

Religion und Neue Medien

Eine Untersuchung über (quasi-)religiöses Verhalten
von Jugendlichen
in ihrem gegenwärtigen Mediengebrauch



Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
vorgelegt von

Michael Haas
aus Rotenburg/Fulda

Köln 2013

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Oktober 2013 angenommen.

1. Berichterstatter: Prof. Dr. Kersten Reich (Köln)
2. Berichterstatter: PD Dr. Stefan Neubert (Köln)

Tag der mündlichen Prüfung: 25.10.2013

Danksagung

Liebe Leserin, lieber Leser, wie Sie im Verlauf dieses Buches erfahren werden, betont der Mythenforscher Joseph Campbell, dass das Leben eines jeden Menschen einer oder mehreren individuellen Heldenreisen entspricht. In den nächsten Kapiteln beziehe ich mich gelegentlich auf Medienfiguren wie z. B. *Harry Potter*, *Indianer Jones* oder *Frodo* aus der „*Der Herr der Ringe*“-Trilogie. Im Gegensatz zu ihren Abenteuern blieb mir während meiner Promotionsetappe eine tatsächliche Konfrontation mit dem Tod – Gott sei Dank! – erspart. Nichtsdestotrotz musste ich viele Hindernisse überwinden und etliche Bewährungsproben bestehen, die auch nicht selten mit der Angst vor dem Scheitern meines wissenschaftlichen Projektes verbunden waren. Der Held, so Campbell, erfährt immer wieder verhoffte oder unverhoffte Unterstützung von Mentoren, Verbündeten usw., die ihm während seiner Reise ins Unbekannte beistehen. Sie sind an dem positiven Ausgang der Geschichte maßgeblich beteiligt. Die Rettung *Mittelerdes* wäre doch ohne *Gandalf*, *Sam* oder *Aragorn* undenkbar gewesen, oder? Den „Gefährten“ meines Promotions-Abenteuers möchte ich an dieser Stelle meine Anerkennung zollen:

Vom ganzen Herzen danke ich meinem Doktorvater *Prof. Kersten Reich* (dafür, dass sein beachtliches Wissen stets für mich bereichernd war sowie für seine Betreuung), *PD Dr. Stefan Neubert* (für seine lehrreichen Gedanken, Worte und konstruktiven Kritiken), meiner Schwester *Nicole* (für ihre stets produktiven Anregungen und das sorgfältige Korrekturlesen), meiner Mutter *Marita* (dafür, dass sie mich immer ermutigte, meinen eigenen Weg zu gehen), meinem Vater *Ehrhard* (der mir die zentrale Tugend „Geduld“ lehrte), meinem guten Freund *Tilo Bellm* (für seine fachlichen Tipps, Gespräche und seinen Optimismus), meinen treuen Lebenswegbegleitern *Dr. Frank Bölts* und *Thorsten Hampl* (für ihre menschliche Unterstützung und Freundschaft). Außerdem großen Dank an *Prof. Benno Hafener*, *Prof. Udo Kuckartz* und *Prof. Horst Schwebel* von der Philipps-Universität Marburg (für ihre hervorragenden Lehrinhalte und dafür, dass sie mich motivierten, meinem inneren Ruf zu folgen) sowie *Bernd Coberger* von der WDR mediagroup, *Christiane Schulze* und allen Beteiligten der empirischen Studie in Köln.

Abschließend danke ich meiner Ehefrau *Yvonne* für ihre inhaltlichen Ideen, zahlreichen Ermunterungen in jener auch teilweise schwierigen Zeit der Promotion, dafür, dass sie mir fortwährend zusätzliche Freiräume für meine Arbeitsphasen ermöglichte sowie für ihren Glauben an mich. Yvonne, du bist in meinem Leben eine Superheldin!

Köln, den 18.12.2013

Michael Haas

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Der interaktionistische Konstruktivismus	6
2 Jugendkulturelle Modernisierungsaspekte	14
2.1 Moderne und Risikogesellschaft.....	14
2.2 Moderne und flüssige Moderne.....	20
2.3 Moderne und Identität.....	28
2.4 Zwischenbetrachtung.....	32
2.5 Sozialisationsinstanzen im Wandel.....	35
2.5.1 Sozialisationsfaktor Familie.....	35
2.5.2 Sozialisationsfaktor Schule.....	36
2.5.3 Sozialisationsfaktor Peergroup.....	38
2.6 Sozialisation im soziokulturellen Umfeld.....	39
2.6.1 Die Medienkindheit.....	39
2.6.2 Die Kommerzialisierung.....	41
2.7 Fazit.....	42
3 Religion und Religiosität	49
3.1 Definition Religion und Religiosität.....	49
3.1.1 Substanzielle Religionsansätze.....	49
3.1.2 Funktionale Religionsansätze.....	51
3.1.3 Religion als Konstrukt.....	53
3.1.3.1 Das Reale.....	53
3.1.3.2 Dimensionen der Religiosität.....	55
3.1.3.3 Zentralität der Religiosität.....	58
3.1.4 Fazit.....	64
3.2 Verschwindet die Religiosität?.....	65
3.3 Der Markt der Religionen.....	70
3.4 Fazit.....	74
4 Neue Medien	76
4.1 Begriffsdefinition.....	76
4.2 Medientheorien.....	78
4.2.1 Klassische Theorieansätze.....	78
4.2.2 Neuere Theorieansätze.....	79
4.2.3 Der strukturanalytische Ansatz.....	80
4.2.4 Die Cultural Studies.....	91
4.2.4.1 Das Modell „kultureller Kreislauf“.....	92
4.2.4.2 Fazit.....	95

5	Neue Medien und der Markt der Religionen	98
5.1	Religiöse Komponenten der Neuen Medien	100
5.1.1	Substanzielle Religionsaspekte der Neuen Medien	100
5.1.1.1	(Un-)Mittelbare Religionsdarstellungen	100
5.1.1.2	Religiöse Symbole und Motive	106
5.1.1.2.1	Reklame	106
5.1.1.2.2	Genre <i>Fantasy</i>	111
5.1.1.2.3	Genre <i>Science Fiction</i>	115
5.1.1.2.4	Genre <i>Horror</i>	125
5.1.1.2.5	Genresynkretismus	126
5.1.1.3	Mythische Narrationen	127
5.1.1.4	Fazit	136
5.1.2	Funktionale Religionsaspekte der Neuen Medien	138
5.1.2.1	Identitätsstiftung	138
5.1.2.2	Handlungsführung im Außeralltäglichen	147
5.1.2.3	Verarbeitung von Kontingenzerfahrung	152
5.1.2.4	Soziale Gemeinschaftsbildung	156
5.1.2.5	Kosmisierung von Welt	160
5.1.2.6	Distanzierung von gegebenen Sozialverhältnissen	164
5.2	Neue Medien als Marktteilnehmer	168
5.3	Die Bedeutung des Marktes der Religionen für Heranwachsende	176
6	Hypothesen	181
7	Empirisch-quantitative Schülerbefragung	186
7.1	Forschungsdesign	186
7.1.1	Themenfeld „Bedeutung von Religiosität“	188
7.1.2	Themenfeld „Wandel von Religiosität“	191
7.1.3	Themenfeld „Sakral und Profan“	194
7.1.4	Themenfeld „(Quasi-)Religiöse Funktionen der Neuen Medien“	196
7.1.5	Themenfeld „Religiöse Mediensozialisation“	198
7.2	Ergebnisse	201
7.2.1	Themenfeld „Bedeutung von Religiosität“	201
7.2.2	Themenfeld „Wandel von Religiosität“	210
7.2.3	Themenfeld „Sakral und Profan“	216
7.2.4	Themenfeld „(Quasi-)Religiöse Funktionen der Neuen Medien“	219
7.2.5	Themenfeld „Religiöse Mediensozialisation“	224
7.3	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	236
8	Religions- und medienpädagogische Konsequenzen der Untersuchungsergebnisse	241

9	Konstruktivistische Überlegungen einer medienkritischen Religionsdidaktik und einer religionskritischen Mediendidaktik	250
9.1	Lernen zwischen „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“	250
9.1.1	Balance der Religionsdidaktik.....	262
9.1.2	Balance der Mediendidaktik.....	265
9.1.3	Gemeinsamkeiten	269
9.2	Planungsdidaktik.....	272
9.2.1	Elementare Planung.....	272
9.2.1.1	Deweys Handlungsstufen des Lernens	273
9.2.1.2	Handlungsebenen	275
9.2.1.3	Medienreligiöse Konsequenzen.....	279
9.2.2	Ganzheitliche Planung.....	287
9.2.3	Situative Planungsreflexion.....	290
9.3	Medienreligiöse Fallbeispiele	294
9.3.1	Fallbeispiel „Elementare Planung“	294
9.3.2	Fallbeispiel „Ganzheitliche Planung“	296
9.3.3	Fallbeispiel „Situative Planungsreflexion“	307
10	Fazit.....	327
A	Anhang	331
A.1	Fragebogen	331
A.2	Statistische Daten.....	337
	Literaturverzeichnis	364

„Wir müssen nur entscheiden, was wir mit der Zeit anfangen, die uns gegeben ist. In dieser Welt sind auch andere Kräfte am Werk, Frodo, nicht nur die Mächte des Bösen.“

(Gandalf zu Frodo, im Film „Der Herr der Ringe – Die Gefährten“, US/NZ 2001)

Einleitung¹

Auf den ersten Blick scheint es schwierig, einen gemeinsamen Nenner zwischen „Jugend“, „Medien“ und „Religion“ herzustellen. Es bedarf jedoch keiner Mühe, zwischen „Jugend“ und „Medien“ Verbindungen zu entdecken. Heranwachsende tippen wie selbstverständlich eine SMS oder schauen im Vorabendprogramm ihre Lieblingssoap an. Kirchen hingegen werden von Mädchen und Jungen kaum mehr besucht und es lässt sich vermuten, dass nur ein geringer Anteil von ihnen regelmäßig betet. Zunächst sind sogar klare Gegensätze erkennbar. Wie der Name „*Neue Medien*“ verdeutlicht, handelt es sich um etwas „Aktuelles“. Religion hingegen steht für Traditionen und wird eher assoziiert mit dem Begriff „alt“ bzw. – provozierend ausgedrückt – „veraltet“. Fernsehen und Internet scheinen besonders bei jungen Menschen „in“ zu sein, Religion aber bei vielen „out“. In den folgenden drei Beispielen werden unterschiedliche, teils widersprüchliche Phänomene aufgezeigt, die eine gemeinsame Schnittstelle zwischen Jugend, Medien und transzendenten Themen erkennen lassen.

1. Der Tod von Papst Johannes Paul II am 2. April 2005 zeigt, wie viele (junge) Menschen sich (nach wie vor) mit der römisch-katholischen Kirche verbunden fühlen. Tausende pilgerten nach Rom, um dem verstorbenen Pontifex die letzte Ehre zu erweisen. Die Medien nahmen dieses Ereignis dankbar auf und es wurden tagelang Sondersendungen mit Informationen über seinen Tod, sein Lebenswerk, seinen Nachfolger usw. ausgestrahlt.
2. Wer hat vor seinem geistigen Auge nicht die Szenen im Kopf, wie am 11. September 2001 zwei Flugzeuge in die Twin-Towers stürzten und Tausende Menschen panisch durch die Straßen von New York liefen? Seit diesem schrecklichen Ereignis stoßen der Islam und sein Verhältnis zum Christentum auf großes mediales Interesse. Die breit gefächerte Diskussion um die „Parallelgesellschaft“ und die kommerziellen Erfolge des Filmemachers Fatih Akin verdeutlichen verschiedene religiöse Facetten einer multikulturellen Gesellschaft. Ob das medial

¹ Anmerkung: In der vorliegenden Arbeit verwende ich ausschließlich die klassische Schreibweise wie beispielsweise „die Nutzer“ anstatt „die Nutzer und Nutzerinnen“ oder „Spieler“ anstelle von „SpielerInnen“. Die weibliche Form ist selbstverständlich in den Bedeutungserläuterungen impliziert.

aufgebaute Bild des Islams in der Regel als differenziert und sachlich verstanden werden kann, sei dahingestellt. Jedenfalls spielt Religion in der Öffentlichkeit – und somit auch in der Lebenswelt von Jugendlichen – nach wie vor eine nicht zu unterschätzende Rolle.

3. Zappt man die Fernsehkanäle auf und ab, so sind zwar Musikvideos, Nachrichten oder Talkshows zu sehen, christliche Formate hingegen, wie etwa „*Das Wort zum Sonntag*“ bilden eher die Ausnahme. Bei einer genaueren Betrachtung des Medieninhaltes lassen sich allerdings sehr deutlich religiöse und mythische Motive erkennen: Auf dem Musikprogramm *VIVA* rappt beispielsweise der Hip-Hopper Smudo, der sich selbst als „fleischgewordenen MC Messias des Grooves“ bezeichnet, zu seinen Jüngern. Auf einem anderen Kanal „beichtet“ ein junger Mann in der Talksendung von Frau Kallwas sein sündhaftes Nachtleben.

Diese angedeuteten Schnittstellen zwischen „Jugend“, „Religion“ und „Medien“ sind natürlich unstrukturiert und unübersichtlich. Dennoch verdeutlichen sie zum einen die Vielfalt von medienreligiösen Aspekten sowie die häufige Latenz von religiösen Elementen im Alltagsleben und zum anderen die Allgegenwart der elektronischen Massenmedien. Die Suche nach dem eingangs erwähnten „gemeinsamen Nenner“ kann – wie die Beispiele zeigen – also in sehr unterschiedliche Richtungen innerhalb dieses Themenkomplexes führen.

Im Rahmen der Disziplinen Medienwissenschaften und Religionswissenschaften sind schon seit den 90er Jahren verstärkt Veröffentlichungen erschienen, die Bezüge zwischen Medien und Religion herstellen. Der Fokus liegt nach wie vor häufig auf der Rekonstruktion religiöser Symbole in Medieninhalten aus Filmen und dem Fernsehen (vgl. u. a. Gräß et al. 2006). Zusätzlich gibt es Ansätze, die nicht nur auf einer substanziellen, sondern ebenso auf funktionaler Ebene versuchen, gemeinsame Aspekte zwischen Religion und Medien herauszuarbeiten (vgl. u. a. Thomas 2000; 1998). Auch in diesem Zusammenhang bilden Fernsehsendungen und Filme den Ausgang der Untersuchungen. Erste Leistungen, eine pädagogische Sichtweise in medienreligiöse Diskurse zu integrieren, gehen stark von dem evangelischen Religionspädagogen Pirner aus (vgl. u. a. Pirner/Breuer 2004; Pirner 2001). Seine empirische Studie aus dem Jahr 2004 ist die erste und bislang einzige pädagogisch orientierte quantitative Untersuchung im deutschsprachigen Raum, die sich mit medienreligiösen Fragen befasst (vgl. Pirner 2004).

Das Verhältnis von Religion und Medien steckt im Allgemeinen – und im Speziellen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht – allerdings noch sehr in den Anfängen. Die vorhandenen Studien beziehen sich zum großen Teil ausschließlich auf die „älteren“ Medien Film und Fernsehen und werden überwiegend aus voneinander unabhängigen Einzelwissenschaften heraus durchgeführt. Die Beobachterpositionen der publizierten

Arbeiten in diesem Bereich sind deshalb in der Regel sehr eng. Dadurch kommt es zu inhaltlichen Ungenauigkeiten, in denen bereits zentrale Begriffe wie „Medien“ oder „Religion“ nicht genauer bestimmt werden. Ein anschauliches Beispiel hierfür ist das immer noch gerne verwendete, aber äußerst undifferenzierte Wortkonstrukt „Medienreligion“². Gesellschaftliche und kulturelle Rahmenbedingungen der (Post-)Moderne³, die für eine umfangreiche Analyse von (quasi-)religiösen Medienaspekten (in der Alltagswirklichkeit von Heranwachsenden) eine zentrale Rolle spielen, werden in den veröffentlichten Untersuchungen – besonders im pädagogischen Kontext – ausgeklammert oder werden lediglich oberflächlich am Rande thematisiert. Dementsprechend mangelt es diesem Forschungsgebiet ebenso an gesellschafts- und kulturkritischen Perspektiven.

Welche Bedeutung das Verhältnis von Religion und (Neuen) Medien bzw. von Religiosität und Medienverhalten für Jugendliche hat, ist somit bislang weitestgehend ein „blinder Fleck“.

Die vorliegende Arbeit möchte die Forschung im Bereich der medienreligiösen Pädagogik vorantreiben. Die Kernfrage lautet, ob und in welcher Weise es Zusammenhänge zwischen Religion und Neuen Medien bzw. Religiosität und Medienverhalten gibt, welche Bedeutung sie für Jugendliche haben und welche Konsequenzen sich dadurch ergeben. Zur Erörterung der Fragestellung ergeben sich unter Einbezug der skizzierten Forschungslücken zwei zentrale Herausforderungen in der folgenden Untersuchung:

Zum einen bedarf es einer grundsätzlichen *systematischen Strukturierung von medienreligiösen Aspekten*. Neben der Definition von wichtigen religiösen und medialen Begriffen wird aus diesem Grund eine Unterscheidung zwischen substanziellen und funktionalen Faktoren vorgeschlagen. Mithilfe von Kaufmanns beschriebenen Funktionen von Religion (s. Kap. 3.1.2) und meines erstellten Schemas über „Bedeutungsebenen von religiös konnotierten Medieninhalten“ (s. Kap. 5.1.1) lassen sich religiöse und mediale Phänomene in Beziehung zueinander setzen bzw. Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten.

Um zu einem differenzierten Bild über die Bedingungen zu gelangen, unter denen Mädchen und Jungen heutzutage aufwachsen, muss zum anderen die *jugendliche Alltagswirklichkeit* aus verschiedenen Beobachterpositionen heraus thematisiert werden. Dazu wähle ich Makro- und Mikroperspektiven, mit denen relevante Sozialisationsfaktoren der zeitgenössischen Gesellschaft analysiert werden können. In diesem Zusammenhang werde

² In der Fachliteratur, die in diesem Bereich sehr überschaubar ist, gibt es Werke, in denen bereits im Publikationstitel die Bezeichnung „Medienreligion“ benutzt wird (vgl. u. a. Herrmann 2007; Schilson 1997).

³ Im zweiten Kapitel werde ich die Unterscheidung zwischen Moderne und Postmoderne anhand der Gesellschaftsdiagnosen von Ulrich Beck und Zygmunt Bauman erläutern.

ich auf verschiedene Gesellschaftstheorien, u. a. von Zygmunt Bauman, Ullrich Beck und Heiner Keupp, zurückgreifen (s. Kap. 2). Anschließend können die skizzierten Lebenswelten der Jugendlichen in den Kontext von „Religion“ und „Neue Medien“ gesetzt werden. Dabei unterscheide ich jeweils ebenso zwischen Makro- und Mikroperspektiven: Eine Kombination aus beiden Beobachterpositionen wird unter Berücksichtigung von Stefan Hubers religionspsychologischem Ansatz zur „Zentralität und multidimensionalen Struktur der Religiosität“ im Kapitel 3.1.3.3 erfolgen. Eine weitere religionsorientierte Makroperspektive beschäftigt sich mit dem Konstrukt eines „Marktes der Religionen“. Jugendliche sind in diesem Zusammenhang Konsumenten und können „religiöse Waren“ erwerben (s. Kap. 3.3). Mithilfe dieser unterschiedlichen Blicke kann der Stellenwert von „Religion“ und „Religiosität“ bei Heranwachsenden untersucht werden. Dabei wird aufgezeigt, wie religiöser Glaube in der (Post-)Moderne inhaltlich von Heranwachsenden gefüllt sein kann. In der medienwissenschaftlich orientierten Mikroperspektive zeige ich hingegen, unter Verwendung des strukturanalytischen Ansatzes von Michael Charlton und Klaus Neumann-Braun, Zusammenhänge zwischen Medienrezeption und Lebensbewältigung auf (s. Kap. 4.2.3). Die entsprechende Makroperspektive beschäftigt sich unter Bezugnahme der Cultural Studies im Kapitel 4.2.4 explizit kritisch mit Machtstrukturen und Interessen von Medienmachern. Dabei werden stets Ursachen diskutiert, warum Neue Medien in der jugendlichen Lebenswelt so bedeutungsvoll sein können bzw. worin die Faszination der Mediennutzung liegt.

Die ausgewählten Sichtweisen sind nötig, um die beiden geschilderten Ausgangspunkte (systematische Strukturierung medienreligiöser Aspekte und jugendliche Alltagswirklichkeit) zu bearbeiten. Erst unter Einbezug dieser facettenreichen und interdisziplinären Perspektiven kann meiner Meinung nach ein differenziertes Bild von der Bedeutung medienreligiöser Aspekte bei Heranwachsenden entstehen.

Die Arbeit setzt sich aus drei Abschnitten zusammen: Der erste Teil (Kapitel 1–5) bildet den theoretischen Rahmen. Darin werden die beiden eben genannten Ausgangspunkte behandelt und aufeinander bezogen. Dadurch ergeben sich beispielsweise Fragen, ob Neue Medien bei Jugendlichen u. a. deshalb so populär sind, weil sie häufig religiöse Fragmente in den Medientext integrieren sowie religiöse Funktionen übernehmen und ob Religionen in der (Post-)Moderne durch die Hintertür der Neuen Medien (wieder) verstärkt Einzug in die Alltagswirklichkeit von jungen Menschen erhalten. Wenn dies der Fall ist, dann könnte von einer Allianz zwischen Religion und Medien gesprochen werden, in der beide „Seiten“ voneinander profitieren. In diesem Zusammenhang ist es diskussionswürdig, ob es eine religiöse Mediensozialisation gibt, wie sie aufgezeigt werden kann und welche Auswirkungen sie möglicherweise für Heranwachsende hat.

Aus diesem ersten Abschnitt werden Hypothesen abgeleitet. Diese dienen als Grundannahmen für den empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 6–7). An der quantitativen Studie nahmen 679 Schüler aus fünf verschiedenen Kölner Schulen teil. Im Fragebogen wurden auch Items eingebunden, die sich gezielt auf die *Neuen Medien* beziehen. Die zentralen Ergebnisse dieser quantitativen Befragung werden anschließend vorgestellt. Die Studie ist jedoch nicht repräsentativ. Ich betone, dass sich aus ihr also keine allgemeingültigen Aussagen über medienreligiöse Aspekte treffen lassen. Trotzdem erlaubt die Stichprobe, Ergebnisse und Tendenzen innerhalb dieser Schulen festzustellen. Diese können als Diskussionsgrundlage für eine medienkritische Religionspädagogik bzw. religionskritische Medienpädagogik dienen. Einen ersten Anstoß hierfür möchte ich im dritten Teil (Kapitel 8–9) dieser Arbeit geben. Dort geht es um (didaktische) Konsequenzen, die ich aus den theoretischen und empirisch gewonnenen Erkenntnissen diskutieren werde.

Aufgrund der Komplexität des Themas scheint es innerhalb der vorliegenden Arbeit ein unmögliches Unterfangen, ein vollständiges Bild über Zusammenhänge von Religiosität und Medienverhalten bei Heranwachsenden zu erstellen. Ich re-/de-/konstruiere aus erziehungswissenschaftlicher Sicht und benutze dafür Theorien und Ansätze aus der Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Religions-, Medien- und Kulturwissenschaft. Ich möchte einen Ist-Zustand beschreiben, der religiöses Verhalten und religiöse Einstellungen von Jugendlichen in ihrem gegenwärtigen Mediengebrauch skizziert. Es ist in diesem Zusammenhang weder mein Anliegen, einzelne Konfessionen miteinander zu vergleichen oder zu beurteilen, noch möchte ich den Leser von einem bestimmten religiösen Glaubenskonzept überzeugen. Mein Ziel ist es, die Grundlagenforschung der medienreligiösen Pädagogik voranzutreiben, die schließlich in konstruktivistische Überlegungen einer bislang nicht vorhandenen religionskritischen Mediendidaktik bzw. medienkritischen Religionsdidaktik münden.

1 Der interaktionistische Konstruktivismus

Als Metatheorie dieser Untersuchung dient der interaktionistische Konstruktivismus von Kersten Reich. Sein Ansatz ist – wie im Laufe der Untersuchung deutlich wird – für eine differenzierte Ausarbeitung meines Themas sehr hilfreich. Es folgt nun eine Einführung in ausgewählte Grundbegriffe dieser Erkenntnistheorie. Somit ist der Leser schon zu Beginn mit Reichs Theorie vertraut und kann die im Laufe der Kapitel hergestellten Bezüge zum interaktionistischen Konstruktivismus genauer einordnen:

Es gibt aus konstruktivistischer Perspektive keine Objektivität, welche sich aus der Natur ablesen lässt und keine universellen Wahrheiten. Dies ist jedoch aus Sicht des *interaktionistischen* Konstruktivismus nicht mit einem Subjektivismus gleichzusetzen, in dem Wirklichkeit beliebig erzeugt wird. Menschliche Konstruktionsvorgänge sind immer im zeitlichen und kulturellen Kontext zu sehen und erfolgen nicht losgelöst von ihnen. Somit entstehen Wahrheiten auf der Basis gemeinsamer Konstruktionen in Verständigungsgemeinschaften (vgl. Reich 2009a: 2). Der interaktionistische Ansatz betont somit – im Gegensatz zum radikalen Konstruktivismus – die kulturellen und sozialen Komponenten der Wirklichkeitskonstruktionen. Er eignet sich demnach optimal, um die Bedeutung von Religiosität und Medienverhalten bei Jugendlichen zu verstehen und einzuordnen.

Realitäten werden aus Sicht des Konstruktivismus von Beobachtern erzeugt. Reich benennt in diesem Zusammenhang drei für sinnvoll erachtete Beobachterperspektiven, die Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion. Sie verdeutlichen die unterschiedlichen Intentionen einer Beobachtung (vgl. ebd., 59):

Die *Konstruktion* stellt die Sichtweise dar, dass wir unsere Wirklichkeit erfinden. Der Mensch ist hierbei ein Beobachter, der sich aktiv seine Lebenswelt gestaltet (vgl. ebd., 4). Bereits Piaget verwies auf die konstruktivistische Leistung bei der Aneignung von Wirklichkeit. Sein kognitiv orientierter Ansatz wird beim interaktionistischen Konstruktivismus durch eine stärkere Betonung interaktiver Elemente bei der Realitätserzeugung weitergeführt (vgl. Reich 2008: 138). In der Pädagogik bezieht sich eine solche konstruktivistische Ausrichtung zum einen auf die Inhalts-, aber auch stark auf die Beziehungsebene. Hierbei ist beispielsweise an eine Lerneinheit im Schulunterricht zu denken. Innerhalb eines wertschätzenden Umgangs zwischen Lehrer und Schüler sowie zwischen den Schülern untereinander konstruieren die Teilnehmer u. a. durch Selbsterfahrung, Experimentieren oder Ausprobieren ihre Wirklichkeit. Dabei sollte die Bedeutung der Lerninhalte für die individuellen Motive und Interessen der Schüler thematisiert werden (vgl. ebd.). Denn wenn sie in Verbindung zur eigenen Lebenswelt

stehen, bleibt es nicht nur bei oberflächlich angeeignetem Wissen, sondern sie werden in die bereits vorhandenen Vorstellungen von Welt eingeordnet.⁴

Da in der Kultur bereits ein System von vorhandenen Konstruktionen besteht, müssen nicht alle Bedeutungen neu erzeugt werden. Der Aspekt der *Rekonstruktion* verweist in diesem Zusammenhang auf das Entdecken solcher bereits vorhandener Erfindungen anderer Beobachter. Sie werden dabei von den Beobachtern in einer eigenen Konstruktion wiederhergestellt, also nacherfunden. Für eine interaktionistisch orientierte Pädagogik ist es von zentraler Bedeutung, Rekonstruktionen als solche offen zu legen. Dabei werden die implizierten Beobachterpositionen einer Konstruktion entdeckt. Scheinbar allgemeingültige Aussagen im Sinne von „Damals war es so oder so“ (ebd., 140) verlieren unter Einbezug einer rekonstruktivistischen Perspektive ihren allgemeingültigen Wahrheitsanspruch (vgl. ebd.).

Die *Dekonstruktion* hingegen bezieht sich auf unbeachtete Blickwinkel einer Konstruktion (vgl. ebd., 141). Bei einer Beobachtung wird eine spezielle Perspektive eingenommen, während gleichzeitig andere Blickfelder ausgeschlossen werden. Bei der Einnahme eines gewissen Fokus wird Komplexität reduziert und die Beobachtung kann dadurch eher bearbeitet und eingeordnet werden. Jedoch kann das Streben nach Ordnung dazu führen, dass die Betrachtung von Dingen einseitig bzw. statisch wird. Eine Person ist beispielsweise von ihrer Erfindung in solchem Maße überzeugt, dass sie keine andere Perspektive mehr einnehmen möchte oder kann. In diesem Fall ist sie ein Gefangener der eigenen Konstruktionen. Die Dekonstruktion zeigt hierbei auf, dass die Realität auch anders sein kann, als sie erscheint. Der Beobachter ist aus dieser Perspektive ein Enttarnender der Wirklichkeit, der ausgelassene Bereiche fokussiert (vgl. ebd., 141). Sein Denken ist nicht linear und kausal, sondern zirkulär und systemisch. Die Beobachterstandpunkte der Dekonstruktion führen häufig zu Irritationen, da kritische Fragen und Kommentare ein bestehendes Ordnungssystem attackieren können. Sie können aus pädagogischer Sicht jedoch sehr förderlich sein. Wird die Dekonstruktion nämlich in Prozesse der Konstruktion und Rekonstruktion eingebunden, so können sich bereichernde Konsequenzen des Enttarnens der Wirklichkeit ergeben. Das Einnehmen einer kritischen, reflektierten Selbst- als auch Fremdbeobachterperspektive in Kombination eines verantwortungsvollen Umgangs mit ihnen ist eine zentrale Folge einer dekonstruktivistischen Sichtweise (vgl. ebd., 141f).

Die drei genannten Beobachterperspektiven stehen stets in einem zirkulären Verhältnis zueinander (s. Kap. 9). Somit beinhalten beispielsweise Bereiche der Rekonstruktion auch Aspekte der Dekonstruktion und der Konstruktion (vgl. Reich 2009a: 59).

⁴ Auf eine konstruktivistisch ausgelegte Didaktik und ihre Bedeutung in medienreligiösen Lehr- und Lernkontexten wird im neunten Kapitel ausführlich eingegangen.

Eine weitere bedeutsame Facette des interaktionistischen Konstruktivismus liegt in den unterschiedlichen Rollen – denen des Beobachters, Teilnehmers und des Akteurs – in denen Wirklichkeit hergestellt wird. Die erste Rolle, die des Beobachters, wurde oben bereits im Hinblick auf verschiedene Beobachterperspektiven skizziert. Der *Beobachter* fokussiert seinen Blick auf sein eigenes Denken oder Handeln. Dabei nimmt er entweder eine Rolle des Selbstbeobachters oder des Fremdbeobachters ein. Bei der erstgenannten richtet sich das Hauptaugenmerk auf eigene Anliegen und Motive. In der Fremdbeobachterposition beobachtet das Subjekt hingegen entweder andere Subjekte und bewertet *ihre* Anliegen und Motive oder aber es schlüpft aus der eigenen Beobachterrolle und beobachtet sich selbst kritisch aus der Position eines imaginierten Anderen (vgl. Reich 2008: 164f). Diese Unterscheidungen ermöglichen, komplexe zirkuläre Prozesse in Interaktionen exakter zu beschreiben. Reich (2009a: 38) nennt hierbei folgendes Beispiel:

Eltern oder Erzieher beobachten z. B. als ihrerseits Erzogene, sie beobachten ihre Kinder, so wie sie einst selbst beobachtet wurden, und, komplizierter hierin, auch noch während aller Erziehung sich selbst beobachten, sich selbst in Gedanken entgegentreten, um sich als Mensch unter anderen Menschen gewahr zu werden, d. h. die eigene Wahrnehmung an anderen und im Bild des Anderen in sich zu vergleichen.

Die unterschiedlichen Beobachterrollen und ihre Einflüsse in der Begegnung mit anderen werden im Alltagsleben jedoch häufig übersehen.⁵

Ein *Beobachter* ist – trotz der Möglichkeit, die drei unterschiedlichen Perspektiven (der Re-/De-/Konstruktion) einzunehmen – immer auch *Teilnehmer* von „bestimmten Verständigungsgemeinschaften, von Gruppen und deren Interessen, in funktionalen Systemen, in bestimmten Strukturen, mit einem Habitus, mit Selbst- und Fremdwängen, in bestimmten Kulturen, Nationen, Rassen, Geschlechtern usw.“ (ebd., 21). Während die Rolle des Beobachtens auf den ersten Blick mit einer gewissen Freiheit verbunden ist, beinhaltet der Aspekt der Teilnahme ein Eingebundensein in die Verständigungsgemeinschaft. Jede Teilnahme ist mit spezifischen Erwartungen, Normen usw. verknüpft, welche die Konstruktion von Wirklichkeit prägt (vgl. Reich 2008: 164). Selbst wenn ein Subjekt seine Beobachtungen reflektiert, es also die Wirklichkeit enttarnt, ist sein Blick durch seine Rolle als Teilnehmer doch stets in einem bestimmten Kontext eingebettet und dementsprechend spezifisch fokussiert (vgl. Neubert/Reich 2006: 167f). Reich (2008: 165) drückt es folgendermaßen aus: „Ich beobachte als kulturelles Wesen im Kontext meiner Kultur und ihrer Beobachternormen. Insoweit gelange ich nie zu beliebigen Beobachtungen [...]“.

In der Regel ist die Rolle des *Akteurs* unweigerlich an die des Beobachters und des Teilnehmers gebunden. Zwar gibt es spontane Momente, in denen das Subjekt losgelöst

⁵ Im Verlauf dieses Kapitels werde ich auf weitere Aspekte der Eigen- und Fremdbeobachtung eingehen.

von seinem Kontext agiert, aber in der Regel bestehen seine Handlungen aus vorhergegangenen Überlegungen, die aus seinen Beobachtungen und Teilnahmen resultieren. Gelegentlich kann der Zusammenhang zwischen Teilhabe und Aktion nicht klar bestimmt werden. Dies zeigt sich u. a., wenn ein Subjekt in seiner Rolle als Akteur im Widerspruch zu seiner Teilnehmerrolle agiert. Zu denken ist hierbei beispielsweise an eine Person, welche Mitglied eines Naturschutzbundes ist und regelmäßig Auto fährt. Sie gehört in diesem Fall also auch der Teilnahme „Autofahrer“ an, welche sich ambivalent zur Teilnahme „Umweltorganisation“ verhält. Reich verweist hierbei auf die postmoderne Gesellschaft, in der das einzelne Subjekt meist zahlreichen und wechselnden Verständigungsgemeinschaften angehört (vgl. ebd.).

Die Rollen des Beobachters, Teilnehmers und Akteurs sind also unzertrennlich miteinander verbunden. Ein Beobachter ist als Teilnehmer somit auch stets Akteur seiner Re-/De-/Konstruktionen und umgekehrt. Reich veranschaulicht dieses „Wechselspiel“ (Reich 2009a: 21) u. a. am Beispiel von Beziehungen: Zwar sehnt sich ein Individuum in seiner Rolle als Beobachter nach anderen sozialen Kontakten. Diese basieren jedoch auf spezifischen Mustern. Solche Muster prägen die Teilnehmerschaften der Subjekte, die ihn wiederum in seinem Handlungsrahmen als Akteur begrenzen (vgl. ebd.).

Für eine weitere zentrale Perspektivenerweiterung im interaktionistischen Konstruktivismus sorgen die Begriffe „das Imaginäre“, „das Symbolische“ sowie „das Reale“:

Das *Imaginäre* setzt den Fokus auf unser Begehren und seine Bedeutung für Kommunikationsprozesse. Es drückt sich u. a. in Intuitionen, Sympathien oder Antipathien aus. Es gibt keinen unmittelbaren sprachlichen Zugang zu diesen inneren Impulsen. Sie erschließen sich den Menschen höchstens als Wünsche, Empfindungen, Emotionen, spontane Reaktionen usw. Trotz dieser Verdecktheit prägt das Imaginäre jede Beziehung. Eine Person kann keinesfalls *unmittelbar* mit einer anderen kommunizieren. Stets verläuft die Kommunikation über eine „imaginäre Achse“ (Reich 2005: 86). Beide Subjekte können demnach nur über den Weg ihrer Imaginationen miteinander in Beziehung treten: Dabei konstruiert das Individuum ein Bild von sich und von dem Anderen. Es handelt sich dabei mit anderen Worten um Vorstellungen des Subjektes über sich selbst und Vorstellungen, die es von anderen, also äußeren „Ordnungssystemen“ (ebd., 84), wie z. B. einem Mitmenschen, hat. Diese Imaginationen bleiben dem Subjekt zu diesem Zeitpunkt der Interaktion verborgen, denn es hat sie weder artikuliert, noch über sie nachgedacht. Das

Begehren und die damit verbundenen Bilder über sich und dem Anderen⁶ sind latent in der tatsächlichen Begegnung mit dem Gegenüber, z. B. als Wünsche oder empfundene Erwartungen, vorhanden und beeinflussen die Beziehung maßgebend (vgl. ebd., 88). Im Verlauf der Kommunikation kann das Imaginäre an die konkrete Situation angepasst und eventuell modifiziert werden. Jedoch bleibt es stets eine Imagination, welches das Subjekt von sich selbst und dem Anderen hat (vgl. ebd., 86f). Aus dieser Sicht wird deutlich, dass Menschen niemals so wahrgenommen werden können, wie sie „wirklich“ sind. Jede Sozialbegegnung ist durch individuelle Begehren geprägt und die latenten Wünsche und Erwartungen zeichnen ein imaginiertes Bild von sich und vom Gegenüber, welches nicht mit einem Abbild der Realität zu verwechseln ist (vgl. Reich 2009b: 45). Der Aspekt des Imaginären wird in den meisten Kommunikationstheorien vernachlässigt. Selbst im symbolischen Interaktionismus, der in dieser Arbeit von Bedeutung ist und dessen Grundannahmen im nächsten Kapitel vorgestellt werden, bleibt die innere Kraft des Begehrens unterrepräsentiert (vgl. Reich 2005: 102).

Ein ebenso wichtiger Bestandteil der Kommunikation ist das *Symbolische* (s. Kap. 2.3). Erst durch Symbole kann das Imaginäre begriffen, eingeordnet, kommuniziert und dargestellt werden. Schilderungen über positive Erlebnisse, Kunstgemälde usw. sind symbolische Ausdrucksformen des inneren Begehrens (Reich 2009b: 45). Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, welche Bedeutung den Codes – in Form von Zeichen, Wörtern oder Begriffen – beigemessen wird. Ein Schriftbild oder ein gesprochener Satz vermittelt für sich allein genommen noch keinen Sinn. Erst wenn ich in der Lage bin, die Ansammlung von Wörtern bzw. der Laute zu decodieren, kann sich mir ihre Intention erschließen. Der interaktionistische Konstruktivismus betont, dass die in einer Kultur mit Bedeutung versehenen Dinge kein Abbild einer äußeren Welt sind, sondern dass sie in einer bestimmten Verständigungsgemeinschaft zu einer bestimmten Zeit geschaffen werden. Symbole sind aus dieser Sicht also menschliche Konstrukte, die „eine Art Eigenleben führen“ (Reich 2008: 104). Das Symbolische ist demnach Ausdruck von gemeinsamen Vorstellungen der Wirklichkeit und verschafft dadurch innerhalb ihrer konstruierten Verständigungsgemeinschaft Ordnung. Ohne Regeln und die Möglichkeit, sich mittels Sprache über Dinge zu verständigen, wäre ein soziales Miteinander nicht realisierbar. Erst eine symbolische Ordnung erlaubt komplexe gesellschaftliche Ausdifferenzierungen in Bereiche wie Religion, Kunst, Wissenschaft usw. (vgl. Reich 2009b: 45). Auf der anderen Seite neigt unsere Gesellschaft dazu, das Symbolische überzubetonen bzw. das Imaginäre unterzubetonen. Durch die unendliche Anhäufung von symbolischem Wissen wird die Bedeutung des Imaginären stark eingeengt, wodurch u. a. innere spontane Kräfte der Individuen sich zu wenig entfalten können (vgl. ebd.). In

⁶ Reich differenziert zwischen dem Anderen und dem anderen. Er verwendet ein kleines „a“, wenn ein imaginärer anderer gemeint ist. Hingegen benutzt er ein großes „A“, um den symbolisch Anderen zu bezeichnen (vgl. ebd., 84).

diesem Zusammenhang leidet möglicherweise die Motivation, eigene symbolische Leistungen zu erstellen (vgl. Reich 2008: 106f).

Wenden wir uns nun dem Begriff des *Realen* zu. Eine Kernaussage des Konstruktivismus lautet, dass es keine Realität gibt, die nicht konstruiert wird. Ihre Herstellung und Deutung erfolgt immer aus bestimmten Blickwinkeln heraus, die im kulturellen Kontext eingebettet sind. Reichs Ansatz betrachtet den Begriff der Realität als „eine symbolische Ordnung oder eine imaginäre Vorstellung, die wir uns über oder für eine von uns erwartete und erfahrene Welt machen“ (ebd., 115). Jede neu gemachte Erfahrung wird in das bereits vorhandene Ordnungssystem integriert. Nun gibt es jedoch immer wieder Momente im Leben, die einen in Staunen versetzen oder erschrecken, weil sie unerwartet eintreten. Solche Dinge offenbaren einen Widerspruch zwischen den verinnerlichten Erklärungen von Welt und der gerade erlebten Erfahrung. Der Moment des Ereignisses verwundert, da es nicht mit der bisher konstruierten Realität viabel ist (vgl. ebd.). Während die skizzierten Perspektiven des Symbolischen und des Imaginären auf die Re-/De-/Konstruktion von Realität hinweisen, markiert das hier beschriebene Reale ihre Grenze. Es steht für die Lücken und Risse in unseren Wirklichkeitskonstruktionen. Ein entscheidendes Merkmal unserer zeitgenössischen Gesellschaft ist gerade die Vielzahl von unterschiedlichen, teilweise sich widersprechenden Auffassungen von Welt (vgl. ebd.).⁷ Damit meine ich, dass in der heutigen (Post-)Moderne der Konstruktionscharakter der Realität und mit ihm das Reale eher offensichtlich werden.

Damit der Schein der Stabilität gewahrt wird, muss die Realität mit ihren Imaginationen und Symbolen ständig unter Einbezug der neuen Erfahrungen re-/de-/konstruiert werden. Das Reale wird ebenso nach dem ersten Moment des Eintretens imaginär und symbolisch bearbeitet und, z. B. unter Hinzunahme von wissenschaftlichen oder metaphysischen Erklärungen, ins bestehende Sinnsystem eingeordnet. Dadurch wird es (be-)greifbar und bestimmbar. Die Folge kann u. a. ein Abmindern des Schreckens oder ein Verlust des Staunens sein. Selbst wenn es uns gelingt, das Auftreten des Realen symbolisch zu bearbeiten und dadurch zu „zähmen“, aus der Welt ausschließen können wir es niemals. Kein Wissen und keine Lebenserfahrungen sind vor allen „Überraschungen“ des Lebens sicher (vgl. ebd., 116).

