+ 11
Mitmenschliche Kontakte werden seltener	50	59	+ 9
Sinnesüberreizung fördert Aggressivität	37	46	+ 9
Mehr Jobkiller als Beschäftigungsmotor	20	29	+ 9
Weniger soziale Kontakte am Arbeitsplatz	25	32	+ 7
Private Mediennutzung hat berufliche Vorteile	26	30	+ 4
Neue Medien bereichern das private Leben	26	24	- 2

Repräsentativbefragungen von jeweils 2.000 Personen ab 14 Jahren 1998 und 2010 in Deutschland

STIFTUNG FÜR ZUKUNFTSFRAGEN
EINE INITIATIVE VON BRITISH AMERICAN TOBACCO

7 Ausblick

Derzeit findet die vierte Medienrevolution statt: Die erste gehörte dem Fernsehen, die zweite der Fernbedienung und die dritte dem Internet. Nun sorgen Smartphones für einen veränderten Medienkonsum. Telefonieren, im Internet surfen, Fotos machen, Videos posten und schauen – alles ist immer und überall mit nur einem Gerät möglich. Der Medienkonsum aber auch das Telefonieren verändern sich immer stärker zu einer ›Nebenbei-Beschäftigung‹.

Die Medienflut wird in Zukunft sicher nicht aufzuhalten sein. Umso dringlicher wird daher eine Erziehung zur Medienkompetenz werden – vom persönlichen Medienkonsum nach Maß über regelmäßige Entspannungsübungen bis zu attraktiven Alternativen zum multimedialen Angebot – denn nur dann kann die multimediale Zukunft auch tatsächlich gelingen.

Dr. Ulrich Reinhardt, Jahrgang 1970, Erziehungswissenschaftler, ist seit 2010 Professor an der Fachhochschule Salzburg und seit 2011 Wissenschaftlicher Leiter der »Stiftung für Zukunftsfragen – eine Initiative von British American Tobacco«.

Lena Peleikis, Jahrgang 1983, Kulturwissenschaftlerin, ist seit 2008 als wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie im Bereich der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in der »Stiftung für Zukunftsfragen« tätig.

2

Hintergründe: Medien als Schlüsselfaktor der Lebenswelt

Medienflut fördert Kontaktarmut
Soziale Folgenabschätzung nach einem Jahrzehnt

Von je 100 Befragten nennen als Folge der medialen Entwicklung:

	2000	2010
Weniger persönliche Kontakte	40	51
Mehr Kontakte über Handy/Internet	69	75
Bessere Informationslage für den Alltagsmensch	37	34
Mehr Zeitdruck und Hektik im Berufsalltagsleben	29	29
Weniger soziale Kontakte am Arbeitsplatz	25	30
Mehr Bereitschaft zur Veränderung bei technischen Geräten	75	81
Neue Medien tragen nicht zur Lösung bei	16	19

Basis: repräsentative Stichprobe von Personen ab 14 Jahren
Quelle: Prof. Reinhardt, Pelzer

7. Ausblick

Derzeit findet die vierte Medienrevolution statt: Die erste gehörte dem Fernsehen, die zweite der Fernbedienung und die dritte dem Internet. Nun sorgen Smartphones für einen veränderten Medienkonsum. Telefonieren, im Internet surfen, Fotos machen, Videos posten und scheinen – alles ist immer und überall mit nur einem Gerät möglich. Der Mediengebrauch aber auch das Telefonieren verändern sich immer stärker zu einer nebenbei-Beschäftigung.

Die Medienflut wird in Zukunft sicher nicht aufzuhalten sein. Umso dringlicher wird daher eine Erziehung zur Medienkompetenz werden – vom persönlichen Medienkonsum nach Maß über regelmäßige Entspannungsübungen bis zu attraktiven Alternativen zum multimedialen Angebot – denn nur dann kann die multimediale Zukunft auch tatsächlich gelingen.

Dr. Ulrich Reinhardt, Jahrgang 1970, Erziehungswissenschaftler, ist seit 2010 Professor an der Fachhochschule Salzburg und seit 2013 Wissenschaftlicher Leiter der «Stiftung für Zukunftsfragen – eine Initiative von British American Tobacco».

Lasse Pelzer, Jahrgang 1983, Kulturwissenschaftler, ist seit 2008 als wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie im Bereich der Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in der «Stiftung für Zukunftsfragen» tätig.

2.1

Thomas Rathgeb

Die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen

Ergebnisse der Studienreihen KIM und JIM

Die Medienwelt von Kindern und Jugendlichen ist immer wieder Gegenstand der öffentlichen Debatte. Das Medienangebot hat sich in den vergangenen zehn Jahren enorm verändert, Die Medienlandschaft ist noch bunter und vielseitiger und auch unübersichtlicher geworden, viele neue Geräte und Anwendungen haben sich etabliert, und das Internet ist inzwischen für viele Menschen Teil des täglichen Lebens geworden. Doch nicht nur das Internet war und ist Thema der Diskussion: Mal wurde der Fernsehkonsum thematisiert, mal die Fragen, ob Kinder heute überhaupt noch lesen, oder Verbraucherschutzfragen beim Handy, Spielsucht, Gewaltspiele und die Frage des Cybermobbings. Die Liste der Themen, die immer wieder medial präsentiert werden, ist lang. Häufig ist damit eine deutlich negative Konnotierung verbunden. Doch oft basieren die Darstellungen auf Einzelfällen und individuellen Erfahrungen. Dies kann zwar anschaulich auf Problemfelder hinweisen, Eltern und Pädagogen auf neue Entwicklungen aufmerksam machen und für Gefahren sensibilisieren, jedoch gerät angesichts der bestehenden Befürchtungen und des berechtigten Interesses an Fehlentwicklungen häufig die Gesamtentwicklung aus dem Blick, und die differenzierte Betrachtung dieses komplexen Themas geht verloren. Es genügt beispielsweise eben nicht, nur zu wissen, ob und wie lange ein Gerät genutzt wird, sondern vor allem zu welchem Zweck und mit welchen Inhalten. Um für das gesellschaftlich wichtige Thema der Mediennutzung der Kinder repräsentative Fakten anzubieten und die Diskussion zu befördern, ist der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest (mpfs) vor über zehn Jahren mit den Studienreihen KIM und JIM angetreten, die Diskussion zu versachlichen.

Die KIM-Studie (Kinder + Medien, Computer + Internet)[1] erhebt seit 1999 etwa alle zwei Jahre das Medienverhalten der 6- bis 13-Jährigen und befragt dazu deren Haupterzieher. In der JIM-Studie (Jugend, Information, [Multi-] Media)[2] wird seit 1998 der Medienumgang der 12- bis 19-Jährigen jährlich dokumentiert. Beide Befragungen sind mit jeweils

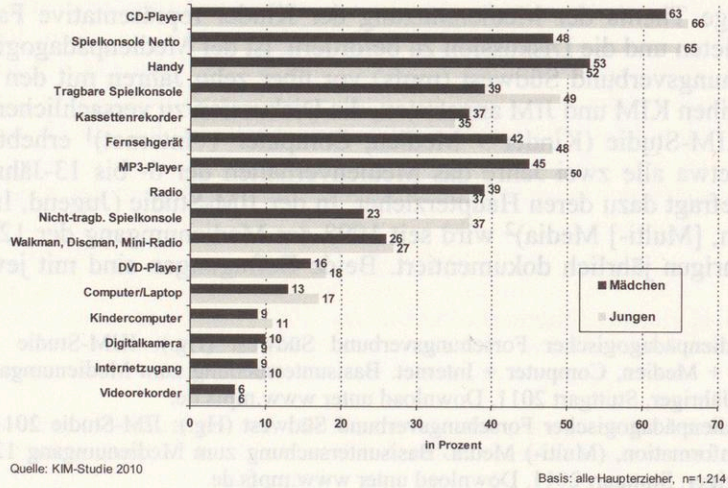
1 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Stuttgart 2011, Download unter www.mpfs.de.

2 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.): JIM-Studie 2011. Jugend Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart 2011, Download unter www.mpfs.de.

etwa 1200 Befragten repräsentativ für die jeweilige Altersgruppe in Deutschland. Die folgenden Ausführungen beziehen sich – soweit nicht anders vermerkt – auf die aktuell vorliegende KIM-Studie 2010 und die JIM-Studie 2011.

Die Medienwelt der Kinder – Ergebnisse der KIM-Studie 2010

Fernsehgerät, Handy, Festnetztelefon, DVD-Player, CD-Player und Radio sind heute in nahezu allen Haushalten vorhanden. Laut KIM-Studie stehen in neun von zehn Haushalten, in denen Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren aufwachsen, Computer und Internet zur Verfügung. Auch Digitalkameras (83 %) und Fernsehgeräte mit Flachbildschirm (71 %) sind mittlerweile in einem Großteil der Haushalte zu finden, ebenso wie Spielkonsolen (71 %) und MP3-Player (71 %).
Viele Kinder im Alter von sechs bis 13 Jahren verfügen bereits über eigene Geräte, die sie selbstbestimmt im eigenen Zimmer oder unterwegs nutzen können. An erster Stelle steht hier ein eigener CD-Player, über den 64 Prozent der Kinder frei verfügen können. Eine Spielkonsole (fest oder tragbar) besitzen 57 Prozent. Etwa die Hälfte der Sechs- bis 13-Jährigen hat ein eigenes Handy, genauso wie einen MP3-Player. Auch traditionelle Medien wie Fernseher (45 %) und Radio (38 %) sind in vielen Kinderzimmern vorhanden. Deutlich seltener sind Computer und Internetanschluss zu finden: 15 Prozent der Kinder haben einen Computer, und etwa eins von zehn Kindern hat einen eigenen Internetanschluss. Geschlechtsunterschiede hinsichtlich des Gerätebesitzes zeigen sich vor allem bei der Ausstattung mit Spielkonsolen: Jungen besitzen deutlich häufiger eine eigene Spielkonsole als Mädchen.



An erster Stelle der häufigen *Freizeittätigkeiten* steht Hausaufgaben machen und Lernen: insgesamt 97 Prozent der Kinder tun dies mindestens einmal pro Woche. Fernsehen ist ebenfalls für fast alle 6- bis 13-Jährigen (95 %) ein regelmäßiger Zeitvertreib. Das Treffen mit Freunden und Spielen, ob drinnen oder draußen, gehört für etwa vier Fünftel der Kinder zum alltäglichen Leben dazu. Bei den medialen Freizeitbeschäftigungen ist neben dem Fernsehen vor allem Musik hören für viele Befragte (81 %) eine regelmäßige Beschäftigung. Computer-, Konsolen- oder Onlinespiele werden von 62 Prozent mindestens einmal pro Woche genutzt, den Computer (offline) nutzen 55 Prozent regelmäßig. Auch Radio hören ist für über die Hälfte der Kinder im Alltag verankert. Jeder Zweite der 6- bis 13-Jährigen nutzt ein Handy, knapp die Hälfte der 6- bis 13-Jährigen liest regelmäßig Bücher und 43 Prozent der Kinder surfen regelmäßig im Internet.

Die größte *Bindung* haben Kinder zum Medium Fernsehen: Über die Hälfte der 6- bis 13-Jährigen möchte hierauf am wenigsten verzichten. Ein Viertel der Kinder wählt den Computer bzw. das Internet als wichtigstes Medium aus. Immerhin 8 Prozent möchten unter keinen Umständen auf Bücher verzichten. Vergleicht man die Antworten von Mädchen und Jungen, zeigen sich vor allem bezüglich Computer/Internet sowie der Bücher Unterschiede: Deutlich mehr Jungen möchten nicht auf Computer und Internet verzichten, während es bei den Büchern etwas mehr Mädchen sind.

Das *Fernsehen* ist also weiterhin das zentrale Medium für Kinder. Dies belegt auch die Häufigkeit der Nutzung: 95 Prozent der Kinder sehen mindestens einmal pro Woche fern, gut drei Viertel sehen jeden oder fast jeden Tag fern, Jungen gleichermaßen wie Mädchen. Bereits bei den 6- bis 7-Jährigen sitzen 74 Prozent jeden oder fast jeden Tag vor dem Fernseher. Nach Angaben der Haupterzieher sehen Kinder im Alter zwischen sechs und 13 Jahren im Durchschnitt 98 Minuten pro Tag fern, Jungen mit 100 Minuten unerheblich länger als Mädchen (97 Min.).[3] Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt die Nutzungsdauer deutlich zu, von 84 Minuten bei den 6- bis 7-Jährigen bis zu 110 Minuten bei den 12- bis 13-Jährigen.
Gefragt nach der liebsten Sendung, wird am häufigsten in der KIM-Studie 2010 von acht Prozent die Sendung »Hannah Montana« genannt, für sieben Prozent ist »SpongeBob« die Sendung der ersten Wahl, sechs Prozent nennen »Die Simpsons« und vier Prozent die Daily Soap »Gute Zeiten, schlechte Zeiten« (GZSZ).

3 Diese Einschätzung entspricht weitgehend den Messungen der GfK-Fernsehforschung. Hier liegt die durchschnittliche Sehdauer der 6- bis 13-Jährigen für das Jahr 2010 bei 96 Minuten.

Zwei Drittel der Kinder (67 %) haben auch ein Lieblingsprogramm. An erster Stelle wird von 25 Prozent der öffentlich-rechtliche Kinderkanal KI.KA genannt, an zweiter Stelle folgt mit 24 Prozent das private auf Kinder ausgerichtete Programm Super RTL.

Im Medienrepertoire der Kinder spielt auch das *Radio* eine wichtige Rolle. Mehr als die Hälfte der Kinder nutzt regelmäßig das Radio, jeder Vierte sogar (fast) jeden Tag. Mädchen hören etwas häufiger als Jungen Radio. Die Alltagsrelevanz des Radios für Kinder zeigt sich auch in spezifischen Situationen: beim Aufstehen, beim Frühstück und beim Mittagessen ist aus Sicht der Kinder das Radio das wichtigste Medium.

Angesichts des großen Medienangebots muss sich das *Lesen* von Büchern bei Kindern gegenüber den elektronischen Medien behaupten. Bislang scheint dies zu gelingen: Jedes zweite Kind kann von sich sagen, dass es (sehr) gerne liest, jedes vierte Kind liest dagegen nicht so gerne. Allerdings gibt aktuell ein Fünftel der Kinder an, nie in der Freizeit zu lesen.
Bei der Betrachtung des Lesens zeigen sich deutliche Geschlechtsunterschiede: Jedes vierte Mädchen, aber nur jeder zehnte Junge liest sehr gerne in der Freizeit ein Buch, ein Drittel der Jungen liest nicht so gerne, und jeder vierte Junge liest nie in seiner Freizeit ein Buch. Der Anteil der Nichtleser liegt bei den Mädchen nur bei 15 Prozent. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bestätigen sich bei der Häufigkeit der Nutzung: Drei Fünftel der Mädchen, aber nur zwei Fünftel der Jungen sind regelmäßige Leser.

Drei Viertel der Kinder zwischen 6 und 13 Jahren sitzen zumindest selten am *Computer* (offline oder im Internet). Der Anteil der Jungen, die bereits Computererfahrung haben, ist mit 80 Prozent etwas höher als bei den Mädchen (71 %). Während bei den 6- bis 7-Jährigen nur jeder Zweite schon Kontakt mit dem Computer hatte, nutzt bei den ältesten der befragten Kinder fast jeder zumindest selten einen Computer.
Vier Fünftel dieser Computernutzer sitzen zumindest einmal pro Woche vor dem Bildschirm, 28 Prozent machen dies (fast) jeden Tag. Die häufigsten Tätigkeiten sind Computerspiele und das Arbeiten für die Schule. Hier zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Jungen spielen deutlich häufiger als Mädchen am Computer, Mädchen hingegen setzen den Computer mehr als Arbeitsgerät ein und machen häufiger Schularbeiten, schreiben Texte und Wörter und zeigen sich bei Malprogrammen kreativ. Kaum Unterschiede sind bei der Nutzung von Lernprogrammen ersichtlich.
Diejenigen Kinder, die zu Hause am Computer für die Schule arbeiten, nutzen an erster Stelle das Internet. 72 Prozent suchen mindestens einmal pro Woche dort nach Informationen und lesen etwas nach. Jeweils etwa zwei Drittel nutzen im Laufe einer Woche Lernprogramme und schrei-

ben Texte oder Wörter am Computer. Jeder Dritte lernt den Umgang mit Anwenderprogrammen wie Word oder PowerPoint.

Etwa knapp die Hälfte der Computernutzer (46 %) kommt in der Schule überhaupt mit Computern in Berührung. Überwiegend erfolgt dies dann im Computerunterricht, drei Viertel (73 %) haben den Computer in der Schule in diesem Rahmen genutzt. Knapp die Hälfte nutzt den Computer in Deutsch, an dritter Stelle folgt mit 38 Prozent Mathematik. Insgesamt lässt sich also feststellen, dass insgesamt betrachtet nur etwa jeder dritte Schüler im Alter von 6 bis 13 Jahren den Einsatz eines Computers im Unterricht erlebt hat. Die Verwendung von Computern im normalen Unterricht findet derzeit offensichtlich nur sporadisch statt.

Inwieweit das *Internet* auch im Leben der Kinder Einzug gehalten hat, zeigen einige Eckdaten aus der KIM-Studie. 89 Prozent der Kinder haben zu Hause einen Internetanschluss, etwa jedes zehnte Kind hat bereits einen eigenen Internetzugang im Zimmer. 57 Prozent der Kinder im Alter zwischen 6 und 13 Jahren nutzen zumindest selten das Internet, Jungen und Mädchen unterscheiden sich hierbei kaum, allerdings zeigen sich enorme Unterschiede bei der Betrachtung der Altersstufen. Nur jeder vierte 6- bis 7-Jährige aber 90 Prozent der 12- bis 13-Jährigen zählen zu den Internet-Nutzern.

An einem normalen Tag verbringen 28 Prozent der Internet-Nutzer bis zu einer halben Stunde im Netz, zwei Fünftel sind zwischen 30 und 60 Minuten online, und 28 Prozent sind normalerweise mehr als eine Stunde online.[4]

Fast zwei Drittel der Internet-Nutzer haben mindestens eine Lieblingsseite im Internet, die sie regelmäßig ansteuern. Dies sind vor allem Kommunikationsplattformen wie Communities, Chats und Messenger (32 %), die Seiten von Medienanbietern (27 %), Videoportale (15 %), Suchmaschinen (14 %), Spieleseiten (13 %), spezielle Kinderseiten (7 %), Lern- und Wissensangebote (6 %) und Sportangebote (6 %). Betrachtet man hier die Nennung einzelner Angebote, so führen die Liste der beliebtesten Seiten schülerVZ und YouTube an, gefolgt von TOGGO, dem Onlineangebot von Super RTL, der Kindersuchmaschine Blinde Kuh, dem Internetangebot des öffentlich-rechtlichen Kinderkanals KI.KA und der Spieleseite SpielAffe.

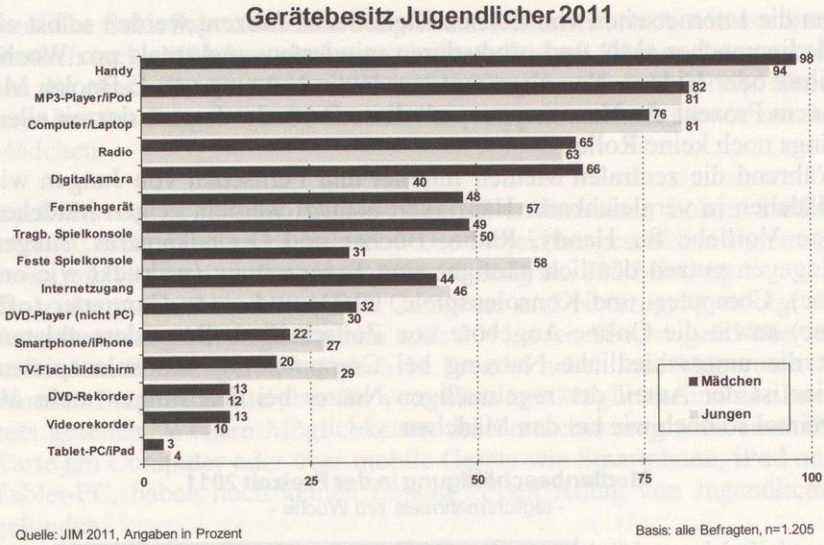
4 Nach Schätzung der Haupterzieher nutzen Kinder an einem Wochentag durchschnittlich 24 Minuten pro Tag das Internet.

Mediennutzung von Jugendlichen: die JIM-Studie

Betrachtet man die *Medienumgebung* von Jugendlichen anhand der Ergebnisse der JIM-Studie 2011 so sind die Haushalte, in denen junge Menschen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren aufwachsen, bestens versorgt. Nahezu alle Haushalte haben einen Computer, Internetzugang, Fernseher und ein Handy, in 43 Prozent der Haushalte ist ein Smartphone vorhanden, ein Tablet-PC befindet sich in jedem zehnten Haushalt.
Neben den Geräten und deren Verfügbarkeit im Haushalt stellt sich die Frage nach dem Zugang zu weiteren Medien. So haben 58 Prozent der Haushalte ein Abonnement einer Tageszeitung, 41 Prozent der Haushalte bekommen regelmäßig Zeitschriften ins Haus geliefert, und 18 Prozent haben neben den frei zugänglichen Fernsehprogrammen zusätzliche Pay-TV-Angebote.

Auch die Jugendlichen selbst haben ein bedeutendes Repertoire an *Mediengeräten* zur Verfügung. Mit 96 Prozent besitzt so gut wie jeder Jugendliche ein eigenes Handy. Etwa vier Fünftel besitzen einen MP3-Player und einen eigenen Computer, knapp zwei Drittel haben ein eigenes Radio. Etwa jeder Zweite zwischen 12 und 19 Jahren hat eine Digitalkamera, einen eigenen Fernseher oder eine tragbare Spielkonsole, wie beispielsweise PSP oder Nintendo DS, zur Verfügung. Eine feste Spielkonsole wie die PlayStation, Wii oder Xbox haben 45 Prozent, ebenso viele können vom eigenen Zimmer aus in das Internet gehen. Jeder dritte Jugendliche hat einen DVD-Player und jeder vierte ein Smartphone bzw. einen Flachbildfernseher. Erstmals erhoben wurden 2011 Tablet-PCs wie das iPad oder das Samsung Galaxy, drei Prozent der Jugendlichen können ein solches Gerät ihr Eigen nennen.

Die Besitzverhältnisse von Jungen und Mädchen sind durchaus unterschiedlich. So besitzen mehr Mädchen eine eigene Digitalkamera sowie ein eigenes Handy. Jungen steht dagegen häufiger ein eigenes Fernsehgerät, ein Flachbildfernseher oder ein Smartphone zur Verfügung. Besonders deutlich sind die Unterschiede bei festen Spielkonsolen, hier ist die Ausstattungsquote bei den Jungen fast doppelt so hoch wie bei den Mädchen.



Trotz der guten Ausstattung mit Medien sind für Jugendliche auch andere *Freizeitaktivitäten* bedeutsam. An erster Stelle steht die Zusammenkunft mit Freunden. 84 Prozent verabreden sich regelmäßig zu einem persönlichen Treffen. Knapp drei Viertel sind in ihrer Freizeit sportlich aktiv (72 %). Jeder Vierte macht selbst Musik (24 %), sei es durch das Spielen eines Instruments oder die Mitwirkung in einem Chor. Ein vergleichbarer Anteil unternimmt regelmäßig Aktivitäten mit der Familie (23 %). Der Besuch einer Bibliothek, Kinobesuche, Feiern und der Gang zur Kirche erfolgen üblicherweise nicht mehrmals pro Woche, hier ist ein Blick auf die Frequenz »einmal in 14 Tagen« sinnvoll: Innerhalb von zwei Wochen suchen dann 19 Prozent eine Bibliothek auf, jeder Fünfte geht ins Kino, 21 Prozent gehen in die Kirche zu einem Gottesdienst, 29 Prozent sind Discogänger bzw. feiern auf Partys (44 %).

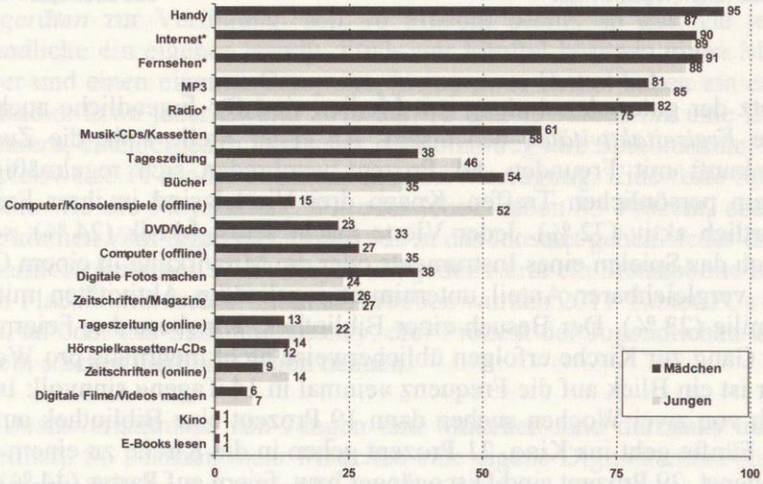
Medienaktivitäten sind allgegenwärtig und Teil des Alltags von Jugendlichen. Im Detail betrachtet bedeutet dies, dass neun von zehn Jugendlichen regelmäßig (täglich/mehrmals pro Woche) ein Handy, das Internet nutzen oder fernsehen (egal über welchen Weg). Etwa vier Fünftel beschäftigen sich zumindest mehrmals pro Woche mit einem MP3-Player (83 %) oder einem Radio (78 %), CDs (oder Kassetten) als weiteres auditives Medium werden hingegen mit 59 Prozent deutlich seltener genutzt. Das Lesen von Büchern (44 %) und Tageszeitungen (42 %) rangiert noch vor der Beschäftigung mit Computer- und Konsolenspielen (34 %). Knapp jeder dritte Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren beschäftigt sich regelmäßig mit Digitalfotografie. Das Onlineangebot von Tageszeitungen nutzen 18 Prozent bereits regelmäßig, zwölf Prozent nut-

zen die Internetseiten von Zeitschriften. Sechs Prozent werden selbst als Medienmacher aktiv und produzieren mindestens mehrmals pro Woche Filme oder Videos. Neu abgefragt wurde die Nutzung von E-Books: Mit einem Prozent der Nennungen spielt diese Form des Lesens derzeit allerdings noch keine Rolle.

Während die zentralen Medien Internet und Fernsehen von Jungen wie Mädchen in vergleichbarer Häufigkeit genutzt werden, zeigen Mädchen eine Vorliebe für Handy, Radio, Bücher und Digitalkameras. Jungen hingegen nutzen deutlich häufiger eine Tageszeitung (gedruckt wie online), Computer- und Konsolenspiele, DVDs und einen Computer (offline) sowie die Online-Angebote von Zeitschriften. Besonders eklatant ist die unterschiedliche Nutzung bei Computer und Konsolenspielen: Hier ist der Anteil der regelmäßigen Nutzer bei den Jungen mehr als dreimal so hoch wie bei den Mädchen.

Medienbeschäftigung in der Freizeit 2011

- täglich/mehrmals pro Woche -



Quelle: JIM 2011, Angaben in Prozent

Basis: alle Befragten, n=1.205

*egal über welchen Weg

Für mehr als die Hälfte der Jugendlichen ist es (sehr) wichtig, Bücher zu lesen. Das *Buch* bleibt auch im Internetzeitalter mit einer Vielzahl digitaler Angebote zur Information und Unterhaltung für Jugendliche eine bedeutende Freizeitbeschäftigung. Mehr als jedes zweite Mädchen und jeder dritte Junge zwischen 12 und 19 Jahren liest regelmäßig. Der Anteil der jugendlichen Leser ist über die Jahre sehr stabil, entgegen viel geäußerter Befürchtungen hat sich die Entwicklung des Internets nicht negativ auf die Buchnutzung ausgewirkt. Im Gegenteil, die Zuwendung zum Buch konnte sich sogar leicht steigern: Bei der JIM-Studie 1998 lag der Anteil der regelmäßigen Leser bei 38 Prozent, 2011 ist der Wert sogar auf 44 Prozent angestiegen. Unverändert blieb über Jahre auch die

deutliche Schieflage zwischen Jungen und Mädchen. Nach wie vor lesen deutlich mehr Mädchen als Jungen in ihrer Freizeit Bücher. Jungen bleiben die eher selteneren Leser. Bedenklich ist, dass der Anteil der Nichtleser bei den Jungen mit 22 Prozent fast doppelt so hoch ist wie bei den Mädchen.

Auch unter Jugendlichen genießt das *Fernsehen* einen hohen Stellenwert. 60 Prozent sehen täglich fern. Die subjektive geschätzte Nutzungsdauer pro Tag liegt nach eigener Einschätzung bei 113 Minuten.
Trotz der guten Ausstattung mit Computer und Netzzugang erfolgt die Fernsehnutzung bei Jugendlichen auch 2011 noch überwiegend über ein stationäres Fernsehgerät. lediglich 14 Prozent haben innerhalb von zwei Wochen Fernsehinhalte über die verschiedenen Möglichkeiten des Internets gesehen. Weitere Möglichkeiten der Fernsehnutzug über eine TV-Karte am Computer oder über mobile Geräte wie Smartphone, iPod oder Tablet-PC, haben noch keinen Einzug in den Alltag von Jugendlichen gefunden.
Was die inhaltlichen Vorlieben betrifft, ist das mit Abstand beliebteste Fernsehprogramm für knapp die Hälfte der jugendlichen Fernsehnutzer ProSieben. An zweiter Stelle folgt RTL, Allerdings unterscheidet sich die Fernsehwelt der Jungen und die der Mädchen sehr deutlich. Jungen favorisieren eindeutig ProSieben, während sich viel mehr Mädchen als Jungen für RTL aussprechen.
Knapp die Hälfte der Jugendlichen gibt an, sich im Fernsehen regelmäßig Nachrichten anzuschauen. Der bevorzugte Sender für Nachrichten ist hierbei für 19 Prozent Das Erste/ARD. An zweiter Stelle folgt RTL (12 %), dann ProSieben mit fünf Prozent und das ZDF mit zwei Prozent. Betrachtet man die konkreten Nachrichtenformate, dann zeigt sich, dass auch bei den Jugendlichen die »Tagesschau« eine Institution ist, jeder sechste Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren ist regelmäßiger Zuschauer der reichweitenstärksten deutschen Nachrichtensendung.

Computer und Internet sind für Jugendliche absolute Selbstverständlichkeiten. Jeder Haushalt, in dem junge Menschen zwischen 12 und 19 Jahren aufwachsen, ist mit einem Computer und einem Internetzugang ausgestattet. Vier Fünftel der Jugendlichen haben einen eigenen Computer. Bereits bei den Jüngsten (12–13 Jahre) haben drei von fünf einen eigenen Rechner. Ab 14 Jahren haben 80 Prozent der Jugendlichen einen Computer zur Verfügung. Die hohe Computerausstattung unterscheidet sich auch kaum mehr hinsichtlich des Bildungshintergrundes, der Zugang zu Computern ist für die meisten Jugendlichen gegeben. Knapp die Hälfte der Jugendlichen kann weitgehend selbstbestimmt vom eigenen Zimmer aus mit eigenem Internetzugang ins Netz gehen, unter den 12- bis 13-Jährigen trifft dies für jeden Dritten zu. Fast alle Jugendlichen (99 %) geben an, zumindest selten das Internet zu nutzen. Die Nicht-Nutzer finden sich lediglich in der jüngsten Altersgruppe, hier zählen

sich »nur« 95 Prozent zu den Internetnutzern, in den weiteren Altersgruppen sind es jeweils 100 Prozent.

Zwei Drittel der 12- bis 19-Jährigen gehen Tag für Tag ins Internet, jeder Vierte ist mehrmals pro Woche online. Zwischen Jungen und Mädchen gibt es hinsichtlich der *Nutzungshäufigkeit* keinerlei Unterschiede. Auch der Bildungshintergrund wirkt sich nur minimal auf die generelle Nutzung des Internets aus. Ein Faktor, der Einfluss auf die Nutzungsfrequenz hat, ist das Alter der Jugendlichen. Bei den 12- bis 13-Jährigen gehen 39 Prozent täglich online. Der Anteil der täglichen Nutzer steigt mit dem Alter deutlich an und beträgt bei den volljährigen Jugendlichen 81 Prozent.

Die Zeit, die Jugendliche nach eigener Einschätzung an einem durchschnittlichen Werktag (Montag bis Freitag) im Internet verbringen, ist mit 134 Minuten inzwischen deutlich höher als die tägliche Fernsehnutzung (113 Minuten). Jungen haben mit 140 Minuten eine um 13 Minuten längere Nutzungszeit als Mädchen (127 Min.).

Um angesichts der vielfältigen Onlineangebote die Präferenzen von Jugendlichen zu strukturieren, werden die Befragten gebeten, ihre Onlinenutzungszeit den Kategorien Kommunikation, Spiele, Unterhaltung und Information zuzuordnen. Eindeutig die meiste Zeit wird online für Kommunikation, also die Nutzung von Communities, Messengern, Chat und E-Mail verwendet, diese zentralen Funktionen beanspruchen annähernd die Hälfte der Nutzungszeit (44 %). Ein Viertel der Zeit kommt der Unterhaltung zu, also der Nutzung von Musik, Videos oder Bildern. Etwa gleichauf liegen die Anteile für Onlinespiele (16 %) und Informationssuche (15 %). Mädchen verbringen einen deutlich größeren Teil ihrer Onlinezeit mit Kommunikation als Jungen, sie verwenden dagegen im Vergleich zu den Jungen nur wenig Zeit mit Spielen. Über das Internet zu spielen ist mehr Sache der Jungen und jungen Männer, sie verwenden hierfür fast ein Viertel der täglichen Zeit im Netz. Entsprechend ist dafür der Zeitaufwand für Kommunikation geringer.

Aus Sicht der Jugendlichen ist das Internet also vor allem eine Kommunikationsplattform. Sich online auszutauschen ist jedoch über verschiedenste Wege möglich. Am häufigsten werden Communities bzw. soziale Netzwerke genutzt – über Statuseinträge, dem Einstellen von Bildern und Kommentaren sowie im direkten Chat hat man hier diverse Möglichkeiten, mit seinem Freundeskreis in Kontakt zu bleiben, dank Smartphones zunehmend auch mobil.

Ein weiterer Bereich ist die Nutzung von Computer und Internet für unterhaltende Inhalte. Zum Zeitvertreib nutzen zwei Drittel der Jugendlichen regelmäßig Videoplattformen wie beispielsweise YouTube oder

sevenload (68 %), etwas weniger stöbern regelmäßig durch Profile in Communities (64 %) oder hören Musik am Rechner bzw. aus dem Internet (62 %). Knapp die Hälfte der 12- bis 19-Jährigen surft regelmäßig einfach so durch das Internet, schaut Videos an oder lädt diese herunter.

Informieren sich Jugendliche im Internet, so steht an erster Stelle die Nutzung von Suchmaschinen. Vier Fünftel erkunden regelmäßig die Informationsflut des Internets mit Hilfe von Angeboten wie Google oder Bing. Zwei Fünftel recherchieren in Online-Lexika wie Wikipedia, ebenso viele informieren sich über Themen wie Ausbildung und Beruf. Etwa jeder Vierte nutzt Newsgroups, um sich auf den neuesten Stand zu bringen. 16 Prozent informieren sich generell auf Informationsportalen im Internet, wie beispielsweise den Startseiten der Provider. Spezielle journalistische Angebote von Verlagshäusern wie spiegel-online.de, focus.de, sueddeutsche.de oder zeit.de nutzen 14 Prozent der Jugendlichen regelmäßig, entsprechende Portale von Fernsehanbietern sind für fünf Prozent relevant.

Bei der Verwendung von Computer und Internet für weitere Tätigkeiten in der Schule oder in der Freizeit zeigt sich bereits bei der Betrachtung der Mediennutzung von Kindern in der KIM-Studie, dass Computer wie Internet schon früh nicht nur als Spielgerät, sondern als Arbeitsmittel verstanden werden. Schon im Grundschulalter verwenden Kinder den Computer für die Recherche, und so ist der Computer auch Jugendlichen als Arbeitsmittel bereits vertraut. Jeder zweite Jugendliche arbeitet oder lernt regelmäßig zu Hause am Computer oder im Internet für die Schule, zwei Fünftel suchen Informationen für die Schule oder die Ausbildung. 22 Prozent arbeiten regelmäßig in der Schule mit Computer oder Internet, jeder Siebte nutzt den Computer mehrmals pro Woche, um Bilder und Filme zu bearbeiten. Jeder Zehnte stellt sich regelmäßig seine Musik am Rechner selbst zusammen. Deutlich seltener werden Referate und Präsentationen erstellt.

Die leichte Handhabung beim Überspielen von Inhalten von digitalen Geräten wie Kamera, Handy und Internet macht es sehr einfach, selbst Bilder und Filme ins Netz zu stellen. Viele Angebote bauen auf die Beteiligung der Nutzer mit eigenen Inhalten (Stichwort »Web 2.0«). Allerdings hat es auch Schattenseiten, dass es heute jedem möglich ist, Dinge online zu stellen. Texte, Bilder und Filme können schnell die Runde machen und unkontrolliert weiterverbreitet werden. Was normalerweise als Vorteil des Internets und der Netzwerke gesehen wird, wandelt sich zum Nachteil, wenn es sich dabei um Beleidigungen, falsche Aussagen, kompromittierende oder peinliche Bilder und Fotos handelt. Jeder siebte Jugendliche (14 %) musste bestätigen, dass über ihn schon einmal peinliche oder beleidigende Inhalte ins Internet gestellt wurden. Jungen sind hier mit 15 Prozent etwas stärker betroffen als Mädchen (13 %). Jeder

vierte Internetnutzer kann bestätigen, dass in seinem Freundeskreis schon einmal jemand im Internet regelrecht fertiggemacht wurde. Deutlich mehr Mädchen als Jungen und vor allem Jugendliche in den mittleren Altersstufen bestätigen diese Form des Mobbings in ihrem Umfeld.

Die Nutzung von *Online-Communities* ist inzwischen nicht nur ein Phänomen von Jugendlichen, die mit Schüler- und Studentennetzwerken hier Vorreiter waren. In der Berichterstattung und bei Veranstaltungen, in der Politik, in der Werbung – überall stößt man inzwischen auf soziale Netzwerke. Kaum ein Kinofilm, Musiker oder Markenartikelhersteller, der neben seiner »normalen« Onlinepräsenz nicht auch in sozialen Netzwerken präsent ist und dafür wirbt, sich Gruppen anzuschließen, Fan zu werden oder Dinge zu »liken« (mögen). Soziale Netzwerke sind inzwischen omnipräsent, und der derzeit größte Anbieter Facebook ist fast schon zum Synonym für Online-Communities geworden. Für Jugendliche stellen diese Angebote die meistgenutzte Kommunikationsform im Internet dar. Vier Fünftel nutzen diese Plattformen regelmäßig, nur 12 Prozent der Jugendlichen im Internet verzichten gänzlich auf diese Angebote. Für die Anderen haben Communities eine sehr hohe Alltagsrelevanz. Gut jeder zweite Jugendliche im Netz (57 %) loggt sich täglich in seine Community ein, zwei Drittel davon sogar mehrmals täglich.
Fast drei Viertel der Jugendlichen nutzen Facebook, an zweiter Stelle folgt SchülerVZ, das von 29 Prozent verwendet wird. SchülerVZ als explizite Schülerplattform, die ganz auf jugendliche Nutzer ausgerichtet ist, hat dann auch vor allem bei den jüngeren Nutzern Relevanz. Bereits bei Jugendlichen ab 14 Jahren ist jedoch eindeutig Facebook die derzeit angesagteste Plattform.

Die verschiedenen sozialen Netzwerke haben eine Vielzahl unterschiedlicher Funktionalitäten integriert. Sie sind Steckbrief, Fotoalbum, Pinnwand, Poesiealbum, Adressbuch, Chat, Foren und Nachrichtenzentrale in einem. Die häufigste Nutzung unter Jugendlichen ist das Chatten, fast drei Viertel nutzen diese Möglichkeit der Kommunikation regelmäßig. In der gleichen Größenordnung werden über soziale Netzwerke Nachrichten verschickt. Knapp die Hälfte nutzt die Pinnwand, um für andere Nachrichten und Kommentare zu hinterlassen. Jeder dritte Nutzer von Communities postet regelmäßig seinen Status, gibt also seinen Freunden bekannt, wo er sich befindet, was er gerade so macht oder wie er sich fühlt.

Im Schnitt haben die Nutzer von Communities 206 »Freunde«, also andere Community-Mitglieder, mit denen sie verlinkt sind. Mädchen können hierbei ein größeres Netzwerk (217 Freunde) vorweisen als Jungen (196 Freunde). Auch wenn bereits die große Anzahl der verlinkten Personen nahelegt, dass es sich bei den Freunden nicht um echte Freunde – im wahren Sinn dieses Wortes – handeln kann, so geben mit 96 Prozent fast alle Community-Nutzer an, die Freunde ihres Profil auch persönlich zu kennen. Bei den Jugendlichen handelt es sich in den Online-Netzwer-

ken also überwiegend um deren näheren und weiteren Bekanntenkreis. Die Community spiegelt hier weitgehend die Strukturen der realen Welt wider.

Resümee

Der Medienumgang von Kindern und Jugendlichen zeigt, welche hohe Alltagsrelevanz die Medien haben. Dies gilt für die Freizeit, aber – insbesondere bei der Betrachtung des Internets – auch für die Schule und die Organisation des täglichen Lebens. Dass Kinder und Jugendliche heute mit diesen medialen Möglichkeiten aufwachsen und diese selbstverständlich in ihr Leben integrieren, bedeutet nicht, dass sie auch den sachgerechten Umgang damit in die Wiege gelegt bekommen haben. Zwar haben sie wenig Probleme in der Bedienung, und sie erschließen sich viele Funktionen durch Ausprobieren. Medienkompetenz sollte jedoch nicht auf die Bedienkompetenz reduziert werden. Es gibt durchaus Bereiche, in denen Heranwachsende Unterstützung benötigen. Aspekte wie das Recht am eigenen Bild, Persönlichkeitsrechte, Urheberrechte und Verbraucherschutzthemen zeigen Problemfelder auf, die Jugendlichen für einen kompetenten Umgang mit dem Internet vermittelt werden müssen. Auch der Umgang mit Fällen von Mobbing im Internet bedarf besonderer Kompetenzen. Wie in der Offline-Welt benötigt das Miteinander und die Kommunikation untereinander auch online Struktur und Orientierung. Die Vermittlung von Werten spielt hier eine bedeutende Rolle. Vieles, was in der Offline-Welt gilt, kann auf die Online-Welt übertragen werden. Kinder und Jugendliche gilt es auf ihrem Weg in die Medienwelt zu begleiten, um sie einerseits zu informieren und auf Gefahren hinzuweisen, und andererseits auch die Chancen, die die Medien bieten, sinnvoll für sich nutzbar zu machen.

Thomas Rathgeb ist Leiter der Abteilung »Medienkompetenz, Programm und Forschung« der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK), Stuttgart.

2.2

Christine W. Wijnen

Sinn, Unsinn und subjektiver Sinn der Mediennutzung

Zur Bedeutung von Medien für die Sozialisation Heranwachsender

1 Einleitung

Die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit wird durch wechselseitige Interaktion des Menschen mit der ihn umgebenden Umwelt beeinflusst; jedem Individuum ist die Fähigkeit zur aktiven Realitätsaneignung, -verarbeitung, -bewältigung und -veränderung zuzusprechen.[1] Medien sind ein Teil dieser Umwelt und ein fixer Bestandteil der Lebenswelt Heranwachsender, somit kommt ihnen auch eine entsprechende Bedeutung im Kontext von Sozialisationsprozessen zu. Der öffentliche Diskurs zur Bedeutung von Medien für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen verläuft zum Teil kontrovers, vor allem im populärwissenschaftlichen Bereich finden sich viele bewahrpädagogische Ansätze, die ebenso vielen medieneuphorischen Publikationen und Empfehlungen gegenüberstehen. In diesem Beitrag werden zuerst diese unterschiedlichen Positionen vorgestellt und hinterfragt, um daran anschließend auf theoretische Grundlagen der Mediensozialisation und empirische Erkenntnisse zur Bedeutung von Medien für Kinder und Jugendliche einzugehen.

2 Zur Beurteilung von Medien

Süss[2] unterscheidet drei grundlegende Perspektiven in der Einschätzung von Medien und ihrer Bedeutung für die Entwicklung Heranwachsender und differenziert zwischen einer kulturpessimistischen, einer medieneuphorischen und einer kritisch-optimistischen Position. Die kulturpessimistische Position ist stark bewahrpädagogisch ausgerichtet und unterstellt Medien und Medieninhalten einen grundsätzlich negativen Einfluss

1 Vgl. *Dieter Geulen*, Ungelöste Probleme im sozialisationstheoretischen Diskurs, in: *Dieter Geulen* und *Hermann Veith* (Hg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven, Stuttgart 2004, 3–20.

2 Vgl. *Daniel Süss*, Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel, Wiesbaden 2004, 15–17; siehe auch *Ders., Claudia Lampert* und *Christine W. Wijnen*, Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden 2010, 30–33.

auf die psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, während die medieneuphorische Position ausschließlich auf die Potenziale von Medien für die Förderung Heranwachsender fokussiert ist. Dazwischen steht die kritisch-optimistische Perspektive. Sie betont die aktive Rolle der Rezipientinnen und Rezipienten und nimmt sowohl potenzielle Chancen als auch Risiken in den Blick. Betrachtet man die Geschichte der Medienpädagogik, so fällt ein ständiges Hin- und Herschwanken der Diskurslinien zwischen kulturpessimistischen und medieneuphorischen Ansätzen auf, das in engem Zusammenhang mit den jeweils aktuellen sozialen und politischen Entwicklungen steht.[3]

Kulturpessimistische Ansätze waren und sind vor allem dann anzutreffen, wenn Heranwachsende von neuen Medienentwicklungen bedroht scheinen. Wandte man sich zur vorletzten Jahrhundertwende noch gegen die so genannte »Schundliteratur«,[4] so waren bzw. sind später Film und Fernsehen[5] sowie Computerspiele und das Internet im Visier der Vertreterinnen und Vertreter dieser Position. Aber auch ideologiekritische Konzepte,[6] die Medien als Herrschafts- und Machtinstrumente in den Mittelpunkt stellen und darauf abzielen, Kinder und Jugendliche für die jeweils angeprangerten Manipulationsmechanismen zu sensibilisieren, sind Teil dieser kulturpessimistischen Sichtweise, die sich vor allem durch die Negation bzw. eine äußerst selektive Wahrnehmung empirischer Grundlagen der Rezeptions- und Medienwirkungsforschung auszeichnet.[7]

Eine bekannte Vertreterin dieser Position ist Mary Winn, die bereits 1977 vor der »Plug-In Drug«[8] bzw. dem Fernsehen als »Droge im Wohnzimmer« (deutsche Übersetzung 1979),[9] die zur Mediensucht bei Kindern und Jugendlichen führe, warnte. Ähnlich argumentierte Neil

3 Vgl. *Christine W. Wijnen*, Medien und Pädagogik international. Positionen, Ansätze und Zukunftsperspektiven in Europa und den USA, München 2008, 142–188.

4 Vgl. *Stefan Müller-Doohm*, Kritische Medientheorie – die Perspektive der Frankfurter Schule, in: *Ders.* und *Klaus Neumann-Braun* (Hg.), Medien- und Kommunikationssoziologie. Eine Einführung in zentrale Begriffe und Theorien, Weinheim/München 2000, 69; *RalfVollbrecht*, Einführung in die Medienpädagogik, Weinheim/Basel 2001, 18–19.

5 Vgl. *Bernd Schorb*, Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis, Opladen 1995, 21–22; *Vollbrecht*, Medienpädagogik, 2001, 29–30.

6 Vgl. *Jürgen Hüther* und *Bernd Schorb*, Medienpädagogik, in: *Dies.* (Hg.), Grundbegriffe der Medienpädagogik, München 2005, 270; *Dieter Baacke*, Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat, in: medien praktisch 2/1996, 5; *Ders.*, Medienpädagogik, Tübingen 1997, 47; *Vollbrecht*, Medienpädagogik, 2001, 46.

7 Vgl. *Süss u.a.*, Medienpädagogik, 30–31.

8 *Marie Winn*, The Plug-In Drug. Television, Computers and Family Life, New York u.a. 2002.

9 *Marie Winn*, Die Droge im Wohnzimmer, Reinbek 1979.

Postman,[10] der die Weltaneignung Heranwachsender zunehmend als medienvermittelt betrachtete und anprangerte, dass Kinder nur mehr wenige Primärerfahrungen machen würden. In Deutschland hält der Kriminologe Christian Pfeiffer in zahlreichen Fernsehauftritten und medienkritischen Schriften[11] nach wie vor daran fest, dass ein unkontrollierter Mediengenuss zu Gewalt und Verdummung führe. Noch dramatischer schildert der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer die Auswirkungen elektronischer Medien:

»Aufgrund der Bildschirm-Medien wird es in Deutschland im Jahr 2020 jährlich etwa 40 000 Todesfälle durch Herzinfarkt, Gehirninfarkt, Lungenkrebs und Diabetes-Spätfolgen geben; hinzu kommen jährlich einige hundert zusätzliche Morde, einige tausend zusätzliche Vergewaltigungen und einige zehntausend zusätzliche Gewaltdelikte gegen Personen. Einige zehntausend zusätzliche Fälle von Schulproblemen in Form von Aufmerksamkeits- und Lese-Rechtschreibstörungen erscheinen in diesem Licht fast harmlos. Diese Zahlen sind aus meiner Sicht vorsichtig geschätzt, stellen also eher die untere Grenze dessen dar, womit man rechnen muss. Und ich habe nur die unmittelbaren und leicht zähl- bzw. messbaren Folgen aufgelistet: Die unglücklichen, von ihren Freundinnen verlassenen dicken jungen Mädchen sind ebenso wenig erwähnt wie die ängstlichen jungen erwachsenen Frauen [und, C.W.] die im Gefängnis sitzenden jungen Männer.«[12]

Auch an der Kritik Werner Glogauers an der Zeichentrickserie »The Simpsons«, in welcher er dieser vorwirft, »das rücksichtslose Ausleben jeglicher Impulse und Affekte« zu provozieren sowie »hemmungslose Aggressivität und Destruktivität«[13]zu verherrlichen, lässt sich wie bei Spitzer illustrieren, dass die Schwäche solcher kulturpessimistischer Aussagen vor allem in monokausalen, direkten Schlüssen von Medieninhalten auf vermutete Wirkungen liegt und die aktive Rolle der Heranwachsenden in ihrer Medienaneignung vollkommen außer Acht gelassen wird.[14] Differenzierte Betrachtungen und empirische Ergebnisse zum Medienumgang von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Kontext von Entwicklungsaufgaben, individueller Bedürfnisse sowie im Hinblick auf das sozialökologische Umfeld werden nicht zur Kenntnis genommen.

10 Vgl. *Neil Postman*, Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business, New York u.a. 1985; *Ders.*, Disappearance of Childhood, New York u.a. 1994.

11 Siehe z.B. ein Streitgespräch mit *Ute Pannen* in der Online-Ausgabe der taz vom 26.10.2011 (C. Füller und T. Konitzer, Streitgespräch über Schule und Online, abrufbar unter www.taz.de/!80658/ – Zugriff am 30.1.2012).

12 Ebd., 12.

13 *Werner Glogauer*, Die neuen Medien verändern die Kindheit. Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens der Videospiele, Videofilme u.a. bei 6- bis 10jährigen Kindern und Jugendlichen, Weinheim 1993, zit. nach *Süss u.a.*, Medienpädagogik, 30.

14 Vgl. *Süss u.a.*, Medienpädagogik, 30–31.

In krassem Gegensatz dazu stehen medieneuphorische Ansätze. Vertreterinnen und Vertreter dieser Position sehen besonders in den jeweils neuen Medien große Chancen im Hinblick auf Bildung, Ausbildung und die generelle Entwicklung Heranwachsender. Auch diese Position findet sich bereits relativ früh wie etwa Anfang des 20. Jahrhunderts in der Zuschreibung großer Hoffnungen an den Film als Bildungsmedium[15] oder in den funktionalistischen Ansätzen der Medienpädagogik der 1960er Jahre.[16] Heutige Medieneuphoriker wie Steven Johnson erklären, »warum wir durch Computerspiele und TV klüger werden«[17], und fordern, dass die Populärkultur dafür gewürdigt werden müsse, »dass sie sich unaufhaltsam auf neue Höhen zubewegt«[18]. Ein besonders anschauliches Beispiel für diese Sichtweise ist John C. Becks und Mitchell Wades Beschreibung der *Gamer Generation*[19] durch Verhaltensmuster wie etwa einen starken Teamgeist, hohe Flexibilität, Leistungsbereitschaft und eine globale Orientierung, die einen positiven Einfluss auf unterschiedliche Lebensbereiche wie etwa die Arbeitswelt haben würden. Wie die kulturpessimistische entpuppt sich aber auch die medieneuphorische Position als eine sehr verkürzte Sichtweise der Medienaneignungsprozesse Heranwachsender, da potentielle Risiken einer unreflektierten Mediennutzung gänzlich ausgeklammert werden. Empirische Ergebnisse finden ebenfalls, wenn überhaupt, nur selektiv Berücksichtigung und werden einseitig und nur im Hinblick auf die Untermauerung der eigenen Position interpretiert.

Die kritisch-optimistische Position entspricht dem aktuellen Stand der Forschung, indem sie das aktive, realitätsverarbeitende Individuum in den Mittelpunkt stellt und sowohl mögliche Chancen als auch Risiken von Medien und Medieninhalten gleichermaßen thematisiert. Sie verweist auf lebenspraktische Zusammenhänge, den der Umgang mit Medieninhalten und Medienfiguren für ein Individuum hat. Es werden also keine einseitigen Schlüsse gezogen, sondern darauf verwiesen, dass ein und dasselbe Medium bzw. ein und derselbe Medieninhalt für verschiedene Individuen von unterschiedlicher Bedeutung sein und somit auch unterschiedliche Einflüsse auf die Entwicklung Heranwachsender haben kann.

15 Vgl. *Wijnen*, Medien und Pädagogik, 149–150; 158–159.

16 Vgl. *Schorb*, Medienalltag und Handeln, 43–44; *Vollbrecht*, Medienpädagogik, 25.

17 *Steven Johnson*, Neue Intelligenz. Warum wir durch Computerspiele und TV klüger werden, Köln 2006.

18 Ebd., 202

19 Vgl. *John C. Beck* und *Mitchell Wade*, Got Game: How the Gamer Generation Is Reshaping Business Forever, Boston MA 2006.

3 Sozialisation und Medien

Um die Bedeutung von Medien für Heranwachsende besser einschätzen zu können, empfiehlt es sich, diese im Kontext allgemeiner Sozialisationsprozesse zu betrachten. Der Begriff Sozialisation bezeichnet die lebenslange Auseinandersetzung des Menschen mit seiner sozialen und physischen Umwelt.[20] Das Konzept der Sozialisation geht davon aus, dass angeborene Instinkte allein zu wenig sind, um das Überleben der Individuen in der sie umgebenden soziokulturellen Welt zu sichern. Daher müssen Heranwachsende Schritt für Schritt die Normen, Werte und Rollensysteme der gesellschaftlichen Umgebung, in die sie hineingeboren wurden, verinnerlichen und sich jene Fähigkeiten und Kenntnisse aneignen, die nötig sind, um sozial handeln zu können. Als erfolgreiche Sozialisation gilt, wenn ein hohes Maß an Symmetrie des bzw. der Einzelnen mit seiner bzw. ihrer sozialen und gesellschaftlichen Umwelt erreicht ist.[21] Ziel des lebenslangen Sozialisationsprozesses ist es, Handlungssicherheit in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt zu gewinnen[22] und auf diese Weise ein »stabiles Selbstbild, das eine Kontinuität des Selbsterlebens ermöglicht«[23], zu erwerben.

Aktuelle sozialisationstheoretische Debatten knüpfen vor dem Hintergrund, dass Individuen heute durch eine Vielfalt an Orientierungsangeboten zunehmend auf sich selbst gestellt sind, an interaktionistische Theorien an und rücken die Auseinandersetzung mit Individualisierung, Selbstorganisation und Selbstsozialisation ins Zentrum.[24] Es wird davon ausgegangen, dass herkömmliche Sozialisationsinstanzen wie Familie, Nachbarschaft oder schulisches und berufliches Umfeld für den Einzelnen bzw. die Einzelne immer weniger Orientierungskraft besitzen. Stattdessen eröffnen sich neue Handlungs- und Entscheidungsspielräume. Soziale Rollen werden dadurch nicht mehr wie selbstverständlich übernommen, sondern das Individuum wählt selbstständig zwischen den Gruppen und Kulturen, denen es sich anschließen möchte. Orientierung bieten dabei auch neue, anonyme Sozialisationsinstanzen wie beispiels-

20 Vgl. *Johannes Fromme*, Socialisation in the Age of New Media, in: Onlinezeitschrift MedienPädagogik, 2006, 2; *Claudia Wegener*, Funktionen von Medienfiguren im Sozialisationsprozess, in: *Jürgen Lauffer* und *Renate Röllecke* (Hg.), Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte: Dieter Baacke Preis – Handbuch 2, Bielefeld 2007, 44.

21 Vgl. *Johannes Fromme*, Sozialisation in einer sich wandelnden Mediengesellschaft, in: *Lauffer/Röllecke*, Mediale Sozialisation und Bildung, 14.

22 Vgl. *Matthias Grundmann*, Intersubjektivität und Sozialisation. Zur theoretischen und empirischen Bestimmung von Sozialisationspraktiken, in: *Geulen/Veith* (Hg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär, 318.

23 *Süss*, Mediensozialisation, 33.

24 Vgl. *Fromme*, Mediengesellschaft, 16–17; *Hermann Veith*, Zum Wandel des theoretischen Selbstverständnisses vergesellschafteter Individuen, in: *Dieter Geulen* und *Hermann Veith* (Hg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven, Stuttgart 2004, 363–365.

weise Medien. Menschen strukturieren ihren Alltag über Medien, bekennen sich zu ihren Medienpräferenzen und definieren unter anderem auch über Medien ihre (sozio-)kulturelle Zugehörigkeit. Medien können auf diese Weise im Alltag eines Menschens »parasoziale, sozial-integrative, sinngebende, wertschöpfende und identitätsstiftende Funktionen« erfüllen.[25]

Obwohl Medien ein fester Bestandteil jener Umwelt sind, mit der sich Individuen über den Prozess der Sozialisation intensiv auseinandersetzen, haben sie bislang kaum Eingang in herkömmliche Sozialisationstheorien gefunden. Hoffmann kritisiert zu Recht, dass Mediensozialisation »für Sozialisationstheoretiker und -forscher gegenwärtig ein ›Spezialproblem‹ [ist, C.W.], das man nicht in eine allgemeine Theorie der Sozialisation aufzunehmen bereit ist.«[26] Sutter[27] beanstandet zudem an bisherigen Beschäftigungen mit der Sozialisationsrelevanz von Medien, dass diese meist jeweils für sich entweder subjektive Rezeptionsprozesse, Prozesse der kommunikativen Aneignung von Medienangeboten oder die Analyse von Sinnstrukturen der Medienangebote im Blick haben; zu selten werden diese drei Bereiche aber in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit voneinander betrachtet.Auf eine eigene Mediensozialisationstheorie kann also nicht zurückgegriffen werden, dennoch finden sich unterschiedliche Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung mit der Rolle von Medien in Sozialisationsprozessen.

Unter anderem werden Ansätze der Entwicklungspsychologie[28] herangezogen, um kindliches und jugendliches Medienhandeln zu verstehen. Dabei wird oft auf Havighursts[29] Konstrukt der Entwicklungsaufgaben zurückgegriffen. Darunter werden Sozialisationsziele verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der Entwicklung eines Menschen zu bewältigen sind. Dem Individuum wird dabei eine aktive Rolle bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung beigemessen. Das gesellschaftliche, soziale und kulturelle Umfeld bestimmt allerdings, wie viel individuellen Spielraum Heranwachsende bei der Auseinandersetzung mit einzelnen Entwicklungsaufgaben haben.[30] Um die für ihr jeweiliges Alter domi-

25 Vgl. *Dagmar Hoffmann* und *Lothar Mikos*, Warum dieses Buch? Einige einführende Anmerkungen, in: *Dies.* (Hg.), Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion, Wiesbaden 2007, 7.

26 *Dagmar Hoffmann*, Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie, in: *Hoffmann/Mikos* (Hg.), Mediensozialisationstheorien, 18.

27 Vgl. *Tilmann Sutter*, Zur Bedeutung kommunikativer Aneignungsprozesse in der Mediensozialisation, in: *Hoffmann/Mikos* (Hg.), Mediensozialisationstheorien, 135.

28 Vgl. *Paus-Hasebrink u.a.*, Mediensozialisationsforschung, 59–74.

29 Vgl. *Robert J. Havighurst*, Developmental tasks and education, New York 1981 (3. Aufl.).

30 Vgl. *Süss u.a.*, Medienpädagogik, 41–42.

nanten Aufgaben zu lösen und damit verbundene Krisen[31] zu bewältigen, bedienen sich Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund ihres konkreten Lebenszusammenhangs unter anderem auch Medienangeboten:[32] Medienfiguren können dazu dienen, sich mit verschiedenen sozialen Rollen auseinanderzusetzen, und Medieninhalte liefern häufig Gesprächsstoff unter Gleichaltrigen.[33] Heranwachsende nutzen Medien wie beispielsweise Social Network Sites, um sich zu vernetzen, oder grenzen sich über medienbezogene Gesprächsthemen und Symboliken im Rahmen der Ablösung von der Familie und Zuwendung zu Gleichaltrigen bewusst von Erwachsenen ab, die als Uneingeweihte nicht mehr oder nicht immer mithalten können.

Schorb[34] weist Medien drei wesentliche Funktionen im Rahmen von Sozialisationsprozessen zu: Als *Faktoren der Sozialisation* können sie Einstellungen, Urteile, Wissen und (besonders bei jüngeren Kindern) teilweise auch das Verhalten im Zusammenspiel mit anderen Sozialisationsfaktoren beeinflussen, als *Instrumente in Sozialisationsprozessen* unterstützen sie Heranwachsende bei der Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrem sozialen und kulturellen Umfeld, und in Kontexten des bewusst intendierten Lernens (das Schorb ebenfalls als Sozialisation bezeichnet) dienen sie als *Mittler der Sozialisation.*

Der zweitgenannten Funktion kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, denn sie verweist auf lebenspraktische Zusammenhänge der Mediennutzung und der Aneignung von Medieninhalten. Dem entspricht Ralf Weiß'[35] auf Bourdieus Theorie der Praxis zurückgehendes Konzept zur

31 Vgl. *Ulrich Oevermann*, Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung, in: *Geulen/Veith* (Hg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär, 155–181; *Ralf Vollbrecht*, Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation, in: Dagmar *Hoffmann/ Lothar Mikos* (Hg.), Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion, Wiesbaden 2007, 93–108, hier 102.

32 Siehe besonders *Claudia Wegener*, Medien, Aneignung und Identität. »Stars« im Alltag jugendlicher Fans, Wiesbaden 2008; *Dies.*, Funktionen von Medienfiguren im Sozialisationsprozess, in: *Lauffer/Röllecke*, Mediale Sozialisation und Bildung. Vgl. ebenso *Jürgen Barthelmes* und *Ekkehard Sander*, Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz (Medienerfahrungen von Jugendlichen 2), München 2001; *Lothar Mikos*, »Big Brother«: Eine Fernsehsendung als Ausdruck der reflexiven Moderne, in: Das Magazin 04/2000; *Daniel Süss*, Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion, in: *Hoffmann/Mikos* (Hg.), Mediensozialisationstheorien, 109–130.

33 Vgl. *Ingrid Paus-Haase*, Identitätsgenese im Jugendalter. Zu den Koordinaten des Aufwachsens vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen. Eine Herausforderung für die Jugendforschung, in: *Hubert Kleber* (Hg.), Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven, München 2000, 55–82.

34 Vgl. *Schorb*, Sozialisation, 386–367.

35 Vgl. *Ralph Weiß*, »Praktischer Sinn«, soziale Identität und Fern-Sehen. Ein Konzept für die Analyse der Einbettung kulturellen Handelns in die Alltagswelt, in: M&K 1/2000, 42–62; *Lothar Mikos*, Mediensozialisation als Irrweg – Zur Integra-

Einbettung kulturellen (Medien-)Handelns in den Alltag. Der praktische Sinn bezeichnet die sozialen Praktiken, Routinen und rituellen Handlungen eines Individuums im Alltag. Er fungiert somit als durch soziale Einübung und Erfahrung erworbenes implizites Wissen über die Bedeutung bestimmter Handlungsweisen.[36] Der subjektive Sinn[37], den der Umgang mit Medieninhalten und Medienfiguren[38] für Individuen hat, wird demnach auch wesentlich von jenen Themen bestimmt, die sich für deren Leben »nach Maßgabe ihrer Orientierungen und Anschauungsweisen stellen.«[39] Medienaneignungsprozesse und darüber hinausgehend vor allem Mediendiskurse sind aber auch als soziales, gesellschaftliches Handeln zu verstehen, das nicht losgelöst von strukturellen Bedingungen und Zusammenhängen, die überindividuelle Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster prägen, betrachtet werden kann.[40] Die Auseinandersetzung mit dem symbolischen Material der Medien findet im alltäglichen Leben statt und wird in der Kommunikation mit der sozialen Umwelt ausgehandelt.[41] Medien können somit nicht nur Einfluss auf Sozialisationsprozesse haben, sondern Sozialisationserfahrungen können sich umgekehrt auch auf den Medienumgang und die Mediennutzung eines Individuums auswirken.[42]

tion vor medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive, in: *Hoffmann/Mikos* (Hg.), Mediensozialisationstheorien, 36–37.

36 Vgl. ebd., 38.

37 Weiß (vgl. *Weiß*, »Praktischer Sinn«, 59–60) führt sein Konzept am Beispiel des Aufbaus parasozialer Beziehungen zu Protagonistinnen und Protagonisten von Daily Soaps durch Jugendliche aus sozial schwächeren Milieus, die im Kontext ihrer Entwicklungsaufgaben (als alltagspraktisches und handlungsleitendes Thema ihrer Lebensphase) mit der Frage nach dem Entwurf ihres zukünftigen Lebens konfrontiert sind, aus. Die Inhalte dieser Serien stimmen mit den Vorstellungen dieser Jugendlichen hinsichtlich einer perfekten Lebensführung überein, geben ihren unerfüllten Wünschen und utopischen Lebensentwürfen symbolische Gestalt und machen sie dadurch zu einem Bestandteil ihres Alltags. Die Heranwachsenden versichern sich ihres Lebensentwurfs so durch emotionales Erleben einer medialen Versinnbildlichung.

38 Zur parasozialen Interaktion und zum Aufbau parasozialer Beziehungen mit Medienfiguren siehe besonders *Holger Schramm* und *Tilo Hartmann*, Identität durch Mediennutzung? Die Rolle von parasozialen Interaktionen und Beziehungen mit Medienfiguren, in: *Hoffmann/Mikos* (Hg.), Mediensozialisationstheorien, 201–219.

39 *Weiß*, »Praktischer Sinn«, 52.

40 Vgl. *Tanja Thomas*, Showtime für das »unternehmerische Selbst« – Reflexionen über Reality-TV als Vergesellschaftungsmodus, in: *Lothar Mikos, Dagmar Hoffmann* und *Rainer Winter* (Hg.), Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen, Weinheim/München 2007, 62–63; *Tanja Thomas*, Wissensordnungen im Alltag: Offerten eines populären Genres, in: *Jutta Röser, Tanja Thomas* und *Corinna Peil* (Hg.), Alltag in den Medien – Medien im Alltag, Wiesbaden 2010, 40.

41 Vgl. *Mikos*, Mediensozialisation, 39.

42 Vgl. *Fromme*, Mediengesellschaft, 20.

Für die Mediensozialisation ist aber nicht nur bedeutsam, welche Medienangebote in unterschiedlichen Kontexten angenommen und zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben herangezogen werden, sondern auch welche zurückgewiesen werden, denn Sozialisation ist – auch im Hinblick auf Medien – ein wechselseitiger Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit der Gesellschaft. Medien und Gesellschaft sind eng miteinander verknüpft. Medien reproduzieren zum einen die ökonomischen, politischen und kulturellen Machtverhältnisse innerhalb einer Gesellschaft, zum anderen können sie aber auch als Mittel dienen, um diese Machtverhältnisse zu durchschauen und zu durchbrechen. Dem Bild des aktiven Nutzers bzw. der aktiven Nutzerin kommt diesbezüglich vor allem im Kontext aktueller Medienentwicklungen, die zunehmend einfachere und schnellere Formen der Partizipation ermöglichen, eine besondere Bedeutung zu.