Der interaktionistische Konstruktivismus betont das Spannungsverhältnis zwischen Konstruktionsmöglichkeiten und Rekonstruktionen, die schließlich die Voraussetzung für Wirklichkeitserzeugungen schaffen. Im Kern geht es um den Aspekt, inwieweit eine Kultur mit ihren Sitten, Bräuchen, Konventionen, Denkweisen usw. Wirklichkeit

⁷ Im zweiten Kapitel „Jugendkulturelle Modernisierungsaspekte“ werden bedeutsame (post-)moderne Gesellschaftsdiagnosen aufgegriffen und thematisiert.

strukturiert bzw. inwieweit dadurch die Möglichkeiten von eigenen Wirklichkeitskonstruktionen eingeschränkt werden (vgl. Reich 2005: 146). Besonders für Pädagogen ist dieser Punkt von zentraler Bedeutung, denn er gipfelt in der Frage, wie offen sie denn überhaupt „in einer Zeit, in [Herv. i. Orig.] einem sozialen Raum, für neue Perspektiven, für Veränderungen“ (ebd.) sind?

Um das Verhältnis von rekonstruktivistischer Macht und konstruktivistischer Freiheit genauer zu verstehen, eignet sich Norbert Elias' Theorie über den „Prozess der Zivilisation“ (1939/1969): Der Weg von der Vormoderne zur bürgerlichen Gesellschaft war aus seiner Sicht durch gravierende Umbrüche in ökonomischen, ökologischen, sozialen und weiteren Bereichen gekennzeichnet. Lebensverhältnisse wurden versachlicht, die Geldwirtschaft entstand, Arbeitsteilung gewann an Bedeutung und längere Planungs- und Handlungsabfolgen wurden nötig. Die Abhängigkeit des Einzelnen gegenüber anderen wurde insgesamt größer. Solche Herausforderungen der Moderne konnten nur durch eine Verstärkung der Selbstkontrollmechanismen bewältigt werden, die sich die Menschen zulegen mussten (vgl. Reich 2009a: 41). So bestand ein gesellschaftlicher Zwang u. a. darin, verstärkt Triebe und Lüste aufzuschieben sowie sich in hohem Grade selbst zu beherrschen. Bauman (2003: 186) veranschaulicht dieses Prinzip folgendermaßen: „Der Triebaufschub stellte das Säen und Pflügen über das Ernten und den Verzehr, die Investition über die Abschöpfung des Gewinns, Sparen über das Ausgeben, Selbstverleugnung über die Genußsucht, Arbeit über den Konsum“. Gesellschaftliche Zwänge wurden in diesem Zusammenhang mithilfe der Erziehung vermittelt.

Elias unterscheidet mehrere Kategorien von Zwängen. Neben natürlichen menschlichen Zwängen, wie z. B. Hunger, Sexualtrieb, Selbsterhaltung, beschreibt er Fremd- und Selbstzwänge. Erstere können auch als gesellschaftliche Zwänge bezeichnet werden. Wie aufgezeigt werden sie von Menschen auf Menschen ausgeübt. Sie sind alltäglich und treten stets in sich ergänzenden Beziehungssystemen auf, wie z. B. Familien- und Paarkonstellationen, aber auch in allgemeinen gesellschaftlichen Beziehungsnetzwerken (vgl. Reich 2005: 158f). Selbstzwänge hingegen richten sich ausschließlich gegen die eigene Person. Das Subjekt kontrolliert sich dabei selbst unter Verwendung seines Verstandes, seiner Vernunft und seinem Gewissen (vgl. ebd., 159). Selbstzwänge verweisen außerdem auf das Vorhandensein eines eigenen Selbst. Aus dieser Sicht wurzeln in ihnen auch ichbezogene Kräfte, die das Potenzial zur Erneuerung haben (vgl. Reich 2009a: 55).

Im Laufe der Zivilisationsgeschichte hat sich das Verhältnis zwischen Fremd- und Selbstzwängen gewandelt. In vormodernen Gesellschaftsformen wurde überwiegend durch Fremdzwänge Kontrolle auf ihre Mitglieder ausgeübt. Durch das Erzeugen von Druck oder

Angst sollten Regeln des Zusammenlebens eingehalten und somit Herrschaftsstrukturen gesichert werden. Fremdzwänge gingen entweder direkt von Menschen oder aber von imaginierten Göttern oder Geistern aus (vgl. Reich 2005: 160). In der Moderne hingegen wird Druck zur Kontrolle der Gesellschaftsmitglieder nach Foucault nicht mehr durch permanente Repressionen von Herrschenden auf ihre Untergebenen erzeugt. Er wird vielmehr durch die Bildung von Institutionen versachlicht und zeigt sich besonders deutlich in Schulen, Krankenhäusern, Kasernen, Gefängnissen usw. Der moderne Apparat zur Disziplinierung ist also dadurch gekennzeichnet, dass Subjekte Fremdzwänge verinnerlicht haben und sie somit als Selbstzwänge funktionieren (s. Kap. 5.1.2.2). Reich (2005: 160) resümiert schließlich: „Das Lernen aus innerer Einsicht, aus Selbstzwängen heraus, ist viel effektiver als ein Lernen, das auf Fremdzwänge vertraut“.

Selbst- und Fremdzwänge sind unweigerlich mit Selbst- und Fremdbeobachtungen verknüpft (vgl. Reich 2009a: 55). Unser Blick ist, wie soeben dargestellt, durch die auferlegten Zwänge einer Kultur geprägt und seine Freiheit ist begrenzt. Es ist ein zentrales Anliegen des interaktionistischen Konstruktivismus, solche

Strukturen zu rekonstruieren, die verborgene und machtvolle Zwänge entlarven, die unseren Selbstzwang als gesellschaftliches Machtspiel erkennen lassen. Gerade eine kultur- und gesellschaftskritische Sicht lebt von solchen Rekonstruktionen (ebd., 39).

Das Einnehmen solcher Perspektiven ist Voraussetzung für einen emanzipierten Beobachter (vgl. ebd., 49) mit eigenständigen Konstruktionen und konstruktiven Dekonstruktionen. Es ist von großer Bedeutung, die Macht der strukturellen Begrenztheit zu reflektieren. Allerdings sollte sie nicht überbetont werden, denn die Wirklichkeit ist ein Konstrukt und das Leben dementsprechend – trotz gewisser Rahmenbedingungen – gestaltbar (vgl. Reich 2005: 170).

2 Jugendkulturelle Modernisierungsaspekte

Da Heranwachsende im Fokus dieser Untersuchung stehen, ist es zur weiteren Systematisierung unerlässlich, ihre soziale Lebenswelt zu skizzieren bzw. die Rahmenbedingungen zu erläutern, unter denen sie gegenwärtig aufwachsen.⁸

In einem ersten Schritt erfolgt ein *allgemeiner* Abriss über die sich verändernden Sozialisationsbedingungen von Menschen auf dem Weg zur Postmoderne. Den Hintergrund dafür liefern zuerst makrosoziologische Ansätze von Ulrich Beck und Zygmunt Bauman. Es folgt ein kurzer Exkurs über „Identität“. Der Fokus richtet sich dann also stärker auf die Mikroebene der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse. Dabei wird der symbolische Interaktionismus von George Herbert Mead aufgegriffen und mithilfe von Heiner Keupps Theorie des „Identitätspatchworks“ sowie Stuart Halls Ansatz der „kulturellen Identität“ auf die (Post-)Moderne bezogen. Die unterschiedlichen Perspektiven werden die prinzipielle Tragweite und die Vielschichtigkeit des gesellschaftlichen Wandels für das Aufwachsen von Heranwachsenden verdeutlichen.

Im zweiten Schritt erfolgt eine erste Einschätzung, welche Konsequenzen diese Entwicklungen speziell für Jugendliche haben könnten. Im dritten Schritt soll dann die *konkrete* Lebenswelt von Heranwachsenden genauer untersucht werden, indem einzelne zentrale Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Peergroup) und sozialisationsrelevante Phänomene aus dem soziokulturellen Umfeld (Medienkindheit, Kommerzialisierung) näher spezifiziert werden. Durch das Hintergrundwissen der in Schritt eins und zwei gewonnenen Erkenntnisse können so einige grundlegende, gesellschaftliche Veränderungen, mit denen Jugendliche gegenwärtig konfrontiert sind, sehr deutlich veranschaulicht werden. Das Kapitel endet schließlich mit einem Resümee, in dem die gewonnenen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert werden.

2.1 Moderne und Risikogesellschaft

Es herrscht in der gegenwärtigen Diskussion kein Mangel an Schlagwörtern, die den Zustand des menschlichen Zusammenlebens zu Beginn des 21. Jahrhunderts umschreiben. In den Sozialwissenschaften spricht man u. a. von der Wissens- und Risikogesellschaft (vgl. Beck 1986), der postmodernen oder flüssig-modernen Gesellschaft (vgl. Bauman 2003), der MC-Gesellschaft (vgl. Prisching 1999), vom Medien- und Informationszeitalter (vgl. Hüther 1997: 292), der Spaß- oder der Wegwerfgesellschaft (vgl. Morel et al. 2007:

⁸ Das Kapitel greift in diesem Zusammenhang die Hypothese 1a (s. Kap. 6) auf.

326), der „Generation Praktikum“⁹, der „Generation Facebook“¹⁰ usw. Diese Aufzählung kann zum einen als ein Indiz für eine sehr facettenreiche und pluralistische Gesellschaft angesehen werden, welche mit einem gewissen Grad an Unübersichtlichkeit verbunden ist. Zum anderen weist sie auf einen sozialen Wandel hin, der sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten vollzogen hat. Wenn man sich das Alltagsleben von Heranwachsenden heutzutage betrachtet, ist unverkennbar, dass es anders strukturiert ist als beispielsweise noch vor wenigen Jahrzehnten. Auch dies ist ein Indiz dafür, dass sich die Gesellschaft mit ihren verschiedenen Sozialisationsbedingungen verändert.

Ulrich Beck diagnostiziert in seiner im Jahr 1986 erschienenen Veröffentlichung „Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne“ die gegenwärtige Gesellschaft. Ausgangspunkt seiner Analyse ist die Eigendynamik der Industriegesellschaft. Sie basiert auf den Modernisierungsprozessen¹¹, die durch die wissenschaftlich-technischen Errungenschaften eingeleitet wurden. Die Industriegesellschaft löste im 19. Jahrhundert die Agrargesellschaft ab. Diese *erste Phase der Moderne* stellt aus Becks Sicht eine höhere Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung dar und ist u. a. durch einen Allmachtsglauben an Wissenschaft und Fortschritt gekennzeichnet. Durch die deutliche Produktivitätssteigerung konnten materielle Missstände verringert werden (vgl. Beck 1986: 25). Der einsetzende *zweite Schritt der Moderne* stellt nun keinen erneut in Kauf genommenen Bruch von Traditionen dar, sondern erfährt seine zentrale Bedeutung durch den sich *verselbstständigten* Prozess der Modernisierung. Dieser „wird ‚reflexiv‘, sich selbst zum Thema und Problem“ (ebd., 26). Eine klare Differenzierung zwischen den beiden Etappen der Moderne wird durch Becks Begrifflichkeiten „Reichtum“ und „Risiken“ deutlich. Reichtümer sind „erstrebenswerte Knappheiten“ (ebd., 35) wie z. B. Konsumgüter, Bildung, Besitz oder Einkommen. Dagegen handelt es sich bei Risiken (u. a. Naturzerstörung, verseuchte Lebensmittel, Gesellschaftskrankheiten) um „ein Modernisierungsbeiprodukt [Herv. i. Orig.] von verhinderungswertem Überfluß“ (ebd.). Während in früheren Zeiten Risiken natürlichen Ursprungs waren, wie z. B. Erdbeben oder Überflutungen, resultieren zahlreiche umfangreiche Gefahren der Gegenwart aus eigenverantwortlichen Produkten der gesellschaftlichen Entwicklung, wie u. a. „saurer Regen“ oder „Arbeitslosigkeit“. Die zweite Moderne ist nach Beck demnach nicht nur durch das Streben nach Reichtum, sondern ebenso durch das Streben nach Risikominimierung charakterisiert. Beide Logiken konkurrieren miteinander (vgl. ebd., 252f).

Zwar gab es in der gesellschaftlichen Entwicklung immer Risiken, mit denen eine Bevölkerung konfrontiert war. Jedoch sind die Bedrohungen in der Risikogesellschaft im globalen Kontext zu sehen. Mit den Konsequenzen der Luftverschmutzung beispielsweise

⁹ Weiguny, Bettina: „Hört auf zu jammern!“, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 23.5.2010.

¹⁰ Titelüberschrift, in: Der Stern vom 03.09.2009.

¹¹ Zur genaueren Erläuterung des Begriffs „Modernisierung“ vgl. Beck (1986: 25).

werden nicht nur die Hauptverursacher, also die Produzenten der hoch industrialisierten Staaten konfrontiert, sondern in gleichem Maße auch alle anderen Länder (vgl. ebd., 28). Während in der klassischen Industriegesellschaft die Risiken stiegen, je weniger Reichtum eine Person besaß, können in der zweiten Moderne alle Bevölkerungsschichten von Risiken betroffen sein. Beck veranschaulicht diesen Gedanken mit der Formel: „Not ist hierarchisch, Smog ist demokratisch“ (ebd., 48).

In diesem Zusammenhang spielt die Wissenschaft eine zentrale Rolle. Zum einen gingen aus ihr technische Innovationen hervor, die industriell genutzt wurden und somit zur rasanten Entwicklung der klassischen Industriegesellschaft führten. Sie können, wie gleich noch ausführlicher erläutert wird, als ein Motor der Risikogesellschaft bezeichnet werden. Zum anderen ist es die Wissenschaft, welche die ungewollten negativen Nebenprodukte der Moderne erkennt. Schließlich müssen Risiken der Gesellschaft erst entdeckt und als gefährvoll eingestuft werden, bevor sie als solche bezeichnet werden (vgl. Volkmann 2007: 24). In der ersten Phase der Industrialisierung richteten Wissenschaft und Forschung den Fokus auf die „objektive“ Welt mit den Komponenten Natur, Mensch und Gesellschaft. Eine solche simple Verwissenschaftlichung dominierte bis ungefähr zur Hälfte des letzten Jahrhunderts zum größten Teil das Verständnis der Wissenschaft (vgl. Beck 1986: 254f). In der „*reflexive[n] Verwissenschaftlichung* [Herv. i. Orig.]“ (ebd., 254) gewinnt im Verhältnis zwischen Wissenschaft, Praxis und Öffentlichkeit nun zunehmend eine selbstkritische Beobachterperspektive an Bedeutung. Der Blick richtet sich auf eigene Defizite und eigenverschuldete Nebenprodukte bzw. Nebenwirkungen der Forschung:

Die Wissenschaften werden jetzt beim Gang in die Praxis mit ihrer eigenen objektiven Vergangenheit und Gegenwart konfrontiert: mit sich selbst als Produkt und Produzent der Wirklichkeit und Probleme, die sie zu analysieren und zu bewältigen haben. Sie kommen damit nicht mehr nur als Quelle für Problemlösungen, sondern auch als Quelle für Problemursachen ins Visier (ebd., 255).

Die Folge ist eine „Entmonopolisierung wissenschaftlicher Erkenntnisansprüche“ (ebd., 256). Die daraus resultierenden Verunsicherungen münden in weitere Forschungen und es kommt zu einem unüberschaubaren Angebot an Hypothesen (vgl. ebd.). Hieran wird die Eigendynamik des Modernisierungsprozesses deutlich.

Die Ausführung der reflexiven Verwissenschaftlichung implizierte bereits einen entscheidenden Aspekt der Risikogesellschaft, nämlich die Latenz von Risiken. In der Vormoderne und der klassischen Industriegesellschaft waren gesellschaftliche Probleme und Ungleichheiten in der Regel klar erkennbar. Bei der Befriedigung materieller Bedürfnisse standen sich Arm und Reich in starkem Kontrast gegenüber. Beck spricht in diesem Zusammenhang von einer Kultur der Sichtbarkeit. Mangel zeigte sich beispielsweise an abgemagerten Körpern, Überfluss hingegen u. a. an pompösen Palästen

(vgl. ebd., 59). Demgegenüber sind in der *reflexiven Moderne* die Risiken zunehmend verdeckt, also für Menschen nicht unbedingt sinnlich wahrnehmbar. Erst die Wissenschaft ist in der Lage, solche Gefahren zu enttarnen. Im wissenschaftlichen Diskurs können Risiken allerdings „verändert, verkleinert oder vergrößert, dramatisiert oder verharmlost werden und sind insofern in besonderem Maße *offen für soziale Definitionsprozesse* [Herv. i. Orig.]“ (ebd., 30).

Daran schließt der Faktor der Irrealität an, welcher die Latenz von Risiken noch verstärkt. Zwar sind beschriebene Risiken auch gegenwärtig soziale Gegebenheiten. Zu denken ist beispielsweise an Waldsterben oder an die Krise des Weltwirtschaftssystems mit ihren bisherigen Folgen. Allerdings bezieht sich das Ausmaß der Risiken auf zukünftige Ereignisse. Erst dann wird sich das Resultat der Gefahren offenbaren. Beck spricht hierbei von einer tickenden „Zeitbombe“ (ebd., 44) mit kaum mehr zu reparierbaren Schäden. Da die Explosion wahrscheinlich nicht heute oder morgen, sondern erst zu einem unbestimmten Zeitpunkt in der Zukunft erfolgt, scheint es aus dieser Perspektive noch schwieriger, im Hier und Jetzt bei Menschen Betroffenheit zu wecken und sie gegen die drohenden Zerstörungen zum Handeln zu bewegen (vgl. ebd.).

Die Zivilisationsrisiken sind also meist komplex, uneindeutig und somit nicht klar greifbar. Gerade die Latenz von Risiken mit den genannten Aspekten Komplexität, Uneindeutigkeit und Irrealität verstärken das Gefährdungspotenzial. Sie werden nicht wahrgenommen oder ihnen wird nur ungenügend Aufmerksamkeit geschenkt. Die Gefahren der Atomenergie spielten bis zur Katastrophe in Fukushima am 11. März 2011 beispielsweise im Alltagsleben in der Regel ebenso wenig eine Rolle wie genmanipuliertes Essen oder die Abholzung des Regenwaldes.

Eine andere Dimension der Risikogesellschaft bezieht sich auf die zunehmende Freisetzung der Individuen aus dem Sozialgefüge der ersten Moderne:

Die Dynamik des sozialstaatlich abgesicherten Arbeitsmarktes hat die sozialen Klassen *im* Kapitalismus ausgedünnt oder aufgelöst. Wir stehen – marxistisch gedacht – mehr und mehr dem (noch unbegriffenen) Phänomen eines Kapitalismus *ohne* [Herv. i. Orig.] Klassen gegenüber mit allen damit verbundenen Strukturen und Problemen sozialer Ungleichheit (ebd., 117).

Nicht nur traditionelle Bindungen durch Klassen und Schichten, sondern auch Verbindlichkeiten durch Familien und Geschlechterrollen verlieren an Bedeutung. Im Zuge des Wirtschaftswachstums nach dem 2. Weltkrieg hat diese Entwicklung eine „neue Qualität“ (ebd., 208) gewonnen. Mit dem allgemeinen Anstieg an Bildung, Gehalt, Mobilität und Recht bleibt eine ungleiche Ressourcenverteilung zwar weiterhin bestehen, dennoch hat die Klassengesellschaft als Ganzes einen Wohlstandsschub erfahren. Beck

spricht hierbei von einem „Fahrstuhl-Effekt“ (ebd., 122), in dem durch den Aufschwung des Wohlfahrtsstaates alle Schichten der Gesellschaft eine Stufe höher fahren.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der mit der Freisetzung der Individuen aus traditionellen Verständigungsgemeinschaften in Zusammenhang steht, verweist auf die Veränderung der Frauenrolle und den damit verbundenen Folgen. Durch die genannte industrielle Konjunktur seit den 50er und 60er Jahren ist es zu einer Angleichung der Bildung zwischen beiden Geschlechtern gekommen. Dadurch können sich Frauen prinzipiell aus der finanziellen Abhängigkeit in Partnerschaften lösen. Allerdings bleibt ihnen, so Beck, ein gleichberechtigter Zugang zum Arbeitsmarkt nach wie vor häufig verwehrt. Der Weg in die Ehe- und Familienversorgung ist aufgrund der hohen Scheidungszahlen ebenso mit Risiken verbunden (vgl. ebd., 129). Gelingt der Frau der Berufseinstieg, ist sie den gleichen Mobilitätsanforderungen des Arbeitsmarktes ausgesetzt wie der Mann. Die Situation der Frau ist in der Risikogesellschaft aus dieser Sicht demnach als schwierig zu beschreiben. Ihre Freisetzung aus der Eheversorgung führt zum Aufbrechen von traditionellen Familienstrukturen im Zuge der Individualisierung und ist somit mit einem zusätzlichen Verlust an Bindungs- und Versorgungssicherheiten verknüpft (vgl. ebd., 208). In der Risikogesellschaft haben sich das Bild und die Funktion der Ehe gewandelt. Aus Becks Sicht ist sie ein „eigenartig widerspruchsvolles Zweckbündnis zum geregelten Emotionalitätsaustausch auf Widerruf“ (ebd., 208f).

Das Herauslösen aus den genannten traditionellen Gefügen, Absicherungen und Verpflichtungen befreit die Subjekte jedoch nicht per se von gesellschaftlichen Zwängen. Durch Druck des Arbeitsmarktes mit seinen implizierten Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen ergeben sich für das Individuum mit seiner „Konsumexistenz“ (ebd., 211) neue Abhängigkeiten. Nicht mehr soziale Klassen oder die Familie prägen den Lebenslauf, sondern die in diesem Zusammenhang stehenden Instanzen und Institutionen der Gesellschaft mit ihren kontrollierenden, disziplinierenden und standardisierenden Funktionen (vgl. ebd.).¹² Durch sie erhalten Lebensläufe in der zweiten Moderne – trotz des Wandels von der „Normal- zur Wahlbiografie“ (Beck 1986: 217) – ein standardisiertes Muster mit folgenden Merkmalen:

Eintritt und Austritt aus dem Bildungssystem, Eintritt und Austritt aus der Erwerbsarbeit, sozialpolitische Fixierungen des Rentenalters, und dies sowohl im Längsschnitt des Lebenslaufes (Kindheit, Jugend, Erwachsensein, Pensionierung und Alter) als auch im täglichen Zeitrhythmus und Zeithaushalt (Abstimmung von Familien-, Bildungs- und Berufsexistenz) (ebd., 211f).

¹² An dieser Stelle verweise ich auf Elias' Beschreibungen über die Verinnerlichung des Fremdwanges (s. Kap. 1).

Basierend auf den skizzierten gesellschaftlichen Veränderungen konzipiert Beck ein allgemeines Modell zur Individualisierung, welches die Folgen des Wandels für Subjekte veranschaulicht. Es lässt sich in drei Dimensionen unterteilen, in a) Herauslösung, b) Stabilitätsverlust und c) Wiedereinbindung (vgl. ebd., 206):

- a) *Herauslösung*: In früheren Zeiten waren die Menschen in starkem Maße in traditionelle Lebensformen eingespannt, für die beispielsweise die Institution Kirche, der Stand, die Großfamilie oder andere Bindungen des Dorfes oder der Stadt den Rahmen vorgaben. Es gab weitgehend statisch-hierarchisch geordnete Sozialstrukturen, die dem Einzelnen u. a. Sicherheit und Entlastungen boten. Allerdings ist solch eine traditionelle Gesellschaft als tendenziell starr zu charakterisieren. Schließlich wurde man in Verhältnisse hineingeboren, durch die der Lebenslauf überwiegend vorprogrammiert war (vgl. ebd.). Etliche Traditionen und Regeln haben immer mehr an ihrer kontrollierenden Bedeutung verloren. Sie werden heutzutage nicht mehr selbstverständlich hingenommen, sondern werden häufig hinterfragt und müssen begründet werden. Es kommt, wie dargestellt, zu einer Freisetzung aus verschiedenen Klassenbindungen und Geschichtslagen (vgl. ebd., 116).
- b) *Stabilitätsverlust*: In der Vormoderne und der klassischen Moderne konnten sich die nachfolgenden Generationen meist an traditionellen Biografien aus ihren sozialen Herkunftsmilieus orientieren. Die Lebensmodelle ähnelten sich in aller Regel. Wurde ein Junge etwa in einer Bäckerfamilie geboren, dann lernte er oft ebenso diesen Beruf. Mittlerweile unterscheiden sich die Sozialisationsbedingungen von Generation zu Generation sehr stark und es gibt unzählige Arten, wie man seine Biografie gestaltet (vgl. ebd., 217). Dadurch hat häufig der Erfahrungsschatz – beispielsweise des (Groß-)Vaters oder der (Groß-)Mutter – keinen direkten Wert mehr für die Lebensführung der Heranwachsenden. Sichere Anhaltspunkte, die verbindliche Antworten auf moralische oder ethische Sinnfragen geben könnten, entfallen ebenso (vgl. Hoffmann 2002: 25). Die Kirche beispielsweise prägte jahrhundertlang das Denken und Handeln der Menschen in entscheidender Weise. Mittlerweile hat sie ihr Monopol als Sinngebungsinstanz eingebüßt (s. Kap. 3.3). Die Loslösung aus traditionellen Mustern ist mit einem Verlust an Sicherheiten verbunden (vgl. Beck 1986: 251).
- c) *Wiedereinbindung*: Die Freiheit der Subjekte, ihr Leben eigenverantwortlich zu planen, ist relativ. Auf der einen Seite lösen sich Zwänge hinsichtlich gesellschaftlicher Klassen, Stände oder Glaubensgemeinschaften immer stärker auf. Auf der anderen Seite entstehen durch den Prozess der reflexiven Moderne aber, wie dargestellt, neue Abhängigkeiten, mit denen die Subjekte konfrontiert werden und die sie wieder in gesellschaftliche Strukturen einbinden (vgl. ebd., 211). So muss der Sohn zwar nicht denselben Beruf des Vaters erlernen, aber bereits seine

„freie“ Berufswahl, die ein Teil der Gestaltung seiner Bastelbiografie ist, wird durch Faktoren wie beispielsweise die Situation des Arbeitsmarktes oder seine Schulausbildung deutlich eingeschränkt. Aber noch mehr: „Die entstehenden Individuallagen sind durch und durch (*arbeits*)*marktabhängig* [Herv. i. Orig.]“ (ebd., 210). Der Lebenslauf wird u. a. durch Bildungs-, Rechts- oder Marktinstanzen kontrolliert und geprägt. Hierbei zeigt sich die enge Verzahnung zwischen Individualität und Gesellschaft. Individualisierung ist aus dieser Perspektive also nicht mit Emanzipation gleichzusetzen. Sie bezieht sich in diesem Zusammenhang auf „bestimmte subjektiv-biographische Aspekte des Zivilisationsprozesses“ (ebd., 206).

Das Modell mit den drei Merkmalen (Herauslösung, Stabilitätsverlust und Wiedereinbindung) verdeutlicht, dass Individuen zwar gegenwärtig vor einer breiten Palette an *Entscheidungsmöglichkeiten*, aber auch *Entscheidungsnotwendigkeiten* stehen. Sie müssen ständig eigenverantwortlich Entschlüsse fassen und tragen dementsprechend das persönliche Risiko, eine falsche Auswahl getroffen zu haben. Die Planung des eigenen Lebensweges ist zu einer privaten Angelegenheit geworden. Nicht mehr traditionelle Instanzen und Bindungen sind für den eigenen Erfolg oder Misserfolg verantwortlich, sondern man selbst (vgl. ebd., 218). Bereits aus Becks Perspektive wird deutlich, dass Subjekte aufgrund ihrer eigenverantwortlichen Risikobiografie einer andauernden emotionalen Belastung ausgesetzt sind. Als Folge entstehen nach Beck in diesem Zusammenhang u. a. neue Anforderungen an Therapien (vgl. ebd.). Der gesellschaftliche Modernisierungsprozess bringt für die Menschen neue Formen von Ambivalenzen mit sich.

2.2 Moderne und flüssige Moderne

Während Beck die zeitgenössische Gesellschaft mit dem Begriff der „zweiten“ oder einer „reflexiven Moderne“ beschreibt, entwirft der Soziologe Zygmunt Bauman in diesem Zusammenhang das Bild einer „flüssigen Moderne“. Bereits das Adjektiv „flüssig“ verweist auf einen Zustand, der Assoziationen wie Leichtigkeit, Beweglichkeit, Schnelllebigkeit oder Ungebundenheit impliziert (vgl. Bauman 2003: 7f).¹³ Für Bauman ist die flüssige Moderne keine losgelöste gesellschaftliche Entwicklungsstufe, sondern eine neue Phase

¹³ Um Baumans Schlüsselmetapher, die er im englischen Originaltext als „liquid modernity“ bezeichnet, gerecht zu werden, weiche ich von der deutschen Übersetzung „flüchtige Moderne“ ab und benutze stattdessen in dieser Arbeit den Terminus „flüssige Moderne“. Bauman (2003: 8) schreibt im Vorwort nämlich u. a.: „Flüssigkeiten bewegen sich mit Leichtigkeit. Sie ‚fließen‘, werden ‚verschüttet‘, sie ‚laufen aus‘, sie ‚spritzen‘ und ‚fließen über‘, sie ‚tropfen‘ und ‚überfluten‘, sie ‚versickern‘ und ‚rinnen‘. Sie sind im Gegensatz zu Festkörpern nicht leicht aufzuhalten – manche Widerstände umfließen sie, andere lösen sie auf oder werden von ihnen aufgesogen oder sickern durch sie hindurch. Das Zusammentreffen mit Festkörpern kann ihnen nichts anhaben, diese jedoch verändern sich, werden feucht oder durchnässt“.

der Moderne. Sie lässt sich u. a. mit dem Merkmal eines „leichten Kapitalismus“ (ebd., 74) beschreiben. Der „schwere Kapitalismus“ (ebd., 73) ist hingegen eine Bezeichnung für die klassische Moderne¹⁴, die Bauman mit den Attributen „solide“, „kondensiert“ und „systemisch“ beschreibt (vgl. ebd., 35). Sie war geprägt durch das durchdringende Prinzip der Ordnung. Dinge und Ereignisse sollten geregelt, planbar und dadurch kontrollierbar sein. Der Zufall sollte ausgeschaltet werden (vgl. ebd., 69).¹⁵ Hier drückt sich meiner Meinung nach eine Allmachtsfantasie des Menschen aus, mithilfe von Wissenschaft und Fortschritt die Natur zu beherrschen. In dieser gesellschaftlichen Phase war das Ordnungsprinzip derart stark in den Individuen verinnerlicht, dass es nicht legitimiert werden musste (vgl. ebd.).

Die Weltsicht des „schweren Kapitalismus“ und seine Auswirkungen können durch das Modell des Fordismus veranschaulicht werden. Hier zeigt sich „die bis dato höchstentwickelte Form ordnungsorientierter Sozialplanung“ (ebd., 71). Der Terminus „Fordismus“ leitet sich vom Industriellen Henry Ford (1863–1947) ab, der aus taktischen Gründen den Lohn seiner Arbeiter verdoppelte, um sie stärker an sein Autounternehmen zu binden. Fordismus steht für den dahinterstehenden Grundgedanken, Arbeit und Kapital untrennbar zu vereinen. Die Tätigkeiten der Arbeiter beschränkten sich dabei auf überwiegend einfach durchzuführende und routinierte Bewegungen. Ihre Persönlichkeit blieb dabei ebenso unberücksichtigt wie Spontanität oder Kreativität. Der gesamte Ablauf der Produktion war genauestens festgelegt. Die Angestellten konnten innerhalb dieses klar strukturierten Systems problemlos überwacht und kontrolliert werden (vgl. ebd., 36). So war eine stetige und reibungslose Produktion ihrer Güter gewährleistet. Im Gegenzug dazu war den Arbeitnehmern, solange sie sich den Regeln des Unternehmens unterwarfen und sie produktionsfähig blieben, eine lebenslange Beschäftigung sicher. Der Fordismus kann also als sehr ambivalent bezeichnet werden. Auf der einen Seite bietet er dem Menschen Sicherheit, auf der anderen Seite beschneidet er seine Persönlichkeit auf gravierende Weise.

Im „leichten Kapitalismus“ hingegen hat das bislang unumstößliche Gesetz der Ordnung an Macht eingebüßt und die Rolle des Zufalls wird anerkannt (vgl. ebd., 161). Es kommt zu einer Pluralisierung der Lebensweisen und traditionelle Gesellschaftsstrukturen brechen auf (s. Kap. 2.1). Abhängigkeiten lösen sich auf und anstelle von unbefristeten Verträgen werden mittlerweile häufig zeitlich befristete Kontrakte zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern abgeschlossen. Beide Seiten können also nicht von einer längerfristigen und schon gar nicht von einer lebenslangen Zusammenarbeit ausgehen. Diese Perspek-

¹⁴ Die klassische Moderne wird von Beck die erste bzw. traditionelle Moderne genannt. Für die Phase der flüssigen Moderne benutzt Beck hingegen den Ausdruck der zweiten bzw. der reflexiven Moderne. In diesem Zusammenhang möchte ich darauf hinweisen, dass die Bezeichnung „Postmoderne“ in dieser Arbeit ein Synonym für die flüssige/zweite Moderne ist.

¹⁵ In diesem Zusammenhang verweise ich auf Baumans Bezeichnung der Ambivalenz (s. u.).

tivlosigkeit erschwert einen auf Pflichten und Verpflichtungen wachsenden verantwortungsvollen Umgang der Partner bzw. macht ihn unmöglich. Unter diesem Gesichtspunkt ist das auf Ordnung, Verordnungen und Kontrolle basierende Modell des Fordismus als veraltet zu bezeichnen. Bauman vergleicht die gegenwärtige Situation eines Arbeitsplatzes mit einem Campingplatz, auf dem man sich für eine kurze Weile aufhält und den man jederzeit wieder verlassen kann (vgl. Bauman 2003: 175). Natürlich fällt es dem Arbeiter in der Regel schwerer seine Anstellung zu kündigen, als ein Zelt auf einem Campingplatz abzubauen, aber Bauman verweist in diesem Kontext auf die Schnelllebigkeit, Flexibilität, Mobilität und auf die Möglichkeit der Auswahl im „leichten Kapitalismus“. Aus dieser Perspektive ist er ebenso als ambivalent zu beurteilen: (Soziale) Bindungen sind immer auch mit Verpflichtungen verknüpft und schränken die Handlungsfreiheit von Individuen ein. Sie werden dementsprechend in der flüssigen Moderne tendenziell schneller als in früheren Zeiten gekappt. Das Individuum erhält dadurch zwar mehr Chancen zur eigenen Lebensgestaltung, allerdings ist dieser Gewinn an Freiheit mit einem Verlust an Sicherheiten verbunden. Individuen sind – und dies wurde bereits in Becks Analyse der Risikogesellschaft deutlich – bei ihren Lebensbewältigungsprozessen zunehmend auf sich allein gestellt.

Es gibt noch einige weitere zentrale Unterschiede zwischen der flüssigen und der klassischen Moderne. So gibt es in der zeitgenössischen Gesellschaft keine absoluten Werte mehr (vgl. ebd., 75) und Normen werden ebenso brüchig (vgl. ebd., 96). In der ersten Moderne bestimmten zentrale „Organisationsbüros“ (ebd., 75), wie z. B. der Staat, Gewerkschaften, Parteien usw., gesellschaftliche Diskurse. Diese haben aber mittlerweile an Einfluss eingebüßt und konkurrieren nun mit zahlreichen anderen Sinnanbietern um ihre angepriesenen Vorstellungen von Welt.¹⁶ Der Mensch ist nicht mehr, wie zu Zeiten der soliden Moderne, ein Produzent, sondern ein Konsument, der vor einem Sammelsurium an Lebensoptionen steht.

Das Überangebot an Wahlmöglichkeiten überfordert in der Regel das Subjekt. Es muss sich immer wieder neu entscheiden. In einer scheinbaren Welt ohne Grenzen gibt es zu viele Alternativen. Dementsprechend groß ist die Sorge, sich mit einem Entschluss geirrt bzw. nicht die optimale Wahl getroffen zu haben (vgl. Bauman 2003: 75f). Die Entscheidungen müssen von Menschen in der flüssigen Moderne zunehmend selbstverantwortlich getroffen werden. Unterstützung erhoffen sie sich in diesem Kontext von sogenannten „Experten“ (ebd., 79): Bereits in der ersten Moderne gab es Experten. Diese bezeichnet Bauman jedoch als „Führer“ (ebd.), da sie Autorität besaßen und ihr Wissen sowie ihre Meinung als unanfechtbar galten. Somit ging von ihnen ein Fremdzwang (s. Kap. 1) aus. Solchen Experten *musste* man also in gewisser Weise folgen. Außerdem

¹⁶ Ich werde im Kapitel 3.3 den Ansatz eines „Marktes der Religionen“ vorstellen. Dort stehen Sinnstiftungsinstanzen nach ökonomischen Prinzipien im Wettbewerb zueinander.

fungierten sie als eine Art Schaltzentrale zwischen öffentlichen und privaten Interessen (vgl. Bauman 2003: 80).¹⁷

Die Experten der flüssigen Moderne sind hingegen Berater. Sie werden je nach Bedarf hinzugezogen und können jederzeit abbestellt werden. Es besteht also eine Freiwilligkeit seitens der Konsumenten. Ratgeber müssen dementsprechend für ihre Dienste werben. Sie orientieren sich dabei nicht auf die Politik im Ganzen, sondern kümmern sich lediglich „um die Mikropolitiken des Individuums“ (ebd.). Bauman spricht hierbei von der „Life-Politics“ (ebd.). Er verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass in der flüssigen Moderne Probleme und Sorgen tendenziell Privatangelegenheit sind. Das Gelingen oder Scheitern von Lebensentwürfen liegt somit in der Eigenverantwortung der Subjekte. Aus dieser Perspektive benötigen die Betroffenen Beispiele von Personen, die in ähnlichen Situationen wie sie selber waren/sind und dabei auftretende Probleme erfolgreich bewältigen konnten/können (vgl. ebd., 81). Berater erfüllen oft solche Vorbildfunktionen. Zur Veranschaulichung bezieht sich Bauman auf das in den achtziger Jahren erfolgreiche Buch der amerikanischen Schauspielerin Jane Fonda mit dem Titel „Jane Fonda’s Workout Book“¹⁸. Sie suggeriert darin dem Leser, dass er allein durch Selbstdisziplin seinen Körper zur Perfektion wohlformen kann. Ihre Aussagen haben dabei keinen direkten autoritären Charakter, wie das z. B. bei einem Lehrer oder Arzt der Fall ist. Vielmehr stellt sie sich als lebendes Beispiel zur Verfügung. Das Ergebnis ihrer Ratschläge – ihr durchtrainierter Körper – ist für alle sichtbar. Gleichzeitig unterstreicht Fondas Berühmtheit ihre Funktion als Idol. Sie besitzt aus dieser Sicht eine „natürliche Autorität“ (Bauman 2003: 83).

Im Hinblick auf den Erfolg von zahlreichen Talkshows verweist Bauman auf weitere Beratertypen. Er führt die Beliebtheit solcher Sendungen auf die nichtvorhandene Autorität der Protagonisten zurück. Gerade Durchschnittsmenschen eignen sich oft als Ratgeber, denn sie sind

von der gleichen Hilflosigkeit wie ihr Publikum, leiden unter den gleichen Schicksalsschlägen und suchen wie dieses nach einem ehrenhaften Ausweg aus ihren Schwierigkeiten und einem vielversprechenden Weg zum kleinen Glück. Und so gilt: Was die können, kann ich auch – vielleicht sogar besser (ebd., 84).

Die flüssige Moderne zeichnet sich also u. a. auch dadurch aus, dass permanent Mitmenschen als Vorbilder gesucht werden, um die eigene Lebenssituation zu verbessern oder sie zumindest eher verstehen sowie ertragen zu können. Da die eingeholten Tipps und Empfehlungen meist nur von kurzer Befriedigungsdauer sind, kann das Streben nach Orientierung und Beratung „Suchtcharakter“ (ebd., 88) haben. Ständig locken weitere –

¹⁷ Die Bezeichnung „Führer“ ist im deutschen Sprachraum eng mit Adolf Hitler und dem Nationalsozialismus verknüpft. Die Diktatur des Dritten Reiches kann hierbei sicher als ein naheliegendes Beispiel angesehen werden.

¹⁸ Fonda, New York 1981.

möglicherweise bessere oder neuere – Angebote. Das postmoderne Leben gleicht dabei einem Warenhaus voller Konsumgüter. Die Auswahl der Konsumenten ist abhängig von ihrem Reichtum. Unter Reichtum versteht Bauman die Freiheit, Dinge auswählen, aber auch getroffene Entscheidungen revidieren zu können (vgl. ebd., 108).

Um den Freiheitsbegriff in diesem Kontext exakter einzuordnen, ist es hilfreich, sich seinem Bedeutungswandel in den Übergängen zur ersten Moderne und zur flüssigen Moderne bewusst zu werden: Die klassische Moderne ist u. a. durch die Emanzipation von religiösen Weltbildern oder traditionellen Ständen charakterisiert. Wissen wird nach Lyotards Untersuchung über das „Postmoderne Wissen“ (Lyotard 1986) nun nicht mehr wie in der Vormoderne allein durch Traditionen legitimiert. Vielmehr erhält es seine Autorität durch das Eingebundensein in die „Metaerzählungen“ (ebd., 14) des 18. und 19. Jahrhunderts (vgl. Koller 1999: 25). Eine dieser großen Narrationen ist die Emanzipation der Menschen:

Sie hat die Menschheit als praktisches Subjekt zum Helden und sucht das wissenschaftliche Wissen (wie auch die politischen Institutionen) aus dem autonomen Willen dieses Subjekts heraus zu rechtfertigen. Die Geschichte, die in dieser Variante erzählt wird, ist die einer fortschreitenden Emanzipation der Menschheit von allen Einschränkungen, die sie daran hindern, ihre Geschicke selbst zu bestimmen. Legitim ist das Wissen dieser Erzählung zufolge insofern, als es zur Verwirklichung von Zielen dient, welche die Menschheit [...] sich selbst gesetzt hat [...] (ebd.).

Emanzipation und Fortschritt sind aus dieser Perspektive als ein Motor der Moderne anzusehen.

Die Metaerzählungen verlieren in der Postmoderne nun an Glaubwürdigkeit. Während in früheren Zeiten eine kleine Anzahl an übergreifenden Diskursen dominierte, gibt es mittlerweile zahlreiche verschiedene „Sprachspiele“¹⁹ (Lyotard 1986: 9) mit unterschiedlichen Erklärungen von Welt. Anstelle eines universalen und auf Konformität ausgelegten Ordnungsprinzips existieren nun also viele sich auch widersprechende Wahrheitsmodelle (vgl. Koller 1999: 15). Die Sicht Lyotards ist hilfreich, um weitere bedeutungsvolle Aspekte einzuordnen, in denen sich die flüssige von der soliden Moderne unterscheidet: Durch das Auflösen der Metaerzählungen entpuppt sich zum einen der Glaube an einen perfekten gesellschaftlichen Zustand, der eng mit dem Vertrauen an Wissenschaft und Fortschritt verknüpft ist, als Illusion. Zum anderen privatisieren und deregulieren sich die Herausforderungen, die sich mit den Modernisierungsprozessen verbinden. Sie sind nicht mehr Aufgabe der Menschheit als Ganzes, sondern liegen, wie geschildert, in der Eigenverantwortung des Einzelnen (vgl. Bauman 2003: 40). Freiheit in der flüssigen Moderne bedeutet also auch, dass es keine allgemeingültigen Kriterien zur Lebensgestaltung gibt. Die Orientierungspunkte der Metaerzählungen verschwinden.

¹⁹ Lyotard verwendet den Begriff in Anlehnung an Wittgensteins Erforschung der Sprache (ebd., 39).