4 Medien im Alltag Heranwachsender

Wie aber gestaltet sich nun die Medienwelt heutiger Kinder und Jugendlicher? Studien zur Mediennutzung Heranwachsender wie etwa die KIM- und JIM-Studie[43] verdeutlichen, dass diese über ein großes Repertoire an unterschiedlichen Medien verfügen. Dennoch sind nach wie vor auch non-mediale Tätigkeiten, wie draußen spielen oder etwas unternehmen ein wichtiger Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei dem Treffen und sich Austauschen mit Gleichaltrigen zu[44] – dazu gehören ebenso Gespräche über Medien. Solche allgemeinen Nutzungsdaten sagen aber noch wenig darüber aus, wie Heranwachsende mit Medien tatsächlich umgehen und sich mit Medieninhalten auseinandersetzen, weil – wie oben ausgeführt – Medienaneignungsprozesse nur vor dem Hintergrund des jeweils subjektiven Sinns der Mediennutzung verstanden und interpretiert werden können.
So zeigen sich beispielsweise in einer österreichischen Studie zur Rezeption von Model-Castingshows, welch unterschiedliche Anknüpfungspunkte Jugendliche in der Auseinandersetzung mit den Kandidatinnen dieser Shows für sich finden. Für manche spielen etwa die Thematisierung von Disziplin, Durchhaltevermögen und der Umgang mit Kritik eine besondere Rolle, da sie auch in ihrem schulischen Alltag damit konfrontiert sind, eine entsprechende Leistung zu erbringen und Kritik ertragen zu müssen, falls diese Leistung nicht der Erwartung der Eltern und Lehrerenden entspricht. Auch hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft betonen diese Jugendlichen die Notwendigkeit, sich in ständiger Konkurrenz zu anderen beweisen zu müssen, um erfolgreich zu sein, und fühlen sich durch die Art der Inszenierung des Auswahlprozesses von Model-

43 Vergleiche hierzu den Beitrag von Thomas Rathgeb in diesem Band.
44 Vgl. *mpfs*, JIM, 7 und *mpfs*, KIM, 9.

Castingshows in ihren persönlichen Erfahrungen bestätigt. Manche dieser Jugendlichen nehmen sich daher auch ein Vorbild an der Selbstdisziplin und dem Durchhaltevermögen der Kandidatinnen.[45] Besonders deutlich wird dies bei einigen formal niedriger gebildeten Jungen aus sozial schwachen, migrantischen Milieus, die in ihrem Lebensumfeld mit Jugendarbeitslosigkeit und schlechten Zukunftschancen konfrontiert sind. Ihr Traum, als Talent entdeckt zu werden, scheint ihnen als einzige Chance, diesem Umfeld zu entfliehen. In Model-Castingshows suchen diese Jungen Anleitungen zur Verwirklichung ihrer Träume.[46]

In derselben Studie zeigt sich aber ebenso – wie etwa am Beispiel einer Gruppe formal höher gebildeter Mädchen aus dem eher bürgerlich-intellektuellen Milieu –, dass unter Heranwachsenden auch völlig andere Interpretationen und Schwerpunktsetzungen in der Auseinandersetzung mit Model-Castingshows möglich sind. Für die genannten Mädchen zählt vor allem, dass einige der Kandidatinnen studieren oder zumindest Abitur haben. Dadurch fühlen sie sich in ihrer Begeisterung für Mode und Glamour bestätigt und darin bekräftigt, dass sich auch »intelligente Mädchen« für Schönheit, Mode und Models interessieren dürfen, obwohl dies in deren sozialem Umfeld wenig goutiert wird.[47]

Ein anderes Beispiel für die Bedeutung von Medien im Alltag Heranwachsender ist deren Umgang mit dem Social Web. Schmidt, Paus-Hasebrink und Hasebrink haben basierend auf dem Konzept der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst im Rahmen einer Studie zur Nutzung von Social Web-Angeboten durch 12- bis 24-jährige Jugendliche und junge Erwachsene drei wesentliche Handlungskomponenten herausgearbeitet: das Identitätsmanagement als eine Veröffentlichung bzw. ein Zugänglich-Machen von Aspekten der eigenen Person, das Beziehungsmanagement als Interaktion mit Freunden und Bekannten sowie das Informationsmanagement als Selektion von Informationen in der Auseinandersetzung mit der und Orientierung in der Welt.[48] Heranwachsende unterscheiden sich in ihrer Social Web-Nutzung unter anderem darin, wie stark sie ihre Onlineaktivitäten hinsichtlich dieser Handlungskomponenten gewichten. So gibt es beispielsweise Jugendliche, die sich gerade in einer Phase der intensiven Selbstauseinandersetzung befinden und daher eine sehr offensive Selbstpräsentation betreiben, während für andere das Social Web in erster Linie als Kommunikationsplattform der Pflege von Freundschaften und der Koordination von Terminen dient.

45 Vgl. *Christine W. Wijnen*, Model-Castingshows im Alltag von Jugendlichen. Forschungsbericht 2011, 69–72.

46 Vgl. *Wijnen*, Model-Castingshows, 69–72.

47 Vgl. *Wijnen*,Model-Castingshows, 41–47.

48 Vgl. *Jan-Hinrik Schmidt / Ingrid Paus-Hasebrink / Uwe Hasebrink*, Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0 – Angebote im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Berlin 2009, 26–27.

5 Fazit

Es ließen sich noch viele Beispiele aufzeigen, die verdeutlichen, dass sich Medienaneignungsprozesse nur schwer verallgemeinern lassen und dass die Bedeutung, die der Umgang mit Medien sowie die Auseinandersetzung mit spezifischen Medieninhalten für Jungen und Mädchen haben, stark mit deren konkreter Lebenssituation und individuellen Alltagserfahrungen zusammenhängen. So bietet der Umgang mit Medien zum einen viele Chancen. Er kann die psychosoziale Entwicklung Heranwachsender fördern, indem diese Medieninhalte als Ressource für die Auseinandersetzung mit sich selbst und ihrer sozialen Umwelt nutzen. Zum anderen können Medien aber auch zum Risiko werden, wenn potenzielle Gefahren wie beispielsweise die Reichweite, Eigendynamik und Nachhaltigkeit der Kommunikation im Internet unterschätzt werden, wenn der Tagesablauf zunehmend durch die Mediennutzung beherrscht und somit fremdbestimmt wird oder wenn eine unreflektierte Auseinandersetzung mit Medieninhalten zu einer Verzerrung des Selbst- und Weltbildes führt.[49] Eine gelingende Mediensozialisation und damit erfolgreiche Teilhabe an der so genannten Mediengesellschaft erfordert daher auch den Aufbau von Medienkompetenz im Sinne eines reflektierten und selbstbestimmten Medienumgangs.

Dr. Christine W. Wijnen ist Universitätsassistentin in der Abteilung »Bildung, Biografie und Medien« des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

49 Vgl. *Süss u.a.*, Medienpädagogik, 49–50.

2.3

Manfred L. Pirner

Religiöse Mediensozialisation

Wie die Medien die Religiosität von Kindern und Jugendlichen beeinflussen

1 Religion in der Medienkultur – Kategorien und Beispiele

Für die theologische Wahrnehmung und Hermeneutik von Religion in der Medienkultur empfiehlt es sich, von einem weiten Religionsverständnis auszugehen, das sich nicht mit dem Aufspüren substanzieller Glaubensinhalte oder phänomenologisch eindeutiger äußerer Merkmale beschränkt, sondern auch strukturelle und funktionale Aspekte einbezieht. Nur dann kommt die ganze Breite der für (christlich-)religiöse Bildung und Erziehung bedeutsamen Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen in den Blick. Diese religionstheoretischen Differenzierungen lassen sich verschränken mit medientheoretischen Unterscheidungen zwischen dokumentarisch, fiktional, repräsentativ (Religionen präsentieren sich selbst in den Medien) und symbolisch (z.B. religiöse Symbole in Werbung und Popmusik). Grafisch lässt sich die Verschränkung folgendermaßen darstellen.

	medientheoretische Kategorien			
religionstheoretische Kategorien	a) dokumentarisch	b) fiktional	c) repräsentativ	d) symbolisch
1) substanziell	z.B. Reportage »Was glauben die Deutschen?«; Wissenschaftssendung »Gibt es Gott?«	z.B. Kino-Film »Bruce Allmächtig«; Computerspiel »Black & White«	z.B. Wort zum Sonntag; Gottesdienstübertragungen	z.B. »himmlisch«, Engel in der Werbung
2) phänomenologisch	z.B. Kirchen und Moscheen in den Nachrichten; Berichte über Papstbesuch	z.B. Pfarrer- und Nonnen-Serien im Fernsehen;	z.B. Religionsvertreter in Talk-Shows; Kirchen im Internet	z.B. religiöse Symbole in Musikvideos oder Computerspielen
3) strukturell	– –	z.B. Erlösungsdramen in Film oder Computerspiel	– –	z.B. ironisierende Inszenierung des Kreuzes im Popkonzert

4) funktional	– –	z.B. Film- oder Serien-Fanclubs als Ersatzgemeinde	– –	z.B. ekstatische Erfahrungen durch Techno-Musik

Am augenfälligsten ist die Präsenz von Religion in den Medien in der Kategorie 1a und 2a: So scheint z.B. das Islam-Bild vieler Deutscher stark von den in den Medien vorherrschenden negativen Bildern von islamistischem Terrorismus, fanatischen Palästinensern im Gaza-Streifen und verschleierten Frauen in Afghanistan geprägt zu sein.[1] Die immer wieder kehrenden Nachrichten über Weltkonflikte oder nationale gesellschaftliche Probleme, in denen religiöse Extremismen und Gegensätze eine verschärfende, wenn nicht auslösende Rolle spielen, vermitteln den Eindruck, dass Religion generell eher kritisch zu sehen ist.

Für Kinder und Jugendliche dürften allerdings die Medieninhalte der Kategorie b) wesentlich bedeutsamer sein, weil sie fiktionale Medienerzählungen deutlich bevorzugen. Dabei ist zunächst einmal festzuhalten, dass in den meisten populären Fernsehserien, Kinofilmen oder Computerspielen explizite religiöse Bezüge kaum oder nur sehr am Rande vorkommen: Die Heranwachsenden finden in aller Regel kaum positive Medienvorbilder, für die gelebte Religion einen Teil ihrer Identität darstellt.[2] Eine Ausnahme bilden die Pfarrer- und Nonnenserien im Fernsehen sowie einige jüngere historische Spielfilme (z.B. Die weiße Rose [1982], Bonhoeffer – die letzte Stufe [1999], Martin Luther [2003]).

Am häufigsten dürften religiöse und para-religiöse Bezüge im Bereich 3b) zu finden sein. Sowohl in Film und Fernsehen als auch in Computerspielen sind bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen phantastische Erzählungen beliebt, die mythische Strukturen und Figuren aufweisen sowie übernatürliche Mächte ins Spiel bringen. In »Mystery«-Serien wie »Akte X«, »X-Factor« oder »Buffy« geht es um Dämonen, Hexen, Zauberei und übersinnliche Kräfte,[3] und in »Fantasy«-Filmreihen wie »Der Herr der Ringe« und insbesondere »Harry Potter« werden unverkennbar narrative Elemente aus der christlichen Mythologie verarbeitet. Auch das Science-Fiction-Genre bietet sich als Rahmen an, in dem mythologische Topoi sowie menschheitliche Grundprobleme, z.T. verfremdet, thematisiert werden können: Die religionsähnlichen Züge der Filmreihe »Star

1 *Daniel Meier*, Auf der Suche nach dem Positiven: Zur journalistischen Wahrnehmung des Islam zwischen stereotyper Verunsicherung und notwendiger Kritik, in: *Manfred L. Pirner / Johannes Lähnemann / Werner Haußmann* (Hg.), Medien-Macht und Religionen, Hamburg 2011, 71–77.

2 Vgl. *Manfred L. Pirner*, Vorbilder in den Medien. Mediale Bezugspersonen und ihre Relevanz für religiöse Erziehung und Bildung, in: JRP – Jahrbuch der Religionspädagogik 24 (2008), 100–109.

3 Vgl. für eine Übersicht über die beliebtesten Serien: www.mystery-files.de.

Wars« sind ebenso immer wieder analysiert worden wie die philosophischen und religiösen Bezüge der populären Serie »Star Trek«. In Computerspielen dienen mythologische Erzählrahmen häufig dazu, dem Spieler eine herausgehobene Bedeutung zu vermitteln (z.B. wenn er selbst »Gott« spielen darf) oder auch hemmungslose Gewalt zu rechtfertigen (z.B. wenn er im Namen Gottes die endzeitliche Welt vom Bösen ›reinigen‹ soll).
Schließlich spielen auch funktionale Aspekte von Religion in fiktionalen Settings, also Bereich 4b), eine wichtige Rolle in populären Medienerzählungen. Die großen existenziellen Fragen des Menschseins, die aus religionstheoretischer Sicht als religiös eingeordnet werden – Woher komme ich? Wohin gehe ich? Was ist der Sinn? Wer lenkt mein Schicksal? Was kommt nach dem Tod? u.ä. – werden häufig in großen Kinofilmen wie etwa »Titanic« oder in den erwähnten Fantasy-Filmen thematisiert. Medien übernehmen damit teilweise die Funktion der Religion, menschliche Kontingenzerfahrungen zu thematisieren, die in der Alltagskommunikation normalerweise eher tabuisiert werden.

2 Sozialisation – Selbstsozialisation – Mediensozialisation

Im Gegensatz zu älteren Sozialisationstheorien, die primär von einer Einwirkung der Umwelt auf das Individuum ausgingen, betont die heutige Forschung das »aktiv realitätsverarbeitende Subjekt« (Klaus Hurrelmann). Gerade die neuen Möglichkeiten der digitalen Welten in Internet und Handy fördern einen aktiveren, selbstbestimmteren und stärker sozialbezogenen Medienumgang im Vergleich etwa zum Fernsehen. Mit dem Konzept der »Selbstsozialisation« versuchen manche Sozialisationsforscher, einerseits diese aktive, selbstbestimmte Komponente von jeglicher Sozialisation stärker herauszustellen, andererseits auch darauf hinzuweisen, dass die Bedeutung von nicht-absichtsvoller Sozialisation – etwa in den Bereichen der Medien- und Freizeitkultur, wo die Heranwachsenden weitgehend sich selbst überlassen bleiben – zugenommen hat.[4] Vor diesem Hintergrund lassen sich wesentliche Forschungsergebnisse aus der Mediensozialisationforschung[5] sowie der allgemeinen Medienrezeptions- und wirkungsforschung knapp zusammenfassend unter drei Aspekten skizzieren.

1. Viele empirische Studien stützen die Sicht vom *Mediennutzer als aktiv realitätsverarbeitendes Subjekt*: Selbst bei scheinbar eher passiv

4 Vgl. *Jürgen Zinnecker*, Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept, Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000), 272–290. Vgl. auch *Manfred L. Pirner*, Schüler/in – soziologisch, in: *Martin Rothgangel / Rainer Lachmann / Gottfried Adam* (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium. Neue Ausgabe, Göttingen 2012, 235–249.

5 Vgl. *Ralf Vollbrecht / Claudia Wegner* (Hg.), Handbuch Mediensozialisation, Wiesbaden 2010.

rezipierten Medien wie Film und Fernsehen sind demnach die Kinder und Jugendlichen nicht lediglich als passive Konsumenten zu sehen, die den Wirkungen der Medien hilflos ausgeliefert sind und von ihnen unweigerlich geprägt werden, sondern sie setzen sich aktiv und eigensinnig mit den Medien und ihren Inhalten auseinander und nutzen sie als »Spiegel und Spielmaterial«[6] zur Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben (z.B. Identitätsfindung, Umgangsweisen mit dem anderen Geschlecht entwickeln, ethische Orientierung) und sozialer Probleme (z.B. Streit mit den Eltern) sowie zur Bildung sozialer Netzwerke (insbesondere über das Internet). Die persönlichen, individuellen Voraussetzungen, mit denen sie an die Medien herangehen, bestimmen die Rezeptionsweise entscheidend mit.

2. Einstimmig zeigen die Untersuchungen, dass enge soziale Beziehungen wie die *Familie oder Freunde generell immer noch wichtiger für Jugendliche sind als die Medien und Medienakteure.* Die Medien können jedoch unterstützenden, abschwächenden und manchmal sogar entscheidenden Einfluss auf junge Menschen haben. Auch Medienakteure können eine wichtige Rolle im Leben junger Menschen spielen, etwa als Vorbilder oder idealisierte Figuren, auf welche die Jugendlichen ihre Wünsche und Sehnsüchte projizieren.
3. Dass »Medienwirkungen« individuell höchst unterschiedlich sein können, zeigt sich pointiert in der Forschung zum Thema Mediengewalt, die nach einer langen Phase mit widersprüchlichen Ergebnissen nun seit etlichen Jahren zu einem weitgehenden Konsens gefunden hat. Danach gilt weder die Allmachtsthese, dass die Mediengewalt unwiderstehlich alle Rezipienten aggressiver macht, noch die Ohnmachtsthese, dass es gar keine nennenswerten Einflüsse gibt, sondern die *Risikothese, dass bestimmte (Risiko-)Gruppen von Jugendlichen stärker von den Medien beeinflusst werden als andere.* Für diese Risikogruppen (tendenziell eher die Jungs, eher die weniger Intelligenten und eher diejenigen aus sozial problematischen Verhältnissen) gilt, dass sie durch die Rezeption von Mediengewalt tatsächlich aggressiver werden, während andere Gruppen (tendenziell eher die Mädchen, eher die Intelligenteren und diejenigen aus sozial ›intakten‹ Verhältnissen) nicht aggressiver, sondern eher noch friedlicher werden und Gewalt noch mehr ablehnen als vorher. Die Größe der Risikogruppe wird unterschiedlich zwischen acht bis 30 Prozent geschätzt.[7] Die *subjektive Verarbeitung* der Gewaltdarstellungen und die *sozialen Rahmenbedingungen der Rezipienten* spielen also eine entscheidende Rolle.

6 *Jürgen Barthelmes / Ekkehard Sander,* Medien in Familie und Peer-group, München 1997, 319.

7 Vgl. zum Ganzen z.B. *Michael Kunczik / Astrid Zipfel,* Gewalt und Medien. Ein Studienhandbuch, 5. vollst. überarb. Aufl. Köln 2006.

3 Wie beeinflussen die Medien die Religiosität junger Menschen?

Innerhalb der allgemeinen (deutschen) religionspädagogischen Forschung gibt es vereinzelte Hinweise darauf, dass Kinder die Medien als Quelle für die Konstruktion ihrer religiösen Vorstellungen nutzen. Die qualitative Studie von Helmut Hanisch zeigte etwa, dass manche Kinder beim Malen ihrer Gottesvorstellungen auf Bilder von Cowboy- oder Kriegsfilmen zurückgriffen.[8] In einer Studie von Petra Freudenberger-Lötz wurde deutlich, dass manche Kinder sich auf Gespensterfilme beziehen, wenn sie ihre Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod ausdrücken.[9] Dass, wie für die Sozialisation im allgemeinen, auch für die religiöse Sozialisation im besonderen Familie und peer group bedeutsamere Einflüsse als die Medien darstellen, hat eine nicht-repräsentative empirische Erhebung (N = 143 Hamburger Jugendliche) im Rahmen des religionspädagogischen Forschungsprojekts REDCo unterstützen können,[10] wobei die hier vorgestellten Ergebnisse auf expliziten Selbsteinschätzungen der Befragten basieren, die – wie unten noch zu zeigen sein wird – mit Vorsicht zu genießen sind.

In einer auf die amerikanische »Cultivation Research« von George Gerbner und eine diesem Ansatz folgende schottische Studie von Harry M. Gibson[11] aufbauenden quantitativen Befragung von 302 Konfirmandinnen und Konfirmanden konnte ich zeigen, dass es Zusammenhänge zwischen deren Fernsehpräferenzen und ihren religiösen und parareligiösen Vorstellungen gab.[12] Besonders auffallend war, dass solche Zusammenhänge bei Mädchen häufiger waren als bei Jungen. Die meisten Korrelationen häuften sich im Bereich des Horror- und Mystery-Genres und zeigten dort die höchsten Werte: Zum Beispiel glaubten diejenigen Mädchen, die eine Neigung zu Horror- und Mystery-Filmen aufwiesen, auch in höherer Zahl an übernatürliche Phänomene, Geister, möglichen Kontakt mit den Toten und die Existenz von Außerirdischen auf der Erde. Sie hatten außerdem ein negativeres Gottesbild als die anderen Befragten. Eine Erklärung dieser Befunde kann Gerbners »Cultivation Theory« bieten, die besagt, dass die stärksten Effekte des Fernsehens auf die Zu-

8 *Helmut Hanisch*, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1996, 128.

9 *Petra Freudenberger-Lötz*, »Wenn man die Geschichte liest, dann kriegt man Mut …« Über Trauer, Erinnerung und Hoffnung in der Grundschule nachdenken, in: JRP 22 (2006), 182–192, hier: 187.

10 Vgl. *Thorsten Knauth*, Zur Bedeutung von Schule und Lebenswelt von Jugendlichen, in: *Dan-Paul Jozsa / Thorsten Knauth / Wolfram Weiße* (Hg.), Religionsunterricht, Dialog und Konflikt. Analysen im Kontext Europas, Münster 2009, 35–103, hier: 57f.

11 *Harry M. Gibson*, The Influence of Television on Adolescents' Attitude towards Christianity, in: Journal of Empirical Theology 5 (1992), 18–30.

12 *Manfred L. Pirner*, Religiöse Mediensozialisation, München 2004. Eine Replikationsstudie ist in Vorbereitung.

schauer in den Fällen erwartet werden können, in denen die Fernsehwirklichkeit sich am meisten von der Realität unterscheidet. Dies trifft offensichtlich auf die Genres der fantastischen Filme zu. In Horror- und Mystery-Filmen spielen meistens bösartige, übernatürliche Mächte und außerweltliche Wesen eine wichtige Rolle. Die Grenze der Studie liegt darin, dass sie mit nur einem Testzeitpunkt keine eigentlichen *Wirkungs*effekte nachweisen kann, sondern nur Zusammenhänge, welche die These, dass solche Effekte vorliegen, unterstützen.

Eine Reihe von qualitativen Studien hat in jüngerer Zeit einige Fortschritte in der Forschung erbracht. In ihrem Buch »From Angels to Aliens« berichtet Lynn Schofield Clark über ihre Studie, die auf Tiefen-Interviews und Gesprächsgruppen mit etwa 100 amerikanischen Teenagern beruht. Clark kommt zu dem Ergebnis, dass die Medien von den jungen Menschen als eine Quelle religiöser Identitätsbildung genutzt werden und dass dabei die phantastischen Filmgenres besonders bedeutsam sind. Am wichtigsten werden die Medien für jene Jugendliche »with the least interest in formal religion«.[13] Die meisten der befragten jungen Menschen betonen zwar, dass sie die Mediengeschichten nicht ernst nehmen und schon gar nicht »do not consciously seek information about the supernatural from the media«.[14] Dieser Selbsteinschätzung der Jugendlichen widersprechen jedoch Clarks Interviewergebnisse.

In einer ethnographisch orientierten Studie untersuchte Astrid Dinter u.a. durch teilnehmende Beobachtung und Interviews mit 19 Jugendlichen deren Computernutzung. Sie fand heraus, dass sowohl die allgemeinen Nutzererfahrungen (z.B. Omnipotenz- oder Flow-Gefühle) als auch der Inhalt mancher Computerspiele (z.B. Spiele, in denen der Spieler selbst die Rolle Gottes einnehmen kann) Bezüge zu religiöse Dimensionen in einem weiten Sinn aufweisen.[15]

Ein Forscherteam um Wilhelm Gräb interviewte junge Erwachsene zwischen 19 und 30 Jahren in Gruppendiskussionen und Einzelinterviews direkt nach dem Anschauen bestimmter populärer Kinofilme (Cast Away, Lola Runs, Fight Club, The Hours, Truman Show, Herr der Ringe, Lost in Translation, The Day after Tomorrow). Damit sollte herausgefunden werden, »ob sich die im Kontext religions- und kulturtheoretischer Debatten nahe legende Hypothese belegen lässt, dass den massenmedialen Unterhaltungsprogrammen des Kinos eine religionsbildende Kraft zukommt, sie Bilder, Erzählungen und Sinnformen vermitteln, welche den Rezipienten lebenspraktische Orientierungsfragen sinnstiftend beantworten helfen.«[16] Die Befunde zeigen, dass dies in dem hier veranschlagten

13 *Lynn Schofield Clark*, From Angels to Aliens. Teenagers, the Media and the Supernatural, New York 2003, 224.

14 Ebd., 227.

15 *Astrid Dinter*, Adoleszenz und Computer. Von Bildungsprozessen und religiöser Valenz, Göttingen 2007.

16 *Wilhelm Gräb* u.a., »Irgendwie fühl ich mich wie Frodo …!« Eine empirische Studie zur Medienreligion, Frankfurt a.M. 2006, 31.

weiten Sinn von »Religion« zutrifft, dass die Rezipienten allerdings religiöse Anspielungen und transformierte Elemente aus religiösen Traditionen in den Filmen meist nicht erkennen und daran auch wenig interessiert sind. Sie nutzen selbst solche Filme mit recht deutlichen religiösen Dimensionen überwiegend, um ihnen jeweils *eigene* Sinndeutungen zu entnehmen, ohne dass sich dadurch ihre Distanz zu Religion, Gottesglaube und Kirche verringern würde.[17] Zu einem ganz ähnlichen Ergebnis kommt eine englische Studie, in der 15–25-Jährige zu ihrer Nutzung der populären Kultur, u.a. von Filmen wie »Herr der Ringe« oder »Harry Potter«, interviewt wurden: Die Jugendlichen »derive meaning from popular culture but not religious meaning«.[18]

Jörg Herrmann führte biographische Interviews mit 20 jungen Erwachsenen über mögliche religiöse Aspekte ihrer Rezeption von Fernsehen, Filmen und Büchern seit der Kinder- und Jugendzeit durch. Viele der Befragten nutzen die Medien als eine Quelle im Umgang mit existentiellen, moralischen und religiösen Lebensfragen. In den meisten Fällen stellt die Mediennutzung somit offenbar eine Art Ersatz für Religion dar, indem sie ähnliche Funktionen wie diese erfüllt; gelegentlich scheinen die Medien aber auch eine Brücke zur Religion anzubieten. So berichtet Herrmann z.B. über den Fall des 38-jährigen Hans: Er sah sich in seiner Jugend regelmäßig die Fernsehserie »Kung Fu« an, was ihn dazu führte, bis zum heutigen Tag Bücher über Buddhismus zu lesen, Seminare zu besuchen und buddhistische Meditation zu praktizieren.[19]

Dass Filmrezeption auch bezüglich religiöser Aspekte sehr individuell-unterschiedlich ist, unterstreichen zwei neuere Studien: Katrin Zywek zeigte 58 Personen, von denen etwa die Hälfte praktizierende Katholiken und die andere Hälfte nicht katholisch oder Agnostiker waren, den auf Dan Browns Bestseller basierenden Film »Der DaVinci Code«. In einem Prae-Post-Design (mit Befragungen vor und nach dem Film) zeigte sich, dass sich die Konfrontation mit den kirchenkritischen Tendenzen des Films unterschiedlich auswirkte: Die Katholiken fühlten sich in ihrer pro-katholischen Haltung bestärkt (und neigten dazu, die Kirche gegen die kritische Darstellung zu verteidigen), während die Nicht-Katholiken und Agnostiker die Kirche nach dem Film noch kritischer sahen als vorher.[20]

17 Vgl. ebd., 293–294.

18 So geben Collins-Mayo und Beaudoin das Resultat der Studie von Savage et al. wieder: *Sara Savage* et al., Making sense of Generation Y: The World View of 15 to 25 Year-olds, London: Church House Publishing 2006, zitiert in: *Sylvia Collins-Mayo / Tom Beaudoin*, Religion, Pop-Culture and ›Virtual Faith‹, in: *dies. / Pink Dandelion* (Hg.), Religion and Youth, Farnham, England: Ashgate, 17–23; hier: 23.

19 *Jörg Herrmann*, Medienerfahrung und Religion. Eine empirisch-qualitative Studie zur Medienreligion, Göttingen 2007, 257.

20 Vgl. *Katrin Zywek*, Ein Sakrileg? Zum Einfluss eines religionskritischen Films auf die Einstellungen zur Heiligen Katholischen Kirche. Unveröffentlichte Magisterarbeit an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster 2007.

Birte Platow zeigte einem Publikum von dreizehn Personen die Filme »Dogma« (USA 1999, Regisseur: Kevin Smith) und »Bruce Allmächtig« (USA 2003, Regisseur: Tom Shadyac), die beide Gott zum Thema machen. Mithilfe von anschließenden narrativen und gelenkten Interviews fand sie heraus, dass die Testpersonen durch die Filme dazu gebracht wurden, über ihre Vorstellungen von Gott nachzudenken und diese auf individuelle Weise zu differenzieren, zu modifizieren oder auch zu bekräftigen.[21]

Es lässt sich vermuten, dass bestimmte Medien oder Medieninhalte eine besonders starke Wirkung entfalten, wenn sie in eine Gemeinschaftskultur eingebunden sind und von dieser gemeinsam favorisiert werden. Dies trifft vor allem auf Fanclubs zu. Das wahrscheinlich prominenteste und am besten erforschte Beispiel dafür ist die Fangemeinschaft der amerikanischen Science-Fiction Serie »Star Trek«. Auf Internetseiten oder in Fanmagazinen in den USA, aber auch in Deutschland, »bezeugen« einige dieser Fans, dass Star Trek ihr Leben buchstäblich geändert, ihnen durch Schwierigkeiten und Depressionen hindurch geholfen hat und dass Star Trek »immer der bedeutendste Einfluss in [ihrem] Leben war und immer sein wird«[22]. Vor allem scheint die Serie einen positiven, hoffnungsvoll utopischen Ausblick zu vermitteln, nach dem in der Zukunft alle Nationen und Völker gemeinsam in Freiheit, Frieden, gegenseitiger Anerkennung und Hilfsbereitschaft leben können. Das schließt explizit den Respekt vor der Religion oder der nichtreligiösen Weltanschauung des Anderen mit ein. Eine empirische Studie der Universität Bonn fand Belege dafür, dass Fans die typischen Star Trek-Tugenden wie Toleranz, Hilfsbereitschaft und Respekt anderen Menschen und Religionen gegenüber auch selbst in hohem Maße wertschätzen.[23]

Eine weitere Art der Einbettung von Medien in eine Gemeinschaftskultur geschieht in den »Jugendkulturen« und »Szenen«. In ihren meist lockeren und vorübergehenden, aber doch prägenden Formen der Kommunikation organisieren sich junge Menschen (im Sinne der »Selbstsozialisation«) selbst und wählen bestimmte Elemente aus der Popkultur oder historischen Kulturtraditionen aus, um eine mehr oder weniger kohärente subkulturelle Orientierung zu schaffen und sich gegen den kulturellen Mainstream sowie andere Subkulturen abzugrenzen. Dass auch religiöse Dimensionen hier eine Rolle spielen, lässt sich exemplarisch an der

21 *Birte Platow*, »Du sollst dir kein Bildnis machen« – oder wie Menschen sich Gott vorstellen. Eine qualitative Studie zu individuellen Gotteskonstruktionen, untersucht am und mit dem Medium Film, Neukirchen-Vluyn 2008.

22 *Robert Jewett* und *John S. Lawrence*, The American Monomyth, Garden City, N.Y. 1977, 30; vgl. auch *Kai-Uwe Hellmann* und *Arne Klein* (Hg.), »Unendliche Weiten …« – Star Trek zwischen Unterhaltung und Utopie, Frankfurt a.M. 1997, 25–44.

23 *Volkskundliches Seminar der Universität Bonn*, Bericht über eine empirische Befragung von Star Trek Fans, unter: www.uni-bonn.de/Aktuelles/Presseinformationen/2005/417.html (2005).

Gothic-Szene zeigen. Gothics sind bekannt für das Tragen schwarzer Kleidung und die Betonung des Todes und der menschlichen Vergänglichkeit in ihrer symbolischen Selbstrepräsentation. In einer eigenen qualitativ-empirischen Untersuchung[24] konnten wir den Befund einer bereits vorhandenen Studie[25] bestätigen, dass ein markantes Merkmal der Szene darin besteht, dass hier tiefer und ohne Tabus über das Leben, seine existentiellen und religiösen Dimensionen nachgedacht wird und werden soll, wobei vor allem die Musikmedien eine wichtige Rolle spielen. Die Gothicszene lässt sich demnach als Beispiel für eine Art *medial unterstützter religiöser Selbstsozialisation* verstehen. Religion oder religiöse Elemente finden sich auch in anderen medial orientierten Jugendkulturen, etwa in der Techno- oder Hip Hop-Szene. Jedoch ziehen die verschiedenen Jugendkulturen offensichtlich Jugendliche aus jeweils unterschiedlichen Milieus an. So weist etwa Claudia Lübcke[26] darauf hin, dass sich junge Muslime in Deutschland selten in der Gothic- oder Technoszene finden lassen, sondern eher die Hip Hop-Kultur bevorzugen, weil diese interkulturell offener ist. Gegenwärtig gibt es zwar einige Literatur zu der religiösen Dimension von Jugendkulturen,[27] aber kaum empirische Untersuchungen über ihre Auswirkungen auf die religiöse (Selbst-)Sozialisation und Entwicklung junger Menschen. Dass mediale Inszenierungen und Events auch für kirchliche Jugendkulturen eine wichtige Rolle spielen, zeigen exemplarisch die Studien zum katholischen Weltjugendtag.[28]

4 Schlussfolgerungen

1. Trotz einiger Fortschritte in jüngerer Zeit ist die Forschungslage zur Frage, wie die Medien die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, nach wie vor unbefriedigend. Wie generell in

24 *David Sprio*, Religiöse Aspekte in der Jugendkultur des Goth. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen an der PH Ludwigsburg 2008.

25 *Axel Schmidt / Klaus Neumann-Braun*, Die Welt der Gothics, Wiesbaden 2. Aufl. 2008.

26 *Claudia Lübcke*, Jugendkulturen junger Muslime in Deutschland, in: *Hans-Jürgen von Wensierski / Claudia Lübcke* (Hg.), Junge Muslime in Deutschland, Opladen 2007, 285–318.

27 Vgl. *Roland Hitzler* und *Arne Niederbacher*, Leben in Szenen. Formen juveniler Vergemeinschaftung heute, Wiesbaden [3]2010; *Martin Lüthe*, »We missed a lot of church, so the music is our confessional«. Rap and religion, Berlin 2008; *Udo Göttlich* (Hg.), Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen, Weinheim/München 2007; *Graham St John* (Hg.), Rave Culture and Religion, London 2004: Routledge; *Anna-Katharina Szagun* (Hg.), Jugendkultur – Medienkultur. Exemplarische Begegnungsfelder von Christentum und Kultur, Münster 2002.

28 Vgl. v.a. *Andreas Hepp / Veronika Krönert*, Medien, Event und Religion. Der Weltjugendtag als religiöses Medienevent, Wiesbaden 2008.

der empirischen Medienwirkungsforschung liegen die Hauptschwierigkeiten auch in diesem Forschungszweig darin, die Einflüsse bestimmter Medien im komplexen Gefüge der Sozialisationseinflüsse zu isolieren sowie über einen längeren Zeitraum zu verfolgen. Es fehlen bislang vor allem repräsentative Längsschnittstudien, teilweise – z.B. hinsichtlich des Fernsehens – aber auch repräsentative Inhaltsanalysen. Die Schwäche der an sich aufschlussreichen qualitativen Untersuchungen liegt in ihrer fehlenden Repräsentativität. Zudem sind die expliziten Aussagen von Befragten, wie deutlich wurde, nicht immer zuverlässig: Kaum jemand will z.B. zugeben, dass er selbst vom Fernsehen beeinflusst ist, obwohl er es möglicherweise generell für die Gewalt in der Gesellschaft mitverantwortlich macht; längerfristige Medieneinflüsse können den Betroffenen unbewusst bleiben.

2. Sowohl die Vielfalt der religiösen Bezüge – oder auch deren Fehlen – in der Medienkultur als auch die stark individuell unterschiedliche Rezeption von Medien machen klar: Es sind keine einfachen und einheitlichen Aussagen über *die* ›Wirkungen‹ *der* Medien auf die Religiosität *der* Kinder und Jugendlichen möglich, sondern allenfalls Tendenzanzeigen oder gruppen- bzw. individualspezifische Aussagen.
3. Die empirischen Befunde geben deutliche Anhaltspunkte dafür, *dass* die Medien die religiösen Vorstellungen und Einstellungen *mancher* Kinder und Jugendlicher beeinflussen bzw. ihr Nachdenken darüber anregen. Dies scheint insbesondere – wenngleich nicht nur – für solche junge Menschen zu gelten, die weder in der Familie noch in der Gemeinde eine religiöse Sozialisation erfahren (haben).
4. Trotz der insgesamt zunehmenden Bedeutung der Mediensozialisation bleibt insbesondere für die Bereiche der moralischen und religiösen Orientierung der soziale Nahraum (Familie, peer group) der entscheidendere Einfluss. Bis zu weiteren empirischen Klärungen wird die genauere Einschätzung von Umfang und Bedeutsamkeit der Medieneinflüsse auf die religiöse Orientierung Heranwachsender umstritten bleiben müssen; dass sie nicht vernachlässigt werden dürfen, ist deutlich.
5. Der Einfluss der Medien auf die Religiosität junger Menschen sollte nicht im Sinne linear-direkter Wirkung, sondern vielmehr als ein interaktiver, konstruktiver und sozialer Prozess gesehen werden: Sie wählen bestimmte Medienprodukte aus, selektieren und interpretieren das, was sie aus den Medien aufnehmen, und diese Prozesse werden von ihren sozialen Kontexten in den Familien, peer groups und Jugendkulturen sowie ihren persönlichen Dispositionen stark mitbestimmt. Hier deuten sich die Chancen einer mit medienpädagogischen Perspektiven verbundenen religiösen Bildung und Erziehung an.
6. In, mit und unter ihrer kommerziellen Vermarktung ermöglichen Medienkultur und medial orientierte Jugendkulturen offensichtlich Freiheitsspielräume für junge Menschen, die von ihnen für Prozesse der Selbstsozialisation genutzt werden und sich manchmal auch kritisch

auf die Medienkultur zurückbeziehen. Diese Selbstsozialisation umfasst auch religiöse Dimensionen und Aspekte.

7. Als generelle Tendenzen der Medienkultur in Bezug auf Religion lassen sich Individualisierung, Säkularisierung, (z.T. verzerrende) Transformation und Pluralisierung wahrnehmen. Für viele ihrer Nutzer/innen dient die Medienkultur zur *Abgrenzung von und als Ersatz für* religiöse Traditionen und Institutionen. Jedoch zeigen die empirischen Befunde weder völlige Individualisierung (sondern auch neue Formen der Vergemeinschaftung) noch völlige Säkularisierung (sondern auch neue Formen von Religiosität oder Para-Religiosität) noch völlige religiöse Sprachlosigkeit (sondern auch eine nicht-traditionelle, medienbeeinflusste Jugendsprache)[29], so dass Kommunikation über »Religion« in einem weiten Sinne auch außerhalb der institutionalisierten Religionen stattfindet. Somit kann die Medienkultur aus religionspädagogischer Sicht auch als ›Brücke‹ zur (christlichen) Religion und zu religiöser Bildung fungieren.
8. Religion in Medienkultur und Jugendkulturen nimmt häufig experimentelle, provokative, synkretistische und parareligiöse, manchmal auch bedenklich verzerrende Formen an. Zu einem gewissen Grad spiegeln diese Formen die Situation von Religion in einer post-säkularen Gesellschaft wider, jedoch können sie auch als Konstituenten eines »liminalen« Bereichs verstanden werden, eines Übergangsbereichs, in dem junge Menschen ihren eigenen Weg von der Kindheit zur Erwachsenenwelt, von ihren Familientraditionen zu einer offenen pluralistischen Gesellschaft suchen können. Eine zentrale Aufgabe von religiöser Bildung und Erziehung kann darin gesehen werden, den Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen gerade auch im Bereich ihrer Mediensozialisation kritisch und konstruktiv zu begleiten, wie es etwa der Ansatz einer medienweltorientierten Religionspädagogik intendiert.[30]

Dr. Manfred L. Pirner ist Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts an der Universität Erlangen-Nürnberg.

29 Vgl. hierzu *Stefan Altmeyer,* Fremdsprache Religion? Sprachempirische Untersuchungen im Kontext religiöser Bildung, Stuttgart 2011.

30 *Manfred L. Pirner*, Medienweltorientierte Religionsdidaktik, in: *Bernhard Grümme / Hartmut Lenhard / ders.* (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart 2012 (im Druck).

2.4

Günter Thomas

Wie wirkt das mediale Umfeld auf die Inhalte religiöser Kommunikation und ihre Reflexion in protestantischer ›Dogmatik‹ und ›Ethik‹?

1 Einleitende Überlegungen

Mit der Frage nach den Wirkungen des medialen Umfeldes auf die Kommunikation des christlichen Glaubens betritt die Theologie ein schwieriges Terrain. Dabei gilt es von vornherein vier Fehlorientierungen zu vermeiden:

1. Die Theologie könnte die Wirkung der Medien *ins Ungefähre* auflösen und das Problem damit ad acta legen: »Selbstverständlich beeinflusst jeder kulturelle Kontext auch die Kommunikation des Evangeliums.« Letztlich hat, so könnte mit einem gewissen Recht angeführt werden, der christliche Glaube bisher alle Medienumbrüche der letzten 2000 Jahre überlebt. So oder ähnlich könnte die Frage nach den Rückwirkungen der Medien auf die verschiedenen Formen der Kommunikation des Glaubens den kulturellen ›Apokalyptikern‹, den Dauerpessimisten, den nörgelnden Kirchenkritikern und den religiösen Medienfans überlassen werden. Doch eine solche Haltung wäre nicht nur kurzsichtig, sondern auch naiv.
2. Allerdings gilt es auf der anderen Seite auch zu vermeiden, die Frage nach den Wirkungen *zu konkret* zu fassen. Dies würde dann geschehen, wenn die Wirkungen der Medien als kurzfristige, unidirektionale, unvermeidbare gedacht würden. Demgegenüber ist zu betonen, dass der Veränderungsdruck, der von den medialen Umbrüchen der letzten Jahrzehnte ausgeht, stets aus einem ganzen Geflecht an Faktoren hervorgeht, sehr niederschwellig anzusetzen ist und selbstverständlich nur beobachterrelativ festgestellt werden kann.
3. Mit guten Gründen lässt sich bei jeder leichten Variation der Medienkonstellation, bei jeder erfolgreichen Innovation, sei es Twitter, Facebook oder die Verbreitung von Mobiltelefonen, feststellen, dass es für eine seriöse Rede von Wirkungen noch zu früh sei und man noch keine ernst zu nehmenden Abschätzungen vornehmen könne. Nur: Der sich permanent vollziehende Medienwandel erlaubt es der Theologie leider nicht, auf ein Ende des Tages und damit auf eine abendliche Dämmerung zu warten, in der dann die hegelsche Eule der Minerva mit ihrem Analyseflug ansetzen kann.

4. Wer die Auffassung vertritt, dass sich in Kommunikationsprozessen die Inhalte strikt und eindeutig von ihren medialen Vermittlungsformen unterscheiden lassen, irrt. Seitdem der Medienphilosoph Marshall McLuhan in den späten siebziger Jahren die Formulierung »The medium is the message« prägte, gehört es zum kommunikationswissenschaftlichen Grundwissen, dass Medienkonstellationen Inhalte mit formieren. Medienkonstellationen prägen kulturelle Klimata und die Wahrnehmungssensibilitäten von Menschen.

2 Merkmale der Mediengesellschaft

Blickt man zurück auf die letzten 40 Jahre der kirchlichen Mediendebatte, so fällt auf, dass die Frage, wie denn die Umbrüche in den Medienkonstellationen auf die Kirche *selbst* und auf die religiöse Kommunikation *zurückwirken*, ganz selten gestellt wurde. Lange Zeit war in Politik, Sport, Bildung und Religion die Frage: »Was können wir mit den Medien machen, um effektiver unsere Sache zu kommunizieren?«! Gegenüber einer verbreiteten Euphorie hinsichtlich der gesteigerten Handlungs- und Kommunikationsmöglichkeiten der Kirchen, aber auch gegenüber einer nicht weniger verbreiteten Weltuntergangsstimmung, die die Einführung des Privatfernsehens begleitete, wird heute anders gefragt: Nicht nur nach den Wirkungen *auf* die religiöse Kommunikation, sondern eben auch mit einem deutlichen Mehr an Gelassenheit.
Religiöse Kommunikation in der Schule, in Gemeinden und den häuslichen Kontexten vollzieht sich in einer Medienkultur bzw. *Mediengesellschaft*. Was ist mit dieser Selbstbeschreibung der gegenwärtigen Gesellschaft – zu der es natürlich auch Alternativen, wie postsäkulare Gesellschaft oder Dienstleistungsgesellschaft, gibt – gemeint? In der Mediengesellschaft fließen drei Entwicklungen zusammen: 1. Die Lebenswelt der Menschen ist zunehmend durch technisch-medial vermittelte Kommunikation mit bestimmt. Neben dieses phänomenologische Merkmal der Dauerpräsenz von neuen sozialen Medien tritt ein sozial-strukturelles: 2. In der Mediengesellschaft hat sich neben Politik, Religion, Wirtschaft, Bildung und Recht auch ein Mediensystem herausgebildet, das seiner eigenen Logik folgt und nicht mehr Anhängsel der Politik ist. 3. Und in der Mediengesellschaft hängen die verschiedenen Teilsysteme, wohl in unterschiedlichem Maße, aber letztlich in gewisser Weise doch alle, von den Leistungen des Mediensystems ab; sie müssen ihre eigenen Kommunikationsvollzüge mit dem Mediensystem abstimmen. Dies reicht vom Timing internationaler Sportveranstaltungen bis zur Inszenierung von Parteitagen oder Gottesdienstformen. Dies bedeutet nicht, dass sie vom System vollständig abhängig sind, wohl aber, dass sie mit ihm in einer permanenten Verhandlung stehen. Diese drei Entwicklungen machen in der Summe die Mediengesellschaft aus und stellen ein relativ ›Neues‹ gegenüber der Mediennutzung der Vergangenheit dar.

Dabei gilt es natürlich einem sich leicht einschleichenden Missverständnis zu wehren: Trotz der Dauerpräsenz der Medien in der aktuellen Mediengesellschaft gibt es vielfältige Lebensvollzüge, die eben nicht medial vermittelt werden und daher – durch die Optik der Mediengesellschaft betrachtet – geradezu unsichtbar bleiben. Genau hier gilt es auch, der Suggestivkraft der Rede von der Mediengesellschaft zu widerstehen.

3 Medienwirkungen

Medienwirkungen zu konzipieren hat sich in der Medienforschung als sehr schwer herausgestellt. Wirkungen auf wen? Wirkungen über welche Zeiträume? Sind Veränderungen, die durch die Erwartung von Wirkungen ausgelöst werden, selbst auch Wirkungen? Wie lassen sich Medienwirkungen in einem Ensemble, einem Geflecht oder Netzwerk von Einflussgrößen bestimmen? Die tragende Hypothese der folgenden Überlegungen ist, dass zwischen einer soziokulturell prägenden Medienkonstellation und der religiösen Kommunikation ein *Resonanzverhältnis* besteht.

Was ist damit gemeint? 1. Resonanzverhältnisse sind nicht durch direkte gezielte kausale Beeinflussungen gekennzeichnet. Auch ohne Akteure mit Intentionen werden Wirkungen erzielt. Direkte sind ebenso wie beabsichtigte Wirkungen eher ein seltener Grenzfall. 2. Resonanzverhältnisse sind immer durch komplexe wechselseitige Beeinflussungen gekennzeichnet. Im sozialen Feld wirken immer Wirkende auf Wirkende, die beide Wirkungen antizipieren und sich darauf einstellen können. Diese zeitliche Komponente vermittelt den wechselseitigen Wirkungen eine enorme Komplexität. 3. Medienkonstellationen können die religiöse Kommunikation normalerweise nur irritieren, aber ganz selten nur in eine bestimmte Richtung lenken. Die den Alltag durchdringenden und prägenden Medien können also innerhalb der religiösen Kommunikation spezifische Irritationen auslösen, die wiederum innerhalb der Religion zur Suche nach religiösen Orientierungen führen. Um diese Felder der Irritation geht es mir in den folgenden Bemerkungen. In der Folge solcher Irritationen kann es innerhalb der Theologie zu Umakzentuierungen, Verstärkungen, Verschiebungen in der Verteilung von Vordergrund und Hintergrund, nicht zuletzt auch zu echten Umbauten kommen.

Noch eine letzte Vorbemerkung: Warum stellt sich das Problem der Wirkung der Medien auf die religiöse Kommunikation als ein spezifisch protestantisches? Die Antwort bzw. die Fragestellung erschließt sich durch einen Blick auf die Alternativen. Die orthodoxen Kirchen haben sich in den letzten Jahrzehnten mehr oder weniger freiwillig als Gegenkultur dargestellt und organisiert. Gegenüber dieser scharfen Abgrenzungsstrategie lässt sich im Raum des Katholizismus eine Doppelstrategie beobachten, die dem Protestantismus verwehrt ist. Durch die bleibende Unterscheidung von erstem und zweitem Stand, von Priestern und Laien, kann der Katholizismus in der Volksfrömmigkeit eine weit gehende Inkulturation betreiben, während er durch die scharfe hierarchische Strukturierung, die rechtsförmige Dogmatik und

strikte Disziplinierung gegenüber dem Priesterstand die Religionsgemeinschaft ›auf Kurs‹ hält. Mit der Ablehnung des zweiten Standes, einer Stärkung der Laien und einer Betonung des weltlichen Berufes war der Protestantismus stets kulturell prägend, machte sich aber zugleich auch kulturell empfindlich. Hinzu kommt, dass die evangelischen Kirchen mit der Hervorhebung der Bibellektüre ein gesteigertes Bewusstsein der medialen Vermittlung des Glaubens ebenso gepflegt haben wie eine spezifisch mediale Bindung.

4 Medienkonstellationen: Provokationen der theologischen Reflexion und religiösen Bildung

Im Folgenden markiere ich einige Themenfelder, in denen meines Erachtens Theologie und Religionspädagogik auf besondere Art und Weise durch die medialen Umbrüche der letzten Jahrzehnte herausgefordert sind. In mancherlei Hinsicht ist dies nicht mehr als ein Problemtableau, das jedoch zumindest eine Zuordnung einzelner Phänomene der medialen Konstellation zu theologischen Themenfeldern vorschlägt.

4.1 Verschiebungen im kulturellen Kommunikationshaushalt: Die Macht physischer Präsenz und die Dynamik der Verleiblichung

Eine Frage, die viele pädagogische Vollzüge berührt und innerhalb des klassischen theologischen Fächerkanons der Liturgik und innerhalb der Dogmatik der Pneumatologie zuzuordnen ist, lautet: Was ist die theologische Bedeutung der physischen Präsenz in religiöser Kommunikation? Zugespitzt formuliert: Wirkt der Heilige Geist primär unter den Bedingungen leiblicher Gegenwart? Ohne Zweifel gewinnen die Situationen physischer Kopräsenz in der Mediengesellschaft neu an Gewicht. Die Erfahrungsräume, die gezielt auf leibliche Gegenwart setzen, werden zur knappen kulturellen Ressource. Interessanterweise gewinnen – gegenläufig zu Prozessen der Medialisierung – rituelle Räume wieder neue Bedeutung. Bis heute werden tiefe, lebensgeschichtlich prägende Erfahrungen in Erfahrungsräumen gemacht, die physische Kopräsenz erfordern. Es entspricht der Würdigung leiblichen Lebens in der Inkarnation Jesu Christi, dass der Geist Gottes Menschen nicht nur, aber ganz wesentlich im Vollzug des Gottesdienstes in eine geteilte leibliche Gegenwart führt. Offensichtlich enthalten Religionen an dieser Stelle Potenziale, die in ihrer Komplementarität theologisch noch nicht hinreichend ausgelotet wurden.

4.2 Neue Raumkonstellationen in der moralischen Kommunikation und ethischen Reflexion: Moral und Ethik in der Dauerkonfrontation mit fernem Leiden

Nicht nur die bereits schon wieder traditionellen Medien wie Fernsehen oder Radio, sondern auch die sozialen Medien führen zu einer sehr spezifischen Konfrontation mit dem Leiden von Menschen in anderen Regionen der Welt. Bei allem faktischen Provinzialismus und bei aller faktischen Europazentriertheit der Nachrichtenmedien eröffnen diese im Vergleich mit früheren Jahrhunderten noch nie da gewesene Möglichkeiten der Wahrnehmung, Sichtbarkeit und Kommunizierbarkeit ferner Katastrophen. Dabei entsteht eine starke Diskrepanz zwischen den individuellen Handlungsmöglichkeiten und der medial ermöglichten und zugleich erzwungenen Zeugenschaft, somit zugleich eine Dauerspannung zwischen der medialen und der moralischen Zeugenschaft. Diese Dauerspannung stellt eine substantielle Herausforderung nicht nur für die moralische Kommunikation, sondern auch für die ethische Reflexion dar. An dieser Stelle befindet sich die theologische Ethik in keiner komfortableren Position als die philosophische. Die Medien selbst (man denke an Spendenkampagnen), aber auch die kirchliche Kommunikation sind vielfach versucht, dieses Problem auf eine Art und Weise zu bearbeiten, die es zugleich verschärft: moralische Dramatisierung. Wie anders können die Kirchen auf diese Spannung zwischen medialer und moralischer Zeugenschaft reagieren? Wie kann der Religionsunterricht moralische Ohnmacht gestaltend aufnehmen und verarbeiten, ohne selbst wieder moralisch zu sein? Gilt es, neue Formen der moralischen Geduld zu entwickeln und zu üben? Lassen sich neue Zugänge zur Sprachform der gemeinschaftlichen Klage finden?

4.3 Neue zeitliche Konstellationen in der moralischen Kommunikation und ethischen Reflexion: Moral auf beschleunigten Märkten der Aufmerksamkeit

Ich halte die immer wieder aufbrechende Klage über einen Verfall der Moral in der Mediengesellschaft für verfehlt. Vom Krimi bis zur Talkshow, vom Radiofeature über Medikamentenmissbrauch bis zur Hochzeitsberichterstattung der Regenbogenpresse, von der Twitter-Nachricht über den Tod von Whitney Houston bis zur SMS über die verunglückte Klassenarbeit – die neuerdings alten und die neuen Medien sind Orte dichter moralischer Kommunikation. Das eigentliche ethische Problem ist nicht der moralische Verfall, sondern dies, dass dem Angebot an Kommunikationsmöglichkeiten moralisch relevanter Ereignisse ein Mangel der kulturellen Ressource Aufmerksamkeit gegenüber steht. Hierdurch kommt es zu einer Kopplung moralischer Märkte mit einem Markt medial gesteuerter Aufmerksamkeit. Da mediale Märkte der Aufmerksamkeit die Ressource Aufmerksamkeit stets über Neuheit mobili-

sieren müssen, führt das zu einem beschleunigten Wechsel der Themen moralischer Kommunikation. Diesem Problem einer faktischen und unvermeidlichen Selektivität moralischer Aufmerksamkeit ist nicht durch mehr Kommunikation beizukommen. In der beschleunigten Mediengesellschaft routinisieren so die Menschen mit der wechselnden medialen Aufmerksamkeit eine wechselnde moralische Aufmerksamkeit. Dies führt nicht notwendigerweise zu Gleichgültigkeit und mangelnder moralischer Sensibilität. Nur: Dieses sozusagen metaethische Problem ist durch Moral oder Ethik nicht zu bearbeiten. Jeder moralische Alarmismus verschärft nur das Problem. Was an dieser Stelle gefordert ist, ist eine Theologie, die im Horizont von Christologie und Eschatologie, d.h. der menschlichen Gegenwart Gottes und der Hoffnung der Christen, die Spannung zwischen Engagement, Hoffnung und Klage ausarbeitet.

4.4 Verschiebungen in der Ekklesiologie: Imaginierte Gemeinschaften und die Fülle und Armut realer Interaktion

Vor mehr als 20 Jahren beschrieb der Wissenschaftler Benedikt Anderson einen faszinierenden Zusammenhang zwischen der Erfindung der Zeitung und dem Aufkommen des Nationalstaats. Anderson legt dar, wie die private Zeitungslektüre die imaginierte Gemeinschaft der Nation ermöglicht. Die neuen sozialen Medien sind in der Tat so komplexe wie raffinierte Instrumente zur Etablierung imaginierter Gemeinschaften. Anders als die Zeitung ermöglicht die punktuelle Wechselseitigkeit der Kommunikation eine rekursive Verstärkung dieser Gemeinschaft. Kurz: Mehr oder weniger intensiv leben die Medien-NutzerInnen des 21. Jahrhunderts in einer Fülle persönlich arrangierter imaginierter Gemeinschaften. Das hierdurch erzeugte Lebensgefühl ist selbstverständlicher Bestandteil des gegenwärtigen Selbstbildes der Menschen. Die Selbstverständlichkeit im Umgang mit imaginären Gemeinschaften könnte eine großartige Ressource für die Erfahrung der weltweiten Kirche Jesu Christi werden. Dem steht auf Seiten der evangelischen Kirche ein eklatanter Mangel im Blick auf den weltweiten Leib Jesu Christi entgegen, die protestantische Versuchung nämlich, den privaten Glauben im besten Fall auf den religiösen Ortsverein auszudehnen. Im Gegensatz zur katholischen Kirche fehlt es in weiten Teilen der evangelischen Kirchen an liturgischen Formen, die den weltweiten Leib Jesu Christi als imaginierte Gemeinschaft rituell-liturgisch inszenieren. Die Theologie ist darum herausgefordert im Kontext der Ekklesiologie christologisch und pneumatologisch die Spannung zwischen der leiblich versammelten Gemeinde und der imaginieren Gemeinschaft aller Christen aller Zeiten und Räume aufzuarbeiten.

4.5 Die Herausforderung für die klassische Vorstellung von der Vorsehung Gottes: der Nachrichtenwert Negativismus und die Erosion eines religiösen Grundvertrauens

Die klassischen Medien wie Radio und Fernsehen, aber auch die neueren Formen wie das Internet oder Twitter-Nachrichten lassen auf der Basis des Nachrichtenwerts ›Negativismus‹ in einem ununterbrochenen Fluss die abgründigen Nacht- und Schattenseiten der Schöpfung hervortreten. Zweifellos waren schon immer »bad news« »good news«, aber in den letzten Jahrzehnten hat sich das Wahrnehmungsspektrum enorm ausgeweitet. Negativismus als Nachrichtenwert verstetigt sozusagen den Zweifel an einer Vorsehung Gottes, die sich bis in die Kleinigkeiten des Lebens ausmünzt. Die Medien selbst bearbeiten dieses Problem durch eine radikale Umstellung des Zeithorizontes auf Aktualität. Der mediale Kommunikationsstrom selbst ist es, der dokumentiert: Das Leben geht trotz der steten Gegenwart lebensabträglicher Ereignisse weiter. Wie die Soziologin Elena Esposito klar analysiert hat, organisiert die gesellschaftliche Kommunikation hierdurch ihr eigenes effektives Vergessen. In dieser Situation hat die Theologie nicht nur ein Vermittlungs-, sondern auch ein inhaltliches Problem: Worin besteht die Fürsorge Gottes für diese Welt? Wie dokumentiert sich die Macht Gottes? Wie ist Gottes lebendig machender Geist in Prozessen der Gefährdung und des Lebensabbruchs gegenwärtig? Im Modell eines Resonanzverhältnisses gedacht, provoziert der durch Negativismus gesteuerte mediale Nachrichten- und Ereignisstrom einen Umbau der klassischen Lehre der Vorsehung Gottes. Vis-a-vis der medial erzeugten Welt suchen die Christinnen und Christen die Fürsorge Gottes für diese Welt zu verstehen.

4.6 Wachsende Anfragen an ein christologisches Grundmodell? Gefühlskommunikation und die Fremdheit juridischen Denkens

Im Horizont einer Reflexion der Mediengesellschaft ist der Ausgangspunkt der, dass die enorme Ausweitung medial vermittelter bzw. medial gestützter Kommunikation im Alltag der Menschen zu einem enormen Anwachsen von Gefühlskommunikation geführt hat. Handykommunikation, Kurznachrichten, Facebook-Einträge, all diese stellen in ihrer Knappheit, Verkürzung und Verabschiedung klassischer Grammatik nicht einen kulturpessimistisch zu kommentierenden Verfallsprozess dar, sondern eine Ausweitung phatischer Kommunikation, einer Kommunikation also, in der es primär um den sozialen Akt der Kommunikation und nicht um Inhalte geht. Inwiefern ist dies nun mit hoher Wahrscheinlichkeit christologisch folgenreich? Nun, die Erweiterung der Gefühls- und Beziehungskommunikation entspricht der weit verbreiteten Leitvorstellung therapeutischer Beziehungen. In diesem Kontext werden Modelle, die dem Feld des Rechts entstammen, zunehmend weniger plausibel. Doch unsere religiösen Kulturen, Bekenntnisse und Kirchen in der Rede von

Christus und dem, was sein Leben für die Menschen bedeutet, sind noch sehr stark von im Grunde rechtlichen Vorstellungen geprägt. Letztlich ist es die Aufgabe der Theologie, beim Bemühen, den christlichen Glauben zu verstehen, Denkmodelle zu verwenden, die in der breiteren Kultur resonanzfähig sind. Und daher, so die These, erwachsen dem Nachdenken des Glaubens in einer Welt der Gefühlskommunikation neue konstruktive Herausforderungen.

4.7 Die Herausforderung für eine verständnisorientierte Religionspädagogik und einen rechenschaftspflichtigen Glauben: mediale Collagen verschiedener Rationalitäten

»Soll der Knoten der Geschichte so auseinander gehn? das Christenthum mit der Barbarei, und die Wissenschaft mit dem Unglauben?«, so fragte in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts der evangelische Theologe Friedrich Schleiermacher die Gebildeten unter den Verächtern der Religion. In der Mitte des 20. Jahrhunderts rechtfertigte Rudolf Bultmann sein Programm der sogenannten Entmythologisierung u.a. mit dem Hinweis, man könne von Menschen, die »elektrisches Licht und Radioapparat« verwenden, schlechterdings nicht erwarten, dass sie »gleichzeitig an die Geister- und Wunderwelt des Neuen Testaments« ernsthaft glaubten. Beide Forderungen kommen darüber ein, das Christentum und die wissenschaftliche Rationalität nicht auseinanderfallen zu lassen. Ja, sie enthalten im Kern die These, dass der christliche Glaube nur in einer solchen Verbindung seine Vitalität bewahren und in der gegenwärtigen Gesellschaft überleben kann. Die klassischen Formeln, die beide von dem mittelalterlichen Theologen Anselm von Canterbury stammen, lauten: »fides quaerens intellectum« und »credo ut intelligam« (»Der Glaube sucht das Verstehen« und »Ich glaube, um zu verstehen«). Letztlich ist eine Institution wie der Religionsunterricht nichts anderes als der Versuch, unter den Bildungsbedingungen der Gegenwart ein solches Verstehen zu vollziehen.

Das eigentliche Problem der Schleiermacher'schen und Bultmann'schen Thesen ist, dass sie durch die Geschichte widerlegt wurden und immer noch werden. Schleiermachers Bündnis der Theologie mit der Wissenschaft hat die wissenschaftliche Theologie nicht immer davor bewahrt, selbst der Barbarei zu verfallen, und Rudolf Bultmann hat offensichtlich die Fähigkeiten der Menschen unterschätzt, in mehreren Rationalitäten gleichzeitig zu leben. Die Leichtigkeit und die Geschwindigkeit, mit der die Menschen zwischen einem Commonsense-Realismus, Phantasy, Docutainment, Kunsterfahrung, wissenschaftlicher Perspektivierung und Religion wechseln, ist ohne Zweifel eine Signatur der späten Moderne.

Wo kommen an dieser Stelle die Medienkonstellationen ins Bild? Wie der Kopenhagener Medienwissenschaftler Stig Hjarvard pointenreich beschrieben hat, offerieren die Medien vielfältige Collagen aus religiö-

sen Versatzstücken und kommunizieren diese in speziellen Erfahrungsräumen. Durch diese Rückgriffe in den religionsgeschichtlichen Supermarkt bevölkern Geister und Dämonen, Trolle, Vampire, Fabelwesen und sonstige »supernatural agents« die Unterhaltungswelten der doch so aufgeklärten spätmodernen Bürger. Hjarvard spricht an dieser Stelle von einer Banalisierung der Religion im Prozess ihrer Medialisierung. In der Mediengesellschaft der Gegenwart scheint es eine wachsende Magietoleranz zu geben. Die von Philosophen der Postmoderne zelebrierte Pluralisierung der Rationalitäten hat in den mediengesättigten Lebenswelten der späten Moderne schon längst stattgefunden. Man kann, und die katholische Kirche scheint diesen Weg gehen zu wollen, in dieser Situation selbst in einer Mischung aus Gegenkultur und heiß laufender Inkulturation auf das Mysterium, und d.h. auf Magie und religiöse Gegenwelten setzen. Man kann, sozusagen gezielt contra Schleiermacher und Bultmann, einen Bruch mit den Wissenschaften und mit dem Pragmatismus des Commonsense ansteuern.

Wo positioniert sich ein Verstehen suchender Glaube im Ensemble der verschiedenen Rationalitäten mit ihren unscharfen Rändern? Wie sieht zugleich ein Verstehen aus, das um die fatale Irrtumsfähigkeit religiöser Imagination weiß, die religionskritischen Einsprüche ernst nimmt und daher nicht den Kontakt mit den wissenschaftlichen Rationalitäten aufkündigt? Beansprucht die Theologie und d.h. auch der Religionsunterricht an staatlichen Schulen, das *Verstehen* des Glaubens voranzutreiben, so kann sie nicht davon absehen, wie die Medienkonstellationen das Lebensgefühl und die Plausibilitätshorizonte der Menschen prägen. Wichtige Einsichten des Protestantismus festhaltend, werden die Bildungsprozesse nicht auf Reflexion und denkerische Durchdringung und Plausibilisierung verzichten, aber doch den Anschluss an eine Pluralität von Rationalitäten suchen.

4.8 Was ist das kommunikative Leitbild der evangelischen Kirchen? Oder: Die Ablösung des Lehrers durch den Moderator

Weder praktisch-theologisch noch religionspädagogisch dürfte bisher der subtile Umbau des Leitbildes der religiösen Kommunikation ausgelotet worden sein. Mit der Reformation ging eine relative Ablösung des religiösen Kommunikationsleitbildes des Priesters einher. Wie der protestantische Talar noch heute dokumentiert, vollzog sich diese Ablösung durch die innerreligiöse Rezeption und Verarbeitung des universitären Modells des Lehrers. Dies hatte dann in der longue duree weit reichende Folgen für das Bündnis des Protestantismus mit der Bildung. Obwohl der Lehrer bzw. die Lehrerin auch heute noch eine wichtige Position repräsentiert, dürfte der Lehrer in der Gegenwart nicht mehr das kulturell prägende Leitbild des Kommunikators sein. Geht man von den neuen bzw. den neuesten Variationen des medialen Feldes aus, so wird offensichtlich, wie weitgehend eine netzförmige Kommunikation zum kulturell

prägenden Leitbild wird bzw. wurde. Eine überaus interessante Zwischenstellung zwischen hierarchischen Kommunikationsformen und der egalitären Kommunikation in einer netzförmigen Struktur nimmt in der Gegenwart der Moderator bzw. die Moderatorin ein. Der Moderator nimmt die Kompetenz der Kommunikationsteilnehmer ernst und vermittelt zwischen den Positionen. Nicht umsonst ist die Talkshow zu einem Format geworden, auf das sich die Vertreter verschiedenster gesellschaftlicher Sphären einlassen, speziell dann, wenn es um eine Vermittlung an ein breiteres Publikum geht. Für die evangelischen Kirchen kann es nun sicherlich nicht um eine Verabschiedung der am Leitbild des Lehrers orientierten Predigt gehen. Dennoch stellt sich die Frage, wie die Kirchen in ihren zentralen Kommunikationen wie dem Gottesdienst und auch dem Religionsunterricht mit diesen medial gestützten und medial getriggerten Verschiebungen im kommunikativen Leitbild umgehen. Wie der relative Erfolg der katholischen Kirche und ihrer Priesterschaft deutlich macht, könnten die evangelischen Kirchen auch aus einem gegenkulturellen Impuls heraus am Leitbild des Lehrers festhalten. Allerdings dürfte dies in Ermangelung eines ähnlichen ideologischen Überbaus wie beim Priester sehr schwer fallen. Wenig spricht dagegen, auch im Raum des Protestantismus intensiv Formen religiöser Kommunikation zu erproben, die stärker vom Leitbild der Moderatorin oder des Moderators geprägt sind.

5 Abschließende Überlegungen: Wie direkt und wie indirekt kann das Evangelium in der Mediengesellschaft kommuniziert werden?

Die multimedial gesättigte Mediengesellschaft weist eine Eigentümlichkeit auf, die ich als offene Frage an das Ende meiner Überlegungen stellen möchte: Soll die Kommunikation des Evangeliums in der Mediengesellschaft auf direkte oder indirekte Mitteilungen setzen?
Welches Problem fasst diese Frage ins Auge, worum geht es dabei? Blickt man auf die Medien-Basisdaten der Gegenwart (durchschnittlich pro Tag 470 Minuten Mediennutzung insgesamt), so ist es unstrittig, dass Medienkommunikation einen wachsenden Anteil der lebensweltlichen Kommunikation ausmacht. Allerdings ist nur ein ganz geringer Anteil der Mediennutzung wirklich Kommunikation. Der überwiegende Anteil besteht aus *Beobachtung von Kommunikation*, praktiziert also eine höchst *indirekte* Kommunikation. Es ist so offensichtlich wie trivial: Die Mediengesellschaft lässt den Anteil *beobachteter* Kommunikation enorm wachsen – und dies gilt für das Kino, für die Talkshow und noch viel mehr für die Facebook-Accounts.
Für ein Verstehen der Mediengesellschaft erscheint mir dies ganz wesentlich, ist doch diese Umstellung auf die Beobachtung von Kommunikation neben der Fiktionalisierung (Unterhaltungsangebote) und der Konzentration auf Gefühlskommunikation (Musik und Video) die dritte

Strategie, mit der in den Medien der Zumutungsgehalt der Kommunikationsangebote reduziert wird. Es ist eben diese radikale Reduktion des Zumutungsgehaltes, die erst die Ausweitung der Kommunikationsangebote möglich macht. Zugleich müssen die multimedialen Kommunikationsangebote ein hohes Maß an Konkretheit haben, um das Bewusstsein zu faszinieren und Aufmerksamkeit zu binden.

Die Frage, die sich hier für die religiöse Kommunikation und d.h. speziell auch für die Religionspädagogik stellt, heißt: Soll auch hier auf eine Reduktion des Zumutungsgehaltes gesetzt werden und, wenn ja, mit welcher Strategie? Oder soll die Realistik und Konkretheit herabgesetzt werden? Eines erscheint mir sicher zu sein: Von den heute heranwachsenden Jugendlichen wird eine Vermeidungs- und Invisibilisierungsstrategie in Sachen Religion schlicht abgestraft. Kirchlicherseits nicht von Gott zu reden, ist einfach peinlich – ganz gleichgültig, welche theologischen Optionen sich hinter einer solchen vermeintlichen Zurückhaltung verbergen. Die Pflege eines primär moralisch aufgerüsteten Resttheismus, in dem Gott irgendwie letzter Referenzpunkt schwacher religiöser Erfahrungen ist und es primär um die Verbesserung der Welt geht, verfängt nicht mehr. Wenn schon religiös, dann heißt es dazu zu stehen. Anders gewendet: Die professionellen Vertreter der christlichen Religion schulden den Menschen, die sich in den multimedialen Narrationsdschungeln bewegen, das Differenzierungspotential, das Problemauflösungsvermögen und die Erfahrungsschwere der biblischen Traditionen und Narrationen – bei aller notwendigen kritischen Sichtung dieser Traditionen. Wenn also das Überbordwerfen von dogmatischem und biblischem Ballast keine veritable Option ist, dann bleibt die Frage: Wie indirekt oder wie direkt kann das Evangelium kommuniziert werden?

Hier stellen bestimmte Formen des Katholizismus einerseits und Gestalten evangelikaler und charismatischer Frömmigkeit anderseits prägnante Grenzlagen dar. Von Ausnahmen abgesehen, setzt die ›katholische Option‹ bis heute nicht nur, aber sehr stark auf Routinen, Rituale, religiöse Gewohnheiten, starke Gefühle, symbolische Repräsentation, multimediale Impressionen, popularkulturelle Devotionalien, Körperbindungen und komplexe Inszenierungen – aber eben nicht primär auf expliziten Diskurs und ein Verstehen. Man könnte sagen, die katholische Tradition praktiziert immer noch meisterhaft identitätsprägende *indirekte* religiöse Kommunikation. Dagegen ist die ›evangelikale‹ Kommunikation des Evangeliums zumeist direkt und explizit, aber – wiederum von Ausnahmen abgesehen – doch eher bedrängend und von einer auffallend zweifelsfreien religiösen Geschwätzigkeit geprägt. Wie auch immer man sich mit den eigenen theologischen Präferenzen zu diesen Extremlagen des Inexpliziten und Expliziten positioniert, eines muss man in einer kulturwissenschaftlichen Sicht auf die Dinge zugestehen: Sie bieten Frömmigkeiten an, die auch in der Mediengesellschaft noch ›die Herzen‹ von Jugendlichen erreichen. Anders formuliert: Sie bieten in der Tat popularkulturfähige Frömmigkeitsstile an, die sich darum auch offen der neuesten Medienkonstellationen bedienen. Weder der offizielle EKD-Pluralismus noch die Anhänger Dorothee Sölles erreichen dies – und die evangelische Kirchentagsfrömmigkeit scheint wenig in den Alltag transferierbar zu sein.

Für einen Protestantismus, der sich einer Selbstbanalisierung verweigert, aber zugleich ein kritisches Reflexionspotential offen pflegen möchte, stellt sich die Frage: Wie indirekt oder wie direkt soll das Evangelium in der Mediengesellschaft kommuniziert werden? Welche Formen der indirekten Kommunikation lassen sich zugunsten einer barmherzigen Niederschwelligkeit entwickeln, eben zugunsten eines Zumutungsgehaltes, der nicht auf eine Überwältigung zielt, sondern der Bitte des Evangeliums und der Unscheinbarkeit des Senfkornes entspricht? Hier steht vor der Pädagogik wie auch der Dogmatik die Herausforderung, die Bestimmtheit der Kommunikation des Evangeliums mit Formen der Indirektheit zu verweben. Dass sich an dieser Stelle die Frage nach den medialen Formen von der Frage nach den heute vertretbaren Inhalten nicht trennen lässt, dies ist das Kennzeichnen religiöser Kommunikation in der spätmodernen Mediengesellschaft.

Dr. Dr. Günter Thomas ist Professor für Systematische Theologie mit den Schwerpunkten Ethik und Fundamentaltheologie an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

3

Spurensuche: Vom Umgang mit »Religion« in Multimedia

3

Spurensuche: Vom Umgang mit »Religion« in Multimedia

3.1

Uwe Böhm / Gerd Buschmann

Religion und Pop-Musik

1 Hinweise zum methodischen Zugang

Musikvideoclips beeinflussen den Lebensstil Jugendlicher als fester Bestandteil ihrer Lebenswelt und als Identifikationsobjekte bei ihrer Suche nach Sinn und Orientierung. Mittlerweile gibt es kaum einen Ort, an dem Jugendliche nicht von Videoclips begleitet werden: im Jugendhaus, bei McDonalds oder in Kleidungsgeschäften, die ihre Werbevideos durch die Ausstrahlung von MTV und VIVA2 ersetzt haben. Und wer mehr sehen möchte, besucht im Internet z.B. YouTube oder MyVideo.
Religiöse Symbole und Motive sind heute in einer Vielzahl aktueller Videoclips enthalten. Die in den Videoclips enthaltenen religiösen Bilder und Elemente nehmen Jugendliche zwar wahr und sind lange nicht so fremd, wie wir vermuten, jedoch kann eine Verbindung zwischen Situation (Lebenswelt) und der (biblischen) Tradition nicht automatisch hergestellt werden. Hier muss es nun Aufgabe einer lebensweltorientierten Religionspädagogik[1] sein, durch die Analyse populärer Gegenstände einen neuen Zugang zur christlichen Tradition zu eröffnen und damit auch ein tieferes Verständnis der Gegenwart zu ermöglichen.[2] Um sich in einer immer komplexer entwickelnden Medien- und Kommunikationsgesellschaft zurechtzufinden, spielt neben der Medienkompetenz auch die Ausbildung einer ästhetisch-religiösen und gesellschafts-kritischen Kompetenz eine entscheidende Rolle.
Diese Aufgaben verlangen auch von der Religionslehrkraft besondere medienpädagogische und religionspädagogische Kompetenzen. Zum einen sollte die Lehrperson selbst das Medium Musikclip für den Unterricht als wertvoll erachten. Zum anderen benötigt die Lehrkraft Wahrnehmungs- und Deutungsfähigkeiten, die das religiöse Motiv, Symbol oder Zitat entdecken und den Lernenden aufschließen.

1 Vgl. *Uwe Böhm* und *Gerd Buschmann*, Popmusik – Religion – Unterricht. Modelle und Materialien zur Didaktik von Popularkultur (Symbol – Mythos – Medien 5), Münster ^{3}2006, 11ff.

2 Weitere medien- und religionsdidaktische Modelle des Umgangs mit Popkultur siehe: *Uwe Böhm*, Religion im Alltag wahrnehmen und deuten. Popkulturelle und symboldidaktische Bausteine für Schule, Jugendarbeit und Gemeinde, Münster 2011.

2 Materialer Teil

2.1 Der Videoclip *Pray* von *Paddy Kelly* (2003)

Der Beispiel-Videoclip »Pray, pray, pray« von Paddy Kelly[3] zeigt zwei mögliche Zugänge: zum einen über die Betrachtung des Gebets, zum anderen über die Begegnung mit Weltreligionen. Durch die Bilder und Motive des Clips ist die Lebenswelt der Heranwachsenden mit der phänomenologischen Betrachtung von Gebet in den Religionen miteinander verbunden.
Musikalisch erscheint der Song im Stile eines charttauglichen Popsongs. Zu Beginn des Songs führen eine besinnliche Melodie und ein ruhiger Gesang in das Lied ein. Von Mitte bis Ende des Clips werden dann Gesang und Musik kraftvoller und unterstreichen eindrücklich den Refrain mit seiner Aufforderung zum Gebet.
Den Sequenzen des Unterrichts liegt folgender dreiteiliger Aufbau zugrunde:

1. Teil Der Vorstellung des Musikvideoclips *Pray* von *Paddy Kelly* folgt ein Brainstorming zum Clip sowie das Gespräch über die gefundenen Symbole und Motive im Clip. (Phase der Erstbegegnung und Erschließung)

2. Teil In Gruppenarbeit findet die Auseinandersetzung mit dem im Musikvideoclip verwendeten Symbol »Betende Hände« und dem Gebetsmotiv statt, indem die Gruppen zu ausgewählten Personen des Clips Gebete formulieren. (Phase der Vertiefung und Gestaltung)

3. Teil In einem Präsentationsteil werden die Gebetsergebnisse der Gruppenarbeit in der Klasse vorgestellt, indem die Schüler ihre Plakate mit dem Bild der ausgewählten Person und dem dazugehörigen Gebet vorstellen. Am Ende der Stunde reflektieren die Jugendlichen ihr selbst formuliertes Gebet. (Phase der Präsentation und Reflexion)

2.1.1 Kurzbiografie zu *Paddy Kelly*

Michael Patrick Kelly (*Paddy*) wurde 1977 in der Nähe von Dublin/Irland geboren. Als zehntes Kind der Künstlerfamilie *The Kelly Family* trat er schon früh selbst auf und präsentierte seine Familie als Moderator bei Konzerten und TV-Shows. Bedingt durch die musikalische Umgebung in seiner frühen Jugend wurde das Song-Schreiben und Auftreten ein natürlicher Teil seines Lebens. Bereits im Alter von 15 Jahren schrieb er den ersten selbst geschriebenen Hit der Kelly Family *An Angel,* der zugleich den Durchbruch für die Band bedeutete. Mit 19 wurde

3 Wir danken Manuel Ade-Thurow für die Impulse zu diesem Videoclip.

er der Kopf der Band, die bis heute 15 Millionen Platten verkaufte und 48 Gold- und Platin-Auszeichnungen in ganz Europa erhielt.
In der ersten Singleauskoppelung *Pray* seines Debutalbums *Exile* reflektiert er seinen eigenen Glauben. Die Single hielt sich im Frühjahr 2003 mehrere Wochen erfolgreich in den deutschen Top 100 Charts.

2.1.2 Analyse des Liedtextes

Strophe 1
Die erste Strophe beschreibt in eindrücklichen Bildern seine Suche nach Orientierung und Halt im Leben. Paddy Kelly vergleicht die Welt mit einem *Fluss* als Symbol für das Leben. Das *Wasser*[4] ist durch *Sünden verschmutzt,* und der *Fluss ist nun überschwemmt.* Um dies zu überwinden, bedarf es einer *Brücke von Glauben und Vertrauen.* Weiter spricht er von *einem dunklen Raum,* in dem es ihm nicht möglich ist, *ein Fenster zu öffnen, um Luft herein zu lassen.* Um die *Türe zu öffnen,* benötigt man *einen Schlüssel*; diesen Schlüssel findet er jedoch nicht, stattdessen rät ihm *Maria aus Medugorje* (eine bedeutende Heilige in Herzegowina) zu beten.

Strophe 2
Die in der ersten Strophe angedeutete Suche wird in der zweiten präzisiert. Er beschreibt ein *Hin-und-her-gerissen-Sein* seiner *Brüder und Schwestern* zwischen *Himmel und Hölle.* Sie sehen kaum einen Ausweg aus einer Spirale zwischen *negativem und dämonischem Zauber.* Auf einer *Pilgerfahrt suchen sie nach Heilung,* aber erst die Begegnung mit einem *weisen Mann,* der ihnen wiederum zu beten rät, bringt ihnen die Lösung.

Strophe 3
In der dritten Strophe wird explizit das Symbol Kreuz angesprochen: *Wir haben alle unsere Kreuze zu tragen, wenn wir sie demütig tragen, dann müssen wir uns nicht fürchten.* Dies weist darauf hin, dass trotz des Glaubens auch schwere Zeiten im Leben durchzustehen sind.
Die Worte *Wir müssen wie ein Kind sein, um in den Himmel zu kommen* erinnern an Mt 18,2–5 und rufen die Menschen zum Vertrauen auf Gott auf. Dies wird durch die folgende prophetische Aussage noch verstärkt: *Bis die Ernte kommt, habt keine Angst.*
Am Ende der dritten Strophe folgt ein persönliches Glaubenszeugnis: Für ihn ist *Gott keine Illusion,* er *verbürgt* sich für das, was er *erfahren* hat. Die abschließenden Worte der dritten Zeile weisen auf die Intention seines Liedes hin: *Ein Glaube, den man nicht in die Tat umsetzt, ist ein schlechter Glaube, das ist, warum ich dieses Lied geschrieben habe.*

4 Des besseren Verständnisses wegen benutzen wir in der Analyse durchgängig die deutsche Übersetzung des Liedtextes von Manuel Ade-Thurow und Beate Böhm.

Mit dem unmittelbar darauffolgenden Refrain scheint die Umsetzung des Glaubens im Gebet zu erfolgen.

Refrain

Im Refrain spiegelt sich die Kernaussage des Liedes wider, auf die jede einzelne Strophe hinführt: die Aufforderung zum Gebet *Bete, Bete, Bete.* Darüber hinaus gibt er auch den Inhalt des Gebets an, nämlich das Gebet *für einen glücklicheren Tag.* Darauf folgt die ermutigende Zusage *Und der Herr wird dir den Weg zeigen.*

Englisches Original	Deutsche Übersetzung
The world is like a river of which we drink but our sins pollute the water and now the river is flooded so we must build an ark of faith and trust in divine providence	Die Welt ist wie ein Fluss, aus dem wir trinken, aber unsere Sünden verschmutzen das Wasser. Und nun ist der Fluss überschwemmt, und so müssen wir eine Arche des Glaubens und des Vertrauens in die göttliche Vorsehung bauen.
I was in a room of darkness it wasn't enough to open the window for air I had to unlock the door so I searched for the key and what I found was our lady of Medugorje saying to	Ich war in einem dunklen Raum. Es genügte nicht, ein Fenster zu öffnen, um Luft herein zu lassen. Ich musste die Tür aufschließen. Deshalb suchte ich nach dem Schlüssel, aber alles was ich fand, war die Madonna aus Medugorje, die sagte:
Refrain: Pray, pray pray pray, pray pray pray, for a happier day, oh come on and pray, pray pray pray, pray pray pray, and the lord will show you the way	Refrain: Bete, bete, bete, bete, bete, bete, bete Für einen glücklicheren Tag. Leg los und bete … Und der Herr wird dir den Weg zeigen
Me and my brothers and sisters we were struggling between heaven and hell we found it hard to understand how we got sunk into a spiral of negative and demonic spells	Ich und meine Brüder und Schwestern wurden hin und her gerissen zwischen Himmel und Hölle, und es war schwer für uns zu verstehen, wie wir auf einer Spirale von negativen und dämonischen Zeiten immer tiefer sanken.

So we went on a pilgrimage searching for healing at the heavenly wells
we came across a wise man telling us children it's very simple: conversion, mass, the sacraments and

Deshalb gingen wir auf eine Pilgerfahrt und suchten nach Heilung am himmlischen Brunnen. Wir begegneten einem weisen Mann, der uns Kindern erzählte, dass es sehr einfach ist: Umkehr, Messe, die Sakramente und …

Refrain:
Pray, pray pray pray, pray pray pray …
Oh we've got to pray, pray pray pray,
pray pray pray for a happier day
need a childlike faith to enter into heaven
'til the harvesters come don't be afraid

Refrain:
Bete …
Oh, wir müssen beten, beten …
Für einen glücklicheren Tag.
Wir brauchen einen kindlichen Glauben, um in den Himmel zu kommen. Bis die Schnitter kommen, habt keine Angst.

We all have our crosses to carry if we carry
them humbly there's no need to worry
if we forgive we'll be forgiven then our
purified hearts will feel the presence of God's eternal love burn inside

Wir haben alle unsere Kreuze zu tragen. Wenn wir sie demütig tragen, müssen wir uns nicht sorgen. Wenn wir vergeben, wird uns auch vergeben werden. Dann werden unsere gereinigten Herzen die Gegenwart von Gottes ewiger Liebe in sich brennen fühlen.

I ain't no religious expert
but I don't have to
be to know that God ain't illusion
I'm testifying what I witness
'cause a faith
without acts is a dead faith that's why
I wrote this song
so we can

Ich bin zwar kein religiöser Experte, aber muss auch keiner sein, um zu wissen, dass Gott keine Illusion ist. Ich bezeuge, was ich erfahren habe, weil ein Glaube ohne Taten ein toter Glaube ist, darum schrieb ich dieses Lied:

Refrain

Refrain

2.1.3 Analyse des Videoclips

Das zentrale Motiv des Videoclips sind die betenden Hände bzw. das Gebet. Im Refrain begegnen dem Zuschauer betende Menschen unter-

schiedlichster Religionen in verschiedenen Lebenssituationen: betende Kinder, die betende Mutter Theresa, betende Fußballballfans, ein genervt betender Autofahrer usw.
Im Videoclip werden weitere religiöse Motive aufgenommen, die sich jedoch nicht unmittelbar dem Text zuordnen lassen. Sie sind als Hinweis auf die religiöse Pluralität unserer Zeit zu verstehen: eine Buddhafigur, pilgernde Moslems um die Kaaba in Mekka, der segnende Papst Johannes Paul II, Gandhi und ein bibellesender Mann. Sieht man sie alle im Zusammenhang mit der Kernaussage des Liedes, so unterstreichen sie die religionsübergreifend einende Funktion und Wirkung des Gebetes.
An drei Stellen im Videoclip wird auf das Symbol Kreuz zurückgegriffen. An der ersten Stelle wird, während der Text von der Suche nach einem *Schlüssel* zur Befreiung aus einem *dunklen Raum* berichtet, ein Kreuz an einer Kette eingeblendet: ein Hinweis auf die Erlösung durch das Kreuz Jesu Christi. An einer weiteren Stelle wird erneut das Kreuz an der Kette eingeblendet. Die Textstelle hierzu lautet *Wir müssen wie ein Kind sein, um in den Himmel zu kommen*. Der Weg in den Himmel wird neben dem Kindsein durch das Kreuz ermöglicht. Unmittelbar danach wird ein weiteres Mal ein Kreuz eingeblendet, diesmal jedoch in Form einer Tätowierung. Der dazugehörige Text *Wir haben alle unsere Kreuze zu tragen* wird hier bildlich unterstrichen.
Neben den beschriebenen religiösen Motiven sind an zwei Stellen eine schwangere Frau und Kinder zu sehen, die alle unglücklich dargestellt sind. Ihnen scheint der Refrain mit der Aufforderung zum Gebet in besonderem Maße zu gelten, um so einen *glücklicheren Tag* erleben zu können.

3 Didaktische Perspektiven

Der massenmediale Rückgriff auf religiöse Symbole und Motive birgt die Gefahr einer Trivialisierung ihrer ursprünglichen Bedeutung sowie der popkulturellen Verzweckung. Das Motiv der betenden Hände wird zum Träger eines Gefühls, zur Geste der Frömmigkeit, vielfältig rezipiert und populär vermarktet. Der Tendenz der Instrumentalisierung wirkt der Videoclip *Pray* teilweise entgegen, indem er die betenden Menschen im Refrain mit den Worten *Und der Herr wird dir den Weg zeigen* in einen eindeutig religiösen Kontext stellt.
Der Clip lässt über die Bedeutung des Betens nachdenken. Nach Peter Biehl[5] findet eine Re-Symbolisierung des Gebets als symbolische Handlung statt. Betende Hände können dann als Ausdruck der Sammlung, des Zur-Ruhe-Kommens und der Konzentration sowie als Grundlage für ein Gebet angesehen werden.

5 Vgl. *Peter Biehl*, Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen-Vluyn 1999.

Symbole der Lebenswelt Jugendlicher müssen entdeckt, entziffert und interpretiert werden. Denn Symbole helfen, Sehnsüchte aufzuspüren, Hoffnungen zu verstärken und Schmerzen zur Klage werden zu lassen.[6] Peter Biehl unterscheidet drei Symbolebenen:[7]

- Lebensweltliche Symbole: Biehl spricht von Phänomenen.
- Religiöse Symbole: Hier handelt es sich nach Biehl um Symbole, die Sehnsucht zum Ausdruck bringen, die durch nichts Endliches zu stillen ist.
- Christliche Symbole: Für Biehl sind dies eher Symbolkomplexe, da verschiedene Symbole zu Symbolhandlungen und Ritualen verschmelzen.

Die Symboldidaktik hat nach Biehl »die Aufgabe, die lebensgeschichtliche Verankerung eines Symbols wahrzunehmen, es in seiner religiösen Dimension zu erschließen und das in seinem anthropologischen wie religiösen Sinn erschlossene Symbol zu deuten.«[8] Biehl möchte die traditionserschließende und problemorientierte Struktur des Religionsunterrichts durch die symboldidaktische Struktur verbinden. Dabei geht idealtypisch die didaktische Schrittfolge von der Wahrnehmung lebensweltlicher Symbole (Phänomene) zur Auffindung religiöser Symbole und dem Transfer zu biblisch-christlichen Symbolen (Symbolkomplexe). Folgende Leitfragen nennt Biehl, um diesen Weg zu gehen:[9]

- Wie kommt das Symbol bzw. die Erfahrung, die es repräsentiert, in der Lebenwelt der Lernenden vor? Wie kann es gelingen, dass die Lernenden das Symbol überraschend wahrnehmen?
- Wie ist eine Wahrnehmung seiner religiösen Dimension möglich?
- Wie kann eine Wahrnehmung des spezifisch theologischen Sinnes des Symbols erreicht werden?
- Auf welche menschlichen Grunderfahrungen hin lassen sich die lebensweltlichen Vollzüge deuten?
- Wie ist eine religiöse Deutung dieser Erfahrungen erreichbar, ihre tieferliegende Dimension erschließbar?
- Durch welche Inhalte und Verfahren ist eine kreative Deutung des Symbols in theologischer Perspektive möglich?
- Durch welche Gestaltungsaufgaben oder Handlungsvollzüge können die im Lernprozess gewonnenen Einsichten und Erfahrungen vertieft, selbsttätig angeeignet und »erprobt« werden? a) In lebensweltlicher, b) in religiöser, c) in theologischer Perspektive?

War für Biehl der didaktische Leitsatz »Symbole geben zu lernen« in seinen früheren Büchern zur Symboldidaktik grundlegend, so vollzieht er in der Auseinandersetzung mit der Semiotik (Umberto Eco) einen Pa-

6 Ebd., 63.
7 Vgl. ebd., 95ff.
8 Ebd., 99.
9 Vgl. im Folgenden: ebd., 104.

radigmenwechsel: »Symbolische Kommunikation gibt zu lernen«[10]. Die Jugendlichen erschließen sich die Symbole im wechselseitigen kommunikativen Prozess und bearbeiten durch subjektive Wahrnehmung das Dargebotene, sie nehmen am Prozess des »Wahrnehmens, Deutens und Verstehens, Handelns und Gestaltens«[11] teil. Für die unterrichtliche Konkretion ergeben sich somit vier Ziele nach Biehl:

a) Wahrnehmen einzelner Phänomene, Symbole und Motive in den Medien
b) Kommunikation über die subjektive Wahrnehmung
c) Entdecken der religiösen Dimension
d) Herausarbeiten der biblisch-christlichen Dimension

Michael Meyer-Blanck legt den Gegenstand der Betrachtung im Religionsunterricht aus semiotischer Sicht folgendermaßen fest:
»Nicht die ›Bedeutungstiefe von religiösen Symbolen‹, sondern die offene Kommunikation christlicher Zeichen dürfte der angemessene Inhalt religionsdidaktischer Bemühungen sein.«[12]
Für die Semiotik ist die objektive Wahrheitsfrage (zunächst) unwichtig. Die Schülerinnen und Schüler sollen für sich das Zeichen als wahr erkennen. Im Gespräch über die Zeichen entsteht die Semiose zwischen Gestalt und Gehalt. Zeichen wirken im Kommunikationsprozess zwischen Zeichen und Rezipienten. Der Unterschied liegt darin, dass das Symbol substantiell-ontologisch determiniert war und das Zeichen heute durch Kontext und Interpret subjektiv-funktional decodiert wird. Das didaktische Ziel ist nicht, dass das Symbol erlebt bzw. das Gemeinte erfahren wird, sondern dass die Zeichen aufgedeckt und entmythologisiert werden. Die semiotische Grundfrage lautet: Wer gebraucht wann, in welchem Zusammenhang und wie welche Zeichen? Somit kann alles, auch das Alltägliche (z.B. Handy), zum Zeichen werden.
Gerade darin liegt der Vorteil des ausgewählten Videoclips, dass er nicht aktuell und emotional aufgeladen ist. Es geht nicht darum, dass die Jugendlichen von dem Clip fasziniert oder gar religiös betroffen sind. Sie sollen das Musikvideo als Kunstwerk betrachten und die religiösen Aspekte entdecken. Beliebte aktuelle Songs können die medienkritische und religionsbezogene Wahrnehmung blockieren.
Symbole funktionieren wie Zeichen in (De-)Kodierungen und ihren Relationen. Der Reichtum an Kodierungen und Konnotationen ist wichtiger als der Reichtum der Symbole und ihrer ontologischen Bedeutung.
In drei Schritten kann der semiotische Ansatz didaktisch-methodisch vollzogen werden:

10 Ebd., 15.
11 Ebd., 105.
12 *Michael Meyer-Blanck*, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995, 72.

1. Den Gebrauch der Zeichen wahrnehmen und studieren (vgl. Einlösung der vier Ziele nach Biehl),
2. erproben und
3. kritisieren.

Im ersten Schritt muss der Lehrende oftmals die Zeichen auch zeigen bzw. in Lehr-Lern-Arrangements entdecken lassen (z.B. Phänomen des Betens in allen Weltreligionen). Methodisch geschieht dies im Austausch der äußeren Wahrnehmung zwischen den Betrachtern anhand des Videoclips *Pray*. Der zweite Schritt ermöglicht die Erfahrung durch Erleben des Zeichens im Sinn einer inneren Wahrnehmung (z.B. durch die Aufgabe, ein Gebet zu formulieren). Um vor der Abhängigkeit bzw. dem falschen Gebrauch des Zeichens zu schützen, findet die kritische Betrachtung des Gebrauchs statt (z.B. Reflexion über die formulierten Gebete und Entwicklung von Form, Sprache und Wirkung der Gebete). Durch den reflektierenden Diskurs über das Zeichen und seinen Gebrauch geschieht der Erkenntnisgewinn bei den Beteiligten (z.B. Freiheit der Teilnahme am Gespräch mit Gott).

Die Kommunikation über Funktion und Gebrauch von Zeichen und Symbolen unterscheidet prinzipiell die Frage nach der Wahrheit und die Frage nach der Funktion von Zeichen und Symbolen. Die Semiotik betont die Subjektgebundenheit der Zeichen und kritisiert eine ontologisch gedachte Symbolhermeneutik zugunsten der semiotisch begründeten Symbolisierungshermeneutik.

»Gerade weil die Semiotik sich weigert, Wahrheitsansprüche zu formulieren, bringt sie die Notwendigkeit der Wahrheitsfrage umso stärker ins Spiel.«[13] Die Frage nach der Wahrheit wird durch die »Wahrnehmung der Spuren Gottes«[14] nicht suspendiert. Im Gegenteil, durch die Kommunikation über die symbolische Handlung nehmen die Beteiligten das Unsichtbare im Sichtbaren, das Unfassbare im Fassbaren wahr.

Dr. *Uwe Böhm* ist Bereichsleiter für Religion und Ethik im Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung, Ludwigsburg, sowie Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule und an der Evangelischen Hochschule in Ludwigsburg.

Dr. *Gerd Buschmann* ist Akademischer Oberrat für Ev. Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

13 Ebd., 125.
14 *Biehl*, Festsymbole 75ff.

3.2

Ilona Nord

Religion im Internet

Herausforderungen für die Didaktik des Religionsunterrichts

1 Internet-Kommunikationen: alltäglich, sozial, lokal und ambivalent

Online-Kommunikationen gehören für die ›digital natives‹, das sind diejenigen Jugendlichen und Erwachsenen, die mit computermediatisierter Kommunikation (CmC) bereits aufgewachsen sind, zum Alltag. Dabei werden Online- und Offline-Kommunikationen nicht mehr als verschiedene Welten markiert, sondern sie greifen ineinander: Wir leben in ›mixed realities‹. Jugendliche, die gern chatten, nutzen deshalb gängige Online-Floskeln auch im ›Offline-Modus‹. Wenn im Unterricht nicht laut gelacht werden kann, dann entfährt einem wenigstens mal ein »LoL« (Laughing out loud) oder ein »Rofl« (Rolling on the floor laughing). Wie die JIM-Studie von ARD und ZDF für 2010 erhoben hat, nutzen Jugendliche zwischen 12 und 19 Jahren das Internet an Werktagen durchschnittlich 138 Minuten.[1] Suchanfragen gelten in sehr hohem Maße sozialen Netzwerken und dabei Freunden und Bekannten.[2] Das Internet stärkt soziale Beziehungen vor Ort[3] und fördert sogar soziales Engagement.[4] Dabei ist ein *alarmierender Befund zu reflektieren*: Hauptschülerinnen und Hauptschüler berichten fast doppelt so häufig wie Gymnasiastinnen und Gymnasiasten davon, Opfer von Beleidigungen im Internet gewesen zu sein.[5]

1 Die Studienreihe JIM (Jugend Information Multimedia) ist eine Langzeitstudie, die vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest seit 1998 jährlich herausgegeben wird. Vgl. *Sabine Feierabend / Thomas Rathgeb*, Medienumgang Jugendlicher in Deutschland, Ergebnisse der JIM-Studie 2010, Media-Perspektiven 6 (2011) 299–310, hier 299. Zur JIM-Studie 2011 *Thomas Rathgeb* in diesem Band.

2 *Feierabend/Rathgeb*, Medienumgang, 307.

3 Vgl. für ein Praxisbeispiel hierzu *Lothar Bauerochse*, www – lokal und sozial, Gemeinde leiten 4 (2011) 8.

4 Vgl. *Sascha Gysel / Daniel Michelis / Thomas Schildhauer*, Die sozialen Medien des Web 2.0, in: *Daniel Michelis* und *Thomas Schildhauer* (Hg.), Social Media Handbuch. Theorien, Methoden, Modelle. Baden-Baden 2010, 221–235. Die Verf. zeigen, wie der Schweizer WWF eine große ›Fangemeinde‹ über seinen Facebook-Auftritt aufgebaut hat.

5 Hier sind auch geschlechtsspezifisch differenzierte Einschätzungen zu erheben gewesen: »Wenig von sich selbst preisgeben ist die meistgewählte Option von Mädchen. Die Jungen, die den Gefahrenschwerpunkt vor allem in der Technik sehen,

2 Religion im Internet

Kommunikation und Religion sind zwei Dimensionen des Lebens, die eine enge Beziehung zueinander haben. Religionswissenschaftlich lässt sich Religion als Kommunikation verstehen.[6] Ein Beispiel für die theologische Anschlussfähigkeit dieses Verständnisses findet sich im Gebet, das als Grundakt des Glaubens verstanden wird.[7] Phänomenologisch dürfte das Bittgebet, in dem ›mit Gott gesprochen wird‹, die häufigste Form des Gebets darstellen. Es ist Dialog und zugleich mehr: »[...] der, der durch uns spricht, ist der, zu dem wir sprechen.«[8] Aber auch in nicht explizit religiös geäußerten Kommunikationen lassen sich religiöse Symbole und Strukturen aufweisen. Dies zeigt sich z.B. darin, dass in der Werbung von Erlösung, Scham oder Schuld die Rede ist, dass religiöse Symbole wie Kerzen oder Glockengeläut im Internet auch ohne Bezug zu offiziellen Vertreterinnen und Vertretern von Religion zu finden sind. Weil ihr Kontext sich dabei verändert, verändert sich auch ihr Charakter. Hubert Knoblauch sieht dies kritisch: »Gerade die Medien sind der wesentliche Motor zur Entwicklung von einer auf Brauchtum und Sitte beruhenden Volksreligiosität zu einer vom Markt – dem zweiten Motor – dominierten Religion spätmoderner Individuen, Milieus und Kommunikationsgemeinschaften.«[9]

So kann zur Beschreibung von Religion im Internet auf mindestens drei verschiedene Varianten Bezug genommen werden.[10] 1) Insofern das Internet Informations- und Recherchemedium ist, findet sich das Thema Religion z.B. in Nachrichtenmedien und, nicht zu vergessen, in Comedy-Sendungen und politischen Kabaretts, die etwa über »you tube« abgerufen werden. Daneben zeigen Kirchen und freie religiöse Gemeinschaften fast flächendeckend ihre Präsenz auf Homepages an. 2) CMC vollzieht sich rituell. Mädchen praktizieren kommunikative Rituale stärker als

schützen sich entsprechend am häufigsten durch die Installation von Virenprogrammen.« Vgl. *Feierabend/Rathgeb*, Medienumgang, 309.

6 Vgl. *Hubert Knoblauch*, Art.: Kommunikation II. Religionswissenschaftlich, in: RGG 4 ([4]2001), 1511. Und *Hartmann Tyrell / Volkhard Krech / Hubert Knoblauch*, Religion als Kommunikation, Würzburg 1999.

7 *Werner Schüssler / A. James Reimer* (Hg.), Das Gebet als Grundakt des Glaubens, Philosophisch-theologische Überlegungen zum Gebetsverständnis Paul Tillichs, Münster 2004.

8 So beispielsweise auch bei *Paul Tillich*, Systematische Theologie 3, Berlin / New York 1987, 223.

9 *Hubert Knoblauch*, Religion und Soziologie, in: *Birgit Weyel / Wilhelm Gräb* (Hg.), Religion in der modernen Lebenswelt, Göttingen 2006, 277–295, 293.

10 Im Rahmen dieses Beitrags kann nicht angemessen auf die Verwendung des Begriffs Religion innerhalb der Praktischen Theologie und spezieller im Rahmen der praktisch-theologischen Diskussion um Medien eingegangen werden. Die Aufarbeitung des Stichworts »Religion« in RGG 7 ([4]2004), 263–304, besonders *Reinhard Schmidt-Rost*, Religion als Thema der Medien, 302f. kann als Referenzrahmen zu den hier vorgelegten Überlegungen gelesen werden.

Jungen.[11] 3) Weil in, mit und durch CMC Deutungsprozesse des Lebens gefördert werden, wird sie selbst zu einer religiösen Institution, d.h. zu einer Einrichtung des alltäglichen Lebens, an deren Teilhabe ein grundlegendes Gefühl von Vertrauen und Angenommensein hängt, kurz: innerhalb derer das Leben als ein In-Beziehung-sein erfahren wird.

Zu 1) Kirchen im Internet, einige Beispiele

Ein unterhaltsames, filmtechnisch und inhaltlich gehaltvolles Beispiel für Kirche im Internet ist »Evas Evangelium« (www.frankfurtevangelisch.de). Hier wird deutlich, wie Kirche im Netz mehr als Informationen über die Aktivitäten und Kontaktmöglichkeiten zu einer Kirchengemeinde präsentieren kann. Homepages, gestaltet als elektronische Postkästen von Kirchengemeinden, sind aber grundsätzlich die am häufigsten angebotene Präsenz von Kirche im Netz (z.B. www.st.-johannis-hh.de). In vielen Gemeinden existieren neben der offiziellen Homepage weitere Seiten, die etwa nur für eine Konfi-Gruppe zugänglich sind, oder Jugendliche bilden selbst, z.B. bei Facebook, eine Gruppe. Diese Seiten sind nicht öffentlich zugänglich. Ein Grund dafür ist, dass die Teenager sich nicht mit dem Kommunikationsgenre »Information/Recherche«, das auf den Webseiten dominiert, identifizieren. Sie zeigen ihre Medienkompetenz darin, dass sie ihre Bilder und persönlichen Infos nur einer geschlossenen Gruppe zugänglich machen.
Überregional orientierte kirchliche Internetauftritte wie www.evangelisch.de oder der freikirchliche Auftritt www.jesus.de bieten neben Information/Recherche auch Anteile an Unterhaltung wie Musik, Spiele, Chats und Kontakte zu religiösen Spezialisten an. Auf beiden genannten Web-Seiten wird eindeutig signalisiert, dass man seriös informieren, aber auch die Meinung der Leserinnen und Leser kennenlernen möchte; es finden sich also Ansätze für interaktive Kommunikationsformen. Seit 1995 unterhält das Bistum Hildesheim eine Online-Kirche, ein Online-Kloster inklusive eines Angebots zu Onlineseelsorge innerhalb einer virtuellen Stadt namens Funcity (www.funcity.de). Die Homepage von www.jugendkirche-berlin.de, eines ebenfalls katholischen Projekts, dient wohl eher als Medium der Öffentlichkeitsarbeit für die Jugendkirche, als dass hier eine interaktive Plattform entwickelt werden sollte. Das evangelische Projekt der Jugendkulturkirche St. Peter in Frankfurt a.M. www.st.peter.com könnte als ein Jugendprojekt im Mixed-Reality-Stil konzipiert sein, doch es stellt sich kein sehr lebendiger Eindruck ein.
Zum Bereich Kommunikation, der für CmC höchste öffentliche Relevanz hat, sind die so genannten Pfarrer oder Pfarrerinnen im Netz, die Online-Seelsorge sowie die Seelsorge-Chatrooms zu rechnen. In dem Bereich »Pfarrerin im Netz« und Online-Seelsorge sind sehr viele verschiedene Kommunikationsvarianten aufzufinden. Sie unterscheiden sich

11 *Feierabend/Rathgeb*, Medienumgang, 307.

vor allem in der Art und Weise, wie und ob der (seelsorgerliche) Dialog anonymisiert wird. Allen gemeinsam ist, dass mit dem persönlichen Dialog ein hohes Maß an Zuwendung und Sachkompetenz erwartet wird. Der Kontakt zu einem Pfarrer oder einer Pfarrerin im Netz wird gesucht, wenn es um kirchenrechtliche oder andere sachbezogene Fragen zu Kirche und Glauben geht, aber auch wenn es um existentielle Fragen des Lebens bei Trennungen und Trauerfällen geht (vgl. http://www.ekkw.de/ratgeber/onlineseelsorge.html). Die kommunikativen Ressourcen, die auch für die schulische Religionspädagogik in diesem Bereich liegen, sind, soweit ich sehe, bislang kaum reflektiert. Jugendliche können eine alltägliche Begleitung erfahren, sich sozusagen fremde Blicke auf ihre Fragen holen, bevor eine Krisensituation eintritt und sie umfassender Hilfe brauchen. Sie können ferner selbstständig und ohne persönliche Verpflichtungen empfinden zu müssen darüber entscheiden, welchen weiteren Kommunikationsbedarf sie haben. Eine solche ›Standby-Position‹ nehmen Religionslehrerinnen und Religionslehrern bzw. Pfarrerinnen und Pfarrer ein, wenn sie einen Facebook-Account haben und damit anzeigen, dass sie bereit sind zu kommunizieren. Nicht-kirchliche Anbieter von Gesprächsmöglichkeiten zielen ebenfalls auf diese Standby-Position ab, allerdings wirken manche Angebote höchst skurril wie etwa www.beichte.de und www.beichthaus.de, die m. E. Elemente einer Satire auf die traditionelle Form der Beichte enthalten. Beide Beispiele zeigen, dass es auch im Internet Qualitätsunterschiede gibt, wenn es um Beratungsangebote bzw. Seelsorge geht.

Chatrooms haben gegenüber dem oben skizzierten Modell in der Online-Seelsorge die Eigenschaft, dass hier mehrere Perspektiven simultan artikuliert werden können. Dabei gibt es moderierte und nicht-moderierte Kommunikationsräume, die mit Passwörtern zugänglich sind. So bietet der öffentlich-rechtliche Kinderkanal KIKA in Verbindung mit dem Diakonischen Werk der Evangelischen Landeskirche Berlin-Brandenburg-schlesische-Oberlausitz unter www.kika.de/fernsehen/a_z/k/kika_live/kummerkasten Chats zu Lebensthemen wie »Verknallt – Was passiert mit mir?« oder »WG-Leben ohne Eltern – geht das gut?« an. Sie können als religiös bezeichnet werden, insofern Jugendliche sich hier darüber austauschen, wie sie ihr Leben verstehen und deuten, z.B. wenn sie sich verlieben. Als explizit christlich versteht sich die Plattform www.youthweb.net, in der viele Einzelgruppen registriert sind, die christlichen Jugendorganisationen angehören und zum größeren Teil im Kontext evangelischer Freikirchen anzusiedeln sind. Im Impressum zeichnet Heinrich Schneider aus Bielefeld verantwortlich, er unterhält auch eine eigene Homepage, auf der er von seiner Lebensgeschichte und Motivation zum Webauftritt erzählt. Die Zugänge zu den Chatrooms sind alle durch Passwörter limitiert. Insofern verbietet es sich, hier Auszüge zu zitieren. Auf der Einstiegsseite unter dem Button ›Jesus‹ haben allerdings einige Jugendliche Testimonials eingestellt, wie z.B. Lily White:

»... Zwei Welten. Hin und her gerissen zwischen der Heiligkeit der Kirche und den Freuden dieser Welt. Was ist auch verkehrt an Freude?? Gott will doch sicher, dass ich glücklich bin. Also genieße ich mein Leben in vollen Zügen. Ich weiß mich geborgen in Gottes Hand und nehme so viel mit, wie es geht ... Angst vor der Welt. Zu viele Verlockungen. Abgrenzung gibt Sicherheit. Christen sollen anders sein. Aber wie viel anders?« (Stand 26.11.2011)

Zu 2) Religion als rituelles Handeln

In sozialanthropologischer Perspektive kann man davon sprechen, dass der Begriff Ritus den der Religion nahezu ersetzt hat.[12] Dies ist nicht unkritisch zu sehen, denn Religion, insbesondere Glaube, muss in einem weiteren Horizont wahrgenommen werden. Doch fünf exemplarische Elemente eines Ritus können erläutern, worin die rituelle Struktur von CMC zu identifizieren ist. Zuerst: *Riten müssen stattfinden*, das heißt sie müssen immer wieder ausgeführt werden. Genau dies gilt für den Blick auf den Bildschirm. Er gehört zum Alltag wie das Frühstück, aber noch mehr: Auch der Weg zur Schule oder Arbeit in U-Bahnen und S-Bahnhöfen ist von Bildschirmen in öffentlichen Räumen und natürlich auch dem kleinen Screen auf dem eigenen Smartphone gesäumt. Zweitens: *Aus religionspsychologischer Sicht wird in Riten immer etwas wiederholt.* Das Ziel ist, das, was kommunikativ am Anfang war, wieder einzuholen. Es handelt sich konkret um das Gefühl, in Beziehung zu leben und dies gegenwärtig zu spüren. Online zu sein heißt sozusagen, ungetrennt miteinander verbunden zu sein. Die eigenen Freunde und Freundinnen bilden ein Netz, das umfassende Bedeutung hat: In der Vernetzung aller mit allen erhält man Zugang zur globalen Kommunikationsgemeinschaft. Sie bildet so etwas wie einen modernen Mythos für ein Schöpfungshandeln, in dem man selbst aufgehoben ist. *Zu einem religiösen Ritus gehört das bedeutsame Wort.* Pointiert findet sich der Gebrauch des Wortes im Eingeben des Passworts, nur mit diesem erhält man Zugang zur rituellen Erfahrung. Es ist eine religionspsychologische Reflexion wert, dem nachzugehen, dass viele Jugendliche ihr Handy nicht mehr ausstellen, sie das bedeutsame Wort zum Teil vergessen haben. Dies zeigt an, dass man das Bewusstsein dafür verloren hat, dass der Ritus selbst Grenzen hat und Deutungen des Lebens auch begrenzt. In Victor Turners Perspektive könnte man davon sprechen, dass der ›liminale Zustand‹ auf Dauer gestellt wird.[13] Der Mensch hat nicht mehr denselben Status wie vor dem Ritual der Online-Kommunikation, aber er erlangt auch nicht einen neuen Status nach diesem. Insofern wird die Gefahr sichtbar, dass die permanente Einbindung in Online-Kommunikationen persönliche Entwicklungsprozesse aufhält bzw. verhindert. Doch diese Gefahr ergibt sich vor allem aus einer Wahrnehmung der rituellen Struktur, die auf

12 Vgl. *Theo Sundermeier*, Art.: Ritus I.2 Konstitutive Elemente, in: TRE 29 (1998), 260f.

13 *Victor Turner*, The Ritual Process, Structure and Anti-Structure, Chicago 1969.

klare Gegenüberstellungen zwischen online- und offline-Welten aufbaut. Nimmt man Mixed Realities an, fällt die duale Struktur und damit auch die Struktur des Ritus, die dafür sorgt, dass er zu einem höheren Maß an Selbstständigkeit und Freiheit führt. Hier ergeben sich also weit reichende Anfragen an das Verständnis des Ritus insgesamt. *Riten sind Symbolträger.* Der Ritus wird durch eine Fülle von Einzelsymbolen konstituiert und muss als eine mehrdimensionale Symbolhandlung verstanden werden. In CMC werden so z.B. hier ein paar Wörter an die Pinnwand geheftet, dort wird nur der Button ›gefällt mir‹ betätigt, hier wird sich um eine neue Freundschaft beworben, dort wird am eigenen Profil und das heißt an dem, was man von sich zeigt. *Der Fokus aller Symbolbildung im Ritus ist der menschliche Körper.* Es ist zu kurz gedacht, wenn man meinte, Jugendliche würden still und unbeweglich vor ihrem PC sitzen. Zum Teil sitzt man gemeinsam vor dem Bildschirm, man teilt miteinander das, was einen ganz alltäglich ›angeht‹: Das Musikvideo versetzt ins Wippen oder sogar Tanzen, der Witz eines weiteren Freundes ins Lachen, die Zustimmung über den ›gefällt mir‹-Button ins Staunen, das Ausbleiben einer Nachricht in Traurigkeit ... CMC involviert den ganzen Körper, Reales und Virtuelles liegen ineinander und bedingen sich wechselseitig, es wird in ›mixed realities‹ gelebt.

Zu 3) Religion als Beziehung

Religion kann im weitesten Sinne als ein Kommunikationsgeschehen bezeichnet werden, in dem Beziehungen gestiftet und rekonstruiert werden bzw. in dem es um Abbrüche von Kommunikation geht.[14] Tod, Jenseits und Erlösung sind die traditionellen Topoi, die dies versprachlichen.[15] Aktuell ist es aber auch das Thema Mobbing. Einen Einblick vermittelt z.B. www.save-me-online.de. Im Netz spitzt sich zu, was sich auch sonst in der Gesellschaft zeigt: Hauptschülerinnen und -schüler haben Angst, dass sie aus gesellschaftlichen Kommunikationen ausgeschlossen werden. Um Angst theologisch zu deuten, kann man für einen ersten Zugang etwa an Paul Tillichs Zeitdiagnose in »Der Mut zum Sein«[16] anschließen. Tillich sprach in historischer Dimension von der Angst vor Schicksal und Tod, von der Angst vor Leere und Sinnlosigkeit, von der Angst vor Schuld und Verdammung. Heute ist von der Angst vor dem Ausschluss aus Netzwerken zu sprechen. Das Wachstum des Social Web wird zum Ausdruck der Sehnsucht nach individueller Verortung in einer bergenden, in einer anerkennenden Community. Im Netz, genauer an deiner Pinnwand, zeigt sich, wer an deinem Geburtstag an dich gedacht hat, wer seine Aufmerksamkeit auf deine Themen rich-

14 Vgl. *Ilona Nord*, Realitäten des Glaubens, Berlin / New York 2008, insb. 31–36.
15 In diesem Rahmen wären auch virtuelle Friedhöfe ein lohnenswerter Untersuchungsgegenstand, vgl. z.B. www.stayalive.com.
16 *Paul Tillich*, Der Mut zum Sein, Gesammelte Werke 11, Stuttgart 1969, 13–137.

tet. Das Tillichsche Verständnis von Sünde als Erfahrung von Trennung kann für die Netzwerkgesellschaft weiterentwickelt werden. Sünde ist die Erfahrung, von Kommunikation abgetrennt oder ausgeschlossen zu werden, kurz aus einem Netzwerk herauszufallen. Wird Schülerinnen und Schülern deutlich, dass ihre Wahrnehmungen von Ängsten im Bereich der CMC auch religiös relevant sind, kann ein religiöses Deutungssystem dabei unterstützen, den eigenen Widerstand gegen soziale Ausschlüsse zu stärken.

3 Ertrag

Religion ist in äußerst vielfältiger Gestalt im Internet präsent. Dabei kann zwischen Auftritten von religiösen Angeboten und der religiösen Struktur von Kommunikation unterschieden werden. Die Didaktik des Religionsunterrichts sollte diese Polarität weiter reflektieren, so dass sich die Wahrnehmung gelebter Religion sowohl unter den Lehrenden als auch unter den Schülerinnen und Schülern kontinuierlich erweitert.[17] Sie bildet eine Grundlage dafür, dass RU immer anschlussfähiger für Kommunikationskulturen wird, in denen Jugendliche leben. Nur so kann einer Verinselung des Faches nicht nur im System Schule, sondern auch in den Lebenswelten von Jugendlichen entgegengewirkt werden. Es geht darum, Religion als relevantes Deutungssystem gegenwärtiger Kommunikationen auszuweisen. Dies bedeutet gerade nicht, dass Religion und konkret die Ausdrucksgestalten christlichen Glaubens differenzlos in der allgemeinen Kultur aufgingen.[18] Im Gegenteil hat nur wirksame Argumente gegen sie, wer die Präsenz von Religion in Medien auch konkret reflektiert. Die Auseinandersetzung um die Angst vor Mobbing ist hierfür ein Beispiel. So ist ›Religion im Internet‹ sozusagen ein Sachthema *und* ein Beziehungsthema, beides gehört untrennbar zusammen. In der Aufklärung ihres Zusammenhangs liegt eine religionsdidaktische Chance: Jugendliche nehmen Religion an Orten wahr, wo sie selbst kommunizieren. Sie lernen Seiten von Religion kennen, die ihnen zunächst noch fremd sein dürften, wie etwa der rituelle Charakter von alltäglichen Kommunikationsmustern. Dies kann ein Anfang dazu sein, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst in Prozessen der Kommunikation über Religion und eben auch in religiösen Kommunikationen vorfinden.

Dr. Ilona Nord ist Juniorprofessorin für Praktische Theologie am Fachbereich Evangelische Theologie der Universität Hamburg.

17 *Manfred L. Pirner / Thomas Breuer (Hg.)*, Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München 2004.

18 *Knoblauch*, Religion und Soziologie, 293.

3.3

Thomas Bohrmann

Wenn Werbung den Himmel auf Erden verspricht

Religiöse Elemente in der Wirtschaftswerbung

1 Werbung als persuasive Kommunikation

Primäres Kennzeichen von Werbung ist ihr persuasiver Charakter. Werbung will beeinflussen; sie ist persuasive Kommunikation. Folglich versteht man unter Werbung den geplanten Versuch, Meinungen, Einstellungen und Verhalten von Menschen über Produkte, Dienstleistungen und Marken mit Hilfe spezieller Kommunikationsmedien öffentlich zu beeinflussen, um ökonomische Ziele zu erreichen.[1] Beeinflussen, überzeugen oder überreden – all das darf nicht von vornherein als schlecht oder ethisch illegitim gelten. Auch Erziehung, Predigt und politische Reden arbeiten mit Kommunikationstechniken, die andere zu beeinflussen versuchen. Beeinflussung ist eine gezielte Kommunikationsmethode, um menschliche Einstellungen oder Entscheidungen gezielt zu verändern.
Werbung sollte nicht voreilig mit Manipulation gleichgesetzt werden, wie es mitunter in der öffentlichen Auseinandersetzung um Wirtschaftswerbung immer noch geschieht. Erst wenn konkrete Bedingungen vorliegen, die ein zwanghaftes Einwirken auf die Umworbenen ausüben, so dass diese sich nicht oder nur unzureichend dagegen wehren können, kann Werbung als manipulativ gelten. Manipulation bedeutet nämlich immer eine mittels bestimmter Werbetechniken initiierte Freiheitsbeschränkung der Verbraucher bei ihrer Konsumentscheidung.[2] In diesem Sinne können drei Arten der manipulativen Werbung voneinander unterschieden werden: die subliminale, die getarnte und die verfälschende Werbung. Die *subliminale Werbung* arbeitet mit Techniken, die unterhalb der menschlichen Wahrnehmungsgrenze liegen; die *getarnte Werbung* kennzeichnet eine Werbemaßnahme nicht als solche und täuscht somit den Konsumenten; *die verfälschende Werbung* übermittelt schließlich selektive, falsche oder irreführende Produktinformationen.[3] Konstitutives Charakteristikum für diese drei Manipulationsformen ist

1 Vgl. *Thomas Bohrmann*, Ethik – Werbung – Mediengewalt. Werbung im Umfeld von Gewalt im Fernsehen. Eine sozialethische Programmatik, München 1997, 37.
2 Vgl. *Ambrosius Ruf*, Werbung und Ethik. Die neue Ordnung 28 (1974), 136–144, hier: 138.
3 Vgl. *Bohrmann*, Ethik, 50–57.

das *Verschleierungsprinzip*,[4] das heißt, es wird nicht offen kommuniziert, sondern verdeckt; die Umworbenen sind sich nicht bewusst, dass sie manipuliert werden, sie glauben, in Freiheit zu handeln und autonome Kaufentscheidungen zu treffen.
Die Kunst der Werbung besteht darin, der Verbraucherschaft emotionale Erlebnisse zu vermitteln, die die Lebensqualität der Konsumenten ansprechen. Mögliche Erlebniswerte können beispielsweise Liebe, Glück, Gesundheit, Geborgenheit, Erfolg, Jugendlichkeit, Lebensfreude, Freundschaft, Geselligkeit oder Sinnlichkeit sein.[5] Schlüsselbilder und -texte helfen dabei, dass mit einer solchen Werbekonzeption für Produkte und Marken unverwechselbare Erlebnisprofile kreiert werden, die die Aufmerksamkeit (*attention*) erregen, die das Interesse für ein bestimmtes Produkt wecken (*interest*), die den Kaufwunsch anregen (*desire*) und die schließlich den Kaufakt initiieren (*action*).[6]

2 Religiöse Motive in der Werbung: Gründe und Klassifizierung

In den letzten Jahren und Jahrzehnten ist vor allem im Raum der evangelischen Theologie das Verhältnis von Religion und Werbung eingehend untersucht worden. Während in den 1970er und 1980er Jahren zumeist gesellschafts- und ideologiekritische theologische Positionen im Hinblick auf Massenmedien, Werbung und Populärkultur vorgetragen wurden,[7] findet seit ca. Mitte der 1990er Jahre ein positiver theologischer Diskurs über die Mediengesellschaft und speziell mit dem Medium Werbung statt.[8] Vergleicht man Religion und Werbung miteinander, so lassen sich *funktionale und strukturelle Ähnlichkeiten* feststellen, die die Gründe für die Platzierung religiöser Elemente im Kontext der Werbewirtschaft transparent machen: Beide Bereiche sprechen die Gefühlswelt

4 Vgl. *Thomas Hausmanninger*, Kritik der medienethischen Vernunft. Die ethische Diskussion über den Film in Deutschland, München 1992, 231/232.
5 Vgl. *Werner Kroeber-Riel* und *Peter Weinberg*, Konsumentenverhalten, München [8]2003, 100–141; *Peter Weinberg*, Erlebnismarketing, München 1992, 53–120.
6 Der beschriebene Sachverhalt wird in der Werbeforschung als AIDA-Formel bezeichnet. Vgl. *Kai-Uwe Hellmann*, Fetische des Konsums. Studien zur Soziologie der Marke, Wiesbaden 2011, 49.
7 Vgl. exemplarisch *Karl-Werner Bühler*, Der Warenhimmel auf Erden. Trivialreligion im Konsumzeitalter, Wuppertal 1973; *Yorick Spiegel*, Die Macht der Bilder, in: *Holger Tremel* (Hg.), Das Paradies im Angebot. Religiöse Elemente in der Werbung, Frankfurt a.M. 1986, 12–19. Vgl. auch *Horst Albrecht*, Die Religion der Massenmedien, Stuttgart/Berlin/Köln 1993.
8 Vgl. exemplarisch *Gerd Buschmann* und *Manfred L. Pirner*, Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt a.M. 2003; *Gerd Buschmann*, Religiöse und biblische Motive in der Werbung, Deutsches Pfarrerblatt 104 (2004) 409–412; *Julia Halbach*, Religiöse Elemente in der Werbung, EZW-Texte 149, Berlin 1999, 15–40; *Andreas Mertin* und *Hartmut Futterlieb*, Werbung als Thema des Religionsunterrichts, Göttingen 2001.

der Menschen an; es werden existentielle Sehnsüchte geweckt, die entweder durch die Begegnung mit dem Göttlichen oder durch den Konsum gestillt werden (sollen). Sowohl Religion als auch Werbung versuchen somit einen Mangel zu befriedigen. Zudem legen der religiöse Mensch und die Verbraucher ein Bekenntnis ab, entweder bei der öffentlichen Ausübung des Glaubens oder beim Kauf eines bestimmten Markenproduktes, das dann vor den Augen der Anderen in der Öffentlichkeit konsumiert und präsentiert wird. Religion (vor allem im Sinne christlicher Ausprägung) und Werbung versuchen gleichermaßen, mit ihren opulenten Bilderwelten und ausdrucksstarken Erzählungen auf ihre Botschaften und Leistungen aufmerksam zu machen. Durch den Einsatz von Motiven und Symbolen, die aus der religiösen Lebenswelt bekannt sind, vertraut die Werbeindustrie darauf, dass ihre Produkte aus der Masse der Mitbewerber herausragen und auch gekauft werden. Trotz dieser skizzierten Ähnlichkeiten darf aber nicht übersehen werden, dass Religion mit Werbung inhaltlich *nicht* identisch ist. Zwar benutzt Werbung religiöse Bilder, Elemente oder Begriffe (z.B. Engel, Priester, Paradies, Adam und Eva, himmlisch, göttlich), doch bleibt sie ganz in einer innerweltlichen Dimension verhaftet, während Religion, um eines ihrer zentralen Charakteristika zu nennen, auf eine transzendente Dimension hinweist. Trotz aller Glücksverheißungen, die die Werbung zu versprechen versucht, bleibt die Befriedigung nur kurzfristig und wird letztlich zur Scheinbefriedigung, da nach dem Konsum alsbald ein neuer Mangel empfunden wird, während die Religion nach dem ganz Anderen strebt, den Menschen erheben und ihn mit einer transzendenten Wirklichkeit in Verbindung bringen möchte.

Nach Buschmann und Nüchtern können religiöse Elemente in der Werbung anhand von fünf unterschiedlichen Kategorien zum Ausdruck gebracht werden:[9] 1. Religiöse Begriffe, Formeln oder Bilder werden strategisch in Werbemaßnahmen eingesetzt. Dies geschieht entweder ohne Absicht einer heiligen Gesamtinszenierung oder mit der bewussten ironischen Brechung eines Tabus, indem Heiliges im profanen Kontext integriert wird. Aufgrund dieser neuen Sehgewohnheit entsteht Aufmerksamkeit. 2. Werbung gebraucht religiöse Elemente fern jeglicher Ironie allein zur kultischen Präsentation, indem die Werbemaßnahme das Produkt mit einer Aura des Außergewöhnlichen ausstattet und somit in besonderer Weise als konsumwürdig qualifiziert. 3. Religiöses wird weniger durch die Verwendung klassischer religiöser Topoi ausgedrückt als vielmehr durch die Art der Produkt-Inszenierung etwa mit Hilfe von Licht, Farben und Musik. 4. Ohne die explizite Darstellung religiöser Motive werden mit Hilfe von Sinnbotschaften und Verheißungen quasi religiöse Aussagen vermittelt, so dass Werbung auf funktionaler Ebene zum Religionsersatz wird. Durch den Gebrauch bestimmter Produkte

9 Vgl. *Buschmann*, Werbung, 410; *Michael Nüchtern*, Die (un)heimliche Sehnsucht nach Religiösem, Stuttgart 1998, 52–55.

wird ein erfülltes und glückliches Leben versprochen. 5. Religiöse Bilder können der Skandalisierung von Werbung dienen, indem mit provokanten Motiven bewusst geworben und dabei der gezielte Tabubruch in der Öffentlichkeit in Kauf genommen wird. Oft lassen sich Werbemaßnahmen aber nicht nur einer Kategorie zuordnen, da die Grenzen zwischen den einzelnen Gruppen fließend sind.

3 Analyse ausgewählter Fernsehspots

Bei der Präsentation religiöser Symbolik in der Werbung wird in vielen Fällen der Gegensatz zwischen heilig und profan aufgebaut. »Je größer der Gegensatz, desto größer der Überraschungseffekt, der uns lachen lässt. Deswegen funktionieren Witze, bei denen ein Teil des Gegensatzpaares aus dem religiösen Skript stammt, mit großer Sicherheit: Genau deswegen nämlich, weil bei der Opposition religiös/profan auch immer der Anklang von Blasphemie den Abstand zwischen den gegensätzlichen Skripten noch vergrößert.«[10] Diese zentrale Aussage von Halbach wird im Folgenden anhand ausgewählter Fernsehspots mit expliziten religiösen Bildern verdeutlicht (Die Beispiele entsprechen der 1. Kategorie nach Buschmann und Nüchtern.). Dabei stehen die Spots von Light Pudding von Dr. Oetker (Bildmotiv Nonnen), Mercedes (Bildmotiv Schutzengel) und Nespresso (Bildmotiv Petrus/Himmel) im Mittelpunkt der Analyse.
Light Pudding von Dr. Oetker: Ein dicht bewachsener Busch. Ein leises Stöhnen und Seufzen. »Ist das nicht eigentlich eine Sünde?«, fragt eine junge Nonne mit sinnlichem Gesichtsausdruck. Eine ältere Nonne schreckt kurz hoch und antwortet entschlossen: »Nee, schmeckt nur so.« Man erkennt jetzt drei nebeneinander sitzende Nonnen, die alle genussvoll Pudding löffeln.[11] Die männliche Stimme aus dem Off kommentiert die Szene mit folgenden Worten: »Neu. Light Pudding von Dr. Oetker, nur 0,1% Fett. Und unglaublich schokoladig und cremig. Schmeckt sündhaft, ist er aber nicht. Light Pudding. Neu von Dr. Oetker.« Bei dieser Produkteinführung wurde eine Werbeidee gewählt, die mit dem Gegensatzpaar Sünde/sündhaft (in Form des Puddings) und Tugend/tugendhaft (in Form der Nonnen) spielt. Nonnen repräsentieren Frauen, die ein gottgeweihtes Leben führen und sich an monastischen Tugenden orientieren (z.B. Armut, Gehorsam, sexuelle Enthaltsamkeit). Dass gerade sie sich von einem Pudding »verführen« lassen, treibt den Gegensatz auf eine humoristische Spitze und sorgt für Überraschung. Das Produkt wird zudem durch die Beschreibung des Sprechers mit einer Aura des Außergewöhnlichen (»unglaublich schokoladig und cremig«) aufgewertet, und trotz seines »sündigen« Geschmacks darf man es getrost – ohne

10 *Halbach*, Werbung, 23.
11 Vgl. »Dr. Oetker-Spot: Nonnen und Sünde« unter www.youtube.com (Stand: 20.02.2012).

schlechtes Gewissen (die Nonnen haben ja auch keines) – genießen. Die Werbebotschaft könnte man folglich mit der Aussage »Du darfst mit gutem Gewissen sündigen!« zusammenfassen.

Mercedes-Benz mit Pre-Safe-Insassenschutz: Neben Nonnen[12] oder Priestern[13] werden häufig auch Engel in der Werbung dargestellt. Bei ihrem Einsatz in der Werbung – entweder als Blickfang in einer Werbeanzeige oder als Element einer Erzählung in einem Werbefilm – wird bewusst an die biblische Tradition angeknüpft. Engel sind Boten Gottes und Beschützer der Menschen, so dass in der säkularen Gesellschaft durch den Glauben an diese Wesen der Himmel durchlässiger wird. Hier liegt der wesentliche Grund, dass Engel ikonographisch innerhalb von Werbemaßnahmen zu sehen sind. »Der Engel bringt die (göttliche) Botschaft von der Rettung in eine (menschliche) Notsituation hinein [...]. Diese Aura wird in der Werbung auf das Produkt übertragen; denn der Engel bringt mit dem Produkt die ›Rettung‹ für den Konsumenten. Der Schutzengel signalisiert die grundsätzliche Fürsorge Gottes für alles Gefährdete; diese Rolle übernimmt in der Werbung das Produkt.«[14] Diese Aussage soll anhand des Werbespots »Engel« von Mercedes-Benz konkretisiert werden.[15] Zwei Engel sitzen in den Wolken und reden über ihre Aufgaben als himmlische Wesen: Erster Engel: »Eh, wer bist du denn eigentlich?« Zweiter Engel: »Ich bin ein Schutzengel.« Erster Engel: »Ich auch. Und wen beschützt du?« Zweiter Engel: »Einen Autofahrer.« Erster Engel: »Was für ein Auto fährt er denn?« Zweiter Engel: »Mercedes.« Erster Engel: »Faule Sau.« Anschließend ist der Schriftzug »Pre-Safe. Der Insassenschutz von Mercedes-Benz« zu lesen. Der Werbespot erzählt eine kleine Geschichte, bei der der eigentliche »Held« (Mercedes) aber nicht zu sehen ist; er wird lediglich durch den Schutzengel (zweiter Engel) und den Schriftzug am Ende des Spots repräsentiert. Das Sicherheitssystem von Mercedes kann einen drohenden Unfall bereits im Voraus erkennen und bereitet Insassen und Auto auf eine denkbare Kollision vor. Die durch die Werbung vermittelte Botschaft an die Verbraucher (»Mercedes beschützt dich im Straßenverkehr!«) verspricht präventive Sicherheit. Hier wird also eine bestimmte Produktfunktion humoristisch in den Mittelpunkt gerückt. Dank des Sicherheitssystems von Mercedes ist der zweite Schutzengel jetzt arbeitslos geworden, während der erste Engel nach wie vor seine Aufgabe als Beschützer zu erfüllen hat.

12 Vgl. als weitere Beispiel für Werbespots mit Nonnen »cosmofon and nuns« oder »cosmofon and nuns sms« unter www.youtube.com (Stand: 20.02.2012).

13 Vgl. z.B. den Werbespot von Coca Cola light »A priest and a Coca Cola« unter www.youtube.com (Stand: 20.02.2012).

14 *Uwe Böhm*, *Gerd Buschmann* und *Manfred L. Pirner*, Himmlisch zart und höllisch gut. Engel und Teufel im Spie(ge)l der Werbung, in: *Buschmann/Pirner*, Werbung, 224.

15 Der TV-Spot ist zu finden unter www.mercedes-benz.tv (Stand: 20.02.2012).

Nespresso: Die beiden US-amerikanischen Schauspieler George Clooney und John Malkovich werben gemeinsam in unterschiedlichen Fernsehspots als Testimonials für Nespresso (Kaffeemaschine mit Kapselsystem).[16] George Clooney kauft eine Kaffeemaschine mit den dazugehörigen Kaffeekapseln. Als er das Geschäft verlässt, wird er von einem von oben herabstürzenden Flügel erschlagen und steht kurze Zeit später vor der Himmelspforte, wo er von Petrus (John Malkovich) in Empfang genommen wird. George Clooney bemerkt, dass seine Zeit noch nicht abgelaufen sei. Petrus will mit ihm handeln und blickt dabei auf Clooneys Tüte, in der sich die soeben gekaufte Nespresso-Kaffeemaschine befindet. Sogleich steht Clooney wieder vor dem Geschäft, jetzt aber ohne seine Kaffeemaschine. Mit der anschließenden Schrifteinblendung »Nespresso. What else? Die Seele des Kaffees.« wird der Kommunikator audiovisuell präsentiert. In einem weiteren Spot wird die Geschichte fortgesetzt. George Clooney steigt in ein von Petrus geführtes Taxi (wieder John Malkovich) ein. Petrus verlangt weitere Kaffeekapseln für seinen Konsum und verabschiedet sich von Clooney mit den Worten: »Der Himmel kann warten, aber nicht auf seine Kapseln.« Die Werbung wirkt aufgrund ihrer bekannten Hauptdarsteller und der humorvollen Geschichte. Auch wenn hier kein besonderer funktionaler Produktnutzen in den Vordergrund gerückt wird (z.B. leichte Bedienung der Kaffeemaschine, gute Bekömmlichkeit des Kaffees), so wird doch ein individueller Zusatznutzen und ein spezifisches Erlebnis kommuniziert, da Nespresso quasi als exquisites Getränk des Himmels vorgestellt und dementsprechend erhöht wird; die Nennung des Wortes »Seele« in der deutschen Kampagne unterstützt diese Aussage nochmals. Das Produkt schmeckt letztlich so gut, dass sich sogar das himmlische Personal davon überzeugen lässt.

4 Didaktische Perspektiven

Das mediendidaktische Ziel im Religionsunterricht besteht darin, Schülerinnen und Schüler zu einem bewussten, kritischen, reflektierten und mündigen Umgang mit unterschiedlichen Produkten der Mediengesellschaft zu verhelfen bzw. anzuleiten. Eine so verstandene Medienkompetenz kann im Hinblick auf das Medium Werbung für die religionspädagogische Arbeit anhand folgender Punkte ausgestaltet werden: Es geht *erstens* darum, die Wahrnehmung für religiöse Inhalte innerhalb der Werbung zu schärfen. In diesem Zusammenhang spricht Buschmann von einer massenmedialen Analphabetisierung der Religionspädagogik, die Lernende und Lehrende gleichermaßen benötigen.[17] *Zweitens* sollen die

16 Vgl. Nespresso-Werbung mit George Clooney und John Malkovich unter www.youtube.com (Stand: 20.02.2012).

17 Vgl. *Gerd Buschmann*, Die Verlagerung des Heiligen in die Werbung. Religiöse Zitate in der Print-Werbung – eine statistisch-empirische Untersuchung in religionspädagogischer Absicht, Religionspädagogische Beiträge 55 (2005) 3–20, hier: 20.

religiösen Inhalte der Werbung vor dem Hintergrund der jüdisch-christlichen Tradition entschlüsselt, mit dieser verglichen und anschließend mit der eigenen (religiösen) Lebenswelt in Beziehung gesetzt werden. Im Hinblick auf die in diesem Beitrag vorgestellten Fernsehspots könnte das für die religionspädagogische Arbeit Folgendes bedeuten: Die von Dr. Oetker eingesetzte Werbung mit Nonnen kann anhand der Inszenierung der theologischen Begriffe *Sünde* und *Tugend* zur individuellen Auseinandersetzung mit einer richtigen und falschen Lebensweise anregen. Wenn im theologischen Sinne unter Sünde auch das Sich-Verführen-Lassen verstanden wird, leistet diese Werbung auch einen Beitrag zu einer grundsätzlichen Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen der Verführungskraft der Werbewirtschaft. Der in der Mercedes-Werbung zum Ausdruck gebrachte und in der Bevölkerung verbreitete Schutzengelglaube lädt einerseits zur Beschäftigung mit den biblischen Quellen ein, andererseits stellt er aber auch die Frage nach der eigenen Schutzbedürftigkeit im Leben bzw. wo jemand Schutzengel für andere ist. Schließlich kann der Nespresso-Werbespot zur persönlichen Beschäftigung mit den klassischen eschatologischen Fragen beitragen (z.B. Vorstellungen über den Himmel und die christliche Hoffnung). *Drittens* beinhaltet ein kritischer Umgang mit Werbeinhalten, dass sie auch aus dem Blickpunkt der theologischen Ethik zu bewerten sind. So könnte in einer Unterrichtssequenz etwa ein Vergleich zwischen dem in der Werbung präsentierten Menschenbild (im Hinblick auf Darstellungen von Frauen, Männern, Kindern, Familien, alten Menschen) und dem Menschenbild des Christentums herausgearbeitet werden. Die Gleichheit aller Menschen und die Würde der Person, unabhängig von ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Alter oder Religion, gründen aus schöpfungstheologischer Perspektive im gemeinsamen Ursprung. Schließlich sollte *viertens* die didaktische Beschäftigung mit religiösen Inhalten in der Werbung keine Abwertung der modernen Innovativwirtschaft zum Ziel haben, auch der pauschale Manipulationsverdacht der Werbewirtschaft ist deplaziert. Wir alle leben in und mit diesem Wirtschaftssystem und profitieren von ihm. Keinesfalls darf Theologie vor der Thematisierung des Religiösen in der populären Medienkultur (Film, Fernsehen, Musik, Werbung etc.) die Augen verschließen und eine kulturkritische »Instrumentalisierung« ihrer Bilder und Themen beklagen, sondern dies als Chance zum Dialog verstehen. Indem die Werbung in neuen Kontexten Religiöses präsentiert, bleibt die jüdisch-christliche Tradition trotz Säkularisierung und Entkirchlichung in der Gesellschaft erhalten.