Aus dieser Perspektive wandelt sich auch die Einstellung zur Planbarkeit der Zukunft. In der traditionellen Moderne dominierte das Selbstvertrauen in die Gegenwart und daran anschließend auch der Glaube an den Fortschritt (vgl. ebd., 156). Durch Arbeit, so schien es, könne Chaos in Ordnung verwandelt werden. Die Zukunft wurde als eine absehbare Folge von Ereignissen verstanden und war somit scheinbar planbar (vgl. ebd., 161). In der zeitgenössischen Gesellschaft schwindet der Fortschrittsglaube hingegen zunehmend. Nicht nur jüngste Ereignisse wie die Nuklearkatastrophe in Fukushima oder die Weltbankkrise verdeutlichen das Risikopotenzial unserer Gesellschaft (s. Kap. 2.1). Wenn bereits ein sicherer Halt in der Gegenwart fehlt, so scheint es umso schwerer, vertrauensvoll in die Zukunft zu blicken (vgl. Bauman: 2003: 157). Den Menschen wird in der flüssigen Moderne klar, dass sich das Leben nicht (vollständig) planen lässt: „Auch die präzisesten Pläne haben einen Drift zum Chaos, und jeder Versuch, ‚die Dinge in Ordnung zu bringen‘, den Zufall auszuschalten, gleicht einem Glücksspiel“ (ebd., 160). In der Welt voller Ambivalenzen gibt es keine Eindeutigkeit mehr.

Der Begriff „Ambivalenz“ spielt in Baumans Arbeiten eine zentrale Rolle. Er verweist auf die Möglichkeit, dass ein Gegenstand oder ein Ereignis mehreren Kategorien zugeordnet werden kann (vgl. Bauman 2005: 9). Der Mensch wird ständig mit Ambivalenz und der damit verbundenen Unsicherheit konfrontiert. Bei jeder Auswahl kann das Subjekt sich die Frage stellen, ob seine Entscheidung richtig war oder ob eine andere nicht besser, erfolgreicher, gesünder usw. gewesen wäre. Eindeutigkeiten verschwimmen zunehmend in der flüssigen Gesellschaft. Der Zustand der Unklarheit ist immer vorhanden. Ambivalenz gehört zur „*conditio humana*“ (Junge 2006: 64) und kann dementsprechend nicht behoben werden. Die klassische Moderne war durch das Streben gekennzeichnet, Ambivalenzen zu bekämpfen. Der Staat als tragendes Machtorgan verwandelte Mehrdeutigkeit durch Klassifizierungen in scheinbare Eindeutigkeit. Man denke in diesem Zusammenhang u. a. an die funktionale Differenzierung der Gesellschaft in verschiedene Teilbereiche, wie z. B. Wissenschaft, Politik, Wirtschaft oder Religion. Die klaren Leitprinzipien der klassischen Moderne vermittelten zwar Orientierung, sie unterbanden aber gleichzeitig kulturelle Vielfalt und Pluralität mit diversen Erkenntnissen oder Meinungen. Außerdem war ihr Versuch, klare Ordnung zu erlangen, zum Scheitern verurteilt. Diese Unmöglichkeit Ambivalenz auszuschließen, zeigt sich ebenso an den genannten Teilsystemen, die sich immer weiter ausdifferenzieren (müssen). Es gibt, wie Lyotard darstellt, keine großen Narrationen mehr, sondern verschiedene – auch ständig neue und sich widersprechende – Wahrheiten und Ansichten (s. o). Anstatt Ambivalenz zu bekämpfen, fordert Bauman, müsse der Mensch deshalb lernen, mit Unbestimmtheit zu leben (vgl. Bauman 2005: 364).

Erschwert wird diese Herausforderung durch einen Prozess in der zeitgenössischen Gesellschaft, den Bauman (2003: 51) als wachsende Kluft zwischen dem Individuum „*de jure*“ und „*de facto*“ bezeichnet. Erstgenanntes ist zwar rechtlich frei und für seine

Risikobiografie selbst verantwortlich. Ihm gegenüber steht allerdings das Individuum „de facto“. Es ist nicht nur laut Gesetz frei, sondern auch real in der Lage, Kontrolle über seine eigene Lebensbiografie zu erlangen. Der Graben zwischen diesen Arten von Individualität wird nach Bauman in der flüssigen Moderne immer größer. Nur die wenigsten Gesellschaftsmitglieder verfügen über genügend Reichtum (s. o.) bzw. Ressourcen, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten (vgl. Bauman 2003: 50f).

Wie könnte eine reale Emanzipation der Gesellschaftsmitglieder erreicht werden? Als Kernproblem sieht Bauman die in der flüssigen Moderne eintretende „Kolonialisierung der öffentlichen Sphäre durch Themen und Anliegen, die man traditionellerweise als privat“ (ebd., 85f) betrachtet. In der Life-Politics der Individuen (s. o.) verlieren öffentliche Begehren an Bedeutung. Die Rolle des Staates reduziert sich auf private Bedürfnisse nach Schutz und Sicherheit. Um das Verhältnis zwischen Staat und Bürgern zu beschreiben, verwendet Bauman erneut die Metapher des Campingplatzes: Der Besitzer stellt seinen Kunden einen sicheren Raum zur Verfügung, die Camper möchten aber ansonsten ungestört bleiben (vgl. Bauman 2003: 34).

Das Interesse der Bürger an öffentlichen Themen wird aus Baumans Perspektive meist erst geweckt, wenn Privates über Personen der Öffentlichkeit thematisiert wird. Hier richtet sich der Blick der Zuschauer, wie beschrieben, auf die Protagonisten bzw. auf ihre Funktion als Berater. Sie erfahren, dass auch andere Menschen – selbst wenn sie berühmt sind – Sorgen haben und hoffen auf hilfreiche Ratschläge zur Lebensbewältigung. Die Präsenz von intimen Themen (u. a. Affären von Prominenten oder Geständnisse von unbekanntem Durchschnittsmenschen) in den Medien sieht Bauman als Indiz für die Verkümmern des öffentlichen Raums (vgl. ebd., 49). Während triviale Inhalte also immer stärker in den Vordergrund des öffentlichen Interesses rücken, verschwinden breit angelegte Diskurse der Masse hingegen zunehmend aus dem öffentlichen Raum.

Die Sorgen von Menschen werden in der flüssigen Moderne, wie dargestellt, als Privatangelegenheit betrachtet. Da sie meist sehr individuell sind, ist es schwierig, sie mit Nöten anderer Subjekte zu einem gemeinschaftlichen Anliegen zusammenzutragen. Somit bleibt es in aller Regel bei der Life-Politics. Bauman beobachtet in diesem Zusammenhang das Verschwinden der „Agora“ (ebd., 51) also der

intermediären Sphäre zwischen Privatem und Öffentlichkeit, auf der die Politik des Privaten mit der großen Politik zusammentrifft, wo private Probleme in die Sprache öffentlicher Anliegen übersetzt und wo öffentliche Lösungen dafür gesucht, diskutiert und verabschiedet werden (ebd.).

Die einzige Möglichkeit, die Emanzipation der Gesellschaftsmitglieder voranzutreiben und sie in den Status der Individuen „de facto“ zu führen, liegt, so Bauman, in der Stärkung

bzw. Neugestaltung der Agora (vgl. ebd., 53). Eine aktive Beteiligung der Bürger scheint in diesem Zusammenhang unabdingbar, denn es

ist jetzt nicht mehr die normative Regulation durch staatliche Intervention, sondern nun sind es soziale Kämpfe um Anerkennung, um Freiheit, um Toleranz und Solidarität, die die gesellschaftliche Agenda bestimmen und zur treibenden Kraft der gesellschaftlichen Entwicklung werden (Junge 2006: 62).

Damit der öffentliche Raum an Bedeutung gewinnt, bedarf es somit einer Zivilgesellschaft, die private Sorgen zu allgemeinen Anliegen vereint und mit Aushandlungsprozessen an der aktiven Gestaltung eines gemeinsamen Lebens partizipiert (vgl. Bauman 2003: 65).

An dieser Stelle zeigt sich eine Chance, die mit der flüssigen Moderne verknüpft ist. Durch ihre Selbstreflexion wird nicht nur die Unmöglichkeit deutlich, Ambivalenzen auszuschließen. Es zeigt sich eine Alternative des menschlichen Miteinanders, in der Pluralität und Diversität anerkannt und darüber hinaus als Möglichkeit der Horizonterweiterung angesehen werden. Ohne eindeutige Ordnung zu leben, heißt in diesem Kontext, mit seinen Mitmenschen permanent in Aushandlungsprozesse über verschiedene Ansichten, Werte, Interessen usw. zu treten. Ein solch verantwortungsvoller Umgang kann für alle Individuen ein Zugewinn an Lebensqualität bedeuten (vgl. ebd., 209).

Als massiver Störfaktor bei der Wiederbelebung von Solidargemeinschaften sieht Bauman in diesem Zusammenhang Gruppierungen, deren Identität einzig aus dem Wunsch resultiert, gemeinsam ein Ereignis zu erleben. Solche Zusammenschlüsse von Personen finden sich in den zahlreichen Varianten von aufsehenerregenden Massenveranstaltungen (vgl. ebd., 234f). Zu denken sind hier beispielsweise an Theatervorführungen, Karnevalsaktivitäten oder Musikfestivals. All diese Events basieren nach Bauman bloß auf der Illusion, etwas mit anderen zu teilen, denn am Ende des Spektakels löst sich die Gemeinschaft wieder auf. Ihre Teilnehmer vergeuden soziale Energien, die für den Ausbau und die Pflege von Kollektiven mit tatsächlichem Anliegen sowie gemeinsamen Ideen und Zielen, wie dies u. a. bei Bürgerbewegungen der Fall ist, erforderlich sind (vgl. ebd., 235).

Der Prozess des Menschen, ein Individuum de facto zu werden, gestaltet sich als recht schwierig. Bauman bezieht sich an dieser Stelle auf die Tradition der kritischen Theorie, denn die Zielsetzung lautet nach wie vor, „Hindernisse auf dem Weg der Befreiung zu identifizieren und ans Licht zu bringen“ (ebd., 65). Erst wenn das Subjekt sich als ein Teil der Zivilgesellschaft versteht wird es gelingen, diese Herausforderung zu bewältigen. Solidarität ist in der individualisierten Lebenswelt vermutlich der Schlüssel für eine hoffnungsvolle Zukunft.

2.3 Moderne und Identität

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird Identität oft als etwas Statisches angesehen, was man besitzt oder nicht. Sie wird aus dieser Perspektive dann mit einem harmonischen, widerspruchsfreien Zustand gleichgesetzt, der sich bruchlos in die Gesellschaft einordnet. Diese Vorstellung entpuppt sich jedoch als „Fiktion oder ideologische Selbsttäuschung“ (Keupp 2002: 17). Aus der Sicht des symbolischen Interaktionismus betont Identität die Schwierigkeit des Wechselspiels zwischen innerer und äußerer Realität (vgl. Joas 1980). Zum einen möchte jedes Subjekt seinen Zielen und Interessen Ausdruck verleihen; zum anderen muss es sich in gewissem Maße auf die Erwartungen und Zuschreibungen des Anderen einlassen, da ansonsten die gemeinsame Interaktion zerbricht (vgl. Krotz 2003: 35). Somit ist ein andauerndes Ausbalancieren zwischen der persönlichen und der sozialen Identität vonnöten.

George Herbert Mead (1863–1931) geht in diesem Zusammenhang von einer abhängigen Beziehung zwischen den Komponenten „I“ und „Me“ aus. Das „I“ steht für individuelle Bedürfnisse und Gefühle, Spontaneität und Kreativität (vgl. Reich 2005: 78). Das „Me“ hingegen präsentiert die Perspektive des Anderen, sozusagen die Gesellschaft in mir (vgl. Mead 1968: 254). Es entsteht im Prozess der Sozialisation, in der das Subjekt lernt, sich mit den Augen anderer zu sehen und sich mit dieser Perspektive zu identifizieren. Zunächst handelt es sich meist um die Beobachterpositionen der Eltern. Mit der Zeit erfährt das Kleinkind, dass viele Mitmenschen ähnlich denken wie die unmittelbaren Bezugspersonen. Dabei lernt es Verhalten zu generalisieren. Die Verinnerlichung der gemachten Erfahrungen, die ich durch Verhaltensrückmeldung vom „verallgemeinerten Anderen“ (*generalized other*) (ebd., 196) erworben habe, kann im Anschluss an Elias als Selbstzwang (s. Kap. 1) bezeichnet werden (vgl. Reich 2005: 78). Er ist der entscheidende Schritt für die Rollenfindung des Individuums.

Die Größen „I“ und „Me“ sind prozesshaft miteinander verwoben, sodass sie jede Situation aushandeln. Ihr Spannungsverhältnis und die damit verbundenen innerpsychischen Konflikte sind jeder Kommunikation zwischengeschaltet (vgl. ebd., 79). Die Integration der Pole wird als „Self“ (Selbst) bezeichnet. Es stellt das Selbstbild von sich als Person dar. Reich (vgl. ebd., 78f) unterteilt es in die im ersten Kapitel vorgestellten Perspektiven des Beobachters, des Teilnehmers und des Akteurs. Durch die Fähigkeit des Menschen, den Fokus des Anderen einzunehmen, wird das „Self“ im Bewusstsein (*mind*) zum Objekt:

Um sich nämlich seiner selbst bewußt zu werden, muß er für sich selbst zum Objekt werden oder in seine eigene Erfahrung als Objekt eintreten, und nur durch gesellschaftliche Mittel – indem er die Haltung der anderen sich selbst gegenüber einnimmt – kann er sich selbst zum Objekt werden (Mead 1968: 270).

Durch das komplexe Zusammenwirken der genannten Größen kommt es zur Bildung einer eigenen Persönlichkeit.

Identität kann allerdings, das wird durch das „*Me*“ deutlich, nur in Verbindung zu anderen bestehen. Jedes Verhalten wird immer über das Verhalten anderer zurückgespiegelt, welches wiederum das eigene Verhalten beeinflusst (vgl. Reich 2005: 77). Soziales Handeln kann also als symbolisch vermittelte Interaktion bezeichnet werden, „die sich durch wechselseitige Interpretationen von Situationen, Rollenerwartungen und Handlungen vollzieht“ (Hurrelmann 2002: 93). Der sozialisierte Anpassungsdruck ist aufgrund der Generalisierung des Verhaltens sehr hoch. Der Andere, also die gesellschaftliche Komponente des Meadschen Identitätsmodells, spielt folglich eine zentrale Rolle und Kommunikation ist das Mittel, um mit der sozialen Umwelt zu interagieren. Sie erfolgt verbal oder nonverbal. Um sich untereinander verstehen zu können, benötigen die teilnehmenden Interaktionspartner signifikante Symbole²⁰, die sie ähnlich interpretieren (vgl. Mead 1968: 191):

Ein Symbol „steht“ für etwas, ist also mit Bedeutung aufgeladen (vgl. Reich 2005: 76). Die soziale Realität beinhaltet eine unendliche Fülle an symbolischem Material, wie z. B. Filme, Theorien, Weltanschauungen oder Normen. Dies soll aber nicht den Eindruck erwecken, dass mit Bedeutung beladene „Dinge“²¹ immer feststehende Größen sind. Erst durch den Interaktionsprozess entsteht Bedeutung bzw. wird Umwelt geschaffen. In diesem Zusammenhang schreibt Richter (2001: 191) anschaulich: „Ein Zimmer wird dadurch zu einem Bürozimmer, indem darin bestimmte Interaktionen stattfinden, die etwa in einem Wohnzimmer untypisch und unpassend wären.“ Damit der Eindruck der Beständigkeit entsteht, müssen Bedeutungen immer wieder aufs Neue konstruiert werden. Allerdings kann symbolisches Material auch seine spezifische Bedeutung verlieren bzw. seine Bedeutung verändern. Am gegenwärtigen Stellenwert der schweizer Flagge lässt sich deutlich aufzeigen, wie sich z. B. der Kontext eines nationalen Symbols im Laufe der Zeit verändern kann. Das weiße Kreuz auf rotem Hintergrund ziert in unserer Gegenwart gelegentlich T-Shirts von Touristen, die in der Schweiz einen angenehmen Urlaub verbrachten oder es dient als Logo für qualitativ hochwertige Taschenmesser „Made in Swiss“. In der Vergangenheit war die Schweizer Flagge allerdings mit starker politischer Bedeutung versehen. Während sie im 2. Weltkrieg für die Eigenständigkeit der Schweiz

²⁰ Wie in Kapitel 1 skizziert verweist Reich neben der Bedeutung einer symbolischen Perspektive auf die des Imaginären und des Realen. Die Rolle des Imaginären in kommunikativen Prozessen kommt in Meads Modell trotz der Komponente des „I“ zu kurz und das Reale wird komplett außer Acht gelassen (vgl. Reich 2005: 82). An dieser Stelle werde ich auf Reichs Ansatz nicht näher eingehen, da im neunten Kapitel die Bedeutung dieser Beobachtungsfelder für das Untersuchungsthema ausführlich diskutiert wird.

²¹ Herbert Blumer (1900–1987) benutzte diesen Ausdruck, als er Meads Konzept zusammenfasste: „The first premise is that human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them“ (Blumer 1969: 2).

stand, galt sie in den 60er Jahren häufig als Symbol eines veralteten Patriotismus (vgl. Moser 2006: 235).

Macht man sich bewusst, dass Bedeutungen durch soziale Interaktionen entstehen und sie somit nicht zeitlos, sondern wandelbar sind, dann lassen sich ansatzweise die Wurzeln einer jeden Kultur erkennen: Permanente Wiederholungen verankern sich in den Vorstellungen der Subjekte so sehr, dass eine gewisse Verhaltensweise oder eine bestimmte Art zu denken unreflektiert als wahr angenommen wird (vgl. Hipfl 2002: 40). In den endlosen und allumfassenden Kommunikationsprozessen im Alltag der Menschen entstehen aus vielen dieser scheinbar *natürlichen* Bausteine das „Kunstprodukt“ Kultur. Die Produktion bzw. Reproduktion von Bedeutung und Wahrheit geschieht nicht willkürlich, sondern erfolgt unter gewissen Rahmenbedingungen, die allerdings selbst konstruierte Produkte sind. Dieses Kapitel (Jugend im gesellschaftlichen Wandel) beschäftigt sich mit solchen Rahmenbedingungen, welche die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen beeinflussen.

Die Ausführungen über symbolisch vermittelte Interaktionen lassen sich gut in gegenwärtige Gesellschaftsdiagnosen integrieren: So findet auch bei Keupp die Identitätsbildung an den Schnittstellen zwischen innerer und äußerer Realität, also dem subjektiven „Inneren“ und dem gesellschaftlichen „Äußeren“, statt. Individuum und Gesellschaft sind untrennbar miteinander verwoben. Dies impliziert folgendes Paradoxon: „Es wird zugleich gefordert, so zu sein wie alle und so zu sein wie niemand“ (Krappmann 1969: 78). Identität versucht die Kluft zwischen innerer und äußerer Welt zu überbrücken, indem sie beide miteinander „vernäht“ (Keupp 2002: 54). Die Individuen stehen vor der lebenslangen Aufgabe, aus den Unmengen des symbolischen Materials oder, anders ausgedrückt, aus den Erfahrungsbruchstücken eine „ganze“ Identität zu basteln. Dieser kreative Prozess wird u. a. als „doing identity“ (Hipfl 2002: 42) bezeichnet. Dabei liefern die in einer Kultur zirkulierenden Bedeutungen den Subjekten das symbolische Material, welches für die eigene Identitätskonstruktion interpretiert und genutzt wird. In diesem Zusammenhang spricht die Fachliteratur von einer „narrativen Identität“ (Hepp/Thomas/Winter 2003: 10), insofern sich die Subjekte aus vielen einzelnen privaten und öffentlichen Erzählungen ihre eigene biografische Erzählung stricken (vgl. ebd.).

Individuen wird dabei eine hohe Eigenleistung abverlangt, da sie Erfahrungsfragmente zu einem für sie sinnhaften Ganzen zusammenfügen müssen. Eine solche Arbeit kann als „Patchwork-Identität“ (Keupp 2003: 11) bezeichnet werden. Der entscheidende Punkt in diesem Zusammenhang ist, dass die Gesellschaft bzw. die in der Kultur vorhandenen Bedeutungen immer unüberschaubarer und unzusammenhängender werden. Mit Baumanns Worten könnte man sagen, dass sie sich verflüssigen. In der Vormoderne oder zu Zeiten der Metaerzählungen gab es eine relativ überschaubare kulturelle Landschaft, in der

Traditionen und Strukturen symbolisch stabil repräsentiert wurden. In diesem Umfeld besaßen die Menschen ein festes Weltbild und sie konnten sich in der Regel problemlos verorten. Mittlerweile hingegen geraten immer mehr stabil konstituierte Kategorien der Gesellschaft ins Wanken, was zu einem Wegfall alter symbolischer Sicherheiten führt. Einerseits müssen in allen Lebensbereichen Entscheidungen selbstverantwortlich getroffen werden. Andererseits werden bestehende Lebenskonzepte bzw. Identitätsvorlagen zunehmend unbrauchbarer für die eigene biografische Erzählung. Die Subjekte erleben sich folglich „als Darsteller auf einer gesellschaftlichen Bühne, ohne dass ihnen fertige Drehbücher geliefert würden“ (ebd., 9). Um erfolgreich mitzuspielen, müssen sie sich die einzelnen Textpassagen des Skripts, in anderen Worten also die Erfahrungsfragmente für ihr Identity-Patchwork, aus vielen verschiedenen Quellen im Alltag mühselig zusammensuchen und zusammenfügen. Es entsteht eine fragmentierte und dezentrierte Identität, die durch Ambivalenz statt Eindeutigkeit geprägt ist.

Stuart Hall (2008: 180) spricht in diesem Kontext von einer Identitätskrise. Er bezieht sich hierbei auf die zunehmende Unsicherheit der Subjekte beim Konstruieren ihrer Identität. Sie steht in Relation zur flüssigen Moderne, in der sich u. a. traditionelle Muster und Strukturen immer stärker auflösen. Hall (ebd., 212) verdeutlicht diese Entwicklung am Beispiel der Globalisierung:

Je mehr das gesellschaftliche Leben durch die globale Vermarktung von Stilen, Räumen und Vorstellungen, durch internationale Reisen, global vernetzte Medienbilder und Kommunikationssysteme vermittelt wird, desto mehr lösen sich Identitäten von besonderen Zeiten, Orten, Vergangenheiten und Traditionen – sie werden entbunden und erscheinen als ‚frei flottierend‘.

Für Hall ist Identität untrennbar mit Kultur verzahnt, das heißt, diese beiden Phänomene sind stets im Wechselspiel zu sehen und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. ebd., 182f): Beim Konstruieren der eigenen Identität wird unweigerlich auf symbolisches Material zurückgegriffen, welches in der Kultur zirkuliert (s. Kap. 4.2.4). Gleichzeitig prägen die einzelnen Mitglieder mit ihren Re-/De-/Konstruktionen eine Kultur. Dieser Erklärungsansatz entspricht dem konstruktivistischen Modell von Reich, denn jedes Subjekt ist zum einen Teilnehmer in verschiedenen Verständigungsgemeinschaften und zum anderen auch Beobachter und Akteur. Hall beschreibt in diesem Zusammenhang zwei Sichtweisen von kulturellen Identitäten. In der ersten kann sie als Summe von gemeinsamen historischen Erfahrungen und Codes verstanden werden. Diese Art von Kultur stellt eine Einheit dar und verfügt über ein unverwechselbares Selbst (vgl. Hall 2008: 27). Eine solche Perspektive von kultureller Identität basiert meiner Meinung nach auf den Vorstellungen eines statischen Identitätskonzepts. Die zweite Sichtweise hingegen „erkennt in dem, ‚was wir wirklich sind‘ oder – da die Geschichte eingegriffen hat – ‚was wir geworden sind‘, neben den vielen Ähnlichkeiten auch die entscheidenden Punkte einer tiefen und

signifikanten *Differenz* [Herv. i. Orig.]“ (ebd., 29). Eine solche Perspektive betont die Möglichkeit des Wandels von kulturellen Identitäten. Kultur und Identitäten sind also historisch zu betrachten und stets im Fluss (vgl. ebd.).²² Aus meiner Sicht lassen sich hieraus die von Bauman begründeten Chancen der flüssigen Moderne ableiten, die aus der Anerkennung von Pluralität und Diversität entstehen (s. Kap. 2.2.).

Die vorgestellten Identitätsansätze von Mead, Keupp und Hall implizieren ein Menschenbild, welches für diese Arbeit von zentraler Bedeutung ist: Zum einen wird eine biologistische Auffassung, welche die Persönlichkeitsentwicklung ausschließlich oder überwiegend „auf genetisch fixierte ‚Anlage‘-Faktoren und ihre ‚Reifung‘“ (Tillmann 1994: 13) zurückführt, entschieden abgelehnt. Individuelle Unterschiede wären aus diesem Blickwinkel nämlich bereits vor der Geburt zum größten Teil determiniert. Selbstverständlich darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der Mensch ein biologisches Wesen ist. Organische Entwicklungsprozesse, wie z. B. körperliches Wachstum, sexuelle Triebe usw. werden nicht angezweifelt. Allerdings richtet sich der Fokus auf die Wechselwirkung zwischen diesen Bedingungen und den Umwelteinflüssen (vgl. ebd.). Zum anderen gibt es kein „freies“ Subjekt, das sich gesellschaftlichen Einflüssen entziehen kann. Dabei geht es nicht um eine Form des „Milieu-Determinismus“ (Zimmermann 2000: 14). Vielmehr steht hinter dieser Sichtweise der Mensch als reflektierendes Wesen, welches aktiv handelt und gleichzeitig in ständiger Interaktion mit der Umwelt agiert. Der Prozess der Identitätsbildung handelt also ebenso vom „beeinflussenden“ und nicht nur vom „beeinflussten“ Menschen (vgl. ebd.).

Die skizzierte Darstellung über Identität und Identitätsbildung verdeutlicht das Spannungsverhältnis zwischen der Mikroebene (Subjekte) und der Makroebene (Gesellschaft). Die Gesellschaft mit ihren Einstellungen, ihren Bräuchen und sozialen Rollen spiegelt sich in jedem Individuum. Mit anderen Worten: Um Kinder und Jugendliche in ihrer Lebenswelt zu verstehen, ist es unausweichlich, die komplexen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse miteinzubeziehen.

2.4 Zwischenbetrachtung

Die beschriebenen Betrachtungsaspekte mit den Merkmalen wie z. B. „Risikobiografie“, „Ambivalenz“ und „Identitäts-Patchwork“ analysieren den gesellschaftlichen Wandel aus einer eher jugendunspezifischen Perspektive und ohne direkten pädagogischen Bezug. Die gewonnenen Erkenntnisse werden deshalb im Folgenden konkret auf Heranwachsende angewendet. Dabei ergeben sich drei zentrale Gesichtspunkte:

²² Im Kapitel 4.2.4 „Die Cultural Studies“ wird ausführlicher auf das Zusammenspiel von Kultur und Identitätskonstruktion eingegangen.

1. Individualisierung/Pluralisierung

Der Individualisierungsprozess bietet jungen Menschen mehr Chancen als bisher, weil sich traditionelle Strukturen und gesellschaftliche Zwänge zunehmend auflösen. Es gibt somit für die Lebensgestaltung keine festen Bestimmungen mehr, wie und mit wem man wohnt, was man glaubt, welche persönlichen Vorlieben und Abneigungen man hat, welche biografischen Etappen man einschlägt, kurz, wie man sein Leben führen soll (vgl. Hafener 2004: 14). Hafener spricht in diesem Zusammenhang von einer Tendenz zur ‚*Informalisierung* [Herv. i. Orig.]‘ (ebd., 13). Diese bietet zusätzliche Handlungsräume. Besonders Heranwachsende können bei ihrer Identitätssuche neue Verhaltensweisen ausprobieren und mit ihrem Auftreten (Mode, Frisur, Wortwahl usw.) experimentieren. Es entsteht eine breite Palette von Jugendkulturen mit ihren spezifischen Weltanschauungen und Lebensstilen (vgl. Baacke 2007).

2. Subjektivierung

Der Versuch der Moderne, Ambivalenzen zu bekämpfen, war – wie beschrieben – zum Scheitern verurteilt. In der flüssigen Moderne ist es Aufgabe des Individuums, mit Unbestimmtheiten zu leben und den Umgang mit ihnen zu lernen. Diese Privatisierung der Ambivalenz steht in engem Zusammenhang mit einer steigenden Tendenz zur *Subjektivierung*. Dies bedeutet, dass ebenso Jugendliche zum dauerhaften Akteur ihrer Selbstbeobachtung werden. Dem Innenleben mit den jeweiligen spezifischen Bedürfnissen wird im heutigen kulturellen Kontext stärker als je zuvor Gewicht verliehen (vgl. Hafener 2004: 16f). Die in unserer Gesellschaft lebenden Menschen verfügen in aller Regel über eine existenzielle Grundsicherung. Sie müssen nicht ums tägliche Überleben kämpfen, sondern können sich den ästhetischen Dingen ihres Lebens widmen. Der persönliche Geschmack wird in diesem Zusammenhang zu einer Leitkategorie (vgl. Moser 2006: 86f).

Dass das eigene Selbst ein ständiges Thema ist, zeigen u. a. die unzähligen Ratgebersendungen im Fernsehen oder die für jeden Stil von der Modebranche kreierte Kleidung. Da das Leben immer komplexer wird, steigt die Nachfrage nach solchem Expertentum²³ ständig (s. Kap. 2.2). Es vermittelt dem Suchenden Orientierung und kommt dem Bedürfnis nach einer vertrauenswürdigen, weil überindividuellen, Bestätigung der eigenen Persönlichkeit entgegen (vgl. Bauman 2005: 316). Das Beispiel zeigt ebenso den untrennbaren Zusammenhang zwischen Subjektivierung und körperlichen Erfahrungen. Gerade Jugendliche legen, bedingt durch ihre Identitätssuche, großen Wert darauf, wie sie gegenüber ihren Mitmenschen auftreten und wie sie auf andere wirken. Ihr Alltagsleben ist bildlich gesprochen mit einer großen Bühne zu vergleichen, auf der jeder

²³ In diesem Beispiel sind es mediale Figuren bzw. Fachkenner aus der Modeindustrie.

nicht nur als Zuschauer, sondern auch als Darsteller beteiligt ist. Der Körper bzw. das Erscheinungsbild spielt dabei eine zentrale Rolle und ist für die Heranwachsenden ein wichtiges Kapital bei ihrer Identitätskonstruktion. Dieser kulturelle Modernisierungsaspekt der Subjektivierung kann helfen, sich und seinen Körper zu verstehen und eine erweiterte Handlungsfähigkeit hervorzurufen. Er kann aber auch, nämlich technologisch verkürzt, einen Zwang nach körperlicher Kontrolle und physischer Manipulation nach sich ziehen (vgl. Hafenegger 2004: 17).

3. *Psychische Bürde*

Besonders Jugendliche sind dem Druck der Ambivalenz ausgesetzt. Hafenegger umschreibt ihre Situation folgendermaßen:

In einer individualisierten und pluralisierten Alltagswelt weiß man – in vielen Situationen – nicht mehr so genau, was und welche Entscheidungen, Überzeugungen und Lebensführungen angemessen, normal, richtig und falsch (die es so eindeutig nicht mehr gibt) sind. Es verschwimmen die Grenzen des Erlaubten und damit auch klare Orientierungsmarken, die Identitätsprojekte begrenzen (ebd., 15).

Der produktive Umgang mit dem permanenten eigenverantwortlichen Basteln an der Identität ist abhängig von psychischen, sozialen und materiellen Ressourcen. Verfügt das Subjekt über genügend solcher Kapitalien (vgl. Bourdieu 1987), dann besteht die Chance, sich eine offene und kreative Identität zu basteln. Ressourcenarmut hingegen beinhaltet das Risiko auf „defensive, medienvermittelte und atavistische Identitäten zurückzugreifen“ (Hafenegger 2004: 29).²⁴

Unabhängig davon, wie erfolgreich die Identitätskrise bewältigt wird, steht das Individuum unentwegt vor Entscheidungen und trägt dabei das Risiko, eine falsche Auswahl zu treffen. Folgeerscheinungen dieser starken *psychischen Bürde* wie z. B. ein ständiges Gefühl von Unsicherheit oder Zukunftsängste sind bei Jugendlichen keine Seltenheit. So zeigt die aktuelle Shell Jugendstudie, dass 7 % der befragten Heranwachsenden in West- und 11 % in Ostdeutschland ihre *persönliche* Zukunft als „düster“ bezeichnen. Lediglich 61 % sehen in West- und 60 % in Ostdeutschland ihrer Zukunft „zuversichtlich“ entgegen. Bei Jugendlichen aus der Unterschicht sind es sogar nur 33 %. Die Einschätzung der *gesellschaftlichen* Zukunft zeigt die Unsicherheit der Heranwachsenden noch deutlicher. Sie wird von 53 % der westdeutschen und 57 % der ostdeutschen Jugendlichen als „düster“ angesehen (vgl. Shell Deutschland Holding 2010: 125ff).

²⁴ Über den Zusammenhang von Identität und sozialer Ungleichheit vgl. u. a. Vogt 2000.

2.5 Sozialisationsinstanzen im Wandel

Nachdem makro- und mikrosoziologische Ansätze skizziert und darauf aufbauend allgemeine gesellschaftliche Veränderungsprozesse in der Lebenswelt von Heranwachsenden dargestellt wurden, richtet sich der Fokus – wie angekündigt – nun auf spezifische gesellschaftliche Sozialisationsfaktoren, die für Kinder bzw. Jugendliche²⁵ von großer Bedeutung sind. Hierbei wird zum einen veranschaulicht, wie tief greifend der soziale Wandel ist, weil er alle Bereiche der jugendlichen Alltagswirklichkeit durchdringt und zum anderen, in welcher unterschiedlichen Formen er sich zeigt. Im Einzelnen werden folgende zentrale Sozialisationsinstanzen untersucht:

- Familie
- Schule
- Peergroup

Explizit soll darauf hingewiesen werden, dass sowohl Kindheit als auch Jugend stets als Konstrukte angesehen werden müssen (s. Kap. 1). Die Sichtweise über Heranwachsende hat sich im Laufe der Geschichte gravierend verändert. Beispielsweise war bis zum ca. 4. Jahrhundert die Tötung von Kindern und Neugeborenen in Rom und Griechenland eine gewöhnliche Praxis, die moralisch nicht verwerflich war (vgl. deMause 1979: 59). Bei antiken Autoren gibt es, so der Psychologe deMause, klare Indizien, dass „das Umbringen von Kindern eine allgemein akzeptierte alltägliche Erscheinung war“ (ebd., 57). Heute hingegen impliziert Kindheit einen Schutz- und Schonraum, der sich von der Phase des Erwachsenenenseins abhebt. Das Gleiche lässt sich über „die Jugend“ feststellen: „Die deutsche Geschichte hat – hier mit Blick in dieses Jahrhundert – vielfältige Mythen, Bilder und Konstruktionen über Jugend vorzuweisen“ (Hafeneger 1996: 150). Zusammenfassend lässt sich sagen: „Der tatsächliche soziale Wandel und der Wandel der Konstrukte, die ihn beschreiben, gehen stets Hand in Hand“ (Baacke 1999a: 75f). Der Leser soll nun einen Einblick bekommen, was genau Kindheit und Jugend im 21. Jahrhundert bedeuten.

2.5.1 Sozialisationsfaktor Familie

Die Familie gilt als primäre Sozialisationsinstanz. Hier sammelt der Säugling seine ersten Lebenserfahrungen. Bis zur Aufnahme in Betreuungseinrichtungen, wie z. B. Kindergarten, ist die Familie für ihn tendenziell die „ganze Welt“ (Baacke 1999a: 250). Im traditionellen Sinne besteht sie aus Vater, Mutter und mindestens einem Kind. Darüber

²⁵ Die Begriffe Kindheit und Jugend werden in dieser Arbeit sehr weit gefasst. Im Folgenden sollen nicht biologische oder entwicklungspsychologische Prozesse der Subjekte thematisiert werden. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt vielmehr auf der Jugendgeneration als Ganzes.

hinaus sind die Eltern verheiratet. Dieses Familienmodell hat in Zeiten der Enttraditionalisierung eine deutliche Wandlung erfahren. Kinder und Jugendliche wachsen gegenwärtig in den verschiedensten Familienkonstellationen auf. Dazu gehören etwa Ein-Eltern-Familien, Trennungs-, Scheidungs-, Fortsetzungs- oder Patchworkfamilien. Die Bezugspersonen sind dabei „je nach Auffassung und familiärem Selbstverständnis“ (Hoffmann 2002: 50) variabel. Die von Beck beschriebenen Veränderungen der reflexiven Moderne beeinflussen in direktem Maße die Sozialisation im Kindesalter. So sind in der heutigen Zeit beide Elternteile häufig berufstätig und Kinder wachsen vermehrt ohne Geschwister auf (vgl. Hurrelmann 2002: 141f). Die Heranwachsenden erfahren somit zwar mehr Freiräume, sie leben aber mit reduzierten familiären Sozialkontakten; beispielsweise fehlen ihnen Geschwister, die für die Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen förderlich sein könnten.

Der Prozess der Informalisierung (s. o.) drückt sich etwa im Mitspracherecht der Kinder um ihre Belange innerhalb der Familie aus. Im Gegensatz zu früher wird u. a. über das Taschengeld, das Essen, die Schlafens- und die „Weggezeit“, die Fernsehnutzung usw. verhandelt (vgl. Hoffmann 2002: 51). Eltern kommen den Wünschen der Kinder nach Unabhängigkeit – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – stärker entgegen und unterstützen damit in gewisser Weise Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung ihrer Heranwachsenden im Familienalltag. Das einst autoritär geprägte Eltern-Kind-Verhältnis wird häufig durch eine tendenziell kameradschaftliche Beziehung ersetzt (vgl. ebd., 58). Dieses Verblässen der Generationsunterschiede wird durch die „Forever-Young-Mentalität“ (Hafeneger 2004: 15) gefördert. In der Gesellschaft werden ständig jugendliche Attribute wie Stärke, Schönheit, Dynamik usw. propagiert. Durch ein solches Ideal von Jugendlichkeit werden viele alltägliche Bereiche, wie z. B. Mode, Sport, Sexualität oder Neue Medien, zu Orten gegenseitiger Sozialisation zwischen „jung“ und „alt“. Heranwachsende müssen lernen mit den Freiheiten, die ebenso aus dem Verschwinden von Eindeutigkeiten resultieren, umzugehen (vgl. ebd.).

2.5.2 Sozialisationsfaktor Schule

Die Schule ist aufgrund ihres Pflichtcharakters die größte öffentliche Bildungsinstitution in allen Industrienationen (vgl. Tillmann 1994: 107). Heranwachsende verbringen während ihrer Schulausbildung in der Regel mindestens zwischen 13.000 und 15.000 Stunden im Unterricht. Hinzu kommen noch weitere, die für Schulaufgaben, Vorbereitungen und Lernen benötigt werden. Macht man sich bewusst, dass die Schulzeit heutzutage häufig erst mit 18 oder 19 Jahren endet bzw. gelegentlich durch einen weiterführenden Bildungsweg abgelöst wird, kann in der Tat von einer „Verschulung der Jugendphase“ (Vogelgesang 2001: 25) gesprochen werden (vgl., ebd.) Die Schule hat nach dem Soziologen Talcott Parsons (1902–1979) zwei sozialisatorische Grundfunktionen zu

erfüllen: Zum einen wird eine Verinnerlichung allgemeiner Rollenerwartungen angestrebt, und zum anderen sollen die Heranwachsenden auf unterschiedliche berufliche Positionen vorbereitet bzw. verteilt werden. Für den Schulanfänger öffnet sich eine neue Welt, in der er seinen Status plötzlich (durch Leistung) erwerben muss (vgl. Zimmermann 2000: 110f). Des Weiteren muss die Schule als zentraler Ort der Freundschaftsbildung in Kindheit und Jugend angesehen werden. Preuss-Lausitz (1993: 64) spricht dieser Bildungsinstitution sogar eine „kompensierende soziale Funktion“ zu, da – wie erwähnt – viele Kinder und Jugendliche ohne Geschwister aufwachsen und Straßenfreundschaften und nachbarschaftliche Verbindungen ebenfalls immer seltener werden.

Auch ein Wandel bezüglich des Anerkennens der Lehrerautorität seitens der Schüler ist nicht zu übersehen. Einige mögen die „Respektlosigkeit“ der heutigen Jugend kritisieren. Aus soziologischer und pädagogischer Sicht sind die Jugendlichen aufgrund des Individualisierungsprozesses anspruchsvoller geworden. Bei allen Schwierigkeiten, die sich mit einem pauschalen Vergleich zwischen früher und heute verbinden, sind Heranwachsende nach Einschätzung Hoffmanns (vgl. 2002: 51) in stärkerem Maße als früher urteilsfähig und stellen auch eher öffentliche Meinungen und Strukturen infrage.

In diesem Zusammenhang wird ein großes Problem deutlich: Die Institution Schule ist zum größten Teil in organisatorische Strukturen eingegliedert. Sie ist in gewisser Weise unflexibel und kann nicht in angemessenem Maße auf den gesellschaftlichen Wandel und die damit verbundenen spezifischen Lebensbewältigungsprozesse der Heranwachsenden reagieren. Die außerschulisch erworbene Selbstständigkeit der Jugend ist häufig inkompatibel mit starren Unterrichtsmethoden, da sie oft keinen Platz für kritische Nachfragen und Diskussionen (vgl. Preuss-Lausitz 1993: 47) bieten.

Die Indizien und Folgen eines unflexiblen Schulbildungssystems sind vielseitig und können gravierende Ausmaße annehmen. Man denke dabei nicht nur an die alltägliche Gewalt unter Schülern oder an überforderte Pädagogen, sondern u. a. an ungleiche Bildungschancen²⁶. Selbstverständlich wäre es zu simpel, die Schule für eine erfolgreiche Entwicklung eines jeden Kindes und Jugendlichen allein verantwortlich zu machen. Neben den Eltern ist sie aber der bedeutendste *pädagogische* Sozialisationsfaktor. Durch die enormen gesellschaftlichen Veränderungen steht die Schule somit unter einem großen Modernisierungsdruck.²⁷

²⁶ Die aktuelle Shell-Jugendstudie kommt erneut zum Ergebnis, dass der erreichte Abschluss der Schüler in engem Zusammenhang mit dem Bildungsgrad ihrer Eltern steht (vgl. Shell Deutschland Holding 2010: 71f).

²⁷ Im Kapitel 9 werde ich meine konstruktivistischen Überlegungen am Beispiel einer medienkritischen Religionsdidaktik bzw. einer religionskritischen Mediendidaktik darstellen. Eine konstruktivistisch orientierte Didaktik ist aus meiner Sicht ein vielversprechender Versuch, auf schulisch-pädagogische Herausforderungen der flüssigen Moderne zu reagieren.