Dr. Thomas Bohrmann ist Professor für Katholische Theologie mit dem Schwerpunkt Angewandte Ethik an der Fakultät für Staats- und Sozialwissenschaften der Universität der Bundeswehr München.

3.4

Roland Rosenstock

Religion im Fernsehen für Kinder und Jugendliche

Sozialisationstheorien behandeln die Massenmedien in der Regel nur am Rande und weisen ihnen den Stellenwert einer »sekundären« Instanz zu.[1] Neuere Studien zur Mediensozialisation zeigen, dass diese Beschreibung zu kurz greift.[2] Stattdessen wird in der Medienforschung – in Anlehnung an Krotz – von einem grundlegenden Prozess der »Mediatisierung« des Alltags von Kindern und Jugendlichen ausgegangen.[3] Dabei spielt das Massenmedium »Fernsehen« für die Mediensozialisation eine entscheidende Rolle, auch wenn in naher Zukunft das internetbasierte »Bewegtbild« die klassischen Fernsehgewohnheiten ablösen wird.[4] Theunert verwies mit Blick auf das Fernsehen bereits in den 90er Jahren auf die Bedeutung der Zeichentrickfilme und -serien für Heranwachsende, indem sie insbesondere ihre Orientierungsfunktion hervorhob.[5]
Im Rahmen der crossmedialen Begleitung der Zeichentrickserie »ChiRho – Das Geheimnis« wurde im Vorfeld der Produktion die Wechselbeziehung zwischen Religion und Animation analysiert.[6] Am Beispiel von zwei Produktionen aus differenten kulturellen Kontexten sollen im Folgenden Kriterien für die Analyse von Kinderformaten benannt werden, die explizit religiöse Inhalte verarbeiten. Für eine Analyse bietet sich der 2011 erstmals im deutschen Kinderfernsehen ausgestrahlte Film »The Ten Commandments« an, den ich mit dem japanischen Animationsfilm »Sen to Chihiro no kamikakushi« vergleichen werde.

1 Vgl. u.a. *Klaus Hurrelmann,* Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim/Basel [9]2006.

2 Vgl. z.B. *Daniel Süss,* Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel, Wiesbaden 2004 bzw. *Ulrike Wagner,* Medienhandeln, Medienkonvergenz und Sozialisation. Empirie und gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven, München 2011.

3 *Friedrich Krotz,* Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch Medien, Wiesbaden 2001.

4 Vgl. dazu die Ergebnisse der aktuellen KIM, JIM und FIM Studien in diesem Band.

5 Vgl. *Helga Theunert,* Ein Fundus von Orientierungen – Der kindliche Umgang mit Zeichentrickfilmen, in: Begleiter der Kindheit. Zeichentrick und die Rezeption durch Kinder, hg. v. *H. Theunert* und *B. Schorb,* München 1996, 143–206, 150f.

6 Zur Theorie der Animation vgl. u.a *Miriam Brunner,* Manga. Paderborn 2010; *Paul Wells,* Animation and America, Edinburgh 2002; *Ders.,* Genre and Authorship, London 2002.

Auch wenn im Jugendalter die Bedeutung des Fernsehens gegenwärtig abnimmt, gehören Animationsserien wie »The Simpsons« oder »South Park« zu den beliebtesten Fernsehformaten. Die Serien bieten eine Vielzahl von religiösen Charakteren und Themen, die aufgrund ihres eigenwilligen Humors Jugendliche aus unterschiedlichen Milieus motivieren können, sich mit religiösen Fragestellungen intensiver zu beschäftigen. Das Schlagwort einer »jugendsensible(n) Kirche« könnte in diesem Zusammenhang dazu führen, dass sich die Religionspädagogik noch ernster mit der massenmedialen Kultur religiöser Kommunikation und damit mit einem zentralen Aspekt der »Theologie Jugendlicher« befasst und bereit ist, sich auch auf ihre Vorstellungen von Humor einzustellen.[7] Somit fände unter Umständen auch die Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen Einzug in den religionsdidaktischen Ansatz der Elementarisierung und seiner »komplexeren Vermittlungsperspektiven, die auf eine mehrperspektivische Erschließung und Gestaltung von Lehr- und Lern-Prozessen« zielt.[8]

1 Qualitätskriterien für religiöse Formate im Fernsehen

Bei der Analyse von religiösen Kindersendungen können nach Pirner zwei Kategorien von Qualitätskriterien unterschieden werden: die Kriterien, die bei der Produktion eine Rolle spielen (produktionsästhetische Qualitäten, z.B. Zielgruppenanpassung und ästhetische Qualität), und jene, die aus dem Blick der Rezipienten relevant sind (rezeptionsästhetische Qualitäten, z.B. moralische Erschließung und Beheimatung).[9]
In meiner Analyse treten die Darstellungsformen von Geschlechterrollen und Aspekte der medial vermittelten Gewaltdarstellungen hinzu, da bei den Kindern im Rahmen von Rezeptionsstudien eine hohe emotionale Beteiligung beobachtet werden kann.[10] Auch werden Kindern Regeln und Normvorstellungen vermittelt, die sie in die Wertewelt der jeweiligen Kultur einführen sollen.[11]
Im Blick auf didaktische Perspektiven können die Kinderformate somit unter folgenden Fragestellungen untersucht werden: (1) Mit welchen

7 Vgl. Kirche und Jugend. Lebenslagen, Begegnungsfelder, Perspektiven. Eine Handreichung des *Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland,* Gütersloh 2010, 78.

8 Vgl. *Friedrich Schweitzer,* Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz, in: Elementarisierung im Religionsunterricht. Erfahrungen – Perspektiven – Beispiele, Neukirchen-Vluyn 2003, 10.

9 Vgl. *Manfred L. Pirner,* Qualitätskriterien für »Religionssendungen« für Kinder, in: TelevIZIon 18/2005, 94–97

10 Vgl. *Hans-Dieter Kübler,* Kinder und Fernsehgewalt, in: Handbuch des Kinderfernsehens, hg. v. *H.D. Erlinger u.a.,* Konstanz ^{2}1998, 503–520.

11 Vgl. dazu die Untersuchung von *Petra Grimm* und *Sandra Horstmeyer,* Kinderfernsehen und Wertekompetenz, Stuttgart 2003.

Charakteren können sich Kinder identifizieren? (2) Wie sind die Darstellungsformen von Gewalt zu bewerten? (3) Wird auf eine Ausgewogenheit von Mädchen- und Jungenprotagonisten geachtet? (4) Welches Angebot wird den jungen Zuschauern gemacht, religiöse Erfahrungswelten in ihr Leben zu integrieren.[12] In Bezug auf die für Jugendliche entwickelten Animationsserien sollen zudem folgende Fragen vertieft werden: (5) Welche Serienfiguren werden explizit als religiöse Charaktere eingeführt? (6) Welcher Zugang wird Jugendlichen zum Thema Religion eröffnet?

2 »Steinerne Tafeln« oder »Spirited away« ?

»Die zehn Gebote. Mose und das Geheimnis der steinernen Tafeln« ist ein Animationsfilm der Produktionsfirma »Promenade Pictures«, der 2007 erstmals in den USA ausgestrahlt wurde. Die Filmästhetik ist bereits an die gängigen Computerspielgraphiken angelehnt worden. Das Format entspricht dem Genre der Abenteuergeschichte, in der eine Hauptperson (Mose) einen Auftrag erhält (Befreiung aus Ägypten) und dabei sich gegen einen Gegenspieler (Pharao) durchsetzen muss. Beiden Protagonisten wird eine kleine Gruppe von Helfern zur Seite gestellt (Aaron und Miriam contra Zauberer und Dathan). Die ästhetische Umsetzung fußt überraschenderweise auf dem Kinoklassiker von Cecil B. Mille's »Die zehn Gebote« von 1956. Bei der Analyse des Trickfilms können exemplarisch Beobachtungen gemacht werden, die sich als Schwachstellen bei Produktionen zeigen, bei denen die kindliche Erfahrungswelt zu wenig Berücksichtigung findet.[13] In dem japanischen Anime »Chihiros Reise ins Zauberland« von Hayao Miyazaki wird dagegen die Entwicklungsgeschichte eines Mädchens erzählt, das sich plötzlich in der Phantasiewelt des Badehauses eines schintoistischen Erlebnisparks wiederfindet und am Ende als kindliche Erlöserfigur die japanische Gesellschaft zu ihren religiösen Wurzeln zurückführt.[14]

(1) Mit welchen Charakteren können sich Kinder identifizieren?
In dem Film »Die zehn Gebote« fehlen Figuren, mit denen sich Kinder identifizieren können, da nur Erwachsene handeln. Wenn Kinder vor-

12 Zu beiden Filmen liegen didaktische Materialien von Matthias-Film bzw. dem Katholischen Filmwerk vor.

13 Damit bleibt der vorgestellte Mosefilm »The Ten Commandments. An ordinary man, an extraordinary calling« (2007) weit hinter dem bereits bekannten »Der Prinz von Ägypten« (1998) zurück.

14 Originaltitel »Sen to Chihiro no kamikakushi« / »Spirited away«, J/USA 2001. Zum filmischen Werk von Miyazaki, der Mitte der siebziger Jahre auch die Fernsehfassung der Serie »Heidi« entwickelte, vgl. *Helen Mc Carthy / Hayao Miyazaki*, Master of Japanese animation. Films, themes, artistry, Berkley (CA) 2010. Eine Einführung bietet *Julia Nieder,* Die Filme von Hayao Miyazaki, Marburg 2006.

kommen, agieren sie allein passiv, sodass die Beobachterperspektive der Kinder verdoppelt wird. So spielen beim Durchzug durch das Schilfmeer zwar Kinder eine Rolle, doch wird ihre Neugier darauf reduziert, dass sie für einen Moment ihre Köpfe durch die Wasserwand stecken und dabei bunte Fische bewundern dürfen.
Ganz anders die Phantasiewelt, in der sich Chihiro bewegt. Hier kommen Erwachsene nur am Rande vor. Inmitten von Göttern, Hexen und Riesenbabys bleibt die Zehnjährige auf sich selbst gestellt und entwickelt sich im Laufe der Handlung von einem verwöhnten Mädchen aus der Großstadt, deren Eltern ihr keine religiöse Erziehung vermittelt haben, zu einer selbstständigen jungen Frau, die sich auch in einer spirituellen Welt orientieren kann. Von Beginn an und tauchen die jungen Zuschauer mit ihr zusammen in eine Zauberwelt ein, die sie geistig reifen lässt und dabei einen klaren Bezug zu ihrer Lebenswelt aufweist. So begegnet Chihiro ein stinkender »Faulgott«, für Regisseur Miyazaki ein Symbol für die Umweltverschmutzung in Japan, der mit ihrer Hilfe im »Badehaus« wieder zu einem sauberen Fluss wird.

(2) Wie sind die Darstellungsformen von Gewalt zu bewerten?
In dem vorgestellten Mosefilm finden sich drastische Gewaltbilder. Dazu gehört der Totschlag des Sklavenaufsehers, der Untergang der ägyptischen Streitmacht im Schilfmeer und die Vernichtung der meuternden Gruppe um den bösen Gegenspieler Dathan, die durch ein Erdbeben in der Tiefe versinkt.
Als besonders problematisch erweist sich die Darstellung des Sterbens des erstgeborenen Sohnes des Pharao, da er sich aufgrund seines Alters für Kinder als Identifikationsfigur anbietet, doch erleidet gerade er physische Gewalt, ohne wirklich eine Mitschuld zu tragen. Junge Zuschauer empfinden meiner Beobachtung nach das Gezeigte als ungerecht und können sich emotional nur schwer von diesen Bildern lösen.[15]
Chihiro steht zwar den Wesen ihrer Zauberwelt unwissend und ängstlich gegenüber, auch spürt sie die magischen Kräfte der Hexe Yubaba und muss im Badehaus Ekelgefühle überwinden, doch ist sie zu keiner Zeit durch physische Gewalt gefährdet. Als der Geist Kaonashi, ein Symbol für das moderne Japan, ohne Gesicht und Stimme die Arbeiter im Badehaus durch Gold besticht und danach verschlingt, kann Chihiro ihm widerstehen und durch ihren Mut und ihre gewonnene soziale Kompetenz das »Ohngesicht« an einen Ort bringen, an dem er bei Yubabas Schwester eine neue Heimat erhält. So wird sie immer stärker zur handelnden Person, die auch ihrem Freund Haku helfen kann, als dieser verletzt wird.

15 Im »Prinz von Ägypten« werden dagegen die Gewaltszenen altersentsprechend nur indirekt dargestellt: Der Aufseher stirbt bei einem Unfall, der Tod des Erstgeborenen wird dramaturgisch und ästhetisch angedeutet, der Film endet mit der Übergabe der Zehn Gebote an Mose, der sie dem Volk Israel überbringt.

(3) Wird auf eine Ausgewogenheit von Mädchen- und Jungenprotagonisten geachtet?
Mädchen finden im Mosefilm keine positiven Vorbilder. Miriam darf zwar zu Beginn des Films das Körbchen auf dem Nil im Auge behalten, doch bleibt sie den weiteren Film über zurückhaltend. Auch die anderen Frauengestalten illustrieren nur das Geschehen, das durch Moses Gehorsam und sein Handeln bestimmt wird.[16] Selbst das Miriamlied erfährt keine filmische Umsetzung.[17]
Mit Haku wird dem Mädchen Chihiro dagegen eine gleichwertige Jungengestalt gegenübergestellt, der sich in einen Drachen verwandeln kann und über magische Kräfte verfügt. In der Beziehung zwischen den beiden, die anfangs von der Dominanz Hakus geprägt ist, verändert sich das Ungleichgewicht durch eine wachsende Vertrauensbeziehung.

(4) Welches Angebot wird den jungen Zuschauern gemacht, religiöse Erfahrungswelten in ihr Leben zu integrieren?
Die handelnden biblischen Figuren wirken entweder überhöht, entrückt oder altklug, selten befinden sie sich auf Augenhöhe mit den jungen Zuschauern. Moses wird als Charakter nur unzureichend entwickelt, da seine Stärke allein in seinem Gehorsam begründet liegt und er vor allem Hegenomiewerte vertritt. Es überwiegt ein Gottesbild, das eher bedrohlichen Charakter hat und dem sich die Kinder ausgeliefert fühlen.[18]
Bei »Chihiros Reise« werden die jungen Zuschauer dagegen mit den grundlegenden Werten der japanischen Kultur in Berührung gebracht, lernen religiöse Traditionen und wichtige Verhaltensregeln kennen. Dabei spielt das religiöse Motiv der Reinigung eine zentrale Rolle. Zugleich wirkt die Geschichte wie eine Gleichniserzählung über die Schattenseiten der modernen westlichen Gesellschaft, die an einer religiösen Entwurzelung leidet und trotz ihrer finanziellen und technischen Möglichkeiten die Unwägbarkeiten und Kontingenzerfahrungen des Lebens nicht meistern kann.
Fazit: Die beiden Animationsformate zeigen neben unterschiedlichen religiösen Ausprägungen auch verschiedene Identifikationsmöglichkeiten auf. »Die zehn Gebote« verstärken die Vorstellung einer absoluten Heteronomie: Mose begegnet einem Gott, der durch sein vernichtendes

16 Ganz anders dagegen die aktive und lebensfrohe Miriam im »Prinz von Ägypten«, in der auch die Midianiterin Zippora von Beginn an eine handlungsgestaltende Rolle übernimmt.

17 Eine Analyse von 2005 ergab, dass weibliche Medienfiguren bislang eindeutig unterrepräsentiert sind. Vgl. *Maja Götz,* Die Hauptfiguren im deutschen Kinderfernsehen, in: TelevIZIon, 19/2006/1, 4–7; *dies.,* Nur schön, sozial und nachgiebig? Die Lieblingsfiguren der Mädchen, ebd., 24–29.

18 Beim »Prinz von Ägypten« wird nicht die Gottesfurcht in den Vordergrund gestellt, sondern die Entwicklung der Hauptcharaktere Moses, Aaron, Miriam und Zippora. Auch bleibt die Beziehung zwischen Moses und Ramses erhalten, er hört niemals auf, sein »Bruder« zu sein.

Strafgericht seine Gegner ausrottet. Sein Gehorsam legitimiert ihn als männlichen Führer eines weitgehend unmündigen Volkes. Das vermittelte Gottesbild eines »Deus ex machina« verstärkt die doppelte Passivität der jungen Zuschauer.[19] Die Vermittlung von religiöser Bildung über das Medium Fernsehen entwickelt sich parallel zur Vermittlung der Zehn Gebote an das Volk Israel am Berg Sinai. Vor allem für Mädchen finden sich keine Möglichkeiten der Identifikation. Dagegen werden in dem Film von Hayao Miyazaki religiöse Inhalte auf ästhetisch anspruchsvolle Weise umgesetzt, die sich vor allem mit den Entwicklungsherausforderungen von Mädchen und Jungen ab zehn Jahren beschäftigen und an ihre Phantasiewelt anschließen.[20] Den Kindern wird durch den Lernprozess, der Chihiro während des Film reifen lässt, eine aktive Rolle für die Zukunft zugeschrieben: Die ambivalente Heldin wird zur Erlöserfigur, die am Ende nicht nur ihre Eltern und ihren Freund Haku befreit, sondern auch die japanische Gesellschaft wieder zu ihren spirituellen Wurzeln führen kann.

3 Die »frohe Botschaft« von »South Park« und »The Simpsons«

Auch in animierten Comic-TV-Serien spielt Religion eine wichtige Rolle. Die Gesellschaftssatire »South Park« spielt in einer fiktiven Kleinstadt im Bundesstaat Colorado. Dabei werden ohne Tabus vor allem gesellschaftliche Themen angesprochen, die besonders (männliche) Jugendliche bewegen.[21] Dies gilt ebenso für »Die Simpsons«, die von 1987 bis heute Generationen von Jugendlichen crossmedial geprägt haben.[22]

(5) Welche Serienfiguren werden explizit als religiöse Charaktere eingeführt?

Christliche Religion wird in der Serie »South Park« explizit zum Thema gemacht: In den ersten Staffeln hat Jesus eine eigene Call-In Talkshow mit dem Titel »Jesus und Freunde«. Mit seiner sanften Stimme unterscheidet er sich von allen anderen Einwohnern der Stadt, die ihn als Er-

19 Der Film eignet sich für den Unterricht ab der siebten Klasse eher, um im Vergleich mit dem Klassiker von Cecil B. DeMille's die ästhetischen und dramaturgischen Bezüge und »Filmzitate« zu erarbeiten.

20 Vgl. hierzu auch das Anime »Ponyo. Das große Abenteuer am Meer« (dt. 2010), das eine kindgerechte Form der Behandlung aktueller Überlebensprobleme ermöglicht.

21 Zum gesellschaftskritischen Hintergrund vgl. *Toni Johnson-Woods,* Blame Canada! South Park and popular culture, New York 2007.

22 Czogalla hat herausgefunden, dass 70% aller Episoden eine religiöse Sequenz haben und 10% ein eigenes religiöses Thema: Vgl. *Michael Czogalla,* Behind the Laughter. »Die Simpsons« im Kontext der amerikanischen Populärkultur, Marburg 2004, 76.

löser und Held verehren. Bereits in der Pilotsendung »The Spirit of Christmas« streiten Jesus und der Weihnachtsmann über die Frage, welchen Ursprung das Weihnachtsfest in Amerika hat: Ist es ein Fest »der Geschenke« oder der »Geburt Jesu«? Die kulturkritische Frage nach dem Sinn des Weihnachtsfestes zieht sich seitdem wie ein roter Faden durch die Staffeln.

Jede der menschenähnlichen Figuren mit ihrer gelben Hautfarbe aus der Kleinstadt »Springfield« hat seinen eigenen religiösen Charakter. Tochter Lisa ist die liebenswerte Philosophin der Familie.[23] Mutter Marge hält die Familie zusammen und schätzt die Rituale des sonntäglichen Kirchgangs und das Tischgebet.[24] Der fromme Nachbar Ned Flanders eröffnet mit »Praiseland« einen christlichen Erlebnispark.[25] Und Lisas aufmüpfiger Bruder Bart verkauft seine Seele für fünf Dollar, wodurch er seine Fähigkeit zu lachen verliert.[26] Eine Reihe von Folgen setzt das Wissen um biblische Erzählungen voraus, um die komischen Szenen verstehen zu können.[27] Dabei werden auch komplizierte Themen verarbeitet, zum Beispiel der Streit um die Evolutionstheorie oder apokalyptische Endzeiterwartungen.[28]

(6) Welchen Zugang wird Jugendlichen zum Thema »Religion« eröffnet?

In der Folge »Weihnachten im Irak: Blut & Wunder« (2005) befreit Jesus mit Waffengewalt Santa Claus aus irakischer Gefangenschaft und wird dabei erschossen. Am Ende der Episode hält der Weihnachtsmann eine Ansprache und regt Jugendliche an, sich über ihr Jesusbild und die Ursprünge des Weihnachtsfestes Gedanken zu machen:

»Wie ihr alle wisst, ist Weihnachten ein ganz besonderes Fest. Doch in diesem Jahr wäre es beinahe ausgefallen. Ein Mann namens Jesus hat sein Leben geopfert, um mich zu retten, und darum erkläre ich hier, dass wir jedes Jahr am Weihnachtstag Jesus seinen tapferen Taten gedenken und ihm danken wollen. Von jetzt an ist Weihnachten der Tag, an dem wir diesen uneigennützigen Mann Jesus ehren wollen.«

23 Vgl. »She of little faith« (2001), dt.: »Allein, ihr fehlt der Glaube« (2003).

24 Vgl. »In Marge we trust« (1997), dt.: »Marge als Seelsorgerin« (1997).

25 Vgl. »I'm goin'to Praiseland« (2001), dt.: »Wunder gibt es immer wieder« (2002)

26 Vgl. zu der Folge »Bart verkauft seine Seele« auch meinen Beitrag »Religion in Amerika oder: Die frohe Botschaft der Simpsons«, in: Religionen, Praxis Fremdsprachenunterricht 04/09, 9–13.

27 Vgl. »Simpsons Bible Stories« (1999), dt.: »Bibelstunde einmal anders« (1999), in der jedes Familienmitglied sich in eine Bibelgeschichte hineinträumt.

28 Vgl. »The Monkey Suit« (2006), dt. »Gott gegen Lisa Simpson« (2007); apokalyptische Vorstellungen werden z.B. in »Thank God, it's Doomsday« (2005), dt.: »Das jüngste Gericht« (2006) behandelt.

Was müsste passieren, damit der christliche Hintergrund des Weihnachtsfestes wieder ins Bewusstsein gerät? Jesus müsste sein Leben für den Weihnachtsmann geben. Was für eine provokante Pointe![29]
Die Autoren der Simpson-Staffeln führen den jugendlichen Zuschauern durch das Ausmalen von kindlichen Phantasiewelten vor allem die Fehlformen einer religiöser Erziehung vor Augen, die Kindern mit der Hölle droht oder ihnen aus den Problemen einer Erwachsenenwelt heraus Schuldgefühle vermitteln möchte.[30] Stattdessen treten sie für eine medial vermittelte Gottesbeziehung ein, die von religiöser Toleranz geprägt ist und die Beziehungen der Kleinstadt interkulturell und prosozial verankert. Antiheld und Familienvater Homer Simpson, der sich stets auf der Suche nach einem Donut befindet, steht dagegen für ein oberflächliches Leben und einen Mangel an sozialer und religiöser Bildung. In der Folge »Ein gotteslästerliches Leben« weigert sich Homer, mit seiner Familie den sonntäglichen Gottesdienst zu besuchen, dafür bleibt er lieber im Bett liegen.[31] In der Nacht erscheint ihm Gott im Traum und wirft ihm vor, er habe seiner Kirche entsagt. Dagegen argumentiert Homer, dass er die Predigten vom Pfarrer der Gemeinde langweilig finde und er den Simpsons-Gott auch durch ein gefälliges Leben verehren könne. Gott zeigt Verständnis für ihn, doch als Homer Apu's hinduistische Religion diffamiert und den jüdischen Clown Krusty abweist, da es sich um eine »religiöse Kiste« handele, kommt über ihn selbst das Gericht, als er leichtsinnig mit einer brennenden Zigarette einschläft und dadurch sein Haus anzündet. Apu, Krusty und Ned Flanders retten ihm das Leben. Als Homer nun meint, dass Gott ihm eine Lektion erteilen wolle, erklärt ihm der Reverend, dass Gott die Herzen seiner Mitmenschen bewegt habe, ihm zu helfen, seien es Juden, Christen oder Hindu. Am Ende führt der Simpsons »Gott« Homer durch den Himmel und zeigt ihm an prominenten Beispielen, dass eine hedonistische Privatreligion scheitern muss und die Weltreligionen länger Bestand haben. Doch erscheint es gerade in diesem Zusammenhang als merkwürdig, dass der christliche Mehrheitsgott einen inklusiven Anspruch auch auf alle anderen Religionen erhebt.
Fazit: »The Simpsons« und »South Park« gehören zu den wenigen Serien, die sich auf eine jugendgemäße Weise mit den (zivil-)religiösen Kulturen der amerikanischen Gesellschaft befassen. Dabei geht es in

29 Im Osterspezial der 11. Staffel darf Jesus wieder auferstehen, nachdem Stan seinen Vater fragt, was denn der Osterhase und das Eier Färben mit der Kreuzigung und der Auferstehung Jesus zu tun habe, was zur Aufdeckung der »Osterhasenverschwörung« führt, vgl. »Fantastic Easter Special« (2007), dt.: »Der Osterhasen-Code« (2008).
30 Vgl. »Homer vs. Lisa and the Eighth Commandment« (1991), dt. »Das achte Gebot« (1992).
31 Vgl. »Homer the Heretic« (1992), dt.: »Ein gotteslästerliches Leben« (1994). Die Folge findet sich u.a. auf »The Simpsons Classics: Heaven and Hell«; dt. »Himmel und Hölle« (2004).

»South Park« darum, die stereotypischen Vorstellungen der US-amerikanischen Konsumgesellschaft und die politische Instrumentalisierung von Religion zu entlarven. Die Simpsons beschäftigen sich – aus einem vermeintlichen Familienidyll heraus – mit religiösen Fragestellungen, die durch das Zusammenleben in einer Kleinstadt aufgeworfen werden.[32] Auch wenn der kommerzielle Hintergrund der beiden Serien nicht unbeachtet bleiben darf, bieten sie eine Chance, mit Jugendlichen über das Thema Religion und Medien ins Gespräch zu kommen. Hierbei kann nicht nur beobachtet werden, dass aufgrund der Mediensozialisation von Jugendlichen die Rezeption von Fernsehserien einen festen Bestandteil ihrer »Theologie« ausmacht, sondern auch, dass das Lachen über die Antihelden der beschriebenen Serien eine befreiende Wirkung hat und darüber hinaus – in Anlehnung an Peter L. Berger – eine eigene religiöse Erfahrung ermöglicht.[33]

Dr. Roland Rosenstock ist Professor für Religions- und Medienpädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Greifswald.

32 Vgl. dazu *Brunetto Salvarani,* Bart trifft Gott. Das Evangelium der Simpsons, Neukirchen-Vluyn 2009.

33 Vgl. *Peter L. Berger,* Das Komische in der menschlichen Erfahrung, Berlin / New York 1998.

3.5

Ingo Reuter

Medienereignisse und Religion

1 Live-Bericht

»Hallo Studio, hört ihr mich? Ja, ich höre euch sehr gut, ok. Hier Jerusalem, live vom Berg Zion, direkt außerhalb der Mauern. Beim ersten Morgenlicht hat der Sturm auf die Stadt begonnen. [...] Wie ich höre, ist die Schlacht am Ziontor noch im Gange ... einen Moment, hier kommen gerade die neuesten Nachrichten, offenbar sind auch die Provencalen von Raimond de St. Gilles durch das Ziontor eingedrungen. [...] Der Feind ist geschlagen, Sieg! Es ist ein historischer Augenblick, wir haben wunderbarerweise drei Uhr nachmittags, die Stunde der Passion unseres Herrn!!! Magische Koinzidenz!! [...] Halt, ich höre gerade, daß gestern, mitten im Gemetzel, die Herren Tankred von Hauteville, Robert von Flandern, Gaston von Béarn, Raimond von Toulouse, Robert von der Normandie und die anderen Hauptleute sich in großem Zug zum heiligen Grab unseres Erlösers begaben, um dort andächtig ihre Waffen niederzulegen und es fromm zu verehren, derart ihr Gelübde einlösend – wie Gottfried von Bouillon gesagt haben soll, es scheint, dass es eine sehr bewegende Zeremonie war, in der sich alle viel besser fühlten. [...] Hier das befreite Jerusalem. Zurück ins Studio.«[1]

So imaginiert Umberto Eco anlässlich des neunhundersten Jahrestages der Eroberung Jerusalems durch die Kreuzfahrer die Darstellung des Ganzen als Medienereignis. Der Reporter ist vor Ort und berichtet hautnah von den Kämpfen und dem Moment des Innehaltens im Kampf: der Verehrung des Grabes Jesu. Das religiöse Ereignis erscheint eingebettet im Medienereignis. Dafür braucht heute allerdings kein Feldherr mehr vor Ort zu sein, man kann einfach bequem in die präferierte Kirche des präsidialen Glaubenskämpfers blenden und ihn dort beim Gebet zeigen. Der medialen Darstellung geht es um die Illusion der Präsenz, des Dabeiseins. Der »embedded journalist« wird zum Avatar des Bildschirmbetrachters, den er freilich noch nicht selbstständig steuern kann. Die Illusion der Präsenz steht in eigentümlicher Spannung zur abnehmenden Präsenz der überlegenen Hightechkämpfer vor Ort: Die Drohne wird be-

1 *Umberto Eco*, Die Einnahme Jerusalems. Ein Live-Bericht, in: ders.: Im Krebsgang voran. Heiße Kriege und medialer Populismus, München 2007, 223–230 in Auszügen.

quem von zuhause aus gesteuert, vor Ort stirbt lediglich der unterentwickelte Feind. Persönlicher High Score jederzeit abrufbar.

2 Das Kreuzzugsmodell

Das Modell des Kreuzzugs muss als ausgesprochen erfolgreich in der medialen Darstellung des neuerdings unerklärten Krieges gelten. Die mediale Präsentation kann dann am besten zur Partizipation ermutigen, wenn sie keine Interessenskonflikte inszeniert, sondern den Kampf Gut gegen Böse. Die Eroberung Jerusalems durch die Kreuzfahrer verhält sich strukturell gleich zur Eroberung von Saddam Husseins: Gut gegen Böse, Gläubige gegen Ungläubige, Elben gegen Orks. Der »Herr der Ringe« wird zum Strukturprinzip medialer Darstellung des Kampfes, damit aber jeder Kampf zur heiligen Sache. Die Leiche des Bösen darf man präsentieren, so den zerschundenen Leib Gaddafis: Siehe, er ist gefallen und mit ihm die, die das Tier angebetet haben (freilich nicht die Kollaborateure des Westens von Schröder bis Sarkozy). Das mediale Ereignis präsentiert sich in Zeiten nichterklärter Kriege als verwoben in einen eschatologischen Horizont von »Us or Them«, Gut gegen Böse. Freilich, es gibt auch die kritischen Stimmen. Aber mit ihnen lässt sich kein mediales Ereignis machen, schon gar keines von religiöser Dimension.

3 Der Zerfall der Öffentlichkeit und das Rauschen der Bilder

Dabei ist die mediale Öffentlichkeit längst zerfallen. Das letzte große Medienereignis, das tatsächlich nahezu *alle* vor dem Bildschirm bannte, war der Fall der zwei Türme (so auch der Titel des zweiten Herr-der-Ringe-Films, ironischerweise) in New York, als das Böse sich in apokalyptischem Maße Zugang verschaffte zu Augen und Hirnen der Menschen im Westen. Ein wahrhaft apokalyptisches Ereignis – auch für die auf der anderen Seite. Nur sahen es die Extremisten auf der anderen Seite als Auftakt des erhofften Endes. Das Tier sind stets die anderen.[2] Die Bilder der brennenden und rauchenden Türme sind zu Symbolbildern geworden, Bildern, die mit Milliarden anderer Bilder durch das Worldwide Web flottieren, längst unkontrollierbar im Wust aus Bildern. Anders früher: Ein Medienereignis war einstmals das, was einen Großteil der Bevölkerung vor den Bildschirm bannte, denn der Fernseher war das Leitmedium der letzten fünfzig Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts. Was hier dargestellt wurde, war ein *Ereignis*, denn nahezu jeder hatte es gesehen. Vor der Einführung des Privatfernsehens gab es in der BRD

2 *Jürgen Ebach,* Apokalypse. Zum Ursprung einer Stimmung, in: Einwürfe Nr. 2, hg. von F.-W. Marquardt u.a., München 1985, 5–61.

drei Fernsehkanäle, die bestimmten, was ein Medienereignis war. Heute kann man hunderte verschiedener Sender auf dem Fernsehbildschirm erscheinen lassen. Dabei ist das Fernsehen als Leitmedium für die Jüngeren vom Computer längst abgelöst worden.

4 Mediale Machtstrategien

Mediale Ereignisse zu produzieren, ist eine Form, Macht über Wahrnehmungen auszuüben. Und wurde diese Machtausübung früher klar hierarchisch betrieben – von der Zensur im 19. Jh. bis zur parteipolitischen Besetzung von Intendantenstellen beim öffentlichen Rundfunk –, so wird die politische Hierarchie heute zum kapitalistischen Geflecht. Durch jedes Agieren im Netz spinnt das Subjekt weiter selbst an dem Netz von Interessen, in dem es sich verfängt. Längst erscheint auf dem Computerbildschirm im Seitenbanner die speziell auf diesen User zugeschnittene Werbung – wenn er nicht regelmäßig seine Cookies löscht.
Wer heute also Medienereignisse produzieren will, der kann nicht mehr hierarchisch steuern, er muss Bilder in Umlauf bringen und so gut wie möglich platzieren. Das Freisetzen bestimmter Bilder, wenn es auf eine Bereitschaft trifft, diese Bilder weiter zu kommunizieren (und nur dann), erzeugt heute das Medienereignis, das nur noch als multimediales Ereignis denkbar ist. Wenn ein Bild es in die Hauptnachrichtensendungen des Fernsehens, auf die Titelseiten der überregionalen Zeitungen – am besten die Bildzeitung – und auf die Startseiten der größten Internetanbieter schafft, dann erzeugt es den Eindruck eines Medienereignisses. Post Volksempfänger bestimmt das Bild die Botschaft, der Text ist marginal, leistet einen wichtigen Beitrag nur noch als einprägsame Überschrift oder als knapper Hintergrundkommentar.

5 Religiöse Strukturen und Motive

Die hochreligiöse Struktur der Massenmedien, tagesliturgiebildend und einheitliche Wirklichkeit schaffend, löst sich also zunehmend auf; an ihre Stelle tritt das religiöse Motiv, das Bild, die Ikone des Westens. Gleichwohl bleiben religiöse Strukturen von Medienpräsentation und Medienrezeption noch vorhanden. Krieg und Sport sind die Ereignisse, die den Blick der Massen noch zu bannen vermögen. Insbesondere der Fußball bleibt *das* Religionsäquivalent des – zumindest männlichen – Medienkonsumenten schlechthin.[3] Die Liturgie des Länderspiels bietet den Aufstieg zum Heiligen über vorauseilende Analysen, den Einlauf der Spieler, den integrierenden Klang der Nationalhymne und den kompen-

3 Vgl. dazu den nachgerade klassischen Dokumentarfilm von *Martin Buchholz*, Leuchte auf mein Stern Borussia (Erstausstrahlung ARD 1997).

satorischen Kampf auf dem Spielfeld, wenn nicht bis aufs Messer, so doch bis zum Elfmeterschießen: höchstes Glück und höchste Tragik. Dabei ist der Fußball eben seine eigene Religion: Er braucht nicht das Dazutreten des Religiösen im engeren Sinne, wie die royalistische Hochzeit, bedarf keiner Taufe oder geborgter Segensworte. »Tor, Tor, Tor ...« lautet der monistisch-trinitarische Segen der Fußballreligion. Gerade das Medienereignis »Meisterschaft« produziert die Helden und Heldinnen, deren Identifikationsangebote der Zuschauer gerne nutzt auf der virtuellen Heldenreise zum Heiligen Gral, sei es der Weltpokal oder der Grand Prix d'Eurovision de la Chanson. Und dass die Helden seit der Frauenfußballweltmeisterschaft in Deutschland – und bei Chansons ohnehin immer schon – auch gern weiblich sein dürfen, ist zwar einerseits emanzipatorisch erfreulich, aber andererseits weiß man auch, dass der Gläubige beim Anblick der Heiligen schon immer von Sünde träumte.
Das kollektive Feiern und Gedenken entspricht in seiner Präsentation dem sportlichen Großereignis. Die Stimme aus dem Off kommentiert auch hier das Geschehen, sei es auf die paradierenden Karnevalswagen oder paradierende Politiker bezogen. Das Medienereignis ist die Ekstase der parasozialen Kommunikation[4], und er füllt das Bedürfnis des Menschen, dabei zu sein, ohne doch vor Ort zu sein. Dass die Internetkommunikation das »Dabeisein ohne vor Ort zu sein« inzwischen zum kommunikativen Grundprinzip gemacht hat, verdeutlicht, dass räumliche Distanz nicht alles ist. Allerdings bleibt das Medienereignis im Modus der Präsentation durch Massenmedien One-way-Kommunikation, im Gegensatz zu vielfältigen Formen der Internetkommunikation, die das Großereignis aber stets aufsplitten in die miteinander kommunizierenden Erfahrungshorizonte einer begrenzten Anzahl von Individuen. Wechselseitige Kommunikation hat natürliche Grenzen.

6 Religiöse Medienereignisse

Medienereignisse können auf zwei Ebenen als religiös erkannt werden.[5] Zum einen weist das Medienereignis als solches eine religiöse Struktur auf, da es Bilder erzeugt, deren Anspruch es ist, die Wahrheit zu zeigen. Diese Wahrheit der medialen Bilder unterscheidet sich von den Urlaubsfotos der Einzelnen durch ihre universale Dechiffrierbarkeit. Das sprechende Bild des medialen Massenereignisses verhält sich zum privatimen Bild wie das kollektive Symbol zum vereinbarten Geheimzeichen der stickum kommunizierenden Kinder. Indem das Medienereignis prä-

4 Vgl. *Friedrich Krotz,* Medien, Kommunikation und die Beziehungen der Menschen, in: merz wissenschaft 6/2007 (51. Jg.) (Themenheft »Wie sich Medien ins Beziehungsleben einklinken«), 5–13.

5 Die Frage, ob etwas als Religion bzw. religiös zu betrachten ist, ist nicht zu trennen vom Vorverständnis des Beobachters über Religion.

sentiert wird, lässt es partizipieren, gibt es Teil an der Gemeinschaft der Rezipienten und an der abgebildeten Realität. Diese Realität wiederum ist eine globale Realität, eine Realität, die aufgrund ihrer quantitativen Rezeption vorgibt, realer zu sein als die den Einzelnen umgebende Realität, was falsch, aber gleichwohl genauso plausibel wie die Wahrnehmung ist, dass die Sonne aufgehe. Da, wo live berichtet oder zumindest ein solcher Anschein erzeugt wird, ereignet sich das Medienereignis als sakramentaler Akt: Das Ereignis gewinnt Realpräsenz. Und so wie im Abendmahl Wein in Blut gewandelt wird, wird in der medialen Wandlung Bild zu Realität. Freilich weiß niemand mehr, ob hinter den Akzidenzien des Sichtbaren noch eine substanzielle Realität verborgen liegt. Der wahre Mediengläubige aber zweifelt nicht.

Neben dieser strukturellen Ähnlichkeit medialer Ereignispräsentation und ihrer Rezeption kann das Medienereignis auf einer zweiten Ebene auch religiöse Formen und/oder Inhalte *zum Thema* haben, so dass die implizite Religion explizit wird. Dies kann auf drei verschiedene Arten geschehen; indem:

a) Religiöse Akte konkreter Religionen in ihrer Performance gezeigt werden;
b) Symbolhandlungen der Zivilreligion[6] performt und gezeigt werden;
c) Mischformen von a) und b) durchgeführt werden.

In aller Regel wird dabei entweder a) oder c) der Fall sein. Das Vorführen einer religiösen Handlung einer konkreten Religion in den Medien geschieht z.B. durch die Ausstrahlung von Sonntagsgottesdiensten im Fernsehen. Da ein bestimmter Teil der Zuschauerschaft auf solche Sendungen zugreift, wird dieser Teil der Zuschauerschaft bedient. Ferner wirkt hier der Nachhall der Bedeutung der Großkirchen in Deutschland noch nach, so dass hier Sendeplatz für eine bestimmte gesellschaftliche Kraft reserviert wird. Die Präsentation rein zivilreligiöser Rituale kann deswegen als eher marginaler Fall angesehen werden, da die zivilreligiösen Rituale sich in aller Regel aus dem Symbol- und Zitatenschatz der der über Jahrhunderte gewachsenen konkreten Religionsgemeinschaften speisen, was teilweise nicht ohne innere Spannungen in Hinsicht auf die Deutungshoheit der Symbole erfolgt. Eine Tendenz zur Ablösung von klassischen christlichen Symbolen nimmt durchaus zu.[7] In den USA ha-

6 *Rolf Schieder,* Wieviel Religion verträgt Deutschland?, Frankfurt a.M. 2001, 17: »Die Zivilreligionstheorie [...] fragt nach den Konturen und dem Einfluß jenes Sinnhorizonts, vor dem sowohl die Bürgerinnen und Bürger als auch die politischen Institutionen ihr öffentlich-politisches Handeln begründen und rechtfertigen. Dieser Horizont kann religiös genannt werden, sofern er eine stabile, vor allem aber eine Zielwahlorientierende Vorstellung vom Ursprung, der Verfassung und der Bestimmung des politischen Gemeinwesens bietet.«

7 *Alex Stock,* Poetische Dogmatik. Gotteslehre. 1. Orte, Paderborn 2004, 145: »Der verbindliche Konsens der Bürgergesellschaft wird ethisch, nicht liturgisch formuliert, wenngleich diese Zivilreligion auch ihre rituelle Dimension hat, ihre Gedenktage und Festakte, ihre Denkmäler und Spenden, Auguren und Zeremoniäre. Diese Zivilreli-

ben christliche Religion und Zivilreligion immer schon stärker ineinander gegriffen, obwohl eine stärkere offizielle Trennung von Kirche und Staat besteht. Das Religiöse im engeren Sinne wandert über Personen und deren Überzeugungen in den politischen Diskurs ein. Eine freilich allem amerikanischen zivilreligiösen Bewusstsein zugrundeliegende Überzeugung ist die, von Gott in dieser Welt für diese Welt mit einer Sendung versehen worden zu sein. Der Angriff auf die zwei Türme, der sich im Jahr 2011 zum zehnten Mal jährte, war also nicht nur ein terroristischer Anschlag auf die westliche Zivilisation und Werteordnung, es war ein Anschlag auf das erwählte Volk Gottes. Dass dieser Anschlag treffen konnte, riss eine tiefe Wunde in das amerikanische Selbstbewusstsein – Tötung Bin Ladens hin oder her … Die Gedenkfeier zum zehnten Jahrestages des Anschlags in New York erinnerte sich des Einbruchs des bis dato Unvorstellbaren in die US-amerikanische Realität. Wie wurde dieses Gedenken in Deutschland medial kommuniziert?

7 Ein Medienereignis in religiösen Bildern

Am 12.9.2011 druckt die Süddeutsche Zeitung auf ihrer Titelseite ein Foto von Robert Peraza, der seinen Sohn bei den Attentaten auf die Türme des World Trade Center verlor, ab. Das gleiche Bild erscheint auf der 2. Seite der »Welt« des gleichen Tages. Robert Peraza kniet an der Brüstung eines der Bassins des Memorials. Sein linker Arm ist ausgestreckt und berührt in voller Länge und mit flacher Hand die Fläche, in die die Namen der Getöteten eingraviert sind.[8] die rechte Hand umschließt die Kante der umlaufenden Brüstung, das linke Knie berührt sie ebenfalls. Die religiöse Gebetsgeste des Kniens verbindet sich mit der Geste der Berührung zu einer verzweifelten Bitte, das Geschehene begreifen bzw. realisieren zu können. Dies als eine angemessene und zutreffende Deutung der Gefühle Robert Perazas zu behaupten, wäre sicherlich Hybris. Gleichwohl bringt das Bild diese Assoziationen als medial kommuniziertes Bild zum Ausdruck, insbesondere, wenn man

gion kann, muss aber nicht – wie exemplarisch die Eidesformel zeigt – den Namen Gottes in Anspruch nehmen. Sie hat sich aus den partikularen Geschichtswahrheiten christlicher Offenbarung auf allgemeinverbindliche ethische Mindeststandards einer bürgerlichen Gesellschaft zurückgezogen, die biblischen Texten ihre Mitwirkung bei der Besserung des Menschengeschlechtes nicht versagt und kirchlichen Kult zur festlichen Überhöhung oder bei der Bewältigung irrationaler Krisenfälle auch in Anspruch nimmt, ohne sich auf die damit verbundenen speziellen Glaubensüberzeugungen einzulassen.« Vg. auch *Rolf Schieder,* Der goldene Tempel des Todes. Kirche und Kriegstote, in: *Joachim Kunstmann / Ingo Reuter* (Hg.), Sinnspiegel. Theologische Hermeneutik populärer Kultur, Paderborn 2009, 187–198.

8 http://www.wtcsitememorial.org/fin7.html (Stand 1.11.2011): »For those whose deceased were never physically identified, the location of the name marks a spot that is their own.«

bedenkt, in welcher Häufigkeit die Geste der Berührung in den Zeitungen reproduziert wurde.[9]
Die Berührung versichert sich der Realität. So wie der ungläubige Thomas in die Wunden Christi fasst, um spüren zu können, dass ER es wirklich ist, so greifen die Trauernden nach der Realität des Geschehenen. Zum Grauen des Anschlags vom 9.11.2001 gehört die Tatsache und Vorstellung, dass von vielen Toten nichts blieb, sie wurden einfach pulverisiert. Das Ereignis hat in seiner ganzen Irrealität auch noch viele seiner Opfer »irrealisiert«, einfach verschwinden lassen. Die Geste der Berührung der Gedenkplatte mit den Namen der Getöteten dient der Realisierung, dem Ergreifen eines Sachverhaltes, der unbegreiflich erscheint. Dass der Name der Gedenkstätte »Reflecting absence«[10] lautet, bringt dies zum Ausdruck.
Das Ereignis der Gedenkfeier zum 11.9.2001 wird in den Medien als Suche nach einem Begreifen des Geschehenen präsentiert, als Realitätsvergewisserung angesichts einer Wirklichkeit, die in einer krisengeschüttelten Spätmoderne immer schwerer begreiflich erscheint.
Der Bildzeitung gelingt es, an diesem Tag die Titelseite direkt als einen medialen Gottesdienst zu stilisieren. Die Seite ist horizontal zweigeteilt. Den oberen Teil dominiert ein Bild von George Bush und Barack Obama. Beide verharren in einer Geste der Meditation, des Gebetes, mit geschlossenen Augen. Vorne richtet Obama das Gesicht zum Himmel, im Hintergrund neigt Bush den Kopf zur Erde.[11] Neben der andächtigen Haltung zeigt das Bild auch zwei sehr unterschiedliche Präsidenten Amerikas: den in deutscher Perspektive oft als unfähig betrachteten George W. Bush, der die Vergangenheit repräsentierend im Hintergrund das Haupt neigt, und den schwarzen Präsidenten eines neuen Amerika, der, wenn er die Augen wieder öffnet, in den Himmel blicken wird. Die Bildzeitung teilt die Titelseite durch den performativen Segensspruch: »Gott schütze Amerika« und lässt dadurch nicht nur den Leser an der Gedenkfeier bzw. dem Gottesdienst partizipieren, sondern gestaltet mit. Die Zeitung selbst segnet Amerika. Im unteren Teil wird wiederum die Berührung der die Memorialbassins umlaufenden Platte mit Namensgravuren gezeigt. Man hat allerdings so weit herangezoomt, dass auf Anhieb nicht mehr ganz deutlich ist, wo sich das trauernde Mädchen, das über die Platte gebeugt ist, und die verschwommene Hand im Vordergrund befinden. Mehr als Realitätsvergewisserung steht hier im Zentrum, den Betrachter emotional teilhaben zu lassen.

9 So bringen am 12.11.2011 auch die FAZ und die Welt auf Seite 1 ein Bild Obamas, wie dieser die Fläche mit den eingravierten Namen berührt, die Bildzeitung bringt dieses Bild auf Seite 2, zeigt die Geste der Berührung aber ebenfalls groß im unteren Teil der Titelseite.
10 Das semantische Potential des Namens ist natürlich viel höher, als hier dargelegt werden kann. Hingewiesen sei zumindest darauf, dass das »Reflecting« sich auch auf die Spiegelungen der Umgebung in den Wasserbassins des Memorials beziehen lässt.
11 Das gleiche Bild bringt ebenfalls die Westdeutsche Zeitung auf der Titelseite.

Auf der Titelseite der Bildzeitung wird nicht von der Gedenkfeier *berichtet*, hier findet die Feier noch einmal auf dem Papier statt, und Bilder und provokativer Segen springen den Betrachter gleichsam an. Die Bild fragt nicht nach der Realität und ihrer Begreifbarkeit, sie produziert eine Realität, angesichts derer man nur in den Segen einstimmen kann: »Gott schütze Amerika.«

Dr. Ingo Reuter, unterrichtet als Pfarrer an Gymnasien in Mönchengladbach und ist Privatdozent für Religionspädagogik / Praktische Theologie an der Universität Paderborn und Lehrbeauftragter an der Kirchlichen Hochschule Wuppertal.

3.6

Stefan Scholz

Bibel und Multimedia

Ist religiöse Bildung auch online möglich?

Bible goes Multimedia! Erst knapp zehn Jahre sind vergangen, seitdem die Bibel nicht mehr ausschließlich als gedrucktes Buch vertrieben und gelesen wird sondern ebenso auf dem Bildschirm des Computers, dem Handy-Display oder auch elektronischen Spiele-Konsolen auftaucht. Multimedia eröffnet neue Zugänge zur Bibel in bisher ungekannter Abwechslung und Vielseitigkeit. Da Inhalt und Form aber nur schwer voneinander getrennt werden können, hat dies auch Auswirkungen auf das Verständnis der Bibel und deren Gebrauch. So stellt die starke Veränderungsdynamik von Multimedia die Bibelkultur vor besondere Herausforderungen, die als Chancen entdeckt und zugleich als mögliche Probleme bzw. Gefahren bedacht werden sollten. In diesem Beitrag werde ich die Bandbreite von Bibelprojekten im Netz anhand von fünf Beispielen veranschaulichen und religionspädagogische Perspektiven zur bibeldidaktischen Bildung angesichts von Multimedia skizzieren.[1]

1 Multimedia und seine Bedeutung für den Umgang mit der Bibel

Der Einfluss von Multimedia für den Umgang mit der Bibel kann kaum unterschätzt werden. Denn das Internet ist gegenwärtig der zentrale »hot spot«, an dem sich neue gesamtgesellschaftliche Verhaltenscodes herausbilden. Naheliegend ist hier die Prägung bei den »Digital Natives«, die im Gegensatz zu den »Digital Immigrants« bereits in das Internet-Zeitalter hineingeboren worden sind, besonders groß.[2] Sie sind als SchülerInnen und KonfirmandInnen die wichtigste Zielgruppe bibeldidaktischer Prozesse in Schule und Gemeinde.[3]

1 Vgl. insgesamt zur Thematik *Stefan Scholz*, Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien. Chancen und Gefahren der digitalen Revolution für den Umgang mit dem Basistext des Christentums (Ökumenische Religionspädagogik 5), Münster 2012.

2 *John Palfrey / Urs Gasser,* Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben. Was sie denken. Wie sie arbeiten. Aus dem Amerikanischen von Frank Reinhart und Violeta Topalova, München 2008, 17.

3 Weiter zu den Digital Natives siehe *Ullrich Dittler / Michael Hoyer* (Hg.), Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive, München 2008.

Multimedia löst etablierte Medien wie das Buch, aber auch Radio und Fernsehen nicht einfach ab, vielmehr werden diese in ein neues (multi-)mediales Gesamtsystem eingebunden, indem sie zunächst digital imitiert und anschließend virtuell präsentiert werden.[4] So kann in Multimedia die Buchform, das Blättern, ja sogar das Seitenrascheln dargestellt werden, wie dies etwa bei ebooks der Fall ist. So sehr die Bibel oberflächlich in Multimedia zwar Buch zu sein scheint, so umfassend wird sie hier zu etwas ganz anderem: Die Bibel gerät *dynamisch in Bewegung, sie verflüssigt sich und wird flexibel für Umbauten aller Art.* Umständliche mechanische Verfahren des Zerschneidens und Wiederzusammensetzens entfallen hier ebenso wie erkennbare, d.h. die Veränderungen nachvollziehbare Nahtstellen. Damit droht eine weit schnellere *Auflösung etablierter Bibelidentitäten,* als dies bisher der Fall war. Biblische Teilstücke können nun spielerisch gekürzt und fortgeschrieben oder auch mit weiteren Daten, also Lesestücken vernetzt werden. Darüber hinaus wird die Bibel *multimodal*, d.h. sie realisiert sich nicht nur durch den Modus des Buchstabens, sondern ebenso durch Hörstücke (Audios) und statische oder bewegte Bilder (Photo-Galerien sowie Videos). Damit erlebt die Bibel heute die vielleicht deutlichste mediale Veränderung ihrer bisherigen Geschichte.

2 Die Bibel im Internet: Mehr als nur ein Buch

Ich konzentriere mich nun auf fünf Bibelprojekte im Netz, die zusammengenommen einen Eindruck von der enormen Bandbreite digitaler Bibeln vermitteln können. Sie repräsentieren verschiedene Stadien in der Entwicklung von Multimedia-Bibeln und sollen auf Chancen und Gefahren elektronischer Bibeln aufmerksam machen. *Hans-Jochen Ehlens* Überlegungen stehen zeitlich ganz am Anfang computerbasierter Bibelpräsentationen (2.1); die *BasisBibel* veranschaulicht die gegenwärtige Leistungsfähigkeit aufwendiger Multimedia-Bibeln (2.2); die *Twitter-Bibel* gibt eine Vorstellung davon, mit welcher Geschwindigkeit in Multimedia neue Bibelversionen entstehen können (2.3); die *Volxbibel* zeigt die Veränderungsdynamik von Multimedia im Kontext christlicher Gruppen auf (2.4); während schließlich *The LOLCat Bible* als Beispiel einer noch radikaleren Bibel-Dekonstruktion vorgestellt wird (2.5).

4 Dies wird als Emergenz beschrieben, siehe zum Begriff *Norbert Bolz*, Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse, München 1993, 155.

2.1 Multimedia der Frühzeit: »Die Bibel im Direktzugriff des Computers«[5]

Bereits 1992 dachte Hans-Jochen Ehlen eine Bibel in Multimedia[6] an, die damals allerdings weit weniger interaktive Funktionen bereitstellen konnte, als dies mit heutiger Software und auch größerer Rechnerleistung möglich ist. Ehlen wollte die *Vorteile elektronischer Darstellungen* gegenüber Printtexten nutzen und für den (religions-)pädagogisch/didaktischen Bereich fruchtbar machen. Die Chancen von Multimedia für Bildungsprozesse waren also schon damals im Blick: Elektronische Bibeln tragen nach Ehlen vor allem zu *Übersichtlichkeit* bei, da sich verschiedene Bibelübersetzungen etc. nun innerhalb eines einzigen Textsystems aufeinander beziehen lassen und türmende Bücherstapel auf Schreibtischen der Vergangenheit angehören könnten. Auch *themenrelevante Bilder, Landkarten und weitere grafische Darstellungen* plante Ehlen zu integrieren.[7]

2.2 Multimedia professionell: Die BasisBibel

Die *BasisBibel*, herausgegeben von der Deutschen Bibelgesellschaft, stellt nun heute eine hochprofessionelle Realisierung der Bibel in Multimedia dar. Konzeptionell besteht sie aus zwei Komponenten, einer neuen *Bibelübersetzung* und einer elektronisch gestützten *Repräsentationsform*. Sie richtet sich vornehmlich an junge – auch potentielle – BibelleserInnen, die mit computerisierten Formen der Informationsbeschaffung und -verarbeitung eng vertraut sind. Deshalb ist sie auch *multimodal*, umfasst neben Texten ebenso Bilder, denn vielgestaltiges Begleitmaterial mit zahlreichen Zusatzinformationen, beispielsweise in Form von Worterklärungen oder Landkarten soll das Verstehen der Bibel erleichtern. Weiter ist die BasisBibel (eingeschränkt) *interaktiv*: UserInnen können sich nicht nur selbsttätig und beliebig per Links durch die BasisBibel durchklicken, sie können sich auch als Paten registrieren lassen und als ProbeLeserInnen in Diskussionsforen Meinungen sowie gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge zu Übersetzungstext und grafischer Gestaltung mitteilen. Darüber hinaus wird Kommunikation auch über externe »soziale Netzwerke (social websites)« wie facebook, twitter, etc. angeboten. Nahe an den Prämissen der Lutherbibel will die BasisBibel theologisch vertrauenswürdig sein (»Treue zum Evangelium«), sich philologisch an

5 Vgl. den Titel zu Ehlens Projekt: »Die Bibel – ein alter Hypertext im Direktzugriff des Personal Computers«, http://www.stjuergen-kiel.de/BibelHT.html [23.11.2011].

6 Bei Ehlen wird statt Multimedia der Ausdruck Hypertext verwendet.

7 Siehe auch die pionierhaften Erwägungen aus dem Jahr 1994 von *Robert M. Fowler*, How the Secondary Orality of the Electronic Age Can Awaken Us to the Primary Orality of Antiquity or What Hypertext Can Teach Us About the Bible, http://www.helsinki.fi/science/optek/1994/n3/fowler.txt [24.11.2011].

den originalsprachlichen Vorgaben orientieren (»Treue zum Text«), dabei auch gut verständlich sein und ohne Sondervokabular auskommen (»Treue zum Leser«).[8] In Verbindung mit Unterrichtsentwürfen wird die bereits fertig gestellte BasisBibel NT explizit für Schule und Gemeinde beworben.[9]

2.3 Geschwindigkeit und Mut zur Kürze: Die Twitterbibel

Während des Evangelischen Kirchentags 2009 in Bremen wurde im Rahmen eines spielerischen Rekordversuches in nur wenigen Tagen der gesamte Bibeltext getwittert.[10] *Twittern* ist eine internetgestützte Kommunikationsform, bei der Kurznachrichten mit maximal 140 Zeichen per Handy, Computer etc. verschickt werden. Die Bibel wurde hierzu in 4000 Abschnitte aufgeteilt, ca. 3000 Menschen haben sich beteiligt und ihre Vorschläge eingereicht. Durch Twittern wird der Text der Bibel erheblich komprimiert. Ich zitiere als Textbeispiel Psalm 23:

»So ist Gott: er schaut nach mir, sorgt, nährt, erfrischt, orientiert, rettet, tröstet, nimmt Angst, verwöhnt. Bei ihm ist Party ohne Ende.«[11]

Der gesamte Psalter kommt in der gedruckten Ausgabe der Twitter-Bibel gerade einmal mit 19 Seiten aus, während die Lutherbibel je nach Edition bei deutlich dichterem Druckbild hierfür ca. 70 Seiten veranschlagt! Ein Stück Selbstrelativierung findet sich am Ende des getwitterten Bibeltextes. Apk 22,16–21 mit der abschließenden Kanonformel wird wie folgt wiedergegeben:

»Eine letzte Regel: Ihr sollt nichts zur Bibel hinzufügen oder wegnehmen. Was sagt uns das also über diese Twitter-Aktion? Twitter ade!«[12]

2.4 (Mit) den Digital Natives »aufs Maul schauen«: Die Volxbibel

Die Volxbibel entstand im Kontext der Jesus-Freaks, einer evangelikalen Gemeinschaftsbildung, die sehr konservatives christliches Leben und Denken bewusst mit modernen Jugendkulturen, etwa Techno, Punk und Hip Hop verzahnen möchte.[13] Sie ist als kostenloses, also leicht verfügbares *Open-Source*-Produkt konzeptioniert. Registrierte UserInnen kön-

8 Vgl. insgesamt http://www.basisbibel.de/was-ist-die-basisbibel/ [23.11.2011].
9 Ein Vorstellungsvideo zur Basisbibel ist zu finden unter http://www.bibelvideos.de/index.php?id=418 [24.11.2011].
10 Der Text ist online verfügbar auf http://www.rekordversuch.evangelisch.de [23.11.2011].
11 *Constanze Grimm* (Red.), … und Gott chillte. Die Bibel in Kurznachrichten (Edition Chrismon), Frankfurt a.M. 2009, 146.
12 A.a.O., 332.
13 *Klaus Farin*, Freaks für Jesus – Die etwas anderen Christen (Archiv der Jugendkulturen), Berlin 2005.

nen jederzeit mittels des *Volxbibel-Wiki* Vorschläge für Umformulierungen machen, welche dann von einem Redaktionsteam eingestellt werden können. *Die Volxbibel ist somit fortwährend in Bewegung.* Ich zitiere den Stand von August 2011 zu Lk 10,17–20, der Rückkehr der ausgesendeten Jünger:

> **Die siebzig Schüler kommen von ihrer Tour zurück**
> 17 Als seine siebzig Schüler von ihrer Tour wieder zurück waren, erzählten sie total begeistert: »Mann, Jesus, das war echt sehr krass! Sogar die Dämonen haben uns gehorcht, wenn wir deinen Namen ausgesprochen haben!«
> 18 »Ich weiß«, sagte Jesus. »Als ich für euch gebetet habe, konnte ich den Satan sehen, wie er von euch immer wieder K.O. geschlagen wurde. Er ging wie ein nasser Sack zu Boden.
> 19 Ich habe euch alle Vollmachten ausgestellt, um den Feind zu besiegen. Ihr seid jetzt in der Lage mit lebensgefährlichen Dingen umzugehen, euch kann nichts mehr passieren. Ich habe euch die Macht über das ganze Heer vom Satan gegeben. Er kann euch nicht mehr ans Bein pinkeln, er kann euch nicht mehr schaden.
> 20 Trotzdem ist es nicht so wichtig, dass ihr jetzt bösen Geistern befehlen könnt. Freut euch lieber über die Tatsache, dass eure Namen auf der Gästeliste für einen Platz im Himmel bei Gott stehen!«[14]

Weiter gibt es verschiedene Foren und Webblogs, auf denen sich die UserInnen zum Umgang mit der Volxbibel und darüber hinaus austauschen können. Die Volxbibel dient also auch der virtuellen Intensivierung von Gemeinschaftsbindung, sie ist *dynamischer Bibeltext und Kommunikationsraum* in einem. Das NT in mehreren Auflagen/Versionen sowie das AT sind ebenso in Printform erhältlich.[15]

2.5 Eine Bibel nicht nur für Katzen: »The LOLCat Bible Translation Project«

Mein letztes Beispiel blickt über den deutschsprachigen Kontext hinaus und stellt die Veränderungsdynamik von Multimedia besonders drastisch vor Augen. Die LOLCat Bible[16] übersetzt die Bibel in den kultartigen *Internetslang LOL* (LOL = laughing out loud). Mit LOLCat identifiziert sich die LOL-Community, wobei es sich meist um Hauskatzenfotos handelt, die mit einem pointierten LOL-Text versehen sind und das engbehütete Milieu einer Hauskatzenästhetik aushebeln.[17] *Hierzu ein Beispiel:*

14 http://wiki.volxbibel.com/Lukas_10 [24.08.2011].

15 *Martin Dreyer*, Die Volxbibel 3.0 reloaded. Neues Testament. Ein neuer Vertrag zwischen Gott und den Menschen, Witten 2006; ders., Die Volxbibel – Altes Testament, Witten 2010.

16 Weiter: http://www.lolcatbible.com/index.php?title=Main_Page [23.11.2011]. Für den Hinweis auf »The LOLCat Bible« danke ich Michael Sauter.

17 Siehe die Menge verschiedener LOLCat-Darstellungen auf http://icanhascheezburger.com/ [23.11.2011].

http://www.smh.com.au/.../2008/04/24/1208743128890.html
[23.10.2011, Bild wurde eingestellt am 24.04.2008])

Die LOLCat Bible nun ist als interaktives Netzwerk nach dem Vorbild von Wikipedia organisiert.[18] UserInnen können zu ÜbersetzerInnen werden oder sich auch in Blogs und anderen Foren austauschen. Mit LOLCats als vermeintlichen Protagonisten des biblischen Stoffs und Erstadressaten verändert sich hier God zu *Ceiling Cat*; Blessing zu *Cheezburgrz* oder Angel zu *Birdcat/BirdKat* u.v.m. Die sprachlichen Eigenheiten und vor allem die erhebliche Umformungsdynamik der LOLCat Bible zeige ich anhand der Wiedergabe der Taufe Jesu in Mt 3,13–17:

> **Happy Cat gets Water Baf!**
> 13 Den Happy Cat caem from Garary, to has water baf from John.
> 14 But John was all »Ur doin it rong, j00 needz to water baf me«
> 15 And Happy Cat sayed »STFU and gib to me water baf n00b« and John did.
> 16 Wen he was gived water baf he gtfo of teh water and, ZOMG, teh ceilinz opened up and Hover Cat caem down liek a duv and landeded on him
> 17 And, ZOMFGWTF, a voice from heven sayed »Hai guise, dis my son, and I tink he teh 1337«.[19]

Der LOL-Slang changiert zwischen (fehlerhaftem) Englisch und Nonsens, Jesus wird zur Happy Cat, der Geist Gottes zur Hover Cat, und die Stimme im Himmel lässt man in etwa sagen: »Na Jungs, dies ist mein Sohn und ich denke, er ist die Elite« (1337 ist Leetspeak, ein originelles Schriftsystem, bei dem Buchstaben durch ähnlich aussehende Zahlen ersetzt werden, hier: 1 = l, 3 = E, 7 = T). Auch die LOLCat Bible hat den Übergang von der Bildschirmexistenz zum Printprodukt geschafft.[20]

18 Dies wird bereits durch die grafische Gestaltung der Benutzeroberfläche deutlich.

19 http://www.lolcatbible.com/index.php?title=Matthew_3 [24.11.2011].

20 *Martin Grondin*, Lolcat bible. In Teh Beginnin Ceiling Cat Maded Teh Skiez an Da Urfs N Stuffs, Berkeley 2010.

3 Didaktische Spielräume

Die skizzierten Projekte weisen auf Vielfalt, Chancen, aber auch Gefahren von Multimedia im Blick auf die Bibeldidaktik hin:

a) Zunächst erscheint die Bibel durch Multimedia *attraktiv(er)* zu werden, besonders für Heranwachsende als den wichtigsten Adressaten bibeldidaktischer Bildung. Gerade dem Image vom ›verstaubten‹ und als altmodisch empfundenen Buch kann so auf der präsentierenden Oberfläche entgegengewirkt werden. Twitterbibel, BasisBibel und VolxBibel verfolgen explizit dies Ziel.
b) Als weitere Chance von Multimedia lässt sich die *stets aktualisierbare Vernetzung der Bibel mit zusätzlichem »Material«* sehen, seien dies Landkarten, Bilder oder Erklärungen, Videosequenzen etc. Digitale Bibeln können so zu abwechslungsreichen und umfassenden Lernlandschaften mit hohem Informationsgehalt werden. Auf die jeweiligen Verknüpfungen kommt es an und auf das didaktische Geschick der Lehrenden sowie die Motivation der Lernenden![21]
c) BasisBibel, Twitter-Bibel, Volxbibel und LOLCat Bible dienen in der *Verschränkung aus Bibeltext und Kommunikationsplattform* dem Bedürfnis der Informationsgesellschaft nach Kommunikation. Die Lernenden werden nicht nur in der Begegnung mit der Bibel, sondern ebenso im Austausch und der Kontaktpflege mit anderen Bibel-UserInnen unterstützt. In der Einübung von Dialogfähigkeit als sozialer Kompetenz können digitale Bibeln also zu wertvollen Lernmitteln werden.
d) Der Zugang im Internet ist i.d.R. *kostenfrei,* bzw. es werden gestaffelte Gebühren je nach Nutzungsgrad erhoben. Damit sind digitale Bibeln angesichts der Fülle von Anwendungen ein sehr preiswertes Lernmedium.
e) Die technischen Möglichkeiten, d.h. Textumbauten, up- und downloads sowie chat-Funktionen, gestatten aber schließlich und vor allem eine *(inter-)aktive Einbindung der Lernenden.* In unterschiedlicher Intensität können sie an der Entstehung und »Pflege« der Internet-Bibeln beteiligt sein, so besonders bei Volxbibel und LOLCat Bible. Multimedia fördert allgemeinpädagogische Entwicklungen, die von der Vorstellung direktiver Lehrpersonen wegführen und Formen des eigenständigen, dezentralen und weitgehend gleichberechtigten Lernens unterstützen.[22] »Lernen« im Kontext von Multi-

21 Vgl. *Franz Josef Röll,* Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien, München 2003, 12.

22 Zum Zusammenhang von Multimedia und Lernen siehe *Miriam Schäfer* und *Johanna Lojewski*, Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raums, München 2007 sowie *Henning Pätzold*, Versprechen und Wirklichkeit virtueller 3D-Umgebungen in Lernprozessen, in: *Ullrich Dittler* und *Michael Hoyer* (Hg.), Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. Chancen und Gefahren digitaler Me-

media ist deshalb vor allem ein *selbstgesteuertes bzw. selbstorganisiertes Lernen*. Im Vordergrund steht nicht eine (Bibel-)Didaktik der Vermittlung, sondern eine (Bibel-)*Didaktik der Aneignung*.[23]

Ich komme damit zu den Gefahren und Problemanzeigen:

f) Multimedia bewirkt aber auch eine *verwirrende Unklarheit*, was die Bibel nun eigentlich ist, wofür sie steht und wo die Grenzen ihrer Veränderbarkeit liegen (sollen). Ist die Bibel, so sie nicht normativ an bestimmte Formen gebunden ist, überhaupt notwendig, theologisch wahr und kirchlich sinnvoll? Ist es hinnehmbar, dass Jesus zur Happy Cat wird, Fäkalausdrücke in aufdringlicher Dichte die Grundstimmung bilden oder ein biblischer Passus einfach auf wenige Zeichen eingedampft wird? Gerade der »Heiligkeits-«Charakter der Bibel erweist sich als widerspenstig gegenüber solchen Umformungen, die nicht nur in den Textbestand eingreifen und die Bibel als ein »Gegenüber«, ein »Anderes« und »Fremdes« gefährden. Auch wird in ästhetischer Hinsicht die Würde der Bibel verletzt.

g) Die Zusammenschau von Bibel und Multimedia drängt daher immer auch zur *Medienkompetenz*. Dabei sollten Lehrende und Lernende m.E. den Blick aber nicht nur auf die Anwendung von Multimedia richten. Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts ist mehr als nur ein technisches »Know how« und umfasst an dieser Stelle besonders auch *das Bewusstsein für die Veränderung durch bestimmte Medien, d.h. hier: der Bibel durch Multimedia*.[24]

So fordern die aufgerufenen Bibelprojekte in ihrer Unterschiedlichkeit und teilweisen Provokation geradewegs dazu auf, als gemeinsame Lerngruppe, sei es in Schule oder Gemeinde, nachzudenken und miteinander auszuhandeln, was die Bibel bedeutet, worin die Vorteile einer jeweiligen Version liegen können und welche Nachteile damit verbunden sind. Freilich schließt dies ein Experimentieren anhand konkreter Texte und Themen mit ein und bedarf einer ebenso offenen wie vertraulichen Diskussionskultur. Dies kann insgesamt zu einem kritischen Umgang mit der Bibel beitragen, wobei Lernende die Bibel *wahrnehmenlernen* als einen Text, der immer nur in bestimmten und notwendig zu reflektierenden Formen vorliegt.

dien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive, München 2008, 257–273, besonders 265–268.