2.5.3 Sozialisationsfaktor Peergroup

Der Fachterminus einer jugendlichen Gruppenbildung heißt „Peergroup“. Darunter versteht man eine Gruppe von Freunden, die sich zusammengehörig fühlt und sich regelmäßig trifft, um ihre Freizeit zu gestalten. Prinzipiell kann ebenso von der Gleichaltrigengruppe gesprochen werden (vgl. Hoffmann 2002: 56). Die sozialisatorische Bedeutung der Peergroup wächst nach Hurrelmann (vgl. 2002: 239) in unserer Gegenwart ständig, weswegen ihr die Funktion der „tertiären Sozialisation“ zukommt. Dies wird allein aus dem Grund deutlich, dass Freunde und Freundinnen im Vergleich zu früher eher gezielt gesucht werden (müssen) und sie, abgesehen von den Eltern, die wichtigsten Bezugspersonen für Jugendliche sind. Die Gleichaltrigengruppe, die bei Jugendlichen noch bedeutungsvoller ist als bei Kindern, erfüllt eine Reihe von Funktionen:

Ein zentraler Aspekt liegt in der vermittelnden Rolle der Peergroup: „In Gleichaltrigengruppen erhalten Jugendliche die Gelegenheit, sich zusätzlich zu den familiären Primärrollen auch die abstrakten, nach Leistung und Status aufgebauten Anforderungen des Freizeit- und Erwerbssystems anzueignen“ (ebd.). Sie sind demnach als vermittelnde Instanz zwischen der Familie und der Gesellschaft anzusehen. In Zeiten der Enttraditionalisierung ist gerade bei jungen Menschen der Bedarf nach Selbstvergewisserung groß. Sie müssen Techniken entwickeln, um mit der Ambivalenz der Welt umzugehen. Dabei sind die Heranwachsenden mit zunehmendem Alter immer mehr auf sich allein gestellt: Zum einen impliziert ihr Erwachsenwerden ja gerade eine Abgrenzung vom Elternhaus, zum anderen lassen sich die gewählten Bewältigungsstrategien ihrer Eltern, Lehrer usw. immer seltener auf ihre eigene komplexer werdende Lebenssituation übertragen. Das Streben nach Gemeinschaft und Beteiligung ist unter diesem Gesichtspunkt als besonders stark anzusehen. Die Peergroup kommt diesem Verortungswunsch entgegen und ihre Teilnehmer erfahren im günstigen Fall wechselseitige Anerkennung. Außerdem werden innerhalb der Clique alters- und geschlechtsspezifische Themen und Interessenlagen behandelt. Jugendliche können sich so an den Meinungen der anderen Peers orientieren oder ihre Einstellungen und Verhaltensweisen reflektieren.

Bei der Identitätssuche, welche natürlich mit dem Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung verbunden ist, spielt die Peergroup eine zentrale Rolle. Um sich seine Identität aufzubauen und sich ihrer bewusst zu werden, benötigt jedes Subjekt ein Gegenüber, das ihm seine Individualität bestätigt und ihm gleichzeitig gesellschaftliche Anerkennung vermittelt (s. Kap. 2.3). In diesem Fall sind es die anderen Peermittglieder, die jedem Mitglied seine Einzigartigkeit spiegeln. Das Identity-Patchwork ist allerdings ein niemals endender Prozess. Damit der Schein eines stabilen Ichs gewahrt bleibt, muss es ständig neu ausgehandelt werden. Aus diesem Grund wählen Heranwachsende gemeinsam mit den Peers eigene Rituale, kreieren neue rituelle Handlungen oder übernehmen sie produktvermittelt aus den Medien. Dazu gehören Sport, Stile, Kleidung, Sprache, etc.

(vgl. Hafenecker 2004: 18).²⁸ Die Heranwachsenden können sich mit Ritualen von der Erwachsenenwelt, aber auch von anderen Jugendlichen abgrenzen und das Gemeinschaftsgefühl der Zugehörigen wird gestärkt.

Jugendliche erfahren innerhalb ihrer Clique also Orientierung und Sicherheit. Gleichzeitig konstruieren sie sich eine eigene kulturelle und soziale Welt.

2.6 Sozialisation im soziokulturellen Umfeld

Neben den genannten zentralen Sozialisationsfaktoren gibt es selbstverständlich weitere Bedingungen, die auf die Persönlichkeitsentwicklung Einfluss nehmen und die im Kontext der jugendkulturellen Modernisierungsaspekte berücksichtigt werden müssen. Im Folgenden werden die Aspekte der „Medienkindheit“ und „Kommerzialisierung“ sowie ihre Bedeutung für die Lebenswelt der Heranwachsenden aufgezeigt.

2.6.1 Die Medienkindheit

Medien²⁹ im Sinne von Übermittlungstechniken von Symbolsystemen aller Art sind eng mit der Geschichte der Menschheit verknüpft. Ihr Verlauf lässt sich weit gefasst von der Höhlenmalerei über Rauchsignale bis zur Erfindung des Buchdrucks und schließlich dem Gebrauch der Massenmedien skizzieren. Elektronische Massenmedien sind in der heutigen Zeit nicht mehr wegzudenken. Sie durchdringen den Alltag und sind „omnipräsent“ (Charlton/Neumann-Braun 1992: 5). Um die Bedeutung der globalen Übertragung und Vernetzung von Symbolsystemen zu begreifen, wird häufig von der „Informationsgesellschaft“ gesprochen (vgl. Baacke 1999b: 97).

Kinder und Jugendliche stehen in der Regel wie selbstverständlich vor einer größeren Auswahl verschiedener Medien. Bereits früh sammeln sie ihre ersten Medienerfahrungen z. B. in Form von Bilderbüchern, Musik aus dem Radio oder Hörspiele vom CD-Player. Im Laufe der Zeit kommen weitere Medien hinzu, wie beispielsweise der Fernseher, Spielkonsolen, der Computer mit Internetzugang oder das Mobiltelefon. Schon seit Jahren hat der Umgang mit Neuen Medien einen hohen Stellenwert in der Freizeit der Heranwachsenden (vgl. Mpfs 2011; Mpfs 2010). Sie werden täglich meist über mehrere Stunden genutzt und der Umgang ist in der Regel kompetent und selbstständig (vgl. Hoffmann 2002: 63). Medien gehören zum Leben dazu. Sie strukturieren nicht nur äußerlich, also zeitlich und räumlich, sondern auch inhaltlich den Alltag: Auf dem Schulhof werden die neusten Computerspiele getauscht oder man unterhält sich angeregt

²⁸ Der Zusammenhang zwischen Kommerz und Identität wird im Kapitel 4.2.4 „Die Cultural Studies“ aufgegriffen.

²⁹ Zur genaueren Begriffsdefinition s. Kap. 4.1.

über die letzte Folge der Lieblingssoap: „Medienfiguren und -stars, Medienszenarien und -geschichten gehen sowohl in das Denken und Erleben des Individuums ein als auch in die Gestaltung der Öffentlichkeit“ (Charlton/Neumann-Braun 1992: 1).

Obwohl Fromme (vgl. 2002a: 157) zwischen einzelnen Mediengenerationen³⁰ unterscheidet, kann verallgemeinert gesagt werden, dass die gegenwärtige Jugend insgesamt ein ungezwungeneres Verhältnis zu den Neuen Medien hat als beispielsweise ihre Eltern. Dennoch entwickelt jede Mediengeneration „eine eigene Medienkultur“ (ebd.). Solche Medienkulturen sind allerdings nicht homogen, sondern unterscheiden sich nach verschiedenen Merkmalen wie Geschlecht, Milieu und Bildungsgrad (vgl. ebd.).

Fragt man sich, worin denn die Attraktion der Neuen Medien besteht, so lassen sich durch das bereits skizzierte Individualisierungstheorem und dem damit verbundenen Bedeutungswandel der Sozialisationsinstanzen bzw. -bedingungen erste Erklärungsansätze formulieren: Im Vergleich zu früheren Generationen verfügen die heutigen Heranwachsenden über größere Handlungsspielräume. Es ist einfach, sich an Medien zu wenden, da sie ständig verfügbar sind. Ihr Gebrauch ist meistens recht unkompliziert und bedarf keiner aufwendigen Vorbereitung oder Verabredung. Ihre Funktionen sind vielseitig:

Neue Medien eignen sich bereits, um Langeweile entgegenzuwirken bzw. Zeit zu füllen. Gibt es eine Lücke zwischen zwei Terminen, kann der Fernseher eingeschaltet werden. Ist kein Gesprächspartner unmittelbar vorhanden, kann eine SMS das Bedürfnis nach Kommunikation befriedigen. Medien bieten die Möglichkeit, fehlende Erlebnisse der Alltagswirklichkeit zu kompensieren bzw. neue Erfahrungen zu sammeln: „Was im Fernsehen passiert, ist ein Stück soziale Wirklichkeit“ (Baacke 1999b: 99). Die Grenzen zwischen medialer Wirklichkeit und sozialer Realität verwischen dabei zunehmend. Ein Mausklick trennt die Welt der Comicfigur *SpongeBob* von einer Homepage des eigenen Fußballvereins und beim Chatten kann man losgelöst vom Körper und realem Geschlecht eine neue Identität konstruieren³¹. Die in der Kultur zirkulierenden Wissensbestände sind medial angereichert und kein Individuum kann sich diesen Einflüssen entziehen (s. Kap. 4.2.4).

Neue Medien sind immer auch ein Spiegelbild der Gesellschaft. So lassen sich die dargestellten Subjektivierungstendenzen in den unterschiedlichsten Fernsehprogrammen gut erkennen. Sendungen wie „*Deutschland sucht den Superstar*“, „*Bauer sucht Frau*“ oder diverse Talkshows erzählen von Menschen wie dir und mir. Die Showteilnehmer erhalten die Möglichkeit, sich auf der medialen Bühne zu inszenieren. Es bedarf keiner Schauspiel- oder Musikausbildung, jeder kann ins Rampenlicht rücken. Die Zuschauer

³⁰ Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich auf die Generation, welche bereits mehr oder weniger mit dem Internet aufgewachsen ist.

³¹ Zur Bedeutung des Internets für das Identitätspatchwork vgl. Turkle (1998).

erleben hingegen ein Gefühl der Teilhabe am medialen Ereignis. Der Medieninhalt kann dabei den Heranwachsenden als wichtige Informationsquelle bezüglich dieser Selbstinszenierung und sonstigen jugendspezifischen Themen dienen. Orientierung wird heute weitgehend durch die Medien vermittelt (vgl. Schorb 2001: 17). Besonders in einer durch steigende Diversität von Lebensformen gekennzeichneten Gesellschaft benötigen Heranwachsende Ideen und Hilfestellung für ihre Lebensführung. Am „Orientierungshorizont der Medien“ (Hafeneger 2004: 7) suchen sie sich die passenden Stilelemente und Fragmente für ihr Identitätspatchwork.³² Sie werden allerdings nicht bloß von den Heranwachsenden rekonstruiert, sondern werden mehr oder weniger kreativ für das jeweils individuelle Selbstkonzept und die sozialen Interaktionsformen de- und konstruiert.

Allgemein lässt sich sagen, dass insbesondere durch das Internet der Zugang zu Informationen immens erweitert wird. Außerdem besitzen Jugendliche mithilfe der Neuen Medien ein effizientes Instrument, mit dem sie ihren jugendkulturellen Lebenswelten Ausdruck verleihen können. Damit ist auch eine Steigerung der individuellen Handlungsspielräume verbunden. Der zentrale Stellenwert der Medien im Alltag der Heranwachsenden ist also deutlich sichtbar. Wie Studien³³ belegen, besitzen Telekommunikationsmedien und technische Apparaturen, wie u. a. Computer oder Handy, einen festen Platz bei Heranwachsenden. Sie können als feste Sozialisationsgrößen angesehen werden. Die Begrifflichkeiten „Medienkindheit“ und „Medienjugend“ (Charlton/Neumann-Braun 1992) erscheinen daher durchaus angebracht.

2.6.2 Die Kommerzialisierung

Heutzutage spielt die aktive Teilnahme am Konsum eine zunehmende Rolle. Dabei hält die Multioptionsgesellschaft eine Reihe von Angeboten parat, die auf verschiedenste Art von den Heranwachsenden genutzt wird und überwiegend Geld kostet. Die Fachliteratur spricht von „Konsumkindheit“ (Baacke 1999b: 94). Allerdings sollte dieser Begriff nicht auf den wahllosen Gebrauch von Gütern oder das Wahrnehmen verschiedenster Angebote reduziert werden. Konsum beinhaltet ebenso eine gewisse Eigeninitiative, ohne die der Besuch von kommerziellen Orten (Kino, Einkaufsstraße, Eiscafé usw.) oder die Teilnahme an konsumorientierten Programmen (Events), z. B. Popkonzerte, nicht möglich wäre. Jugendliche sind im Vergleich zu früher jedoch sicherlich anspruchsvoller bzw. erlebnisorientierter (vgl. Hoffmann 2002: 61).

Kommerzialisierung impliziert des Weiteren folgenden Aspekt: Wirtschaft und Kultur – und somit auch die Medien – sind eng miteinander verflochten. Werbekampagnen zielen

³² Der Orientierungsaspekt durch die Medien wird im 5.1.2 Kapitel ausführlich behandelt.

³³ Einen Überblick über die Bedeutung von Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen bieten u. a. die Studien JIM- und KIM vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (vgl. Mpfs 2011, Mpfs 2010).

immer seltener auf Sachinformation, sondern auf die ästhetische Gestaltung ihrer Produkte. Die Werbebotschaft soll Bedürfnisse des Konsumenten erzeugen, die durch den Kauf der Ware befriedigt werden. Deshalb gibt sich die kommerzielle Werbung Mühe, „die Waren, die sie zu verkaufen sucht, in ihren *sozialen Kontexten* [Herv. i. Orig.] zu zeigen, d. h. als Teil eines bestimmten Lebensstils, so dass der zukünftige Kunde bewusst Symbole solcher Selbstidentität kaufen kann, die er besitzen möchte“ (Bauman 2005: 325). Dass das Konzept seine Wirkung nicht verfehlt, zeigt die Studie „Bravo Faktor Jugend 7“, nach der 12- bis 18-Jährige heute mehr als 130 Modemarken und -ketten kennen.³⁴ Kinder und Jugendliche verfügen in der Regel über immer mehr Taschengeld und für Werbemacher stellen sie eine wichtige Zielgruppe dar. Sie sind nicht nur gegenwärtige Produktabnehmer, sondern auch die Konsumenten der Zukunft. Bereits in sehr jungen Jahren werden Heranwachsende mit unzähligen Produkten wie beispielsweise „Krümelmonster-Plüschtiere, fernlenkbare Flugzeuge, Barbie Puppen, Elektro-Go-Karts, Matchboxautos, Ernie-und-Bert-Bodenpuzzles, Playmobil [...]“ (Baacke 1999b: 95) umworben.³⁵ Kinder lernen schnell, was in ihrer Lebenswelt angesagt ist und spätestens beim Eintritt ins Jugendalter ist ihre tägliche Selbstdarstellung (s. Kap. 2.3) oft eng mit statusbeladenen Attributen, wie z. B. teure Handys und Markenkleidung, verbunden. Heranwachsende definieren sich also immer stärker über kommerzielle Produkte³⁶. Davon sind auch soziale Beziehungen betroffen, denn das Vorhandensein bzw. das Nichtvorhandensein spezifischer Produkte entscheidet häufig über die Wertschätzung von Mitschülern, Freunden usw. (vgl. Rolff/Zimmermann 2001: 94).

2.7 Fazit

Kindheit und Jugend müssen immer im gesamtgesellschaftlichen Kontext betrachtet werden. Gegenwärtig ist unsere Gesellschaft von omnipräsenten Veränderungsprozessen geprägt, die in Anlehnung an Beck, Bauman und Keupp u. a. mit den Aspekten Risikobiografie, Ambivalenz und Identity-Patchwork beschrieben werden können. Heranwachsende erfahren diesen Wandel in allen für sie sozialisatorisch relevanten Bereichen. Er impliziert eine Reihe *destabilisierender* Faktoren, die das Aufwachsen in der heutigen Zeit erschweren:

- Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz legt den Grundstein für die persönliche Entwicklung der Kinder. Ihre Strukturen haben sich auf vielfältige Art und Weise geändert. Beide Elternteile sind häufig berufstätig, es gibt viele

³⁴ Vgl. Hamann, Götz: Habe alles, bekomme mehr, in: Die Zeit vom 19.05.2004, URL: <http://pdf.zeit.de/2004/22/Kinder-Konsum.pdf> [Stand: 27.08.2012].

³⁵ Über das (problematische) Verhältnis zwischen Kinder und Werbung vgl. u. a. Charlton et al. (1995).

³⁶ Auf den Zusammenhang zwischen der Identitätskonstruktion und Konsum wird im Kapitel 4.2.4 „Die Cultural Studies“ eingegangen.

alleinerziehende Mütter/Väter, und Kinder wachsen oft in Kleinfamilien und immer seltener mit Geschwistern auf. Die familiären Sozialkontakte reduzieren sich.

- Die Schule ist hinter der Familie die zweitwichtigste pädagogische Sozialisationsgröße. Sie ist aber eine Institution, die häufig mit großer Verzögerung und nicht hinreichend flexibel auf gesellschaftliche Veränderungen reagiert. Ihr pädagogischer Einfluss, Schüler bei ihrer individuellen Lebensbewältigung zu unterstützen, scheint begrenzt.
- Weitere traditionelle Sozialisationsinstanzen, wie beispielsweise die Kirche³⁷ oder Jugendverbände, verlieren, genau wie die von ihnen vermittelten verbindlichen Traditionen und Regeln, an Bedeutung.

Auf der anderen Seite gibt es auch *stabilisierende* Größen, die im Prozess der Pluralisierung und Individualisierung eine zunehmend wichtigere Rolle spielen und den Heranwachsenden Sicherheit und Orientierung vermitteln können:

- Die Neuen Medien strahlen eine Faszination aus, die im Zusammenhang mit diesem sozialen Wandel zu sehen ist:

Jugendliche Mediennutzung erfolgt und funktioniert aufgrund der gesellschaftlichen Bedingungen, die durch vielfältige Modernisierungen und Transformationen geradezu prädestiniert sind, Jugendliche an Medien zu ‚fesseln‘ und sie kontinuierlich dafür zu begeistern (Hoffmann 2002: 12).

Besonders Neue Medien erfüllen eine Reihe von Aufgaben, die über den reinen Unterhaltungsaspekt – Computer spielen, Fernsehen schauen usw. – hinausgeht. Sie geben den Heranwachsenden Anregungen für ihre Selbstfindung, indem sie, so die Behauptung, die im Kapitel 4.2.3 näher begründet wird, symbolisches Material zur Verfügung stellen. Kinder und Jugendliche bedienen sich dieser Quellen, die ihnen helfen, sich und ihrer spezifischen Kinder-/Jugendkultur Ausdruck zu verleihen. Medien sind aus dieser Sicht mehr als ein technisches Hilfsmittel zur Informationsvermittlung. Sie sind fast immer und überall verfügbar, also räumlich und zeitlich weitestgehend unabhängig, was sie von den anderen dargelegten Sozialisationsgrößen unterscheidet und ihre Bedeutung für die Kinder- und Jugendsozialisation unterstreicht. Des Weiteren wurde der Zusammenhang zwischen Medien und Konsum aufgezeigt. Medienmacher können demnach bei der Bereitstellung der Medieninhalte (u. a. wirtschaftliche) Interessen verfolgen.³⁸ Im Gegensatz zu den beiden zentralen Sozialisationsgrößen „Familie“ und „Schule“

³⁷ Im weiteren Verlauf der Arbeit erfolgt eine umfangreiche Analyse über die Rolle von klassischen Religionen und religiösen Institutionen in der flüssigen Moderne. Bereits das nächste Kapitel widmet sich ausführlich diesem Thema.

³⁸ Wie im Kapitel 4.2.4 „Die Cultural Studies“ aufgezeigt wird, stecken hinter Medieninhalte stets Medienproduzenten, welche Medientexte mit ihren – z. B. ideologischen, ökonomischen oder politischen – Interessen codieren können.

wird der Erziehungsaspekt gegenüber Heranwachsenden – dies wird am Beispiel der Werbung überdeutlich – meist ausgeklammert oder er vermischt sich stark mit anderen Anliegen der Produzenten.

- Die „Peers“ werden mit zunehmendem Alter immer wichtiger für die Heranwachsenden. Die Gleichaltrigen-Gruppe hat im günstigsten Fall eine stabilisierende Funktion, indem sie jedem Mitglied das Gefühl von Sicherheit und Orientierung bietet, was angesichts des gesellschaftlichen Wandels eine starke psychische Entlastung für Jugendliche bedeuten kann. Es wurde in diesem Kapitel sichtbar, dass sie als Kunden an der (medialen) Kommerzialisierung beteiligt sind, indem sie beispielsweise bestimmte (Marken-)Produkte für ihre Selbstdarstellung nutzen. Dies zeigt zum einen erneut, wie allgegenwärtig Medien sind und zum anderen, dass Peers die Bedeutung von Medienbotschaften innerhalb ihrer Gruppen stark beeinflussen und verstärken können. Die Peergroup ist eine Sozialisationskomponente, die in besonders hohem Maß mit der Welt der Medien verzahnt ist.

Bei einem Vergleich der dargestellten Sozialisationsaspekte wird sichtbar, dass die klassischen Instanzen, wie etwa Familie, Schule oder Kirche, an Einfluss verloren haben. Die Sozialisationsrelevanz der Medien und der Peers nimmt stark zu. Damit ist auch ein Bedeutungsverlust des formellen Lernens bzw. ein Bedeutungsanstieg des informellen Lernens in der Kinder- und Jugendwelt verbunden. Die gesellschaftlichen Modernisierungsaspekte wirken sich in starkem Maße auf die Identitätsbildung bei Heranwachsenden aus. Das dargestellte Konzept des Identitätspatchworks lässt sich nahtlos mit den skizzierten Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen kombinieren. Sie betonen die Schwierigkeit der Subjekte, sich ihre eigene Persönlichkeit zu konstruieren. Medieninhalte werden dabei zunehmend von Jugendlichen als Quelle für ihr „doing identity“ benutzt:

Die vorhandenen Erfahrungsbausteine von (Groß-)Eltern, von traditionellen Institutionen wie der Kirche oder der Schule sind zum einen häufig für Kinder und Jugendliche nicht (mehr) hinreichend viabel. Zum anderen agieren die beiden für Heranwachsende bedeutungsvollsten Sozialisationsgrößen Familie und Schule häufig nach dem von Bauman dargestellten Prinzip des Führers. Durch ihre Autorität sollen die Heranwachsenden verpflichtet werden zu gehorchen und zu lernen.

Aus Sicht der Jugendlichen erscheint es verständlich, dass sie alternative Ratgeber suchen. Sie greifen hierbei auf Berater zurück, die sie nach eigenem Bedarf konsultieren können. Das sind zum einen die Peers, die ja von den Jugendlichen in aller Regel selbstständig ausgewählt werden. Die Menge an symbolischen Bausteinen von der Gleichaltrigengruppe ist im Vergleich zu dem Reservoir der Erwachsenen zwar in aller Regel geringer, aber auch häufig passender für die Identitätskonstruktion. Denn schließlich befinden sich die

Peers in einer ähnlichen Lebenssituation und können sich somit im Idealfall verständnisvoller untereinander beraten. Neben den Peers stellen die elektronischen Massenmedien verschiedene Experten für Heranwachsende zur Verfügung. Dementsprechend finden Heranwachsende unzählige mediale Erzählstränge, aus denen sie sich für ihr „doing identity“ passende auswählen können.

In diesem Kontext benenne ich zwei Klassifizierungen von medialen Ratgebern, die für Jugendliche eine wichtige Rolle spielen können. Beiden ist gemein, dass sie keine Rechthaber sind, die anderen ihre Lebensentwürfe und Vorstellungen von Welt als einzig richtiges Lebensmodell aufdrängen. Vielmehr bieten sie sich als Anschauungsbeispiel an. Es liegt jedoch am Jugendlichen selbst zu entscheiden, wie bedeutungsvoll bzw. bedeutungslos die Berater für seine Identitätskonstruktion sind: Der erste Typus besitzt eine natürliche Autorität (s. Kap. 2.2). Zu ihm zähle ich im weitesten Sinne auch Stars, z. B. aus der Film- oder Musikbranche. Durch ihr künstlerisches Schaffen, ihre öffentlichen Auftritte, ihre Interviews usw. zeigen sie Teile ihres Lebens, die für Jugendliche als Beispiele für die eigene Lebensgestaltung dienen können. Da es Berühmtheiten scheinbar geschafft haben, ihr Leben in der Risikogesellschaft erfolgreich zu meistern, sind ihre Symbolbausteine häufig von zentralem Wert für Heranwachsende. Die meisten dieser Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens geben zwar nicht direkt – im Gegensatz zu Jane Fonda in ihrem erwähnten Buch – konkrete Hinweise zu Problemlösungsstrategien. Ihr primäres Anliegen ist es also in aller Regel nicht, Heranwachsende zu belehren. Trotzdem bzw. gerade deshalb dienen Stars häufig als Vorbilder. Die Werbeindustrie ist sich dieses Zusammenhangs bewusst und vermarktet dementsprechend gerne Berühmtheiten für kommerzielle Zwecke. Jugendliche sind, wie oben beschrieben (s. Kap. 2.6.2), in ihrer Rolle als Konsumenten sehr gefragt und werden umworben.³⁹

Der zweite Typus von medialen Vorbildern ist deshalb für Jugendliche attraktiv, weil ihre Akteure gerade nicht berühmt, sondern Durchschnittsmenschen sind (vgl. Bauman 2003: 84). Die Heranwachsenden können sich häufig stärker mit solchen Akteuren als mit Stars identifizieren, weil der Bezug zu ihrem Leben eher hergestellt werden kann.⁴⁰ Aktuelle Talkshows (z. B. „Britt“) oder Reality-Sendungen (z. B. „Mitten im Leben“) erzählen von mehr oder weniger alltäglichen Themen. Jugendliche erhoffen sich auch hier, Anregungen für ihr Identitätspatchwork zu erhalten. Wenn Jugendliche mediale Berater für ihre Identitätskonstruktion nutzen, ist der Vorteil nicht nur die große Auswahl in den

³⁹ Dieser Gesichtspunkt ist zentraler Bestandteil des fünften Kapitels „Neue Medien und der Markt der Religionen“.

⁴⁰ Der Intensitätsgrad zwischen der parasozialen Interaktion zwischen Rezipient und der Medienfigur wird medienwissenschaftlich mit dem Low-Level bzw. High-Level ausgedrückt. Darauf wird ausführlich im Kapitel 4.2.3 eingegangen.

elektronischen Massenmedien, sondern auch die Tatsache, dass ein Knopfdruck (des Fernsehers) reicht, um sich auf bequeme Weise der Dienste des Beraters zu entledigen.

In diesem Zusammenhang kann den Medienproduzenten vorgehalten werden, dass sie oftmals eine von Bauman kritisch beschriebene Politik der Lebensführung in starkem Maße unterstützen. Ihre Inhalte zielen zwar auf die individuellen Bedürfnisse der Rezipienten ab, sie klammern jedoch meist gemeinschaftliche Anliegen aus (s. Kap. 2.2.). Diese Perspektive rückt die Eigeninteressen der Neuen Medien in den Mittelpunkt der Betrachtung und hinterfragt die Qualität ihrer Produkte. In Anlehnung an virtuelle und fiktionale Realitäten schreibt Reich (2008: 135) dazu:

Eine große Wunschmaschine scheint die Wirklichkeit immer mehr zu dominieren. Sie erweist sich bei näherer Betrachtung oft als bloß symbolische Konstruktion, deren Methode darin wurzelt, sich unserer Imaginationen meist vereinfachend und klischeeartig zu bedienen, um marktmäßigen und profitablen Erfolg in der Praxis zu erzielen.

Prinzipiell lässt sich feststellen, dass alle Erfahrungsbausteine der flüssigen Moderne deutlich fragmentierter und ambivalenter sind als in der Vergangenheit. Es gibt keine einheitliche Geschichte, die als Vorlage für die eigene Biografie dienen kann. Neue Medien füllen in gewisser Weise oftmals ein Vakuum an kulturellen und sozialen Orientierungsmustern. Ihre Funktion kann auch in diesem Kontext als ambivalent bezeichnet werden. So resümiert Moser (2006: 64) in einem kritischen Unterton sowie in Anlehnung an Lyotards Begriff der Metaerzählungen:

Da es keine Erzählungen mehr gibt, welche den Lebensentwurf der Menschen – wie früher die Religion oder eine Geschichtskonzeption von der Assoziation und Emanzipation der Arbeiterklasse – bestimmen, und in die man eingebunden ist, klammert man sich an Surrogate, wie sie die Medienwelt vermittelt.

Ich habe in diesem Kapitel verschiedene Gesellschaftsdiagnosen vorgestellt. Trotz ihrer unterschiedlichen Akzentuierung betonen ihre Vertreter, wie Bauman, Beck und Keupp, die rasante Entwicklung der Modernisierungsprozesse mit ihren ambivalenten Folgen für die Entwicklung der Subjekte. Zwar können Jugendliche ihre Biografie weit unabhängiger gestalten als in früheren Zeiten. Durch die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse erhöhen sich jedoch die Anforderungen und die Eigenleistungen der Subjekte. Ihre individuellen Lebensbewältigungsstrategien sind zunehmend mit Verunsicherungen, Widersprüchlichkeiten und Zerrissenheit verbunden. Das Basteln an der eigenen Identität tendiert zur lebenslangen „Sisyphusarbeit“ (Helsper 1991: 88).

Je nach seelischen, kulturellen, sozialen aber auch weiteren, wie z. B. kreativen Ressourcen (s. o.), gelingt es – im Idealfall – den Heranwachsenden mit den Freiheiten und den damit verbundenen Belastungen der (post-)modernen Gesellschaft umzugehen.

Besonders in dieser gesellschaftlichen Situation wächst der Wunsch nach einem „gesicherten Identitätsgehäuse“ (Keupp 1994: 341). Während in der Vergangenheit oft traditionelle Sinnsysteme, wie beispielsweise die christliche Religion, solche Bedürfnisse nach Sicherheit und Eindeutigkeit erfüllten, sind sie mittlerweile scheinbar immer seltener in der Lage, diese Aufgabe zu bewältigen. Mit anderen Worten heißt dies, dass die Entwicklungen zur Risikogesellschaft zwar prinzipiell zu einem Anstieg der Nachfrage nach Sinngebungsinstanzen wie Religionen führen musste, aber ambivalenterweise die Subjekte immer seltener auf solche traditionellen Anbieter zurückgreifen (können).

Ich gehe trotzdem davon aus, dass Heranwachsende bei ihrer Identitätssuche und dem damit implizierten Wunsch nach Verortung häufig auf Religionen zurückgreifen.⁴¹ Wie ist das zu erklären? Durch Keupp wurde deutlich, dass beim Identitätspatchwork heutzutage meist nicht nur geschlossene Erzählungen, sondern auch einzelne Erzählstränge zum Identitätspatchwork genutzt werden. Aus dieser Sicht ergeben sich für Jugendliche mehrere Optionen:⁴²

- a) Traditionalismus: Heranwachsende können sich beispielsweise an alte Werte und Traditionen der klassischen Religionen klammern. Religionen dienen unter diesem Gesichtspunkt als „Rettungsanker“. Die entsprechenden Symbole werden also eher rekonstruiert.
- b) Synkretismus: Eine weitere Option ist die Übernahme von einzelnen religiösen Fragmenten in die eigene Metaerzählung. Junge Menschen suchen sich aus einer Vielzahl von religiösen Bausteinen einzelne – und zwar die als passend empfundenen – aus und integrieren diese in ihre Narration. Die religiösen Symbole werden also nicht nur rekonstruiert, sondern auch de-/konstruiert. Daran schließt sich die dritte Option an.
- c) Transformation: Jugendliche haben auch prinzipiell die Möglichkeit, religiöses symbolisches Material mit nichtreligiösen Bausteinen zu kombinieren. Ein profaner Erzählstrang kann dadurch eine sakrale Aufwertung erfahren. Was auf den ersten Blick nicht als viabel für das Patchwork angesehen wird, kann umgangssprachlich ausgedrückt also „passend gemacht“ werden. Die Heranwachsenden dekonstruieren in starkem Maße die religiösen Inhalte bzw. re-/konstruieren sie mit zahlreichen anderen Bedeutungsfragmenten. Altes kann ebenso mit Neuem zu einem spezifischen „Identitätenmix“ zusammengebastelt werden.

Die Neuen Medien spielen bei den genannten Wahlmöglichkeiten eine zentrale Rolle. Es wurde argumentiert, dass sie u. a. ein einflussreicher stabilisierender Sozialisationsfaktor für Heranwachsende sein können. Ihr hoher Stellenwert ist ebenso unter dem

⁴¹ Diese Aussage wird in der Hypothese 1a aufgegriffen (s. Kap. 6).

⁴² Die folgenden drei Optionen sind zentrale Bestandteile der Hypothese 2 (s. Kap. 6).

Gesichtspunkt der Identitätskonstruktion erkennbar. Aufgrund ihrer Omnipräsenz können sich Heranwachsende nahezu ständig und überall an ihrer unerschöpflichen Quelle von symbolischem Material bedienen. Wie im fünften Kapitel („Neue Medien und der Markt der Religionen“) aufgezeigt wird, sind Medieninhalte zudem häufig – mal mehr, mal weniger offensichtlich – religiös codiert. Aus diesem Grund greifen religiös Suchende, aber auch Nichtsuchende, so meine These, häufig auf solche Konstruktionen zurück. Es kann also zu einer religiösen Mediensozialisation kommen.⁴³ Dabei stellt sich die Frage, ob die klassischen Religionsinstanzen von den Neuen Medien verdrängt werden oder – provokanter formuliert – ob Medienmacher zu den bedeutungsvollsten Sinnanbietern der flüssigen Moderne werden.

Bevor ich mich der religiösen Spurensuche in den Neuen Medien und den aufgeworfenen Fragen widme, sind einige Vorbereitungen nötig. Es muss u. a. geklärt werden, was eine Religion kennzeichnet, welche Kriterien des Religiösen es gibt und welche Rolle traditionelle Religionsinstanzen gegenwärtig tatsächlich in der jugendlichen Alltagswirklichkeit spielen. Dies geschieht im folgenden Kapitel.

⁴³ Siehe Hypothese 5 im Kapitel 6.

3 Religion und Religiosität

Wie das letzte Kapitel verdeutlicht ist der Übergang von der klassischen zur flüssigen Moderne von starken sozialen und strukturellen Veränderungen geprägt. Im Folgenden wird u. a. der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen diese auf die etablierte(n) Religion(en) bzw. den religiösen Glauben haben. Zunächst erfolgt jedoch eine unabdingbare Annäherung an zentrale Begrifflichkeiten.

3.1 Definition Religion und Religiosität

Es ist ein schwieriges, wenn nicht sogar ein unmögliches Unterfangen, eine vollständige Definition von Religion zu formulieren. Aus diesem Grund fordern einige Religionsforscher, wie beispielsweise Mathes (vgl. 1967: 89ff), auf einen Religionsbegriff zu verzichten. Für die nachfolgenden empirischen Untersuchungen ist es aber notwendig, die Begriffe „Religion“ und „Religiosität“ zu operationalisieren. Außerdem existiert in der Öffentlichkeit nach wie vor mitunter die Vorstellung, Religion sei gleichzusetzen mit kirchlichen Dogmen. Damit eine Analyse eines möglichen religiösen Wandels in der Gesellschaft durchgeführt werden kann, muss solch eine reduzierte Sichtweise durch verschiedene religionstheoretische Ansätze erweitert werden.

Erst einmal ist eine Einteilung in funktionalistische und in substanzielle Begriffsbestimmungen sehr hilfreich. Durch die Suche nach einer in allen Religionen gemeinsamen identischen Substanz möchten substanzielle Ansätze das Wesen, den Inhalt der Religion erfassen (vgl. Hock 2002: 14). Funktionale Ansätze hingegen versuchen Religion dadurch zu ergründen, indem sie nach den Leistungen von Religionen fragen. Unabhängig von inhaltlichen Unterschieden wird gefragt, wie sie strukturiert sind und welche Aufgaben bzw. Funktionen sie erfüllen (vgl. ebd., 16).

3.1.1 Substanzielle Religionsansätze

Aufgrund der Verwobenheit unseres Religionsbegriffes mit der abendländischen Kultur wird Gott als tragendes Grundelement in substanziellen Religionsdefinitionen angesehen (vgl. Lanczkowski 1980: 33f). Während zu Beginn der Menschheitsgeschichte der Glaube an Geister und übernatürliche Wesen vorherrschte, entwickelte sich im Laufe der Zeit ein Glaube an mehrere Götter bzw. an einen Gott (vgl. Hock 2002: 15). Eine weiter gefasste Religionsdefinition muss jedoch nicht an einem personifizierten „Gott“ festhalten, sondern der Glaube kann sich, allgemeiner ausgedrückt, auf ein oder mehrere übernatürliche(s) Wesen beziehen. Diesen Ansätzen kann entgegengehalten werden, dass nicht alle

Religionen eine Gottesvorstellung teilen. Zu nennen ist hier beispielsweise der frühe Buddhismus (vgl. Colpe 1980: 87).

Huber und Klein (vgl. 2007: 5) entgehen dieser Kritik, indem sie zwischen einer theistischen und einer pantheistischen Semantik von Transzendenz unterscheiden. Diese Prinzipien lassen sich, so die Religionspsychologen, „in allen großen religiösen Kulturen finden“ (ebd.):

Bei theistischer Semantik wird Transzendenz in der Gestalt eines ‚Gegenübers‘ konstruiert. Dieses Gegenüber ist im Gebet ansprechbar und kann in der Lebenspraxis als sich mitteilendes und eingreifendes ‚Du‘ erfahren werden. In diesem Fall weist die religiöse Semantik eine dialogische Struktur auf. Auf der ideologischen Ebene bildet sich dies im Gebrauch des Symbols ‚Gott‘ ab. Bei einer pantheistischen oder monistischen Konstruktionsweise wird die Transzendenz hingegen eher als alles durchdringendes Prinzip wahrgenommen, das in Kontemplation oder Meditation zugänglich ist und mit dem das Individuum eins werden kann. Dadurch erhält die religiöse Semantik hier eine partizipative Struktur, und auf der ideologischen Ebene wird eher von ‚etwas Göttlichem‘ gesprochen (ebd.).

Aus dieser Sicht zählen z. B. das Judentum, das Christentum oder der Islam zu theistischen Religionen, zahlreiche östliche Religionen, wie u. a. der Buddhismus, hingegen zu pantheistischen Religionen.

Einige Religionsansätze verzichten ganz auf den Gottesbegriff und ersetzen ihn durch abstraktere Beschreibungen. Am Anfang des 20. Jahrhunderts führten beispielsweise Rudolf Otto (1869–1937) und Nathan Söderblom (1866–1931) den Begriff des „Heiligen“ in die Religionswissenschaft ein. Religion lässt sich in dieser Tradition dann als „die Erfahrung einer andersartigen, höheren und heiligen Macht und der dauernde Verkehr mit ihr“ (Goldhammer 1960: 10) definieren. Das Heilige (das Sakrale) als entscheidende Größe des Göttlichen grenzt sich dabei vom Weltlichen (dem Profanen) ab: „Alle bisher gegebenen Definitionen des Phänomens Religion weisen ein Gemeinsames auf: Jede von ihnen setzt in irgendeiner Weise das Heilige und das religiöse Leben dem Profanen und dem weltlichen Leben entgegen“ (Eliade 1954: 19). Es ist, so Eliade, sehr schwierig, die Sphäre des Heiligen abzugrenzen, denn Religion ist ein sehr komplexes Phänomen, welches aus zahlreichen heiligen Facetten (Hierophanien) besteht. Diese sind geschichtlichen Entwicklungen unterworfen. Prinzipiell konnte in der Menschheitsgeschichte jedes beliebige „Etwas“ als heilig aufgewertet bzw. umgekehrt jede Hierophanie als weltlich abgewertet werden (vgl. ebd., 33).⁴⁴ An dieser Stelle wird erneut die Möglichkeit des Bedeutungswandels von Dingen (s. Kap. 2.3) deutlich. Trotzdem benennt Eliade (vgl. 1954: 20) zentrale Kategorien mit „sakralen Fakten“ (ebd.) wie z. B. Rituale,

⁴⁴ Dieser Aspekt ist ein zentraler Bestandteil der Hypothese 3 (s. Kap. 6).

Mythen, göttliche Gestalten, heilige und verehrte Gegenstände, Symbole, Tiere, Pflanzen, heilige Orte usw.

Die binäre Unterscheidung zwischen „heilig“ und „weltlich“ wirkt sich auf das Denken und Handeln der Menschen aus. Während der Mensch in religiösen Weltbildern häufig als fehler- und sündhaft angesehen wird, assoziieren viele das Heilige als rein und durchweg gut. Die Versuche, dem Sakralen gerecht zu werden oder ihm näherzukommen, reichen von Meditation, Askese, christlichen Politikkampagnen bis zu „heiligen“ Kriegen. Neben dem moralischen Aspekt, der wie gerade angedeutet ebenso „eine soziale Tatsache“ (Evans-Pritchard 1968: 95) darstellt, beinhaltet das Heilige auch eine weitere Kategorie. Rudolf Otto beschreibt in seinem Buch „Das Heilige“ (1917/1958) eine nicht rational zu begreifende, unnennbare und geheimnisvolle Wirklichkeit: das Numinose. Diese Sphäre des Sakralen begegnet dem Menschen auf ambivalente Weise: Als „mysterium tremendum“ weckt es Angstgefühle, ruft Schrecken und Ehrfurcht hervor. Als „mysterium fascinans“ übt es aber gleichzeitig auch eine starke Anziehungskraft aus. Das gestaltlos Göttliche lässt sich nur in eigenen Erfahrungen begreifen. Wem ein Zugang zum Erleben dieses Unsagbaren verschlossen bleibt, kann, so Otto, das Numinose nicht verstehen. Sein Religionsverständnis wird in anschaulicher Weise zu Beginn seines Werkes deutlich, indem er seiner Leserschaft folgende Empfehlung mitteilt:

Wir fordern auf, sich auf einen Moment starker und möglichst einseitiger religiöser Erregtheit zu besinnen. Wer das nicht kann oder wer solche Momente überhaupt nicht hat, ist gebeten, nicht weiterzulesen. Denn wer sich zwar auf seine Pubertätsgefühle, Verdauungsstockungen oder auch Sozialgefühle besinnen kann, auf eigentümliche Gefühle aber nicht, mit dem ist es schwierig, Religionskunde zu betreiben (ebd., 8).

Dabei deutet sich eine Definitionsrichtung an, die Transzendenz (lat. „transcendere“ = überschreiten) bzw. Transzendenzerfahrung als Basis von Religion sieht.

Trotz dieses hohen Abstraktionsgrades bleibt ungeklärt, ob tatsächlich alle Religionen über substanzielle Gemeinsamkeiten verfügen. Außerdem entziehen sich Erkenntnisse, die jenseits der sinnlichen Erfahrungen liegen, der Wissenschaftlichkeit und können somit nicht überprüft werden.

3.1.2 Funktionale Religionsansätze

Im Gegensatz zu substanziellen Ansätzen werden in funktionaler Hinsicht gesellschaftliche und individuelle Zusammenhänge stärker miteinbezogen. Man geht der Frage nach, was Religion leistet und was sie bewirkt. Dahinter steckt die Grundannahme, dass „Religion auf allgemeine grundlegende menschliche Probleme reagiert, die nicht ‚technisch‘ lösbar sind – auf Grundbedürfnisse, auf Sinnfragen, auf existenzielle Krisen etc. und dass ihre Leistung darin besteht, für diese ‚Probleme‘ Lösungen anzubieten“ (Hock 2002: 16).

Émile Durkheim, der den Begriff des „Heiligen“ innerhalb des soziologischen Diskurses einführt (vgl. 1912/1981), zählt genau wie Bronisław Malinowski (vgl. 1931/1972) zu den klassischen Vertretern funktionaler Religionsmodelle. Beide betonen die hohe Integrationskraft der Religionen, durch die ein harmonisches Funktionieren der Gesellschaft gesichert sei.