23 *Mirjam Schambeck sf*, ReligionslehrerIn sein. Zwischen Eröffnen und Pointieren von Lernprozessen, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie / Der Evangelische Erzieher 59 (2007), 135–143, 135f.

24 Vgl. *Joseph Weizenbaum*, Inseln der Vernunft im Cyberstrom? Auswege aus der programmierten Gesellschaft, Freiburg 2006 (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung 575), 173.

Ich halte fest: Multimedia macht aus der Bibel mehr als nur ein Buch zum Lesen. Die Bibel wird hier zur interaktiven, beweglichen und äußerst abwechslungsreichen *Software.* Sie wird zur erweiterten Bibliothek, zum Unterhaltungsprogramm und zur Kommunikationsplattform in einem. Und ich meine, gerade so kann sie auch als Glaubens- und Lebensbuch wiederentdeckt, neu aufgesucht und aufrichtig wertgeschätzt werden, eben heiliger Text in digitalen Zeiten sein.

Dr. Stefan Scholz ist Privatdozent und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Elitestudiengang »Ethik der Textkulturen« an den Universitäten Augsburg und Erlangen

3.7

Matthias Wörther

Atheistische Ferkel und das Wehen des Zeitgeistes

Überlegungen zur Religionskritik in den Medien

Vieles spricht dafür, dass man sich die moderne Gesellschaft im Sinne von Peter Sloterdijk[1] strukturell als ›Schaum‹ vorstellen muss: Gemeinsam ist den einzelnen Sinnblasen nur das Rahmengerüst. Es besteht aus der Gesetzgebung und einer Reihe von weithin akzeptierten Verhaltensregeln, die sicherstellen, dass man sich nicht ins Gehege kommt. Im Übrigen lebt jeder in seiner eigenen kleinen Schaum- und Sinnwelt, die an viele andere angrenzen kann, von deren jeweiligem direkt benachbartem Eigen-Sinn man aber nichts weiß oder nichts wissen mag. Linus Hauser qualifiziert das in der ›schaumartigen‹ Mediengesellschaft herrschende Klima treffend als ›beruhigte Endlichkeit‹[2]. Wenn die großen Fragen nach Gott, Welt und Sinn noch gestellt werden, dann werden sie privatistisch, meist unaufgeregt und individuell abgehandelt, oft im Rahmen von ›Neomythen‹, die ihre Erklärungsmuster eklektisch aus den Weltreligionen, der Esoterik, der Bildwelt der Wissenschaften und anderen Quellen der Weltdeutung beziehen.

Es ist offensichtlich, dass in einer solch diversifizierten Gesellschaft Religionskritik nicht mehr nur als die argumentative Auseinandersetzung zwischen dem Christentum und seinen Kritikern verstanden werden kann, sondern sich sowohl der Begriff der Religion wie der der Religionskritik inzwischen auf eine praktisch unüberschaubare Gemengelage von Standpunkten, Meinungen und Glaubensüberzeugungen hin öffnen. Die Lage kompliziert sich noch weiter, da sich diese Auseinandersetzungen um Religion und Religionen, aber auch um deren Institutionalisierung in Kirchen und Gemeinschaften, vor allem im Raum der Medien abspielen. Die Medien initiieren sie mit, sie bilden sie ab, sie reflektieren und verzerren sie. Zwar gibt es weiterhin Orte des wissenschaftlich-methodisch geordneten Diskurses wie die philosophischen und theologischen Fakultäten und die dort angesiedelten Publikationsorgane, aber diese Orte sind eher eingefriedete Oasen als gesamtgesellschaftlich wirksame Meinungsbildner. Allerdings kann man konstatieren, dass das Thema Religion in der Öffentlichkeit wieder deutlich mehr Bedeutung

1 *Peter Sloterdijk*, Sphären I–III, Frankfurt a.M. 1998ff. Vgl. auch: *Matthias Wörther*, Schäumende Medien. Überlegungen zu Sloterdijk (muk-Publikation 27), München 2005.

2 *Linus Hauser*, Kritik der neomythischen Vernunft. Neomythen der beruhigten Endlichkeit. Die Zeit ab 1945, Paderborn 2009.

gewonnen hat, als ihm in den Hoch-Zeiten der linksorientierten Ideologiekritik zugestanden wurde. Diese Tatsache hat sicherlich auch mit dem Auftreten des islamischen Fundamentalismus zu tun, aber nicht nur: Papstbesuche werden zu positiv besetzten Großveranstaltungen, Jürgen Habermas spricht neuerdings von einer ›postsäkularen Gesellschaft‹, die ZEIT führt letztes Jahr eine Rubrik ›Glauben & Zweifeln‹ ein[3] und in der Reihe Suhrkamp Taschenbücher Wissenschaft erscheinen Bände über ›Gottesbeweise‹[4] und ›Wunder‹[5].

Da Lehrer wie Schüler im selben Resonanzraum der Medien leben, sind die Themen, die durch die Medien hinsichtlich der Religion(en) gesetzt werden, immer auch die, die im Klassenzimmer eine Rolle spielen und den Unterricht direkt und indirekt beeinflussen. Deren systematischer Stellenwert mag manchmal von zweifelhafter Bedeutung sein, aber in der Schule gilt stets, die SchülerInnen dort abzuholen, wo sie sich tatsächlich befinden.

Jugendliche sind in einer pluralen Gesellschaft in unterschiedlichsten Milieus angesiedelt, und dementsprechend variiert ihr Verhältnis zu Kirche und Religion. Wie es scheint, sind Jugendliche sind in der Regel nicht grundsätzlich gegen die Beschäftigung mit Religion eingestellt, aber sie entwickeln auch kein besonderes Interesse dafür. Die von Hauser konstatierte ›beruhigte Endlichkeit‹ ist also auch hier zu beobachten und wird von der jüngsten Shell-Jugend-Studie bestätigt[6].

Für den Religionsunterricht ergibt sich daraus in concreto eine nicht einfache Gemengelage, da sich traditionelle Gläubigkeit, desinteressierte Gleichgültigkeit und im Einzelfall auch kämpferisch-kritische oder fundamentalistisch-starre Ansichten dort unvermittelt begegnen und von der Lehrerin oder vom Lehrer moderiert werden müssen. Andererseits ist der Religionsunterricht einer der wenigen Orte, an denen Jugendliche in vergleichender und ordnender Weise in ihren weltanschaulichen Ansichten kritisiert und bestätigt, mit Argumenten versehen und zu toleranter Auseinandersetzung angeleitet werden können.

An dieser Stelle kommen die Angebote der Medien in den Blick. Mögen die Lehrpläne für den Religionsunterricht eine Systematik der Auseinandersetzung mit Religion und Glaube vorgeben, so wird diese Systematik doch nur lebendige Bedeutung bekommen, wenn sie auf tatsächliche Positionen von Schülerinnen und Schülern bezogen werden kann. Und deren Positionen verdanken sich immer wieder (im Guten wie im Schlech-

3 Vgl.: http://www.zeitverlag.de/pressemitteilungen/neues-zeit-ressort-glauben-und-zweifeln/ (Aufgerufen am 8.10.2011).

4 *Guido Kreis / Joachim Bromand* (Hg.), Gottesbeweise: von Anselm bis Gödel, Frankfurt a.M. 2011.

5 *Alexander C.T. Geppert / Till Kössler* (Hg.), Wunder – Poetik und Politik des Staunens im 20. Jahrhundert, Frankfurt a.M. 2011.

6 Vgl.: http://www.shell.de/home/content/deu/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/ (aufgerufen am 8.10.2011). Vgl. auch *Carsten Wippermann / Marc Calmbach* (Hg), Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27, Düsseldorf 2008.

ten) auch den in den Medien gesetzten Themen und der dadurch erzeugten Aufmerksamkeit, wobei hier keine klaren Gesetzmäßigkeiten herrschen. Zwar gibt es tendenziöse Medien, einseitige Kampagnen, übelwollende Medienschaffende oder merkwürdige Mode-Trends, aber darin eine Verschwörung der Religionsgegner sehen zu wollen, ist unsinnig. Die Probleme der Kirchen und des Religionsunterrichts resultieren nicht aus den Manipulationen und Machenschaften der Medien. Sie gründen tiefer.

Was also hat in den Medien Aufmerksamkeit gefunden oder findet sie noch? Was könnte für unser Thema von besonderem Interesse sein? Ich möchte paradigmatisch drei Orte benennen, wo das Thema Religionskritik in jüngster Zeit medial besondere Aufmerksamkeit hervorgerufen hat: die Debatte um den ›neuen Atheismus‹, der Film ›Zeitgeist‹, der sich über die Videoplattform ›Youtube‹ verbreitet hat, und das Kino.

1 Dawkins und die Folgen: Atheistische Didaktik

Ein schönes Beispiel für mediale Aufmerksamkeitsphänomene ist die Debatte um den ›Neuen Atheismus‹, dessen Positionen nicht eben neu[7], deren Breitenwirkung aber beträchtlich war (und ist), nicht zuletzt durch Bestseller wie Richard Dawkins ›Der Gotteswahn‹ und Christopher Hitchens ›Der Herr ist kein Hirte‹. Wer möchte schon (und vor allem als Jugendlicher) zu den hoffnungslos Dummen, von der Wissenschaft längst Widerlegten gehören, die noch an Gott glauben, oder als Gläubiger all das Unheil rechtfertigen müssen, das durch die Kirche angerichtet wurde?

Das von Michael Schmidt-Salomon und Helge Nyncke konzipierte Bilderbuch »Wo bitte geht's zu Gott?, fragte das kleine Ferkel: Ein Buch für alle, die sich nichts vormachen lassen«[8],[9] generiert dieses Überlegenheits- und Wahrheitspathos bereits für Kindertagesstätten und die Grundschule. Schmidt-Salomon[10] verpackt die Thesen des ›Neuen Atheismus‹ in kindgerechter Form (oder das, was dafür gehalten wird) und thematisiert die Religionskritik so bereits im Kinderzimmer. Die Botschaft ist

7 Vgl. hierzu *Matthias Wörther*, Kein Gott nirgends? Neuer Atheismus und alter Glaube. Orientierungen, Würzburg 2008.

8 *Michael Schmidt-Salomon / Helge Nyncke*, Wo bitte geht's zu Gott?, fragte das kleine Ferkel: Ein Buch für alle, die sich nichts vormachen lassen, Aschaffenburg 2007.

9 Eine komplette Lesung des Bilderbuches durch Salomon und Nyncke mit eingeblendeten Bildern aus dem Buch findet sich in fünf Teilen auf Youtube, vgl.: http://www.youtube.com/watch?v=cbYqzTna9lQ (aufgerufen am 8.10.2011).

10 Zu Schmidt-Salomon vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Michael_Schmidt-Salomon und http://www.schmidt-salomon.de/. Schmidt-Salomon ist auch Vorstandssprecher der Giordano Bruno Stiftung, vgl. http://www.giordano-bruno-stiftung.de (Links aufgerufen am 8.10.2011).

einfach und schnell zusammengefasst: Gott gibt es nicht. Seine Vertreter, seien es nun Rabbis, Pfarrer oder Muftis, verbreiten nichts als Angst. Naheliegende Klischees (Eucharistie als ›Menschenfresserei‹) werden platt ausgebeutet, Kirchen sind ›Gespensterburgen‹ usw. Die Moral dieser Geschichte lautet dann: »Der Gottesglaube auf dem Globus ist fauler Zauber, Hokuspokus.« Aber auch älteren Kindern bietet Schmidt-Salomon religionskritische Welterklärungen, so in seinem Buch ›Susi Neunmalklug erklärt die Evolution: Ein Buch für kleine und große Besserwisser‹[11], dessen Kernaussagen in einem gut gemachten Werbetrailer auf Youtube[12] leicht zugänglich sind: Gott hatte Tomaten auf den Augen, sonst hätte er gesehen, dass seine Welt nicht gut ist. Und dem Lehrer empfiehlt Susi statt der Bibel-Lektüre Darwins ›Entstehung der Arten‹. Da das vierminütige Video die biblische Schöpfungsgeschichte sehr anschaulich mit der Evolutionslehre kontrastriert, den sich auf die Bibel beziehenden Religionslehrer als hoffnungslos desinformiert darstellt und gleichzeitig mit dem Pathos der objektiven Wahrheit der Wissenschaft auftritt, bietet es einen effektiven Einstieg in die Thematik. Die genannten Beispiele sind tendenziös, einseitig und schematisch, aber gerade deshalb als Kontrastfolien für Reflexionen über Religionskritik geeignet, zunächst für LehrerInnen, aber sicher auch als Elemente für den Religionsunterricht zumindest ab der 9. Klasse, sobald ein analysierender Zugriff möglich wird. Tatsächlich stellen diese Medien LehrerInnen (und SchülerInnen) vor die Aufgabe, nicht nur über Wirkungsfragen nachzudenken (Sind religionskritische Ferkel für Kinder problematischer als Geschichten über Schutzengel, Christkindlein und Weihnachtsmänner?), sondern sich auch der auf beiden Seiten verwendeten Klischees und Argumentationsstrategien bewusst zu werden. Und so ganz einfach sind die sich stellenden Fragen nicht zu beantworten: Wie vermittelt man angemessen, was die Rede vom ›Leib Christi‹ und seinem ›Blut‹ bedeutet, und das angesichts der nicht nur Kinder und Jugendliche in die Irre führenden Macht der Metaphorik? Und selbst wenn man Schöpfungsgeschichte und Evolutionslehre als gleichberechtigte, aber unterschiedliche Perspektiven auf die Wirklichkeit interpretiert: Steckt denn nicht trotzdem die Theodizee-Frage in beiden Modellen, auf die auch der atheistische Monismus keine überzeugende Antwort besitzt?

11 *Michael Schmidt-Salomon*, Susi Neunmalklug erklärt die Evolution: Ein Buch für kleine und große Besserwisser, Aschaffenburg 2009.

12 http://www.youtube.com/watch?v=X-j3I4kjHWI (aufgerufen am 8.10.2011). Außerdem gibt es eine Website zum Buch, wo das Video ebenfalls abgerufen werden kann: http://www.susi-neunmalklug.de (aufgerufen am 12.11.2011).

2 Verschwörungstheorien ohne Ende: ›Zeitgeist – Der Film‹

Während Schmidt-Salomons Medien mit ihrem pädagogisch-missionarischen Ansatz ReligionslehrerInnen ziemlich vertraut vorkommen dürften (vergleichbare Mittel, falsche Botschaft), ist dem Phänomen ›Zeitgeist – Der Film‹[13] argumentativ deutlich schwerer beizukommen. Es handelt sich dabei um einen fast zweistündigen Film aus dem Jahr 2007, der sich bei Schülerinnen und Schülern großer Bekanntheit erfreut und ihnen jede Menge system-, gesellschafts-, religions- und kirchenkritische Argumente liefert. Ihn Punkt für Punkt korrigieren und richtigstellen zu wollen, dürfte ein Ding der Unmöglichkeit sein und ein bloß analytischer Zugriff seiner Wirkung auf die jugendliche Zielgruppe wahrscheinlich auch keinen Abbruch tun. In Wikipedia wird der Film wie folgt charakterisiert: »Zeitgeist ist ein von Peter Joseph produzierter Film, der mit den Mitteln eines Dokumentarfilms u.a. eine Reihe von Verschwörungstheorien rund um das Christentum, die Anschläge vom 11. September 2001 sowie die Verbindung zwischen Hochfinanz und Kriegswirtschaft aufgreift.«[14] Das entscheidende Stichwort hier lautet: Verschwörungstheorien[15]. Verschwörungstheorien sind zirkuläre Argumentationsmodelle, die Gegenargumente in Bestätigungen des eigenen Standpunkts umdeuten. Ihre Faszination besteht nicht zuletzt darin, dass sie als Offenbarungen verborgener und vertuschter Wahrheiten auftreten und denjenigen, der sie vertritt, mit Deutungsmacht, Wahrheitspathos und damit verbundenen Überlegenheitsgefühlen versehen können. ›Zeitgeist‹ verstärkt im Prinzip alle im populärtheologischen Diskurs der Öffentlichkeit meist schon vorhandenen Ansätze, die die Religionen, und vor allem das Christentum, als große Täuschungsmanöver der Mächtigen zur Unterdrückung des Volkes begreifen: Religion sei Betrug, die christliche Religion im Besonderen habe keinen eigenen Wert (sie leite sich aus der ägyptischen Mythologie ab), Jesus sei keine historische Gestalt, und die Kirche sei nichts anderes als eine Institution zur Erhaltung der Macht von wenigen. Nahezu zwangsläufig folgen dann die mit den Schlagworten ›Hexenprozesse‹, ›Finsteres Mittelalter‹, ›Inquisition‹ usw. verbundenen Assoziationen und alle einschlägigen Fakten aus der Geschichte des Christentums.

Sicher ist es auch eine Aufgabe des Religionsunterrichts allein schon durch die (zweifellos mühsame) Vermittlung von methodischem, histori-

13 Komplett in deutscher Fassung auf Youtube unter http://www.youtube.com/watch?v=sh-9tHw6MPs. Ebenfalls komplett eine zusätzliche Kompilation unter dem Titel ›Zeitgeist – Addendum‹: http://www.youtube.com/watch?v=Vm9ntCNA_04) und eine weitere Fortsetzung http://www.youtube.com/watch?v=a1V5fhFSnhA, die in religionskritischer Hinsicht allerdings nicht so ergiebig sind. Die Website des Autors findet sich unter http://www.zeitgeistmovie.com/ (aufgerufen am 8.10.2011).

14 Vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Zeitgeist_(Film) (aufgerufen am 8.10.2011).

15 Vgl. hierzu auch: *Matthias Wörther*, Betrugssache Jesus. Michael Baigents und andere Verschwörungstheorien auf dem Prüfstand, Würzburg 2006.

schem und theologischem Wissen, allzu naiven Geschichts- und Glaubensvorstellungen den Boden zu entziehen. Weit wichtiger scheint es jedoch, das durch Medien wie ›Zeitgeist‹ geweckte spekulative Interesse der SchülerInnen ernst zu nehmen[16]. Ihnen ist es (vor allem in der Pubertät) tatsächlich um umfassende, ›alles‹ (d.h. ihre Herkunft, ihr Leben, ihre Zukunft) erklärende Theorien zu tun. Der Hang zu ›Verschwörungstheorien‹ erklärt sich nicht allein aus der alterstypischen Anti-Haltung, sondern auch daraus, dass Religion als Deutung des individuellen Lebens im Gesamtzusammenhang von Welt und Wirklichkeit eher als enttäuschte Hoffnung und viel Kraft kostender Irrweg denn als neue Perspektiven eröffnender theoretischer wie lebenspraktischer Entwurf erfahren wird. Religionsunterricht muss sich deshalb auch als ein Ort verstehen, der den SchülerInnen Religion auf überzeugende Weise als einen umfassenderen und schlüssigeren Weltentwurf, d.h. als eine bessere Theorie der Geschichte, der Natur und des eigenen Lebens darlegen kann, als es Filme wie ›Zeitgeist‹ tun.

3 Jenseits von Monty Python: Bill Mahers ›Religulous‹

Das Stichwort ›Verschwörungstheorie‹ ließe sich jetzt im Horizont des Kinos und seiner Angebote ohne Weiteres mit einer Analyse der auf Dan Browns Bestsellern ›Da Vinci Code‹ und ›Illuminati‹ beruhenden Verfilmungen fortsetzen, wie überhaupt der Film kritisch wie affirmativ eine deutliche Affinität zu religiösen Motiven und Themen besitzt[17] und sie auch breitenwirksam transportieren kann[18]. Nicht zufällig ist ›Das Leben des Brian‹ von Monty Python im Leben der SchülerInnen weiterhin eine Art religionskritischer Klassiker, der gerne als Parodie von Jesusfilmen verstanden wird, tatsächlich aber vor allem davor warnt, irgendwelchen Gurus nachzulaufen. Seine Darstellungsmittel sind Satire, Humor, Ironie (und Klamauk), Mittel also, die schon immer dazu dienten, hohles Pathos, geistliche Herren und die Herrschenden auf die Schippe zu nehmen. Als jüngeres Beispiel aus diesem Genre kann ›Religulous‹[19] von 2008 dienen, ein quasidokumentarischer Film[20], der sich einen Spaß dar-

16 Vgl. hierzu die Lehrermaterialien unter http://www.filmabc.at/documents/02_Filmheft_Zeitgeist.pdf (aufgerufen am 12.11.2011).

17 Vgl. in jüngster Zeit beispielsweise die Filme von Lars von Trier oder Terence Malicks ›Tree of Life‹.

18 Zu denken ist dabei etwa an Hollywoodproduktionen wie ›Bruce Almighty‹ oder ›Evan Almighty‹, die zwar letztlich Gott das letzte Wort lassen, aber in der Witzelei doch auch kritisches Potential erkennen lassen: Bruce will es besser machen als Gott.

19 In Teilen auf Youtube, vgl. Teil 1 unter http://www.youtube.com/watch?v=UvW3y4g2rXA (aufgerufen am 8.10.2011).

20 Überblicksinformationen unter http://de.wikipedia.org/wiki/Religulous (aufgerufen am 8.10.2011).

aus macht, Gläubige aller Couleur mehr und weniger gelungen vorzuführen und dem Gelächter preiszugeben. Über Geschmack lässt sich bekanntlich streiten, und die Argumentationsstrategie von ›Religulous‹ hält an vielen Stellen einer kritischen Betrachtung nicht stand, aber dennoch bringt der Film immer wieder ein zentrales Problem von SchülerInnen auf den Punkt. Religiöse Autorität ist oft nicht unbedingt mit entsprechender Kompetenz verbunden. Es wird Ehrfurcht, Zustimmung oder sogar Gehorsam gegenüber Positionen, Personen oder Autoritäten erwartet, ohne dass diese Forderungen glaubwürdig begründet würden. Oft wird diese Begründung unter Berufung auf einen höheren Sinn sogar generell verweigert. ›Religulous‹ funktioniert auch nach dem Prinzip ›Des Kaisers neue Kleider‹, indem er an Religion und ihren Ausdrucksformen offensichtlich macht, was alle wahrnehmen, aber oft nicht zu sagen wagen. Da ›Religulous‹ formal eine Reihung von Situationen, Interviews und polemischen Thesen darstellt, eignet er sich gut, um im Unterricht an einzelnen Ausschnitten zu arbeiten. Einen ersten Zugriff auf die Vielfalt der angesprochenen Themen erlaubt das Presseheft[21].

4 Aufgaben und Perspektiven

Während ›Religulous‹ allerdings noch ein gewisses Niveau wahrt, ist in der Comedy-Szene, wie sie sich in den Privatsendern des Fernsehens darstellt, alles kritische Potential längst hinter öden Klischee-Witzen verschwunden (was Schüler nicht hindert, das ausgesprochen lustig und unterhaltsam zu finden). Man muss Geschmacklosigkeiten, die religionskritisch daherkommen, nicht goutieren, aber man sollte sie auch nicht als wirksame Angriffe auf die Religion überbewerten. In der offenen und multiperspektivischen Medienwelt, in der wir leben, ist das Gefälle zwischen (autoritätsbewehrter) Religion und (tendenziell bekämpfter) Religionskritik verschwunden: Das Internet stellt strukturell alle Informationen, Meinungen und Standpunkte auf gleicher Ebene dar, und das ist gut so. Öffentlichkeit hat sich endgültig in einen Basar der Meinungen und Weltanschauungen verwandelt und der Hoffnung Raum gegeben, dass die Auseinandersetzung über Bedeutung, Wahrheit und Wert von Religion und Religionen breit, auf Argumente gegründet, in Anerkennung der Vielfalt und Unterschiedlichkeit und jenseits von Autoritäts- und Machtspielen stattfinden kann. Wie die Beispiele gezeigt haben, sind Theologie und Religionspädagogik durch die Medien und ihre Religionskritik ganz neu gefordert. Klar dürfte dabei auch eines sein: Berufung auf religiöse Gefühle, emotionale Abwehrreaktionen oder gar Gewalt wie im Fall der dänischen Mohammed-Karikaturen sind kontraproduktiv. Auch in diesem Fall könnte der Religionsunterricht ein Ort

21 Abrufbar unter http://hpd.de/files/Religulous%20Presseheft.pdf (aufgerufen am 12.11.2011).

sein, wo Kontroversen in das Licht einer Wahrheit gesetzt werden, die sich von sich her oder gar nicht durchsetzt.

Dr. Matthias Wörther ist Leiter der Fachstelle »medien und kommunikation« der Erzdiözese München und Freising.

3.8

Götz Nordbruch

Islam 2.0 – Jenseits von deutscher Leitkultur und islamischem »Medienghetto«

In öffentlichen Debatten zum Stand der Integration von Migranten und Muslimen gilt der Mediennutzung besondere Aufmerksamkeit. In den vergangenen Jahren rückte die Nutzung von Medien als Indikator für die Einbindung von Migranten in die Gesellschaft in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses.[1] In politischen Auseinandersetzungen gilt die umfangreiche Nutzung von muttersprachlichen Medien bis heute vielfach als Hinweis auf eine mangelhafte kulturelle und emotionale Einbindung in die deutsche Gesellschaft. Mit Verweis auf die wachsende Bedeutung von Satellitensendern aus der Türkei und arabischen Ländern ist in diesem Zusammenhang bisweilen von »medialen Parallelgesellschaften« die Rede, in die sich gerade muslimische Migranten[2] einzurichten drohten.

Übersehen wird dabei die Entstehung mehrsprachiger und multikontextueller Medienwelten, in denen sich gerade jüngere Muslime – ähnlich wie nichtmuslimische Migranten – zunehmend bewegen. Die Inhalte und Kommunikationsformen dieser Medienwelten lassen sich immer weniger mit Kategorien wie »Heimatmedien« und »deutsche Medien« fassen. In ihnen spiegeln sich vielmehr kulturell-religiöse Orientierungen und Identitätskonstruktionen, die sich sowohl von den Traditionen der Elterngeneration als auch von einer vermeintlichen deutschen Leitkultur unterscheiden.[3]

1 Den Forschungsstand zum Zusammenhang von Mediennutzung und Integration geben Andrea Piga und Susanne Worbs wieder: *Andrea Piga*, Mediennutzung von Migranten, in: *Heinz Bonfadelli* und *Heinz Moser* (Hg.), Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum, Wiesbaden 2007, 209–234 und *Susanne Worbs*, Mediennutzung von Migranten in Deutschland. Working Paper 34 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2010, 40–44.

2 In Deutschland leben nach aktuellen Statistiken 16 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund, was knapp 20% der Bevölkerung entspricht. Die Zahl der Muslime wird auf 3.8 bis 4.2 Mio. Personen geschätzt, von denen die weitaus meisten einen Migrationshintergrund haben. Etwa 45% der Muslime in Deutschland sind deutsche Staatsbürger. Zuschreibungen wie »Muslim« und »Migrant« sind problematisch – und sehr umstritten. Sie decken sich nicht zwangsläufig mit der Selbstwahrnehmung der so beschriebenen Personen. Diese Zwiespältigkeit und Unschärfe wird im Folgenden mitgedacht.

3 Siehe zur Diskussion um transnationale und transkulturelle Identitäten u.a. *Kai-Uwe Hugger*, Junge Migranten online. Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit, Wiesbaden 2011, 17–67 sowie *Kira Kosnick*,

Oft sind es gerade die lokalen Bezüge in Deutschland, die trotz der Bedeutung der Muttersprache die Inhalte und Kommunikationsformen der Medienangebote bestimmen. Dabei beschränkt sich die Rolle der Nutzer nicht auf die Rolle des Konsumenten. Gerade in Internetmedien, aber auch im Fernsehen und in Printmedien, treten Muslime und Migranten zunehmend auch als Produzenten von Medienangeboten in Erscheinung. Diese Medien sind insofern weniger Ausdruck medialer Ghettos als Hinweis auf eine Vervielfältigung von Lebenswelten und Identitäten, die von Jugendlichen mit muslimischem Familienhintergrund in Deutschland gelebt werden.

1 Mediennutzung von Migranten und Muslimen

Ein Ergebnis aktueller Studien zur Mediennutzung von Migranten ist die fortwährende Bedeutung muttersprachlicher Angebote. So kam eine Untersuchung unter türkischstammigen Migranten in Nordrhein-Westfalen zu dem Ergebnis, dass fast 93% der Befragten in der einen oder anderen Weise auf türkischsprachige Medien zurückgriffen. Eine solche Nutzung schloss das Interesse an deutschsprachigen Medien keineswegs aus. So gaben 91% der Befragten an, deutschsprachige Medien zu nutzen. Nur eine Minderheit von 8% bzw. von 5% gab hingegen an, ausschließlich auf türkisch- oder deutschsprachige Medien zurückzugreifen.[4] In diesem Zusammenhang wird auch darauf hingewiesen, dass eine Nutzung türkischsprachiger Medien nicht mit einer eingeschränkten Integration oder mangelhaften Deutschkenntnissen gleichzusetzen sei. Sowohl unter gut als auch unter gering integrierten Bevölkerungsgruppen lässt sich eine komplementäre Nutzung deutsch- und muttersprachlicher Medien nachzeichnen.[5] Zwei- und Mehrsprachigkeit gilt dabei auch in sozialisationstheoretischen Forschungen immer weniger als Defizit. Immer stärker wird hier auch auf die besondere Qualifikation hingewiesen, die zumindest potentiell mit Mehrsprachigkeit einhergeht.
Diese Ergebnisse decken sich mit Studien, die unter Muslimen in Deutschland durchgeführt wurden. Auch hier war die ergänzende Nutzung deutsch- und muttersprachlicher Medien für den größten Teil der

Migrant Media. Turkish Broadcasting and Multicultural Politics in Berlin, Bloomington 2007, 104–128.

4 *Martina Sauer*, Partizipation und Engagement türkeistämmiger Migrantinnen und Migranten in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der elften Mehrthemenbefragung 2010. Eine Analyse im Auftrag des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, Essen 2011, 173.

5 Siehe *Sauer*, Partizipation und Engagement, 177 und *Regine Hammeran / Deniz Baspinar / Erk Simon*, Selbstbild und Mediennutzung junger Erwachsener türkischer Herkunft, MediaPerspektiven 3 (2007), 130.

Befragten nachzuweisen.[6] Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die hohe Bedeutung einzelner Medienangebote, deren Nutzung als Hinweis auf eine lebensweltliche Einbindung in die Gesellschaft interpretiert werden kann. So machte eine unter jugendlichen Migranten durchgeführte Studie, die die unterschiedlichen sozialen Milieus berücksichtigte, auf die häufige Lektüre von Zeitschriften wie Bravo, Cosmopolitain oder dem Playboy aufmerksam. Die Zeitschriften Bravo und Bravo Girl zählten hier unabhängig von Herkunft und Milieu zu den am weitesten verbreiteten Zeitschriften.[7] Dies gilt in ähnlicher Weise für Soziale Netzwerke wie Facebook oder MySpace; auch diese Medien finden unter Migranten und Muslimen großen Zuspruch. In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass die Mehrzahl der Muslime ausdrücklich auch auf religionsunspezifische Medien zurückgreift.

Gerade in sprachlicher Hinsicht sind Online-Medien für junge Migranten von Bedeutung, schließlich bieten sie Räume, in denen zwei- oder mehrsprachige Kommunikationen möglich sind. Das Internet gehört nach dem Fernsehen zu den am häufigsten genutzten Medien, wobei in den letzten Jahren ein weiterer Bedeutungsgewinn zu beobachten ist. Unter den 14- bis 19-Jährigen nutzen mittlerweile fast zwei von drei Jugendlichen mit Migrationshintergrund täglich das Internet (gegenüber 80% der Gleichaltrigen in der Gesamtbevölkerung).[8]

Online-Angebote nehmen damit einen immer wichtigeren Platz im Alltag von Jugendlichen ein. Gerade im Zusammenhang mit der Nutzung von Sozialen Netzwerken gehen dabei Online- und Offline-Welten zunehmend ineinander über. Offline-Leben und Online-Leben sind danach nicht zwei separate Sphären des jugendlichen Alltags. Vielmehr handelt es sich um zwei eng miteinander verwobene Lebensbereiche.

2 Muslime und Medien: Von der Auslandspresse zu »Sheikh Google«

Bis in die 1990er Jahre waren es neben Videofilmen und Audiokassetten fast ausschließlich türkisch- und arabischsprachige Zeitungen und Zeitschriften, mit deren Hilfe die sich muslimische Migranten über religiöse Themen informierten. In der Regel wurden diese Publikationen aus dem Ausland importiert und hatten insofern nur selten Bezug zum gesell-

6 *Katrin Brettfeld / Peter Wetzels*, Muslime in Deutschland – Integration, Integrationsbarrieren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt – Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen, Hamburg 2007, 95.

7 *Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung*, Sexualität und Migration: Milieuspezifische Zugangswege für die Sexualaufklärung Jugendlicher, Köln 2010, 40.

8 *ARD/ZDF*, Migranten und Medien 2011, Köln 2011, 42; siehe auch *Joachim Trebbe*, *Annett Heft* und *Hans-Jürgen Weiß*, Mediennutzung junger Migranten mit Migrationshintergrund (Schriftenreihe Medienforschung des LfM), Berlin 2010, 181–192.

schaftlichen Alltag ihrer Leser. Auch andere Zeitschriften, die in Deutschland von verschiedenen islamischen Vereinen herausgegeben wurden, erschienen oft in türkischer und arabischer Sprache und orientierten sich vorranging an Themen, die mit den Herkunftsländern der ersten Einwanderergeneration in Verbindung standen. Dies gilt in ähnlicher Weise für die zahlreichen arabisch- und türkischsprachigen Satellitensender, die seit Ende der 1990er Jahre in Deutschland zu empfangen sind.[9] Deutschsprachige Publikationen gingen dagegen häufig auf Initiativen zurück, die von deutschen Konvertiten geprägt waren. In diesem Umfeld entstanden zudem mehrere Verlage, die sich mit deutschsprachiger Literatur über den Islam gezielt auch an Nichtmuslime richteten. Die Idee der Da'wa, des »Rufes zum Islam«, prägte hier die Ausrichtung der veröffentlichten Schriften.

Gerade nach den Anschlägen vom 11. September 2001 und den folgenden Debatten über den Islam sahen sich viele Muslime veranlasst, auch persönlich über den Islam zu informieren und reale oder vermeintliche Zerrbilder zu korrigieren. In diesem Zusammenhang entstanden diverse Websites und Weblogs, die aus oft sehr subjektiver Perspektive über Fragen des Islam berichten. Die Erfahrung mit kritischen Nachfragen und Anfeindungen im Alltag wird dabei von vielen muslimischen Medienschaffenden als Anstoß beschrieben, sich selbst aktiv an der Gestaltung des Islambildes in der nichtmuslimischen und muslimischen Öffentlichkeit zu beteiligen.

Die Vervielfältigung solcher Angebote, die durch die Möglichkeiten des Internets begünstigt wird, trifft sich mit einem Wandel religiöser Orientierungen und Praktiken, der gerade in der zweiten und dritten Generation muslimischer Migranten zu beobachten ist. In verschiedenen Studien wurde der große Stellenwert der Religion auch im Alltag von jungen Muslimen herausgearbeitet. Dabei wird immer wieder auch auf die wachsende identitäre Bedeutung des Islam hingewiesen. Anders als für Muslime der ersten Generation, deren Religiosität wesentlich durch den Kontext der Herkunftsländer geprägt war, stehen viele junge Muslime vor der Herausforderung, sich in einer nicht-muslimischen Umwelt zu positionieren. Das selbstbewusste und über Symbole und religiöse Praktiken nach außen getragene Bekenntnis zum Islam wirkt dabei identitätsstiftend. Gleichzeitig spiegelt sich im religiösen Selbstverständnis junger Muslime eine schrittweise Entfremdung von traditionellen religiösen Autoritäten. Gerade am Beispiel der Imame, die in Moscheen maßgeblich für die religiöse Unterweisung verantwortlich sind, lässt sich die Diskrepanz zwischen den lebensweltlichen Herausforderungen, mit denen junge Gläubige im deutschen Alltag konfrontiert sind, und den Antworten der traditionellen Autoritäten aufzeigen. Die Fragen, die sich im

9 Einen Überblick über türkischsprachige Sender, die in Deutschland empfangen werden können, gibt *Jutta Aumüller*, Türkische Fernsehmedien in Deutschland, in: *Bonfadelli/Moser (Hg.)*, Medien und Migration, 21–42.

Alltag junger Muslime stellen, gehen am Erfahrungshorizont vieler Imame vorbei.[10]

Große islamische Verbände wie die Islamische Gemeinschaft Milli Görüs oder der Zentralrat der Muslime in Deutschland sind bereits seit Ende der 1990er Jahre mit eigenen Websites im Internet vertreten.[11] Die Inhalte beschränkten sich dabei lange auf allgemeine Informationen über den Islam und das Leben von Muslimen in Deutschland. Für junge Muslime fanden sich hier kaum gezielte Angebote. Umso wichtiger wurden neuere Angebote, die das jugendliche Bedürfnis nach religiösem Wissen und spiritueller Orientierung in verständlicher Sprache und mit Blick auf jugendliche Lebenswelte ansprechen. Online-Angebote wie das deutschsprachige Forum junger muslimischer Frauen, muslima-aktiv.de, und die Diskussionen über religiöse Themen auf dem Online-Forum maroczone.de stehen exemplarisch für die Vervielfältigung der religiösen Referenzen. Der Wunsch nach Informationen über den Islam, der durch das weitgehende Fehlen kompetenter Angebote – beispielsweise in Form von qualifiziertem Religionsunterricht in Gemeinden oder Schulen – oft unbefriedigt bleibt, äußert sich insofern in der wachsenden Bedeutung von »Sheikh Google«. Angesichts alltäglicher Fragen zu religiösen Praktiken und zur Vereinbarkeit bestimmter Verhaltensweisen mit islamischen Normen hat in den vergangenen Jahren die Bedeutung von Online-Angeboten deutlich zugenommen. Online-Fatwas bieten schnelle Antworten auf Fragen zur Vereinbarkeit von Kinobesuchen, Energydrinks oder der Teilnahme an Weihnachtsfeiern mit dem Islam. Das Internet entwickelt sich dabei für viele Muslime – nicht nur in Deutschland, sondern auch in der islamischen Welt – zudem zu einem gemeinschaftsbildenden Ort. Als »neue Moschee«[12], als alternativer Ort der Begegnung und des Austausches unter Muslimen, spielen Online-Medien im religiösen Alltag von Muslimen in Deutschland eine immer größere Rolle. Die virtuelle Vernetzung mit anderen Gläubigen trifft sich hier mit dem Wunsch, der Gemeinschaft der Muslime (»umma«) anzugehören.

3 Neue Trends: Multimedia und deutsch und Muslim

Diese Veränderung der religiösen Autoritäten und der Kommunikationsformen, die in den letzten Jahren zu beobachten ist, fällt zusammen mit einer wachsenden Sichtbarkeit junger Muslime in gesellschaftlichen Debatten – und damit auch in den Medien. Als neue Akteure, die ihren Le-

10 Siehe dazu u.a. *Rauf Ceylan*, Die Prediger des Islam. Imame – wer sie sind und was sie wirklich wollen, Freiburg 2010, 67–69.

11 *Alev Inan*, Islam goes Internet. Websites islamischer Organisationen im World Wide Web, Marburg 2007, 105–211.

12 *Abdallah Al-Tahawy*, The Internet is the New Mosque. Fatwa at the Click of a Mouse, Arab Insight 1/3 (2008), 11–19.

bensmittelpunkt in Deutschland sehen und sich auch politisch-kulturell in der deutschen Gesellschaft verorten, engagiert sich in den vergangenen Jahren eine wachsende Zahl von Muslimen in Initiativen und Vereinen, die gezielt auf die Interessen und Lebenswelten von Jugendlichen ausgerichtet sind.[13] Dieses Engagement spiegelt sich auch in dem Wunsch, die eigene Religiosität nach außen zu vermitteln. So lautet das Motto des erfolgreichen islamischen Modelabels Style-Islam »Geh und verbreitete die Botschaft!«[14] Das Bekenntnis zum Islam beschränkt sich dabei nicht auf persönliche Glaubensfragen, sondern beinhaltet eine selbstbewusste Forderung nach Anerkennung durch die nichtmuslimische Umwelt. Allerdings spiegelt sich auch hier eine eindeutige Botschaft an die Generation der Eltern und Großeltern. Das explizit moderne Auftreten und der sichtbare Wunsch nach *street credibility* stehen für eine Abgrenzung von den etablierten Praktiken der traditionellen islamischen Akteure.

Die Firma Style-Islam aus Witten verdeutlicht die zunehmende Überschneidung von Offline- und Online-Lebenswelten junger Muslime. Zu ihren Produkten zählen neben Kleidung auch Einrichtungsgegenstände und Computer-Accessoires, die mit islamischen Motiven gestaltet sind. Mit ihrem Internetauftritt, zu dem ein Firmenweblog und ein Facebook-Profil gehören, tritt die Firma auch als medialer Akteur in Erscheinung. Ganz ähnlich lassen sich die Aktivitäten des bereits 1994 gegründeten Vereins Muslimische Jugend in Deutschland (MJD) beschreiben. In den vergangenen Jahren hat der Verein deutlich an Sichtbarkeit gewonnen und zählt mittlerweile bundesweit mehrere Hundert Mitglieder. An den Jahrestreffen der MJD nehmen regelmäßig über 1000 Jugendliche teil. Auch für die Arbeit der MJD spielt der Webauftritt und die Präsenz in verschiedenen Online-Angeboten eine wesentliche Rolle. Über kurze Texte und Videos, die auch über andere islamischen Webseiten und vor allem auch über Youtube verbreitet werden, steht die MJD in einer engen Kommunikation mit einem jungen muslimischen Publikum.

Der Erfolg dieser Angebote wird auch daran deutlich, dass sich mittlerweile die etablierten islamischen Verbände um eine gezielte Ansprache von Jugendlichen im Internet bemühen. Die Multimedia-Plattformen waymo.de und sogesehen.tv, die eng an den Zentralrat der Muslime in Deutschland angebunden sind, stehen für den Versuch, Jugendliche an die bestehenden Strukturen zu binden. Aiman Mazyek, Generalsekretär des Zentralrats der Muslime und verantwortlich für waymo.de, beschreibt

13 Siehe dazu u.a. *Aladin El-Mafaalani / Ahmet Toprak*, Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland, Konrad Adenauer Stiftung, Berlin 2011; *Götz Nordbruch*, Islamische Jugendkulturen in Deutschland, Aus Politik und Zeitgeschichte 27 (2010), 34–38; *Julia Gerlach*, Zwischen Pop und Dschihad. Muslimische Jugendliche in Deutschland, Berlin 2006.

14 »Über uns«, styleislam.com.

das Portal »als Klon zwischen Youtube und StudiVZ, nur ganz auf die Bedürfnisse unserer Community zugeschnitten«[15].
Die Ausrichtung dieser Angebote an den Bedürfnissen und Interessen von Muslimen zeigt sich besonders deutlich auch in Partnersuchportalen wie muslimlife.eu oder dem Online-Stellenmarkt muslimjobs.de. Die Zielgruppe dieser Seiten, die auf anderen islamischen Websites intensiv beworben und diskutiert werden, ist auf Muslime beschränkt.
In diesem Zusammenhang kommt auch Websites aus dem salafistischen Spektrum ein wachsender Einfluss zu. Der Salafismus orientiert sich an der frühislamischen Gemeinde und vertritt ein äußerst rigides, am Wortlaut der islamischen Quellen angelehntes Verständnis des Islam. In der muslimischen Öffentlichkeit stehen salafistische Initiativen vor allem deshalb in der Kritik, weil sie jegliche Abweichung von eigenen Deutungen des Islam als Abweichung vom wahren Glauben denunzieren. Gerade diese Initiativen haben allerdings in den vergangenen Jahren mit Dutzenden Websites und hunderten Internetvideos spürbar an Sichtbarkeit gewonnen. Initiativen wie dem Verein *Einladung zum Paradies* und *Die Wahre Religion* ist es gelungen, sich mit ihren professionell gemachten Webseiten im Online-Bereich als einflussreiche Autoritäten zu etablieren. Die Da'wa gilt ihnen als individuelle Pflicht eines jeden Muslim. Trotz der relativ geringen Zahl der bekennenden Anhänger dieser Szene erreichen diese Initiativen ein Publikum, das weit über ihren eigentlichen Sympathisantenkreis hinausreicht. In der jüngeren Vergangenheit mehrten sich in diesem Zusammenhang die Hinweise auf eine radikalisierende Wirkung, die von diesen Medien gerade unter jungen Muslimen ausgeht.[16]

4 Was tun?

In der schulischen und außerschulischen Arbeit mit Jugendlichen bieten Ansätze der Online-Sozialarbeit eine Möglichkeit, von Muslimen initiierte Medien in die pädagogische Arbeit zu integrieren. Eine aktuelle Umfrage unter Kinder- und Jugendeinrichtungen in Berlin macht das wachsende Interesse deutlich, entsprechende Ansätze der Online-Arbeit für jugendliche Zielgruppen aufzunehmen.[17] In diesem Zusammenhang

15 Interview mit *Aiman Mazyek*, Islamische Zeitung, 20. Juni 2007.
16 Siehe *Claudia Dantschke / Ahmad Mansour / Jochen Müller / Yasemin Serbest*, »Ich lebe nur für Allah«. Argumente und Anziehungskraft des Salafismus (Schriftenreihe Zentrum Demokratische Kultur), Berlin 2011 sowie *Ekkehard Rudolph*, Salafistische Propaganda im Internet. Eine Analyse von Argumentationsmustern im Spannungsfeld von missionarischem Aktivismus, Islamismus und Gewaltlegitimation, in: *Armin Pfahl-Traughber* (Hg.), Jahrbuch für Extremismus- und Terrorismus-Forschung 2009/2010, Brühl 2010, 486–501.
17 *Susanne Korfmacher*, Bericht Jugendarbeit-Online. Ergebnisse der Umfrage zur Nutzung der Möglichkeiten der Onlinejugendarbeit durch die Berliner Kinder- und

bieten sich auch für die Medienarbeit mit jungen Muslimen neue Möglichkeiten. Dabei geht es nicht allein um die Vermittlung von kritischer Medienkompetenz im Umgang mit Medien aus dem Herkunftskontext der Eltern und Großeltern. Auch eine Sensibilisierung für islamistische Inhalte in (Online-)Medien ist hier überfällig.

Nicht weniger überfällig ist allerdings eine »Normalisierung« der Diskurse, die in den Medien über den Islam und Muslime in Deutschland geführt werden. Die Notwendigkeit, Muslime als selbstverständliche Akteure auch in der breiteren Medienöffentlichkeit zu etablieren, betrifft dabei Muslime wie Nichtmuslime gleichermaßen. Aus medienpädagogischer Sicht ist es daher zum einen erforderlich, Muslime auch in allgemeingesellschaftliche Diskurse, die über die Medien vermittelt werden, einzubinden. Ein Beispiel für eine solche Einbindung, die sich in ähnlicher Weise auch in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen erreichen lässt, ist die Einladung des muslimischen Bloggers Ekrem Senol als Online-Berichterstatter von der Bundesdelegiertenkonferenz der Partei Bündnis90/Die Grünen in Erfurt im November 2008. Als Kommentator mit muslimischem Hintergrund berichtete Senol in seinem Weblog Jurbblog über die Konferenz und vermittelte damit einem muslimischgeprägten Publikum allgemeinpolitische Themen. Ähnlich angelegt ist das Engagement der Bloggerin Kübra Gümüsay, die mit ihrem Weblog »Ein Fremdwoerterbuch« ein breites Publikum erreicht, als Kolumnistin der Tageszeitung *taz*. Mit ihren Zeitungskolumnen, die seit April 2010 regelmäßig erscheinen, berichtet sie über Themen, die in öffentlichen Diskursen bisher allein aus nichtmuslimischer Perspektive behandelt wurden.

Zum anderen bietet gerade der interaktive Charakter vieler Online-Angebote, die von jungen Muslimen betrieben werden, die Möglichkeit, Nichtmuslime mit Themen und Fragestellungen vertraut zu machen, die Muslime in Deutschland beschäftigen. So eignen sich Weblogs und Webseiten von Muslimen als informative Quellen, die in Schule und Jugendarbeit in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Fragen herangezogen werden können. Dabei bietet es sich auch an, nichtmuslimische Jugendliche zur aktiven Beteiligung an den hier geführten Diskussionen anzuregen. Auch eine solche Auseinandersetzung steht für eine Überschreitung von »Grenzen«, die im öffentlichen Diskurs allzu oft – und zwar sowohl von Nichtmuslimen wie von Muslimen – bewusst oder unbewusst gezogen werden.

Dr. Götz Nordbruch ist Assistenz-Professor für Islamwissenschaft an der Süddänischen Universität in Odense und Mitarbeiter des Berliner Vereins »ufuq.de – Jugendkultur, Medien und politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft«.

Jugendfreizeiteinrichtungen. Im Auftrag Stiftung Demokratische Jugend und Jugend- und Familienstiftung des Landes Berlin, Berlin 2011, 14.

4

Didaktische Perspektiven: Medienarbeit als Herausforderung

4.1

Bernd Trocholepczy

Religionsunterricht und Medienkunde im Horizont einer Ambivalenzdidaktik

Aspekte der Gottesrede für die digitale Generation

Das Thema »Nutzen und/oder Schaden durch elektronisch gestützte Information und Kommunikation« führt zu Streit. Überraschen kann dieser Sachverhalt nicht, wird doch unser Gemeinwesen mittlerweile als Informations- und Kommunikationsgesellschaft bezeichnet. Ob die Digitalrevolution nun Segen oder Fluch bedeutet, wird höchst unterschiedlich eingeschätzt.

Frank Schirrmacher stellt schon im Titel seines Buches zur digitalen Wende fest: Im Informationszeitalter ist der Mensch gezwungen, zu tun, was er nicht will; er hat die Kontrolle über sein Denken verloren. Damit behauptet der Mitherausgeber der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* nichts weniger als den Verlust der Freiheit als Folge der neuen Kommunikations- und Informationstechniken.[1]

Andererseits spricht Papst Benedikt XVI. im Kontext »des außerordentlichen Potentials [...], das den neuen Technologien innewohnt« von einem »wahre[n] Geschenk für die Menschheit«.[2] Er adressiert in diesem Zusammenhang die Jugendlichen als die »digitale Generation«; und er knüpft an die Tradition einer grundsätzlich sehr positiven Beurteilung der sozialen Kommunikationsmittel an, die bereits das Zweite Vatikanische Konzil im Dekret »Inter Mirifica« formulierte.

Religionspädagoginnen und -pädagogen aller Konfessionen sehen sich aber zunehmend konfrontiert mit offensichtlichen Überforderungen von Schülerinnen und Schülern angesichts der digitalen Wende. Wie kann der Religionsunterricht seine Adressaten so stärken, dass sie die neuen Herausforderungen zu ihrem Nutzen schadlos bestehen?

Das didaktisch relevante »Material«, das im Religionsunterricht von Bedeutung ist, bezieht sich auf Inhalte, die der medialen Vermittlung in einem Kommunikationsgeschehen bedürfen: Nur so können biblische Texte interpretiert, Symbole oder die kirchliche Gemeinschaft ins Ge-

1 Vgl. z.B. den Buchtitel von *Frank Schirrmacher*, Payback. Warum wir im Informationszeitalter gezwungen sind, zu tun, was wir nicht tun wollen, und wie wir die Kontrolle über unser Denken zurückgewinnen, München 2009.

2 *Benedikt XVI.*, Botschaft zum 43. Welttag der sozialen Kommunikationsmittel: http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/messages/communications/documents/hf_ben-xvi_mes_20090124_43rd-world-communications-day_ge.html.

spräch gebracht werden. Religionsunterricht war deshalb immer auch Medienkunde. Religionslehrinnen und -lehrer sind beim Einsatz digitaler Medien grundsätzlich vorbereitet, die aus dieser Erfahrung gewonnenen Medienkompetenzen einbringen. Allerdings sind die anstehenden Herausforderungen – so scheint es – auch »neu« und können nicht in bloßer Fortschreibung alter Erfahrungen bestanden werden. Bild-, Symbol- und Bibeldidaktik bieten zwar ein Erfahrungsreservoir, auf das zurückzugreifen nicht verzichtet werden kann, zumal analog produzierte Bilder, Texte, Töne, Filme in digitaler Form verfügbar werden oder schon sind.[3] Das Neue an der Herausforderung erinnert aber an das Wirken des Zauberlehrlings: Die digitale *Technik* der Kommunikation und Information ist so wirksam und mächtig, ihr kommt eine so gewaltige, ja gewalttätige Eigendynamik zu, dass sich die alten Herrschaftsverhältnisse von Mensch, Medien und Maschine umzukehren drohen: Wer bedient wen? Der Zauberlehrling hat bereits festes Wohnrecht und wird sich nicht verabschieden. Deshalb muss – auch und gerade im Rahmen des Religionsunterrichts – gelernt werden, mit ihm auf Dauer zu leben.

Es legt sich – analog zur Symbolkritik als Aufgabe der Symboldidaktik – eine religionspädagogisch motivierte Ambivalenzdidaktik nahe. Sie folgt dem relativierenden paulinischen Rat einer Nutzung unter Vorbehalt – »haben als hätte man nicht«.[4] Die Tradition, an die diese Ambivalenzdidaktik in kritischer Absicht gegenüber der Digitaltechnik anknüpft, ist so alt, dass sie der Sache nach auf die biblischen Urkunden zurückgeht; dennoch ist der Terminus »Ambivalenzdidaktik« im skizzierten Kontext neu.

Ambivalenzdidaktik hat den Auftrag, die Wirksamkeit und Macht der Digitaltechnik im sie nutzenden Umgang zu reflektieren und zu kritisieren, damit niemand dieser Technik verfällt und ihrer Eigendynamik »bewusstseinslos« unterliegt. So kann sie Anstiftung zur Nachdenklichkeit durch einübenden und besonnenen Umgang im Raum von Unterricht sein. Sie hat eine kritische Ausrichtung, ohne sich in eine Abstinenz- und Prohibitionshaltung zu verabschieden; und sie nimmt den alten Grundsatz »abusus non tollit usum« ernst: Wesen und Unwesen der Techniken liegen nämlich nicht separiert nebeneinander. Die digital basierten Techniken vermögen Kommunikation zu befördern – gerade angesichts dessen, dass sie zunächst und zumeist auch dazu tendieren, diese in ihrem Wesen zu hindern und sie sogar unwesentlich zu machen.

3 Den digitalen Medien wird eine Containerfunktion zugesprochen: Die analogen Medien werden in den digitalen aufgehoben.

4 Vgl. 1 Kor 7,31.

1 Neumediale Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts

Die Fragen, die sich z.Z. angesichts des digital basierten Instrumentars und entsprechender Lernumgebungen stellen, sind konkret und vielfältig; sie können ohne Schwierigkeiten vermehrt und ergänzt werden:

- Bereichert die Ausrüstung bzw. »Aufrüstung« von Seminarräumen und Klassenzimmern mit *Interactive Whiteboards* (IWB) die Arbeit in Vermittlungs- bzw. Aneignungsprozessen?[5] Wird durch den Ersatz der herkömmlichen »Kreidetafel« eine neue Lehrkraftzentrierung befördert, oder ergeben sich tatsächlich neue Spielräume der Interaktivität und Vernetzung in Lerngruppen?
- Wie zukunftsweisend sind Pilotprojekte und begleitende Studien zu *Laptop-Lerngruppen*? In ihnen sind deren Mitglieder über eine Lernplattform oder einen Seminar- oder Klassenblog vernetzt und diskutieren sowie kommentieren in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit miteinander Unterrichtsinhalte. Bahnt diese Vernetzung Wege zu neuen Lernchancen? Wird vernetztes, nicht lineares Denken eingeübt? Oder droht die Gefahr, dass viele sich auf Kosten weniger aus den Arbeitsvorgängen zurückziehen? Ist eine genaue Evaluierung von Einzelleistungen noch möglich?
- Wie hilfreich sind *WebQuests*, die sich vorgegebener Inhalte aus dem Internet, ergänzt durch andere Quellen, für den Lehr/Lernprozess bedienen? Wird selbstreguliertes, sich der Evaluationsmaßstäbe bewusstes Lernen befördert – oder aber handelt es sich bloß um eine Schnitzeljagd im Internet?
- Wie sind *netzgestützte Recherchen* einschließlich des Gebrauchs von Wikipedia und anderer schwer nachprüfbarer Netzquellen zu beurteilen?[6] Werden Wissensressourcen und einst schwer erreichbare Informationsquellen jetzt unkompliziert für alle zugänglich, oder werden Plagiaten und unverstandener Wissensreproduktion die Wege bereitet?

Es bedarf sicher noch einiger Zeit, bis die fachdidaktische Theoriebildung die neuen Situationen empirisch erfasst und unter den unterschiedlichen methodischen und inhaltlichen Hinsichten hinreichend reflektiert haben wird. Bis dahin werden sicher neue mediale Szenarien entstanden sein. Und es braucht wiederum Zeit, bis die Module, die das Ausbildungskonzept der Studienseminare bestimmen, einer entsprechenden

5 Vgl. Vgl. *Stefan Aufenanger* und *Petra Bauer* (Red.), Interaktive Whiteboards. Lernen und Lehren mit digitalen Medien, Computer und Unterricht 19 (2010), Nr. 78, 1–50.

6 Der Mediendidaktiker Peter Baumgartner von der Universität Krems erhebt »Wissen wo« – »Knowing where« – zu einer Kernkompetenz im Umgang mit Internetquellen; vgl. http://www.peter.baumgartner.name/. Das Unternehmen »Google« plant 15 Millionen Bücher bis 2015 im Netz zugänglich zu machen.

Reform unterworfen sein werden.[7] Am schnellsten wird das Fortbildungsangebot der dritten Phase der Lehrerbildung reagieren. Mit guten Fortbildungsangeboten können die Kirchen angesichts ihrer vergleichsweise guten Infrastruktur in diesem Bereich für die Religionslehrerinnen und -lehrer sehr hilfreich sein.[8]

2 Theologische Vorgaben und religionspädagogische Aufgabenstellung

Der Vorgang der Kommunikation bestimmt die Kirchen in ihrem Wesen, sind sie doch nicht nur in soziologischer Hinsicht Kommunikationsagenturen. Es gibt sie um ihrer Botschaft willen, die den Anspruch erhebt, auf vielfache Weise – mündlich, schriftlich, bildlich – verbreitet zu werden. Damit kommt den Kirchen ein Grundbezug zu Medien und Medialität zu, wie umgekehrt auch Medien in ihrem Gebrauch, ihrer Entwicklung und ihrer kultureller Substanz nie ohne Religionsbezug waren und sind.[9]

So gibt es für Religionslehrinnen und -lehrer genügend religionspädagogische und -didaktische Anlässe, sich auf das Thema »elektronisch gestützte Information und Kommunikation« intensiv einzulassen. Religiöse Vermittlungs- und Aneignungsprozesse haben es mit einer Botschaft zu tun. Wer sich ihr stellt, sollte den kommunikativ-pragmatischen Aspekt in bildenden und ausbildenden Kontexten nicht marginalisieren, denn jede Botschaft braucht und bedarf der Medien,[10] unter denen allerdings der Mensch als »Primärmedium« an erster Stelle steht. Deshalb sind alle anderen Medien supplementär und nicht surrogativ.

Es ist eine religionspädagogische Grundaufgabe, Kinder und Jugendliche angesichts ihrer unterschiedlichen Medienpraxis zum Nachdenken anzustiften. Die Qualität entsprechender pädagogischer Interventionen hängt aber davon ab, inwieweit ihnen eine hinreichende Wahrnehmung und Kenntnis des Gebrauches der Kommunikation- und Informationsmittel vorangeht. An spezifisch religionspädagogischen Kriterien für eine Stel-

7 Der Kommunikationsbereich ist ein Feld neben anderen: Neue Fragen stellen sich auch hinsichtlich der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In diesen Zusammenhang gehören auch kulturelle Phänomene, die unter den Titeln »Diversität« und »Heterogenität« bedacht werden.

8 Die EKD wie die DBK haben sich mit religionspädagogischen Angeboten im Internet für die Religionslehrerinnen und -lehrer schon von Jahren engagiert, indem sie durch finanzielle und personelle Ausstattung die Plattformen »rpi-virtuell« und »rpp-katholisch« aufgestellt haben.

9 Vgl. z.B. die eindrucksvolle theologische aufschlussreiche Forschungsarbeit von *Jochen Hörisch*, Der Sinn und die Sinne. Eine Geschichte der Medien, Frankfurt 2001; *ders.*, Bedeutsamkeit. Über den Zusammenhang von Zeit, Sinn und Medien, München; *ders.*, Tauschen, sprechen, begehren. Eine Kritik der unreinen Vernunft, München 2011.

10 Dies gilt selbst dann, wenn das Medium selbst zur Botschaft wird. Darauf hat bekanntlich Marshall McLuhan aufmerksam gemacht.

lungnahme zum Wahrgenommenen fehlt es nicht, wenn religiöse Bildungsvorgänge im christlichen Kontext am zentralen Inhalt der Selbstmitteilung Gottes an die Menschen und der Menschen untereinander sowie des so orientierten Wirklichkeitszuganges orientiert bleibt.

3 Ein religionsdidaktisches Beispiel: IWB-Einsatz

Wo einst eine Tafel den Klassenraum dominierte, ihn geradezu erst zum Schulraum machte, findet sich mittlerweile häufig ein »Interaktives Whiteboard« (IWB). Wann immer früher mittels Kartenständer Landkarten analogtechnisch zum Einsatz kamen, wird heute zunehmend ein Beamer eingeschaltet: Der Weg, den der Wanderprediger Jesus von Nazareth zur Verkündigung seiner Reich-Gottes-Botschaft zu den Menschen nahm, kann nicht nur entsprechend verschiedener, von unterschiedlichen theologischen Konzeptionen bestimmter Quellen im geographischen Gesamtüberblick präsentiert werden. Einzelne Orte des Weges lassen sich »einzoomen«.

- Die fremde und anschauungsferne Lebenswelt des Nahen Ostens kann durch Fotografien lebendig gemacht werden.
- Lehrerinnen und Lehrer werden Hörbeispiele für die Rhythmik des fremden Lebensraums präsentieren und diese in bester Digital-Qualität in den Unterricht einspielen.
- Es gibt Lehrerinnen und Lehrer, die aus der fast endlosen Vielzahl der »you-tube«-Beiträge die eine oder andere exegetische, bibeltheologische Expertenmeinung in der Dauer von drei bis fünf Minuten im Unterricht einsetzen. Alternatives Material finden sich auch auf den Lernplattformen der Kirchen: rpi-virtuell oder rpp-katholisch.[11]

Nach der Präsentation, begleitenden Fragen und präzise gestellten Arbeitsaufträgen kann das Interaktive Whiteboard helfen, die Schülerinnen- und Schülerbeiträge begrifflich zu ordnen und zu sichern. Hierbei sind die Tafeleinträge – anders als zu »analogen« Zeiten – leicht zu verschieben und als Ergebnis des Unterrichtsgesprächs zu ordnen, zu schematisieren und zu »clustern«; komfortabler als die herkömmliche Metaplanarbeit an der Pinnwand eröffnet dieses Vorgehen im Lehr-/Lernprozess, Anschauungen und Begriffe, Begriffe und Oberbegriffe zu unterscheiden und zu verbinden.

11 Vgl. auch *Clemens Bohrer* (Hg.), BibleWorld. Google Earth in religionspädagogischen Vermittlungszusammenhängen (DWV-Schriften zur Theologie 6), Baden-Baden 2011; *Ders.* und *Jürgen Pelzer*, YouTube im Religionsunterricht. Wie man mit Videoclips in der Sekundarstufe arbeiten kann, KatBl 136 (2011), 258–262.

4 Ambivalenzdidaktik unter religionspädagogischem Bezug

Begriffe sichern Erkenntnisse – aber nur, wenn ihrer Tendenz zur Leere gewehrt wird; Anschauungen lassen Phänomene sehen – aber nur, wenn über die bloße Bebilderung hinaus diese fassbar werden und sich einer Zu- und Einordnung öffnen. Gerade der informationstechnisch forcierte »iconic turn« ist mit didaktischer Ambivalenz verbunden: Die Digitaltechnik lässt Bilder und Anschauungsmaterial in bisher unvorstellbarem Ausmaß und entsprechender Wirkungsqualität präsentieren. Aber kann die Arbeit am Begriff mit dieser Entwicklung Schritt halten?
Ambivalenzdidaktik unter dem Vorzeichen einer Kritik der Digitalen Wende ist für diese Problematik sensibel und wehrt sich gegen Bilderflut und Tonkaskaden, wenn diese drohen, genaues Sehen und Hören zu verhindern. Wenn im Gebrauch für den Gebrauch im Unterricht Unterscheidungskriterien erarbeitet werden, werden die Urteilsfähigkeit und die Urteilskraft der Schülerinnen und Schüler gestärkt.

5 Die Vielfalt der elektronischen Kommunikations- und Informationsmittel und die Einheit ihres (Un)wesens

Nicht die hohe Leistungsfähigkeit einzelner Geräte und Anwendungen, zu denen bald viele weitere hinzukommen werden, charakterisiert die Entwicklungstendenz nach der digitalen Wende. Erst die Achtsamkeit auf das Zusammenwachsen von netzbasierter Soft- und Hardware zu einer großen Gesamttechnologie lässt den neuen Umgang mit Information und Kommunikation verstehen.
Der neue Umgang bestimmt junge Menschen in ihrer zeitlichen wie räumlichen Disposition, stellt doch das Netz Speicherungs-, Planungsmöglichkeit sowie Angebote der Handlungsführung stets an allen Orten zur Verfügung. Verfügbarkeit verführt; sie verführt dazu, zu tun, was Menschen immer tun auf der Suche nach Identität, Sozialität und Wirklichkeitsverstehen – aber jetzt nach dem latenten Netzgesetz: instantan und ubiquitär.[12]
Zunehmend und zutreffend wird der Begriff des Managements im Kontext des Umganges von Jugendlichen mit dem Internet verwendet. In der Literatur finden sich Gebrauchszuweisungen wie Stimmungs- und Informationsmanagement sowie Identitäts- und Sozialmanagement.[13]
Das Verspechen von Machbarkeit durch Management im Kontext von Selbst-, Sozial und Wirklichkeitszugang ist ein Thema des Religionsunterrichts. Der Jugendliche, der sich als Kommunikations- und Infor-

12 Zeit- und Raumsouveränität sind traditionelle Eigenschaften der Macht, sogar der Allmacht.
13 Vgl. *Jürgen Pelzer,* »Gehet hin und bloggt!« Netzinkulturation im Zeitalter des Leitmediums Internet, in: Stimmen der Zeit, 228 (2010), 795–806.

mationsmanager versteht, könnte – wo er das Potenzial, das ihm digitaltechnisch zuwächst, »bedient« – wohl auch in die Gefahr geraten, am Ende alles planend in den Griff zu bekommen suchen. Und er könnte durch die Quasi-Omnipotenz verheißende Ressourcenorientierung schließlich selbst zur Netz-Ressource werden.

Stimmungs- und Informationsmanagement

Vertraut ist die ambivalente Wirksamkeit des Stimmungsmanagements: Wer sich in eine frohe und heitere Stimmung versetzen will, wer nach Leichtigkeit angesichts von drückenden Alltags-, Ausbildungs- oder Schulproblemen sucht, kann sich jederzeit und überall mittels digitaler Technik in »Stimmung« bringen oder »entspannen«. Je intensiver die Stimmungsschwankungen, je stärker wächst die Verführung zum Stimmungsmanagement durch aktives Angehen gegen oder Verstärkung von Gestimmtheiten.

Ob mit Hilfe von Filmen oder von Musikeinspielungen: Mächtige Mittel stehen im Kampf gegen Langeweile Tag und Nacht zur Verfügung. Auch wenn die Geschichte der analogtechnische Phono- und Photographie schon im 19. Jahrhundert begann, so liegt die jetzt sich auswirkende informations- und kommunikationstechnische Revolution in der steten, unkomplizierten und damit sich unauffällig aufdrängenden, der Digitalität und Netzkompatibilität verdankten permanenten Verfügbarkeit von Stimmungsressourcen.

Stimmungen niederzuhalten oder zu evozieren, kann Züge einer gewaltförmigen Abschottung gegenüber einer gerade sich in Stimmungen meldenden Wirklichkeit tragen. Wird deren Vieldeutigkeit »ausgeschaltet«, droht sie als unterdrückte und niedergehaltene entweder der Wahrnehmung zu entgehen oder sich irgendwann eruptiv-zerstörerisch zu bekunden: Wer Trauer und Enttäuschungen niederhält, läuft Gefahr, aus deren Aktualität nicht mehr herauszufinden.

Die Ambivalenz technischer Kommunikationsmittel betrifft auch das Informationsmanagements: Mit immer wichtiger werdenden Suchmaschinen kreiert das »intelligente« Netz Unterscheidungen und entlastet den Sucher. Nach welchen Kriterien, neben quantifizierenden, diese Technik funktioniert, ist eine heftig diskutierte Frage. Ohne Zweifel wäre das Netz ohne leistungsfähige Suchfunktionen, wäre der eigene Rechner, wären viele Mobiltelefone in ihrer Wirksamkeit massiv beeinträchtigt und minderten so ihren Ressourcencharakter als Speicher, als »memory«.[14]

Unterstützt werden die Such- und Auffindungsfunktionen durch die in Facebook stark forcierte Neuerung des sogenannten »likejacking« (»Ge-

14 Dass die englische Sprache für den technischen Speicher wie für das menschliche Gedächtnis dasselbe Wort verwendet, könnte ambivalenzsensibles Nachdenken befördern.

fällt-mir-Knopf«). Auf Seiten des Nutzers und der Nutzerin, des »users«, werden Informationen durch »Freunde« so kenntlich und aus der unübersehbaren Menge der Nachrichten identifizierbar.