Eine weitere funktionale Grundperspektive von Religion ist es, sie als spezifische Lösung von Kontingenzproblemen aufzufassen. Kontingenz bedeutet, „dass etwas so ist, wie es ist, und doch anders sein könnte, dass etwas zwar möglich, aber nicht notwendig ist“ (Pollack 2003: 46). Der Mensch ist permanent Sinneseindrücken und symbolischem Material ausgesetzt und muss, um im Chaos der Erlebnisflut nicht unterzugehen, diese selektieren. Die als bedeutsam angesehenen Eindrücke werden interpretiert und in den Sinnzusammenhang der Person eingeordnet. Dadurch erlangt das Subjekt Sicherheit und Orientierung. Allerdings gibt es unstrukturierbare Kontingenz, d. h. Erlebnisse, welche das Subjekt nicht in seine bisherige Erfahrungswelt integrieren kann. Es folgt ein Gefühl von Unbehagen, existenzieller Angst, Unsicherheit usw. Religion hat aus dieser funktionalistischen Sicht nun die Aufgabe, solche Kontingenzen zu reduzieren und diese Erfahrungen in ein vertrautes Sinnschema, einer eigenen „Metaerzählung“, zu setzen.

Während Luhmann jedes Erleben und Handeln unter dem Aspekt der Komplexitätsreduzierung sieht (= universal-objektiver Kontingenzbegriff) (vgl. Wippermann 1998: 108), betont beispielsweise Pollack (vgl. 2003: 47) den aktiven Konstruktionsprozess des Subjektes. Ob etwas als kontingent erfahren wird, ist individuell verschieden und hängt von Faktoren wie Weltanschauung, Lebenseinstellung, Biografie usw. ab. So ist es durchaus möglich, dass das Individuum mithilfe innerweltlicher Techniken Komplexität reduziert, sei es etwa durch Psychotherapie oder philosophische Weltdeutungen.

An diesem Punkt herrscht in der Religionswissenschaft bzw. Religionssoziologie Uneinigkeit. Vertreter wie Thomas Luckmann folgern aus dem skizzierten Argumentationsstrang, dass nahezu jede gesellschaftliche Institution und jedes Objekt religiös funktionalisiert werden kann. Dies führt allerdings zu einem sehr weit gefassten Religionsbegriff, der nahezu beliebig anwendbar zu sein scheint. Im Hinblick auf die Säkularisierungsdebatte kritisiert Pollack (ebd., 134) Luckmann folgendermaßen: „Bei einem derart breiten Religionsbegriff kann Religion gar nicht untergehen, es sei denn, der Mensch verlöre seine sinnhafte Orientierung in der Welt“. Pollack verweist auf eine spezifische Form der Komplexreduzierung durch Religion, die sich von den weltlichen Lösungen und Bewältigungsformen unterscheidet: Zum einen wird die unstrukturierbare Kontingenz durch Hinzufügen einer außerweltlichen Komponente bewältigt. Das Transzendente ist eine Letztgröße, die unbegreiflich bleibt. Damit der religiöse Mensch die daraus resultierende Sicherheit gewinnen kann (vgl. ebd., 48), muss zum anderen die

abstrakte Transzendenz auf die Alltagswelt bezogen werden. Hierzu benutzt der Mensch, laut Pollack, Mythen, Symbole und Rituale (vgl. ebd., 49). Sie stellen die Verbindung zwischen Jenseits und Diesseits her und sorgen für die Alltagsrelevanz der ansonsten unzugänglichen Letztgröße.

Der Religionssoziologe Kaufmann systematisiert die genannten Aufgaben der Religion und fügt weitere hinzu. Neben „Sozialintegration“ und „Kontingenzbewältigung“ benennt er noch die Funktionen „Identitätsstiftung“, „Handlungsführung“ sowie „Kosmisierung“ und „Weltdistanzierung“ (Kaufmann 1989: 85). Er verweist darauf, dass es auch weltlichen Institutionen möglich ist, solche Leistungen zu erbringen. Von einem religiösen Zusammenhang kann aber erst ausgegangen werden, wenn sie mehrere dieser Aufgabebereiche gleichzeitig erfüllen (vgl. ebd., 88).

Funktionale Religionsansätze stehen häufig in der Kritik, die inhaltlichen Aspekte der Religionen auszublenden und somit das Selbstverständnis der Religionsangehörigen zu übergehen. So kann zwar eine politische Partei oder ein guter Freund genau wie Religionen dazu beitragen, Konflikte zu lösen. Legt man den Fokus aber lediglich auf die Leistungen von Religion, dann werden religiöse und nichtreligiöse Elemente z. T. austauschbar (vgl. Hock 2002: 17). Es lässt sich festhalten, dass Religion aus funktionaler Perspektive Menschen helfen kann, verschiedene Probleme zu bewältigen, und dass funktionale Definitionsmethoden die damit verbundenen unterschiedlichen Aufgaben der Religion benennen. Eine ganzheitliche Religionserklärung liefern sie aber nicht.

3.1.3 Religion als Konstrukt

Die vorgestellten Ansätze stellen lediglich eine kleine Auswahl an Definitionen dar. Eine Sortierung in die Kategorien substanziell und funktional ist als Reduzierung von Komplexität anzusehen und dient zur Orientierung des sehr unübersichtlichen Feldes der Religionsbegriffe. Außerdem wird aus der knappen Skizzierung des substanziellen und funktionalen Verständnisses bereits der konstruktive Charakter von Religion deutlich. Je nach Fragestellung bzw. Forschungsansatz werden bestimmte Teilaspekte stärker fokussiert, während andere vernachlässigt werden. Aus Sicht des Konstruktivismus verrät bereits die Herangehensweise des Forschers einiges über seine Sicht.

3.1.3.1 Das Reale

Kersten Reich liefert mit seinem Denkmodell des Realen eine konstruktivistische Interpretation des Religionsverständnisses, welches für die weiteren Ausführungen sehr hilfreich ist.⁴⁵ Realität ist, wie im ersten Kapitel dargestellt, für Reich eine bestimmte Version von Wirklichkeit. Sie ist ein Konstrukt, welches all unser Handeln und Denken

⁴⁵ Der Aspekt des Realen ist zentraler Bestandteil der Hypothese 1b (s. Kap. 6).

prägt und ein Gefühl von Stabilität vermittelt. Damit der Eindruck der Beständigkeit gegeben ist, muss Wirklichkeit permanent aufs Neue konstruiert werden. Realität drückt dementsprechend das Wiederkehrende im Leben aus und besteht beispielsweise aus Gegenständen, Institutionen, Alltagsabläufen und Sozialisationserfahrungen (vgl. Reich 2005: 108). Nun gibt es aber immer wieder Unvorhersehbares, Reich nennt es in Anlehnung an Lacan „das Reale“ (s. Kap. 1), welches wir nicht unmittelbar in unsere Erfahrungswelt einordnen können und deshalb unsere Wirklichkeitskonstruktionen entlarvt. Solch ein Widerfahrnis kann auf unterschiedlicher Weise zum Ausdruck kommen, wie z. B. der plötzliche Tod eines Familienangehörigen oder ein nicht rational zu erklärendes ungutes Gefühl. An diesen Beispielen zeigt sich schon, dass wir über das Reale häufig sofort eine Wirklichkeit konstruieren, um den Riss der Realität und die Einbrüche des Realen zu überbrücken. Der Mensch benötigt diese symbolische Orientierung und imaginäre Geborgenheit, da ansonsten sein Konstruktgebilde zerfallen würde.

Das Leben ist nicht vollständig planbar, und das Reale kann zwar symbolisch und imaginär bearbeitet werden, aber als reales Ereignis entzieht es sich immer auch der konstruktiven Erfassung. Die Einbrüche des Realen verdeutlichen die Begrenztheit menschlichen Denkens und Handelns. Keine Konstruktion ist so stark, dass sie die Grenze des Realen komplett überdecken kann (vgl. Reich 2008: 105). Jeder Erwachsene kennt in der Regel schließlich Gefühle von Angst und Ungewissheit. Reich verweist mit dem Realen auf eine Grenze, die der Mensch nicht überschreiten kann.

Wie Subjekte das Reale deuten, ist individuell und kulturell verschieden. Religion kann hierbei als eine (relativ häufig verwendete) Möglichkeit angesehen werden, das Reale symbolisch und imaginär zu fassen. Aus konstruktivistischer Sicht handelt es sich bei Religionen um „unterschiedliche Versionen von Wirklichkeitserzeugungen“ (Reich 2006: 176). Das gemeinsame Element religiöser Konstrukte ist, so die These Reichs, der Glaube an Wunder bzw. übernatürliche Erscheinungen und Ereignisse. Wie John Dewey (1859–1952) in seiner Schrift „A Common Faith“ (1934/1989a) betont Reich den Plural, also *Religionen*, um das Vorrecht einer dominanten Religion auszuschließen. Es gibt in der heutigen Gesellschaft immer mehrere (religiöse) Verständigungsgemeinschaften. Sie konstruieren ihr eigenes, für sie viabel erscheinendes Wirklichkeitsmodell (vgl. Reich 2006: 176).

Welchen Nutzen hat diese konstruktivistische Perspektive für den weiteren Verlauf der Untersuchung?

- Das Modell verdeutlicht, dass es sich bei Religionen um unterschiedliche Varianten von Wirklichkeitserzeugung handelt. Religion erschließt sich aus dieser Beobachterposition heraus nicht aus einer Letztbegründung, sondern ist ein (menschliches)

Konstrukt. Dadurch wird Religionen aber nicht der Wirklichkeitsgehalt abgesprochen, denn sie sind soziale Realität.

- Ein zentrales inhaltliches Merkmal von religiösen Verständigungsgemeinschaften ist der Glaube an übernatürliche Phänomene.
- Reichs Ansatz veranschaulicht, dass substanzielle und funktionale Definitionsansätze miteinander kombinierbar sind. Seine Sichtweise impliziert in starkem Maße zum einen den funktionalen Ansatz der Reduzierung von Komplexität (durch Religion). Zum anderen ist er sich ebenso der Realität von unterschiedlichen Religionen bewusst. Verschiedene religiöse Verständigungsgemeinschaften erzeugen ihre eigene Wirklichkeit, indem sie auf diverse substanzielle Elemente des Religiösen zurückgreifen. Funktionale und substanzielle Aspekte des Religiösen müssen aus konstruktivistischer Perspektive bei der späteren Operationalisierung des Religionsbegriffes demnach mitberücksichtigt werden.
- Ein konstruktivistisches Religionsverständnis erlaubt Pluralität. Keine Religion ist besser oder schlechter, wahr oder falsch. Religionsanalysen werden je nach Kultur anders ausfallen.
- Religiöse Bedeutungen besitzen keine Allgemeingültigkeit. Sie müssen im kulturellen und geschichtlichen Kontext eingeordnet werden. Religion ist nichts Festes, sondern etwas sich Wandelndes. Durch eine konstruktivistische Sichtweise geraten kulturelle Veränderungen stärker in den Blick.

Konkret ergibt sich aus Reichs Ansatz Folgendes: Das Phänomen Religion wird auf der einen Seite klar eingeraht und kann so recht deutlich bestimmt werden. Ich benutze hierzu die Stichwörter „menschliches Konstrukt“ und „Glaube an Wunder“. Auf der anderen Seite verweist seine konstruktivistische Perspektive auf das Potenzial der Ressource Diversität. Wie dargestellt bleibt der religionstheoretische Diskurs nicht zwischen substanziellen und funktionalen Ansätzen gefangen und es können die Stärken beider Perspektiven miteinander kombiniert werden. Damit ein möglicher Wandel von Religionen im Zuge der gesellschaftlichen Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen untersucht werden kann, ist es unabdingbar, die vielfältigen Facetten und Formen des Phänomens Religion zu berücksichtigen. Eine konstruktivistische Beobachterposition ist für diese Untersuchung aufgrund ihrer Offenheit gegenüber Verschiedenheit und Wandel daher optimal geeignet. Sie dient als zentrales Werkzeug für die in den nächsten Kapiteln durchgeführte religiöse „Spurensuche“ in den Neuen Medien.

3.1.3.2 Dimensionen der Religiosität

In Anlehnung an Charles Glock's Studie „On the Study of Religious Commitment“ (1962) werden nun unterschiedliche Dimensionen von Religiosität vorgestellt. Sie zählen zu den Klassikern der Religionssoziologie (vgl. Huber 2003: 95) und wurden in den letzten Jahrzehnten beispielsweise von Rodney Stark, Ursula Boos-Nünning oder Robert Keckes

und Christof Wolf modifiziert bzw. erweitert. Sie bilden in dieser Untersuchung den Analyse-Rahmen des Phänomens Religion und prägen ebenso den von mir erstellten Fragebogen (s. A.1) für die empirisch-quantitative Befragung (s. Kap. 7).

Die Kerndimensionen sind als umfangreiches Konstrukt anzusehen, welches aus funktionalen und substanziellen Religionsaspekten besteht. Ihre Gesamtheit soll die allgemeine innere Struktur von Religiosität erfassen. So kann zum einen der Religionsbegriff für die empirische Studie operationalisiert und zum anderen können mögliche neue Formen oder ein Wandel von Religion und Religiosität beobachtet werden. Kecskes und Wolf unterscheiden folgende Dimensionen:

1. Dimension der Allgemeinen Religiosität⁴⁶
2. Ritualistische Dimension
3. Intellektuelle Dimension
4. Dimension der Konsequenzen

Die *Dimension der Allgemeinen Religiosität* besteht aus den Kategorien „Religiöser Glaube“ und „Religiöse Erfahrungen“. Im Zentrum des Glaubens stehen Doktrinen, denen die Mitglieder der jeweiligen Religion zustimmen (müssen) (vgl. Boos-Nünning 1972: 46). Bekannte Beispiele im Christentum sind das „Apostolische Glaubensbekenntnis“ oder das „Vaterunser“. Die Bekennung eines Glaubenssatzes ist Ausdruck von gemeinsamen Normen und Werten und kann mit spezifischen Handlungsverpflichtungen innerhalb und außerhalb der Gemeinde verbunden sein. Sie hat innerhalb der religiösen Gemeinschaft eine starke identitätsstiftende Wirkung. Der zweite Aspekt der Allgemeinen Religiosität bezieht sich auf emotionale religiöse Erlebnisse. Das Numinose (s. Kap. 3.1.1) kann sich in den verschiedensten Ausprägungen wie beispielsweise „Vertrauen spüren“ oder „Furcht erkennen“ usw. offenbaren. Religiöse Erfahrungen sind sehr subjektiv, können aber ebenso im Kollektiv erfahren werden.

Die *Ritualistische Dimension* bezieht sich sowohl auf die religiöse Praxis im Alltäglichen als auch im Außeralltäglichen. Im Mittelpunkt stehen alle Praktiken, die eine Religion von ihren Mitgliedern erwartet. Hierbei ist entscheidend, wie Menschen sich tatsächlich Verhalten und nicht, warum sie in einer konkreten Situation auf eine bestimmte Art und Weise handeln. Diese Dimension lässt sich in eine öffentliche religiöse Praxis und eine private religiöse Praxis unterteilen (vgl. Boos-Nünning 1972: 46). Zum Bereich der öffentlichen religiösen Praxis zählen z. B. das Beichten oder kirchliche Trauungen. Sie hat einen starken „gruppendienlichen Effekt“ (ebd., 78). Zur privaten religiösen Praxis

⁴⁶ Durch die Studie von Kecskes und Wolf (1993) zeigt sich, dass religiöse Erfahrungen und religiöser Glaube empirisch nicht unabhängig sind. Vielmehr bilden sie zusammen eine gemeinsame Dimension, die von beiden als „Allgemeine Religiosität“ bezeichnet wird.

gehören u. a. Verhaltensweisen wie Beten oder das Lesen religiöser Bücher. Eine Kontrolle ist durch andere Religionsmitglieder im Gegensatz zur öffentlichen religiösen Praxis in nur eingeschränktem Maße möglich.

Die *Intellektuelle Dimension* beinhaltet die Kenntnisse und das Wissen um die Glaubenslehre, aber darüber hinaus auch – dies wird allerdings bislang in den meisten Studien übersehen – „die Intensität und die Art der Auseinandersetzung mit religiösen Fragen“ (Huber 2006: 7). Zwar ist das kognitive Interesse eng verknüpft mit dem Glaubensaspekt der Allgemeinen Religiosität, dennoch muss der Glaube nicht aus dem Wissen entstehen. Genauso wenig setzt Wissen über Religion(en) zwangsläufig einen religiösen Glauben voraus (vgl. Boos-Nünning 1972: 46).

Die *Dimension der Konsequenzen* bezieht sich auf die säkularen Folgen des religiösen Glaubens, der religiösen Erfahrung, der Rituale und des religiösen Wissens (vgl. ebd., 47). Verhaltensweisen können im alltäglichen Leben erst dann als religiös angesehen werden, wenn sie sich auf religiöse Motive (z. B. Handeln nach dem Gebot der Nächstenliebe, Abkehr von Sünden) zurückführen lassen. Die Dimension der Konsequenzen kann also nicht unabhängig von den anderen Dimensionen angesehen bzw. erforscht werden:

As we have had occasion to point out before, research on religious effects cannot be done in isolation from research on other aspects of religiosity. How religious a person is on these other dimensions provides the warrant for asserting that a given act is, in fact, a religious effect only if it flows from religiosity (Glock/Stark 1965: 35).

Die Dimension der Konsequenzen betont aus der Perspektive der Sozialwissenschaften den subjektiven Konstruktionscharakter der religiösen Erfahrungen (vgl. Huber 2006: 12).

Obwohl die Kerndimensionen, wie oben beschrieben, bereits mehrmals modifiziert wurden, konnte ihre relative Autonomie in zahlreichen Studien positiv geprüft werden (vgl. u. a. Huber 2003). Das Dimensionsmodell bietet demnach einen weit gefassten Rahmen, der Spielraum lässt für individuelle Variationen von Religiosität. So kann sie traditionell oder modern, bewusst oder unbewusst, in der Öffentlichkeit oder zu Hause ausgelebt werden. Des Weiteren geraten Sinnformen in den Blick, die auf den ersten Blick wenig mit Religion gemeinsam haben, wie z. B. rituelle Aspekte beim Fußball (Ritualistische Dimension) oder die Verehrung von Filmstars (Dimension der Allgemeinen Religiosität). Dass in der wissenschaftlichen Praxis eine solche Offenheit allerdings zu einer beliebigen Auslegung von Religionen führen kann, wird durch Terwey deutlich. Der Sozialwissenschaftler untersuchte die Glaubensvorstellungen zwischen Ost- und Westdeutschland und konstruierte eine „Dimension des Glaubens an die Idee des Sozialismus“ (Terwey 1992: 71). Pollack (2003: 8) kritisiert, wie bereits dargestellt, solche offene Religionsansätze mit dem Hinweis, dass Religion hier zu einem Anwendungsfall eines

soziologischen Konstruktes werde, „unter dessen Bestimmung jedoch auch nichtreligiöse Phänomene fallen können“.

An dieser Stelle halte ich die Begrifflichkeit „quasireligiös“⁴⁷ bzw. „religionsähnlich“ für hilfreich. Ein quasireligiöses Phänomen lässt sich aus meiner Sicht in mehrere religiöse Kerndimensionen einordnen, obwohl es sich inhaltlich nicht zwangsläufig auf einen Wunderglauben bezieht. Das Miteinbeziehen von religionsähnlichen Aspekten ist ein wichtiger und sogar notwendiger Schritt für religionswissenschaftliche Untersuchungen. Möchte man die Entwicklungsprozesse von Religionen im neuen Jahrtausend angemessen beschreiben – und dazu gehört auch, mögliche kulturelle Veränderungen bezüglich Religion und Religiosität aufzudecken – so ist ein breit gefächertes Religionsverständnis unter Einbezug von quasireligiösen Komponenten unausweichlich. Wie im Kapitel 2.3 dargestellt sind die in der Kultur zirkulierenden Bedeutungen wandelbar. Somit sind auch religiöse Inhalte und Formen nicht zwangsläufig immer und ewig heilig. Sie können innerhalb des gesellschaftlichen Wandels ihren sakralen Charakter verlieren. Ein anschauliches Beispiel ist das christliche Kreuzsymbol. Ursprünglich war es mit heiliger Bedeutung, dem Opfertod Jesu, aufgeladen. Mittlerweile wird es von vielen Menschen profanisiert, indem sie es beispielsweise als alltäglichen Modeschmuck nutzen. Ebenso können profane Elemente einen Bedeutungswandel ins Heilige erfahren. So werden zum Beispiel große Events aus dem Musik- oder Sportbereich in den Sozialwissenschaften (vgl. u. a. Koch 2000) häufig mit heiligen Orten verglichen.⁴⁸

Damit neue Praktiken der Komplexitätsreduzierung auf mögliche (quasi-)religiöse Bereiche untersucht werden können, aber nicht jede Sinnform automatisch als religiös angesehen werden muss, soll an dieser Stelle explizit betont werden, dass sich Religiosität im Sinne dieser Untersuchung aus den religiösen Dimensionen in Kombination *mit* dem Glauben an übernatürliche Erscheinungen und Ereignisse zusammensetzt. Dieser Ansatz basiert somit auf Kecskes und Wolf, die neben den Dimensionen von Religiosität den Bezug zu einem jenseitigen Überzeugungssystem als zentrales Merkmal von Religion ansehen (vgl. Kecskes/Wolf 1993: 273). Die Möglichkeit, dass einige Religionen außerhalb der westlichen Welt aus dieser Begriffsbestimmung fallen, ist aus ihrer Sicht ausgeschlossen. Schließlich sagt diese weit gefasste Definition nichts über die spezifische Art und Weise dieses Systems aus (vgl. ebd.).

3.1.3.3 Zentralität der Religiosität

Ein weiterer für diese Arbeit wichtiger religionstheoretischer Gesichtspunkt stammt vom Persönlichkeitspsychologen Gordon Allport (1897–1967). Er unterschied zwischen dem

⁴⁷ Die Bezeichnung „quasi-religiös“ bzw. „quasireligiös“ wird gelegentlich in der medienwissenschaftlichen bzw. religionswissenschaftlichen Fachliteratur verwendet (vgl. u. a. Keppler 1994: 97).

⁴⁸ Dieser Aspekt ist zentraler Bestandteil der Hypothese 2 (s. Kap. 6).

Idealtyp einer intrinsischen und einer extrinsischen religiösen Motivation. Während der erstgenannte Typus seine Religion lebt („lives his religion“), benutzt der zweite sie („uses his religion“) (Allport/Ross 1967: 434). Personen mit einer intrinsischen religiösen Motivation besitzen ein *eigenständiges* religiöses Motivsystem. Dieses prägt das Erleben und Verhalten in zentraler Art und Weise. Das intrinsisch religiös motivierte Subjekt hat seine Religion so stark verinnerlicht, dass sie in starkem Maße sein alltägliches Denken und Handeln beeinflusst (vgl. Huber 2004: 82). Für den Idealtyp einer extrinsischen religiösen Motivation hat Religion hingegen einen niedrigeren Stellenwert:

Denn in diesem Fall hat das religiöse Motivsystem keinen eigenständigen Charakter, sondern ist abhängig von Vorgaben anderer, nicht religiöser Motivsysteme, die in der Persönlichkeit eine zentralere Rolle spielen. Dies sollte dazu führen, dass Religiosität nicht das Selbstbild prägt und religiöse Vorstellungen kaum alltagsrelevant werden (ebd.).

Zwar treten beispielsweise gelegentlich religiöse Erfahrungen auf und das Subjekt verhält sich im religiösen Sinne, aber die Motivation entspringt primär aus nichtreligiösen Beweggründen, wie z. B. Schutz, Trost, Geselligkeit, Zerstreuung oder Ansehen (vgl. Allport/Ross 1967: 34).

Diese Sicht führt mich zur Annahme, dass Religiosität bei Jugendlichen nach wie vor bedeutungsvoll sein könnte, denn aufgrund der im letzten Kapitel genannten destabilisierenden Faktoren in der flüssigen Moderne suchen junge Menschen verstärkt nach Sicherheiten, die sie möglicherweise in Religionen finden. Ihre Motivation wäre aus der Sicht Allports dann zumindest extrinsisch religiös.⁴⁹

Die Unterscheidung zwischen diesen Idealtypen basiert auf Allports Prinzip der funktionalen Autonomie (vgl. Allport 1937). Ein Bedürfnis kann sich im Laufe der Entwicklung eines Menschen so stark verinnerlichen, dass es nicht mehr nur zur Befriedigung dient, sondern funktionell autonom wird. Aus dieser Perspektive betrachtet er

adult motives as infinitely varied, and as self-sustaining, *contemporary* [Herv. i. Orig.] systems, growing out of antecedent systems, but functionally independent of them. Just as a child gradually repudiates his dependence on his parents, develops a will of his own, becomes self-active and self-determining, and outlives his parents, so it is with motives (ebd., 143).

Ein Mädchen lernt beispielsweise Klavier spielen. Anfänglich schöpft sie ihre Motivation aus äußeren Belohnungen. Die Eltern loben das Kind und es erntet Anerkennung. Nun ist es möglich, dass sich die Musik zu einem eigenständigen, funktionell autonomen Motivsystem entwickelt. Unabhängig von äußeren Belohnungen beschäftigt sich das Mädchen – möglicherweise ist sie nun erwachsen – mit Musik und sammelt musikalische Erfahrungen. Dieses Prinzip lässt sich aus Sicht Allports auch auf das Phänomen Religion

⁴⁹ Diese Vermutung ist zentraler Bestandteil der Unterhypothese 1 (s. Kap. 6).

übertragen. Während Religion zuerst aufgrund äußerer Anreize praktiziert wird – ein Kind erfährt z. B. während des gemeinsamen Betens mit den Eltern verstärkt Aufmerksamkeit – kann sie sich nach und nach zu einem eigenständigen Motiv entwickeln (vgl. Huber 2004: 2). Ein Jugendlicher, welcher eine religiöse Sozialisation erfahren hat, wird aus dieser Perspektive vermutlich eher ein eigenständiges religiöses Motivationssystem verinnerlicht haben als ein Heranwachsender ohne religiöse Erziehung.⁵⁰

In der Untersuchung „Personal Religious Orientation and Prejudice“ verwendete Allport zusammen mit Ross (1967) eine eigens konstruierte Skala zur Messung einer intrinsischen bzw. extrinsischen religiösen Motivation. Aus Hubers Sicht sind bei einer Untersuchung über die Zentralität von Religiosität drei Merkmale zu beachten, die sich aus der Beschreibung der beiden Idealtypen der religiösen Motivation ergeben, nämlich „Religiöse Prägung des Selbstbildes“, „Alltägliche Konsequenz“ und „Spezifisch religiöses Erleben und Verhalten“ (Huber 2004: 2f). Allport und Ross vernachlässigten in ihrer Studie eine solche Reflexion über die Operationalisierung des theoretischen Ansatzes weitestgehend. Dies führte zum einen zu einer unterschiedlichen Gewichtung der genannten Merkmale und zum anderen zu einer ungenauen Auswahl der Items (vgl. ebd., 85). Gorsuch und McPherson (1989) korrigierten zwar die Messskala von Allport und Ross, das Manko behoben beide aber nicht (vgl. Huber 2004: 85).

Stefan Huber ist sich des möglichen Potenzials bewusst, welches der Grundansatz des motivationalen Status der Religiosität besitzt. Um die Chancen des Ansatzes für aktuelle sozialwissenschaftliche Untersuchungen über Religion und Religiosität aufzuzeigen und zu nutzen, verweist er explizit auf dessen konstruktivistischen Charakter. Dabei formuliert er mehrere Postulate:

1. Erleben und Verhalten werden durch persönliche Konstrukte und Konstruktsysteme gesteuert. Persönliche Konstrukte sind spezifische Deutungsmuster über die Wirklichkeit. Interpretiert ein Mensch ein Erlebnis als religiös, also in einer religiösen Semantik, dann nimmt er die Situation auf eine religiöse Art und Weise wahr und handelt dementsprechend:

Ein Mensch ist immer dann religiös, wenn er gewissermaßen seine ‚religiöse Brille‘ aufsetzt, durch diese Brille Wirklichkeit wahrnimmt und auf der Basis dieser Wahrnehmungen Erfahrungen macht und Handlungsperspektiven entwickelt (ebd., 80).

2. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Zentralitätsgrad des religiösen Konstruktsystems und der Stärke der erlebens- und verhaltenssteuernden Effekte.

⁵⁰ Dieser Aspekt ist zentraler Bestandteil der Unterhypothese 2 (vgl. Kap. 6).

Je häufiger jemand seine „religiöse Brille“ (ebd.) aufsetzt, umso religiöser ist diese Person (vgl. ebd.). Dahinter steckt die Annahme, dass eine Persönlichkeit aus einer Vielzahl von Konstrukten und Konstruktsystemen besteht oder – mit den dargestellten Begrifflichkeiten aus Kapitel 1 ausgedrückt – aus unzähligen, mit symbolischem Material beladenen persönlichen Narrationen. Huber unterscheidet in diesem Zusammenhang in Anlehnung an George A. Kelly zwischen unter- und übergeordneten Konstrukten innerhalb der Konfiguration aller Konstruktsysteme einer Persönlichkeit. Übergeordnete legen fest, wie untergeordnete funktionieren, beispielsweise wann sie aktiviert werden und wie lange sie aktiv bleiben. Je zentraler ein *religiöses* Konstruktsystem in der Persönlichkeit verankert ist, umso weniger übergeordnete Konstruktsysteme gibt es, die es in seiner Funktionsweise einschränken und umso mehr untergeordnete Systeme werden von *religiösen* Konstrukten beeinflusst (vgl. ebd., 80f). Wenn die eigene gestrickte „Metaerzählung“ also einen starken religiösen Bezug aufweist, dann werden neue Erfahrungsfragmente entsprechend häufig als religiös interpretiert und in die bereits vorhandene religiös geprägte Narration integriert.

3. Der Inhalt des religiösen Konstruktsystems bzw. die darin implizierten Deutungsmuster sind für die erlebens- und verhaltenssteuernden Effekte des Individuums von zentraler Bedeutung. Außerdem ist das religiöse Konstruktsystem von alternativen Inhalten und Deutungsmustern abhängig. So wirkt sich beispielsweise eine in der Metaerzählung eines Jugendlichen integrierte Vorstellung von einem strafenden Gott im Alltagsleben anders aus als der Glaube an einen vergebenden Gott. Huber legt also großen Wert darauf, wie – mit seinen Worten ausgedrückt – die „religiöse Brille“ getönt ist (vgl. ebd., 81).

Das Modell von Allport lässt sich optimal mit den genannten Postulaten und somit auch mit den drei implizierten Merkmalen (religiöse Prägung des Selbstbildes, alltägliche Konsequenz, spezifisch religiöses Erleben und Verhalten) verbinden: So steigt die Wahrscheinlichkeit einer intrinsischen religiösen Motivation, je zentraler die Rolle des religiösen Konstruktsystems in der Konfiguration aller Konstruktsysteme einer Persönlichkeit ist. Umgekehrt kann man von einer extrinsischen religiösen Motivation sprechen, wenn das religiöse Konstruktsystem eine vergleichsweise untergeordnete Position hat. Allports Ansatz und die konstruktivistische Auslegung von Huber stellen den Menschen mit seinen Erlebnissen und Erfahrungen in den Mittelpunkt. Für diese Untersuchung ist dies eine sehr wichtige Perspektive. Zwar wird das Phänomen Religion und Religiosität ausgiebig behandelt, aber immer im Hinblick auf die daraus abzuleitende Bedeutung für Jugendliche. Sie steht im Zentrum dieser erziehungswissenschaftlichen Betrachtung.

Nichtsdestotrotz bleiben die Schwierigkeiten, die mit der Operationalisierung von Allports Ansatz verbunden sind (s. o.), bestehen. Um dieses Problem zu lösen, verbindet Huber ihn

mit dem theoretischen Dimensionsmodell von Glock (s. o.). Durch die Synthese werden die Stärken beider genutzt, um die Nachteile des jeweiligen anderen Modells zu beheben:

Das Dimensionsmodell besitzt eine allgemeine multidimensionale Struktur, die ein breites Spektrum an verschiedenen Religionsaspekten impliziert. Religiöses Erleben und Verhalten lassen sich mithilfe der Dimensionen von Religiosität konkretisieren und operationalisieren. Allerdings kann Glocks Ansatz den genauen Zusammenhang bzw. die Wechselwirkung zwischen den einzelnen Dimensionen nicht erklären. Zudem werden religiöse Inhalte und Deutungsmuster lediglich überwiegend der Dimension der Allgemeinen Religiosität zugeordnet, sie sind also nur ein Teil von vier weiteren (vgl. Huber 2004: 88). Die konstruktivistische Sichtweise des Modells von Allport betont hingegen die Bedeutung von persönlichen (religiösen) Erfahrungen und religiösem Verhalten. Bei der Zusammenlegung beider Ansätze setzt Huber deshalb das Konzept des „religiösen persönlichen Konstruktsystems“ ins Zentrum der Überlegung. Der innere Zusammenhang der Dimensionen, welcher wie aufgezeigt, aus den Ausdrucksformen von Religiosität besteht, beruht auf diesem Konstruktsystem und dadurch auch auf den religiösen Inhalten sowie Deutungsmustern, die für das jeweilige Subjekt bedeutungsvoll sind (vgl. ebd., 87). Während das Konstruktsystem gewissermaßen als die Zentrale der religiösen Persönlichkeit bezeichnet werden kann, stellen die Dimensionen von Religiosität hingegen „einen repräsentativen Querschnitt aller spezifisch religiösen Aktivierungsmöglichkeiten des religiösen Konstruktsystems“ (ebd., 89) dar. Es umschließt also alle religiösen Teilbereiche und konstruiert aus ihnen religiösen Sinn. Die Strukturen der religiösen Ausdrucksformen verankern sich umso stärker in der Persönlichkeit, je häufiger konkrete Inhalte und Deutungsmuster vom Konstruktsystem als religiös interpretiert werden (vgl. ebd.).

Mit Hubers Modell der rekonstruierten multidimensionalen Struktur der Religiosität kann eine eher soziologische Sichtweise mit einer eher psychologischen Perspektive verbunden werden. Die Kombination aus Makro- und Mikroebene integriert zum einen die vielseitigen Aspekte (allgemeine Struktur und motivationalen Status) von Religion und Religiosität. Hubers Ansatz ist somit ein wichtiges Hilfsmittel, das komplexe Thema zu begreifen und zu strukturieren. Zum anderen lässt er sich, das wird bei der späteren quantitativen Untersuchung deutlich, für empirische Zwecke operationalisieren.

Allerdings sind aus meiner Sicht einige Korrekturen von Hubers multidimensionaler Struktur der Religiosität nötig: So bezieht er sich bei der Wahl der Dimensionen auf Glocks überarbeitete Variante aus dem Jahr 1968. Im Einzelnen heißen sie dort „Ideologie“, „Erfahrung“, „Intellekt“, „Ritual (Gottesdienst)“ und „Devotion (Gebet)“ (Huber 2003: 197). Mittlerweile benennt er den Aspekt des Gottesdienstes und des Gebets präziser als öffentliches und privates Ritual (vgl. Huber 2007: 5). Ich bevorzuge jedoch die

in Kapitel 3.1.3.2 beschriebenen vier Dimensionen. Sie stammen ursprünglich ebenso von Glock, wurden jedoch, wie bereits geschildert, u. a. von Boos-Nünning und vor einigen Jahren von Kecskes/Wolf modifiziert. Aus diesem Grund halte ich es nicht für nötig, den Aspekt des Gottesdienstes und den des Gebetes als getrennte religiöse Ausdruckformen zu bestimmen. Sie sind Teil der Ritualistischen Dimension. Eine Überbetonung von rituellen Komponenten gegenüber den anderen Bereichen des Religiösen wird dadurch ausgeschlossen. Wie Kecskes und Wolf empirisch belegten (1993) sind des Weiteren „religiöse Erfahrungen“ und „Ideologie“ keine als gesondert anzusehenden Dimensionen, sondern sie können durch eine Dimension (die der Allgemeinen Religiosität) beschrieben werden. Schließlich sollte die Dimension der Konsequenz in die multidimensionale Struktur mit aufgenommen werden. Sie bezieht sich auf das Alltagsleben und ihre Inhalte lassen sich auf andere Dimensionen zurückführen. Jedoch sind sie ebenso Ausdruck der inneren Struktur von Religiosität und können dementsprechend das religiöse Konstruktsystem aktivieren. Bei einer solch strikten Trennung zwischen innerer und äußerer Welt durch Glock bzw. Huber kommt der Aspekt der Wechselwirkung zwischen dem inneren religiösen Konstruktsystem und der sozial kulturellen Wirklichkeit zu kurz. Der interaktionistische Konstruktivismus betont, wie sein Name bereits impliziert, die Wechselseitigkeit einer jeden Beziehung. Ein Subjekt ist nicht komplett losgelöst von der äußeren Realität zu betrachten, denn es spiegelt sich stets in seiner Umwelt. Das Selbst benötigt den „generalized other“, um über soziale Beziehungen seine Identität zu bilden (s. Kap. 2.3). So beeinflusst das Subjekt aufgrund seines spezifischen Verhaltens ebenso die Wirklichkeit des Anderen. Dieser wird aufgrund des Reizes zu einer bestimmten Verhaltensweise veranlasst, welche dem Subjekt zurückgespiegelt wird usw. Nehmen wir folgendes Beispiel zur Veranschaulichung: Eine Frau hat religiöse Überzeugungen verinnerlicht, die ihren Alltag beeinflussen. Die religiöse Dimension der Konsequenzen ist bei ihr also ausgeprägt. Dies wird u. a. bei einem Stadtbummel deutlich. Dort hilft sie einem alten Mann aus religiösen Motiven über die Straße. Der Aspekt ihres religiösen Konstruktsystems, welcher sich auf die Dimension der religiösen Konsequenzen bezieht, wurde aktiviert. Der Herr lächelt freundlich und bedankt sich. Seine Reaktion veranlasst die Frau auch zu lächeln. Diese Erfahrung fließt in ihr religiöses Konstruktsystem ein und festigt es möglicherweise.

Im Folgenden (s. Abb. 1) habe ich ein Schaubild erstellt, das auf Hubers rekonstruierter multidimensionaler Struktur basiert. Es verdeutlicht einerseits den Zusammenhang zwischen den Dimensionen und dem religiösen Konstruktsystem, andererseits zwischen diesem Konstruktsystem und den religiösen Konsequenzen. Die beiden großen Pfeile veranschaulichen zum einen, dass sich die Dimension der Konsequenzen auf die anderen Dimensionen zurückführen lässt. Ich handele beispielsweise religiös motiviert (= Dimension der Konsequenzen), weil ich an den Heiligen Geist glaube (= Dimension der Allgemeinen Religiosität). Zum anderen zeigen sie den Einfluss der Alltagswirklichkeit

bzw. des „generalized other“ auf das religiöse Konstruktsystem und die verinnerlichteten Dimensionen.

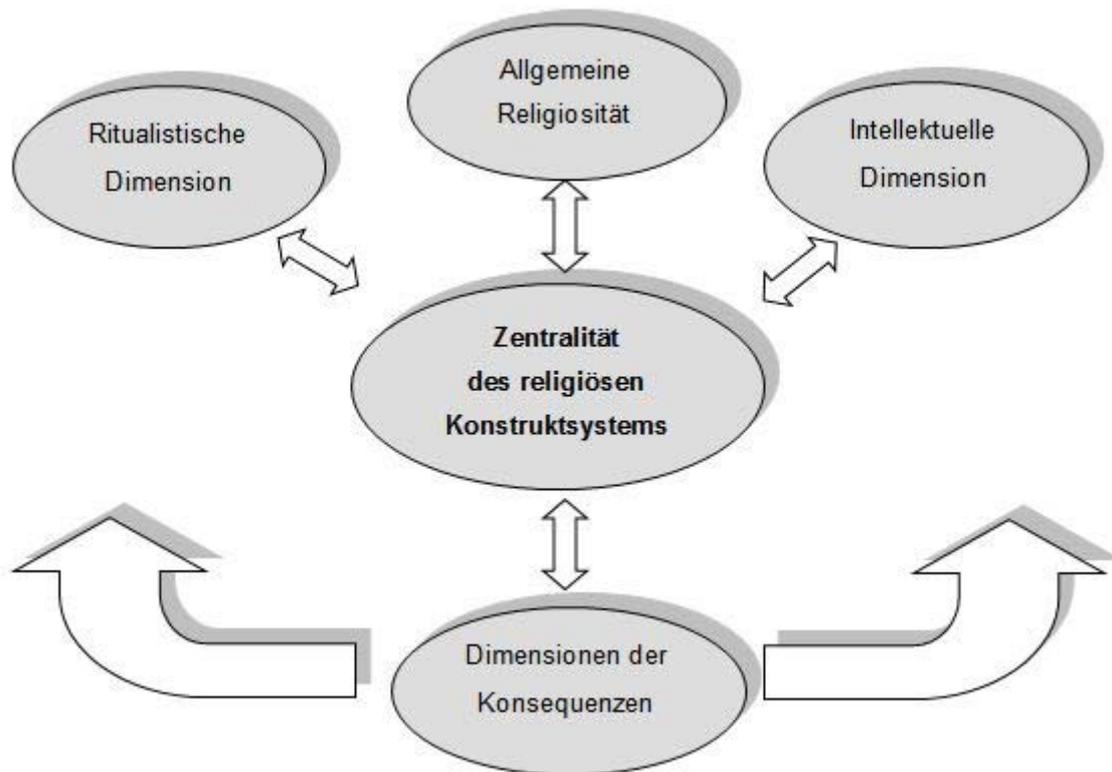


Abbildung 1: Zentralität von Religiosität

3.1.4 Fazit

Religion ist ein auf eine übersinnliche Instanz gerichtetes Glaubenssystem, welches aus der Dimension der Allgemeinen Religiosität, der Ritualistischen und der Intellektuellen Dimension sowie aus der Dimension der Konsequenzen besteht. Religiosität bezeichnet den individuellen Aspekt von Religion. Sie ist der Ausdruck des persönlichen Verhältnisses des Menschen zur Religion. Religiöses Erleben und Verhalten werden als Effekte persönlicher religiöser Konstrukte und Konstruktsysteme verstanden.

Jeder Mensch hat zwar Vorstellungen von der Welt und die meisten glauben an Dinge (s. Kap. 2.3), die ihnen helfen, die Komplexität des Alltags zu reduzieren. Eine allgemeine profane Sinnorientierung, wie der Glaube an die Demokratie, an die Familie, an die eigenen Stärken oder an die eigene Fußballmannschaft, wird aber in dieser Arbeit nicht mit Religiosität gleichgesetzt. Allerdings können, und dies soll in dieser Arbeit u. a.

verdeutlicht werden, profane Sinngebungsinstanzen wie die Neuen Medien⁵¹ religiöse sowie religionsähnliche Aspekte oder Funktionen beinhalten.

3.2 Verschwindet die Religiosität?

Wie im ersten Kapitel skizziert ist der Übergang zwischen dem 20. und 21. Jahrhundert von umfassenden gesellschaftlichen Umbrüchen gekennzeichnet. Vertreter der Religionssoziologie sind sich zwar einig, dass dieser Entwicklungsprozess Einfluss auf Religionen und Religiosität hat, ihre genaue Bedeutung wird in der (post-)modernen Lebenswelt allerdings sehr unterschiedlich gedeutet (vgl. Franzmann/Gärtner/Köck 2006).