Sozial- und Selbstmanagement

Hier erscheint eine Funktion der Netznutzung, die in andere Felder hineinreicht: die Funktion des Sozial- und Selbstmanagements. Die Zahl der »Freunde« in sozialen Netzwerken, die durchschnittlich weit größer als 100 ist, belegt zugleich eine Verschiebung zu vielen, aber schwachen Bindungen (»weak ties«), die nach den Forschungen von Mark Granovetter[15] in einer Mobilitätsbereitschaft voraussetzenden Arbeitswelt nützlich sind.

Verbunden mit dieser so anwachsenden Öffentlichkeit ist eine Tendenz zur Selbstinszenierung: »Schreibe keine Beiträge in Deine Blogs oder adressiere keine Freunde in den Sozialen Netzwerken, wenn es Dir nicht gut geht«, so lautet ein Rat an alle, die sich in der Netzöffentlichkeit präsentieren und ihr »Profil« von Kindheit an pflegen müssen.

Das Problem, das sich so stellt, ist jedoch als nur kommunikatives oder nur technisches nicht hinreichend zu verstehen. Technik einschließlich der Kommunikationstechnik wird im philosophisch-theologischen Zusammenhang keineswegs aus sich selbst einsichtig, sondern ist nur »transtechnisch« in der Frage nach menschlichem – und im theologischen Kontext: glaubendem – Weltverständnis – angemessen zu thematisieren. Was die Kommunikationstechnik ist, zeigt sich darin, wie sie wirkt. Sie wirkt, indem sie Möglichkeiten des Menschen aufgreift und verstärkt; sie ist umso wirkungsvoller, je mehr sie menschlichen Grundmöglichkeiten entspricht. Dies zeigt sich im Bereich der Mobilität und des Verkehrs ebenso wie im Bereich der Kommunikation.

6 Ambivalenzpädagogik in relativierender Absicht

Dem Religionslehrer und der Religionslehrerin kann nicht entgehen, dass sich das Zeit-Raum-Gefüge der Adressaten verändert – z.B. durch Beschleunigungen oder durch Relativierungen von Distanzen, die durch elektronisch gestützte Kommunikation bewirkt werden. Möglichkeiten und Grenzen der konkreten menschlichen Kommunikation gehören in das »Grundgeschäft« des Religionsunterrichts – anders wäre er atheologisch. Was sich schon in einer trinitarisch-christlichen Gottesvorstellung erschließt, die Ausfaltung Gottes in ein Kommunikationsgeschehen, ist

15 Vgl. *Marc Granovetter*, The Strength of Weak Ties, American journal of sociology 78 (1973), 1360–1380; *Ders.*, Getting a Job. A Study of Contacts and Careers, Chicago ^{2}1995.

zugleich Vorgabe für menschliches Anteilhaben und Anteilgeben in der Kommunikation. Die Möglichkeiten der Selbstmitteilung Gottes wie des Menschen gehören gleichermaßen in das Aufgabenspektrum des Religionsunterrichts. Hört die Religionslehrkraft auf die sie verpflichtende Botschaft und zugleich auf die offenen oder latenten Anfragen ihrer Adressaten, kann ihr eine Sprache und ein Sprechen zuwachsen, die die grundlegenden Probleme der Kommunikation neu und anders berühren.
Für viele Kinder und Jugendliche scheint es keine Alternative zur Kommunikation in der digitalen Netzwelt zu geben, denn wer nicht mitmacht, ist isoliert.[16] Ausschluss von der Kommunikation, Ausschluss von der Peergroup macht den Betroffenen zur »Randexistenz«. Wer nicht kommuniziert, ist nicht – so lässt sich eine Grunderfahrung der neumedial bestimmten Sozialisation zur Sprache bringen:

- Wer bin ich, wenn sich niemand mir mitteilt und ich die anderen nicht erreiche?
- Kann ich außerhalb des lebendigen Kommunikationsnetzes existieren?
- Was bedeutet es, ausgeschlossen zu sein?

Schon die Alte Kirche behauptete, dass es außerhalb ihrer Kommunikationsgemeinschaft kein Heil gebe. Entschließt man sich nun, diese Aussage auf das lebendige Kommunikationsgeschehen jenseits des eigens zu diskutierenden Anspruchs auf alleinige Heilsmittlerschaft zu lesen, kann dieser Satz durchaus neue Sinnnuancen erhalten.
(Miss)versteht man die digital gestützte Kommunikation als Inbegriff der Kommunikation, so wird die uneingeschränkte Technikbindung berechtigter Kritik unterliegen. Allerdings wird dabei die grundlegende Bindung menschlicher Selbst- und Weltmitteilung an Körper, Stimme, Schrift und Buch in ihrem medialen Charakter zu berücksichtigen sein. Andererseits vermag aber die neuerliche Technikfokussierung, im Bereich der Kommunikation für selbstverständlich Gewordenes und theologisch höchst Bedeutsames zu sensibilisieren – die Vorrangigkeit der Kommunikation für den Menschen, den die Griechen als Sprach- und Gemeinschaftswesen bestimmten (zoon logon echon und zoon politikon). Die theologische Vorgabe ist die Erschaffung des Menschen als homo communicans in das gemeinschaftliche Sein mit allem, was ist, durch Gottes Wort.
Die Frage, inwieweit ein reduktives Verständnis des Unterwerfungsauftrages[17] im Verbund mit der griechischen Auffassung der Herstellung (poiesis) eine dominant technische Weltbeherrschung inspiriert hat, kann

16 *Bund der Deutschen Katholischen Jugend & Misereor* (Hg.), Wie ticken Jugendliche? Sinus-Milieustudie U27 (Sinus Sociovision Heidelberg, Projektleitung Carsten Wippermann), Düsseldorf 2008.
17 Vgl. Gen 1,28.

wiederum die tiefere und auch kritische Auseinandersetzung mit Technik befördern.
Digitale Medien sind technische Medien: Die Selbstverständlichkeit dieser Aussage lässt leicht übersehen, dass eine Kritik am Gebrauch der modernen Kommunikationsmittel, zu dem Kinder und Jugendliche – wollen sie Bildungs- und Berufschancen wahrnehmen – sich aktiv verhalten müssen, eine Kritik der Technik voraussetzt. Kaum jemand nimmt noch Anstoß an den Opfern, die der moderne Straßenverkehr fordert – vielen aber ist der Daten- und Mailverkehr suspekt; der Umstieg von der Pferdekutsche in das Auto und die Eisenbahn war ebenfalls von apokalyptischen Visionen begleitet.

7 Neumediale Kompetenz unter dem Vorzeichen der Relativierung

Wer religiöse Bildungsprozesse moderiert und mitgestaltet, steht unter der Anforderung, für die nachwachsende Generation nicht nur das kommunikationstechnische Potential zu erschließen, sondern auch das ganz andere der Hoffnung.[18]
Auch der Religionsunterricht steht unter der Anforderung, bei seinen Adressaten Kompetenzen zu fördern. Es gibt unverzichtbare Elemente der Medienkompetenz:[19]

- Medienkompetenz unter dem Vorzeichen des digitalen Wandels umfasst nicht nur – aber auch – *technisches Wissen* als Kenntnis dessen, wie Geräte und Programme einzusetzen und zu benutzen sind;
- sie umfasst ebenso ein Verstehen *der gesellschaftlichen Konsequenzen* und Wandlungsprozesse;
- sie umfasst auch das Wissen darum, wie Medien Bildung ermöglichen und erschweren.

Religionspädagogische Medienkompetenz im Bereich von Kommunikation und Information bezieht sich auf das Sozial-, Selbst und Weltverhältnis der Mediennutzer. Sie berührt so deren *Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz*:
Im Horizont einer Ambivalenz-Didaktik ist der Gebrauch der elektronischen Medien mit seinen Chancen wie Risiken zu thematisieren:

18 Vgl. Röm 5,3f.
19 Kompetenz wird bekanntlich bestimmt als verfügbare bzw. erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten im kognitiven Bereich, die bestimmte Probleme lösbar werden lässt. Zur Kompetenz gehören die volitionale, motivationale sowie soziale Fähigkeit und Bereitschaft, die Lösungen für Probleme in unterschiedlichen Situationen mit Erfolg und Verantwortung einsetzen zu können.

- Hinsichtlich des Sozialverhältnisses ergibt sich ein fast unbegrenzter Möglichkeitsspielraum der Vernetzung und der Erreichbarkeit. Das gilt für Soziale Netzwerke, für online-communities wie für Vernetzungsstrategien im Unterricht. Gefahr droht, wo Öffentlichkeit das menschliche Handeln steten Fremdurteilen aussetzt, so dass der Eigenraum eigener Entscheidung und Entschiedenheit verloren geht.
- Im Bereich des Selbstverhältnisses spielt das Netz seinen »Usern« die Chance des Experimentierens mit Selbstkonzepten zu. Das Risiko bloßer Selbstinszenierung ist zu diskutieren wie auch das der »multiplen« Person.
- Der Zugang zu Informationen und Wissensressourcen aller Art ermöglicht, selbstbestimmt und -reguliert lernen zu können. Die Gefahr, dass vorrangig netzverfügbares Wissen die Zugänge zu Welt und Wirklichkeit dominiert, ist allerdings auch nicht zu übersehen.

Mediengebrauch im religiösen Kontext wird den Zugriff auf moderne Kommunikations- und Informationsmittel nicht vorrangig mit negativen Vorzeichen versehen. Dennoch gilt:

- Religiöse Wirklichkeitsdeutung kennt viele Modalitäten des Weltverstehens. Sie erschließt die Unverfügbarkeit von Situationen und weiß um die Grenze menschlicher Bewältigungsstrategien jenseits einer dominanten Ressourcenorientiertheit.
- Der soziale Raum der Gemeinschaft fixiert nicht auf Öffentlichkeit und Rollen. Er verdankt sich einer Zeit und Raum übergreifenden Treue zur biblischen Überlieferung, in der die Erfahrung der Gottesanrede Gemeinschaft stiftet.
- Christliche Identität ist verdankt und gewinnt so »Authentizität«, indem sie entlastet von der Leistung der Selbstinszenierung.

Die interaktive Arbeit an diesen religionspädagogischen Themen kann unterstützt werden durch einen reflektierten Einsatz digitalbasierter Lernumgebungen und Lernarrangements in der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung, -sicherung und -nachbereitung.

Dr. Bernd Trocholepczy ist Professor für Religionspädagogik und Mediendidaktik an der Goethe-Universität in Frankfurt, zugleich auch Direktor an der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung.

4.2

Stefanie Lorenzen

»Religion in Medien« – eine Systematisierung didaktischer Materialien

»Theologie populärer Filme«[1], »Der christliche Glaube im Spiegel der Popkultur«[2], »Religion online«[3] … an theoretischen Wahrnehmungen zum Phänomen »Religion und Medien« mangelt es derzeit nicht. Wie aber werden die damit verbundenen pädagogischen Herausforderungen in der didaktischen Praxis aufgegriffen? Welche didaktischen Perspektiven stehen dabei im Vordergrund? Welche Chancen, welche Probleme lassen sich erkennen? Diesen Fragen soll hier nachgegangen werden, indem didaktische Materialien zum Thema »Religion in Medien« auf induktivem Wege systematisiert und exemplarisch vorgestellt werden.[4]

1 Medien mit religionsdidaktischer Zielsetzung – Religion (virtuell) erleben

Moderne Medien schlagen Nutzer in ihren Bann: Vor allem multimediale und interaktive Angebote faszinieren, weil allen Sinnen suggeriert wird, die natürlichen Barrieren von Raum und Zeit überwinden zu können, unmittelbar am Geschehen beteiligt zu sein, die Handlung sogar selbst beeinflussen zu können. Es liegt auf der Hand, diesen Erlebnischarakter multimedialer Zugänge auch didaktisch zu nutzen, um in die Welt der Religion(en) einzuführen, sie virtuell ins Klassen- oder Kinderzimmer zu transportieren. Inwiefern Religion auf diese Weise wirklich erlebbar wird, bleibt dabei aber immer zu hinterfragen.

1 *Michael Schramm*, Der unterhaltsame Gott. Theologie populärer Filme, Paderborn/München/Wien u.a. [2]2011.

2 *Ingo Reuter*, Der christliche Glaube im Spiegel der Popkultur, voraussichtl. Leipzig 2012.

3 *Lorne L. Dawson* (Hg.), Religion online. Finding faith on the internet, New York u.a. 2004.

4 Dabei konzentriere ich mich – dem Thema des Bandes entsprechend – auf Multimedia incl. Film.

1.1 Didaktische Medien mit »Abenteuercharakter«

Das didaktische Leitprinzip einer großen Gruppe aktueller multi- oder crossmedialer Angebote ist unschwer zu erkennen, wird es doch meist schon im Titel oder Untertitel zum Ausdruck gebracht: Mit »Abenteuer Kirche«[5], »Abenteuer Bibel«[6], »Geheimcode: Fisch«[7] oder biblischen »Adventure-Games« versprechen die Hersteller nichts Geringeres, als Religion für die Nutzer zu einem geheimnisvollen Abenteuer zu machen. Der Abenteuercharakter entsteht im Allgemeinen durch das mehr oder weniger selbstständige Entdecken von bisher unbekanntem Terrain, sprich unbekannten, medial aufbereiteten Lerninhalten, die auf diese Weise im Sinne des Edu- oder Infotainment spielerisch und quasi nebenbei angeeignet werden sollen. Zwei Gruppen von Medien können hier unterschieden werden: Die einen legen den Schwerpunkt auf die Rekonstruktion von fremden Zeiten und Kulturen, die anderen auf die Simulation von (religiösen) Räumen.

1.1.1 Virtuelle Abenteuer in fernen Zeiten und Kulturen: »Das Jesus-Pergament« und »Chi Rho. Das Geheimnis«

Mit Hilfe moderner Medien können auch so ferne Zeiten wie die »Welt und Umwelt der Bibel« plastisch wiederauferstehen, so dass Kinder auf virtuellen Entdeckungsreisen die Möglichkeit haben, in diese Welt einzutauchen. Das biblische Adventure-Game »Das Jesus-Pergament« und die crossmedial lancierte Fernsehserie »Chi Rho« sind Beispiele für derartige Versuche, in denen das religiöse Erlebnis in Gestalt des Abenteuers daherkommt.

»Das Jesus-Pergament« – ein interaktives Adventure-Spiel

»Das Jesus-Pergament. Ein Adventure-Spiel zu Jesus und den ersten Christen«[8] ist das aktuellste von drei biblischen Adventure-Games, die im Programm der Deutschen Bibelgesellschaft erschienen sind.[9] Ziel des

5 *Anton Deutschmann* und *Petra Müller*, Abenteuer Kirche (CD-ROM), Grünwald, Freiburg 2003 (fwu).

6 *Christian Brenner*, *Frank Fischer* und *Jörg Michael Hecht*, Abenteuer Bibel. Neues Testament (CD-ROM), Marienheide, Stuttgart 2003 (Bibellesebund, Deutsche Bibelgesellschaft).

7 *O.A.*, Geheimcode: Fisch. Jesus auf der Spur (CD-ROM), Kassel 2000 (Born-Verlag).

8 *Michael Birgden* und *Sascha König*, Botschaft in Gefahr. Das Jesus-Pergament. Ein Adventure-Spiel zu Jesus und den ersten Christen, Marienheide, Stuttgart 2009 (Bibellesebund, Deutsche Bibelgesellschaft).

9 Vgl. die »Vorgängerversionen« von *Bernd Kockerols* und *Oliver Leuffen*, Geheimakte Jesus. Ein biblisches Adventure-Game, Stuttgart 2002 (Deutsche Bibelgesellschaft, Katholisches Bibelwerk) sowie *Dies.*, Das Grab des Mose. Ein biblisches 3-D-Adventure-Game, Stuttgart 2005 (Deutsche Bibelgesellschaft).

auch für den Schulgebrauch verwendbaren Spieles ist es, Kindern und Jugendlichen ab acht Jahren auf möglichst unterhaltsame und spannende Weise Wissen zur Entstehung und Bedeutung der Jesus-Überlieferung zu vermitteln.[10] Dies geschieht zum einen durch die Konstruktion einer spannenden Rahmenhandlung, zum anderen durch die Etablierung einer Identifikationsfigur, die zum Alter Ego der Spieler wird: Etwa um 70 n.Chr. ist Silas, ein Junge aus Kafarnaum, mit dem Überbringen eines geheimnisvollen Schriftstückes an einen Schreiber namens Markus betraut und befindet sich dabei in steter Bedrohung durch die Römer.[11]
Die Lernziele des Spieles sind gut durchdacht und hoch gesteckt: Es geht nicht nur um das Kennenlernen biblischer Geschichten und die Vermittlung von Hintergrundwissen zur Jesus-Tradition, sondern auch um die theologische Bedeutung der Texte, etwa in Bezug auf Tod und Auferstehung Jesu. Und nicht nur das: Auch die existentielle Ebene soll angesprochen, die persönliche Relevanz der biblischen Botschaft erfahrbar werden.

Chi Rho: ein crossmediales »Einführungsangebot« für Kinder
Ähnlich wie im »Jesus-Pergament« wird auch in der Zeichentrickserie »Chi Rho. Das Geheimnis«[12] das »Abenteuerprinzip« angewandt:[13] Die Spannung entsteht durch die Rahmenhandlung[14], als Identifikationsfiguren dienen mit Cora und Habib zwei zwölfjährige Teenager, die die Aufgabe haben, die Bibelgeschichten zu retten. Das crossmedial angelegte Projekt, das das Ziel hat, zur »religiösen Kindermarke«[15] zu werden, nutzt neben dem Fernsehen auch das Internet (www.chirho.tv bzw. www.chirho.kika.de) sowie das Printmedium Buch[16], um seine Zielgrup-

10 Vgl. www.jesus-pergament.de/unterrichtshinweise (Stand: 07.01.2012).
11 Vgl. (neben dem Klappentexte der DVD) *Bibellesebund / Deutsche Bibelgesellschaft*, Botschaft in Gefahr. Das Jesus-Pergament. Didaktisches Begleitmaterial, Marienheide, Stuttgart 2009, 5–7 (zum Download unter www.jesus-pergament.de/begleitmaterial; Stand: 07.01.2012).
12 *Michael Schaack / Florian Wagner*, Chi Rho. Das Geheimnis, Ausgestrahlt ab 01.11.2010, Ki.Ka.
13 Vgl. *Roland Rosenstock* in dem Interview »Chi Rho: Wie eine Serie zur Marke werden soll« auf www.evangelisch.de (Stand: 08.01.2012): »Bei ›Chi Rho – Das Geheimnis‹ sind sie [Anm. S.L.: die Kinder] mittendrin und erleben die biblischen Erzählungen als spannende Abenteuergeschichten.« Vgl. auch den Beitrag von Markus Bräuer in diesem Band.
14 Der Vater der 12-jährigen Cora, der Bibelspezialist Professor Petersen, wird von Hreel, dem »Handlanger des Bösen« (vgl. www.chirho.tv; Stand: 08.01.2012), mit Hilfe eines »cubus temporis« in die Zeit der Bibel entführt, um dabei behilflich zu sein, die biblischen Geschichten zu vernichten. Cora nimmt die Verfolgung auf und trifft dabei auf den gleichaltrigen Habib und die Musikergruppe »The Wonderers«, die ihr helfen, ihren Vater zu suchen und Hreels Pläne zu vereiteln.
15 Vgl. *Roland Rosenstock* in dem Interview »Chi Rho: Wie eine Serie zur Marke werden soll« auf www.evangelisch.de (Stand: 08.01.2012).
16 Vgl. die Bände der Chi-Rho-Reihe von *Roland Rosenstock* und *Christine Senkbeil*, Gütersloh 2010ff.

pe, christliche und besonders auch nichtchristlich sozialisierte Kinder ab fünf Jahren, zu erreichen.[17]

Reflexion zu didaktischen Chancen und Problemen des »Abenteuerprinzips«

Die Chancen des »Abenteuerprinzips« liegen auf der Hand: Die mit der Rahmenhandlung verbundene Spannung spricht Kinder und Jugendliche spontan an, auch dann, wenn sie bislang noch nicht mit dem christlichen Glauben in Kontakt gekommen sind. Sie sind motiviert, »an der Sache dranzubleiben«, lernen auf diese Weise die christliche Tradition kennen und eignen sich spielerisch Wissen an.[18]

Die Gefahr dieser didaktischen Konstruktion besteht allerdings darin, dass die Rahmenhandlung in der kindlichen Rezeption zu starkes Gewicht erlangt und die biblischen Erzählungen bzw. das zu erlangende Hintergrundwissen zu kurz kommen. Auch eine Vermischung von Rahmenerzählung und biblischen Inhalten ist – gerade bei der Erstrezeption – möglich.[19] Im Falle von Lernsoftware wie dem »Jesus-Pergament« ist überdies zu vermuten, dass der Schwerpunkt während des Spiels auf der möglichst schnellen Bewältigung der Aufgabe liegt. Wenn überhaupt, wird Faktenwissen gesammelt, jedoch nicht reflektiert.[20]

Es kann also wohl kaum erwartet werden, dass die Schüler sich die angestrebten Kenntnisse allein erarbeiten. Der Einsatz im Unterricht sollte vielmehr eingebettet sein in Einstiegs- und Vertiefungsphasen, in denen das erworbenen Wissen besprochen, gefestigt und reflektiert werden kann. Die Unterrichtsvorschläge zu beiden Produktionen gehen denn auch von solch einer »klassischen Rahmung« der Spiel- bzw. Filmphasen aus. Unter dieser Voraussetzung sind diese Medien dankbare »Türöffner« in die Welt der Bibel, auch wenn sich das mit ihnen verbundene Erlebnis wohl weniger auf die biblischen Inhalte als vielmehr auf die spannenden Rahmenhandlungen bezieht.

17 Die Serie ist primär nicht als Medium für den Unterricht konzipiert, sondern möchte ein breites Publikum unterhalten und auf diese Weise mit den biblischen Erzählungen vertraut machen. Vgl. *Roland Rosenstock / Manfred Pirner*, Methodische Tipps »Einstieg« 1: Theologisch-didaktische Einführung zur Serie, in: *Katholisches Filmwerk / Matthias-Film* (Hg.), Chi Rho. Das Geheimnis (DVD), Frankfurt a.M. / Berlin 2011.

18 Im Falle von Chi Rho vgl. *Rosenstock /Pirner*, ebd., 1f.

19 Das zeichnet sich bspw. bei Chi Rho in empirischen Befragungen ab. Vgl. ebd. 2.

20 Vgl. *Bibellesebund / Deutsche Bibelgesellschaft*, Das Jesus-Pergament. Didaktisches Begleitmaterial, 12.

1.1.2 Virtuelle »Abenteuer« in religiös geprägten Räumen: www.kirche-entdecken.de und »Religiopolis«

In multimedialen Programmen können vor dem Auge des Benutzers Räume entstehen, die dieser virtuell betreten und damit in gewisser Weise erleben kann. Das gilt natürlich auch für sakrale Räume, so dass diese virtuellen Zugangsmöglichkeiten sowohl für die Kirchraumpädagogik als auch für das interreligiöse Lernen genutzt werden.

www.kirche-entdecken.de – ein interaktives Lernangebot zur Kirchraumpädagogik

Das 2005 installierte Internetportal www.kirche-entdecken.de zählt zu den bekannten multimedialen Lernangeboten der Kirchraumpädagogik. Ähnlich wie in der 2003 erschienenen CD-ROM »Abenteuer Kirche«[21] geht es darum, Kinder und Jugendliche über das virtuelle Entdecken des Kirchenraums mit grundlegendem Wissen über den christlichen Glauben bekannt zu machen. Anders als in diesem »Vorgängerprogramm« wurde bei www.kirche-entdecken.de mit der Kirchenelster Kira eine Figur etabliert, die die Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren bei ihren Streifzügen durch die Kirche begleitet.[22]

Und wirklich ist für diejenigen, die sich hier auf Entdeckungsreise begeben, einiges geboten: Die Nutzer können sich nach alter Manier mit Hilfe von Texten über die verschiedenen Gegenstände und ihre Bedeutung informieren. Die Texte müssen sie aber nicht selbst lesen, sie werden ihnen auf Wunsch (bzw. »Knopfdruck«) vorgelesen. Sie können sich aber auch Videoclips zu Taufe und Abendmahl ansehen, ein Lied auf der Kirchenorgel klimpern, verschiedene Spiele ausprobieren, Bastelideen ausdrucken, E-Mails schreiben, Segenswünsche verschicken und vieles mehr. Die Aktualität des Internet sorgt außerdem dafür, dass sich manche Angebote je nach kirchlichem Festkreis verändern, so dass es attraktiv ist, das Portal immer wieder aufzusuchen. Auf diese Weise soll Kirche für Kinder zum »Erlebnisraum« werden.[23]

Das Wissen, das sich die Nutzer auf diese Weise aneignen können, ist sehr umfangreich: Benannt und erklärt werden Gegenstände, Feste, Ge-

21 *Deutschmann/Müller*, Abenteuer Kirche. Die CD-ROM richtet sich an Kinder bzw. Jugendliche im Alter zwischen 10 und 14 Jahren. Es wird ein symboldidaktischer Zugang verfolgt, der – in stärkerem Maße als www.kirche-entdecken.de – Themen der jugendlichen Erfahrungswelt (z.B. Angst, Freude, Hoffnung) im Horizont des christlichen Glaubens beleuchten will. Das Wort »Abenteuer« dürfte allerdings als Charakterisierung für das »Anwendungsgefühl« schon damals etwas zu hoch gegriffen gewesen sein und bezieht sich wohl auf ein Eingangsspiel, in dem man die Kirche auf verschiedenen Wegen erreichen soll. Vgl. auch das auf der CD-ROM befindliche Handbuch (auf www.fwu.de zum Download).

22 Vgl. *Roland Rosenstock*, www.kirche-entdecken.de, in: Jahrbuch für Kindertheologie 5, Stuttgart 2006, 182–187 (hier: 182).

23 Vgl. ebd. 182f. sowie die »Elternseiten« auf www.kirche-entdecken.de.

bräuche, Personen und Symbole, so dass sich sehr viele unterrichtliche Themen – von Martin Luther bis zu den Weltreligionen – auch mit Hilfe des Portals erschließen lassen. Hier könnten die Möglichkeiten von Multimedia in Zukunft noch stärker ausgeschöpft werden: Die meisten Informationen muss man sich immer noch erlesen bzw. »erhören«, die oben genannten Videosequenzen bleiben die Ausnahme. Als Lehrkraft muss man in jedem Fall vorab wissen, wo man die benötigten Informationen suchen (lassen) muss. Etwas merkwürdig mutet es zum Beispiel an, dass das große Kreuz im Altarraum nicht erklärt wird, sondern zum Verschicken von Segensgrüßen dient. Das wirkt, als wolle man dem vermeintlich unangenehmen Thema der Kreuzigung Jesu aus dem Weg gehen. Nach akribischem Suchen wird man allerdings doch fündig: In der Werkstatt des Küsters ist eine theologisch fundierte und gut verständliche Erklärung zur Bedeutung des Karfreitags versteckt.

»Religiopolis« – ein multimediales Lernprogramm zu den Weltreligionen

Das Thema »Weltreligionen« bietet sich für das didaktische Prinzip des Entdeckens natürlich ebenso an wie die oben genannten Beispiele. Die Lernsoftware »Religiopolis. Weltreligionen erleben«, 2004 im Klett Verlag erschienen, macht dieses Motiv schon im Titel kenntlich.[24] Ausgangspunkt ist die fiktive Stadt Religiopolis, in der die verschiedenen Religionen tolerant nebeneinander leben. Die Nutzer haben die Möglichkeit, die verschiedenen Religionen durch das Besuchen der jeweiligen sakralen Versammlungsgebäude, der Friedhöfe und Wohnhäuser aus der »Innenperspektive« kennenzulernen. Eine Bibliothek soll für das notwendige Hintergrundwissen sorgen, der Fahrstuhl die historische Dimension abdecken.

Die Schwierigkeit, pauschalisierende Aussagen zu vermeiden, ohne unübersichtlich zu werden, ist an einigen Stellen gut gelöst. So wird zum Beispiel die kontroverse Kopftuchfrage im Islam in Form eines Chats dargeboten, in dem Mädchen und Jungen ihre Einstellung zu diesem Thema erklären. Andererseits fehlt es aber auch nicht an berechtigter Kritik: Andreas Mertin bemängelt die unausgereifte Handhabung, die nüchterne Gestaltung der Bücherinhalte in der Bibliothek (im pdf-Format), das schlecht vernetzte und lückenhafte Lexikon sowie die teilweise klischeehafte und undifferenzierte Darstellung der Religionen, vor allen Dingen des Christentums. Auch der interreligiöse Dialog werde – trotz der idealtypisch konstruierten Ausgangssituation – nicht behandelt. Überdies würden die Möglichkeiten von Multimedia keineswegs ausgeschöpft, das Programm sei zu statisch.[25]

24 Ähnlich aufgebaut, aber weniger umfassend, ist das multimediale Online-Lernspiel auf www.planet-schule.de.

25 Vgl. *Andreas Mertin*, Religiopolis. Zur medialen Vermittlung von Religion, Tà katoptrizómena. Magazin für Kunst, Kultur, Theologie und Ästhetik 34/2005. Online verfügbar unter www.theomag.de/34/am149.htm (zuletzt geprüft am 28.11.2011).

Reflexion zu didaktischen Chancen und Problemen des »Entdeckerprinzips«

Die vorgestellten Lernprogramme versuchen, simulierte Räumlichkeiten mit religiösen Inhalten zu verknüpfen. Gegenüber dem herkömmlichen Unterricht besteht hier die Chance einer wesentlich plastischeren Veranschaulichung, die mal mehr, mal weniger gut umgesetzt wird. Insofern lassen sich alle Programme sinnvoll zur Erarbeitung von Faktenwissen einsetzen. Außerdem können die Nutzer weitgehend selbst bestimmen, was sie in welcher Reihenfolge und in welchem Tempo erkunden wollen und an welchen Stellen sie Hintergrundinformationen benötigen. Im Falle von www.kirche-entdecken.de ist außerdem anzunehmen, dass die interaktiven Beteiligungs- und Spielmöglichkeiten dazu beitragen, Kinder auch in ihrer Freizeit längerfristig an das Programm zu binden.[26]

Aber wird Religion für die Kinder tatsächlich zu der spannenden Entdeckungsreise, die die Produzenten anstreben? Die Programme setzen allesamt darauf, dass die intrinsische Lust am Entdecken (bzw. Klicken) als Motivation genügt, um sich mit den »versteckten« Inhalten zu befassen. Zu fragen ist aber doch, ob hier nicht schnell ein Ermüdungseffekt eintritt. Erst recht dann, wenn man hinter den Icons »nur« Texte entdeckt, die gelesen und verstanden werden wollen. Was fehlt, ist eine herausfordernde Aufgabenstellung, die die wirklich spannenden Fragen der Religion(en) selbst zum Inhalt hat.

1.2 Filme mit didaktischer Zielsetzung: Lernen durch Identifikation

Im Gegensatz zu den oben vorgestellten interaktiven Lernangeboten teilen Filme dem Betrachter eine wesentlich passivere Rolle zu, was den Vorteil haben kann, dass man sich auf eine bestimmte Geschehensperspektive intensiver einlässt. In didaktisch ausgerichteten Filmen werden daher meist Identifikationsfiguren installiert, die das Geschehen – in diesem Falle die Religion – sozusagen mit dem Zuschauer gemeinsam erleben.

1.2.1 Didaktische Spielfilme: »Unsere 10 Gebote«

Die Spielfilmreihe »Unsere zehn Gebote«, 2006 unter Mitwirkung der EKD für den Ki.Ka produziert, unternimmt den Versuch, ein großes theologisches Thema in die Alltagswelt der Kinder zu übersetzen: *Die* zehn Gebote sollen für sie zu *unseren* Geboten werden. Das gelingt recht überzeugend dadurch, dass die 25-minütigen Filme konsequent von der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher ausgehen und die ethische Problematik auf diese Weise situativ entwickeln. Die Kinder erleben die

26 *Rosenstock*, www.kirche-entdecken.de, 186f., weist darauf hin, dass gerade die interaktiven Angebote gerne genutzt würden.

ethischen Konfliktsituationen indirekt mit den Darstellern mit, was im Unterricht für viele Diskussionsanreize sorgen dürfte.[27]
Die Internetseite www.unsere-zehn-Gebote.de bietet neben Spielen und Einblicken zur Entstehung des Films auch Informationen zur Bedeutung der Zehn Gebote, so dass die Seite im Unterricht für die Erarbeitung des biblischen Hintergrundes genutzt werden könnte.[28]

1.2.2 Didaktische Dokumentarfilme: »Schnitzeljagd im Heiligen Land«

Parallel zur Erstausstrahlung der Zeichentrickserie »Chi Rho« zeigte der Ki.Ka die vierteilige Reportage-Reihe »Schnitzeljagd im Heiligen Land« (Erstausstrahlung 28.10.2010), die das Neben- und Miteinander von Judentum, Christentum und Islam an den Heiligen Stätten aus Sicht von betroffenen Kindern thematisiert und insofern eine »realistische« Ergänzung zu den Trickfilmen darstellt: Der Moderator Ben hat sich auf der Suche nach Gott in das Heilige Land begeben. Dort trifft er auf drei Mädchen, eine armenische Christin, eine Muslima und eine Jüdin, die ihn auf eine Schnitzeljagd schicken, an deren Ende er den Ort ausmachen soll, an dem er Gott am nächsten gewesen ist. Auf seiner als Abenteuer stilisierten Reise trifft er viele Kinder und Jugendliche verschiedener Religionen, die ihm kurze Einblicke in ihre Lebens- und Glaubenswelt geben.
Viele der bereits dargestellten didaktischen Elemente begegnen auch hier wieder: die (in diesem Fall etwas bemüht wirkende) abenteuerliche Rahmenhandlung, die Identifikationsfiguren sowie das Prinzip des Entdeckens. Im Vergleich zu »Religiopolis« fällt positiv auf, dass die interreligiöse Diskussion hier den Ausgangspunkt der Reise darstellt, die Motivation also gerade aus der Kontroverse entsteht. Gleichzeitig wird durch die verschiedenen Identifikationsfiguren sichergestellt, dass die Darstellung der Religionen möglichst authentisch und aus der Perspektive von Kindern geschieht. In diesem vielperspektivischen Realismus liegt einerseits die große Stärke des Projektes, das 2011 mit dem Grimme-Preis ausgezeichnet wurde. Doch wie im richtigen Leben erscheinen die Informationen leider auch im Film oft ungeordnet, sprunghaft und ohne Kontext – im didaktischen Begleitmaterial wird der Aufbau etwas euphemistisch als »assoziativ« bezeichnet.[29] Es dürfte daher trotz der gut aufbereiteten Unterrichtshilfen nicht einfach sein, den Film im Unterricht sinnvoll zu integrieren.

27 Auf der didaktischen DVD befinden sich anregende Unterrichtsbeispiele. Vgl. *Katholisches Filmwerk* und *Matthias-Film* (Hg.), Unsere Zehn Gebote, Frankfurt a.M. / Berlin 2006.
28 Die Bedeutungserklärungen sprechen allerdings eher ältere Schüler an. So wird bei der Darstellung des Ersten Gebotes mehrfach das Wort »existentiell« verwendet.
29 Vgl. *Martina Steinkühler*, Infoblatt – Einstieg: Das Projekt, in: *Katholisches Filmwerk* und *Matthias-Film* (Hg.), Schnitzeljagd im Heiligen Land (DVD), Frankfurt a.M. / Berlin 2011.

Reflexion zum »Erlebniswert« der didaktischen Filme
Im Unterschied zu den oben dargestellten Medien haben die Zuschauer bei dieser zweiten Gruppe die Möglichkeit, Religion zwar indirekt, aber aus einer authentischen Perspektive mitzuerleben, d.h. die Dramatik geht nicht so sehr von der konstruierten Rahmenhandlung, sondern von der (indirekt) erlebten Religion selbst aus, was den »religiösen Erlebniswert« steigern dürfte.

2 Didaktische Materialien zur Analyse und Deutung von »Religion in Medien«

Anders als bei den oben vorgestellten Medien handelt es sich bei dieser zweiten Gruppe nicht um Medien, die mit einer primär pädagogischen Zielsetzung konzipiert wurden. Es soll vielmehr um solche Unterrichtsmaterialien gehen, die Religion als Teil unserer medialen Kultur analysieren, deuten und in wechselseitiger Erschließung für das Verständnis der christlichen Tradition nutzen wollen.

2.1 Religion in Spielfilmen

Bei Spielfilmen, die nicht in erster Linie für didaktische Zwecke produziert wurden, steht der Unterhaltungsaspekt oft im Vordergrund und kann daher im Unterricht als Motivation dienen, sich mit bestimmten religiösen Themen auseinanderzusetzen. Die didaktische Zielsetzung liegt dann einerseits in der Kontextualisierung und Reflexion der im Film enthaltenen religiösen Inhalte, andererseits in der Auseinandersetzung mit der medialen Umsetzung des Themas. Je nachdem, ob es sich um Filme mit genuin »religiösen« Themen oder um primär »profane« Produktionen handelt, rücken dabei andere Schwerpunkte in den Vordergrund.

2.1.1 Religion in Spielfilmen mit religiöser Thematik

Die besondere didaktische Chance für Spielfilme mit religiöser Thematik liegt darin, dass religiöse Fragestellungen an Personen konkretisiert und so auch für Kinder und Jugendliche besser fassbar werden. In der Sichtbarmachung eben dieser persönlichen Auswirkungen von Religion liegt denn auch der didaktische Fokus, wie ein Unterrichtsvorschlag zu dem häufig eingesetzten Film »Luther. Er veränderte die Welt für immer«[30] verdeutlicht: »*Didaktischer Leitgedanke* ist es, durch die Auseinandersetzung mit Personen Identifizierungsmöglichkeiten zu schaffen ebenso wie Möglichkeiten der Distanzierung und Differenzierung, die Möglich-

30 *Eric Till*, Luther. Er veränderte die Welt für immer, BRD 2003.

keit, eine Sache aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen.«[31] Methodisch wird das in diesem Fall an einem Personentagebuch sichtbar, in das die Schüler die biographischen Veränderungen der am Geschehen beteiligten Personen eintragen sollen.[32] Gleichzeitig sollte eine Reflexion über das Medium Film gerade bei Realfilmen nicht fehlen, um die Schüler für das Problem historisierender Lesarten zu sensibilisieren. Auch Trickfilme zu biblischen Themen können nach diesem Prinzip der »Personalisierung« für den Unterricht fruchtbar gemacht werden: So konzentriert sich das didaktische Begleitmaterial zu dem Animationsfilm »Die Zehn Gebote. Mose und das Geheimnis der steinernen Tafeln« u.a. auf das Berufungsthema und weist darauf hin, dass »anhand der Sequenz der Berufung von Mose durch Gott (›Brennender Dornbusch‹)« deutlich gemacht werden soll, »dass es nicht nur um eine abenteuerliche Geschichte geht, sondern das Wirken Gottes durch Mose [sic!]«[33]. Das geschieht z.B., indem die Schüler sich zunächst in die Lage des Mose hineinversetzen, um dann die eigene Reaktion auf die Berufung zu überlegen, oder indem sie sich nach der Beschäftigung mit der biblischen Grundlage Gedanken über mögliche filmische Umsetzungen machen.[34]

2.1.2 Religion in Spielfilmen mit primär »profaner« Thematik

Grundlage der didaktischen Auseinandersetzung mit populären Spielfilmen ist die Beobachtung, dass diese oft auf mythische Erzählmuster zurückgreifen, die meist eine religiöse Dimension besitzen.[35] Diese populär »verpackten« religiösen Elemente sind gerade für Jugendliche ansprechender als eine direkte Konfrontation mit den »Originalen«. Die didaktische Aufbereitung im Unterricht folgt meist einem typischen Muster, das darin besteht, die für das Thema interessanten Szenen zu analysieren, sie mit der christlichen »Grundlage« zu vergleichen und auf diese Weise sowohl die Besonderheit der christlichen Tradition wie auch der filmi-

31 *Manfred Karsch* und *Christian Rasch*, Religionsunterricht mit Filmen, Göttingen 2007, 72.
32 Ebd. 73.
33 *Friedemann Schuchardt*, Unterrichtsideen / Methodische Tipps zum Kinobesuch, in: *Matthias-Film* (Hg.), Die Zehn Gebote. Mose und das Geheimnis der steinernen Tafeln (DVD), Berlin 2010, 3. (Auch abrufbar unter www.diezehngebotederfilm.de.)
34 *Ders.*, Arbeitsblatt 1: »Was denkt Mose?« Arbeitsblatt 2: »Gott spricht mit Mose«. Arbeitsblatt 18: Gruppenarbeit zur Berufung des Mose, in: ebd.
35 Vgl. z.B. *Ulrike Baumann*, Vorwort. In: Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland (Hg.): Seh(n)sucht. Spielfilme im Religionsunterricht der Sekundarstufe I/II, Düsseldorf 2002. (materialien und entwürfe XXXV) Solche mythischen Strukturen finden sich natürlich auch in populären Computerspielen. Hierzu ist mir nur ein rudimentärer Unterrichtsvorschlag (O.A., Göttlich spielen. Siedler III, BRU 44/2006, 44) bekannt, der u.a. das im Spiel vermittelte Gottesbild fokussiert. Auch wenn die methodische Umsetzung hier etwas dunkel bleibt, ist die didaktische Idee doch vielversprechend.

schen Umsetzung herauszuarbeiten und zu beurteilen. Oft sind Arbeitsaufträge zur kreativen Aktualisierung integriert.[36]
Der Vergleich mit dem christlichen »Original« ist dann problematisch, wenn es lediglich dabei bleibt, den »überraschten« Schülern die (meist biblischen) »Parallelen« zum Film zu präsentieren, ohne auf die Besonderheiten der filmischen Umsetzung einzugehen und diese vor dem Hintergrund der christlichen »Vorlage« kritisch zu hinterfragen: In dem Fantasy-Klassiker »Die Chroniken von Narnia. Der König von Narnia«[37] kommt es beispielsweise in einer zentralen Szene zur Selbstopferung des messianisch gezeichneten Löwen Aslan; im Hintergrund kann die Vorstellung vom Sühnopfer Christi vermutet werden. In einem Unterrichtsvorschlag für die siebte Klasse werden daher zunächst die Parallelen und Unterschiede zur Passion Jesu von den Schülern erarbeitet.[38] Was aber fehlt, ist eine Diskussion der mit den Unterschieden verbundenen Bedeutungsverschiebung im Film, der das Motiv der Vergeltung im Vergleich zur liebenden Barmherzigkeit besonders stark macht.[39] Eine genaue Differenzierung könnte also aufdecken, was die biblische Sühnopfervorstellung vielleicht gerade nicht ist, denn: »Wer in den ›Narnia‹-Geschichten den christlichen Glauben sucht, wird passende Motive entdecken können, nicht jedoch die Essenz christlicher Theologie finden.«[40] Das herauszuarbeiten, wäre die Aufgabe einer gelungenen unterrichtlichen Umsetzung – vielleicht eher in der Sek II als in Klasse sieben.[41]

36 Vgl. z.B. die Unterrichtsvorschläge zu »Stadt der Engel«, »Matrix«, »Stigmata«, »The Beach« in: *Pädagogisch-Theologisches Institut der Evangelischen Kirche im Rheinland*, Seh(n)sucht Film. Ähnlich auch die didaktische Aufarbeitung einer Star-Trek-Folge im Zusammenhang mit der Gottesfrage von *Manfred Pirner*, MWR – Anregungen für die Praxis, entwurf 1/2005, 51–53.
37 *Andrew Adamson*, Die Chroniken von Narnia. Der König von Narnia, USA 2005 (Deutschland 2006).
38 Vgl. *Susanne B. Jung* und *Markus Mühling*, Unterrichtsideen zu C.S. Lewis' »Der König von Narnia«, in: *Katholisches Filmwerk* (Hg.): Arbeitsmaterial zu »Die Chroniken von Narnia – der König von Narnia«, Frankfurt a.M., o.J. (zum Download unter www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/ChronikenvonNarnia_AH.pdf).
39 Vgl. dazu die erhellende Analyse von *Peter Hasenberg*, Die Passion des Löwenkönigs. C.S. Lewis' »Narnia«-Geschichten und ihre Vermarktung, Herder Korrespondenz 60 (2006), 93–97 (hier: 96); abgedruckt in: *Katholisches Filmwerk*, Arbeitsmaterial, 36–40.
40 Ebd.
41 Vgl. *Manfred Tiemann*, Schnelle Suche. Filme für Religionsunterricht und Gemeinde, Göttingen 2009, 152: »Die Opferung des Löwen Aslan wird besonders von evangelikal-fundamentalistisch eingestellten Christen als Anspielung für den Stellvertreter-Tod Jesu am Kreuz interpretiert. Dieser Aspekt kann in Sek II kritisch besprochen werden.«

2.2 Religion im Internet reflektieren und beurteilen

Religion findet heutzutage auch im Internet statt und betrifft nicht nur religiöse Organisationen, sondern auch Privatpersonen: Jeder hat die Möglichkeit, seine religiösen Vorstellungen auf verschiedene Art und Weise zum Ausdruck zu bringen und Religion auch im Netz zu praktizieren: Religion im Internet ist daher eine vielstimmige, wenig systematisierte Angelegenheit, in der man sich erst mal orientieren muss. Schüler sollten daher nicht nur lernen, das Internet als Recherchemedium zu nutzen, sondern auch über die Präsenzformen von Religion im Internet zu reflektieren und diese zu beurteilen.

In einer unterrichtlichen Umsetzung dieses Vorhabens[42] nähern sich Schüler zunächst dem Phänomen Religion theoretisch an, erarbeiten dann Kategorien zur Klassifizierung religiöser Websites (z.B. interaktions- oder darstellungsorientiert; Religion-Online oder Online-Religion) und setzen schließlich die ganze »Variationsbreite der Vorstellungen zur eigenen Religiosität in Beziehung«[43], so dass am Ende Vorschläge für eigene Websites entstehen, auf denen die individuellen religiösen Vorstellungen dargestellt werden sollen. In diesem Fall fehlt allerdings eine explizit medienkritische Reflexion, z.B. über die Frage, welche (auch negativen) Auswirkungen das Internet für die menschliche Religiosität besitzt und/oder ob Religion im Internet überhaupt sinnvoll praktiziert werden kann.[44]

Eine besonders herausfordernde Aufgabe ist es, mit Schülern über die verschiedenen Arten medialer Kommunikation und die damit verbundenen religiösen Dimensionen ins Gespräch zu kommen. Ein bemerkenswerter Unterrichtsentwurf[45] nimmt in diesem Zusammenhang nicht nur das Internet, sondern auch das Evangelium in den Blick, um beide im Sinne der wechselseitigen Erschließung miteinander zu konfrontieren. Eine wichtige Rolle kommt dabei dem Symbol des »Netzes« zu, das natürlich auf das Internet, aber eben auch auf die evangelische Botschaft anwendbar ist. Verkürzt gesagt, werden verschiedenen Netztypen verschiedene Medienerfahrungen zugeordnet und auf dieser Grundlage reflektiert (z.B. in Bezug auf die Freiheit oder auch Beteiligungsmöglichkeit der Rezipienten).[46]

42 Vgl. *Gernot Meier*, Religionen im Medienverbundsystem Internet, entwurf 1/2005, 19–23.

43 Ebd., 20.

44 Ergiebig ist hier *Andreas Mertin*, Internet im Religionsunterricht, Göttingen 2000, 49–142, v.a. 115–142. In den verschiedenen Unterrichtsvorschlägen kommt auch immer wieder die Metaebene in den Blick.

45 *Marcus Riese*, Von Fischen und Fischern im weltweiten Netz, entwurf 1/2000, 65–74. Der Entwurf ist für die Klassenstufe 10 (G8) ausgewiesen, scheint mir aber in einigen Punkten sehr anspruchsvoll.

46 Vielleicht könnte der Entwurf auch als Modell für die religionspädagogische Aufarbeitung konkreter Probleme dienen, die sich mit den Kommunikationsformen

Betrachtet man zusammenfassend die ganze Bandbreite des vorgestellten Materials, dann liegt in der didaktischen Bearbeitung der eben dargestellten Metareflexion medialer Kommunikation (gerade in Bezug auf das Internet) sicherlich noch Potenzial, das weiter ausgeschöpft werden könnte.

Dr. Stefanie Lorenzen ist Studienrätin an einem Gymnasium in Völklingen/Saar und wissenschaftliche Assistentin im Fach Religionspädagogik an der Fachrichtung Evangelische Theologie, Universität des Saarlandes, Saarbrücken.

neuer Medien verbinden. Das Phänomen des Cybermobbings wäre hier ein Beispiel. Die 2011 bei Matthias-Film erschienene DVD educativ »Virtual life« behandelt das Thema ohne explizit religiöse Grundierung. Für den 2011 vom Katholischen Filmwerk herausgegebenen Spielfilm »Homevideo« gibt es noch keine Unterrichtsmaterialien.

4.3

Eberhard Streier

Das Wesentliche in Kürze

Aktuelle und bewährte Kurzfilme für den Religionsunterricht

Der Einsatz von Kurzfilmen im Unterricht ist durch die Digitaltechnik einfacher geworden. Neben DVDs bieten Filmwerke und Medienstellen inzwischen auch Titel zum Download an. Umso mehr bietet sich die Möglichkeit, die Vorzüge der Arbeit mit Kurzfilmen im Religionsunterricht zu nutzen.

Der didaktische Vorteil des Kurzfilms liegt nicht zuvorderst in seiner kurzen Präsentationsdauer. Ein Kurzfilm zeichnet sich nicht dadurch aus, dass er kürzer ist als eine Stunde; denn im Kurzfilm geht es nicht darum, etwas zu verkürzen, sondern zu verdichten.[1] Für den Unterricht bedeutsam ist also die so entstandene Poesie.

Die Gestaltungsmittel der Filmsprache können in besonderer Weise zur Weckung von Emotionen wie Begeisterung, Freude oder auch Trauer beitragen. Die wichtigsten psychologischen Komponenten bei der Filmrezeption sind aber Projektion und Identifikation. Denn Filmrezeption ist ein aktiver Prozess, bei dem der Zuschauer einerseits seine Erfahrungen und Wünsche in den Film projiziert und sich andererseits mit Handlungen und Personen identifiziert. Er setzt sich daher intensiv mit denjenigen Themen und Handlungsmodellen auseinander, die ihn aktuell oder aufgrund früherer Erfahrungen besonders betreffen. Daraus ergibt sich die für den Unterricht nützliche Motivation zur Analyse filmischer Texte. Zugleich bietet sich der Vorteil, dass es der Schülerin / dem Schüler überlassen bleibt, das dargestellte Handeln auch als eigene Erfahrung zu schildern oder bei der Fiktion zu bleiben.

Gute Kurzfilme haben kein überzogenes Happy-End. Insbesondere Werke mit offenem Ende haben dialogstiftende Qualität, initiieren Kommunikationsprozesse und motivieren zur Entwicklung von Problemlösungen.[2] Weil sie auf den moralischen Zeigefinger verzichten und stattdessen durch Darstellung der Realität und durch phantasievolle und bewusstseinserweiternde Verhaltensweisen zur Veränderung auffordern, können sie ebenso zur Förderung von Haltungen und Einstellungen beitragen.

1 Vgl. *Peter Kremski*, Überraschende Begegnungen der kurzen Art. Gespräche über den Kurzfilm, Köln 2005, 166.

2 Vgl. *Horst Schäfer*, Identifikation und Akzeptanz. Jugendfilme in der Medienpädagogik in: *Werner Barg / Horst Niesyto / Jan Schmolling* (Hg.), Jugend : Film : Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung, München 2006, 111.

Ein bemerkenswertes Beispiel dafür ist der Kurzfilm-Klassiker MISTER TAO des Zeichentrick-Animators und Regisseurs Bruno Bozzetto (Italien 1988, 3 Minuten, Sekundarstufe I/II). In dieser bewegten Karikatur transzendiert die Filmfigur scheinbar selbstverständlich in eine andere Wirklichkeit. Sie überwindet das im Wege stehende Gottesbild – den alten Mann mit dem Bart – und setzt ihre Suche fort. Nach der Analyse dieses Films können Schülerinnen und Schüler ihre Bilder von Gott reflektieren und eventuell einen Vergleich mit dem Text »Gebet«[3] von Robert Gernhardt anstellen. Dann können sie, ebenso wie Mister Tao, weiter der Frage nachgehen, was es mit Gott auf sich hat.
Filme machen mit ihren sinnlichen, präsentativen Symbolen individuelle und kollektive Erlebnisstrukturen kommunizierbar. Insbesondere Kurzfilme zeichnen sich durch eine dichte Symbolsprache aus. Die Analyse der Filmsprache, ihrer Gestaltungsmittel, ihrer Zeichen und Symbole unterstützt den Religionsunterricht als Sehschule. Demzufolge kann diese Kunstform auch ein geeignetes Medium zur Erschließung der Mehrdimensionalität der Wirklichkeit sein. Nicht zuletzt wird damit dem Postulat einer integrativen Medienpädagogik entsprochen, denn die Qualität der Filme und die Analyse ihrer Sprache tragen zur Medienkompetenz der Schüler/-innen bei.

1 Der Kleine und das Biest
Johannes Weiland / Uwe Heidschötter, Deutschland 2009, 7 Minuten, ab Grundschule, Förderschule.

Inhalt
Seit Haros Papa nicht mehr zu Hause wohnt, ist seine Mutter ganz anders geworden: Sie spielt nicht mehr richtig mit ihm, brütet über alten Fotos und lacht nicht mehr. Sie hat sich in ein richtiges Biest verwandelt. Um vieles muss sich Haro nun allein kümmern. Das ist mal ganz schön, z.B. wenn man im Supermarkt alles einpacken kann, was man will; auf Dauer wird das aber sehr anstrengend.
Gut, dass seine Mutter mit der Zeit wieder glückliche Momente erlebt und wieder menschliche Züge annimmt. Auch eine neue Partnerschaft scheint möglich zu sein. Haro kann sogar hoffen, dass auch sein Papa, zu dem er trotz der Trennung der Eltern noch eine intensive Beziehung hat, irgendwann nicht mehr »verbiestert« sein wird.

Gestaltung und Intention
Der mehrfach ausgezeichnete Trickfilm setzt sich auf einfühlsame Weise mit dem Thema Scheidung auseinander. Aus Kindersicht erzählt er, wie Eltern sich während der Trennungsphase verändern, zu »Biestern« wer-

3 Aus *Georg Langenhorst*, Gedichte zur Gottesfrage. Texte – Interpretationen – Methoden. Ein Werkbuch für Schule und Gemeinde, München 2003, 139.

den können und nur langsam zu ihrem eigentlichen Ich zurückfinden. Filmtechnisch befindet sich der Zuschauer auf Augenhöhe mit dem kleinen Haro. In nur sieben Minuten wird er nah an den Jungen und seine Probleme herangeführt und erlebt mit, wie er diese Lebensphase meistert. Humorvolle Sequenzen, aufheiternde Bilder, eine gefestigte Kinderstimme aus dem Off und helle Klänge bewirken eine positive Grundstimmung, die aber ebenso die schwierige Situation des Kindes mitempfinden lässt. Auch durch die ironische Visualisierung der Verfassung der Eltern schafft der Film es, dieses sehr problematische Thema für Kinder angemessen ins Bild zu setzen. Die Geschichte ist realistisch und zugleich tröstlich: Haros Mutter lebt wieder auf, und am Ende hat auch die tiefe Verbundenheit des Kindes zu dem getrennt lebenden Elternteil, auf die in Studien nachdrücklich hingewiesen wird, weiter Bestand. Damit bietet DER KLEINE UND DAS BIEST eine gute Vorlage, diese Lebenserfahrung im Unterricht aufzugreifen.

Didaktisch-methodische Aspekte

Kinder im Grundschulalter nehmen »… immer bewusster die Welt wahr und denken über sich und ihr Zusammenleben in der Familie und mit anderen nach. Fragen nach ›Herkunft und Zukunft‹, Fragen nach dem Sinn des Lebens werden zunehmend bedeutsam«[4]. Da jährlich ca. 200 000 Ehen geschieden und dadurch allein ca. 150 000 Scheidungskinder mit dieser schmerzlichen Trennungsphase und dieser einschneidenden Veränderung ihrer Lebenssituation konfrontiert werden, ist DER KLEINE UND DAS BIEST ein sehr nützliches Medium für den Religionsunterricht in der Grundschule. In der Schuleingangsphase kann dieser Film ein gutes Leitmedium zur Anbahnung der Kompetenz: »Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Erfahrungen im Zusammenleben mit anderen und vergleichen sie (z.B. Gemeinschaft, Geborgenheit, Freude, Angst, Konflikte)«[5] sein und in der Klasse 3 oder 4 zur Entwicklung der Kompetenz »Die Schülerinnen und Schüler bringen freudige und schmerzhafte Erlebnisse zum Ausdruck und teilen Erfahrungen im Umgang mit diesen Erlebnissen einander mit«[6] beitragen.

Im Anschluss an die Filmanalyse können Schüler/-innen eigene Erfahrungen mit Angst und Traurigkeit austauschen und beratschlagen, was Haro in seiner Situation braucht. Von Vorteil ist, dass hier Haros und nicht die eigenen Eltern getrennt sind. Das ermöglicht Distanz, wo sie von den Kindern gewünscht ist. Während in der Schuleingangsphase das mündliche Erzählen im Vordergrund steht, können Kinder in höheren Klassen dann einen tröstlichen Brief an Haro entwerfen, in dem sie eige-

4 *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen* (Hg.), Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Frechen 2008, 172.

5 Ebd., 172.

6 Ebd., 172.

ne Erfahrungen beschreiben und auch vermitteln, was ihm in dieser Phase hilfreich sein kann. Nach der Besprechung der ersten Entwürfe vergleichen die Schüler Trost spendende und Mut machende – auch biblische – Bilder, Geschichten, Verse oder Lieder, wählen daraus einen Favoriten aus und integrieren ihn in die Überarbeitung ihres Briefes. Abschließend vergleichen sie die Qualität ihres ersten Briefes mit der des zweiten Briefes und beurteilen sie.

2 John und Karen
Matthew Walker, GB 2007, 4 Minuten, für alle Schulformen.

Inhalt
Eisbär John fasst seinen Mut zusammen und besucht Karen, den Pinguin, um sich bei ihm zu entschuldigen. Bei Keksen und Tee bemüht er sich unsicher um Verzeihung für die Kränkungen, mit denen er in seiner Überheblichkeit seine Freundin Karen am Vorabend herabgesetzt und beleidigt hat. Indem sie sein Verhalten entschuldigt, ist die Entgleisung aus der Welt geschafft und wieder eine Annäherung möglich.

Gestaltung und Intention
Der Animationsfilm fasziniert vor allem durch seine sehr einfache Gestaltung und die kreuzweise Gegensätzlichkeit der Antagonisten, die in der Konstellation klein/stark und groß/schwach angelegt ist. Die Handlung des Films wird erst allmählich aus den Entschuldigungsversuchen des Eisbären deutlich: John hat aus Überheblichkeit heraus seine Eisbärensicht dem Pinguin gegenüber zum Maß der Dinge gemacht. Es hat Streit gegeben, und Karen hat sich verletzt zurückgezogen. Eine Entschuldigung soll sein Fehlverhalten wieder aus der Welt schaffen. Das wird dadurch erleichtert, dass der kleine Pinguin ihm dabei entgegenkommt. Dass Versöhnung keine einseitige Angelegenheit ist, wird an Karens Verhalten deutlich, das ihm schon früh signalisiert, dass ihre Freundschaft nicht völlig zerstört ist. Karens abschließende Reaktion zeigt aber auch, dass – aufgrund der Verletzung – eine erneute Annäherung nur allmählich möglich ist.

Didaktisch-methodische Aspekte
Der Zeichentrickfilm erzählt eine alltägliche Geschichte, die auch biblische und sakramentale Bezüge aufweist. In der Grund- und Förderschule kann er hervorragend zur Entwicklung der Kompetenz: »Die Schülerinnen und Schüler stellen an Beispielen Grunderfahrungen von Schuld und Vergebung dar und beziehen sie auf ihre eigenes Leben«[7] beitragen.

7 *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe (Die Deutschen Bischöfe 85), Bonn 2006, 26.

Nach der Filmanalyse können die Lerngruppen Ursachen von Streit zusammentragen, Auswirkungen darstellen und erörtern, was für eine wirkliche Versöhnung wichtig ist. John ›beichtet‹ verlegen seine Schuld und erhält die »Absolution«.[8] Daher können Schüler/-innen auch veranlasst werden, unter Hinzunahme des Unterrichtswerkes oder anderer Quellen die Filmhandlung mit dem Sakrament der Versöhnung (s. Richtlinien) zu vergleichen.

John verstößt gegen »biblische Weisungen für das Zusammenleben der Menschen (Zehn Gebote, goldene Regel, Nächsten und Feindesliebe)«[9]. Sein Fehlverhalten kann zum Anlass genommen werden, diese Weisungen zu bearbeiten. Die Schüler/-innen können Begründungen aufstellen, warum John so nicht hätte handeln sollen. Nach einer Erörterung der Begründungen können sie aus einer Auswahl von Versen (Gebot der Nächstenliebe, Goldene Regel oder andere Weisungen) einen auswählen, der ihrer Meinung nach dem Film besonders entspricht. Nachdem sie Kenntnisse über Ursprung und Bedeutung dieses Verses erworben haben, geben sie die Informationen an die Klasse weiter und begründen ihre Wahl. Die ausgewählten Verse können dann gestaltet und als Kalligrafie im Klassenraum präsentiert werden. Damit es im Alltag einfacher wird, diese Postulate zu verwirklichen, können die Schüler/-innen auch konkrete Verhaltensregeln entwickeln, die auf beiden Seiten dazu beitragen, dass ein Konflikt nicht eskaliert.

John hat mit seinem aus Kraft und körperlicher Überlegenheit resultierenden Hochmut den körperlich schwächeren, weiblichen Pinguin gedemütigt. Das Verhältnis von Stärke und Schwäche wird hier jedoch umgekehrt, indem die Kleine und vermeintlich Schwache wirkliche Größe zeigt, auf ihn zugeht und ihm dadurch sein Eingeständnis erleichtert. Damit bietet der Film ebenso eine Vorlage für die Entwicklung der Kompetenz: »Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Einmaligkeit jedes Menschen mit seinen Möglichkeiten und Grenzen wahr und beschreiben sie.«[10]

Im Religionsunterricht der Sekundarstufen kann dieser polyvalente Animationsfilm eine sehr motivierende Arbeitsgrundlage zur Entwicklung von Kompetenzen in den Themenbereichen »Geschlechterdifferenz«, »Menschenwürde« oder »Verschiedenartigkeit« sein. Als biblische Korrelate bieten sich – aufgrund der im Film dargestellten Umkehrung der Verhältnisse – besonders die Verse »Denn wer sich selbst erhöht, wird erniedrigt, und wer sich selbst erniedrigt, wird erhöht werden« (Mt 22,13) und »Viele aber, die jetzt die Ersten sind, werden dann die Letzten sein, und die Letzten werden die Ersten sein« (Mt 19,30) an.

8 Vgl. *Matthias Wörther*, »John und Karen« in theologischen Kategorien. Begleitmaterial zum Film, Bad Vilbel 2009.

9 *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), (Die Deutschen Bischöfe 85), 26.

10 Ebd., 26.

3 SPIELZEUGLAND

Jochen A. Freydank, Deutschland 2007, 14 Minuten, Sekundarstufe I/II

Inhalt

Deutschland im Jahr 1942: In einem Mietshaus spielen zwei Kinder miteinander Klavier. Dem einen, dem kleinen Juden David, steht mit seiner Familie die Deportation ins KZ bevor, der andere, Heinrich, will ihn nichts ahnend begleiten. Die Mutter erlaubt Heinrich jedoch nicht, mit ins »Spielzeugland« zu fahren. Als auch ihr Junge eines Morgens verschwunden ist, glaubt sie, ihn am Bahnhof vor dem versehentlichen Abtransport retten zu müssen. Nachdem sie hinderliche Soldaten zum Öffnen des Waggons bewegen konnte, wird Heinrich gebeten, aus der Masse der zusammengepferchten Juden herauszutreten. Als lediglich David vor seinen Eltern zum Vorschein kommt, rettet sie diesem durch die Übernahme des Kindes das Leben. Die Freude am gemeinsamen Klavier spielen begleitet die Freunde bis ins Alter.

Gestaltung und Intention

SPIELZEUGLAND wurde – neben zahlreichen weiteren Preisen – im Jahr 2009 mit dem Kurzfilmoscar ausgezeichnet. Die Handlung des Films ist in eine Erzählklammer eingebettet: Am Anfang besteht sie aus einem vierhändigen Klavierspiel von zwei Kindern und am Ende aus dem Spiel zweier Senioren. Zu Beginn trägt sie dazu bei, den Spannungsbogen aufzubauen, abschließend wird dadurch der aus dem Off gesungene Psalm 133,1 (s.u.) verwirklicht. Spannung erzeugt auch die fragmentarische Erzählweise, die sich aus der Häufigkeit und der zeitlichen Nähe der Rückblenden in die Vorgeschichte ergibt. Neben dem Wechsel der Erzählebenen verlangt die Hauptszene des Films besondere Aufmerksamkeit: Dadurch, dass der Vater seinem Sohn David im Waggon den Gelben Stern abreißt, wird verdeutlicht, dass der jüdische Junge aus dem Zug gerettet wird und die Übernahme des Kindes nicht geplant, sondern spontan geschieht.

Der Qualm der Dampflokomotive spielt auf die Vergasung und Verbrennung der Juden in den Konzentrationslagern an. Dass das Lied »Hine ma tov uma na' im shevet achim gam yachad« – ein Zitat des Psalms 133,1: »Seht doch, wie gut und schön ist es, wenn Brüder miteinander in Eintracht wohnen« – in diesen Qualm einmündet, steigert die Dramatik und Tragik dieser Szene und gestaltet sie darüber hinaus zu einem religiös motivierten Vorwurf bzw. zu einer Mahnung. Ebenso weist die Blutsbrüderschaft zwischen Heinrich und seinem Freund David nicht nur auf die enge Freundschaft der Kinder hin, sondern kann auch als Anspielung auf das Brüdersein als Kinder Gottes, auf die gemeinsame Wurzel beider Religionen im Alten Testament gedeutet werden. Indem ein hochrangiger Nazi den jüdischen Jungen eindeutig als Kind der »hübschen deutschen« Mutter identifiziert, wird die nationalsozialistische Rassenideologie als absurd und willkürlich entlarvt. Die Verlegenheitsantwort der

Mutter, die Heinrichs Interesse an dem »Spielzeugland« weckt, evoziert die Frage, was die deutsche Bevölkerung damals tatsächlich über die Konzentrationslager wusste.

Didaktisch-methodische Aspekte
Für eine möglichst eigenständige Erarbeitung des Films bietet sich die Fish-Bowl-Methode an.[11] Dabei werden Gruppen von ca. fünf Personen gebildet, in denen über Inhalt, Gestaltung und Intention des Filmes gesprochen werden kann. Nach einer festgelegten Zeit setzt sich ein von der Gruppe beauftragter Sprecher mit den Beauftragten der übrigen Gruppen in einen Kreis, in dem die Ergebnisse, die in den Kleingruppen erarbeitet wurden, diskutiert werden. Das Plenum folgt der Diskussion. Will sich ein Zuhörer an der Diskussion beteiligen, nimmt er auf einem freien Stuhl in der Mitte des Kreises Platz, formuliert seine Frage, erhält Antworten und macht den Stuhl für weitere Teilnehmer frei. Auf diese Weise können die wesentlichen Aspekte und Fragestellungen des Films zusammengetragen und den jeweiligen Szenen zugeordnet werden.
Anschließend ist zu klären, welche weiteren Informationen aus welchen Bereichen (Geschichte, Religion, Filmsprache, ...) und Quellen erforderlich sind und welche Methoden zur Recherche und zur Weitergabe der Informationen an das Plenum zweckmäßig sind, damit die Klasse diesen Film besser versteht. Die unterschiedlichen Aspekte können in arbeitsteiliger Gruppenarbeit ausgearbeitet und dann in die Klasse eingebracht werden. Nachdem sie im Plenum bearbeitet und bewertet wurden, können diese Informationen z.B. zum Verfassen einer Filmkritik genutzt werden oder in die Gestaltung eines Filmplakates einfließen. In jedem Fall ist es ratsam, den Film am Ende der Ausarbeitungen noch einmal anzuschauen. Die Analyse des Inhalts und der Symbolik von SPIELZEUGLAND gelingt selbstverständlich besser, wenn zuvor – z.B. in Kooperation mit dem Fach Geschichte – Kenntnisse über die Judenverfolgung im Nationalsozialismus erworben wurden und diese aktiviert werden können.

4 Security
Lars Henning, Deutschland 2006, 13 Minuten, Sekundarstufe I/II

Inhalt
Ein Ladendetektiv erwischt eine Ladendiebin. Obwohl er sich seiner Sache sicher ist, lässt er die hilflos wirkende Frau, die sich ihm sogar anbietet, gehen. Am nächsten Tag entdeckt er sie wieder im Supermarkt, wie sie ungeniert und sich seiner Beobachtung bewusst, stiehlt. Er stellt sie erneut zur Rede, will sie jetzt aber nicht belangen, weil er mit ihr es-

11 *Henning Karsten* und *Rainer Steib*, Leitfaden Medienarbeit. Erfahrungsorientierte Medienpraxis für Religionsunterricht und Bildungsarbeit, München 1997, 94.

sen gehen möchte. Daraufhin erlebt er eine böse Überraschung: Die vermeintliche Ladendiebin war beauftragt, seine Arbeitsweise zu überwachen. Ob sie ihn nun anzeigen wird, bleibt hinter seiner geschlossenen Bürotür verborgen.

Gestaltung und Intention

Der Wachmann steckt in einem Dilemma: Einerseits hat er die Dienstpflicht, den Diebstahl zu protokollieren und damit das Kaufhaus vor Diebstählen zu schützen, zum anderen verhält er sich gegenüber einer jungen Diebin, die scheinbar in größte Schwierigkeiten kommt, wenn er sie anzeigt, nachsichtig und menschlich. Angesichts der Situation der Frau und der vermutlichen Folgen handelt er nach einem ethischen Prinzip, das seiner Dienstpflicht entgegensteht. Beim zweiten Vergehen übergeht er ihren Diebstahl, weil er sie jetzt kennenlernen möchte. Seine Motive unterscheiden sich bei den Konfrontationen voneinander, denn bei der zweiten setzt er sich mit der Absicht des eigenen Glücks über die Dienstvorschriften hinweg.

Eindrucksvoll schildert der Film die persönliche Situation des Mannes: Er vollzieht wortkarg seinen Dienst, seine Kontakte zu den Kollegen sind auf das Grüßen reduziert. Auch private Beziehungen scheint er nicht zu haben, denn er verlässt als Letzter das Kaufhaus. Zudem isst er in seinem entlegenen, dunklen Büro, in dem Pin-up-Fotos an der Wand hängen, allein und lustlos sein Fast-Food. Die dunklen Gänge und der Schnee auf dem Parkdeck unterstreichen zusätzlich seine Einsamkeit. Seine Uniform bleibt jedoch unterbetont: Hier geht es folglich um den Menschen und weniger um seine Funktion. Auf diese Weise wird das ethische Dilemma, in das er geraten ist, besser nachvollziehbar.

Die Frau bleibt undurchschaubar. Ihr Auftreten und ihre Kleidung irritieren Wachmann und Zuschauer gleichermaßen. Auf perfide Weise stellt sie dem Mann zweimal eine Falle: Sie stiehlt sehr auffällig und täuscht einen osteuropäischen Akzent und Angst vor Abschiebung vor. Auf dem Weg zum Verhör nimmt sie ihre Mütze ab und erscheint durch ihr schulterlanges Haar weiblicher. Als sie sich mit weicher Stimme zum Sex anbietet, legt sie sogar ihre Hand auf seine Brust. Als sie sich als Kontrolleurin zu erkennen gibt, legt sie zunehmend ihren Akzent ab und wird selbstbewusst. Ihr Handeln bleibt jedoch mehrdeutig: Nachdem der Wachmann vor seinem eigenen Schreibtisch – dort, wo sonst die überführten Täter sitzen – Platz genommen hat, macht sie sich eine seiner Zigaretten an und schiebt ihm die Schachtel zu. Sie nimmt nicht seinen Platz ein, sondern geht auf der anderen Seite hin und her. Wie sie sich gegenüber dem Wachmann verhalten wird, bleibt verborgen, denn sie schließt die Tür und lässt die Zuschauer außen vor. Der Film endet mit der melancholischen Musik, mit der er begonnen hat.

Didaktisch-methodische Aspekte

SECURITY vereint die Themen Diebstahl, Einsamkeit und Moralisches Dilemma. Die folgenden Anregungen beziehen sich auf eine Lernsequenz »Moralische Dilemma-Situationen«.[12] Wahrscheinlich wegen seines Plots findet der Film besonders im Berufskolleg große Akzeptanz. Bezüglich der dort angestrebten Kompetenz »... ethische Grundbegriffe, Argumentationsfiguren sachbezogen einsetzen können«[13] ist er für Lerngruppen zu empfehlen, die bereits in der Lage sind, die ethischen Entscheidungssituationen, in denen sich die Protagonisten befinden, zu erkennen.

Im Zentrum des Films stehen unterschiedliche ethisch verantwortbare Handlungsweisen, die exemplarisch sind.[14] Die Meinungen von Schüler/-innen gehen dazu erfahrungsgemäß auseinander: Die einen beurteilen das Verhalten des Wachmannes – vor allem in der zweiten Situation – als nicht korrekt, andere dagegen machen ihre ethische Entscheidung von der vorliegenden Situation abhängig und befürworten – zumindest beim ersten Diebstahl – seine umsichtige Handlungsweise.

Um die Wertekonflikte angemessen reflektieren und beurteilen zu können, ist es wichtig, die dargestellten Personen und die dazu genutzten filmischen Mittel zu analysieren. Nachdem die Dilemma-Fragen des Mannes für beide Situationen formuliert und unterschieden worden sind, können Kleingruppen Argumente für ihre Positionen nach Wichtigkeit sammeln, gegenüber anders lautenden Meinungen begründen und deren Argumente bewerten. In der Sekundarstufe II kann die Lerngruppe diese Wege ethischer Urteilsfindung anschließend den entsprechenden ethischen Theorien zuordnen, die Schritte ethischer Urteilsbildung[15] oder auch die Stufen der moralischen Urteilsfähigkeit nach Kohlberg bearbeiten. Unter Einbezug des Gelernten können in Gruppen Vorschläge dafür entwickelt werden, wie sich am Schluss des Films die Frau gegenüber dem Wachmann verhalten sollte. Diese können im Rollenspiel dargestellt und diskutiert werden.[16]

Anhand selbst erlebter Dilemmata und potenzieller Situationen, in denen sie ethische Entscheidungen treffen und begründen sollen, können die Schüler/-innen darlegen, worauf sie sich bei ethischen Entscheidungen

12 Ausführliche Unterrichtsanregungen zum gleichnamigen Thema in: *Stefan Schipperges*, Moralische Dilemma-Situationen, in: *Wolfgang Michalke-Leicht* (Hg.), Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 2011, 178ff.

13 *Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Grundlagenplan für den Katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, Bonn o.J., 41.

14 Vgl. *Matthias Hugoth*, www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/security_ah.pdf, zuletzt aufgerufen am 06.09.2011.

15 S. hierzu *Hartmunt Rupp / Andreas Reinert* (Hg.), Kursbuch Religion Oberstufe. Grundlegende Texte und Bilder, Stuttgart 2004.

16 Zur Grundstruktur der Arbeit mit Dilemma-Geschichten vgl. *Hans Mendl*, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2011, 118.

beziehen, woran sie sich dabei orientieren und wo sie sich ggf. Rat holen können. Abschließend wäre die Notwendigkeit ethischer Grundsätze zu begründen.

Die beschriebenen Filme sind – inklusive des Rechts zur nichtgewerblichen öffentlichen Vorführung – in den Medienstellen zu entleihen und ggf. zu kaufen und über das Internet[17] zu erwerben. Je nach Konzept enthalten die DVDs im Rom-Bereich Info- und Arbeitsblätter, Szenenbilder sowie didaktisch-methodische Vorschläge zur Erarbeitung des Films im Unterricht.

Eberhard Streier ist Dozent für Religions- und Medienpädagogik im Dezernat Schule und Hochschule des Bistums Essen.

17 John und Karen: www.methode-film.de, Der Kleine und das Biest: matthias-film.de; Mistertao: www.filmwerk.de; Security: www.filmwerk.de; Spielzeugland: www.filmwerk.de

4.4

Markus Bräuer

Multimedia und Religion

CHI RHO – ein crossmediales Projekt

1 Beschreibung und Charakteristik

Zeitreise durch die Bibel

Die in fünfjähriger Arbeit vorbereitete Reihe »CHI RHO« ist mit den beiden griechischen Buchstaben des Christusmonogramms bezeichnet, das schon die ersten Christen als ihr Erkennungszeichen nutzten. Erzählt werden in der Serie beispielhafte Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament, von Noah und der Arche, von der Rettung des Mose, von der Speisung der Fünftausend oder von Jesu Einzug in Jerusalem. Helden der Rahmenhandlung sind die Kinder Cora und Habib, die auf einer Zeitreise sind und den Geschichten durch ihr Eingreifen jeweils zu einem guten Ende verhelfen. In zwei Staffeln liegen 26 Fernsehfolgen vor. Ein umfangreiches Rahmenprogramm von Büchern[1] über Dokumentarfilme bis zu einem Onlineangebot unter www.chirho.kika.de, das Informationen, Spiele und weitere interaktive Angebote umfasst, begleitet die Zeichentrickfilmserie.

2010 wurde ergänzend zu »CHI RHO – Das Geheimnis« an den ersten drei Adventssonntagen eine dreiteilige Reportage »Schnitzeljagd im Heiligen Land« im Kinderkanal von ARD und ZDF gesendet. In den jeweils fünfundzwanzigminütigen Folgen ging KI.KA-Moderator Ben gemeinsam mit israelischen Kindern der Frage »Wo ist Gott?« nach und zeigte dabei auch kurze Ausschnitte aus der Zeichentrickserie CHI RHO. Die Reportage kann als DVD über Matthias-Film gGmbH[2] bezogen werden. Die DVD-Video-Ebene umfasst vier Folgen der Serie CHI RHO mit 25 Minuten, das Making-Of, sieben Interviews zur Entstehung der Filme, drei Ausschnitte aus der Serie »Schnitzeljagd im Heiligen Land« und interaktive Spiele.

Die »Schnitzeljagd im Heiligen Land« geht den Fragen nach: Wie gehören Christentum, Islam und Judentum zusammen? Was macht die unterschiedlichen Weltreligionen aus? Diese religiös wie politisch hochaktuellen Themen werden für den Moderator Ben zu einer abenteuerlichen

1 *Sebastian Debertin / Roland Rosenstock / Christine Senkbeil,* CHI RHO – Das Geheimnis: Cora und Habib. Unsere Abenteuer mit der Bibel, Gebundenes Buch, Pappband, ca. 272 Seiten, 13,5 x 21,5 cm, Durchgeh. 4-farbig, ISBN: 978-3-579-06723-0, ca. € 19,99.

2 http://www.matthias-film.de.

Reportage im Heiligen Land. Gemeinsam mit drei Kindern sucht der Moderator dort nach Antworten auf viele wichtige historische, religiöse und philosophische Fragen: Wie kann ich Gott finden? Wo bin ich ihm nahe? Ist der Gott der Christen, Muslime und Juden derselbe? Oder ein ganz anderer? Die Stationen seiner Schnitzeljagd sind die zentralen: vom Tempelberg über die Via Dolorosa und die Geburtskirche in Bethlehem bis zur Abraham-Moschee in Hebron. Überall entdeckt Ben die vielfältigen Verbindungen zwischen den drei Religionen. Aber Bens Blick ist nicht nur auf die Spuren der Vergangenheit gerichtet, ihn interessiert auch: Wie leben christliche, jüdische und muslimische Kinder heute im Heiligen Land zwischen Tradition und Moderne? Durch die vier Folgen »Wo ist Gott?«, »Das Grab Abrahams«, »Die Bundeslade« und »Jerusalem – drei Religionen, eine Stadt« gewinnen die jungen Zuschauer zum einen aus vielen Kinderporträts ein buntes Bild des Lebens in der Heiligen Stadt, zum anderen bekommen sie von den Patriarchen bis zu Mohammed ein Grundverständnis für die drei abrahamitischen Religionen und ihr Verhältnis zueinander vermittelt. Die DVD-Rom-Ebene enthält neun methodische Tipps, sieben Making-Of, 16 Infoblätter, 17 Unterrichtsvorschläge, vier Textblätter, fünf Folien, 28 Arbeitsblätter, 69 Szenenbilder und zwei Audiodateien. Das Angebot von Matthias-Film richtet sich an Kirchengemeinden und Schulen.

Der Inhalt der Fernsehzeichentrickserie ist wie folgt aufgebaut: Die zwölfjährige Cora Petersen ist die Hauptfigur. Ihr Vater, der bekannte Bibelexperte Professor Petersen, wird in der ersten Folge vom fiesen Hreel entführt. Hreel hat das Ziel, die Bibelgeschichten zu verändern, zu zerstören und ungeschehen zu machen. Das will Cora verhindern, und so bildet sich in der ersten Folge eine Gemeinschaft, die die Bibel retten will. Zu ihr gehört Cora, der junge Jude Habib, der Jesus persönlich kennt, die fabelhaften »Wonderers« und das Musikquartett, bestehend aus einer Springmaus, einer Eule, einem Klippdachs und einem Chamäleon. C. T., der Cubus Temporis, macht die Zeitreise möglich.

Ihren Sitz im Leben hat die Geschichte in der Welt eines »normalen« Mädchens mit einem »normalen« Vater, der nur einen etwas ungewöhnlichen Beruf hat. Die Erlebnisse dieses ungewöhnlichen Berufes werden in einer Abenteuerserie kindgerecht und spannend dargestellt.

Ziel der Reihe ist es, auf kindgerechte, innovative Art, mit einem multimedialen Begleitprogramm, die Bedeutung von Nächstenliebe, Barmherzigkeit und Respekt zu vermitteln.

Die Idee und das Profil der Reihe sind eine originäre deutsche Produktion. Die ursprüngliche Idee, biblische Geschichten in einem neuen Rahmen und attraktiv für Kinder zu erzählen, stammt vom KI.KA, dem Kinderkanal von ARD und ZDF, der 2006 auf die evangelische und die katholische Kirche zuging. Theologisch wurde die Produktion begleitet von Regionalbischof Dr. Stefan Ark Nitsche und Prof. Dr. Roland Rosenstock aus Greifswald.

Die Kirchen tragen ein Fünftel der Produktionskosten von rund 7,5 Mil-

lionen Euro. Die Serie ist eine deutsche Koproduktion zwischen der Cross Media Medienproduktion, dem KI.KA, der Trickompany und der Beta Film. Sie wird gefördert mit Mitteln der Mitteldeutschen Medienförderung (MDM). Den Titelsong »Zeig mir den Weg« singt das österreichische Popduo »Luttenberger*Klug«.
Von Anfang an war es beabsichtigt, die Geschichten für einen großen und internationalen Zuschauerkreis zu erzählen. Daher entschied die Produktionsfirma, Englisch als Ausgangssprache zu wählen und eine parallele Tonbearbeitung in Deutsch für die beim KI.KA gezeigte Version vorzusehen. Die internationale Auswertung der Serie war Voraussetzung der Entwicklung, da es dem KI.KA und den Partnern allein nicht möglich gewesen wäre, die Serie zu finanzieren. Der Co-Produzent Beta aus München, eine führenden Filmvertriebsfirmen in Europa, hat 2011 mit dem Vertrieb begonnen und bereits eine Reihe von Verkaufserfolgen unter anderem in Skandinavien, den Benelux-Ländern, Italien und Frankreich erzielt. Die Matthias-Film gGmbH hat die nichtgewerblichen Rechte an CHI RHO für Deutschland erworben und vertreibt vier ausgewählte Folgen der Serie mit sehr umfassenden didaktischen Materialien.

Inhaltliche Übersicht über die 26 Kapitel:
»CHI RHO – Das Geheimnis« *»CHI RHO – The Secret«*
Titles German/English with individual »written by«/»Buch« front credits and biblecodes.
Numbering according to transmission order.

deutsch	***english***	**Writers/Autoren**	**Biblecode**
(1) Entführt – Wo ist Professor Petersen?	*Kidnapped*	Pamela Hickey, Dennys McCoy	Lk 2,42 – NT
(2) Aufgewacht – Der geheimnisvolle Garten	*The Secret Garden*	Colin Davis	Gen 2,8 – OT
(3) Gerettet – Noahs Arche	*Noah's Ark*	Michael J. Prescott	Gen 6,5 – OT
(4) Überzeugt – Auf der Suche nach Freunden	*The Big Catch*	Linus Foerster	Lk 5,1 – NT
(5) Geborgen – Rettung in letzter Minute	*The Baby in the Bulrushes*	Colin Davis	Ex 2,1 – OT
(6) Befreit – Der Weg durch das Meer	*The Great Escape*	Pamela Hickey, Dennys McCoy	Ex 12,31 – OT
(7) Geteilt – Die 5000 und ein Fisch	*The Feeding of 5000*	Michael J. Prescott	Lk 9,11 – NT
(8) Gestürzt – Himmelssturm in Babel	*The Tower of Babel*	Rick Copp	Gen 11,6 – OT

(9) Ausgeträumt – Streit unter Brüdern	*Joseph and his Brothers*	Rick Copp	Gen 37,2 – OT
(10) Geheilt – Der blinde Bartimäus	*Blind Bartimaeus*	Pamela Hickey, Dennys McCoy	Lk 18,35 – NT
(11) Verschluckt – Jona im Bauch des Wals	*Jonah*	Rick Copp	Jona 1,3 – OT
(12) Ausgezahlt – Zachäus und das liebe Geld	*Zacchaeus*	Rick Copp	Lk 19,1 – NT
(13) Aufgespürt – Rettung im Untergrund	*Creation*	Pamela Hickey, Dennys McCoy	Gen 1,1 – OT
(14) Angekommen – Der Einzug in Jerusalem	*The Entry into Jerusalem*	Pamela Hickey, Dennys McCoy	Lk 19,28 – NT
(15) Gesiegt – Kleiner Junge ganz groß	*David and Goliath*	Colin Davis	1 Sam 17,1 – OT
(16) Angekündigt – Das letzte Abendmahl	*The Last Supper*	Colin Davis	Lk 22,7 – NT
(17) Verhaftet – Entscheidung unterm Ölbaum	*Gethsemane*	Colin Davis	Mt 26,36 – NT
(18) Auferweckt – Die große Überraschung	*The Big Surprise*	Pamela Hickey, Dennys McCoy	Mk 16,1 – NT
(19) Versprochen – Eine neue Heimat	*Abraham's Great Adventure*	Bettina Platz	Gen 12,1 – AT
(20) Geschenkt – Die zehn Gebote	*The Ten Commandments*	Diane Redmond	Ex 19,18 – OT
(21) Versorgt – Der barmherzige Samariter	*The Good Samaritan*	Rick Copp	Lk 10,30 – NT
(22) Gefangen – Daniel in der Löwengrube	*Daniel in the Lions' Den*	Linus Foerster	Dan 6,2 – OT
(23) Überwältigt – David in Gefahr	*David and Saul*	Pamela Hickey, Dennys McCoy	1 Sam 19,9 – OT
(24) Abgehauen – Der verlorene Sohn	*The Lost Son*	Pamela Hickey, Dennys McCoy	Lk 15,11 – NT
(25) Geschafft – Eine schwierige Geburt	*A Child is Born*	Michael J. Prescott	Lk 2,1 – NT
(26) Begeistert – Zeichen vom Himmel	*Reunion*	Pamela Hickey, Dennys McCoy	Dt: Apg 2,1 – NT Eng: Acts 2,1 – NT

Für eine derart große Produktion mit 26 Folgen hat ein Pool von Autoren unter Leitung von so genannten Headwriters gearbeitet. Die Autoren, die

den umfassendsten inhaltlichen Anteil hatten, sind Pamela Hickey, Dennys McCoy, Michael J. Prescott aus den USA und Colin Davis aus Großbritannien. Alle vier gehören zu den weltweit renommiertesten Autoren im Animationsbereich. Ihre Fähigkeit, genre- und zielgruppengerecht sowie natürlich und zugleich spannend zu erzählen, waren wesentliche Kriterien für die Zusammenarbeit mit der Cross Media Medienproduktion.

2 Crossmediale Verwertung

Die crossmediale Nutzung ist Teil des Medienkonzepts. Neben den Filmen, die auf dem KI.KA gesendet worden sind, besteht ein umfassendes Medienangebot. Zu diesem zählt der Abruf der Folgen aus der Mediathek des KI.KA, eine Online-Plattform, didaktisches Begleitmaterial, das über die Matthias-Film gGmbH vertrieben wird, begleitende Filme im KI.KA wie die mehrteilige Dokumentation »Schnitzeljagd im Heiligen Land« und die Buchreihe zur Chi-RHO-Serie. Als Programmbegleitendes Angebot gibt es auf www.chirho.tv ein umfassendes Angebot im Internet. Zum einen handelt es sich um den vom KI.KA gehosteten Webauftritt mit Hintergründen zur Serie, zu den Hauptfiguren, den Geschichten. Zum anderen gibt es das CHI-RHO-Onlinespiel. Beide Angebote werden von den Kindern in hoher Frequenz genutzt und erreichen sehr gute Clickwerte. Desweiteren ist CHI RHO als DVD veröffentlicht. Merchandising-Produkte wie Bettwäsche, Plüschfiguren ergänzen das Medienpaket.

Jede Folge der Serie endet mit einem geheimen Bibelcode. Auf der CHI-RHO-Webseite, www.chirho.kika.de, können die jungen User erfahren, wie es in der nächsten Episode weitergeht. Cora verrät zudem ein wenig mehr über das nächste Abenteuer. Auf welchen Original-Bibelstellen sie basieren, erläutert ihr Vater, Prof. Petersen, ein bekannter Bibelexperte. Wer die letzte Sendung verpasst hat, kann sie sich in der Mediathek des KI.KA, www.kikaplus.de, ansehen.

Zu jeder Folge gibt es eine Quizfrage. Im Download-Bereich können die Kinder Ausmalbilder, Bastelvorlagen oder Hintergründe herunterladen. Zudem können sie mit Hilfe der Bibelcodes virtuell in die Bibelgeschichten reisen. Die so genannten geheimen CHI-RHO-Zeichen sind auf den Onlineseiten versteckt. Hinter diesen Zeichen verbirgt sich jeweils die Abkürzung einer Bibelstelle. Dazu aktivieren die Kinder, wie Cora, den magischen Würfel Cubus Temporis, C.T. In einem weiteren Spiel können die Kinder die Tiere auf der Arche füttern oder mit C. T. über das Heilige Land fliegen und es erkunden. Habib präsentiert darüber hinaus eine interaktive Videolandkarte. Sie zeigt anhand von Interviews, wie Kinder in der heutigen Zeit in Jerusalem und anderen biblischen Orten leben.

Zudem wird unter www.chirho.tv neben dem sendungsbegleitenden Portal auch ein Online-Spiel angeboten. Um es zu starten, registriert man

sich mit Login und Passwort. Über einen Link, der per Mail geschickt wird, erfolgt die Freischaltung des Accounts. Die Geschichten im Spiel laufen inhaltlich simultan zur Serie. Der Spieler löst die Aufgaben am Computer mit kleinen Flashanimationen, in denen man mit den Pfeiltasten und der Maus zum Beispiel einen Eselswagen durch ein Dorf manövrieren muss, Fische mit einem Netz fangen kann oder Memory mit Karten spielt, auf denen die zwölf Jünger abgebildet sind. Verschiedene Schwierigkeitsgrade reichen bis zum Level 15. Gerade für Kinder, die über geringe Bibelkenntnisse verfügen, werden auf spielerische Weise Kenntnisse zu biblischen Grundtexten vermittelt. Jedes der insgesamt 15 Level nimmt inhaltlich Bezug auf die Handlung der CHI-RHO-Bibelabenteuer und verfügt über eine eigene Highscore-Bestenliste. Diese motiviert die junge Zielgruppe, die Webseite häufiger zu besuchen und in das Thema einzutauchen. Die Spiele sind so gestaltet, dass man sie auch zusammen mit den Eltern oder Großeltern spielen kann.
Neben den kostenlosen Online-Spielen auf den CHI-RHO-Webseiten ist auch ein CHI-RHO-Computer-Spiel im Handel erhältlich, das für Kinder im Alter von acht bis zwölf Jahren gedacht ist. In den Rollen von Cora und Habib können die Spieler dann gemeinsam den Professor befreien und vor Hreel retten. Das Spiel ist ein aufgelockertes Rätsel-Abenteuer auf der Basis von insgesamt zehn Bibelgeschichten, das in zwei Schwierigkeitsgrade unterteilt ist.
Für Lehrende bietet die Matthias-Film gGmH umfassendes didaktisches Begleitmaterial an.[3]

3 Mediale Einschätzung und Rezeption

Vorgesehen ist die Serie für den Einsatz in der Jugendarbeit oder im Religionsunterricht. So bietet eine aufwendig gestaltete Homepage Grußkarten für Freunde, Spiele, Stundenpläne und einen Link zu verpassten Folgen der Sendung sowie Beschreibungen der Protagonisten und Zusammenfassungen der Kapitel. Das Gütersloher Verlagshaus hat mehrere Bücher zur Serie herausgegeben, die von dem Greifswalder Religionspädagogen Roland Rosenstock verfasst worden sind. In ihnen sind die Abenteuer der Hauptfiguren nachzulesen. Die Bücher eignen sich auch als Vorlesebücher in Kindertagesstätten, für Kinderangebote in den Gemeinden oder im häuslichen Umfeld.
Grafisch ist die Zeichentrickfilmserie aufwendig und hochwertig produziert. Die Figuren sind sympathisch und altersgruppengerecht gezeichnet. In dem Zusammenklang von Film, Spielen, Informationen und Buch bietet das crossmediale Konzept gute Voraussetzungen, Kinder vom Vorschulalter bis zum Beginn der Teenagerzeit zu erreichen. In der Al-

3 http://www.matthias-film.de/product/de/Maerchen-Phantasie/CHI-RHO-Das-Geheimnis.html.

tersgruppe der 3- bis 13-Jährigen erreichte die Staffel bei der Ausstrahlung im KI.KA einen durchschnittlichen Marktanteil von 21 Prozent. Einzelne Folgen haben Marktanteile bis zu 26,3 Prozent erzielt. Im Durchschnitt haben jede Folge rund 100 000 Kinder gesehen. Die komplette Serie wurde seit April 2011 bereits dreimal ausgestrahlt. Vor diesem Hintergrund kann man sagen, dass allein 2011 CHI RHO von rund 7,8 Millionen Zuschauer gesehen wurde, ohne den Abruf der Filme aus der KI.KA-Mediathek zu berücksichtigen. Der KI.KA wird die Serie in 2012 und den folgenden Jahren noch mehrfach senden.

4 Theologische Einschätzung

CHI RHO – Das Geheimnis ist ein innovatives Angebot, Kinder mit der Bibel bekannt zu machen. Die einzelnen Folgen verstehen es didaktisch, ihre Neugierde zu wecken, den Inhalt des Alten und Neuen Testamentes als grundlegende Kulturgeschichten zu vermitteln und die Grundlagen unserer jüdisch-christlichen Glaubenswelt bewusst zu machen. Weil Menschen bekanntlich ihr Leben in Erzählungen deuten und reflektieren, nehmen der öffentlich-rechtliche Rundfunk wie die evangelische und katholische Kirche den Kultur- und Bildungsauftrag mit diesem Angebot wahr.[4]

Theologisch werden die Geschichten aus dem historisch-kritischen Verständnis der Bibel entwickelt. Nicht die Frage nach der historischen Faktizität oder der chronologischen Stringenz ist für die Autoren handlungsleitend gewesen. Vielmehr sollen die Urtexte der Bibel, die Menschen über Jahrhunderte Orientierung geben und zu einer Kultur der Achtsamkeit führen, ethische Orientierung vermitteln und den Weg zu einer gelebten Spiritualität an die nächste Generation weitergegeben. Bewusst werden Aussagen, die in der Entstehungszeit als Abgrenzung zu anderen Kulturen die Folie bildeten, nicht aufgenommen. So wird beispielsweise darauf verzichtet zu erzählen, dass Mose einen Ägypter tötete, weil dieser einen seiner hebräischen Brüder schlug. Bewusst wurde auch auf die Beinahe-Opferung Isaaks durch seinen Vater Abraham verzichtet, die in der neueren jüdischen Forschung auch als Versuchungsgeschichte interpretiert wird, überzogenen religiösen Forderungen zu widerstehen. Die Bibel aus der Mitte ihrer theologischen Aussage zu interpretieren und das Bild eines gnädigen Gottes weiterzugeben, entspricht dem Stand der theologischen Forschung.

4 http://www.evangelisch.de/themen/medien/chi-rho-wie-eine-serie-zur-marke-werden-soll24204.

5 Hinweise zur Nutzung in Lernzusammenhängen

Als Besonderheit beschreibt der Greifswalder Religionspädagoge Roland Rosenstock, dass »zum ersten Mal die biblischen Geschichten aus der Perspektive von Kindern erzählt werden. Es gab schon eine Reihe filmischer Umsetzungen in US-amerikanischen oder italienischen Produktionen. Bei ›CHI RHO – Das Geheimnis‹ können sich die Kinder mit der zwölfjährigen Cora und ihrem Freund Habib identifizieren. In den anderen Zeichentrickserien erleben sie eine doppelte Passivität: Meistens sind Kinder nur Gegenstand von Heilungen, oder sie schauen zu, was die Erwachsenen Tolles machen. Bei ›CHI RHO – Das Geheimnis‹ sind sie mittendrin und erleben die biblischen Erzählungen als spannende Abenteuergeschichten.«[5] Außerdem sind den im Kinderkanal Ende November 2010 ausgestrahlten drei 25-minütigen Reportagen unter dem Titel »Schnitzeljagd im Heiligen Land« eine gute Verknüpfung zur heutigen Zeit gelungen. Dabei geht KI.KA-Moderator Ben gemeinsam mit Kindern auf die Suche nach Gott.

Darüber hinaus ist das Internetangebot der Serie CHI RHO eingebunden in die Seite www.kikaninchen.de des Kinderkanals, die ein wertvolles Internetangebot schon für Kinder ab drei Jahren anbietet. Hier erlangen die Kinder Kenntnisse, auf die im Grundschulbereich aufgebaut werden kann. Das vorliegende Format des Edutainments eignet sich gerade für diese Altersgruppe, die auch zunehmend die interaktiven Angebote wahrnehmen möchte.

Zudem ist ein CHI-RHO-Bühnenprogramm, das unter anderem bei der Kika-Sommertour, Kindergottesdiensten und Gemeindefesten zum Einsatz kommen kann, geplant.[6] Auch an eine Abenteuerbibel, die die Figuren dieser Serie aufnimmt, ist gedacht.[7]

Ambivalent wird die Sendereihe von der Evangelischen Medienzentrale in Bayern eingeschätzt. Die Serie wird als gut gelungen, spannend und zielgruppengerecht bewertet. »Besonders für Kinder, die wenig oder gar nicht christlich sozialisiert aufwachsen, kann sie einen guten Einstieg zur Beschäftigung mit den Inhalten der Bibel bieten.« Kritisch wird das starke Gewicht der Rahmenhandlung bewertet[8], das von biblischen Elementargeschichten ablenken kann.

5 http://www.evangelisch.de/themen/medien/chi-rho-wie-eine-serie-zur-marke-werden-soll24204.

6 http://www.muenchner-kirchenradio.de/nachrichten/nachrichten/article/abenteuerserie-soll-kinder-fuer-bibel-begeistern.html.

7 http://www.evangelisch.de/themen/medien/chi-rho-wie-eine-serie-zur-marke-werden-soll24204.

8 http://www.emzbayern.de/cms/index.php?id=73&tx_ttnews[tt_news]=567&tx_ttnews[backPid]=12&cHash=fce37c6cfb.

5 Fazit

Mit der Zeichentrickfilmserie CHI RHO ist den beiden christlichen Kirchen in Zusammenarbeit mit dem Kinderkanal von ARD und ZDF ein sehr überzeugendes und gut durchdachtes crossmediales Medienangebot gelungen. Zum ersten Mal werden die biblischen Geschichten aus der Perspektive von Kindern erzählt. Im Vorschulbereich lassen sich mit den humorvollen Wonderers die biblischen Geschichten über Musik und Spaß vermitteln. In der Grundschule können Bildungsinhalte vermittelt werden, in denen es um christliche Werte geht. Das Begleitmaterial ermöglicht die Aufnahme der Themen in Kindergottesdiensten über die Schule bis in die Familien hinein. Weitere biblische Geschichten in dieser Medienvielfalt aufzunehmen, wäre sehr wünschenswert.

Oberkirchenrat *Markus Bräuer* ist der Medienbeauftragte des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland mit Sitz in Frankfurt a.M.

4.5

Frank Wessel

RU online unterstützen

»Ach! … Müssen die Reli-Leute jetzt auch in den Computerraum?« Dies war die ehrlich gemeinte Frage des Hüters der Computerräume an meiner Schule vor einigen Jahren. »Nein«, sagte ich, »ich möchte mit meinen Schülern ins Internet.« Der Schrecken meines Lehrer-Administrator-Kollegen war nicht zu übersehen, und er legte die Messlatte höher: Nach einige Sätzen mit Tech-Talk nahm ich diese Hürde durch eine technische Nachfrage, die den Kollegen verblüffte. Also öffnete sich die Tür zum Computerraum ein wenig, aber ich durfte erst vollends eintreten, nachdem ich ein Passwort erhalten hatte, mir meine Schülergruppen zugewiesen waren und eine längere Einweisung erteilt war …

An dieser kurzen Episode wird das Drama deutlich, dass sich heute immer noch an Schulen ereignen kann. Schulische Konzepte zum Medieneinsatz sind orientiert an den Vorstellungen des technisch Machbaren und Sicheren; der Einsatz des Internet im Unterricht wird überschattet durch Diskussionen über dessen missbräuchliche Nutzbarkeit. Andererseits betonen Mediennutzungsstudien die besonderen Aufgaben, die auch auf die Schulen zukommen.[1] Vor diesem Hintergrund bewegt sich das Nachdenken über den Einsatz und die Funktion des Internet im RU (oder allgemeiner im schulischen Unterricht) auf mindestens vier Achsen:

- Technische Kompetenz – hermeneutische Kompetenz
- Formales Lernen – Nonformales Lernen
- Lernen im geschützten Raum – Öffnung des Lernens
- Medienkonsum – Medienproduktion

1 Technische Kompetenz – hermeneutische Kompetenz

Jugendliche entwickeln erstaunliche Kompetenzen in einzelnen Nischen des weltweiten Netz. Die Kehrseite der Feststellung liegt in dieser Spezialisierung. Nicht immer ist deutlich, welche sonstigen Nutzungsmöglichkeiten das Internet anbietet und welche Implikationen die Nutzung mit sich bringt: Unter den Stichworten »Das Internet vergisst nichts« und »Facebook« wird dies – mitunter aufgeregt – diskutiert. Zu verstehen,

1 Dazu z.B.: EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Download von: http://www.dialog-internet.de/documents/10157/31232/DialogInternet_EXIF-Studie_Kurzfassung_120314.pdf

welche Mechanismen und Interessen im Internet wirken, wie dort Informationen zu finden und zu bewerten sind,[2] sowie die Reflexion des eigenen Handelns kann kaum besser als im Religionsunterricht erarbeitet werden. Vor allem in Blogs und Foren z.B. finden sich auch kritische bis polemische Meinungen zu Religion(en), Christentum und Kirche, die auch auf eine latente Zustimmung treffen können. Hier gilt es, Sachfragen zu klären wie auch den Motiven und Absichten der Autoren nachzugehen.

2 Formales Lernen – Nonformales Lernen

Öffnet sich der Religionsunterricht ins Internet, werden nicht nur Medien und Materialien rasch zugänglich. Zugleich öffnet sich ein weiter Raum des Nonformalen Lernens: In Foren, Blogs, auf YouTube und anderswo finden sich Erfahrungen, Hinweise und Informationen mit hoher Qualität[3], die frei zugänglich sind. Vieles davon wird von Nutzern für Nutzer erarbeitet und bereitgestellt. Der gemeinsame Wissensaufbau ersetzt das Expertenwissen und ermöglicht ein selbstgesteuertes Lernen. Unter dem Stichwort »Konnektivismus«[4] entwickelt sich vor allem in den Bereichen der Hochschule und Erwachsenenbildung eine Didaktik, die die Veränderungen des Lernens im digitalen Zeitalter untersucht. Lernen in der vernetzten Welt ist auf lebenslanges Lernen angelegt. Öffnet sich der Religionsunterricht für das Internet, werden nonformale Lernprozesse initiiert sowie deren Ergebnisse und Erkenntnisse in den Unterricht zurückgeführt, integriert und reflektiert.[5]

3 Lernen im geschützten Raum – Öffnung des Lernens

»Das Internet ist wie ein riesiger Misthaufen«, konstatierte J. Weizenbaum bereits im Jahr 2000.[6] Elf Jahre später haben sich die Möglichkeiten im World Wide Web noch erweitert: Im sog. web 2.0 wird jeder in wenigen Sekunden zum weltweit lesbaren Autor. Kommentare, Texte,

2 Vgl. dazu http://wiki.rpi-virtuell.net/index.php/Internetrecherche_%28Methoden%29 oder konkreter: Julia Born, Lernweg: Gelenkte Internetrecherche – Ein Interview mit Alexandra Sillus. 2005. Download von: http://www.rpi-virtuell.net/index.php?p=home_cms4&id=62.

3 Z.B. www.wikipedia.de für Lexika, www.evangelisch.de für Forendiskussionen oder eine Suche auf www.youtube.de zu »Religion doku«.

4 George Siemens, Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. 2004. Download von: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.

5 bmbf, Das informelle Lernen. 2001. Download von: http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf.

6 http://www.heise.de/newsticker/meldung/Weizenbaum-Das-Internet-ist-ein-riesiger-Misthaufen-30053.html.

Bilder, Filme und Töne zu veröffentlichen ist mausklick-leicht, und Social-Communities machen die ganze Welt zu Freunden. Die Argumentation ist nachvollziehbar, dass nicht alles dies in den Unterricht gehört. Gewichtiger ist aber der Gedanke, Jugendliche dabei zu unterstützen, die Perlen und Goldgruben ausfindig machen zu können, die sie bei ihren Interessen unterstützen.

4 Medienkonsum – Medienproduktion

Der ansteigende Medienkonsum und seine Auswirkungen werden zu Recht kritisch beobachtet. Für den Übergang vom passiven Konsum zu aktiver Produktion bietet das Internet zahlreiche leicht erlernbare Mittel.[7] Diese können helfen, die eigenen Ideen, Fragen und Erfahrungen darzustellen und zur Diskussion zu stellen. Zugleich eröffnet die Produktion Einblicke nicht nur in die Technik, sondern u.a. auch in rechtliche und journalistische Fragestellungen. So kann selbst Gerald Hüther dem Umgang mit Medien einiges abgewinnen: »Wirksame Medienpädagogik müsste Kindern zeigen, wie schön das reale Leben sein kann und dass moderne Medien wunderbare Werkzeuge sind, um damit ein Werk zu vollbringen. Wie Hammer und Schraubenzieher.«[8]

5 RU online unterstützen auf www.rpi-virtuell.net

Die Wahl dieser Plattform ist rasch begründet: »rpi-virtuell erschließt und nutzt die Möglichkeiten des Internet für das religionspädagogische Handeln in Schule und Gemeinde; sie macht innovative Impulse sichtbar und eröffnet den Nutzerinnen und Nutzern eine durchdachte, auf christlichen Werten beruhende Handlungsebene im Umgang mit den digitalen Medien.«[9] Hier finden sich u.a. Unterrichtsmaterialien und Medien für Religionslehrerinnen und -lehrer. Zudem gibt es unter www.reliweb.de einen Zugang für Schülerinnen und Schüler. Über das Angebot des »Religionspädagogischen Portals der katholischen Kirche«[10] hinaus lassen sich virtuelle Gruppen einrichten. Diese ermöglichen mit unterschiedlichen E-Tools Kommunikation und Kooperation unabhängig von Zeit und Raum.

7 Einen Überblick bietet etwa http://www.lehrer-online.de/medienkompetenz.php.

8 *Gerald Hüther*, Interview »Die Super-Nanny hat fragwürdige Methoden« in: Süddeutsche Zeitung vom 16.4.2010. Download von: http://www.sueddeutsche.de/medien/gespraech-mit-gerald-huether-die-super-nanny-hat-fragwuerdige-methoden-1.65204.

9 rpi-virtuell, Leitbild. Download von: http://www.rpi-virtuell.net/index.php?p=infohilfe_leitbild:

10 www.rpp-katholisch.de.

Online unterstütztes Lernen (OUL) findet also nicht im Internet statt (oder im Computerraum). Stattdessen wird der Unterricht im Klassenraum erweitert durch die Möglichkeiten eines zeitlich und geografisch nicht eingeschränkten »Ortes« im Internet. In Abhängigkeit von Alter und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie von der Themenstellung des Unterrichts können die oben angedeuteten Achsen auf rpi-virtuell didaktisch modelliert werden. Dies wird im Folgenden mit wenigen Beispielen angedeutet.

Mein rpi und Gruppen

Bereits die Anmeldung auf rpi-virtuell klärt Fragen zum Datenschutz, weil deutlich wird, dass sämtliche Daten geschützt sind. Jeder Nutzer bestimmt selbst, welche seiner Daten veröffentlicht werden oder nicht. Geschlossene Gruppen bieten einen geschützten Raum, der vom Lehrer gemeinsam mit den Schülern gestaltet und gefüllt werden kann. Als Fundus für diesen Raum kann das gesamte Internet dienen. Ein internes Forum dient der asynchronen Kommunikation, das Wiki dem gemeinsamen Wissensaufbau, interessante Themen, Dateien und Links können getauscht und kommuniziert werden, die Liste der Gruppenmitglieder zeigt an, wer gleichzeitig online ist.

Foren

Mit dem einfachen textbasierten Werkzeug lassen sich Impulse verfolgen und Diskussionen führen. Fragen aus dem Unterricht können weiter bearbeitet und vertieft werden, damit der Spannungsbogen zwischen den Unterrichtseinheiten erhalten bleibt. Zwischenstände und Ergebnisse dieser Forendiskussion fließen in den Unterricht ein. Manche im Unterricht ruhige Schüler nutzen die Asynchronität dieses Tools im geschützten Raum, um sehr fundierte Beiträge zu liefern. Zudem ergeben sich Einsichten zur Dynamik der Kommunikation in anderen auch anonymen Internetforen.[11]

Wiki

Ein Wiki erweitert die persönlichen Notizen zu einem gemeinsamen Notizbuch der Gruppe. Jeder kann auf jeder Seite schreiben, Bilder und Filme aus dem Internet einbetten. Oberstufenkurse nutzen dies z.B., um Stundenprotokolle festzuhalten oder die Abiturvorbereitung zu strukturieren.[12] Andere Kurse erschließen miteinander komplexe Sachverhalte, bauen ein eigenes Lexikon auf oder erstellen kommentierte Sammlungen von Bildern und Materialien. Der Vorteil dieses Tools liegt in der ständigen Erweiterbarkeit und z.B. auch darin, rasch Querverweise und neue Seiten anlegen zu können.

E-Tools: Mappen / Portfolio

Auf Mausklick entsteht eine Sammlung leerer Seiten mitsamt Inhaltsverzeichnis. Projektgruppen halten in den frei gestaltbaren Mappen ihre (Zwischen-)Ergebnisse

11 *Ruth Ziemer*, Virtuelle Mitarbeit im Forum bewerten – so gehts! 2010. Download von: http://themenwochen-online-lernen.blogs.rpi-virtuell.net/2010/06/15/virtuelle-mitarbeit-bewerten-aber-wie/.

12 *Ulrike Kramer*, »Locker ins Abi« – Prüfungsvorbereitung im virtuellen Klassenzimmer. Download von: http://themenwochen-online-lernen.blogs.rpi-virtuell.net/2010/06/15/abiturvorbereitung-mit-online-unterst-tzung/:.

fest. Die Mappen können auch vorstrukturiert werden: Als eXpedition[13] steht jede Seite der Mappe für eine Unterrichtsstunde. In Berichtsform halten die Arbeitsgruppen ihre Entdeckungen, Quellenangaben, einen Kommentar und einen Titel fest. In einem Forschungsportfolio[14] wird der Prozess der Auseinandersetzung festgehalten und präsentabel gemacht. Solche Mappen bleiben zunächst geschützt und intern. Haben die Autoren ihre Arbeit beendet und sind die rechtlichen Fragen geklärt, können sie auch öffentlich sichtbar gemacht werden.

Blogs
Ein Blog (oder Weblog) öffnet die Arbeit der Gruppe in den weltweiten Raum und kann mit anderen Blogs verknüpft werden. Eine Kommentarfunktion erlaubt es auch Fremden, sich zu beteiligen.[15]

rpi!Artothek
In der Artothek von rpi-virtuell[16] finden sich Bilder moderner christlicher Kunst in einem dreidimensional anmutenden Museum. Über Geschmack lässt sich streiten, aber das Museum lädt ein, einen eigenen Museumsraum zu gestalten. Diese Möglichkeit erfordert einerseits technisches Geschick, andererseits präzise Überlegungen zu Konzeption und Inhalten.

Relilex
Ein Lexikon religiöser Begriffe, an dem jeder mitarbeiten kann. Schüler erarbeiten religiöse Themen, indem sie eine Bibliothek aufsuchen, Experten befragen oder im Netz recherchieren. Die Ergebnisse sind verständlich formuliert.

Frank Wessel ist Schulreferent zweier Kirchenkreise der EKiR. Zudem leitet er den Arbeitsbereich Online-Lernen auf rpi-virtuell.

13 Vgl. z.B.: Jean-Louis Gindt, Die Bibel erkunden: eXpedition ins Buch der Bücher (2009). Download von: http://themenwochen-online-lernen.blogs.rpi-virtuell.net/2009/06/15/expedition-in-die-welt-der-bibel/.
14 Julia Born / Ilse Brunner, Portfolios im Religionsunterricht. 2005. Download von: http://www.rpi-virtuell.net/workspace/users/8862/Handouts/ePortfolio/Portfolio arbeit_im_RU.pdf.
15 Vgl. Julia Born, Blogs und Lernen 2.0. 2008. Download von: http://themenwochen-online-lernen.blogs.rpi-virtuell.net/2008/04/15/april-2008-blogs-und-lernen-20/.
16 Vgl. Julia Born, Die rpi-Artothek (Kunst). 2010. Download von: http://wiki.rpi-virtuell.net/index.php/Die_rpi-Artothek_%28Kunst%29.

4.6

Thomas H. Böhm / Inge Kirsner

Retter – Reformer – Randalierer?

Religionspädagogische Bemerkungen zu Eric Tills Film »Luther« (D 2003)

1 Historische Fakten versus ›Filmsprache‹? – Unser Ansatz

Mit seinen über neun Jahren ist »Luther« inzwischen ein Film, den man mit zeitlichem Abstand nochmals hervorholen kann. Gerade deshalb lohnt sich ein aktueller Blick zurück. Was macht der von der evangelischen Kirche mitfinanzierte Film heute, der damals ein Überraschungserfolg an den Kinokassen war, den unzählige Schulklassen zum Thema »Reformation« seitdem gesehen haben und noch werden sehen müssen? Die klare, »moderne« Sprache des Films ist auch unter heutiger Perspektive sein Vorzug: »Luther« ist spannend inszeniert, die Aufteilung in klar abgegrenzte Sequenzen macht ihn pädagogisch gut einsetzbar. Die wichtigsten Ereignisse und Stationen aus Luthers Leben können im Anschluss an die Filmsichtung problemlos wiedergegeben werden.[1] Aber auch die klare Profilierung der einzelnen Protagonisten ermöglicht, in einer Nachbereitung des Films die Interessenlagen und Strategien im Umfeld der Reformation deutlicher herauszuarbeiten. »Da gibt es beispielsweise [...] den ernsthaft um den Zustand der Kirche besorgten und konstruktiver Kritik gegenüber aufgeschlossenen Kardinal Thomas Cajetan, den väterlichen Freund und sensiblen geistlichen Begleiter Luthers Johann von Staupitz, den redegewandten, hin und wieder im Dienst der Sache übereifrigen Johann Tetzel oder den lebenserfahrenen, geschickt taktierenden und gelegentlich ›bauernschlauen‹ Friedrich den Weisen von Sachsen.«[2] Auch in der Person Martin Luthers gelingt es dem Film zu differenzieren und Ambivalenzen aufzuzeigen. Neben den immer wieder in der Einsamkeit um (einen gnädigen) Gott und Entscheidungen ringenden Menschen zeigt er auch den selbstbewussten Theologen, der in seiner Vorlesung in Wittenberg kein Blatt vor den Mund nimmt und mit spitzer Zunge die Frömmigkeit in der Kirche seiner Zeit anprangert. Die – bei der »Übersetzung« in diese Filmsprache oft kaum vermeidbaren – Einseitigkeiten sind schnell benannt: Die Person Martin Luther

1 *Herbert Heinzelmann*, Filmheft zu »Luther«, herausgegeben im Januar 2004 von der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb, siehe hier v.a. »Kommentiertes Filmprotokoll«, 6f., als Download unter *http://www.bpb.de/publikationen/X8HA4D,0,Luther.html*, entnommen am 7.11.2011.

2 *Thomas H. Böhm*, Luther, in: Diak 36 (2005), 453–455, 455.

wird zu wenig problematisiert. Die Filmgeschichte endet dementsprechend bereits 1530, die Geschichte des (protestantischen) Christentums wird in Rolltiteln vor dem Abspann als ›Siegesgeschichte‹ dargestellt. Der Film wirkt in seiner Gestaltung teilweise auch tendenziell ›religiös überhöht‹, weil die immer auch vorhandenen politischen Interessen beider Seiten – etwa bei der Szene in Augsburg gegen Filmschluss hin – dramaturgisch eher ausgeblendet scheinen. Der Film unternimmt auch kaum Versuche, das für moderne Augen und Ohren ›Sperrige‹ der damaligen Mentalität zumindest ansatzweise einzufangen. An der ›Smartheit‹ des Film-Luthers ist beispielsweise nichts von der Herbheit seiner Schriftsprache zu spüren, der Ablassprediger Johann Tetzel würde einem modernen Verkaufsagenten – beispielsweise für Staubsauger – alle Ehre machen.

Die Mängel des Films sind zugleich seine Vorzüge: Der Film ist »konventionell, verdichtet, bunt, erzählt in der Filmsprache Hollywoods«[3]. Der Held Martin Luther ist ein Mensch der Gegenwart, dessen Probleme zwar aus einer anderen Zeit resultieren, aber auch auf heute übertragbar sind. Ziel ist, gerade in dieser Balance – zwischen Typisierung und Verheutigung eienrseits und Anschluss an historische Gegebenheiten und Personen andererseits – einen (im wahrsten Sinne des Wortes) ›ansprechenden‹ Film zu gestalten, der eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart schlägt und so (Konfessions-)Geschichte überhaupt erst vermittelbar macht. Dabei geht es dann weniger um ein In-Kauf-Nehmen, sondern um ein Ernst-Nehmen der Bedingungen und Möglichkeiten filmischer Vermittlung. Die historische Verkürzung oder sogar Verzerrung (»Luther entdeckt den gnädigen Gott«, sein Anschlag der 95 Thesen an die Wittenberger Kirchentür, Luther hat die Bibel als Erster ins Deutsche übersetzt) markieren zugleich einige ›Merksätze‹, die wichtige reformatorische Grundeinsichten enthalten.

Zugleich liefert der Film in einigen zentralen Fragen ein bildhaftes ›Surplus‹, welches zumindest eine stärkere Differenzierung andeutet. Genannt sei als Beispiel für das im (und vor dem) Mittelalter durchaus vorhandene Bewusstsein des menschenfreundlichen, gnädigen Gottes diejenige Sequenz (ab 00:06:29), in der Beichtvater Johann von Staupitz dem sich selbst quälenden Luther (Ich suche … »einen barmherzigen Gott! Einen Gott, den ich lieben kann! Einen Gott, der mich liebt!«) das Kreuz vor die Augen hält: »Dann schau auf Jesus Christus! Vertrau dich Jesus Christus an, und du wirst Gottes Liebe erfahren! Sage zu ihm: Ich bin dein, erlöse mich!«

3 So die Kennzeichnung des Films als »guten und schlechten zugleich« von Thomas vom Scheidt, siehe: *Inge Kirsner / Thomas vom Scheidt / Stefanie Schäfer-Bossert*, Religion im Kino: Luther und Passion Christi – Kommerz oder Chance für die Kirche?, in: *Hermann Barth* u.a (Hg.), Dokumente zum kirchlichen Zeitgeschehen. Kirchliches Jahrbuch für die EKD 2004/2005, Gütersloh 2007, 243–262, 244.

Was eben schon angedeutet wurde, betrifft unseren grundsätzlichen methodischen Ansatz: In einer Filmwürdigung im religionspädagogischen Kontext kann es nicht nur um historische Fakten gehen. Gefragt ist unserer Meinung nach vielmehr eine Herangehensweise an den Film, der nach einer Elementarisierung im guten Sinne fragt und demnach mit den Gesetzmäßigkeiten des Mediums Geschichte für heute neu und ›bedeutungsvoll‹ erschließt und zugleich außerfilmischen differenzierten Vertiefungsmöglichkeiten einen Weg bereitet.
Der folgende Text schöpft aus dem Gespräch zwischen der Autorin und dem Autor, die – soweit man das überhaupt klar abgrenzen kann – aus evangelischer bzw. katholischer Perspektive schreiben. Im einen Fall steht mehr die Beschäftigung mit der eigenen Konfession im Vordergrund, im anderen wohl mehr die Frage nach dem Verhältnis von »Kirche« und »Welt«. Wir haben im Schreibprozess versucht, miteinander kreativ ins Gespräch zu kommen und die Perspektiven miteinander zu verknüpfen. Schließlich geht es beim Thema des Filmes »Luther« – der Reformation – um ein gemeinsames Stück beider Kirchengeschichten. Schnittpunkte des kreativen Diskurses zwischen beiden Perspektiven kennzeichnen wir – teilweise und soweit möglich – mit: ►□◄.

2 Damalige und heutige Welt: Ansätze einer Filminterpretation

Der Reformator darf bis zum Ende des Films der Held bleiben, seine zunehmend bauern- und judenfeindliche Haltung wird nicht problematisiert. Wie der Inhaltsangabe[4] entnommen werden kann, konzentrieren sich die ersten zwei Drittel des Films auf die Jahre 1505 bis 1521; die neun Jahre bis zur Confessio Augustana werden nur noch skizziert und können ohne Kenntnis der reformatorischen Chronologie kaum nachvollzogen werden. Auch die Auseinandersetzung mit der katholischen Kirche bleibt fragmentarisch: Der Film gibt nicht die Komplexität des reformatorischen Geschehens wider, er konzentriert sich auf Taten des Individuums Martin Luther.[5] ►□◄ In dieser Hinsicht ist der Film »Luther« typisch modern. Auch die anderen Protagonisten und Protagonistinnen agieren großteils losgelöst von Konventionen und Kulturräumen als souveräne Individuen. Dies könnte konsequent sein, denn ist nicht der historische Prozess der Reformation selbst ein großer Schritt auf jene Individualisierung zu, die unter anderem die Moderne ausmacht? Unter dieser Perspektive zeigt der Film sozusagen auch eine »ökumenische« – alle Konfession betreffende – Perspektive in der Genese des Protestantismus selbst: Das Realisieren der Verantwortung für eigen- und selbstbestimmtes Handeln, welches nicht (mehr) durch Übereinkunft oder

4 Ein kommentiertes Filmprotokoll ist verfügbar in: *Heinzelmann*, Filmheft zu »Luther«, 6f.
5 Vgl. *Heinzelmann*, Filmheft zu »Luther«, 8.

autoritäre Vorgabe allein zu rechtfertigen ist. Diese Einsicht betrifft die katholische Seite genauso wie die sich von ihr langsam absetzende reformatorische Bewegung. Und im Film deutet sich zugleich eine spätmoderne Perspektive an: die Erfahrung, dass jedes noch so gut gemeinte Argumentieren und Handeln böse Folgen zeitigen kann. Auch von dieser Erkenntnis scheint niemand ausgenommen.

Betrachtet man den Film »Luther« aus dieser Perspektive, so wird deutlich, dass er eben auch – wie viele andere Filme – eine ›Heldenerzählung‹ ist, in der es um Aufbruch, Konfrontation und (glückliche) Rückkehr geht.[6] So ist er eine Filmerzählung, die in dieser Anlage zu allen Zeiten, aber auch heute Orientierung und Mut zu geben vermag. Ein Mann, der einer ›von uns‹ sein könnte, der sich authentisch gegen Miss- und Widerstände erhebt, wird so zum Vorbild und zum Mutmacher für die je persönliche Situation der Rezipienten und Rezipientinnen. ►□◄

In diese Richtung scheint auch das Konzept des Regisseurs zu gehen. Eric Till, befragt nach seiner Intention für den Lutherfilm[7], äußert in einem Interview, dass der Reformator zwar bekannt sei, aber die meisten Menschen wenig über ihn und seine Zeit wissen. »Mein Wunsch war es, den Mann Luther zu erforschen. Ich habe dabei jemanden entdeckt, der auch Fehler hat, der schwach ist, unsicher, aggressiv, der Anstoß erregt, der menschlich ist. Viele dieser Facetten werden in der gängigen Literatur über Luther, gerade wenn sie von Theologen verfasst worden sind, nicht beleuchtet. Mit unserem Film sind wir hingegen darauf bedacht, einen menschlichen Charakter zu zeichnen.«[8]

Till zufolge handelt es sich nicht um einen historischen Dokumentationsfilm; vielmehr soll der Film auf der Grundlage historischer Ereignisse einfach »eine Geschichte erzählen, möglichst interessant, einzigartig und voller Überraschungen«. Die Gestalt Luthers könne dabei bis heute als ein bewundertes Vorbild an großer persönlicher Stärke, Kraft und Unmittelbarkeit gelten.[9]

Als der Film am Reformationstag 2003 Premiere hatte, geriet jedoch genau dieser Vorbildcharakter ins Schussfeld der Kritik, so geschehen in einigen Innenstadtkinos in Stuttgart, vor denen die Kinogänger und -gängerinnen eine Phalanx von Demonstranten und Demonstrantinnen

6 Vgl. *Thomas Bohrmann*, Die Dramaturgie des populären Films, in: *Thomas Bohrmann / Werner Veith / Stefan Zöller* (Hg.), Handbuch Theologie und populärer Film, Bd. 1, Paderborn 2007, 15–39, 19–25.

7 Grundlegende Materialien befinden sich auf der offiziellen Film-Homepage www.luther-der-film.de sowie auf den Internetseiten der EKD unter *www.luther film.de*. Außerdem wurde von der Stiftung Lesen in Mainz ein bereits in vielen Schulen kostenlos verteiltes Ideenheft mit Materialien und Anregungen zum Film herausgegeben, zu beziehen unter: 06131/28890-0. Siehe auch: www.StiftungLesen.de.

8 Siehe: www.luther-der-film.de/Interviews, entnommen am 14.11.11.

9 Siehe: www.luther-der-film.de/htmlversion/crew/regie_interview.htm, entnommen am 7.11.2011.

passieren mussten, die Flugblätter verteilten mit der Information: Luther war ein Bauernmörder! Ein Judenhasser!

Was immer man nun von diesem Film hielt und hält, *eine* positive Wirkung hatte er: Der Mensch Luther ist mit diesem Film wieder in das Gedächtnis oder überhaupt erst ins Bewusstsein vieler Menschen geraten. Der Film leistet bei aller Kritik etwas, das noch so viel evangelisches Aufklärungsbemühen nicht geschafft hat. Und er zeigt, dass Film nicht nur das Leitmedium des 20. Jahrhunderts war, sondern zumindest eine wichtige Bedeutung Anfang des 21. Jahrhunderts immer noch hat – ein breites Spektrum an Menschen zu erreichen und etwas zu vermitteln.

Dieses ›Etwas‹ ist, was den Film »Luther« angeht, durchaus zwiespältig. Von den deutschen und amerikanischen evangelischen Kirchen, die den Film von Eric Till, der auch bereits einen über den anderen evangelischen ›Heiligen‹, Dietrich Bonhoeffer (»Die letzte Stufe«), gemacht hat, mitfinanzierten, erntete er großes Lob. Der Ex-Präses des EKD-Rates, Manfred Kock, bescheinigte ihm theologische und historische Angemessenheit.[10] Doch eine solche Angemessenheit macht noch keinen guten Film.

Bei der Filmkritik fiel »Luther« meist durch, aus unterschiedlichen Gründen. Tim Schleider rechnet in seinem Kommentar mit dem Bemühen der evangelischen Kirche ab, mithilfe des Films ihrer Botschaft hier zu Lande endlich wieder massenhafte Aufmerksamkeit zu verschaffen. Das Ziel der Kirche sei hier offenkundig, schreibt Schleider: »Wenn die protestantischen Gotteshäuser am Sonntag immer leerer werden, wenn vor allem kaum noch jüngere Menschen dort anzutreffen sind, dann muss das Evangelische eben dorthin, wo besagte junge Menschen geradezu massenhaft und dazu noch freiwillig anzutreffen sind – nämlich im Kino. Und alles mit dem Ziel, dem kirchenfernen deutschen Volk zu demonstrieren, welche Wucht im deutschen Reformator auch für den heutigen, orientierungsbedürftigen Zeitgenossen noch steckt.«[11] Schleider glaubt also, die Kirche suche ihr Heil nun im Kino; seiner Vermutung, hinter dem Film stecke (ausschließlich) religiöses Marketing, muss aber insofern widersprochen werden, als die Kirche ja nicht Auftraggeber war und über den final cut nicht zu befinden hatte.

Tatsächlich wäre dem Film zu wünschen gewesen, dass er etwas mehr »reformatorische Wucht« gehabt hätte; vielleicht hätte er eine andere Leitidee gebraucht, überhaupt eine Vision, die dann die Verkürzungen und Gewichtungen plausibler gemacht hätte. Sein Thema ist ja im Grunde die Suche nach ›Erlösung‹; Luthers Frage »Wie bekomme ich einen gnädigen Gott?« ist jedoch für den heutigen Menschen nicht mehr ohne weiteres nachzuvollziehen. Der Film versucht nun, Brücken zwischen Luther und dem Menschen des 21. Jahrhunderts zu schlagen, Bilder zu finden für die reformatorische Entdeckung, Rettung aus Glauben

10 Vgl. *www.ekd.de/aktuell/36318.html*, entnommen am 14.11.11.

11 *Tim Schleider*, in: Stuttgarter Zeitung vom 31.10.03.

allein ohne kirchliche Vermittlung sichtbar zu machen (z.B. Hannas Tochter, ein lahmes Mädchen, das gehen lernt, ohne dass deren Mutter Ablassbriefe kaufen muss; ein Selbstmörder, der von Luther eigenmächtig, ohne Segen der Kirche, begraben wird).
Möglicherweise wäre es besser gewesen, die Fremdheit filmisch mit zu inszenieren, die zwischen dem Menschsein damals und dem heute besteht. Luther war eben nicht wie du und ich, und »vielleicht hätte ein großartiger Film entstehen können, … wenn man diesem Luther seine inneren Abgründe, seine aggressive Vitalität, seine Ängste und seine Unansehnlichkeit erhalten hätte«, so schreibt Evamaria Bohle.[12] ►□◄
Die Bilder von Erlösung, die Sehnsucht nach Erlösung drücken sich heute sicherlich anders aus; aber ein in sich stimmiger Film kann von heutigen Zuschauern und Zuschauerinnen selbsttätig in eine andere äußere und innere Wirklichkeit übertragen werden. Stimmige Bilder werden verstanden – auch wenn sie aus einer ganz anderen Welt zu kommen scheinen. Dieses ›Verstehen‹ ist dabei auf einer anderen Ebene anzusiedeln als der nur intellektuellen; es erfasst den ganzen Menschen, der sich von den Bildern eines Films ansprechen lässt und später vielleicht mühsam nachzubuchstabieren versucht, was an einem Film ›dran‹ war. Eine solche Reflexion schafft bestenfalls Näherungswerte.
Wie nun konnte sich ein Film wie Luther bei aller Unzulänglichkeit zu einer Art Überraschungshit entwickeln? In Deutschland hatte er mit über zwei Millionen Besuchern mehr Erfolg, als ihm seine Kritiker zugestehen wollten. Nun sind Historienfilme gerade überhaupt sehr erfolgreich; wird in der Vergangenheit gesucht, was zukunftsweisend sein könnte?
Was für ein anderer Film wäre denkbar gewesen? Man hätte Luther seine spätmittelalterliche Fremdheit lassen, es wagen können, keine Brücken zu schlagen, sondern versuchen sollen, die damalige Welt neben die heutige zu stellen (natürlich immer in dem Bewusstsein, dass die Darstellung jeder vergangenen Welt immer eine Vision der gegenwärtigen ist) – mögen doch die Betrachtenden selbst ihre eigenen Bezüge herstellen.
Dies wäre vielleicht ein Konzept, wie die Theologie, wie die Institution Kirche sich heute immer noch als wesentliches Element der Lebenswirklichkeit darstellen könnte. Also nicht: die ureigenen Begriffe so umzuformulieren, dass sie heute verstanden werden – denn vielleicht hatte dieser seinen Erfolg gerade dem zu verdanken, was bei aller Verkürzung und trotz vieler falscher Filmbilder durch die kraftstrotzende, bildmächtige Sprache Luthers dennoch Gestalt gewann – seine Reden stehen in Film eigenartig fremd neben den Dialogsätzen der Filmfiguren. ►□◄
Luthers ›Modernität‹ besteht – wie oben schon angedeutet – auf alle Fälle darin, dass er sich als Einzelner gegen bestehende übermächtige Strukturen zur Wehr gesetzt hatte, der Stimme seines Gewissens folgend den Menschen vermitteln konnte, dass es nicht Gottes Wille ist, sich von

12 *Evamaria Bohle,* in: Zeitzeichen 10/03, 10.

(menschlichen) Institutionen bestimmen zu lassen. An dieser Stelle könnte die didaktische Perspektive ansetzen.

3 »Widerrufen kann ich nicht«: Didaktische Perspektiven

In einem Interview sagt Hauptdarsteller Joseph Fiennes auf die Frage, was ihn an Martin Luther fasziniert: »Martin Luther war unglaublich modern in seinen Gedanken. Ich denke, es gibt in LUTHER viele Themen, die auch heute noch von Bedeutung sind. Zu Luthers Zeit versuchte die Kirche, Macht über die breite Masse des Volkes auszuüben, indem sie die Sprache und das Wissen kontrollierte. Und LUTHER zeigt, dass man die Menschen nicht auf Dauer unterdrücken und bevormunden kann.«[13]

Es wäre reizvoll, gemeinsam herauszufinden, von was sich die Schülerinnen und Schüler ›bestimmt‹ fühlen, und man gelänge sicher bald über die Schule und das Elternhaus hinaus in die Sphäre der Politik und der Wirtschaft. Der arabische Frühling macht deutlich, dass ›das Volk‹ letztlich mehr Macht hat als jeder noch so gewalttätige Diktator, und Luther hatte so durchschlagenden Erfolg, weil das ›gemeine Volk‹ ihm folgte (das er später verriet).

Eine der größten Herausforderungen bei der Vermittlung des Grundanliegens der Reformation ist die Erlösungsdimension des ›gnädigen Gottes‹ für heute. Von wessen Urteil machen sich die Schülerinnen und Schüler abhängig? Ist es die Clique, ist es das Angesehensein in der Peer-Group, sind es Eltern und/oder Schule mit ihren Noten, die meinen ›Wert‹ bestimmen? Könnte »Gnade« nicht heißen: Ich fühle mich ganz und gar angenommen und geliebt? Mache ich mich unabhängig von (einem) Gott, sind es dann die Menschen, denen ich ›ausgeliefert‹ bin?

Ein weiteres Thema in der Mittelstufe (in der gemäß Lehrplan »Reformation« unterrichtet wird) ist das der »Gerechtigkeit«. »Unfair« ist einer der schlimmsten Vorwürfe, und als »unfair« wird sicherlich die Tatsache empfunden, dass die (in den Geschichtsbüchern überlieferte) Geschichte meist die der Sieger ist. Die Reformation wird im Film als Siegergeschichte erzählt. Die Anführer der ›Opfer‹ (wie z.B. Thomas Müntzer, im Film stellvertretend Andreas Karlstadt) gelangen kaum in den Blick. Deshalb müsste ergänzende Lektüre, und sei es nur in wenigen Ausschnitten, diese Leerstelle füllen.

Empfehlenswerte Lektüre hierfür ist Luther Blissetts »Q«[14], in dem die Reformationsgeschichte aus der Sicht der Gefolgsleute Thomas Müntzers erzählt wird und schließlich die Geldwirtschaft der beginnenden Neuzeit und ihre Verquickung mit der Kirche in den Brennpunkt gelangt.

13 Nachzulesen im Presseheft, siehe www.nfp.de/cms/upload/Verleih_Archiv/Luther/LUTHER_PH_2010_final.pdf, entnommen am 8.11.11.

14 *Luther Blissett*, Q, München 2002.

(Ersetzt man die Kirchenleute durch Politiker, ist der Anschluss an die Gegenwart leicht zu finden). Um die Leerstellen in Luthers zweiter Lebenshälfte zumindest anzureißen, sei die wunderbare Biografie von Arnulf Zitelmann – »Widerrufen kann ich nicht« – empfohlen.[15] ►□◄
Das Thema »Identitätsgewinnung durch Abgrenzung« kann anhand des Films »Luther« ebenfalls thematisiert werden. Die kontrahierende alte Kirche und die neue, zunächst katholisch innerkirchliche, dann außerkirchliche Bewegung erhalten ihr Profil in der Abgrenzung vom jeweils anderen. Dies wird etwa auch in einer der letzten Szenen auf dem Reichstag in Augsburg deutlich, in der es um die vom Kaiser geforderte Teilnahme an der Fronleichnamsprozession geht. Wo geht es im Film noch um Abgrenzung – und aus welchen Gründen? Wo geht es im Leben der Schülerinnen und Schüler – oder auch in der modernen Gesellschaft – um Abgrenzen zur Identitätssicherung? Wie kann heute Identitätssicherung gelingen, ohne andere auszugrenzen? Wie können kreative Prozesse der Standort- und Identitätsgewinnung aussehen, die Unterschiede als Bereicherung erfährt?
Im Film »Luther« geht es – wie in der Reformation und der Gegenreformation auch – um die Abgrenzung der beiden Konfessionen. Dabei ist aufgrund der Filmdramaturgie klar, dass das Anliegen des Reformators gegenüber der bestehenden katholischen Kirche deutlich besser wegkommt. Doch es gibt auch Stellen im Film, die aufzuzeigen versuchen, dass Reaktion und Gegenreaktion zu einem Hochschaukeln der Situation führen. Der Verbrennung der Werke Luthers auf katholischer Seite (ab 01:02:22) folgt – wie auch im Verlauf der geschichtlichen Ereignisse – die Verbrennung der päpstlichen Bannandrohungsbulle »Exsurge Domine« durch Martin Luther (ab 01:03:38). Es lohnt sich den Film »Luther« einmal mit der Fragestellung anzusehen, wo wer deeskalierend hätte reden und handeln können. Wie hätte sich dann die Geschichte der Reformation weiter entwickelt?
»Wie sehne ich mich nach dem, der das Christentum rettet«, sagt Kardinal Thomas Cajetan zum päpstlichen Gesandten Hieronymus Aleander beim ersten Einzug des neuen Papstes Leo X. (ab 00:30:35) – und aus dem Kontext wird klar, dass er den neuen Nachfolger Petri, der eben prachtvoll einzieht, damit *nicht* meint. Der Film »Luther« kann – so meinen wir und möchten wir abschließend festhalten – uns dabei helfen, nicht dem Vordergründigen zu erliegen, sondern die Frage, wer und was wirklich einem Anliegen und einer Sache dienen, wach und präsent zu halten. Wenn er uns daran immer wieder erinnert, ist schon viel erreicht.

Dr. Thomas H. Böhm ist Geschäftsführer des Dekanats Hohenlohe in der Diözese Rottenburg-Stuttgart.

Dr. Inge Kirsner ist Schulpfarrerin am Friedrich-Eugens-Gymnasium in Stuttgart.