Zuerst einmal zeigt sich die Tendenz zur *Informalisierung* (s. Kap. 2.4) in der zunehmenden Abkehr (junger) Menschen gegenüber traditionellen Instanzen, wie z. B. religiösen Organisationen. Vorgegebene Verhaltensregeln und Umgangsformen der Kirche, wie beispielsweise das Verbot von Sex vor der Ehe oder regelmäßige Kirchgänge, verlieren an Bedeutung und werden infrage gestellt. Traditionelle religiöse Rituale geraten in Vergessenheit. So berichtet Walter anschaulich, dass seit den 50er/60er Jahren des letzten Jahrhunderts zunehmend selbst katholische Familien darauf verzichten, regelmäßig die Beichte abzulegen, am Esstisch ein Gebet zu sprechen oder Heiligenbilder an Wände zu hängen. Kirchliche Institutionen, die solche Rituale und Werte vertreten, werden ebenso verstärkt unattraktiver für die heranwachsenden Generationen. Die Folge ist eine Vielzahl von jährlichen Kirchenaustritten.⁵²

Mit der Entraditionalisierung und -institutionalisierung rücken das Subjekt und seine individuellen Bedürfnisse stärker in den Mittelpunkt. Um Sinnesfreuden zu genießen, wird kein Gott benötigt, denn sie können im Alltagsleben aus eigener Kraft erlangt werden. Das darin implizierte Vertrauen auf die eigene Stärke ist ein entscheidendes Merkmal der *Subjektivierung* (s. Kap. 2.4). Der Wille des Menschen müsse nur stark genug sein, dann – so bereits die Väter des Humanismus – könne er sich sogar selbst erschaffen (vgl. Bauman 1999: 304). Während in früheren Zeiten die Kirche vorgab, was erlaubt und verboten war, entscheiden heutzutage die Menschen stärker selbstverantwortlich, was für sie richtig oder falsch ist. Religiöse Erklärungen verlieren aus dieser Sicht an Einfluss, während rationale Betrachtungsweisen an Bedeutung gewinnen. Max Weber (1864–1920) spricht in diesem Zusammenhang von „Entzauberung der Welt“ (Weber 1919/1968: 594), in der sich die Menschen von Magie, Aberglaube und Heilsversprechen befreien. Gleichzeitig wenden sie sich der autonom entwickelten Wissenschaft zu, der sie mehr vertrauen als der Religion (vgl. ebd.).

⁵¹ Neue Medien lassen sich auch als Instanz beschreiben, da Medien immer von Medienmachern konstruiert werden (s. Kap. 4 und 5).

⁵² Vgl. Walter, Franz: Spirituell dürr und spröde, in: Frankfurter Rundschau am 27.05. 2003.

Wittgenstein (1889–1951) verwies jedoch auf die Grenzen rationaler Welterklärungen und schrieb zu Beginn des 20. Jahrhunderts (1922/1955: 186): „Wir fühlen, dass selbst wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind“. Auch Ernst Cassirer (1874–1945) kritisiert den Glauben an die Allmacht der Rationalität. Der Mensch sei nicht ein „animal rationale“, sondern ein „animal symbolicum“ (Cassirer 1944/1990: 51). Der Mensch wird aus dieser Sicht immer scheitern, allein durch den Verstand, ein Leben ohne Kontingenz zu führen. Dieser Umstand wird nicht nur bei existenziellen Fragen oder in Krisensituationen deutlich. Im alltäglichen Leben scheint es für alles eine Lösung zu geben. Bei Arbeitslosigkeit beziehe ich Arbeitslosengeld, bei einer Krankheit gehe ich zum Arzt, für meine sichere Zukunft schließe ich eine Rentenversicherung ab. Der Alltag läuft in der Regel ohne ernsthaft bedrohliche Ereignisse ab. Das Gefühl, dass das Leben plan- und kontrollierbar ist, vermittelt Halt und Sicherheit. Gleichzeitig lässt sich aufzeigen, dass Menschen aber mit dem Realen spielen. Sie suchen häufig künstlich erzeugte Abenteuer, die den Anschein erwecken, *als ob* tatsächlich Gefahr besteht. Dadurch erfahren sie eine kurzzeitige Überschreitung ihres geregelten Alltags. Zwar kann man die Medienfigur Indiana Jones bei ihrer Suche nach dem Heiligen Gral begleiten, allerdings sitzt man gemütlich im Wohnzimmersessel. Achterbahnen in Freizeitparks oder Bungee-Jumping simulieren ebenso den Einbruch des Realen. In dieser rationalen und vermeintlich kontrollierten Welt, so die Vermutung, ist die Fähigkeit, sich über Dinge zu wundern und zu staunen, vielen Menschen verloren gegangen. Möglicherweise gibt es aber ein inneres Bedürfnis danach und das „gezähmte“ Reale befriedigt in einer entzauberten Welt ansatzweise diese Sehnsucht. In diesem Zusammenhang betonen einige Vertreter der Anthropologie und Kulturwissenschaft die Bedeutung von Mythen. Mythische Weltaneignung, so Lévi-Strauss und Assmann, sind fester Bestandteil kultureller Kommunikation (vgl. Thomas/Welker 2000: 12). Individuen benötigen aus dieser Beobachterposition heraus Mythen für die psychische Gesundheit, denn sie vermitteln ihnen das Gefühl von Ganzheit und Sinn. Kommt es aufgrund der durchrationalisierten westlichen Welt zur Entmythologisierung im Sinne von Symbolverarmung und einer Krise des Sakralen, dann sucht sich der Mensch Ersatzmythen (vgl. Skarics 2004: 71).

Die Sehnsucht und der Drang nach Gewissheit und Beständigkeit werden besonders in Zeiten hoher Orientierungslosigkeit und weitverbreiteter Zukunftsängste spürbar. Der Mensch verliert dabei den Glauben an die rationale Kraft der Menschheit. Eine mögliche Folge der im zweiten Kapitel diskutierten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der flüssigen Moderne ist also eine Rückbesinnung auf religiöse Werte, die sich in unterschiedlichen Varianten zeigen kann. Die Palette reicht z. B. von Neo-Keltismus, Esoterik oder Okkultismus bis zu globalen Erscheinungsformen verschiedener religiöser Fundamentalismen. Die zeitgenössische Gesellschaft lässt sich aus dieser Perspektive aufgrund

ihrer Destabilisierungsmerkmale (s. Kap. 2.7) prinzipiell sogar als „religionsproduktiv“ (Pollack 2003: 84) bezeichnen.

Die Frage, die sich an die genannten Punkte anschließt, lautet: Befindet sich unsere Gesellschaft in einem Säkularisierungsprozess?

Säkularisierung kann in Anlehnung an die klassische Definition von Wilson (1966: 14) als ein Prozess verstanden werden „by which religious institutions, actions, and consciousness lose their social significance“. Er bezieht sich bei seiner weit gefassten Begriffsbestimmung also nicht nur auf die institutionelle Komponente, sondern ebenso auf die soziale Relevanz von Religion. Säkularisierung wird in dieser Arbeit – allgemein ausgedrückt – als ein Bedeutungsverlust von Religion und des Religiösen in der Alltagswirklichkeit verstanden.

Die Säkularisierungsthese wird heute in der Religionssoziologie kontroverser diskutiert als je zuvor (vgl. Franzmann/Gärtner/Köck 2006: 12). So betont der Säkularisierungstheoretiker Steve Bruce in seinem Buch „God is death“ (2002), dass der aktive Glaube im letzten Jahrhundert von Generation zu Generation stark abnahm. Ebenso beobachtet Pollack aufgrund seiner empirischen Studien zum religiösen Wandel einen solchen Rückgang des Religiösen (vgl. Pollack 2003). Kritiker der These (wie z. B. Peter L. Berger, Rodney Stark) werfen hingegen den Befürwortern vor, sie reduzierten nach wie vor Religion auf Kirchlichkeit. Bereits die Reformation hatte gezeigt, dass Religion ein religiöses Selbstbewusstsein implizierte, welches über die Institution Kirche hinausginge (vgl. Rendtorff 1985). Stark (1999) wehrt sich in seinem Aufsatz „Secularization, R.I.P.“⁵³ gegen die Vorstellung, dass es in den letzten Jahrhunderten zu einer permanenten Abnahme des Glaubens gekommen sei. Ein Wandel der Religion dürfe nicht mit Bedeutungsabnahme verwechselt werden:

Of course, religion changes. Of course, there is more religious participation and even greater belief in the supernatural at some times and places than in others, just as religious organizations have more secular power in some times and places than in others [...] But change does not equate with decline (ebd., 1999: 25).

Nach dem Zusammenbruch des Kommunismus hat die Religion in vielen osteuropäischen Staaten einen deutlichen Aufschwung erfahren. Außerdem liefert die Türkei ein gutes Beispiel dafür, dass Religion – in diesem Fall der Islam – und Modernisierung sich nicht zwangsläufig ausschließen (vgl. ebd., 24). Stark hält die Säkularisierungsthese für widerlegt und resümiert: „After nearly three centuries of utterly failed prophecies and misrepresentations of both present and past, it seems time to carry the secularization

⁵³ Die Abkürzung R.I.P. steht für „requiescat in pace“ (lat.) bzw. „Rest in Peace“ (engl.).

doctrine to the graveyard of failed theories, and there to whisper ‚requiescat in pace‘ (ebd., 270).

Allein diese knappe Skizzierung der Debatte legt nahe, dass es auf absehbare Zeit keinen Konsens über die gegenwärtige und zukünftige Bedeutung der Religion(en) in der Gesellschaft geben wird. Der gedankliche Austausch wird dadurch erschwert, dass die Diskussionen teilweise sehr polemisch und oberflächlich geführt werden (vgl. Pollack 2003: 2). Während auf der einen Seite Säkularisierungskritiker wie selbstverständlich von einer „Rückkehr der Religionen“ (Riesebrodt 2000) oder von „Resakralisierung“ (Knoblauch 2000: 206) ausgehen, verfallen Vertreter der Säkularisierungsthese gelegentlich in ebenso voreilige Aussagen: „Wen die Ungewissheit postmodernen Typs quält, der braucht keine Prediger, die ihm etwas über die Schwäche des Menschen und die Unzulänglichkeit menschlichen Vermögens erzählen“ (Bauman 1999: 317). Das Zitat des für seine analytische Kompetenz bekannten Sozialwissenschaftlers Zygmunt Bauman zeigt außerdem, wie stark der scheinbare Gegensatz zwischen Modernisierung und Religion nach wie vor verinnerlicht ist. Dieser Zwiespalt hat eine lange Tradition und wurzelt in der aufklärerischen Auseinandersetzung mit Religion. Karl Marx‘ (1818–1883) berühmte Aussage, Religion sei „Opium des Volkes“ (Marx 1844/1956: 378) bzw. seine darin implizierte Einstellung gegenüber Religion, beeinflusst selbst gegenwärtig – so hat es in diesem Zusammenhang den Anschein – häufig das wissenschaftliche Denken. Mit diesem Phänomen hat in besonderem Maße die Sozialwissenschaft, somit auch die Erziehungswissenschaft zu kämpfen, da ihre emanzipatorisch-aufklärerischen Absichten in den 60er Jahren stark durch den Marxismus beeinflusst wurden (vgl. Franzmann/Gärtner/Köck 2006: 11).⁵⁴ Religion kann aus dieser Sicht als ein störender Faktor angesehen werden, der die traditionellen Herrschaftsverhältnisse widerspiegelt. Sie wird – wenn nicht sogar als schädlich – zumindest oft als bedeutungslos für die Erziehung betrachtet. Die Folge ist, dass Religion und mögliche religiöse Bedürfnisse von Heranwachsenden in der Kinder- und Jugendforschung weitestgehend ausgeklammert bzw. auf eine rein kirchliche Dimension reduziert werden.

Jedoch sind, wie beispielsweise die quantitative Untersuchung von Wippermann (1988) zeigt, Ausnahmen vorhanden. Er analysiert acht verschiedene „Religionsstile“ bei Jugendlichen, wie z. B. „der Ignorant“, „der Grübler“ oder „der Aktivist“ (ebd.). Fischer und Schöll benennen auf der Basis ihrer qualitativen Studie (1998) verschiedene Modi (den „affirmativen“, den „innovativ-selbstkritischen“, den „simulativ-instrumentellen“ und den „okkasionell-sozialen Modus“) mit denen Jugendliche sich religiösen Sinn aneignen. Ebenso widmet sich die 15. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2006 zumindest mit einem kurzen Kapitel diesem Thema. Die Items ihrer Teiluntersuchung „Jugend und Religiosität“

⁵⁴ Franzmann/Gärtner/Köck sprechen von einem Säkularismus in der Soziologie, der in dieser Zeit vom Marxismus inspiriert wurde. Diese Aussage lässt sich sicherlich ebenso auf die Pädagogik beziehen.

erscheinen jedoch als zu oberflächlich. So wird Religiosität nur mit einem Item bestimmt. Sie wird lediglich daran gemessen, ob ein Glaube an einen persönlichen Gott bzw. an eine überirdische Macht vorhanden ist (vgl. Shell Deutschland Holding 2006: 208). Der Zusammenhang zwischen dem Zentralitätsgrad von Religiosität und deren Auswirkungen auf Verhalten und Erleben findet keine Beachtung.⁵⁵

Alles in allem kann man sich Friedrich Schweizers Resümee aus dem Jahr 1996 über die Defizite in der Religionspädagogik auch noch gegenwärtig anschließen: „Eine umfassende Erforschung von Jugend und Religion ist in Deutschland nicht verfügbar“ (Schweizer 1996: 18).

Erst seit dem Anschlag am 11. September 2001 sowie aufgrund der langsam sich durchsetzenden Erkenntnis, dass die Bundesrepublik Deutschland ein multikulturelles Land ist, erfährt das Interesse an Religion(en) bzw. religiösen Thematiken wieder einen Aufschwung in Öffentlichkeit und Forschung. Allerdings lassen sich dabei zwei Merkmale festhalten. Zum einen steht im interkulturellen Kontext meist eine Betrachtung des Islams im Mittelpunkt, der einseitig „in hohem Maße mit Gewalt- und Konfliktthemen“ (Hafez/Richter 2007: 40) in Verbindung gebracht wird. Zum anderen resultiert die Beachtung von Religionen häufig, wie u. a. die in regelmäßigen Abständen geführten Diskussionen über die Abschaffung des Zölibats zeigen, aus sozialen und politischen Problematiken. Eine unabhängige Beschäftigung mit dem Phänomen „Religion“ ist aus konstruktivistischer Sicht ohnehin nicht gegeben. Jeder Beobachter ist immer auch Teilnehmer in Verständigungsgemeinschaften.

Dieser Aspekt hat selbstverständlich Auswirkung auf die religionspädagogische Grundlagenforschung. Ob und in welcher Art und Weise Religion bei Heranwachsenden im 21. Jahrhundert (noch) eine Rolle spielt oder ob sie sogar an Bedeutung gewinnt, ist nach wie vor in starkem Maße religionspädagogisches Neuland. Hier besteht ein dringender Nachholbedarf an empirischen Studien in Deutschland. Sie könnten einen Beitrag leisten, die Säkularisierungsdebatte hierzulande voranzutreiben.

Welche Möglichkeiten gibt es aber, diese Pattsituation zwischen den Positionen pro/kontra Säkularisierung auf theoretischem Wege aufzuheben? Hilfe bietet eine Betrachtung der möglichen Ursachen: Ein entscheidender Grund der verhärteten Fronten liegt aus meiner Sicht in der nach wie vor häufig vorhandenen Meinung, Religion und Fortschritt bildeten einen Widerspruch zueinander. Außerdem prägen die unterschiedlichen Sichtweisen von Religionen die Diskussion. Je nach Definition geraten eher substanziale oder funktionale

⁵⁵ In der aktuellen Shell-Studie wird das Thema Religiosität bei Jugendlichen noch knapper behandelt. Den Herausgebern scheint dieser Rückschritt bewusst zu sein. Schließlich räumen sie explizit ein, dass sie im Vergleich zur letzten Untersuchung „weniger Raum für Fragen der Religiosität“ hatten (vgl. Shell Deutschland Holding 2010: 204).

Aspekte in den Vordergrund. Das im letzten Kapitel dargestellte Dimensionsmodell zeigt das große Spektrum von Religionen auf. Dieses Modell möchte ich aufgreifen, denn mit diesem Hintergrundwissen erweitert sich der Blick auf quasireligiöse Institutionen, die ansonsten aus dem „Raster“ möglicher Alternativen zu klassischen Religionsinstanzen fallen würden, wie z. B. die Neuen Medien. Zum anderen geraten Handlungen ins Visier, die als religiöse oder religionsähnliche Aktivitäten in der flüssigen Gesellschaft angesehen werden können. Das folgende Kapitel baut auf ein solches, eher weit gefasstes, Religionsverständnis auf.

3.3 Der Markt der Religionen

Mitte der 80er Jahre wurde von einigen amerikanischen Religionssoziologen, wie z. B. Stark, Bainbridge, Finke und Iannaccone, verstärkt eine neue Sichtweise von Religion gefordert. Sie gehen von einer Verträglichkeit zwischen Religion und postmodernen Gesellschaften aus. Im Mittelpunkt dieses „New Paradigm“ (Warner 1993) steht das Subjekt, welches zu jeder Zeit zwischen Aufwand und Ertrag abwägt, um einen maximalen Nettoertrag zu erlangen. Der Mensch wird also nur dann aktiv, wenn er sich eine Befriedigung seiner Bedürfnisse verspricht. Dieses ökonomische Prinzip lässt sich auf Religionen übertragen. Eine Person gibt einer religiösen Instanz ihre Zeit, ihr Geld oder ihr Engagement. Im Gegenzug erlangt sie sakrale Güter wie z. B. Sinndeutungen, Seelenfrieden, Erlösung usw. (vgl. Knoblauch 2000: 210). Abstrakt formuliert erwirbt das Subjekt also als brauchbar erachtetes symbolisches Material für sein Identitätspatchwork.

Während das traditionelle Heilmotiv die Enthaltensamkeit in der diesseitigen Welt betonte (die Belohnung erfolgte im Jenseits), fokussiert das Konsummotiv den Menschen bzw. seine gegenwärtigen empfundenen Bedürfnisse. Diese Subjektivierungstendenz (s. Kap. 2.4) steht in engem Zusammenhang mit dem in unserer Kultur scheinbar zunehmenden Bedeutungsverlust des Christentums. Aus Sicht der „religious economy“ (Stark/Bainbridge 1985: 6) besaß die Kirche ein Jahrhunderte langes „weltanschauliches Interpretationsmonopol“ (Wippermann 1998: 169). Es zerbricht zunehmend und es entsteht ein „Markt der Religionen“, in dem mehrere Sinnanbieter gegeneinander konkurrieren (vgl. Warner 1993). Mit Sinnanbietern sind nicht nur die etablierten Weltreligionen und religiöse Gruppierungen wie z. B. Sekten oder New-Age-Bewegungen gemeint, sondern auch nichtreligiöse Anbieter können am Markt der Religionen partizipieren und religiöse Bedürfnisse befriedigen:

Der religiöse Markt ist nicht abgeschlossen und nicht scharf konturiert. Seine Grenzen weiten sich mit immer größerer Produktvielfalt aus, werden unscharf und damit auch das, was als ‚Religion‘ verkauft wird. Der Markt der Religionen stößt auf andere Märkte, wie den Psychomarkt, den Pädagogik-, Musik-, Literatur- oder Freizeitmarkt, die miteinander

um die Aufmerksamkeit, Partizipation und Identifikation des Individuums buhlen (Wippermann 1998: 171).

Er entfaltet sich über die konkurrierenden Anbieter, die im Zuge der Globalisierung aus der ganzen Welt von verschiedensten Kulturen stammen können. Die Beobachtung, dass in der sich modernisierenden Gesellschaft die Unterscheidung zwischen Zentrum und Peripherie unklarerer wird (vgl. Richter 2001: 265), lässt sich auch auf den religiösen Markt übertragen. So verweist Richter etwa auf die Philosophie Asiens, die für viele Europäer mittlerweile von zentralerer Bedeutung ist als die europäische Weltanschauung des Christentums (vgl. ebd.). Je belebter der Markt der Religionen ist, umso größer ist der Leistungsdruck der religiösen Unternehmen. Da sie jederzeit verdrängt werden können, müssen sie ihre religiösen Produkte und Dienstleistungen *erfolgreich* anbieten. Dementsprechend straff organisiert und vielseitig ist ihr Marketing. Um neue Kunden zu akquirieren und bereits gewonnene Mitglieder langfristig zu binden – so möchte ich kritisch vermerken – greifen die Marktanbieter nicht nur Bedürfnisse, Ängste und Sehnsüchte usw. von Menschen auf, sondern wecken gelegentlich solche erst (vgl. Wippermann 1998: 170). Religion soll sinnlich spürbar sein.

In diesem Zusammenhang wird der hohe Stellenwert von Events, wie beispielsweise der Weltjugendtag oder die Fußballweltmeisterschaft, deutlich. Das Erlebnis wirkt in besonders starkem Maße auf die Gefühlswelt ein. Es appelliert an die Imaginationen der Individuen. Man fühlt den „Kick“, spürt den „Flow“ (s. Kap. 5.1.2.3)⁵⁶ oder wird von den Massen emotional mitgerissen. Jedoch wird auch in diesem Kontext der ambivalente Charakter der religiösen Ware deutlich. Die spirituelle bzw. spirituell ähnliche Erfahrung und das resultierende Glücksgefühl sind in genannten Massenveranstaltungen nur von kurzer Dauer, denn sie lassen sich nicht in die Alltagswelt integrieren. Es besteht somit die Möglichkeit, dass das (religiöse) Produkt nach dem Event schnell seine Attraktivität verliert und der Anbieter gewechselt wird (vgl. Wippermann 1998: 171). Religion kann aus dieser Perspektive seine bindende, Halt gebende Funktion verlieren, denn auch sie verflüssigt sich zunehmend in der zeitgenössischen Gesellschaft.

Im Prozess der Informalisierung (s. Kap. 2.4) prägt in der Regel nicht mehr nur ein religiöser Dienstleister, wie z. B. die christliche Kirche, die religiöse Sozialisation der Subjekte. Ein Markt der Religionen bringt aus Sicht der Religionsökonomien den Vorteil, dass jeder Mensch sich die für ihn passenden Religionsfragmente zusammensuchen kann. Religion wird konsumierbar und die Auswahl an Bastelbausteinen für die Identitätskonstruktion ist sehr groß. Religionen aus verschiedenen Kulturen – unabhängig davon, ob sie sich inhaltlich widersprechen – stehen den Konsumenten bruchstückartig zur Verfügung. Ebenso ist es möglich, dass nicht nur Anbieter, sondern auch ihre Kunden

⁵⁶ Zum Konzept des „Flows“ vgl. Csikszentmihalyi 1992.

symbolisches Material aus nichtreligiösen Märkten religiös umfunktionalisieren. Das Resultat des Zusammensetzens der unterschiedlichen Sinnangebote bezeichnet Pollack (2003: 26) als „Bricolage“.

Die Art und Weise, wie die Kunden am Markt partizipieren möchten, ist weitestgehend frei wählbar. Ihre Teilnahme kann beispielsweise in einem institutionellen oder privaten Rahmen erfolgen.

Überträgt man dieses ökonomische Modell auf die gegenwärtige Situation der Kirche, so lässt sich feststellen, dass sie zu einer Dienstleistungseinrichtung für individuelle Lebenshilfe geworden ist. Baumans beschriebener Expertenwandel – vom Prinzip des autoritären Führers zum bestellten Ratgeber – (s. Kap. 2.2) lässt sich optimal auf diese traditionelle Religionsinstanz übertragen. Sie muss aufgrund der Konkurrenz auf dem Markt verstärkt um ihre Mitglieder kämpfen bzw. für neue werben.

Wie Wippermann feststellt, ist die christliche Kirche zwar fest in unserer Kultur verankert und besitzt somit auf dem Markt der Sinnanbieter eine etablierte Stellung. Nichtsdestotrotz steht sie aber unter einem großen Modernisierungsdruck (vgl. Wippermann 1998: 173). Aus dieser Sicht lassen sich meiner Meinung nach beispielsweise Gottesdienste unter dem Motto „Eine Kirche [nicht nur] für Schwule, Lesben, Trans & Freunde“⁵⁷ auf dem Christopher-Street-Day oder der Bau einer der größten Stadionkapellen der Welt in Berlin einordnen. Die christliche Institution soll auch für junge Mitglieder interessant bleiben bzw. attraktiv werden.

Aus religionsökonomischer Perspektive führt eine Modernisierung der Gesellschaft nicht zwangsläufig zu einem Bedeutungsverlust des Religiösen. Im Gegenteil, durch die konkurrierenden Sinnanbieter steigt der Zwang jedes einzelnen Händlers sich und seine religiöse Ware zu erneuern und sich zu spezialisieren, was wiederum das „Geschäft“ mit Religion belebt. Sie kann für Kunden attraktiver werden, denn diese finden auf einem pluralisierten Markt der Religionen eher für sich passende Sinnbausteine als auf einem Markt mit nur einem oder wenigen Anbietern. Es gibt eine Reihe von empirischen Studien, die den positiven Zusammenhang zwischen einem pluralistischen religiösen Markt und der Nachfrage von Religion untermauern:

Iannaccone, Finke und Stark verweisen beispielsweise auf den religiösen Markt in Nordamerika, der seit der Konstitution der USA im Jahre 1776 weder durch Staatseingriffe noch durch sonstige Regulierungen eingeschränkt wird. Sie belegen, dass die religiöse Aktivität trotz der religiösen Deregulierung rasant zunahm. Nicht nur die Zahl der religiösen Gruppierungen stieg an⁵⁸, sondern auch die Gläubigkeit der amerikanischen

⁵⁷ Vgl. MCC (Metropolitan Community Church) Köln, URL: <http://www.mcc-koeln.de> [Stand: 16.06.2011].

⁵⁸ Iannaccone (1991: 159) schätzt die Zahl der amerikanischen Glaubensgemeinschaften auf ca. 2000.

Bevölkerung (vgl. Iannaccone/Finke/Stark 1997: 355f). Wenn ein Staat hingegen eine bestimmte Religion privilegiert, so kann sich aus ihrer Perspektive kein freier religiöser Markt entfalten. Sie nehmen in ihrer Argumentation u. a. Bezug auf den schwedischen Staat, der die evangelische Kirche aus Steuergeldern finanziert. Der König ist Kirchenoberhaupt und jeder Bürger ist durch seine Geburt automatisch Kirchenmitglied.⁵⁹ Die religiöse Vitalität der schwedischen Protestanten ist allerdings als sehr gering zu beurteilen. Lediglich 2 % von ihnen besuchen den Sonntagsgottesdienst (vgl. ebd., 353). Untermauert wird der vermutete Zusammenhang zwischen religiösen Aktivitäten und Deregulation des religiösen Marktes durch eine Untersuchung von Iannaccone (1991). Sie wird von den drei Religionssoziologen folgendermaßen zusammengefasst: „As it turns out [...] church attendance and religious belief both are higher in countries with numerous competing churches than in countries dominated by a single church.“ (Iannaccone/Finke/Stark 1997: 351). Iannaccone weist jedoch darauf hin, dass sich seine Aussagen lediglich auf *protestantische* Staaten beziehen. Die katholische Kirche, so Iannaccone, regelt ihre Monopolstruktur effizienter als die protestantische: Erstens ermöglicht sie innerhalb ihres Systems verschiedene Aspekte der Entscheidungsfreiheit. Zahlreiche Länder mit unterschiedlichen Kulturen gehören der katholischen Kirche an. Zwar gibt es bezüglich des Glaubensinhaltes wenig Alternativen, aber es werden diverse Varianten der Gottesverehrung geduldet. Einem Katholiken steht in seiner Rolle als Konsument dementsprechend eine relativ große Anzahl an Optionen bezüglich der Glaubenspraktizierung zur Verfügung (vgl. Iannaccone 1991: 170). Zweitens ist die katholische Kirche vergleichsweise weniger stark in staatliche Strukturen eingebunden als die protestantische Kirche (wie z. B. in den skandinavischen Ländern). Die katholische Institution ist aus dieser Sicht insgesamt also innerhalb ihres Systems stärker dereguliert (vgl. ebd.). Dem Teilnehmer dieser Glaubensgemeinschaft stehen also verschiedene katholisch konnotierte Symbolbausteine zur Auswahl. Selbst wenn die katholische Kirche in einem Land ein religiöses Monopol besitzt, so die Schlussfolgerung, wirkt sich dieser Umstand nicht negativ auf die religiösen Aktivitäten der entsprechenden Bevölkerung aus.

Macht man sich den relativ hohen Stellenwert des Religiösen in Spanien, Polen oder Irland bewusst, erscheint die These von Iannaccone auf den ersten Blick plausibel. Trotzdem kann kritisiert werden, dass es zum einen bislang keine empirischen Belege gibt, welche die Argumentation über die deregulativen Strukturen der katholischen Kirche stützen. Zum anderen habe ich an anderer Stelle betont, dass Kirchlichkeit nicht zwangsläufig mit Religiosität gleichgesetzt werden kann (s. Kap. 3.1). Diese Beanstandung bezieht sich

⁵⁹ Iannaccone, Finke und Stark veröffentlichten ihre Studie im Jahre 1997. Am 1. Januar 2000 wurde in Schweden die Staatskirche (*Svenska kyrkan*) aufgehoben. Bereits vier Jahre vorher endete das Gesetz zur automatischen Kirchenmitgliedschaft für Neugeborene. Diese vollzogene Trennung zwischen Staat und Kirche ändert jedoch nichts an der Grundthese der drei Autoren. Interessant ist in diesem Zusammenhang, ob sich die Religionsaktivitäten der schwedischen Bevölkerung im neuen Jahrtausend gesteigert haben. Eine entsprechende Untersuchung ist mir nicht bekannt.

hierbei auf die Methodik und stellt nicht das Modell der „religious economy“ als Ganzes infrage.

Im deutschsprachigen Raum betont Brinitzer in seiner institutionsökonomischen Analyse über Religion ebenso die Plausibilität des wirtschaftlichen Prinzips des Religiösen. Sein Ergebnis

widerspricht der weit verbreiteten Meinung, dass mit Fortschritt und Bildung auch die Nachfrage von Religion zurückgehen und es zu einer Säkularisierung kommen wird. Implizit fußt diese Ansicht darauf, dass Religion ein irrationales Element anhaftet, so dass Aufklärung und Glauben einen Antagonismus darstellen. Diese Ansicht wird hier relativiert, denn obgleich die Nachfrage nach Religion auf der begrenzten Rationalität des Menschen beruht, ist sie zugleich Ausdruck eines ressourcenschonenden Verhaltens und damit ökonomisch zweckmäßig (Brinitzer 2003: 419).

3.4 Fazit

Wie in diesem Kapitel veranschaulicht ist Religion ein komplexes, kulturelles Konstrukt. Bei der Erarbeitung ihrer verschiedenen Facetten und Perspektiven wurde deutlich, dass *ein* Blickwinkel allein nicht ausreicht, um der Vielschichtigkeit von Religion gerecht zu werden. Leider wird selbst in den Sozialwissenschaften häufig der Begriff „Religion“ zu pauschal und undifferenziert verwendet. Diese Ungenauigkeiten führen, wie beschrieben, eventuell zu voreiligen Prognosen über das Ende der Religion(en) in unserer Gesellschaft. Die Darstellungen über den Markt der Religionen zeigen, dass es neben den traditionellen Religionsinstanzen alternative Sinnanbieter gibt, die sakrale Produkte offerieren. Religion, so die Vermutung, wird privatisiert und verflüssigt sich. Um ihren Wandel und ihre vielfältigen Formen in unserer Kultur angemessen beschreiben zu können, müssen somit diese neuen Anbieter am religiösen Markt miteinbezogen werden. Je deregulierter der religiöse Markt ist, umso mehr Sinnanbieter nehmen teil und konkurrieren untereinander. Durch den Leistungsdruck angespornt, können sich die Qualität und/oder das Marketing ihrer Produkte verbessern. Dies hat Einfluss auf die gelebte Religiosität der Konsumenten. Zum einen können sie in ihrer Rolle als Kunde aus einem großen Angebot an verschiedenen Sinnbausteinen ihre *individuelle fragmentierte Religion* zusammenbasteln.⁶⁰ Zum anderen möchten die Anbieter möglichst erfolgreich ihre Handelsware „Religion“ anpreisen. Aus pädagogischer Sicht lässt sich dabei kritisch feststellen, dass Jugendliche im religiösen Kontext auch als Kunden umworben und dementsprechend zunehmend mit Werbestrategien konfrontiert werden. In diesem Zusammenhang ist eine religiöse Kompetenz seitens der Heranwachsenden wünschenswert, die eine Differenzierung zwischen Sein und Schein der religiösen Waren ermöglicht. Dadurch können sie eher den

⁶⁰ Diese Aussage ist ein zentraler Bestandteil der Hypothese 2 (s. Kap. 6).

tatsächlichen Wert solcher Angebote für ihre Lebensbewältigungsprozesse reflektieren (s. Kap. 9).

Traditionelle Religionsinstanzen, wie die christliche Kirche, verlieren ihre Monopolstellung zunehmend. Die aktive Teilnahme weiterer Sinnanbieter führt zu einem Pluralismus des Glaubens. Ob eine solche Bricolage in der Regel als religiös oder nicht bezeichnet wird, ist besonders stark dann definitionsabhängig, wenn das benutzte symbolische Material religiös umfunktionalisiert wird. Eine Unterteilung in intrinsische und extrinsische religiöse Motivation zeigt hierbei einen möglichen Königsweg, der die Sichtweise sowohl der Kritiker als auch der Befürworter der Säkularisierungsthese integriert. In der Literatur wird beispielsweise gelegentlich von religiösen Aspekten des Fußballs gesprochen (vgl. u. a. Bromberger 1998; Becker 1988). So kann zwar ein Bundesligaspiel für einen Fan aus meiner Perspektive religiöse bzw. religionsähnliche Funktionen beinhalten, obwohl sein Alltagsleben aber primär von nicht-religiösen Motiven bestimmt wird. Aus dieser Beobachterposition heraus könnte das Sport-Event höchstens eine heteronome Funktionsweise im religiösen Konstruktsystem innehaben. Außerdem bezieht sich der fußballbezogene „Glaube“ des Anhängers nicht auf ein jenseitiges Überzeugungssystem.

Alles in allem lässt sich die religiöse Lage in unserer Kultur als unübersichtlich charakterisieren. Uneinheitliche Begriffsbestimmungen und die daraus resultierenden unterschiedlichen, zum Teil sich widersprechenden Messverfahren erschweren eine gemeinsame, interdisziplinäre Religionsforschung. Eine pädagogische fächerübergreifende Betrachtung von Religion ist bis zum jetzigen Zeitpunkt kaum vorhanden bzw. steckt noch in den Anfängen. Die Schwierigkeiten werden zusätzlich durch folgenden Gesichtspunkt verstärkt: Die gesellschaftlichen Modernisierungstendenzen führen zu einem Wandel der Religionen in unserer Kultur. Sie verliert in der flüssigen Moderne ihre deutliche Bestimmbarkeit. Wie aber diese Veränderungen aussehen oder wie beispielsweise Heranwachsende damit umgehen, kann bislang nur ungenügend beantwortet werden. Diese Arbeit möchte einen Beitrag leisten, solche Fragen verstärkt zu diskutieren und zu klären.

Im nächsten Kapitel wird der Fokus auf Sinnanbieter gerichtet, die auf dem Markt der Religionen eine entscheidende Rolle spielen – die Neuen Medien. Dabei soll u. a. aufgezeigt werden, warum gerade sie die etablierten Religionen im Kampf um religiöse Marktanteile erfolgreich herausfordern können.

4 Neue Medien

Etwas überschaubarer als die Bezeichnung „Religion“, aber dennoch sehr facettenreich ist der Begriff der Neuen Medien. Was genau sind Medien und was ist das Besondere an den *Neuen* Medien? Interessanterweise ist dieser Terminus in aller Munde, obwohl es auf den ersten Blick schwierig scheint, ihn genau zu bestimmen.

4.1 Begriffsdefinition

Für eine Begriffsannäherung eignet sich erst einmal folgende eng gefasste Definition: „Medien sind Mittler von Informationen“ (Schorb 1998: 8). Schorb unterteilt dabei zwei Arten von Medien. Über die eine kann der Mensch unmittelbar verfügen. Sie drückt sich beispielsweise in Mimik, Gestik oder Sprache aus. Die andere materialisiert Informationen, damit diese vermittelt werden können. Dabei wird das Mitzuteilende an ein Hilfsmittel gebunden. Solche Informationsträger können etwa Papier oder ein Magnetband sein. Für die Aufzeichnung, Speicherung und Wiedergabe der Informationen werden allerdings häufig technische Geräte benötigt. Diese Hardware kann ein Fotoapparat, ein Videorekorder usw. sein. Die fixierten Inhalte werden hingegen als Software bezeichnet (vgl. ebd., 8f). Dabei entstehen Zeichengenes, wie beispielsweise Foto, Film oder SMS.

Die Untersuchung konzentriert sich auf einen Medienbegriff, der sich auf die technische Materialisierung von Informationen bezieht. Dies darf allerdings nicht dazu verleiten, den Medienbegriff auf eine rein technische Komponente zu reduzieren. Medien können zwar als technische Hilfsmittel bezeichnet werden, mit denen allerdings, das verdeutlichen anschaulich Apparaturen wie Mikroskope, Fernrohre oder auch Fernseher, Menschen „weiter“ sehen, hören, sprechen usw. können als mit bloßen Augen, Ohren oder Lippen“ (Fromme 2002b: 201). Medien erweitern also die menschlichen Kommunikations- und Wahrnehmungsmöglichkeiten. Sie verändern das Verhältnis zur Welt (vgl. Fromme 20002a: 159). Wenn im Folgenden von Medien die Rede ist, dann bezieht sich dieser Begriff zum einen also auf die technischen Geräte, welche Informationen materialisieren, zum anderen aber auch auf diese übermittelten Zeichenwelten.

Der Terminus „Neue Medien“ drückt den Sachverhalt aus, dass neben vielen bereits etablierten älteren Medien neue hinzukommen. Welche Medien deshalb als neu angesehen werden, ist zeitbezogen und relativ (vgl. Fromme 2002b: 201). Die Wurzeln dieser Bezeichnung liegen in den 70er Jahren. Damals wurden die langsam aufkommenden Neuerungen im Bereich des Kabel- oder Satellitenfernsehens, des Bildschirmtextes oder der Videografie als Neue Medien kategorisiert (vgl. Hüther 1997: 291). Wird in unserer

Gegenwart von Neuen Medien gesprochen, so ist – im Gegensatz zu früher – nicht mehr von audiovisuellen, sondern in der Regel von digitalen Medien die Rede. Im Gegensatz zur analogen Medientechnologie lassen sich diese in das Universalmedium Computer integrieren. Selbst ältere Telekommunikationsmedien können digitalisiert werden. Die dadurch entstehenden Netzwerke erlauben ein weltweites Verteilen und Abrufen von Informationen. Diese können in diesem Zusammenhang nicht nur starr empfangen und gespeichert, sondern auch be- und verarbeitet werden (vgl. Fromme 2002b: 202). Eine Fernsehsendung beispielsweise konnte vor 40 Jahren lediglich betrachtet werden. Mit der Einführung von Videorekordern wurde es möglich, einzelne Programme auf Videoband aufzunehmen. Heutzutage ist es mittlerweile ein Leichtes, mithilfe von Heimcomputern oder Festplattenrekordern die Werbepausen in einem gespeicherten Film digital herauszuschneiden oder bestimmte Sequenzen des letzten Urlaubsvideos über das Internet zu verbreiten.

Ein weiterer Aspekt der Neuen Medien ist, dass sie „interaktiv“ genutzt werden können. Die Interaktivität drückt sich in medienvermittelten Dialogen zwischen Personen aus (z. B. bei Online-Videokonferenzen), aber auch „parasozial“ (s. Kap. 4.2.3) zwischen Nutzern und Medienfiguren (z. B. bei Computerspielen). Beide Seiten sind nicht nur gleichzeitig Sender und Empfänger, sondern sie agieren und reagieren aufeinander und beeinflussen sich somit gegenseitig. So verweist beispielsweise der Ausdruck „surfen“ auf die Dynamik des interaktiven Prozesses im Internet. Durch die Eingaben des Nutzers reagiert das Medium mit neuen Anfragen, auf die wiederum die Person mit weiteren spezifischen Dateneingaben antwortet. In der Fachliteratur ist in diesem Zusammenhang häufig von der Bezeichnung „Web 2.0“ die Rede (vgl. u. a. Ertelt/Röll 2008; Herzig et al. 2010). Das Schlagwort verweist auf die zunehmende Qualität der aktiven Teilnahme und Gestaltungsmöglichkeiten der Nutzer bei Internetangeboten (vgl. Sutter 2010: 41). Bei Jugendlichen beliebte Web 2.0-Plattformen sind u. a. „SchülerVZ“, „Facebook“ oder „Blogger.de“.

Medien wurden in der Vergangenheit außerdem häufig in starkem Maße zu Unterhaltungs- oder zu Informationszwecken genutzt. Dies hat sich nicht geändert, jedoch verschwindet zunehmend die Distanz zu ihnen. Betrachtet man die gegenwärtige Entwicklung, so zeigt sich, dass die Neuen Medien immer tiefer den Alltag durchdringen. Beispielsweise sind E-Mails bei der computerunterstützten Arbeit im Büro ebenso wie Handys im privaten Kommunikationsverhalten kaum mehr wegzudenken. Medien sind mittlerweile allgegenwärtig. Dies impliziert eine Abhängigkeit des Menschen, die zeigt, wie machtvoll die neuen Techniken geworden sind. Nicht umsonst wird unsere Gegenwart als Medien- und Informationszeitalter charakterisiert (vgl. Hüther 1997: 292). Aufgrund dieses starken Einflusses wird den Medien eine sozialisierende Wirkung zugeschrieben (s. Kap. 2.6.1), die als ambivalent bezeichnet werden kann. Auf der einen Seite befürchten Skeptiker u. a.,

dass Medien das Verhältnis zur Welt in derart starkem Maße verändern, dass ihre Benutzer etwaigen Manipulationen schutzlos ausgeliefert sind. So gibt es in regelmäßigen Abständen beispielsweise öffentliche Diskussionen über Gewaltspiele am PC. Vertreter aus der Politik verweisen in diesem Zusammenhang gerne auf jugendliche Amokläufer, die – so zeigten die Ereignisse in Winnenden (2009) oder Erfurt (2002) – vor ihrer Tat in ihrer Freizeit gerne Ego-Shooter spielten. Auf der anderen Seite wird den Medien zugutegehalten, dass sie die Meinungsbildung fördern. Noch nie konnten Menschen so viele unterschiedliche Informationsquellen nutzen wie im Zeitalter des Internets. Nicht von ungefähr haben Medien mittlerweile den Status einer „vierten Gewalt“ (Schorb 1997: 335) erlangt, deren Aufgabe darin besteht, Legislative, Exekutive und Judikative zu kontrollieren (vgl. ebd.).⁶¹ Die rasante Entwicklung des Web 2.0 hat also großen Einfluss auf eine Zivilgesellschaft. Die Technik schafft u. a. neue Möglichkeiten der Partizipation.⁶²

4.2 Medientheorien

Die angedeutete ambivalente Einstellung gegenüber den Medien schlägt sich auch in der Medienforschung nieder. Welcher sozialisatorische Einfluss kann ihnen zugeschrieben werden und wie wirken sie? Eine solche Fragestellung spielt für diese Untersuchung und selbstverständlich für die gesamte Medienpädagogik eine entscheidende Rolle. Erst aus den Antworten bzw. den gefundenen Erklärungsansätzen können pädagogische Konsequenzen gezogen werden. Der nächste Abschnitt gibt deshalb einen knappen Überblick über einige bedeutende Theorien und Konzepte der Medienforschung der letzten Jahrzehnte. Aus ihnen lassen sich wissenschaftliche Meinungen bezüglich des Einflusses des Subjekts auf seine Umwelt erkennen.

4.2.1 Klassische Theorieansätze

Ein eher triviales Denkgebilde stellt das „Stimulus-Response-Modell“ dar. Es geht von einer starren und mechanischen Verbindung zwischen dem Medienreiz auf der einen und der Reaktion des Empfängers auf der anderen Seite aus. Dabei lässt sich aus dem Medieninhalt der Senderseite direkt und linear die Medienwirkung beim Zuschauer erschließen. Wirkung wird als Veränderung des Wissens, der Einstellung oder des Verhaltens verstanden. Die Empfänger in diesem Modell „erscheinen als passive Opfer allmächtiger Theorien“ (Vollbrecht 2001: 103). Die sozialen und situativen Bedingungen der Subjekte finden jedoch keinerlei Beachtung. Obwohl dieser theoretische Ansatz längst

⁶¹ Zur intensiveren Auseinandersetzung der Bezeichnung „Neue Medien“ siehe beispielsweise Arnold/Neuberger (2005) und Hüther (1997).

⁶² Im Kapitel 5.1.2.6 („Distanzierung von gegebenen Sozialverhältnissen“) sowie im Kapitel 9 („Konstruktivistische Überlegungen...“) werde ich die Bedeutung der Neuen Medien für basisdemokratische Prozesse sowie soziales Engagement genauer erläutern.

widerlegt und alles andere als zeitgemäß ist, scheint die Idee des Reiz-Reaktions-Schemas dennoch in vielen Köpfen, selbst in der Wissenschaft, weiterzuexistieren (vgl. Charlton/Neumann-Braun 1992: 34). Die Begründung, dass die Rezeption von violenten Medieninhalten zwangsläufig zu aggressivem Verhalten führt, ist ein bekanntes Beispiel, welches dieser Modellvorstellung folgt.

Die zunehmende Erkenntnis eines *aktiv* handelnden Subjekts in den Sozialwissenschaften führt zur medientheoretischen Überwindung der eingeschränkten Sichtweise früherer Wirkungstheorien. Eine neue Perspektive, die den Fokus auf das Publikum richtet, verdrängt die medienzentrierte Betrachtung, die sich einseitig auf die Absichten des Kommunikators konzentriert. Die Frage lautet jetzt nicht mehr: „Was machen die Medien mit den Menschen?“, sondern „Was machen die Menschen mit den Medien?“ (Jäckel 1999: 69). Die Medientheorie, die diesen Paradigmenwechsel einleitete, wird als „Uses and Gratification-Approach“ bezeichnet. Die deutsche Übersetzung lautet etwa „Nutzen- und Belohnungsansatz“⁶³. Im Mittelpunkt steht hierbei der aktive Rezipient mit seinen individuellen Bedürfnissen. Schaut er sich also beispielsweise Horrorfilme an, dann ist diese spezifische Medienauswahl mit einer für ihn subjektiven Bedürfnisbefriedigung verbunden (vgl. Vollbrecht 2001: 116). Der Part des Rezipienten ist in diesem Modell jedoch sehr beschränkt auf eine funktionalistisch motivierte Selektion. Das heißt, der Nutzer wählt einen Medieninhalt stets rational aus. Emotionale bzw. psychische Faktoren finden genauso wenig Beachtung wie vorhandene Wissensbestände oder die sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Rezipienten. Wurde im klassischen Wirkungsansatz die Empfängerseite vernachlässigt, so finden im „Nutzen- und Belohnungsansatz“ die Senderseite, aber auch soziale Kontakte und gesamtgesellschaftliche Machtstrukturen zu wenig bzw. keinerlei Beachtung (vgl. ebd., 117).

4.2.2 Neuere Theorieansätze

Mit dem Blick auf den *aktiven* Rezipienten öffnete sich das wissenschaftliche Forschungsfeld. Die Frage nach dem Medieneinfluss wurde nun auch u. a. für die Sozialpsychologie, die Literaturwissenschaft, für die Semiotik und die Sozialisationsforschung interessant. Dementsprechend wurden viele verschiedene Erklärungsansätze – meist mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten – entworfen. Der Fokus innerhalb dieser Arbeit liegt auf dem Aspekt Neue Medien und Sozialisation von Heranwachsenden. Selbst mit dieser Einschränkung sind die zu beachtenden medialen Faktoren noch immer so komplex, dass sie aus heutiger Sicht unmöglich von lediglich einer einzigen Theorie erfasst werden können. Die rasante Entwicklung der digitalen Innovationen bringt

⁶³ In der Fachliteratur findet sich hingegen gelegentlich die Übersetzung „Nutzen-Ansatz“ (u. a. Vollbrecht 2001: 115). Dies ist streng genommen nicht korrekt, da Charlton/Neumann-Braun (vgl. 1992: 47) den „Nutzen-Ansatz“ als eine deutliche Weiterentwicklung des „Uses and Gratification Approach“ innerhalb Deutschlands darstellen.

grundlegende Veränderungen der Lebensbedingungen für Heranwachsende mit sich. In einer insgesamt so „unübersichtlichen Situation“ (Winter 2003: 49) ist der Wunsch nach einer stärkeren transdisziplinären Zusammenarbeit besonders groß. Somit kann nicht von einer gültigen Theorie gesprochen werden. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, einen Überblick über das gesamte Spektrum der Medientheorien zu geben. Aus diesem Grund müssen diverse Theorien wie u. a. die „Kritische Theorie“, die „Increasing-Knowledge-Gap-Hypothese“, die „Agenda-Setting-Hypothese“ sowie der moderne „dynamisch-transaktionale-Ansatz“ vernachlässigt werden.⁶⁴

4.2.3 Der strukturanalytische Ansatz

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf den Aspekten Medienverhalten und Religiosität von *Jugendlichen*. Dementsprechend eignet sich ein Modell, welches a) das Subjekt mit seinen spezifischen Bedürfnissen in den Mittelpunkt rückt, aber b) gleichzeitig gesellschaftliche Rahmenbedingungen und soziokulturelle Kontexte miteinbezieht. Eine solche Verbindung zwischen Mikro- und Makroebene greift der strukturanalytische Ansatz auf, wie er beispielsweise von Charlton und Neumann-Braun dargestellt wird:

Im Mittelpunkt des „Prozessmodells“ (Charlton/Neumann-Braun 1992: 85) steht nicht ein anonymes passives Massenpublikum, sondern ein aktiv handelndes Subjekt, welches Entscheidungen innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen frei treffen und seine Welt eigenverantwortlich gestalten kann. Die Nutzung von Medien ist aus seiner Sicht als sinnstiftende Handlung zu verstehen. Die Rezeption als konstruktive sinnerzeugende Aktivität befriedigt demnach spezifische Bedürfnisse. Trotz der subjektiven Freiheit gibt es strukturelle Komponenten, welche die Rahmenbedingungen setzen: Neben kulturellen, materiellen, situativen und sozialen Faktoren, wie z. B. familiäre Prozesse, prägt der persönliche Kontext (soziale Entwicklungsaufgaben, kritische Lebensereignisse usw.) das Denken und Fühlen eines jeden Menschen.

Während des Rezeptionsprozesses setzt sich ein Subjekt also mit seiner individuellen Biografie in Beziehung zu kulturellen Sinnangeboten. Nach Charlton/Neumann-Braun geschieht dies in mehreren Phasen:

1. Zuerst wird eine soziale Situation geschaffen, die eine Medienrezeption ermöglicht. Dieser Vorgang geschieht häufig bewusst. Ein simples Beispiel wäre: Zwei Freunde verabreden sich, um gemeinsam ihre Lieblingsserie anzuschauen.
2. Mit Beginn der Rezeption ändert sich die soziale Interaktionsform oft deutlich. Die Gespräche verstummen und man lässt sich, in Abhängigkeit des jeweiligen Programms, auf die medial präsentierten Themen und Inhalte ein. Wenn der Nutzer

⁶⁴ Für einen Überblick über Medientheorien vgl. u. a. Jäckel 1999; Großmann 1999; Vollbrecht 2001.

nicht ausschließlich Wert auf den sozialen Rahmen legt (denkbar wäre, dass ein Kind einen Familienfilm ausschließlich benutzt, um sich während des gemeinsamen medialen Erlebnisses bei den Eltern anzukuscheln), kommt es zur Auseinandersetzung mit den Medienangeboten. Diese zweite Phase ist durch eine „thematische Voreingenommenheit“ (ebd.) gegenüber den Medien gekennzeichnet. Die eben genannten strukturellen Rahmenbedingungen führen zu handlungsleitenden Themen, welche sich auf die selektive Auswahl und Wahrnehmung der Medieninhalte auswirken. Während sich die Individuen dem Film, Computerspiel usw. zuwenden, konsumieren sie aus Sicht des strukturanalytischen Ansatzes nicht das Medienangebot als solches, sondern suchen sich in den Medieninhalten die für sie bedeutungsvollen Themen heraus.

3. Die folgende dritte Rezeptionsphase ist durch ein Ausbalancieren zwischen emotionaler Nähe und Distanz gekennzeichnet. Mithilfe einer breiten Palette von Strategien bestimmt der Mediennutzer selbst, inwieweit er sich auf den Inhalt einlassen möchte. Er kann z. B. während der Nutzung Kommentare über die mediale Erzählung abgeben oder sie vorübergehend abbrechen bzw. komplett beenden. Ziel des Steuerungsprozesses ist, ein optimal anregendes Gleichgewicht zwischen den Komponenten „Spannung“ und „persönlicher Betroffenheit“ zu schaffen (vgl. ebd., 97).
4. Auch nach Beendigung der unmittelbaren Medienkonfrontation (das Buch ist ausgelesen, der Film ist zu Ende) ist der Rezeptionsprozess noch nicht abgeschlossen. In dieser Phase der Aneignung wird das Rezipierte umfassend in die eigene Lebenssituation eingearbeitet. Charlton/Neumann-Braun (ebd., 98) stellten in diesem Zusammenhang Folgendes durch das Beobachten von Kindern fest:

Die Vermittlungstätigkeit zwischen Subjekt und kulturellem Angebot ist zeitlich nicht begrenzt. Häufig geht das Gespräch oder das Parallelspiel, das schon während der Rezeption begonnen hat, unmittelbar in eine Nachbereitungsphase über. Ein hervorragendes Mittel zur schrittweisen Aneignung der Medienszene ist auch die wiederholte Rezeption, bei welcher der Fokus der Wahrnehmung immer mehr ausgeweitet oder auf neue Aspekte verlagert werden kann. Charakteristisch für die Vermittlungsarbeit des Kindes ist es, dass selbst erlebte Szenen mit den symbolischen Ausdrucksmitteln der Geschichte dargestellt werden.

Dieses Prozessmodell des strukturanalytischen Ansatzes beschreibt Medienrezeptionen somit als aktive Vorgänge, in denen Individuen Medieninhalte für ihre Lebensbewältigung benutzen. Besonders die genannten Teilprozesse 2–4 implizieren den für die Identitätsbildung zentralen Vorgang der reflexiven Spiegelung: „Der Rezipient reflektiert sich selbst im Spiegel des parasozialen Anderen“ (ebd., 87). Die Medienwissenschaft greift dabei die oben diskutierte Theorie des symbolischen Interaktionismus auf (s. Kap. 2.3) und formuliert auf ihr aufbauend den Ansatz des *parasozialen Interaktionismus*:

Eine *soziale* Interaktion ist durch die Anwesenheit von mindestens zwei sozialen Entitäten, wie z. B. zwei Menschen, gekennzeichnet. Eine *parasoziale* Interaktion (=PSI)⁶⁵ beschreibt hingegen die mediale Kommunikation zwischen Rezipienten und Medienfiguren. Die Palette solcher Personae⁶⁶ reicht von Moderatoren aus Funk und Fernsehen, Schauspielern, Musikstars, Sportlern, Akteuren aus Printmedien, Romanfiguren bis hin zu Figuren aus Computerspielen oder Avatare. Sie können sich nicht nur durch ihr Geschlecht und Aussehen unterscheiden, sondern auch durch Aspekte wie Glaubwürdigkeit, Einstellungen, Auftreten usw. Wie in Kapitel 2.3 argumentiert müssen sich Interaktionspartner auf das/die Gegenüber einlassen, da die Interaktion ansonsten erst gar nicht zustande kommt bzw. zerbricht. In einer parasozialen Situation ist ein gegenseitiges Wahrnehmen der Akteure nicht möglich. Die Medienperson agiert unabhängig vom Rezipienten. Ein wechselseitiges Einwirken (Reziprozität) zwischen ihnen ist dadurch zwar ausgeschlossen, dennoch können Personae vom Nutzer sozial wahrgenommen werden. Aus diesem Grund spricht die Sozialpsychologie von einer asymmetrischen sozialen Interaktion (vgl. Schramm/Hartmann 2010: 201). Hartmann et al. postulieren, „dass zu einer Persona immer (irgendwie geartete) PSI-Prozesse ablaufen, man also mit einer ‚anwesenden‘ Medienperson nicht *nicht* parasozial interagieren kann“ (Hartmann/Schramm/Klimmt 2004: 30). Obwohl diese Art der Kommunikation nicht wechselseitig stattfindet, sondern „Einbahnstraßencharakter“ (Jäckel 1999: 48) hat, zieht der Rezipient einen Nutzen aus der scheinbaren sozialen Beziehung mit der/den Persona(e). Lässt er sich auf den Medienakteur und dessen Handlung ein, kann es zu unterschiedlichen bewussten oder unbewussten Reaktionen kommen. Schramm und Hartmann unterscheiden zwischen drei verschiedenen Dimensionen von parasozialen Interaktionen, nämlich einer *kognitiven*, *emotionalen* und einer *konativen* (vgl. Hartmann/Schramm/Klimmt 2004: 30). Die erste spielt im Hinblick auf diese Untersuchung eine besonders wichtige Rolle. Sie besteht aus folgenden Teilaspekten (a–e):

Zum einen (a) bezieht sich die kognitive Dimension auf die Intention des Rezipienten, ein genaues Bild der Persona zu erstellen. Während der Interaktion sammelt er ständig Informationen von ihr. Dadurch sollen z. B. Aussagen, Handlungen, Wünsche, Gedanken und Ziele der Medienfigur verständlich werden. Außerdem (b) integriert der Rezipient bereits vorhandenes Wissen über die Medienfigur sowie eigene Erlebnisse – die der Situation der Persona ähneln – in die scheinbare Interaktion (vgl. ebd., 32). Die beiden kognitiven Teilaspekte (a und b) lassen sich in Anlehnung an den symbolischen Interaktionismus mit „role taking“ umschreiben, da eine hohe Identifikation des Rezipienten mit dem Medienakteur stattfindet. Der Nutzer versetzt sich also in die mediale Person hinein (vgl. Cornelißen 1994: 20). Zum anderen (c) erfasst die kognitive Dimension

⁶⁵ Dieser Ansatz entstand durch Donald Horton und Richard Wohl (1976).

⁶⁶ Eine Medienfigur wird im Zusammenhang des PSI als „Persona“ (Pl.= Personae) bezeichnet.

die Beobachtung der Medienfigur durch den Rezipienten. Er schätzt die Entwicklung der Persona ab und überlegt, was sie als Nächstes tun wird bzw. tun sollte. Gleichzeitig (d) bewertet der Mediennutzer die Persona und ihre Handlungen nach verschiedenen Gesichtspunkten, wie z. B. moralische Aspekte oder Wahrheitsgehalt. Schließlich (e) vergleicht er sich mit der Medienperson u. a. im Hinblick auf Situation, Lebenslage, Eigenschaften, Fähigkeiten (vgl. Hartmann/Schramm/Klimmt 2004: 32f). Die genannten Teilaspekte (c, d und e) können im Kontext der Begrifflichkeit „role making“ (Cornelißen 1994: 20) gesehen werden. Sie sind aus meiner Perspektive für das Verständnis von medial gestützten Prozessen des Identitätspatchworks von zentraler Bedeutung. So werden Handlungsentwürfe beispielsweise im Film genutzt, um eigene zu diskutieren oder zu modifizieren. Ebenso ist in diesem Zusammenhang der Prozess eines „vicarious role taking“ (ebd.) zu nennen. Der Rezipient versetzt sich dabei in eine mediale Person hinein, die es ihm ermöglicht – aus dieser neuen Beobachterposition heraus – einen anderen Beobachter, Teilnehmer oder Akteur zu betrachten. Dadurch besitzt der Nutzer ebenfalls die Möglichkeit, eigene Erfahrungen, Affekte und Motive probeweise auf andere zu übertragen (vgl. ebd., 20f).

Bei den beiden Varianten „role making“ und „vicarious role taking“ nimmt der Rezipient im Gegensatz zum „role taking“ eine distanziertere und bewusstere Haltung gegenüber dem Medienakteur und der Medienhandlung ein. Ohne Druck von außen kann es durch das Einnehmen verschiedener Perspektiven der Selbst- und Fremdbeobachtung (s. Kap. 1) zu einer produktiven Auseinandersetzung des Rezipienten mit seiner eigenen Situation bzw. seinem eigenen Handeln sowie seiner Umwelt kommen.

Neben der kognitiven soll noch kurz auf die beiden anderen Dimensionen der PSI eingegangen werden. Die affektive Dimension betrifft die Emotionen, die der Rezipient der Persona entgegenbringt bzw. die durch sie ausgelöst werden. Eine Film-Sequenz verursacht beispielsweise Angst oder eine Computerfigur wirkt sympathisch (vgl. Hartmann/Schramm/Klimmt 2004: 34). Die konative Dimension hingegen umfasst das Verhalten des Rezipienten. Ich kann mich beispielsweise – das wurde ebenso durch das dargestellte Prozessmodell deutlich – verbal oder nonverbal über die Persona äußern oder sie kann mich zu bestimmten Verhaltensabsichten bringen (vgl. ebd., 35f).

Die drei Dimensionen sind nicht getrennt voneinander zu sehen. Sobald ein Rezipient emotional in die Medienhandlung involviert ist, wird er beispielsweise Prozesse des „role makings“ oder „role takings“ durchlaufen.

Hartmann et al. weisen auf Abstufungen bezüglich der Wirkungsstärke der PSI hin. Je schwächer/stärker sich der Mediennutzer auf die scheinbare Interaktion einlässt, umso oberflächlicher/intensiver wird die Beschäftigung mit der Persona sein. Aus diesem Grund unterscheiden sie zwischen zwei „Intensitätsausprägungen“, nämlich „Low-Level-PSI“

und „High-Level-PSI“ (ebd., 31). Die Stärke der Interaktion zwischen den Fernsehfiguren und dem Kind, welches das Mediensetting ausschließlich zum Kuscheln mit seinen Eltern nutzt, wäre somit auf einer PSI-Skala im untersten Bereich angesiedelt.

Aus dem Ansatz des parasozialen Interaktionismus lässt sich das begrenzte Zusammenwirken von Rezipienten und Medienfigur erkennen: Zwar spiegelt sich das Subjekt im medialen Gegenüber, jedoch verharrt es in gewisser Weise in einer Beobachterrolle. Treten wir nämlich mit einer anderen Person direkt in Sozialbeziehung, kommunizieren wir – aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus – immer über eine imaginäre Achse. Sie verdeutlicht, dass die Interaktionspartner sich stets ein Bild vom Anderen sowie von sich selbst machen (s. Kap. 1). Solche Vorstellungen drücken sich bereits vor der gemeinsamen Zusammenkunft u. a. in Erwartungen, Wünschen oder Sympathien aus. In der unmittelbaren Begegnung können die voreingenommenen Sichtweisen von beiden Seiten modifiziert werden, jedoch verläuft die Interaktion immer nur vermittelt über imaginäre (Spiegel-)Bilder. Für die Interaktion werden deshalb Symbole, wie z. B. die Sprache, verwendet. Obwohl sie die direkte Wahrnehmung und Kommunikation bezüglich unseres Begehrens beeinträchtigen, ist das Symbolische eine Grundvoraussetzung für Verständigung. In der Begegnung mit Medienfiguren brechen aus meiner Sicht zentrale Aspekte dieser eben beschriebenen Interaktion weg. Zum einen besitzt die Persona kein imaginäres Ich. Sie hat also keine tatsächlichen Vorstellungen von sich. Zwar werden ihre Wünsche, Sorgen usw. von Schauspielern nachgespielt – das Imaginäre wird also mal mehr mal weniger gut inszeniert – es handelt sich dabei jedoch um *symbolische* Deutungen der Akteure. Seitens des medialen Gegenübers ist also keine imaginäre Achse vorhanden. Darüber hinaus besteht in der parasozialen Interaktion keine beidseitige Rückkopplung zwischen dem Nutzer und der Medienfigur. Die Gedanken und Gefühle des Rezipienten können zwar durch die Medienhandlung beeinflusst werden, umgekehrt ist dies aber nicht der Fall.⁶⁷ Parasoziale Interaktionen sind demnach oberflächliche Imitate von sozialen Begegnungen. Die Möglichkeiten, sich im Spiegelbild des medialen Anderen wahrzunehmen und in diesem Zusammenhang (scheinbar) zu kommunizieren, sind vergleichsweise eingeschränkt.

Die parasozialen Interaktionen zwischen Rezipienten und Personae sind aus meiner Perspektive demnach als doppelbödig zu bezeichnen. Auf der einen Seite ermöglichen sie dem Subjekt mithilfe von Medienfiguren verschiedene Beobachterpositionen der Selbst- und Fremdwahrnehmung einzunehmen. Eine (parasoziale) Begegnung in der virtuellen Wirklichkeit ist dabei relativ übersichtlich und überschaubar: Zum einen entfällt die Zirkularität von Beziehungen und zum anderen erleichtert die symbolhafte Aufbereitung

⁶⁷ Mit der Zunahme der Interaktivitätsmöglichkeiten der Medien steigt somit zwar das Potenzial des wechselseitigen Aufeinanderwirkens (Reziprozität), wie jedoch u. a. Computerspiele verdeutlichen, sind diese Prozesse als eingeschränkt und schematisch zu bezeichnen.

der Medieninhalte (z. B. durch die Medienproduzenten oder der Schauspieler) eine Interpretation des Gegenübers bzw. seiner Motive, seines Begehrens usw. Auf der anderen Seite handelt es sich um eine (parasoziale) Beziehung, welche die Komplexität von Interaktionen drastisch reduziert. Die im Kontext der Begegnung eingenommenen Blicke, Meinungen oder Vermutungen erfolgen losgelöst von der Dynamik eines wechselseitigen Bedeutungsaustausches.

Die Übergänge zwischen virtuellen und realen Wirklichkeiten verflüssigen sich in der (Post-)Moderne zunehmend. Macht man sich bewusst, wie viel Zeit der Mensch mit Medien verbringt, so ist es aus meiner Sicht nicht ausgeschlossen, dass sich dieses Schema der parasozialen Interaktionen prinzipiell auf soziale Beziehungen übertragen kann. In diesem Fall werden also solche medialen Verhaltensweisen permanent rekonstruiert, sodass sich beim Subjekt ein unreflektiertes Interaktionsmuster herausbildet. Diese verinnerlichten Handlungsweisen beschränken dann in der tatsächlichen Begegnung mit Anderen⁶⁸ die Wahrnehmung: Das Subjekt erkennt in diesem Zusammenhang nicht die Zirkularität von Beziehungen und wird eventuell Schwierigkeiten haben, uneindeutige Codes, die aus dem imaginären Fluss des Gegenübers stammen, angemessen zu decodieren. Ein Mangel an Einfühlungsvermögen kann dann ebenso zu einem verzerrten Selbstbild führen. Aus dieser Sicht könnte eine ausgeprägte und unreflektierte Mediennutzung demnach fragwürdige Auswirkungen auf die Wirklichkeitskonstruktionen von sozialen Beziehungen haben.⁶⁹

Trotz dieser Kritik können durch den strukturanalytischen Ansatz in Kombination mit dem PSI interessante medienpädagogische/-psychologische Erkenntnisse gewonnen werden. Als ein anschauliches Beispiel kann in diesem Zusammenhang die Suche nach der Geschlechtsrollenidentität genannt werden, die für Heranwachsende ein entscheidendes handlungsleitendes Thema darstellt: Mit dem Eintritt in die Pubertät werden die zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen vielfältiger, wie z. B. die Ablösung von den Eltern, die Annäherung an Sexualität, die erste Partnerschaft oder die Entwicklung von Berufsperspektiven. Solche Leitthemen machen sich sehr deutlich in der geschlechtsspezifischen Fernsehrezeption bemerkbar. Jungen und Mädchen unterscheiden sich im Alter zwischen 9 und 15 Jahren „sowohl in ihrer Begeisterung für bestimmte Serientitel, als auch in der Gewichtung der Genres so erheblich, dass sich differenzierte Aussagen über dieses Alterssegment nahezu verbieten, solange man die Geschlechterunterschiede nicht berücksichtigt“ (Gebel/Thum 2000: 37). Wird der Fokus auf die *jungenspezifische*

⁶⁸ Zur Unterscheidung zwischen „dem Anderen“ und „dem anderen“ s. Kap. 1.

⁶⁹ Eine Medienpädagogik und im Speziellen eine medienkritische Religionspädagogik sollten aus diesem Grund explizit die Beziehungswirklichkeiten von Jugendlichen thematisieren (s. Kap. 9).

Rezeption gerichtet, so verdeutlicht ein Blick auf die Liste der Lieblingsgenres den Stellenwert, den *Comedy* und *Soap* für Jungen haben.⁷⁰

Männliche Heranwachsende favorisieren zum einen häufig die Programmgattung *Comedy*⁷¹ und je älter sie sind, umso stärker kristallisiert sich diese Tendenz heraus. Dabei stehen familiäre oder familienbezogene Situationen im Vordergrund, denen mit Wortwitz, Komik oder „coolen“ Sprüchen begegnet wird (vgl. ebd., 29). Parallelen zwischen den Medieninhalten solcher Sendungen und den eben genannten Entwicklungsthemen sind deutlich erkennbar. Jungen interessieren sich für Themen wie Liebe, Familie oder Freundschaft. In der *Comedy* werden diese emotionalen Motive aufgegriffen, obwohl sie mit Ironie und Parodie codiert sind. Vor allem aufgrund ihrer Verdecktheit im Medientext können sie von Jungen rezipiert werden, ohne Gefahr zu laufen, von den Peers als „unmännlich“ angesehen zu werden.

Zum anderen präferieren männliche Jugendliche oft das Genre *Soap*. In Seifenopern dreht sich alles um alltägliche Probleme, die in der Familie oder im Freundeskreis, in Wohn- oder Arbeitsgemeinschaften auftreten. Im Mittelpunkt stehen, ebenso wie im Bereich *Comedy*, soziale Beziehungen. Die Protagonisten sind meist Jugendliche (vgl. ebd., 28). Dieses Genre – das man aus einer vorurteilsbeladenen Sichtweise eher als eine Seriengattung für weibliche Zuschauer beschreiben könnte – entpuppt sich als zweitbeliebteste Kategorie der Jungen. Der hohe Stellenwert von Seifenopern für männliche Heranwachsende bestätigt sich auch in anderen empirischen Arbeiten. So stießen Winter und Neubauer in ihren Fallstudien, die im Rahmen der Untersuchung „Die Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von Kindern und Jugendlichen“ (2002) erstellt und ausgewertet wurden, auf eben dieses Phänomen:

Überrascht waren wir darüber, dass Soaps – insbesondere Gute Zeiten, schlechte Zeiten (GZSZ) – für die sechs Jungen⁷², mit denen wir in Kontakt waren, eine durchgehend hohe Bedeutung haben (auch wenn Bedeutung und Interesse teilweise verdeckt sind) (ebd., 319).

Es gibt sicherlich mehrere Gründe, warum Soaps von Jungen rezipiert werden. Jüngere werden sie anders nutzen als Ältere. Dementsprechend kommen diesem Genre höchst unterschiedliche subjektive Bedeutungen zu. Allerdings lassen sich bei genauerer Betrachtung Grundmotive herausfiltern, die, wie die gesamte Jungensozialisation, vor dem Hintergrund der Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen der Gesellschaft

⁷⁰ Dies ist ein Teilergebnis der repräsentativen Untersuchung „Serienrezeption zwischen Kindheit und Jugend“ (vgl. Theunert/Gebel 2000).

⁷¹ Da der Begriff „*Comedy*“ heutzutage schnell mit Sendungen wie „*TV Total*“ oder „*Verstehen Sie Spaß?*“ verwechselt werden kann, scheint mir die Bezeichnung „*Sitcom*“ (situation comedy) angemessener.

⁷² Obwohl es sich um eine qualitative Studie handelt, ist die Anzahl der Stichproben aus meiner Sicht zu klein. Die aufgezeigten Zusammenhänge zwischen Medienangeboten und Alltagswirklichkeit sind in dieser Untersuchung somit unter einem gewissen Vorbehalt zu sehen.

gesehen werden müssen. Winter und Neubauer weisen darauf hin, dass die männlichen Heranwachsenden heutzutage mehr Möglichkeiten als frühere Generationen haben, ihre Geschlechtsidentität zu gestalten. Bereits im Jahre 1999 lagen die Marktanteile der Soap „GZSZ“ bei Jungen im Alter von 10 bis 13 Jahren bei 30 %. Dies zeigt, dass die „Grenzen“ des binären Denkens in männlich/weiblich „ins Fließen gekommen sind“ (ebd., 325).

Der soziale und kulturelle Wandel ist mit neuen Herausforderungen verknüpft. Jungen setzen sich nun auch verstärkt mit Bereichen auseinander, die aus einem traditionellen Rollenverständnis heraus als „Frauensache“ deklariert wurden. Sie möchten Einblicke ins Gefühlsleben bekommen und ihren Anteil zum „Beziehungsmanagement“ (ebd., 339) leisten. Seifenopern bieten ihnen die Möglichkeit, sich über zeitgemäßes „Mannsein“, aber auch über Lebensstile und Jugendkulturen zu informieren: „Die Soap [GZSZ] bietet Einblicke in gängige, moderne oder einfach andere Lebensstile und Kulturen junger Menschen. Raphael etwa nutzt die Soap wie eine Art IKEA-Katalog und betrachtet sich die Lebensstile, die jenseits seiner Herkunftskultur liegen“ (ebd., 343). Dieser Durst nach Information ist eng verknüpft mit ihren Fragen bezüglich ihrer weiteren Entwicklung. Genannte Medieninhalte gewähren den Jugendlichen Einblicke in ihre Zukunft. Bald werden sie genau wie die medialen Protagonisten einen Beruf ausüben, eigenständig leben oder eine Partnerschaft eingehen. Sitcoms oder Soaps erzählen also – zumindest auf den ersten Blick – realitätsnahe Geschichten, mit denen Jungen sich identifizieren können. Der tendenziell eher hohe PSI-Level (s. o.) dieser Rezipienten bei solchen Programmen legt die Vermutung nahe, dass die parasoziale Variante des „role taking“ fantasieanregend und bei der Lebensbewältigung hilfreich sein kann. Ein Junge namens Linus schwärmt in diesem Zusammenhang in einer der Fallstudien von Winter und Neubauer von der Persona Kai, der mit seiner Band in der Schule einen erfolgreichen Auftritt hatte. Die spezifisch hohe Bedeutung für Linus kommt aber erst durch folgende Aussage zum Tragen: „Wir haben auch eine Band gegründet, daraus ist leider nichts geworden“ (Winter/Neubauer 2002: 327). Es scheint, dass der Junge seine Sorgen und Träume mit dem erwähnten Medieninhalt verbindet.

Der strukturanalytische Ansatz verdeutlicht mithilfe des parasozialen Interaktionismus Folgendes: Medienhalte können durch eine kreative Verarbeitung zu Problemlösungsstrategien (der Heranwachsenden) beitragen. Parasoziale Interaktionen sind identifikations- und projektionsfördernd. Medien stellen symbolisches Material zur Verfügung, aus denen sich die Rezipienten für ihr Identitätspatchwork bedienen können. In diesem Zusammenhang deuten sich die komplexen Verarbeitungsprozesse des aktiven Rezipienten an, die emotionalen Ursprungs sein können und zudem häufig unreflektiert ablaufen.⁷³ Der

⁷³ Dies ist eine klar erkennbare Weiterentwicklung im Hinblick auf den „Uses and Gratification- Approach“.

Medieninhalt, also ein an sich „objektives“⁷⁴ kulturelles Sinnangebot, ist aus strukturanalytischer Sicht sicherlich ein nicht unwesentlicher Faktor. Wie dieser jedoch von einer Person interpretiert und verarbeitet wird, ist aber ein anderer, nicht minder entscheidender Aspekt. Die Subjekte treten bei einer Medienrezeption in einen „inneren Dialog“ (Cornelißen 1994: 19). Dabei ist es möglich, dass auf der Basis ihrer Lebenserfahrung eine subjektive Textauffassung des Medieninhaltes konstruiert wird, die vollkommen von der ursprünglichen objektiven Bedeutung abweicht.⁷⁵ Um den Einfluss von Medien zu beschreiben, ist es – wie der strukturanalytische Ansatz veranschaulicht – unzureichend, einzelne Medieninhalte isoliert zu behandeln. Der Rezipient und seine soziale Umwelt müssen in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken. Dabei spielt die Alltagswirklichkeit der Subjekte eine entscheidende Rolle. Eine Mediennutzung ist schließlich stets in eine spezifische Alltagspraxis eingebettet. Das verarbeitete symbolische Medienmaterial beeinflusst wiederum die soziale Realität (vgl. ebd., 22) und somit schließt sich der Kreis zwischen dem subjektiven „Inneren“ und dem gesellschaftlichen „Außen“.

Des Weiteren wird deutlich: *Eine* Theorie, selbst wenn sie wie die „strukturanalytische Rezeptionsforschung“ aus mehreren Ansätzen zusammengesetzt wurde⁷⁶, reicht zu einer Gesamtbeurteilung des Einflusses der Medien nicht aus. Wie genau gelangen denn die Rezipienten zu ihren Leitthemen? Zur Beantwortung ist eine interdisziplinäre Herangehensweise unumgänglich (vgl. Charlton 1997: 16).

Bezogen auf die vorliegende Untersuchung lautet die zentrale Frage: Können religionspezifische Aspekte einen Einfluss auf strukturelle Rahmenbedingungen von Heranwachsenden haben, sodass Religion und Religiosität als handlungsleitende Themen die Auswahl und Verarbeitung des Medienrezipienten mitbestimmen? Religiosität kann aus meiner Sicht aus vielerlei Gründen zu einem bestimmenden Thema in der Alltagswirklichkeit von Jugendlichen werden. Ich unterteile diese möglichen Motive in die Bereiche *individuell-persönlich*, *allgemein-gesellschaftlich* und *kulturanthropologisch*:

- Zur ersten Kategorie zähle ich z. B. Konfrontationen mit Grenzerfahrung, Tod von Angehörigen oder numinose Erlebnisse.
- Der allgemein-gesellschaftliche Bereich umfasst hingegen Motive, die aus den Bedingungen der flüssigen Moderne resultieren können. Ich werde mich im übernächsten Absatz genauer auf sie beziehen.

⁷⁴ Der interaktionistische Konstruktivismus verdeutlicht, dass jede Wahrheit Deutung ist. Es gibt also keine tatsächlich *objektiven* Zuschreibungen (s. Kap. 1). Aus diesem Grund habe ich diesen Begriff mit Anführungszeichen versehen. Welche Bedeutung eine konstruktivistische Beobachterposition für kulturelle Sinnangebote hat, wird explizit im nächsten Unterkapitel „Die Cultural Studies“ diskutiert.

⁷⁵ Auf die unterschiedlichen Lesarten eines Medientextes werde ich ebenso im nächsten Abschnitt eingehen.

⁷⁶ Die strukturanalytische Rezeptionsforschung besteht nicht nur aus Elementen des symbolischen und parasozialen Interaktionismus, sondern sie beinhaltet ebenso Elemente aus biografischen Ansätzen oder aus dem Nutzen- und Belohnungsansatz.

- Die dritte Kategorie schließt eine kulturanthropologische Perspektive ein. Es gibt in diesem Zusammenhang häufig ein menschliches Verlangen nach ganzheitlichen Weltdeutungen. Eine Schlussfolgerung wäre, dass religionspezifische oder mythische Aspekte per se ein handlungsleitendes Thema im Leben von Jugendlichen darstellen können.⁷⁷

Solche religiösen Motive können religionspsychologisch genauer bestimmt werden: Je zentraler ein religiöses Konstruktssystem (s. Kap. 3.1.3.3) bei einem Heranwachsenden ausgebildet ist, umso intensiver strukturiert es seine lebensweltlichen Rahmenbedingungen. Dabei lassen sich die religiösen Beweggründe – in Abhängigkeit ihrer Bedeutungsintensität und in Anlehnung an Allport (s. ebd.) – in den Idealtyp einer intrinsischen bzw. einer extrinsischen religiösen Motivation kategorisieren. Erstgenannter wird aus strukturanalytischer Perspektive stärkeren Einfluss auf die Auswahl und Wahrnehmung von Medieninhalten haben als der Zweitgenannte.

Für diese beiden Religiositätskategorien benenne ich nun jeweils ein zentrales Anschauungsbeispiel: Zum einen habe ich im zweiten Hauptkapitel die allgemeinen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen skizziert, unter denen Kinder und Jugendliche gegenwärtig heranwachsen. Es gibt keine einheitlichen Metaerzählungen mehr, die als Vorlage für ihre Lebensentwürfe dienen können, sondern lediglich stark fragmentierte Narrationsbausteine, aus denen sie sich eine Identität zusammenbasteln. Ich argumentiere, dass besonders in einer zunehmend durchrationalisierten und technisch durchoptimierten Welt, Religiosität von vielen Heranwachsenden benutzt wird, um Unsicherheiten zu kompensieren oder das Reale zu bewältigen. Aus dieser Sicht könnte dann von einer extrinsisch motivierten Religiosität gesprochen werden. Zum anderen zeigt Allport auf, dass ein durch äußere Faktoren abhängiges Motiv sich im Menschen so stark verfestigen kann, dass es funktional autonom wird. Jugendliche, deren Eltern religiös sind, werden, so vermute ich, ihre Kinder tendenziell religiös erziehen. Die Wahrscheinlichkeit einer intrinsischen Religiosität steigt bei religiös sozialisierten Heranwachsenden. Somit spielt Religiosität häufig in ihrer Alltagswirklichkeit eine (große) Rolle.⁷⁸

Genau an diesem Punkt lässt sich also die Schnittstelle zwischen Religion und Medien aufzeigen: Sakrale Motive stellen für Jugendliche mit einer extrinsischen und stärker noch bei jenen mit einer intrinsischen Religiosität ein handlungsleitendes Thema dar. Diese werden aus medienwissenschaftlicher Perspektive Auswirkungen auf ihre Mediennutzung haben.⁷⁹

⁷⁷ Den letztgenannten Bereich betrachte ich unter gewissem Vorbehalt. Er lässt sich von den drei Kategorien am schwierigsten überprüfen und beruht somit auf Spekulation. Wie ich im Kapitel 5.1.1.3 (Mythische Narrationen) diskutieren werde, gibt es jedoch Indizien, welche die genannte Vermutung untermauern.

⁷⁸ Dieser Gesichtspunkt fließt als zweite Unterhypothese (UH2) in die Hypothesen im sechsten Kapitel ein.

⁷⁹ Dieser Aspekt spiegelt sich hingegen in der fünften Hypothese wider (s. Kap. 6).

Wie lässt sich allerdings die mit dem strukturanalytischen Ansatz einhergehende Bedeutung eines aktiven Rezipienten mit dem Standpunkt vereinbaren, die Neuen Medien seien so mächtig, dass sie als vierte Staatsgewalt fungieren? Handelt es sich dabei um einen Irrtum und ein „neutraler“ Medieninhalt ist für sich genommen wirklich so bedeutungslos? Der Grund für diese mögliche Verunsicherung liegt in der Betrachtungsweise dieses komplexen Themas. Da Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt der vorliegenden, pädagogisch orientierten Arbeit stehen, erscheint mir der strukturanalytische Ansatz sinnvoll. Er verdeutlicht die Verbindungsstelle zwischen virtuellen und realen Wirklichkeiten. Denn einerseits haben Medien Einfluss auf die Realitätskonstruktionen der Subjekte, indem sie symbolisches Material anbieten. Andererseits ist diese Wirkung aus meiner Sicht jedoch nicht mit einer Manipulation gleichzusetzen, denn Menschen sind Konstrukteure ihrer eigenen Wirklichkeit und verarbeiten entsprechend aktiv die medialen Informationen und integrieren sie in ihr Sinnsystem. Nichtsdestotrotz neigt diese Theorie dazu, gravierende gesellschaftliche Einflussgrößen, die lediglich als Rahmenbedingungen dargestellt werden, zu vernachlässigen:

Im Kern differenziert der strukturanalytische Ansatz nicht zwischen Re-/De-/Konstruktionen. Er setzt offensichtlich voraus, dass während und im Anschluss an eine Rezeption der Medieninhalt von den Nutzern nicht bloß rekonstruiert, sondern in gleichem Maße de- bzw. konstruiert wird. Obwohl auf externe Faktoren verwiesen wird, welche die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse von Individuen beeinflussen, erscheint mir die implizierte Medienkompetenz, die Charlton und Neumann-Braun Subjekten per se zusprechen, nicht hinreichend begründet und unangebracht. Wie in dieser Arbeit bereits deutlich wurde, sind Menschen permanent von medialen Repräsentationen umgeben. Zwar konstruiert das Subjekt daraus seine individuelle Bedeutung, jedoch können diese vorhandenen symbolischen Bausteine tief im kulturellen bzw. eigenen Bewusstsein verankert sein, sodass sie lediglich *nacherfunden* werden. Die Macht von Rekonstruktionen⁸⁰ (s. Kap. 1) kann sich, meiner Meinung nach, in medialen Handlungsprozessen, wie z. B. fernsehen, zeigen bzw. kann durch sie weiter gefestigt werden. Eine Medienrezeption erfolgt in diesem Fall dann sehr schemenhaft, konsumbezogen und unreflektiert. Wenn im strukturalistischen Ansatz davon ausgegangen wird, dass bei einer Mediennutzung verschiedene Positionen der Fremd- und Selbstbeobachtung eingenommen werden *können*, dann ist dies sicherlich richtig. Jedoch erscheint die tatsächliche Einnahme einer differenzierten Perspektivenvielfalt seitens der Nutzer eher selten. Ich möchte durch diese Kritik zum Ausdruck bringen, dass jede Repräsentation, also auch jeder Medieninhalt, bewusst wahrgenommen werden muss, möchte man eigene Konstruktionsprozesse stärken. Der Konstruktivismus verweist dabei

⁸⁰ Dieser Punkt wird im nächsten Kapitel („Die Cultural Studies“) sowie im Kapitel 9 („Konstruktivistische Überlegungen...“) ausgeführt.

ebenso auf den hohen Stellenwert von Dekonstruktionen. Erst das Enttarnen der Wirklichkeit eröffnet eine kritische Beobachtervielfalt und steigert das Potenzial sie aktiv zu erfinden. Die Fähigkeit, re-/de-/konstruktive Handlungen ausgewogen im Lebensalltag – und somit auch im Kontext der Neuen Medien – durchzuführen, ist jedoch nicht automatisch in jedem Menschen vorhanden, sondern muss erlernt werden. Eine solche Kompetenz ist sowohl für die Medienpädagogik im Allgemeinen als auch im Rahmen dieser „medienreligiösen“ Ausarbeitung von zentraler Bedeutung (s. Kap. 9).

Im nächsten Kapitel wird ein transdisziplinäres Projekt, die „Cultural Studies“, behandelt. Dadurch können in besonderem Maße u. a. die komplexen Beziehungen von Kultur und Macht untersucht werden. Ihre gesamtgesellschaftliche Sichtweise liefert weitere wichtige Anhaltspunkte für diese Ausarbeitung.

4.2.4 Die Cultural Studies

Die Cultural Studies bieten einen zentralen Zugang zu kulturellen und gesellschaftlichen Phänomenen, Fragen sowie Problemen, indem sie Kultur und kulturelle Praktiken in ihren verschiedenen Kontexten und Machtgefügen erforschen (vgl. Hepp/Thomas/Winter 2003: 11). Im Gegensatz zu klar abgegrenzten wissenschaftlichen Disziplinen ist ihre Zugangsweise transdisziplinär. Das bedeutet, je nach Fragestellung werden Theorien und Methoden zurate gezogen, die u. a. der Medien- und Kommunikationswissenschaft, der Geschichtswissenschaft, der Pädagogik oder der Sprach- und Literaturwissenschaft entspringen (vgl. ebd., 11f).