15 *Arnulf Zitelmann*, »Widerrufen kann ich nicht«. Die Lebensgeschichte des Martin Luther, Weinheim/Basel 1999

4.7

Peter Hasenberg

Das Paradies als technisches Konstrukt

Religiöse Themen in James Camerons »Avatar«

In der kirchlichen Filmarbeit waren lange Zeit die explizit religiösen Filme – Bibelfilme, Heiligenfilme – im Zentrum des Interesses, aber zunehmend hat der populäre Film mit seinen oft unterschwelligen religiösen Botschaften die Aufmerksamkeit der Theologen auf sich gezogen. Das Kino erscheint als »Sinnmaschine«[1], und als »Medienreligion« wird das Phänomen beschrieben, dass »massenmediale Unterhaltung heute zum Teil die sinnstiftende Funktion erfüllt, die früher in weitaus stärkeren Maße von den Narrationen der christlichen Tradition erfüllt wurde«[2]. Für Theologen, die sich mit dem Medium Film auseinandersetzen wollen, gibt es inzwischen eine Fülle von Literatur. Neben allgemeinen Einführungen in die Filmanalyse gibt es ein breites Spektrum theologischer Filmliteratur mit Einzelanalysen zu Filmen. Zu nennen sind die Buchreihen der evangelischen (Arnoldshainer Filmgespräche[3]) und katholischen Filmarbeit (Reihe Film und Theologie[4]), die beide beim Schüren-Verlag, Marburg, erscheinen. Im Rahmen der Reihe »Film und Theologie« erschien der Band »Dogville-Godville«, indem der Versuch unternommen wird, den Film von Lars von Trier und seine theologisch relevanten Dimensionen aus jeweils unterschiedlichen methodischen Ansätzen zu erschließen.[5] Speziell für die religionspädagogische Arbeit ausgerichtet sind Publikationen wie die von Inge Kirsner.[6]

1 *Jörg Herrmann*: Sinnmaschine Kino. Sinndeutung und Religion im populären Film, Praktische Theologie und Kultur 4, Gütersloh 2001.

2 *Wilhelm Gräb / Jörg Herrmann / Kristin Merle / Jörg Metelmann / Christian Nottmeier*: »Irgendwie fühl ich mich wie Frodo …!« Eine empirische Studie zum Phänomen der Medienreligion, Religion – Ästhetik – Medien Band 1, Frankfurt a.M. 2006, S. 18

3 Vgl. das Publikationsverzeichnis auf der Webseite der Akademie: http://www.evangelische-akademie.de/publikationen_1.html. [10.10.2011].

4 Homepage der Forschungsgruppe: http://www.film-und-theologie.de/ [10.10.2011].

5 *Stefan Orth / Michael Staiger / Joachim Valentin* (Hg.): Dogville – Godville. Methodische Zugänge zu einem Film Lars von Triers, Film und Theologie Band 12, Marburg 2008.

6 Erlösung im Film. Praktisch-theologische Analysen und Interpretationen, Stuttgart/Berlin/Köln 1996; – (zus. mit Michael Wermke, Hg.): Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen, Göttingen 2000 (Neuauflage Jena 2005). Siehe auch die Webseite der Autorin: http://www.deusexcinema.de/4.html [10.10.2011].

1 »Avatar« – der erfolgreichste Film aller Zeiten

James Camerons »Avatar« (USA 2009) ist der erfolgreichste Film aller Zeiten. Der Regisseur hat damit seinen bisherigen Erfolgsfilm, »Titanic« (1997), von der Spitzenposition in der Bestenliste verdrängt.[7] Worin liegt das Geheimnis des Erfolgs von »Avatar«? Wohl mehr in der revolutionären Technik als in der Originalität der Story. »Avatar« brachte den weltweiten Durchbruch für die neue 3D-Technologie. Mehr als die Handlung interessiert die ausgiebige Erkundung der digital hergestellten Fantasiewelt. Der Zuschauer nimmt eine touristische Perspektive ein, wenn er mit dem Helden die Wälder des Planeten Pandora durchstreift, sich in Baumwipfel schwingt oder auf dem Rücken von Flugsauriern mit den Helden durch die Lüfte schwebt. Die Handlung ist eine moderne mythische Erzählung nach dem in Hollywoodfilmen häufig benutzten Muster der Heldenreise, die den Protagonisten auf den Weg durch eine fremde Welt in die Konfrontation mit einem Gegner schickt und in Stufen der Selbsterfahrung einen Wandel erfahren lässt.[8] »Avatar« ist ein Genre-Mix: eine Art Western im Gewand eines Science Fiction Films, gleichzeitig Urwaldabenteuer und Urzeitfilm. Ein Weißer, Vertreter einer hochzivilisierten technischen Kultur, kommt in Kontakt mit einer primitiveren Kultur, die noch in enger Verbundenheit mit der Natur lebt, lernt durch die Liebe zu einer Eingeborenen ihre Vorzüge kennen und schlägt sich im Kampf beider Kulturen auf deren Seite. Das Grundmuster ist bekannt aus Filmen wie »Pocahontas« (1995), »Winnetou I« (1963) oder »Der mit dem Wolf tanzt« (1990).

Schon der Titel des Films »Avatar – Aufbruch nach Pandora« verweist auf einen religiösen Bezugsrahmen. Das Wort »Avatar«, heute bekannt als Bezeichnung für den virtuellen Stellvertreter eines menschlichen Spielers in Computersimulationen, stammt aus dem Sanskrit (»avatāra«, wörtlich »Abstieg«) und bezeichnet die Menschwerdung einer Gottheit.[9] Pandora verweist auf die griechische Götterwelt: auf eine Sündenfall-Geschichte um Pandora, die auf Weisung des Göttervaters Zeus von Hephaistos aus Lehm geschaffene erste Frau, die von Zeus eine Büchse erhält mit ausdrücklichen Hinweis, diese nie zu öffnen; als sie doch geöffnet wird, kommt von ihr aus alles Schlechte, alle Plagen, Krankheiten, Laster und Untugenden, in die Welt.[10] Damit ist schon ein wichtiger Rahmen angedeutet: Es geht um eine Erlösungsgeschichte und um das Verhältnis von Menschen und Göttern.

7 Vgl. Angaben in der Internet Movie Database: http://www.imdb.com/boxoffice/alltimegross?region=world-wide [26.09.2011].

8 Vgl. *Christopher Vogler*, Die Odyssee des Drehbuchschreibers, 2. Auflage, Frankfurt a.M. 1998.

9 Zu Funktion und Geschichte der Avatare in Computerwelten vgl. *Michael Liebe*, Digital Me, epd Film, 12 (2009), 34–37.

10 Vgl. die Darstellung bei *Hesiod*, Hesiod, ZZ. 47–105, im Internet unter: http://www.gottwein.de/Grie/hes/ergde.php [10.10.2011].

In »Avatar« stehen sich in der Zukunftswelt des Jahres 2154 zwei Welten gegenüber. Die zivilisierte, hochtechnisierte Welt der Kolonialmacht, die Technik zur Unterdrückung und Ausbeutung nutzt, und die naturverbundene Welt der Ureinwohner auf Pandora, dem Mond eines Planeten außerhalb unseres Sonnensystems, wo Gemeinschaftssinn, eine intensive Verbundenheit mit der Natur und ein Sensorium für das Heilige in allem, was lebt, noch zentrale Werte sind.

2 Transzendenz und Wiedergeburt

Der Film setzt ein mit Traumbildern: Die Hauptfigur, ex-Marine Jake Sully aus Kansas, träumt davon, über Wälder zu fliegen. Wir erfahren später, dass er von der Hüfte an gelähmt ist. Eigentlich dürfte es den Traum gar nicht geben. Auf dem Weg zu dem Planeten Pandora befindet er sich im Transporter-Schlaf, und da gibt es – wie er als Off-Kommentator feststellt – keine Träume. Der Traum, den er träumt, ist aber offenbar so tief verankert, dass er seine ganze Existenz bestimmt. Es ist letztlich die Sehnsucht nach Transzendenz, nach Übersteigung der eigenen Möglichkeiten. Jake erhält die Chance auf ein neues Leben als Avatar-Operator. Die Avatare sind aus menschlichem Erbgut und dem genetischen Material der Ureinwohner Pandoras, der Na'vi, gezüchtete Körper, die durch eine Vernetzung mit dem Gehirn des Avatar-Operators zum Leben erweckt und gesteuert werden. Die Operateure steigen in eine Art Sarg, der Deckel wird zugeklappt, das Gehirn wird mit dem Avatar »verlinkt«, und so erwachen sie im Avatar-Körper. Für Jake, der gelähmt ist, bedeutet das eine (durch Technik ermöglichte) Wiedergeburt in einem Körper, in dem er wieder alle Freiheiten der Bewegung hat. Die Gegenüberstellung von Traum und Wirklichkeit, mit der der Film beginnt, bleibt ein immer wieder aufgegriffenes Hauptmotiv. Die Ausflüge Jakes sind zunächst nur zeitlich begrenzt. Am Ende entscheidet er sich ganz für die fremde Welt und wird mit dem Avatarkörper endgültig verbunden, was durch die Kräfte der Gottheit Eywa möglich wird.

Der Planet Pandora wird von den Menschen unterschiedliche wahrgenommen. Die Biologin Dr. Augustine spricht von der lebensfeindlichsten Umwelt für den Menschen, also letztlich eine Ansammlung alles Schlechten, wie es nach dem Mythos von der Büchse der Pandora auf die Welt gekommen ist. Die Hölle sei im Vergleich zu Pandora ein Ort für einen erholsamen Urlaub, sagt der Sicherheitschef Colonel Quaritch. Für Jake erscheint Pandora eher als Paradies. Nicht nur weil er in seinem neuen Körper eine ungewohnte Lebensqualität erfährt, sondern auch weil Pandora sich als ein Lebensraum von überwältigender Schönheit erweist. Die Vielfalt der Farben, der Pflanzen und Tierwelt induziert geradezu einen rauschhaften Zustand. Diese teilt der Zuschauer mit der Hauptfigur, weil der Regisseur alles daran setzt, ihn mit den Mitteln der 3D-Technik in die Pandora-Welt hineinzuziehen.

3 Die Religion der Na'vi

Der Kern der religiösen Botschaft wird ablesbar an der Religion der Na'vi. Sie werden als ideale Gemeinschaft dem technisch-industriellen Komplex gegenübergestellt. Die riesenhaften katzenähnlichen blauen Wesen befinden sind noch auf der Stufe einer Stammeskultur. Die Gesellschaft der Na'vi, die der Zuschauer am Beispiel des Clans der Omatikaya kennenlernt, ist völlig einfach strukturiert. Es gibt keine komplizierten Herrschafts- und Verwaltungsstrukturen. Der Clan versammelt sich auf einem Platz, jeder kann den anderen anfassen, alles ist überschaubar, unmittelbar, emotional gesteuert. Die Na'vi leben in den Bäumen, abgesehen von minimalen Bekleidungsstücken und Schmuck sowie Pfeil und Bogen haben sie nichts an Besitz. Körperlich sind die Na'vi kaum unterscheidbar, nur im Gesichtsausdruck und durch Haar- und Körperschmuck kann man ihre Individualität erkennen. Ihre Körper sind fast vollkommen identisch, schlank und hochgewachsen, mit schmalen Taillen und dezent zurückgenommenen Geschlechtsmerkmalen.

Diese idealisierten Naturmenschen sind Nachfolger der »edlen Wilden«, die im Zeitalter der Kolonialisierung von Philosophen wie Jean Jacques Rousseau (1712–1778) als Gegenbild zum europäischen Kulturmenschen dargestellt wurden.[11] Die Na'vi leben in völligem Einklang mit der Natur und suchen die Verbindung zu den Göttern und den Toten. Der Filmregisseur Wim Wenders war hingerissen: »Dieser großartige Film macht etwas sichtbar, in einer virtuellen Welt, was wir in der realen Welt verlernt haben zu sehen oder nicht mehr sehen wollen: das Heilige.«[12] Animistisch, naturreligiös, pantheistisch ist die Religion. Dem kulturellen Hintergrund der Erfinder der Avatar-Welt ist es wohl zu verdanken, dass die Namensgebung Anklänge an die jüdische Tradition weckt. Der Name der Natur-Mutter Eywa ist von »Jahwe« abgeleitet,[13] »na'vi« bezeichnet im Hebräischen einen Propheten.[14]

Es gibt starke Symbole: Das Zentrum des Lebens ist ein riesiger Baum, der der Wohnort des Clans ist, das größte Heiligtum ist der Baum der Seelen, der die Verbindung zu Eywa darstellt über dessen Wurzelwerk sich ein gigantisches Netzwerk der Kommunikation zwischen allen Lebewesen ausbreitet, die Samen des Baumes sind wie faszinierende schwebende Zeichen einer sich ausbreitenden Gabe des Baumes. In den Enden ihrer Zöpfe haben die Na'vi Nervenstränge, die sie mit enspre-

11 Vgl. *Karl-Heinz Kohl*, Entzauberter Blick. Das Bild vom Guten Wilden und die Erfahrung der Zivilisation, Frankfurt a.M. 1986. Zur aktuellen Diskussion vgl. *Sebastian Herrmann*, Das Märchen vom edlen Wilden, Süddeutsche Zeitung, 20.04.2011, unter: http://www.sueddeutsche.de/wissen/umwelt-und-naturschutz-das-maerchen-vom-edlen-wilden-1.1087377 [04.10.2011].

12 *Wim Wenders*, Rassenfragen, in: Cicero 3/2010, 120–122, hier 120. Im Internet unter http://www.cicero.de/97.php?ress_id=7&item=4809. [04.10.2011]

13 Vgl. http://www.imdb.com/title/tt0499549/trivia?tr=tr1091832. [04.10.2011].

14 Vgl. http://www.imdb.com/title/tt0499549/trivia?tr=tr1098154. [04.10.2011].

chenden Organen bei Tieren verbinden können und über die Verbindung mit den Zweigen am Baum der Stimmen direkte Verbindungen mit den Verstorbenen eingehen. Sie nehmen die Natur als Geschenk, und wenn sie ein Tier töten, bitten sie den »Bruder« um Verzeihung.[15]

4 Ambivalente Botschaft

Die Welt der Na'vi erscheint in jeder Hinsicht als überlegener Gegenentwurf zu der hochtechnisierten Welt, in der einzig das Geld regiert und Krieg das bevorzugte Mittel der Lösung von Konflikten ist. Es geht um den Abbau von wertvollen Rohstoffen, die der Konzern *Resources Development Administration* auf Pandora gefunden hat. Die Einschleusung von Avataren in den Na'vi-Clan ist eine Strategie der Diplomatie, der aber von vornherein wenig Chancen auf Erfolg gegeben werden. Die Söldnertruppe im Dienst des RDA-Konzerns wird schließlich losgeschickt, um mit schwerer Kriegstechnologie die Na'vis zu vertreiben. Doch nun kommt die Erlösergeschichte zum Zuge. Der Weiße Jake, der zum Wanderer zwischen zwei Welten geworden ist, schlägt sich auf die Seite der bedrohten Ureinwohner. Mit seiner Hilfe und unter seiner Führung nehmen sie den Kampf gegen die Söldner auf. Zwar wird der große Heimatbaum vernichtet, aber Jake, der Flugsaurier gegen Kampfhubschrauber antreten lässt, sorgt für den Sieg und bewahrt den Baum der Seelen und damit das Lebenszentrum der Na'vi Kultur vor der Vernichtung.

Jake wird zur Erlösergestalt, zum Messias, der den Bedrohten beisteht. Es gibt zwei Wertewelten, die gegeneinander stehen, die der Weißen und die der »Blauen«: Technik dominiert hier, Natur dort, Gottlosigkeit auf der einen, Verbundenheit zum Göttlichen auf der anderen Seite. Die Weltsicht der Avatare erweist sich – so der Theologe Joachim Valentin – »nicht nur als die ethisch bessere und letztlich auch erfolgreichere: Die Avatare treten auch gegenüber den Na'vi als messiasgleiche Wesen auf, die deren völlige Vernichtung in letzter Sekunde verhindern.«[16] Siegreich ist somit letztlich nicht die eine oder die andere Seite – Menschen oder Na'vi –, sondern die, die Anteil an beiden Welten hat.

Was auf den ersten Blick als einfache und eingängige Botschaft erscheint, erweist sich auf den zweiten Blick als in mancher Hinsicht problematisch. Das Heilige ist nicht das *tremendum et fascinosum*, das gleichzeitig Faszinierende und Erschreckende, sondern wirkt letztlich

15 In der Extended Collector's Edition (3 Discs), 20th Century Fox Home Entertainment 2010 findet man in der Langfassung auch die parallele Szene einer Tötung auf Verlangen, in der Jake seinen schwer verwundeten Stammesbruder den Gnadenstoss gibt.

16 *Joachim Valentin*, Unter Avataren und anderen Prothesengöttern. Was ist und warum betreibt man christliche Religions- und Kulturtheorie?, Stimmen der Zeit, 136. Jg., 229. Bd., H. 1 (2011), 39–50, hier: 40.

irgendwie banal in der Erscheinung. Was bleibt, ist ein eher niedlicher Glühwürmchen-Effekt: fluoreszierende Baumsamen, die vom Baum der Seelen herabschweben und schön anzuschauen sind. Die innige Verbindung zwischen Mensch und Natur ist nicht Ergebnis einer geistigen Annäherung und Verbindung, sondern wird durch eine Art Bio-Plug-in-Technologie einfach über offene Nervenstränge in den Haarspitzen hergestellt. Die traditionellen Elemente religiöser Interaktion wie Ritual, Gottesdienst, Gebet, werden nach Auffassung der amerikanischen Theologin C. Linnitt ersetzt durch eine vereinfachte hochtechnologische Interaktion.[17] Letztlich erweist sich der Gegensatz von Technik und Natur als gar nicht tragend. Es geht eher um den Kampf zweier Technologien, Metall gegen Bio. Kampfhubschrauber und Kontrollzentrum sind mit fortschrittlichster Computertechnologie ausgestattet, die Gottmutter Eywa wird als überdimensionales Gehirn gekennzeichnet, bei dem die Wurzeln wie die Nervenstränge ein universal vernetztes Kommunikationssystem darstellen, also eine überlegene Bio-Technologie.

Es besteht ein eklatanter Widerspruch zwischen dem Film, der die Faszination des Heiligen beschwört, aber zu dessen Verteidigung nur die Mittel auffährt, die die mit Kritik überzogene Rasse der weißen Ausbeuter kennt. So wird der Film, wie Wenders enttäuscht feststellt, »Hals über Kopf doch zu einem Kriegsepos«.[18] Auch scheitert der Film an seinen inneren Widersprüchen. Die friedlichen Wilden, die einen Kriegsexperten brauchen, der sie anführt, erweisen sich als robuste Kämpfernaturen, als hätten sie nie etwas anderes gemacht, selbst die Frauen sind in dieser Hinsicht voll emanzipiert: Es bleibt der Prinzessin Neytiri überlassen, den Oberschurken Colonel Quaritch mit zwei gezielten Pfeilschüssen hinzurichten. Das mit dem Film entwickelte Computerspiel legt daher auch konsequent den Hauptakzent auf die Schlacht zwischen Menschen und Na'vi.[19]

Klaus Theweleit hat die unterschwellige Botschaft als »pervers« bezeichnet: »Eben jenem Technologiewahn, den ›Avatar‹ bekämpft, verdankt der Film seine ganze Bilderwelt.«[20] Und Jost Joffe kritisiert, dass der Film die dem Kolonialismus des 19. Jahrhunderts entsprechende Haltung der weißen Ausbeuter nicht aufhebt: »Auch Jake Sully ist ein Kultur-Imperialist, bloß ein guter [...].«[21]

17 *Carol Linnitt*, The Sacred in James Cameron's Avatar, Journal of Religion & Film, Bd. 14, H. 1 (April 2010), unter: http://www.unomaha.edu/jrf/Vol14no1/Reviews/Linnitt_Avatar.html [04.10.2011]. Auf der Webseite der Internet-Zeitschrift finden sich weitere interessante Aufsätze zur theologischen Dimension des Films.

18 *Wenders*, 120.

19 Webseite des Spiels: http://avatargame.de.ubi.com/#/about.[10.10.2011].

20 *Klaus Theweleit:* Menschliche Drohnen, Der Spiegel, 9, 1.3.2010, 132f., hier: 132. Im Internet unter: http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-69277679.html [07.20.2011].

21 *Josef Joffe*, Karl May und »Avatar«, DIE ZEIT, 14.01.2010, im Internet unter: http://www.zeit.de/2010/03/P-Zeitgeist. [07.10.2011].

Auch die Darstellung der Religion wirft Fragen auf. Es ist eine animistische Naturreligion, die als attraktive Alternative vorgestellt wird. Als Wiederbelebung eines verkümmerten Sensoriums für das Heilige hatte Wim Wenders den Film gedeutet. Der Film entwirft jedoch dazu eine Wunschreligion, wie er auch mit Bausteinen aus dem Computer ein buntes Paradies zaubert. Diese Wunschreligion ist stark weiblich geprägt. Eywa, Mutter Natur, ist die alles Leben tragende und durchströmende Energiequelle. Die Botschaften von Eywa werden gedeutet durch eine Schamanin. Das wesentliche Prinzip ist der Zugang zu dem über die Baumwurzeln etablierten Netzwerk, einem gigantischen Gehirn der Natur, die wesentliche Energiequelle und das zentrale Kommunikationssystem. Die Wunschreligion kommt ohne Ansprüche und Dogmen daher, sie braucht keine Vermittler von Glaubenswahrheiten, sie kennt keine hierarchischen Strukturen. Sie ist eine Wohlfühl-Religion, die Anhänger von gruppentherapeutischen Methoden und Naturheilverfahren ebenso wie Esoterik-Jünger bedient. Es ist letztlich eine Religion für die *digital natives*, weil sie ähnlich wie die Computertechnologie funktioniert. Man loggt sich in das Netz ein, und alles ist sinnlich erfahrbar. Es gibt nichts in der »Avatar«-Religion, was nicht der unmittelbaren sinnlichen Erfahrung zugänglich wäre. Wenn Jake als Messias erkannt wird, liegt das vor allem daran, dass die Samen vom Baum des Lebens auf ihn herabschweben und ihn damit als Auserwählten kennzeichnen – eine Analogie zur Taufe Jesu. Und das Wesentliche ist: Der Unterschied von Wissenschaft und Religion ist aufgehoben. Die elektrochemischen Prozesse im Eywa-Netzwerk sind wissenschaftlich nachweisbar. Und es ist ausgerechnet die Wissenschaftlerin, die sterbend auch die Realität von Eywa bezeugt: »Ich sehe sie, ich bin bei ihr.« Das ist die zentrale Botschaft von Dr. Grace Augustine, die nicht zufällig den Namen eines großen Kirchenlehrers trägt, dazu durch ihren Vornamen auf eine zentrale religiöse Kategorie (Grace = Gnade) verweist.

5 Urerzählung im Retro-Future-Gewand

Was bleibt als Botschaft aus diesem filmischen Spektakel, in dem »Gottvater James Cameron, der hier unter anderem auch seinen persönlichen Gotteskomplex auslebt, eine Welt erschafft, ein künstliches Paradies«[22]? Die Botschaft des Films läuft darauf hinaus, dass der Weg in ein »Paradies« ohne Technologie nur möglich wird mit dem Mitteln einer hochgezüchteten Technologie, die den Übergang in eine andere Existenzweise erst ermöglicht, um danach vergessen zu werden. Joachim Valentin verweist auf Sigmund Freuds Charakterisierung des Menschen als »Prothesengott«, der sich mit technischen Erfindungen dem Ideal der Götter an-

22 *Rüdiger Suchsland,* Der mit dem Schlumpf tanzt, unter: http://www.artechock.de/film/text/kritik/a/avatar.htm [24.09.11]

zunähern versucht.[23] Aus seiner Sicht ist »Avatar« in vierfacher Hinsicht exemplarisch für »regressive Sehnsüchte unserer Zeit«: durch einen »ideenpolitischen Primitivismus«, der Konfliktlösungen nur noch in banale Gut-Böse-Schemata umsetzen kann, eine »ambivalente Melange aus Technikfaszination und fundamentaler Technikkritik«, eine »als unberührt idealisierte Natur als finales Sehnsuchtsziel« und eine »von keiner theologischen Kritik aufgehaltene Ersetzung von Monotheismus durch Mythos«[24].

Der Regisseur Cameron hat sein Anliegen auf einen einfacheren Nenner gebracht: Es gehe ihm vor allem um »emotionale Resonanzen«, die er mit Hilfe einer »Urerzählung [...] der Geschichte des Fremden in einer fremden Welt« erzeugen will.[25] »Avatar« sollte nach seinen Vorstellungen »ein perfekter Wachtraum« sein, eine Retro-Future, die aus seinen realen Erfahrungen der Hippie-Kultur der 60er Jahre gespeist ist.[26]

»Avatar« zeigt keinen Weg in eine neue Dimension religiöser Erfahrung. Er bedient Sehnsüchte, die von den bestehenden Religionen nicht oder nur unzureichend beantwortet werden. Das macht den Film zu einem interessanten Untersuchungsobjekt. Im Entwurf seiner Wohlfühl-Religion bleiben aber letztlich nur bekannte Motive von primitiven Stammes-Religionen bis zu Elementen der Hippie-Kultur und esoterischer Spekulation, die in ein Zukunftsgewand gekleidet werden.

6 Didaktische Hinweise

Der Film ist inhaltlich leicht zu erfassen und erlaubt eine Behandlung von unterschiedlicher Komplexität. In der Mittelstufe (ab Klasse 9) lassen sich grundlegende Aspekte behandeln: Gegensätze der Wertesysteme der Weißen und der Na'vi, Natur vs. Technik, Erlösungsthematik, Bezug zu Phänomenen unserer Zeit (Ökologie, Esoterik, künstlicher Mensch). Auf der Oberstufe können die kultur- und religionsphilosophischen Implikationen aufgearbeitet werden (Zurück zur Natur-Bewegung, Rousseau, Freud) bzw. die Thematik der Konstruktion einer »Wunschreligion« kritisch hinterfragt werden. Als Erweiterung kann die Avatar-Thematik allgemein auf virtuelle Welten bezogen werden.[27] Der Film eignet sich auch für eine medienkritische Untersuchung der oben aufgezeigten

23 Vgl. *Valentin*, 41. Er bezieht sich auf *Sigmund Freud*, Das Unbehagen in der Kultur (1930), Studienausgabe Bd. IX, Frankfurt a.M. 1997, 191–270, bes. 222.

24 *Valentin*, 42f.

25 *Philipp Oehmke / Lars-Olav Beier*, »All der Mist passiert wirklich«. SPIEGEL-Gespräch mit James Cameron, DER SPIEGEL, 1/2011, 3.1.11, 109–112, hier: 110. Im Internet unter: http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-76121088.html [26.09.2011].

26 Ebd., 111.

27 Zur Einführung: *Daria Pezzoli-Olgiati / Thomas Schlag (Hg.)*, Vom Avatar bis zur Zauberei. Religion im Spiel, Zürich 2011.

Widersprüche (Natur als Produkt der Computertechnik, Friedensbotschaft vs. Kampf- und Rachephantasien).
Im Internet sind kurze religionsdidaktische Hinweise sowie eine Linksammlung verfügbar.[28] Dort findet man auch ein Sequenzprotokoll.[29] Begleitende Texte lassen sich aus den in den Fußnoten genannten Texten leicht zusammenstellen.

Dr. Peter Hasenberg ist Referent für Film/Grundsatzfragen im Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.

28 http://www.rpi-virtuell.net/index.php?p=material_ordner&id=225664 [24.11.2011].
29 Verfügbar unter: http://www.entwurf-online.de/fileadmin/mediapool/gemeinden/E_entwurf_online/2011-Materialien_Download/2011-01-Avatar.pdf [24.11.2011].

6 Didaktische Hinweise

Der Film ist inhaltlich leicht zu erfassen und erlaubt eine Behandlung von unterschiedlicher Komplexität. In der Mittelstufe (ab Klasse 9) lassen sich grundlegende Aspekte behandeln: Gegensätze der Wertesysteme der Weißen und der Na'vi, Natur vs. Technik, Erlösungsthematik, Bezug zu Phänomenen unserer Zeit (Ökologie, Esoterik, künstlicher Mensch). Auf der Oberstufe können die kultur- und religionsphilosophischen Implikationen aufgearbeitet werden (Zurück zur Natur-Bewegung, Rousseau, Freud) bzw. die Thematik der Konstruktion einer »Wunschreligion« kritisch hinterfragt werden. Als Erweiterung kann die Avatar-Thematik allgemein auf virtuelle Welten bezogen werden.[27] Der Film eignet sich auch für eine medienkritische Untersuchung der oben aufgezeigten

23 Vgl. *Fabricius*, 41. Er bezieht sich auf *Sigmund Freud*: Das Unbehagen in der Kultur (1930). Studienausgabe Bd. IX, Frankfurt a. M. 1997, 191–220, bes. 222.

24 *Fabricius*, 42f.

25 *Philipp Oehmke / Lars-Olav Beier*: »All das Mist passiert wirklich«. SPIEGEL-Gespräch mit James Cameron. DER SPIEGEL, 1/2011, S. 1–3, 109–112, hier: 110. Im Internet unter: http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-76121088.html [26.09.2011].

26 http://www.ipi-virtuell.net/index.php?p=material_ordner&id=22266&ff=1&fl=1&fo=1

27 Vorlesungen unter: http://www.uni-muenster.de/Philosophie/Lehrstuhl/Lehrstuhl-Ethik/Medienethik/Medienethik-Vorlesung.html; vgl. auch: E. Schwarz: online/2011-Materialien. Download/2011-09-07/mp3/[01-10]/2011_online_schwarz.mp3

5

Rückschau und Ausschau

5.1

Bernd Schröder

Multimedia und Religion

Rückfragen – Kontroversen – Perspektiven

Die Medialisierung (oder auch: Mediatisierung) in unserer Gesellschaft, also der »generelle[.] Bedeutungszuwachs medial vermittelter öffentlicher Kommunikation«,[1] schreitet unstrittig voran – am deutlichsten sichtbar und am verlässlichsten dokumentiert ist diese Entwicklung anhand von Kindern und Jugendlichen, also anhand der sog. digital natives. Ob Aussagen einzelner Jugendlicher und junger Erwachsener (wie hier exemplarisch *Jan Salomon* und *Christoph Martsch*), ob quantitativ-repräsentative Befunde wie die KIM- und JIM-Studien (hier von *Thomas Rathgeb* referiert) – alle empirischen Erhebungen weisen in dieselbe Richtung: Die Zahl und Vielfalt der tendenziell jedermann zur Verfügung stehenden tertiären Medien ist im Wachsen begriffen, ebenso steigt die Zahl und Vielfalt ihrer Nutzungsoptionen, und nicht zuletzt verändern sich Quantität und Qualität des tatsächlichen Mediengebrauchs hin zu größerer zeitlicher Extensität und wachsender Intensität durch Interaktion. Die Rede vom »Prosumer« (statt vom »Consumer«) zeigt dies an.

Allerdings gibt es auch Indikatoren für die Beharrungskraft herkömmlichen Medienumgangs: So nutzen nach Angaben des Statistischen Bundesamtes – noch immer – mehr Bundesbürger täglich eine Tageszeitung als das Internet (ca. 48 : 40 Millionen; hier nach Süddeutsche Zeitung vom 18.10.2011, S. 15); das Lesen namentlich von Büchern unter Jugendlichen ist ausweislich der JIM-Studien nicht rückläufig. Gerade unter »hochreligiöse(n)« und »religiösen« Menschen in Deutschland ist das Buch das wohl wichtigste Medium zur Gewinnung *religiöser* Informationen, gefolgt von Internet und lokalem kirchlichen Gemeindebrief.[2] Und, nicht zu vergessen, es gibt auch bereits gezielte Abstinenz von Medialisierung, etwa das Verhaltensmuster des »Info-Avoiders«[3], Software zur temporären Unterbrechung der eigenen Online-Kontakte[4]

1 Mit *Michael Meyen*, Medialisierung, in: Medien & Kommunikationswissenschaft 57 (2009), 23–38, 31. Den internationalen Stand der Medialisierung referiert das »Internationale Handbuch Medien«, hg. vom *Hans-Bredow-Institut*, Opladen [28]2009.

2 Anders verhält es sich bei 14- bis 17-jährigen »Religiösen« – sie präferieren das Fernsehen – und bei den 18- bis 21-jährigen – sie bevorzugen das Internet. Quelle: EKD, Pressemitteilung vom 24.3.2011.

3 *Beate Großegger*, Jugend in der Mediengesellschaft, Wien 2011, 5 (www.jugendkultur.at; Zugriff am 29.2.2012).

4 http://macfreedom.com (Zugriff am 14.2.2012); künstlerisch verarbeitet in dem Film »The Future« (USA 2011; Regie: Miranda July).

oder die Offline-Lebensphase[5]. Solche »retardierenden« Beobachtungen rufen ins Gedächtnis, dass es sich bei Daten zur Medialisierung in der Regel um Durchschnittsdaten handelt – der Blick auf die Einzelnen erübrigt sich keineswegs.

Medialisierung ist kein exklusives Phänomen der Gegenwart, vielmehr vollzieht sie sich als *Langzeitprozess* in Schüben seit Erfindung des Buchdrucks im 15. Jh.[6] Es handelt sich nicht um einen abgeschlossenen Vorgang, vielmehr um *work in progress*: »Wir« sind Zeugen einer sich beschleunigenden Veränderung mit schwerlich absehbarem Zielpunkt[7]. »Wir« sind *teilhabende Beobachter*, die ihrerseits unterschiedliche Medien-Perzeptionen und Nutzungsgewohnheiten ausbilden. Beobacht- und gestaltbar ist für »uns« lediglich die Spitze des Eisbergs »Medialisierung«, namentlich deren Langzeit-Wirkung ist (noch) schwer abschätzbar.[8]

1 Medialisierung – Herausforderungen für die Religionspädagogik

1.1 Sich selbst multimedial aufklären

Medien sind nicht gleich Medien. Nicht der Brief (als primäres Medium), das Buch (als sekundäres Medium) oder der Fernseher (als klassisch tertiäres Medium) sind Anlass medialer Religionspädagogik, sondern sog. Multimedia. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie untereinander vernetzt werden können (Konnektivität), mehrere Sinne ansprechen (Multimodalität), verschiedene Ausdrucksformen (Multikodalität) und aktive Mediengestaltung ermöglichen (Interaktivität), schließlich – anders als etwa das Fernsehprogramm – jederzeit überall von jedermann *in beliebiger Abfolge* nutzbar sind (Non-Linearität). Kommunikation, didaktische Arrangements, Weltwahrnehmung werden nicht durch »Medien« im Allgemeinen revolutioniert, sondern namentlich durch Multimedia – allerdings lösen diese jene anderen Medien nicht ab, sondern

5 *Alex Rühle*, Mein halbes Jahr offline, Stuttgart 2010; *Thorsten Schmitz*, Völlig losgelöst, in: Süddeutsche Zeitung vom 28.12.2010, 3, und *Sherry Turkle*, Alone Together. Why we expect more from technology and less from each other, New York 2011.

6 Dazu etwa *Rudolf Stöber*, Mediengeschichte: die Evolution »neuer« Medien von Gutenberg bis Gates. Eine Einführung, 2 Bde., Wiesbaden 2003.

7 Die Richtung technischer Innovation, etwa hin zur Verknüpfung von Fernseh- und Internetinhalten, lässt sich z.B. an den Projekten des »Instituts für Rundfunktechnik« erkennen; siehe www.irt.de (Zugriff am 14.2.2012); gesellschaftliche Zukunftsentwicklungen sucht etwa der »deutsche Trendtag« (2010 zum Thema »Flow Control«) zu identifizieren, und nicht zuletzt antizipiert das Science-Fiction-Genre seit jeher auch Medialisierung, klassisch etwa bei Stanislaw Lem oder im Film »Matrix« (USA 1999; Regie: *Larry und Andy Wachowski*).

8 Vgl. »Handbuch Mediensozialisation«, hg. von *Ralf Vollbrecht / Claudia Wegener*, Wiesbaden 2010.

integrieren und modifizieren sie bzw. ihren Gebrauch (Konvergenz). Das Buch, die Zeitschrift u.a. behalten ihren kommunikativen Stellenwert, allerdings nicht um ihrer selbst willen, sondern in einem veränderten, multimedial bestimmten Referenzrahmen.

Angesichts dessen fokussiert auch dieser Band »Multimedia«, wenngleich mit unscharfen Rändern. Immer wieder kommen auch *klassische Medien* wie Fernsehen, Film, gedruckte didaktische Materialien in den Blick – das zollt den faktischen Nutzungsgewohnheiten, aber auch einem nach wie vor verbreiteten instrumentellen Medienverständnis Tribut, das Medien – anders als Marshall McLuhan (1911–1980; »The medium is the message«) – nicht als wesentlich begreift.
Der Verknüpfung der Medientypen und der Berücksichtigung von Rezeptionstypen dient bei Medienproduktion und -marketing die sog. *Crossmedialität*, also die bewusste, auf Synergie zielende Nutzung verschiedener Arten von Medien[9] – »ChiRho« dient hier als Beispiel (*Markus Bräuer*).

Multimedialität durchdringt und verändert Kommunikation – gerade auch jedwede Kommunikation im pädagogischen Raum; sie gilt es als Horizont und Faktor aller religionspädagogischen Praxis und Theoriebildung in den Blick zu nehmen – und zu allererst technisch, infrastrukturell, in ihrer Wirkung besser zu verstehen: *Multimediale Aufklärung* (analog zum Programm Soziologischer Aufklärung Niklas Luhmanns) tut Not.[10]

1.2 Verhaltensänderungen in Privatheit und Öffentlichkeit beobachten

Der öffentliche Diskurs über Medien und Mediennutzung orientiert sich häufig an dramatischen Einzelfällen, exemplarisch am sog. Nerd, am Computerfreak. In der Regel findet Multimedialisierung demgegenüber augenscheinlich eher moderate, bisherige Mediennutzung sacht variierende Ausdrucksformen (*Reinhardt/Peleikis*).
So wichtig der Blick auf Gefahren und Missbrauchsmöglichkeiten von Multimedia für die Technikfolgenabschätzung ist, aufschlussreicher dürfte in (religions)pädagogischen Zusammenhängen die Wahrnehmung mehr oder weniger schleichend, aber nachhaltig wirksamer Implikationen sein. Beispiele: Multimedia sind nicht nur bildgestützt, sondern bildgeleitet; auf »trendigen« Internetseiten spielt Text nur mehr eine subsidiäre Rolle – *Priorität des Visuellen*. Die Nutzeroberfläche des Internets ist netzartig organisiert – eine Seite will nicht am Stück in ihrer darstellenden oder argumentativen Logik zur Kenntnis genommen werden, sondern zum nächsten attraktiven, weiterführenden Link führen – *Irrita-*

9 Vgl. etwa *Norbert Schulz-Bruhdoel / Michael Bechtel:* Medienarbeit 2.0: Cross-Media-Lösungen; das Praxisbuch für PR und Journalismus von morgen, Frankfurt 2., akt. und erg. A. 2011, 179ff.
10 *Douglas Rushkoff*, Program or be Programmed. Ten Commands for a Digital Age, New York 2010.

tion des Linear-Logischen. Multimediale Offerten zielen nicht auf »passive« Rezeption, sondern auf Interaktion unterschiedlicher Komplexität: die Wahl des Links, die Rückmeldung »gefällt mir«, die Eröffnung von Kommunikation – *Akzeptanzverlust des Rezipierens*. Informationen werden zeitnah oder sogar zeitgleich zum Ereignis bereitgestellt; deren Übermittlung über beliebige Distanzen nimmt kaum Zeit in Anspruch – *Akzeleration des Kommunizierens*. Namentlich im Internet erscheinen Ereignisse, Informationen, Kommunikationswege gleichermaßen ort- und leiblos – *Dekontextualisierung des Wahrnehmens*.
Auf Grund der augenscheinlichen Attraktivität dieser Eigenschaften geht von Multimedia ein hoher Anpassungsdruck auf andere Kommunikationsformen aus: auf Unterricht ebenso wie auf Rede/Predigt oder auch Printmedium.[11]

1.3 Mediensozialisation und -partizipation als Lebenslauf-begleitenden Prozess wahrnehmen

Im Fokus der Aufmerksamkeit dieses Jahrbuchs wie der Religionspädagogik insgesamt stehen Kinder und Jugendliche im Schulalter; Schule und Jugendarbeit sind die Felder, für die am ehesten bereits medienpädagogische Ansätze entwickelt werden. Das soll indes nicht darüber hinwegtäuschen, dass Medienverhalten in nicht unerheblichem Maße sozialisatorisch erschlossen und somit in der frühen Kindheit grundgelegt wird.[12] Zudem wird die Medialisierung technisch und politisch, ökonomisch und konsumierend von Erwachsenen vorangetrieben und verantwortet – auch die post-digitalen Generationen einschließlich der Seniorenalter haben an ihr teil.[13] Mediennutzung ist insofern Lebensalter übergreifend wahrzunehmen.

1.4 Medienwissenschaft und Medienpädagogik als Gesprächspartner entdecken

Auch wenn die Beiträge dieses Jahrbuchs weitgehend allgemeinverständlich geschrieben sind und Medien-Fachsprache nur an wenigen Stellen Eingang findet: Medien-bezogene Reflexion entfaltet inzwischen

11 Untersucht wurde dieser Anpassungsdruck v.a. für die Sphäre des Politischen: *Otfried Jarren / Patrick Donges*, Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft: Eine Einführung, 3., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage, Wiesbaden 2011.
12 *Helga Theunert / Kathrin Demmler*, (Interaktive) Medien im Leben Null- bis Sechsjähriger – Realitäten und Handlungsnotwendigkeiten, in: *Bardo Herzig / Silke Grafe* (Hg.), Digitale Medien in der Schule, Bonn 2007, 137–144.
13 *Michael Doh*, Heterogenität der Mediennutzung im Alter. Theoretische Konzepte und empirische Befunde, München 2011 (Schriftenreihe Gesellschaft – Altern – Medien 2).

ein Sprachgewebe sui generis; allein schon Medien- und Kommunikationswissenschaft sind hochgradig ausdifferenziert, von den Wissenschaften, die Medialität innerhalb herkömmlicher Wissenschaften reflektieren, ganz zu schweigen: Medienanalyse/Medieninhaltsforschung, Medienethik, Mediengeschichte, Medienökonomie, Medienpädagogik, Medienphilosophie, Medienrecht, Medienwirkungsforschung.[14] Einschlägige religionsbezogene, auch: religionspädagogische Forschung steht damit vor der Aufgabe, eine weitere Referenzwissenschaft, die Medienpädagogik[15], zu erschließen.

2 Multimedia und Religion

Religion wird in Medialisierung einbezogen wie andere Kulturgüter auch – die Beschreibung und Wirkungsanalyse dieses Prozesses fällt keineswegs unstrittig aus.

2.1 Voraussetzungen und Wertungen

Eine wesentliche Scheidemarke ist – einmal mehr – das Verständnis von Religion. Wird ein funktionaler Religionsbegriff oder ein allgemein-substantieller Religionsbegriff unterlegt, stößt man auf eine Vielfalt religiöser Phänomene in Multimedia und wird ihrer kreativen Interpretation und Formgebung gewahr – Werbung, Populäre Musik, Cyber-Friedhöfe u.ä. erscheinen als begrüßenswerte Enkulturation von Religion in der Medienwelt, die es zu fördern gilt (*Wilhelm Gräb, Ilona Nord, Thomas Bohrmann u.a.*). Wird demgegenüber ein spezifisches materiales Verständnis von Religion zugrunde gelegt – sei es im Sinne dialektischer Theologie (*Okko Herlyn*), sei es in Form bestimmter Überlieferungsbestände (*Inge Kirsner / Thomas Böhm*) –, erscheint der mediale Umgang mit Religion tendenziell als unsachgemäß und verflachend. Dazwischen liegen pragmatische Zugänge, die sich ihrer theologischer Tradition vepflichtet sehen und medial kommunizierte Religion interessiert, aber ambiguitätsbewusst beobachten. Das mag »betulich« wirken (*Okko Herlyn*) oder unentschlossen – scheint mir gleichwohl angemessen zu sein: Puristische Medienabstinenz ist eine unmögliche Möglichkeit, die Glorifizierung medialer Kommunikation verbietet sich angesichts ihrer

14 Vgl. exemplarisch *Knut Hickethier*, Einführung in die Medienwissenschaft, Stuttgart 2., akt. und überarb. A. 2010, sowie *Michael Riedel*, Medienwissenschaft in Europa: eine Bibliographie, Berlin 2011. Die Vielzahl der Studiengänge präsentiert www.medienstudienfuehrer.de (Zugriff am 13.2.2012).

15 *Jürgen Hüther / Bernd Schorb* (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik, München ^{5}2010, und *Uwe Sander / Friederike von Gross / Kai-Uwe Hunger* (Hg.), Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden 2008.

Schattenseiten; so bedarf es – wie im Umgang mit Kultur generell[16] – einer Kriteriologie, mit deren Hilfe angemessene und unangemessene Medialität von Religion unterschieden werden kann.
Die entscheidende *religionspädagogische* Frage ist, ob mediale Verarbeitungen von Religion Individuen Raum lassen bzw. geben, sich kritisch, würdigend oder distanznehmend zu ihnen zu verhalten. In religionspädagogischer Perspektive geht es somit um den Aufbau einer Medienkompetenz, die es erlaubt, Arbeitsweisen, Inhalte und Wirkungen von Multimedia im Umgang mit »Religion« zu begreifen und kritisch zu reflektieren. *Theologisch* impliziert dies eine doppelte Herausforderung: Zum einen müssen im eigenen Traditionsbestand Topoi identifiziert oder generiert werden, die geeignet sind, Medialität und Medienreligion zu reflektieren (etwa »Bild« oder »Geist«); zum anderen gilt es, diese und andere theologische Kategorien in einem bestimmten Sinn zu verflüssigen: Mag es im innertheologischen oder innerkirchlichen Diskurs genügen, Medien vor dem Forum tradierter theologischer Vernunft zu prüfen und ggf. zu verwerfen; in der Kommunikation mit Medienschaffenden und digital natives ist das nicht zureichend. Theologische Reflexion muss im Gespräch mit ihnen der Form wie dem Inhalt nach *transformiert* werden, wenn sie zur Kenntnis genommen oder gar auf Zustimmung stoßen soll – sowohl die Entdeckung, dass Filme wie »Matrix« religioid sind, als auch der Vorwurf, Medien seien Religionssubstitut, gehen andernfalls ins Leere.

2.2 Bezüge

Die Wechselbeziehungen zwischen Multimedia und Religion sind auf der Ebene der Phänomene vielschichtig: a) *Explizite Thematisierung traditioneller Religion in Multimedia*: Internet, Fernsehserien, Populäre Musik verarbeiten ausdrücklich religiöse Gehalte (*Uwe Böhm / Gerd Buschmann, Roland Rosenstock, Stefan Scholz, Matthias Wörther* u.a.), Religionsgemeinschaften stellen sich selbst multimedial dar (exemplarisch *Götz Nordbruch*) und entwickeln mediale Angebote zu »ihren« Themen (exemplarisch *Markus Bräuer*). b) *Implizite Adaption religiöser Inhalte und Formen in Medien*: Werbung, Berichterstattung, Filme nehmen Motive, Fragestellungen, Traditionsgüter von Religionen – häufig: von (jüdisch-)christlicher Religion – auf und modifizieren sie dabei z.T. gegen deren eigenen Richtungssinn (*Manfred Pirner, Thomas Bohrmann, Peter Hasenberg*). c) *Übernahme religiöser Funktionen durch Medien*: Medien bzw. ihre Nutzung treten an die Seite oder an die Stelle von leibhaftiger Religionszugehörigkeit, sie nehmen Funktionen wahr, die traditionell Religionen zufielen, etwa Strukturierung des Tagesab-

16 *Kirchenamt der EKD / Geschäftsstelle der VEF* (Hg.), Gestaltung und Kritik. Zum Verhältnis von Protestantismus und Kultur im neuen Jahrhundert, Hannover/ Frankfurt 1999.

laufs, Kontingenzbewältigung, Thematisierung von Sinnfragen. Medien übernehmen diese Aufgaben z.T. strukturell, z.T. inhaltlich in Form von virtuellen Gebetsräumen, Cyber-Friedhöfen, Online-Seelsorge[17] (*Wilhelm Gräb, Ilona Nord, Ingo Reuter*). d) *Prägung von Religion durch Medien*: Die Inanspruchnahme von Multimedia verändert Religion durch Vorstrukturierung von Inhalten und Ausdrucksformen (*Günter Thomas*); sie führt womöglich (in, mit und unter den drei zuvor genannten Bezugsarten) zur Ausbildung einer »Medienreligion«[18].
Sei es bedingt durch die relativ kleinteiligen, gegenstandsorientierten Themenstellungen, sei es bedingt durch die hermeneutische Brille der beteiligten Autoren: Meta-Theorien wie die These von der Medienreligion, also einer spezifischen Gestalt medial thematisierter Religion, kommen im vorliegenden Band kaum zum Tragen. Ebensowenig thematisch wird e) die *Prägung von Medien und Medienrezeption durch Religion*. Die explizite und implizite Thematisierung von Religion in Multimedia lässt sich auch als Erfolgsgeschichte von Religion (nicht als Ausdruck ihrer Entmachtung und Ersetzung) lesen. Im Sinne dieser Perspektive wäre außerdem zu fragen, inwiefern Einstellungen von religiösen Individuen und Religionsgemeinschaften deren Medienrezeption beeinflussen – die Amish People wären ein pointiertes Beispiel (dazu z.T. *Manfred Pirner*).

2.3 Wirkungen

Während sich die Mediennutzungsextensität und -intensität von Kindern und Jugendlichen in den Kategorien quantitativer Forschung recht genau beschreiben lässt (*Thomas Rathgeb)*, werden die Ergebnisse empirischer Medienwirkungsforschung hier (*Christine Wijnen* und *Manfred Pirner*) wie andernorts[19] bemerkenswert zurückhaltend formuliert – nicht weil es an Beobachtungen fehlt, sondern weil Theoriemodelle konkurrieren und Kausal- bzw. Wirkzusammenhänge schwer nachweisbar sind: Medienwirkung ist nicht als Einbahnstraße zu verstehen; somit kommt es in ho-

17 *Ramona Vauseweh,* Onlineseelsorge: zur Präsentation von Seelsorge- und Beratungsangeboten im World Wide Web, Erlangen 2007.

18 So thetisch *Arno Schilson*, Medienreligion: zur religiösen Signatur der Gegenwart, Tübingen u.a. 1997, und *Joachim Kunstmann,* Medienreligion: Praktische Theologie vor neuen Aufgaben, in: EvTh 58 (2003), 405–420; kritisch *Günter Thomas*: Medienreligion. Religionssoziologische Perspektiven und theologische Deutungen, in: Magazin für Theologie und Ästhetik 22/2003; anhand einschlägiger Analysen etwa *Thomas H. Böhm*, Religion durch Medien – Kirche in den Medien und die »Medienreligion«, Stuttgart 2005, 143–222; *Wilhelm Gräb* u.a., »Irgendwie fühl ich mich wie Frodo …!« Eine empirische Studie zum Phänomen der Medienreligion, Frankfurt a.M. u.a. 2006.

19 Dazu *Heinz Bonfadelli*, Medienwirkungsforschung, Konstanz 4., völlig überarb. A. 2011; *Roland Mangold* (Hg.), Lehrbuch der Medienpsychologie, Göttingen u.a. 2004; *Michael Schenk*, Medienwirkungsforschung, Tübingen 3. vollst. überarb. A. 2007.

hem Maße auf den jeweiligen Rezipienten und die Rezipientin sowie deren Kontexte an. Medienwirkung erfolgt nicht eindimensional, sondern multikodal, mehrdeutig, eingebunden in ein nach Form und Inhalt heterogenes Gefüge weiterer Medien und anderer Sozialisations- und Erziehungsinstanzen. Medienwirkung entfaltet sich nicht in erster Linie punktuell, sondern über längere Zeiträume, über Habitualisierungen und den Aufbau von Einstellungen, über soziale Verstärkungen; somit spielen kumulative Effekte eine wichtige Rolle. Eindeutige Ergebnisse sind unter diesen Umständen kaum zu erwarten – gewiss ist ein Mehr an einschlägigen Untersuchungen wünschenswert und möglich, doch die Objektivität, Reliabilität und Validität ihrer Ergebnisse steht unter einem sachbedingten und methodologischen Vorbehalt.

Das gilt zumal, wenn nicht die Rezeption einer Fernsehserie wie »Gute Zeiten, schlechte Zeiten«, »ChiRho« oder die »Simpsons« durch ihre Zielgruppen untersucht würde (was dringend wünschenswert wäre), sondern der mediale Einfluss auf Gehalte und Ausdrucksformen von Religiosität Gegenstand empirischer Forschung und – darauf basierend – verallgemeinerungsfähiger Aussagen sein soll.
Mangels deutlicher empirischer Befunde zur Makro-Wirkung von Multimedialität ist deren Effekt auf Religion in religionspädagogischem Kontext erst einmal nur auf der Mikro-Ebene beschreibbar: als Auswirkung der Spielregeln multimedialer Kommunikation auf die Gestaltung von Unterrichtsmedien (*Stefanie Lorenzen*) oder als Medieninhaltsanalyse etwa von Fernsehsendungen (*Roland Rosenstock*)[20]; als Formung Kinder- und Jugend-bezogener Medienarbeit von Religionsgemeinschaften (aej, bdkj, Kinder- und Jugendarbeit von Kirchengemeinden),[21] als Einfluss auf das Erscheinungsbild christlicher Religion im Internet, etwa gespiegelt in den Ergebnissen von Suchmaschinen (»Gott googeln«) oder auch als Rückwirkung medial kommunizierter Religion auf Theologie (*Günter Thomas*).[22]

Solche Beobachtungen legen den Verzicht auf die Konstruktion linearer Zusammenhänge mit Anspruch auf Allgemeingültigkeit (etwa: mehr Internetnutzung – weniger soziale Kontakte) nahe. Apokalyptische Visionen, etwa von Hartmut von Hentig bis hin zu Klaus Winterhoff-Spurk,[23]

20 *David Biesinger*, Muss Kinderfernsehen gottlos sein? Bedeutung, Chancen und Grenzen des Kinderfernsehens in Deutschland für die religiöse Sozialisation, Münster 2004.
21 Als Beispiele für entsprechende Internetseiten können dienen http://www.pope2you.net (eine Jugendseite des Vatikan, gestartet 2009) oder solche Web-Seiten, die mit dem webfish von EKD/gep ausgezeichnet wurden, etwa die Preisträger 2010 www.crosschannel.de, wiki.volxbibel.com und www.jg-karow.de (»Gott chillt in Karow – Kirche 2.0); publizierte Analysen dazu liegen – jenseits von Kommentierungen im Internet – nicht vor.
22 Vgl. *Klaas Huizing*, Ästhetische Theologie, Bd. 2: Der inszenierte Mensch: eine Medien-Anthropologie, Stuttgart 2002; *Matthias Wallich*, @-Theologie. Medientheologie und die Theologie des Rests, St. Ingbert 2004.
23 *Hartmut von Hentig*, Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit: ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die neuen Medien, München 1984; *Peter Winterhoff-Spurk*, Kalte Herzen: wie das Fernsehen unseren Charakter formt, Stuttgart ^{3}2009.

sind und werden aller Voraussicht nach nicht ein[ge]treten – z.T. sicherlich, weil ihr alarmistischer Tenor reflexionsstiftend, sensibilisierend, kurz: präventiv wirkt, vor allem aber, weil Medien bei aller strukturbildenden Kraft *Spielraum für individuelle Entscheidung* ihrer Nutzer lassen – und eben die Wahrnehmung und Nutzung dieser Spielräume sollte Medienpädagogik stärken.

Unbeschadet dessen erhöhen Multimedia die Spannungen zwischen moderner Lebenswelt und religiöser Lebensführung, insbesondere den *Assimilations- oder Akkulturationsbedarf* (Jean Piaget) religiöser Individuen und Institutionen. Das Angebot permanenter Kommunikation kollidiert mit dem Moment der »Unterbrechung« des Alltags, das Christentum, Judentum und Islam in Form von »Gottesdienst/Gebet« pflegen; die Akzeleration des Daten- und Kommunikationsflusses kollidiert mit dem Moment der Verlangsamung, des Innehaltens, der intensivierten (Selbst-)Wahrnehmung; die Individualisierung des multimedialen Datenzugriffs kollidiert mit dem Moment der Geselligkeit und des gemeinsamen Taktes religionsgemeinschaftlichen Lebens; die Abkoppelung medial repräsentierter Wirklichkeit von realen Orten, Zeiten und Kontexten kollidiert mit dem Moment leiblicher Begegnung und Erfahrung.

Die gegenläufige Dynamik traditioneller Formen religiösen, konkret: christlich, jüdisch, muslimisch imprägnierten Lebens einerseits und eines von multimedialer Kommunikation bestimmten Lebensstils andererseits birgt systemisch (also für die verfassten Religionsgemeinschaften) wie individuell (für jede und jeden von »uns«) enorme Herausforderungen: Kann man ohne Vorbehalt multimedial kommunizieren und zugleich traditionelle religiöse Praktiken bzw. Überzeugungen pflegen? Entstehen neue Formen religiöser Lebensführung, die sich der multimedialen Lebenswelt anschmiegen?

2.4 Ethische Fragen

Seltsam am Rande des Diskurses stehen ethische Implikationen von Multimedia:

- die Frage nach – scheinbar gender-spezifischen[24] – »impliziten Axiomen« (Dietrich Ritschl) multimedialer Kommunikation und Unterhaltung, etwa Freiheit, Gleichheit, »open access«, die öffentlichkeitswirksam durch die 2006 gegründete »Piraten«-Partei und die Diskussion um »ACTA« (Anti-Counterfeiting Trade-Agreement) im Februar 2012 artikuliert wird;[25]

24 Hinweise bei *Renate Luca*, Gender, in: Handbuch Mediensozialisation (s. Anm. 8), 357–363.

25 Konkret fragte in diesem Sinne etwa eine Tagung des Erfurter Netcode e.V. am 7.11.2011 nach »Wert(e) des Spielens? Medienethische und -pädagogische Aspekte von Online-Games für Kinder«.

- die Frage nach Datenschutz und Datensicherheit, aber auch nach einem Recht auf Datentilgung als Teil der informationellen Selbstbestimmung, die sich im Blick auf Kinder und Jugendlicher etwa angesichts von »Timeline« (einem Programm der Firma Facebook) stellt;[26]
- die Frage nach ethisch problematischen Verhaltensweisen im Umgang mit Medien wie Handy Slapping, Cybermobbing, Verbreitung jugendgefährdender Inhalte[27] oder nach Sucht-Phänomenen[28];
- die Frage nach dem Ressourcenverbrauch der »information technology« (IT) und dessen geopolitischen Auswirkungen (Energieverbrauch bei Herstellung und Betrieb; Arbeitsbedingungen bei Herstellung; steigender Bedarf an sog. seltenen Erden, die zu 95% und mehr in China gewonnen werden);[29]
- die Frage nach wirtschaftlichen Implikationen medialer Innovation, die angesichts der gewaltigen Gewinnmargen einzelner Unternehmen und der Durchmischung von Information und Marketing, etwa im Angebot von Suchmaschinen, aufzuwerfen ist;[30]
- die Frage nach der Manipulierbarkeit und Suggestivkraft (digitaler) visueller Daten.[31]
- Ethische Aspekte sind gesellschaftlich und politisch aufzugreifen; können und sollten aber auch in problemorientierten Einheiten etwa des Religionsunterrichts thematisch werden.

2.5 Aufgaben und Ziele religionsdidaktischer Arrangements

In Religionsunterricht und Jugendarbeit dominiert, sofern Multimedia eine Rolle spielen, deren funktionaler Gebrauch sowie die Medien(in-

26 Vgl. etwa Stellungnahmen des Bundesbeauftragten für Datenschutz und Informationsfreiheit, Peter Schaar, anlässlich der Markteinführung von »Timeline« im September 2011. Eindrücklich vor Augen führt die Problematik des »Total Recall« das TV-Drama »Homevideo« (D 2011, Regie: *Kilian Riedhof*).

27 *Programm Polizeiliche Kriminalprävention der Länder und des Bundes* (Hg.), Im Netz der neuen Medien. […] Handreichung für Lehrkräfte […], Stuttgart 3., akt. A. 2010. Unterrichtsmaterial bietet etwa klickITsafe. Sicher und kompetent das Netz erleben, Bodenheim 2011.

28 *Christoph Müller* (Hg.), Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern, Stuttgart 2012.

29 buy it fair. Leitfaden zur Beschaffung von Computern nach sozialen und ökologischen Kriterien, hg. von der *Südwind Agentur*, Wien 2009.

30 Zum Beispiel *Andrea Beyer / Petra Carl*, Einführung in die Medienökonomie, Konstanz 2., überarb. A,. 2008; *Hanno Beck*, Medienökonomie. Print, Fernsehen und Multimedia, Berlin/Heidelberg 3., überarb. A. 2011, 227ff, und insbesondere *Ralf Peters*, Internet-Ökonomie, Berlin u.a. 2010.

31 Vgl. etwa Studien im Rahmen des (Schweizer) Nationalen Forschungsschwerpunktes »Bildkritik. Macht und Bedeutung der Bilder« (www.eikones.ch; Zugriff am 14.2.2012); alltagsnah lässt sich diese Problematik anhand von Navigationsgeräten vor Augen führen, so etwa *Thomas Steinfeld*, Wo bin ich? In: Süddeutsche Zeitung vom 12./13.11.2011, 16.

halts)kritik – durchaus im Sinne der »Ambivalenzdidaktik«, die *Bernd Trocholepczy* hier vorschlägt. Interaktive Mediennutzung und Mediengestaltung klingen im religionspädagogischen Diskurs nur vereinzelt an[32] – ebenso die unterrichtliche Reflexion auf den Vorgang der Medialisierung und seine rezeptionsästhetischen, ökonomischen, ethischen Implikationen. Insofern steht die Entwicklung eines religionspädagogischen Leitbildes von »Medienkompetenz«, die in der Lesart Dieter Baackes Medienkunde, Mediennutzung, Medien(inhalts)kritik und Mediengestaltung umfasst, noch aus.

3 (Multi-)Medien im Spiegel der Religionspädagogik

Multimedia – obschon als »Lernort« seit den 1990er Jahren im Blick – sind bis heute ein marginaler Zweig der Religionspädagogik; das Verhältnis von Medien- und Religionspädagogik wird nur selten thematisch.[33] Religionspädagogische Medien-Kompetenz hat sich vor allem außeruniversitär, etwa in regionalen Medienzentren beider Kirchen sowie bei deren Arbeitsstellen mit bundesweiter Ausstrahlung (rpi-virtuell, »Gemeinschaftswerk evangelischer Publizistik« [gep], Fachreferate im Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz) gesammelt. Gleichwohl ist die Sensibilität für Medienfragen innerhalb der Religionspädagogik seit den 1970er Jahren deutlich gewachsen; dazu haben sowohl religions- wie allgemeindidaktische Neuorientierungen und der Ausbau religionspädagogischer Institutionen als auch technische Innovationen und gesellschaftliche Entwicklungen beigetragen.[34]

Für die Gestaltung von Lernprozessen spielten evangelischerseits über Jahrhunderte nur sekundäre Medien eine Rolle, namentlich Bibel, Katechismus und Gesangbuch; erst in den 1960er Jahren gewannen »Bilder« einschließlich Flanellbilder, Dias und Filme in der Fläche an Verbreitung.[35] Katholischerseits spielten demgegenüber Realien, etwa Kirchraum und (kirchliche) bildende Kunst, und personale Medien, etwa Liturgie und szenisches Spiel, früher und verbreiteter eine Rolle.

32 Vgl. *Martin Sander-Gaiser*, Lernen mit vernetzten Computern in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2003; *Christian Brenner*, Der Computer als Medium im Religionsunterricht? Münster u.a. 2003; *Astrid Dinter*, Adoleszenz und Computer: von Bildungsprozessen und religiöser Valenz, Göttingen 2007.

33 Zu den wenigen Verhältnisbestimmungen zählen die Beiträge von *Gerhard Tulodziecki* und *Eckart Gottwald* in: *Manfred L. Pirner / Thomas Breuer* (Hg.), Medien – Bildung – Religion: zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München 2004.

34 Vgl. *Björn Rohloff*, Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit: eine Untersuchung zur Bildungsmedienentwicklung seit 1945 [...], Berlin u.a. 2009.

35 Zu den ersten monografischen Thematisierungen zählt *Liselotte Corbach*, Vom Sehen zum Hören: Kunstwerke im Religionsunterricht, Göttingen 1965; entsprechend gewürdigt in: Religion im Bild: visuelle Medien im Religionsunterricht. Liselotte Corbach zum 70. Geburtstag, hg. von *Friedrich Johannsen*, Göttingen 1981.

In den 1970er Jahren wies zum einen die thematisch-problemorientierte Religionsdidaktik den Medien neue didaktische Funktionen zu: Sie werden – als solche unverzichtbare – Mittel zur Einbeziehung der Lebenswelt in den Unterricht; benötigt werden entsprechend nicht mehr primär künstlerisch und theologisch wertvolle Medien[36], sondern Zeitungen und graue Literatur, Fotografien und Plakate, Tonträger wie Schallplatten und Musik-Kassetten, eigens für Unterrichtszwecke hergestellte audiovisuelle Medien (Filme; Hörspiele mit Diareihen) und Medienpakete. Zum anderen rückte die lerntheoretische Didaktik Medien als Objekte didaktischer Reflexion in den Blick: Vom bloßen Informationsträger werden sie zu Faktoren des Unterrichts mit »didaktischem Mehrwert«, die einer eigens auf sie bezogenen didaktischen Analyse bedürfen und mit den übrigen Faktoren des Unterrichtsgeschehens in Wechselwirkung stehen.

In den 1980er Jahren erfährt die Rolle der Medien nochmals eine tiefgreifende Veränderung: Die private Medienrezeption wird als Sozialisationsfaktor, die Medialisierung als Merkmal gesellschaftlicher Wirklichkeit und beides – religionsdidaktisch zugespitzt – als Quelle von (Des-)Information, als Stabilisator von Wirklichkeitssichten und »Symbol-«Vorrat identifiziert, die anregend wie hinderlich in den Religionsunterricht hineinwirken. Insofern wird seit etwa dreißig Jahren »Medienpädagogik [sukzessive] als [komplexer werdende] Aufgabe religionspädagogischer Praxis« entdeckt; Wahrnehmen, Analysieren, Aufklären und – freilich noch nicht auf die Gestaltung von Medien bezogen – Handeln sind ihre Arbeitsschritte.[37]

Die Entdeckung von aktivem Medienhandeln als medienpädagogische Aufgabe verdankt sich wiederum technischen Innovationen: der flächendeckenden Verbreitung von VHS-Videokassetten und Videokameras in den ausgehenden 1980er Jahren, vor allem der Einführung der Digitaltechnik (DVD 1995, Digitalfotografie und -film seit Ende der 1990er Jahre, Verbreitung tragbarer Computer mit hoher Speicherkapazität und kabelloser Internet-Verbindung) und damit der Anbahnung von Multimedia. In diesem Zusammenhang hat sich auch das – oben bereits genannte – Leitbild der *Medienkompetenz* durchgesetzt.

Im Hintergrund dieser medientechnischen und -didaktischen Entwicklung hat ein religionspädagogischer, mit einem allgemein-wissenschaftlichen verwobener Paradigmenwechsel eine Neubewertung von Medien herbeigeführt: Waren Evangelische Unterweisung, hermeneutische Religionsdidaktik, auch thematisch-problemorientierter Religionsunterricht im Wesentlichen auf das »Wort« und dessen Auslegung konzentriert – das Wort der Verkündigung, der biblischen Texte, der Selbstauslegung von Schülern –, hat die Wende zur Symbol- bzw. Symbolisierungsdidaktik, weitgehend parallel auf katholischer und evangelischer Seite, das sinnlich Wahrnehmbare aufgewertet: Künstlerisch-ästhetische Zeichen, Gestaltformen von Lebensführung und Gottesdienst, »Symbole« rückten

36 Vgl. aber *Folkert Doedens*, Bildende Kunst und Religionsunterricht: theoretische Grundlagen der Praxis, Stuttgart/München 1972.

37 *Rohloff*, Medien 235 und 248–250.

in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Religionspädagogik hat insofern tatsächlich einen »visual« bzw. »iconic turn« erfahren[38], den sie durch theoriebildende Hinwendung etwa zu »Kultur«[39] und »Ästhetik«[40], zum Lernort »Medien«[41] und zum »performativen« Moment von (christlicher) Religion[42] reflexiv bearbeitet hat.

4 Perspektiven

Die Rede von der Medialisierung spricht gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse an, die »Religion« ebensowenig wie andere Teilsysteme unberührt lassen. Sie fungiert für die Religionspädagogik als Kontext, Prägefaktor (nicht zuletzt für die einzelnen Religionspädagogen), heuristischer Horizont – und hat de facto bereits zu einer wachsenden Sensibilisierung für Bezüge und Wirkzusammenhänge zwischen »Multimedia und Religion« geführt. Verallgemeinernde, nicht selten dramatisierende Thesen im Blick darauf, wie die Nutzung von Multimedia die Kommunikationsformen und die Religiosität bestimmter Bevölkerungsgruppen verändert, dienen als solche ebenfalls dieser Sensibilisierung: Allerdings fehlen für begründete Gesamteinschätzungen Daten – in empirischer, aber auch in konzeptioneller Hinsicht stellen Multimedia die Religionspädagogik vor neue Aufgaben.
Im Hinblick auf die religionsdidaktische Praxis steht etwa die unterrichtliche Erprobung von Multimedia in religiösen Lehr-Lern-Prozessen und die entsprechende Reflexion auf deren fraglos wünschenswerten Beitrag zum Aufbau von Medienkompetenz an; im Hinblick auf die Theoriebildung gilt es, die nicht zuletzt in diesem Jahrbuch vor Augen gestellten Phänomene, Entwicklungen und Herausforderungen im Sinne einer Religionspädagogik der Medien aufzugreifen.

38 Die Rede vom »Iconic turn« geht auf Gottfried Boehm zurück; dazu die Beiträge in *Christa Maar / Hubert Burda* (Hg.), Iconic turn: die neue Macht der Bilder, Köln 2004; *Hubert Burda* (Hg.), In medias res: Zehn Kapitel zum Iconic Turn, Paderborn/München 2010.
39 *Peter Biehl / Klaus Wegenast* (Hg.), Religionspädagogik und Kultur, Neukirchen-Vluyn 2000, und *Gotthard Fermor u.a.* (Hg.), Gemeindekulturpädagogik, Rheinbach 2001.
40 *Joachim Kunstmann*, Religion und Bildung: zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh 2002 (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 2).
41 *Christian Grethlein*, Religionspädagogik, Berlin / New York 1998.
42 Dazu etwa *Harald Schroeter-Wittke*, Simsalabimbambasaladusaladim. Zwischenbilanz einer Performativen Religionsdidaktik, in: ZPT 63 (2011), 371–385.