Vereinfacht ausgedrückt kann Kultur nach einem der Cultural-Studies-Gründer, Raymond Williams (1961: 11), als „a whole way of life“ bezeichnet werden. Diese Aussage impliziert beispielsweise Meinungen, Ideen, Verhalten, Gewohnheiten, Bräuche, Sprachen, aber auch Institutionen und soziale Praktiken. Das alltägliche Leben von Menschen ist also Ausdruck ihrer kulturellen Praxis. Obwohl diese Definition in der medienwissenschaftlichen Fachliteratur gegenwärtig noch geläufig ist (vgl. Hipfl 2002: 35), scheint eine Umschreibung von Kultur als „whole way of struggle“ (Thompson 1999: 91) angebrachter. Dadurch erweitert sich das Kulturverständnis und es rücken Fragen in den Mittelpunkt, die stärker politische und ökonomische Machtstrukturen und Interessen thematisieren. Nach den Cultural Studies sind nämlich kulturelle Phänomene und Prozesse Bestandteile „umfassender Konflikte“ (Hepp/Thomas/Winter 2003: 18). Komplexe Machtstrukturen und Interessen treffen aufeinander, beeinflussen, verstärken oder bekämpfen sich. Macht verweist hierbei auf ungleiche Beziehungskonstellationen von Kräften, die im Interesse bestimmter Gruppen sind (vgl. Grossberg 1994: 14). Der „Kampf um Bedeutung“ (Hipfl 2002: 35) gehört nach Auffassung der Cultural Studies zu den entscheidenden Merkmalen einer Kultur. Er ist bereits im alltäglichen Leben angesiedelt und „erfolgt in Form subtiler

kultureller Aushandlungs- und Überzeugungsprozesse, mit denen die Zustimmung der Menschen zu spezifischen Haltungen, Lebensweisen, sozialen und kulturellen Praktiken erreicht werden soll“ (ebd.). Als aktuelles Beispiel eignet sich der Bildungssektor. Während sich ökonomische Mächte für ein strafferes Lernen in Schule und Studium einsetzen, versuchen andere die Bildung als Kulturgut zu verteidigen. Gekämpft wird u. a. im Landtag, auf Demonstrationen, im Fernsehen oder im Hörsaal.

4.2.4.1 Das Modell „kultureller Kreislauf“

Kultur stellt also aus Sicht der Cultural Studies eine „Arena umkämpfter Bedeutungen“ (Hipfl 2002: 38) dar, in denen Medien als Mitspieler fungieren. Der Erfolg von Medienprodukten steht in unausweichlicher Verbindung mit der Bedeutung, die ihnen beigemessen wird. Johnson formulierte in seinem Aufsatz „What is Cultural Studies Anyway?“ (1986) Überlegungen zu einem kulturellen Kreislauf. Darauf aufbauend entwickelten Du Gay et al. den Ansatz weiter (vgl. 1997). Im Zentrum ihres Modells (s. Abb. 2) stehen fünf kulturelle Prozesse, nämlich „Repräsentation“, „Identität“, „Produktion“, „Konsum“ und „Regulierung“: „Taken together, they complete a sort of circuit – what we term the **circuit of culture** [Herv. i. Orig.] – through which any analysis of a cultural text or artefact must pass if it is to be adequately studied“ (Du Gay 1997: 3).

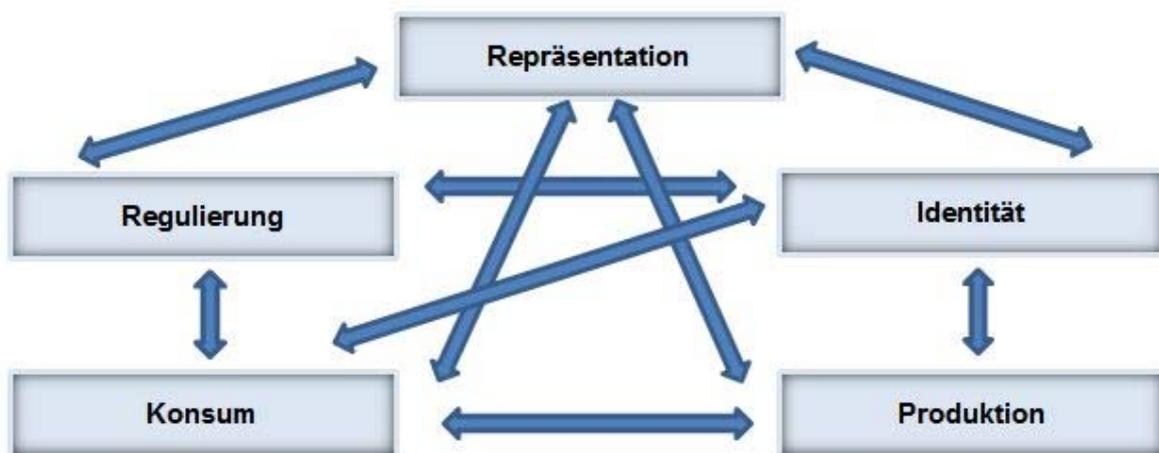


Abbildung 2: Der kulturelle Kreislauf, in Anlehnung an Du Guy et al. (1997: 3)

Jeder dieser Bereiche beeinflusst die Re-/De-/Konstruktion kultureller Produkte. Medieninhalte sind in diesem Zusammenhang also nicht an sich mit Bedeutung aufgeladen, sondern sie durchlaufen im kulturellen Kreislauf verschiedene Stationen der Bedeutungskonstitution. Diese werden hier dargestellt und anschließend erläutert.

1. Die Produktion

Im Bereich „Produktion“ werden die zentralen Voraussetzungen geschaffen, welche Medieninhalte produziert werden können. In diesem Zusammenhang sind finanzielle, technische und personelle Möglichkeiten wichtige Faktoren. Ebenso spiegeln sich die

Gedanken, Gefühle und Ideologien der Medienmacher in ihren Produkten wider. Als anschauliches Beispiel eignen sich Führungspositionen in der Medienbranche. Da diese überwiegend von Männern besetzt sind, kommt in der Programmplanung, in der Regie, im Ton, aber auch in der Medienforschung häufig ein männlicher Blick zum Ausdruck. Diese traditionelle Machtverteilung in der Medienproduktion schlägt sich häufig nach wie vor in einer Dominanz stereotyper Darstellungen der Geschlechtsverhältnisse nieder, in der Männer als tendenziell aggressiv und aktiv, Frauen hingegen als minderwertig und passiv inszeniert werden (vgl. Klaus 1998: 222ff; Signorielli 2001). Medienmacher sind also stets in verschiedene Verständigungsgemeinschaften eingebunden, die Einfluss auf die Konstruktionen ihrer Produkte haben.

2. Die Repräsentation

Um einen Medientext verstehen zu können, bedarf es eines Zeichensystems, welches beispielsweise aus (Körper-)Sprache, Bildern, Kleidung und Musik besteht. Diese fungieren als Repräsentationen und es werden Bedeutungen konstruiert. Da Zeichensysteme stets im Kontext mit Kultur gesehen werden müssen, sind sie aufgrund spezifischer historischer Machtkonstellationen allerdings in starkem Maße (vor-)strukturiert, sodass Bedeutungen bereits vorgegeben sind. Durch permanentes Wiederholen einer bestimmten Repräsentation wird diese ab einem gewissen Zeitpunkt als (kulturell) selbstverständlich akzeptiert (s. Kap. 2.3). Auf die Macht solcher Rekonstruktionen verweist anschaulich die feministische Medienwissenschaft. Die binäre Codierung des Geschlechts kann in diesem Zusammenhang als Konstrukt einer männlichen Dominanzkultur betrachtet werden. Sie besitzt also historischen Charakter und ist prinzipiell wandelbar. In Alltagssituationen wird das soziale Geschlecht allerdings im Sinne von „doing gender“ ständig aufs Neue hergestellt (vgl. de Lauretis 1996: 68f). Dadurch entsteht der Glaube, dass es sich hierbei um einen natürlichen Zustand handelt. Solche Rekonstruktionen rahmen also die Wahrnehmung und Erfindung von Wirklichkeit ein.

Die Neuen Medien sind zu einer festen Größe im Alltag geworden. Sie durchdringen das gesellschaftliche Leben auf verschiedenste Weise, und es scheint unmöglich, sich ihnen zu entziehen. Gerade diese Omnipräsenz erlaubt ihnen eine machtvolle mediale Repräsentation bestimmter Inhalte.

3. Die Identität

Menschen als Teil der Kultur sind selbstverständlich ständig im Kampf um Bedeutungen involviert. Damit der Eindruck einer stabilen Identität beibehalten werden kann, betreiben sie einen kontinuierlichen Prozess des „Doing identity“ (s. o.). Wie im Kapitel 2.3 (Moderne und Identität) diskutiert müssen die Individuen in der flüssigen Moderne eine

hohe Eigenleistung für ihr Patchwork erbringen. Die in der Kultur vorhandenen Bedeutungsangebote sind erstens in Zeiten der Pluralisierung und Individualisierung deutlich fragmentierter und ambivalenter als noch vor einigen Jahren und Jahrzehnten. Zweitens sind sie anderen Ursprungs: In früheren Zeiten galten traditionelle Institutionen und Einrichtungen, wie z. B. Kirchen oder Sportvereine, als kulturelle Identitätsressourcen. Da ihr Einfluss in der zeitgenössischen Gesellschaft drastisch abnimmt, werden neue Quellen für die „Bastelexistenz“ (Hepp/Thomas/Winter 2003: 10) benötigt. Genau dies ermöglichen, so die Vertreter der Cultural Studies, die Neuen Medien, indem sie auf unterschiedliche Weise mediale Ressourcen bereitstellen. Die Individuen greifen so beispielsweise auf Kommunikationsmuster der Medien zurück, identifizieren sich mit medienvermittelten Symbolen (z. B. Kleidung und Verhaltensweisen von Personae usw.), bewerten und kritisieren Medieninhalte oder vergewissern sich ihrer eigenen kollektiven Identität mittels Medien (vgl. ebd., 17). Medien konstruieren dabei auf eine spezifische Weise Bedeutung. Es entstehen ganze „Medienidentitäten“ (ebd.), die in höchstem Maße vom Einfluss des Internets, Fernsehens oder Computers durchdrungen sind.

Medienmacher sind sich dem hohen Stellenwert der Neuen Medien in der flüssigen Moderne durchaus bewusst. Ihre Produkte und Angebote vermitteln „Identitätsbotschaften“ (ebd., 15) und lassen sich dadurch gewinnbringender vermarkten. Neue Medien müssen aus dieser Perspektive stets im Zusammenhang mit kommerziellen Strategien betrachtet werden (vgl. Winter 2003: 58).

4 Der Konsum

Wie ausführlich dargelegt ist die Rezeption von Medieninhalten kein passiver Vorgang. Vielmehr kann von einem aktiven Prozess subjektiver Interpretationen gesprochen werden, bei dem symbolisches Material in die jeweilige Lebenswelt eingeordnet wird. Das Konsumieren von Medienprodukten kann somit eine sehr dynamische Arbeit an der eigenen Identität implizieren. Der Bereich des Konsums steht deshalb in einem unzertrennlichen Zusammenhang mit der Frage nach der Identität: Die virtuelle Realität aus Medieninhalten kommt der eigenen Alltagswirklichkeit häufig sehr nahe bzw. es verschwimmen ihre Grenzen. Viele Jugendliche benutzen die Ressource „Medien“ so umfangreich, dass bei einer kritischen Reflexion der Konsumprodukte unweigerlich die eigene Identität hinterfragt werden müsste (vgl. Hipfl 2002: 45). Die gefühlsbezogene Involviertheit der Verbraucher gegenüber Medienprodukten ist bei einer effektiven Vermarktung oft sehr hoch. Der „kulturelle Kampf“ kann deshalb ebenso als Versuch angesehen werden, nicht nur die kognitive, sondern auch die emotionale Seite der Konsumenten anzusprechen.

5 Die Regulierung

Soziale Normen und Werte sind ebenso an der kulturellen Bedeutungskonstitution beteiligt. Durch bestimmte Formen der Kontrolle und Regulierungsmechanismen beeinflussen sie den Grad der sozialen Auswirkung von kulturellen Produkten. Medien können so zwar die Meinung von Rezipienten beeinflussen, aber es handelt sich, wie bereits dargelegt, nicht um ein Reiz-Reaktions-Schema. Vielmehr gilt es, das Kräfteverhältnis innerhalb des kulturellen Kreislaufes, der unter anderem diese Regulation von sozialen Konventionen und Regeln beinhaltet, zu beachten. Dieser Aspekt lässt sich anschaulich am Aufgabenbereich des Jugendmedienschutzes aufzeigen. Vor dem Hintergrund, Kinder und Jugendliche vor entwicklungsschädlichen Einflüssen zu schützen, möchten sie z. B. bestimmten medialen Kräften entgegenwirken. Ebenso kann in diesem Kontext auf traditionelle Religionsinstanzen mit ihren festgeschriebenen Wertesystemen verwiesen werden.

4.2.4.2 Fazit

Die Cultural Studies und das Model des „kulturellen Kreislaufs“ erweitern den Blick für das Verhältnis zwischen Jugend und Neuen Medien. Die sich schnell verändernden und sich weiterentwickelnden digitalen Medien sind aus einer Perspektive, die lediglich den aktiv handelnden Rezipienten fokussiert, nur bedingt analysierbar. Die Cultural Studies bieten dabei eine wichtige – und insbesondere kulturkritische – Erweiterung. Medieninhalte und ihre Rezeption sind mit gesamtgesellschaftlichen Diskursen verknüpft, welche aus den kulturellen Lebensbedingungen heraus entstanden sind:

Ein Diskurs ist ein in sich strukturierter, komplexer Zusammenhang, der in die gesellschaftliche Praxis eingebettet ist [...] Texte sind dadurch keine isolierten Phänomene, sie sind verflochten in bestimmte soziokulturelle Auseinandersetzungen und Debatten (Hepp 2004: 2).

Diskurse sind nach Foucault stets im Zusammenhang mit Macht zu sehen. Macht bedeutet aus dieser Beobachterposition heraus, Wissen herzustellen und im kulturellen Kreislauf zu verbreiten (vgl. ebd., 32f). Elektronische Massenmedien können dementsprechend als sehr mächtig angesehen werden.

Die Cultural Studies zeigen die komplexen, sich gegenseitig beeinflussenden Kräfteverhältnisse der Kultur auf, in der die Neuen Medien, aber auch die einzelnen Subjekte eingebunden sind. Ein Medieninhalt ist also keineswegs ein vollständig offener bzw. neutraler Text, denn er wird immer von Medienmachern (Fernsehsender, Computerspielindustrie, kommerzielle Musikbranche usw.) erzeugt. Ein Produzent ist immer Teilnehmer einer bestimmten Kultur und gehört verschiedenen Verständigungsgemeinschaften an. Dementsprechend konstruiert er eine spezifische Wirklichkeit, die wiederum Auswirkung auf seine produzierten Medientexte hat. Es ist davon auszugehen,

dass er Medieninhalte mit seinen (z. B. ideologischen, ökonomischen oder politischen) Interessen codieren wird. Diese Perspektive verdeutlicht die zentrale sozialisationsrelevante Rolle der Neuen Medien. Als „power-block“ (Winter 1999: 184) offerieren sie – bereits vorstrukturiertes – symbolisches Material, welches die Interpretationsmöglichkeiten der Rezipienten immer auch einschränkt. Fromme (2006: 112) schreibt in diesem Kontext:

Mit Ervin Goffman könnte man diese sozialisatorische Wirksamkeit der Massenmedien auch als ‚framing‘ bezeichnen, d. h., sie schaffen einen Rahmen, durch den bestimmte Problemdefinitionen, Kausalzuschreibungen, Begründungen und Wertorientierungen in einem mehr oder weniger konsistenten Zusammenhang gebracht werden.

Macht man sich bewusst, dass zunehmend mediale Ressourcen als Ware für die Identitätsbildung angeboten und in Anspruch genommen werden, so ist dieser Aspekt aus pädagogischer Sicht als problematisch anzusehen. Allerdings ist die Lesart des Medientextes nicht determiniert. Zum einen können sie mit widersprüchlichen Bedeutungen beladen sein, da sie permanent in unterschiedlichen Orten der Bedeutungsproduktion zirkulieren und dadurch wandelbar sind. Sie sind also *polysem* strukturiert. Zum anderen entscheidet letztlich das aktive Subjekt, welche Bedeutung es dem Text schenkt und wie es den Inhalt verarbeitet.⁸¹ Hall unterscheidet diesbezüglich zwischen drei hypothetischen Positionen, die der Rezipient beim Decodieren eines Medientextes einnehmen kann:

1. In der dominant-hegemonialen Position wird die konnotative Bedeutung des Medieninhaltes *komplett* übernommen:

When the viewer takes the connoted meaning from, say, a television newscast or current affairs programme full and straight, and decodes the message in terms of the reference code in which it has been encoded, we might say that the viewer *is operating inside the dominant code* [Herv. i. Orig.] (Hall 1980/2005: 114f).

Dominante Codes festigen vorhandene Machtstrukturen. Sie sind oft so stark verinnerlicht, dass sie von Mitgliedern einer Gesellschaft unreflektiert (re-)konstruiert werden. Dominante Codes beruhen somit auf gesellschaftlichem Konsens.⁸²

2. In der ausgehandelten Position vermischen sich hingegen Elemente der Anpassung und des Widerspruchs. Zwar werden auf einer abstrakten, allgemeinen Ebene hegemoniale Definitionen anerkannt. Auf lokaler Ebene kann die konnotative Bedeutung jedoch vom Rezipienten – je nach Situation – verändert werden. Dementsprechend kommt es beim Decodieren des dominanten Codes zu Ausnahmen (vgl. ebd., 115f).

⁸¹ An diesem Punkt wird eine wichtige Schnittstelle zwischen dem interaktionistischen Konstruktivismus, den Cultural Studies und dem strukturanalytischen Ansatz deutlich. Sie alle betonen die aktiven Konstruktionsprozesse der Subjekte.

⁸² An dieser Stelle wird deutlich, dass Hall Gramscis Konzept der Hegemonie mit medientheoretischen Überlegungen kombiniert.

3. In der oppositionellen Position ist sich das Subjekt hingegen bewusst, dass der Text mit einem dominanten Code versehen wurde. Es decodiert die Bedeutung des Inhaltes auf eine Art und Weise, die im vollständigen Gegensatz zum „reference code“ steht: „He/she detotalizes the message in the preferred code in order to retotalize the message within some alternative framework of reference (ebd., 116)“.

Daran schließt sich der politische Gesichtspunkt der Cultural Studies an. Um kulturelle Missstände zu ändern, bedarf es schließlich der aktiven Teilnahme am „Kampf um Bedeutung“. Wer diverse Machtkonstellationen hinnimmt, wird nichts an bestehenden Verhältnissen ändern. Wer sich aktiv am gesellschaftlichen Leben beteiligt, erfährt, dass Kultur trotz der vorstrukturierten gesellschaftlichen Bedeutungen wandelbar ist. Der Mensch ist schließlich auch ein Erfinder seiner Wirklichkeit.

Die Cultural Studies erklären die komplexen gesamtgesellschaftlichen Prozesse unter den Gesichtspunkten Macht und kultureller Praxis. Konstruierte Bedeutungen sind stets im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Diskursen zu sehen. Dabei wird zugleich der eigentliche Rezeptionsprozess (mit dem Medium) genauso wie die prinzipielle Kreativität und Offenheit des aktiven Nutzers wahrgenommen und im jeweiligen Kontext auch in seinen eigensinnigen Aspekten berücksichtigt. Krotz kritisiert (1997: 83ff), dass in den Cultural Studies die inneren Antriebskräfte der Subjekte (wie z. B. gegenwärtige soziale Beziehungen, Emotionen usw.) weitgehend unberücksichtigt bleiben. In der Fachliteratur finden sich jedoch genügend Gegenbeispiele, die seine Aussage widerlegen (vgl. u. a. De Alba 2006; Buckingham/Sefton-Green 2003). Nichtsdestotrotz entsteht unter Berücksichtigung weiterer Ansätze – und dies ist sein implizierter Wunsch – natürlich ein differenzierter Blick. Vorliegende pädagogische Untersuchung möchte die Cultural Studies und andere theoretische Ansätze nicht gegeneinander ausspielen. Vielmehr soll ein Ergänzungsverhältnis geschaffen werden, welches mehrere Sichtweisen ermöglicht. Wie im Abschnitt „Die Identität“ bereits angedeutet, bestehen zahlreiche Schnittpunkte zwischen den Cultural Studies und dem strukturanalytischen Modell. Werden beide Ansätze miteinander kombiniert, entsteht ein nützliches Werkzeug, mit dessen Hilfe die Fragestellung nach dem Verhältnis von Religiosität und Medienverhalten bei Jugendlichen detaillierter bearbeitet werden kann.

5 Neue Medien und der Markt der Religionen

Die diskutierten medientheoretischen Ansätze erweitern die Perspektive bezüglich des Marktes der Religionen (s. Kap. 3.3). Es bietet sich an, ihn in eine Makro- und Mikroebene zu unterteilen. Während sich erste eher auf die gesellschaftliche Komponente des Marktes bezieht, stellt zweite eher den Marktkonsumenten in den Mittelpunkt der Betrachtung:

Die Cultural Studies verdeutlichen auf der Makroebene, dass der Markt der Religionen ein Ort ist, an dem verschiedene Interessengruppen um die Bedeutung von Religion kämpfen. Mit anderen Worten: Während ökonomische Mächte beim Versuch, ihre religiöse Ware zu offerieren, beispielsweise auf politische oder ideologische Mächte stoßen, kann das Signifikat (= Bezeichnetes) (vgl. de Saussure 1916/2001: 78f) „Religion“ in den Köpfen der Menschen verändert werden. Der Markt der Religionen ist in diesem Zusammenhang ein Ort der religiösen Bedeutungsproduktion. Diese Sichtweise untermauert die Behauptung, dass Religion kein natürlicher Zustand ist, sondern ein kulturelles Konstrukt, dessen Bedeutung zwar in starkem Maße durch traditionelle Repräsentationen codiert ist, aber sich dennoch wandelt.

Die Neuen Medien beeinflussen den kulturellen Kreislauf sakral konnotierter Bedeutung in entscheidender Weise: Das symbolische Material, welches in früheren Zeiten ausschließlich von der Kirche angeboten wurde, war sehr übersichtlich strukturiert. Aufgrund des christlichen Monopols hierzulande war das Sinnsystem somit sehr geschlossen. Betrachtet man Medien aus rein technischer Sicht, so sorgen sie als Mittler von Informationen heutzutage für eine dynamische und flexible Verbreitung von symbolischen Fragmenten. Durch das Internet oder das Satellitenfernsehen können Sinnanbieter aus der ganzen Welt auf den religiösen Markt gelangen. Neue Medien fördern dadurch in starkem Maße einen Wettbewerb am Markt der Religionen. Dabei sind die angebotenen Sinnbausteine im Vergleich zu Zeiten der Metaerzählungen deutlich fragmentierter. Allerdings sind sie so reichlich und vielseitig vorhanden, dass die Chance, viable Bedeutung für das Identitäts-Patchwork zu erlangen, steigt. Darüber hinaus können religiöse Inhalte durch die Omnipräsenz der Medien außerdem nahezu immer und überall konsumiert werden. Um am religiösen Markt zu partizipieren, reicht es bereits aus, den Computer anzuschalten. In wenigen Sekunden befindet sich der Nutzer mitten im „Global Village“ des Internets und hat die Möglichkeit, aus unzähligen Angeboten das für ihn situativ Passende abzurufen.

Durch die Neuen Medien entsteht also a) die Möglichkeit der Anbieter und Konsumenten, weitestgehend unabhängig von Zeit und Ort am Markt der Religionen teilzunehmen und somit b) ein komplexes, unüberschaubares Netzwerk von Anbietern, die um religiöse

Bedeutung konkurrieren. Diese Punkte führen zu einer stärkeren Zirkulation von religiösen Sinnbausteinen innerhalb der Kultur. Sie werden mehr denn je an unterschiedlichen Orten der Bedeutungsproduktion re-/de-/konstruiert, was zu einem – so die Vermutung – deutlichen Wandel von Religion und Religiosität führt.⁸³

Der Einfluss der Neuen Medien für Religion und Religiosität geht allerdings über den technischen Aspekt hinaus. Hinter den Medien und dem Medientext stecken, wie bereits dargestellt, immer Medienmacher. Sie überschütten die Konsumenten mit symbolischem Material. Dieser Aspekt zeigt sich am deutlichsten auf der Mikroebene des Marktes der Religionen:

Eine aktive realitätsverarbeitende Person beteiligt sich bewusst oder unbewusst am religiösen Markt, insofern Religion für sie ein handlungsleitendes Thema darstellt. Trotz der unterschiedlichen Motive am Markt zu partizipieren, kann das Streben nach Sicherheit in der flüssigen Moderne als ein zentraler Aspekt gerade bei Heranwachsenden angesehen werden. Es lässt sich somit vermuten, dass sich viele Jugendliche – in Abhängigkeit zu ihren strukturellen Rahmenbedingungen – aus der Fülle von medial angebotenen Religionsfragmenten bedienen und diese in ihr Sinnsystem integrieren. Dabei wird ihr Lebensalltag zur Produktionsstätte religiöser Praktiken. Egal ob in der Schule im Religionsunterricht, im Gespräch mit Peers oder in diversen Film- und Fernsehsendungen, Mädchen und Jungen entscheiden, welcher Religionsware sie Bedeutung beimessen und wie diese verarbeitet wird. Jedoch konstruiert ein Individuum – aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus – seine Realität nie losgelöst vom symbolisch Anderen. Es ist also, selbst auf dieser Mikroebene nötig, kulturelle Faktoren bei der Darstellung von Wirklichkeitserzeugung miteinzubeziehen. Auf dem Markt der Religionen geraten deshalb ebenso die Marktanbieter in den Blick, die ihre Produkte mit spezifischer Bedeutung codieren. Die Lesart des Textes ist also stets strukturiert. Allerdings sind die Religionsproduzenten auf die Akzeptanz ihrer Waren seitens der Marktbesucher angewiesen. Nachdem der Kunde seine Auswahl getroffen hat, verarbeitet er das religiöse Material nicht bloß passiv, sondern verarbeitet es individuell. Bei der Unterscheidung des Marktmodells zwischen Konsumenten und Produzenten sollten deshalb weder die vorgegebene Bedeutung des dominanten Codes der religiösen Güter noch die kreativen Verarbeitungsprozesse der Subjekte außer Acht gelassen werden. Sakrale Ware kann ebenso durch junge Konsumenten z. B. bei ihren parasozialen Interaktionen mit religiös konnotierten Medieninhalten, verändert und übermittelt werden. Folglich sind auch *sie* Anbieter religiöser Symbolik und partizipieren in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld – beispielsweise in der Peergroup – aber auch mithilfe der Kommunikationsmöglichkeiten des Internets prinzipiell weltweit am gesellschaftlichen Religionsdiskurs.

⁸³ Diese Annahme wird in der zweiten Hypothese (s. Kap. 6) aufgegriffen.

5.1 Religiöse Komponenten der Neuen Medien

Neue Medien prägen wie aufgezeigt in entscheidender Weise die Rahmenbedingungen des religiösen Marktes. Das Marktmodell und der starke mediale Einfluss lassen sich zwar auf viele weitere gesellschaftliche Bereiche und deren Diskurse übertragen. Wie im Folgenden aufgezeigt wird, gibt es aber zwischen Neuen Medien und Religionen viele inhaltliche und funktionale Gemeinsamkeiten. Aus diesem Grund, so die Annahme, können Neue Medien bzw. Medienproduzenten mit ihren Medieninhalten selbst häufig als Marktteilnehmer am Kampf um religiöse Bedeutung teilnehmen.

Bei der in Kapitel 3.1 vorgenommenen Unterteilung des Phänomens Religion – in substantielle und funktionale Aspekte – handelt es sich, wie beschrieben, um ein Konstrukt, mit dessen Hilfe es möglich ist, Komplexität zu reduzieren. Dieses Schema übertrage ich nun, um mögliche religionsähnliche Gesichtspunkte der Neuen Medien herauszuarbeiten. Dabei möchte ich explizit darauf hinweisen, dass dies *nicht* bedeutet, dass Neue Medien in dieser Untersuchung mit Religionen *gleichzusetzen* sind.⁸⁴

5.1.1 Substantielle Religionsaspekte der Neuen Medien

In den Neuen Medien zirkulieren unzählige religiöse Symbolfragmente.⁸⁵ Die sakrale Bedeutung eines Medieninhaltes kann deutlich erkennbar sein oder aber eher verdeckt. Damit der Leser eine Vorstellung von der Reichhaltigkeit religiöser Texte in den Neuen Medien bekommt, werde ich im Folgenden Möglichkeiten aufzeigen, wie unterschiedlich sie codiert sein können. Dabei werde ich die verschiedenen Arten von substantiellen Religionsaspekten der Neuen Medien in drei Bereiche kategorisieren. Ich nenne sie „(Un-)Mittelbare Religionsdarstellungen“, „Religiöse Symbole und Motive“ sowie „Mythische Narrationen“.

5.1.1.1 (Un-)Mittelbare Religionsdarstellungen

Als Erstes geraten nun Medieninhalte in den Mittelpunkt, die explizit Religion thematisieren. Es ist ein leichtes Unterfangen, sie zu entdecken, da sie sich dem Rezipienten, mal mehr, mal weniger direkt offenbaren. In diesem Zusammenhang kann nach meiner Einschätzung zwischen mehreren Bereichen der (un-)mittelbaren

⁸⁴ Als weltliche Sinngebungsinstanz fallen sie nach dem dargestellten Religionsverständnis aus der Definition. Auch der Medienwissenschaftler Hickethier teilt diese Ansicht und schreibt in diesem Zusammenhang über das TV: „Denn wenn auch das Fernsehen in so umfangreicher Weise von anderen Wirklichkeiten als der der Zuschauer erzählt, so sehr es auch beständig Versprechungen macht, es ist doch in allen seinen Erscheinungen und in der Art und Weise wie es sich selbst organisiert, ganz von der Realität und in ihren Verhältnissen bestimmt und weniger von einem Glauben an ein Jenseits“ (Hickethier 2006: 61). Somit können „Neue Medien“ zwar quasireligiöse Komponenten besitzen, aber eine Gleichsetzung mit Religionen ist aus meiner Sicht nicht möglich.

⁸⁵ Die in diesem Unterkapitel beschriebenen substantiellen Religionsaspekte der Neuen Medien sind zentraler Bestandteil der fünften Hypothese (s. Kap. 6).

Religionsdarstellung unterschieden werden. Dies möchte ich exemplarisch am Fernsehmedium demonstrieren:

In der direktesten Form, ich spreche deshalb von einer *unmittelbaren* Religionsdarstellung der Medien, wird Religion beispielsweise in Gottesdienstübertragungen vermittelt. Der Zuschauer wird ins Zentrum der religiösen Praxis versetzt und kann (scheinbar) direkt mit anderen Gemeindemitgliedern seinen Glauben kommunizieren. Ein bedeutender Faktor in diesem Zusammenhang ist die Übertragung in Echtzeit. Die Gläubigen sind „live“ am Ort des Geschehens und der religiöse Inhalt wird lediglich gesendet und bleibt weitestgehend frei von profanen Einflüssen.⁸⁶ Die Präsentation der religiösen Realität wirkt somit sehr natürlich und gibt den Betroffenen ein intensives Gefühl der religiösen Teilnahme.

Programme wie „*Das Wort zum Sonntag*“ oder ganze Fernsehsender wie z. B. „*Bibel-TV*“ richten sich mit ihren Inhalten deutlich an Christen und Menschen, die dem christlichen Glauben nicht abgeneigt sind. Der beliebteste Jungendradiosender in NRW „*1LIVE*“ integriert in sein tägliches Programm eine kurze Andacht für seine Hörer. Auf der Internetseite steht dazu:

Erfolgreich, jung, cool. 1Live repräsentiert das Lebensgefühl einer jungen Generation. Religion für Leben auf den Punkt gebracht. Mit Denkanstößen [sic!] zur Alltagslust und zum Alltagsfrust. Und weil wir im Programm fließen [sic!] (Floaten: An jedem Tag zu einer anderen Zeit), kommen wir unverhofft ins Ohr.⁸⁷

Die gesamte Produktion von solchen Sendeformaten dient dem Zweck, die christliche Botschaft, und aus dieser Sicht also das Wort Gottes, zu verkünden.

Neben religiösen Liveübertragungen und Formaten mit explizit sakralen Inhalten gibt es weitere Formen von medialen Religionsdarstellungen. Zu denken ist hierbei an Dokumentationen und Reportagen über Religionen bzw. religiöse Themen. Ein Blick in die Fernsehzeitung genügt, um die Vielseitigkeit der Programmangebote zu erahnen. Berichte wie „*Der Rabbiner Henry Brandt*“ (Ausstrahlung ARD am 18.4.2008) oder Sendungen wie „*Religionen der Welt*“ (Ausstrahlung ORF2 am 19.4.2008) und *Tabaluga Tivi*, in der am 19.4.2008 als Programmpunkt „Meine Religion“ der Islam vorgestellt wurde, laufen täglich in den öffentlich rechtlichen und privaten Fernsehanstalten. In diesem Zusammenhang sind ebenso Talkshows zu nennen, in denen je nach aktuellem Anlass explizit religiöse Themen (beispielsweise: „Die Salafisten kommen: Gehört dieser Islam zu Deutschland?“⁸⁸) behandelt werden. Der Pfarrer Jürgen Fliege moderierte bis vor einiger Zeit sogar seine eigene Sendung. Seine Gäste redeten und diskutierten zwar nicht

⁸⁶ Natürlich wird durch Schnitt, Kameraeinstellung usw. eine spezifische „weltliche Medienwirklichkeit“ konstruiert.

⁸⁷ Vgl. „Kirche in 1LIVE“, URL: <http://www.kirchezumhoeren.de/reddot/21.php> [Stand: 15.01.2013].

⁸⁸ Dies war Thema der Sendung „Menschen bei Maischberger“ vom 16. Mai 2012.

ausschließlich über sakrale Themen, aber durch seine Moderation wurden stets auch religiöse Sichtweisen miteinbezogen.

Außerdem werden Religion und religiöse Erzählungen in deutlicher Weise häufig in Filmen dargestellt.⁸⁹ Neben den klassischen Bibelfilmen – ich denke hierbei u. a. an „*Die Zehn Gebote*“ (US 1956) und „*Ben Hur*“ (US 1959) – tauchten verstärkt in jüngster Zeit religiöse (Kino-)Filme auf, die sich erfolgreich an ein breites Massenpublikum wandten, wie z. B. „*Luther*“ (DE/US 2003), „*Die Passion Christi*“ (US 2004), „*Takva – Gottesfurcht*“ (TR 2006) oder „*Von Menschen und von Göttern*“ (FR 2010). Ebenso widmen sich Fernsehserien solcher Inhalte. Seit den berühmten „*Don Camillo*“- Filmen in den 60er Jahren rücken regelmäßig TV-Figuren in kirchlichen Positionen in den Mittelpunkt der Handlung wie u. a. „*Pfarrer in Kreuzberg*“ (DE 1977) oder „*Dornenvögel*“ (US/AU 1983). Seit Ende der achtziger, Anfang der neunziger Jahre erfährt dieses Genre „Pfarrer- und Nonnenserien“ (Böhm 2005: 107) verstärkt neuen Aufwind. Im deutschsprachigen Raum erfreu(t)en sich Produktionen wie z. B. „*Oh Gott, Herr Pfarrer*“ (1988), „*Mit Leib und Seele*“ (1998–1993), „*Wie gut, dass es Maria gibt*“ (1990–1991), „*Schwarz greift ein*“ (1994–1999), „*Um Himmels Willen*“ (seit 2002) oder „*Pfarrer Braun*“ (seit 2002) usw. hoher Einschaltquoten.⁹⁰

Talkshows, Filme und Serien, die – wie soeben dargestellt – religiöse Themen behandeln, ordne ich nicht der Kategorie „unmittelbare Religionsdarstellungen“ zu, sondern ich füge sie in eine neue Rubrik ein, die ich „mittelbare Religionsdarstellungen“ nenne. Auf der inhaltlichen Ebene konkurriert nämlich – obwohl es auch hier Unterschiede gibt – die Botschaft des Religiösen zunehmend mit einem Bedürfnis nach Unterhaltung. Dies trifft selbst auf explizit religiöse Filmerzählungen zu. So konnte Hickethier bei seiner Analyse über Bibel-Neuverfilmungen aufzeigen, dass durch stilistische und dramaturgische Mittel ein hoher Grad an Emotionalität erreicht wird. Die Religionserzählungen werden dermaßen stark dekonstruiert und neu konstruiert, dass sie im Ergebnis schließlich „nur als Variante der Sparte ‚Gefährliche Leidenschaften‘ oder ‚Der große Liebesfilm‘“ (Hickethier 1996: 51) erscheinen.

Die genannten explizit religiösen und kirchlichen Inhalte zeigen sich nicht nur im Film und Fernsehen, sondern ebenso im Internet und in Computersoftware. Gibt man in der Suchmaschine „Google“ den Begriff „Religion“ ein, so werden über 713 Millionen Treffer angezeigt. Die Bezeichnung „religiös“ führt hingegen zu 5,4 Millionen Treffer. Mit anderen Worten: Es scheint unmöglich, einen Gesamtüberblick selbst über ausdrücklich religiöse Inhalte im Internet zu erlangen, da man nahezu zu jedem noch so speziellen sakralen Thema, zu jeder religiösen Organisation, Meinung, Dienstleistung usw. fündig

⁸⁹ Für einen Überblick über religiöse Filme bis zum Jahr 1995 vgl. Hasenberg/Luley/Martig (1995).

⁹⁰ Alle diese genannten Serien wurden in Deutschland produziert.

wird. Man kann beispielsweise eine Online-Buße ablegen, die Sünden anderer Nutzer kommentieren (www.beichthaus.de) oder eine der unzähligen „Cyberchurches“ besuchen (www.onlinechurch.com). Auf diversen virtuellen Friedhöfen (www.cemetery.org) besteht ebenso die Möglichkeit, sich für die Nachwelt zu verewigen.⁹¹ So schreiben die Anbieter von „Ewiges Leben“:

Seit es die Menschheit gibt, ist es für viele oft sehr wichtig, nach dem Tode nicht in Vergessenheit zu geraten [...] Das Internet bietet die Möglichkeit mit Bildern, der eigenen Stimme, kurzen Filmen oder dem geschriebenen Wort Ihr Vermächtnis wachzuhalten. Alles kann noch einmal gesagt oder richtig gestellt werden. Das Lebenswerk kann noch einmal Revue passieren. Alles ist möglich.⁹²

Nicht nur dieses Zitat, sondern auch die mittlerweile riesige Auswahl an religiöser Software zeigt den engen Zusammenhang zwischen religiösen Inhalten und finanziellen Interessen auf. Ein Blick auf der Internetseite „www.bibelonline.de“ offenbart eine breite Palette von CD-ROMs und DVDs mit explizit religiösen Inhalten, die für Beruf und Freizeit hilfreich sein können. Für den christlichen Nachwuchs sind sicherlich die offerierten Computerspiele von großer Bedeutung. Das Angebot ist sehr facettenreich und die *Adventure*-, *Puzzle*- oder *Rätselgames* heißen beispielsweise „*Das Grab des Mose*“, „*Abenteuer Bibel – die ersten Abenteuer der Bibeldetektive*“, „*Kirche entdecken*“ oder „*Geheimakte Jesus*“.

Seit einiger Zeit taucht auf dem deutschen PC-Spielemarkt verstärkt Software aus den USA auf, die auch mit deutlich erkennbaren religiösen Erzählungen versehen ist. Dort haben sich solche Spiele auf dem hart umkämpften Medienmarkt bereits etabliert. Im Gegensatz zu den eben genannten Games, die sich nahe an biblischen Erzählungen orientieren, setzen die amerikanischen Spielehersteller des Genre „*God Games*“⁹³ meist auf Action und Gewalt. Ihr Spielekonzept ist paradoxerweise eng an den häufig in die Kritik geratenen Ego-Shootern angelehnt (vgl. ebd.). Der Rezipient betrachtet das Spielgeschehen dabei aus dem Blickwinkel seiner Spielfigur, die aufgrund der „subjektiven Kamera“ lediglich durch das aktuell verwendete Kampfgerät erkennbar ist. Der Protagonist ist mit den verschiedensten Arten von Waffen und Rüstungen ausgestattet und streift durch schaurige Szenarien, die dreidimensional dargestellt sind. Dabei vernichtet er seine Gegner. Der Spieler findet häufig Gegenstände, die ihm bei seiner Mission dienlich sein können. In Games wie „*Counterstrike*“ übernimmt der Spieler wahlweise die Rolle eines Polizisten oder Terroristen. Der zu erfüllende Auftrag, Befreiung von Geiseln oder Zündung einer Bombe, legitimiert das Töten. In der „christlichen“ Version schlüpft der Spieler beispielsweise, wie im Spiel „*Messiah*“, in

⁹¹ Die Hinweise über virtuelle Friedhöfe und die Online-Beichte stammen von Günther Schatter (2006).

⁹² URL: <http://www.ewigesleben.de/willkommen.html> [Stand: 27.08.2012].

⁹³ Baumgärtel, Tilman: Ballern für den rechten Glauben an Gott, in: Die Zeit am 4.3.04, URL: <http://pdf.zeit.de/2004/11/Computerspiele.pdf> [Stand: 30.07.2012].

einen von Gott gesandten Engel, der die sündhafte, verfaulte Welt mit Waffen wie Flammenwerfern oder Kreissägen reinigen soll (vgl. Pirner 2003c: 141). Als Handlungsorte dienen unter anderem verlassene Fabrikgelände, U-Bahn-Schächte, dunkle Pforten und einsame Gewölbe. Dort bekämpfen die Missionare, Engel, Auserwählten usw. z. B. Drachen, Dämonen oder Monster, die wie in dem Spiel „*Eternal War*“ direkt aus der Hölle kommen. Eine Konfrontation mit Luzifer bleibt dem Gotteskrieger, wie u. a. in dem Spiel „*Ominous Horizons: A Paladin's Calling*“, häufig ebenfalls nicht erspart (s. Fn. 93).

Wie dargestellt reicht die Palette religiöser Spiele von recht bibelnah orientierter Software bis hin zu christlich getarnten Kriegsspielen. Dabei wird die teils deutliche, teils sehr verschwommene Grenze zwischen mittelbarer Religionsdarstellung und reiner Unterhaltung erkennbar.

Religionen und religiöse Inhalte sind in allen Neuen Medien *offensichtlich* erkennbar. Sie werden dort auf unterschiedliche Art und Weise präsentiert und lassen sich aus meiner Sicht nicht nur in die Kategorie „unmittelbare“ bzw. „mittelbare mediale Religionsdarstellungen“, sondern auch in die Komponenten „religiöse Teilhabe“, „religiöse Informationen/Bildung“ und „religiöse Unterhaltung“ unterteilen:

- Die erste Komponente betont eher die Ritualistische Dimension von Religiosität. Gemeinsam mit anderen Mitgliedern partizipiert der Rezipient an religiösen Praktiken und teilt seinen Glauben (scheinbar) mit anderen.
- Die zweite Facette hebt eher die Intellektuelle Dimension von Religiosität hervor. Der Medientext wird hierbei eher in Anlehnung der kognitiven Interessen gelesen.
- Die Kategorie „religiöse Unterhaltung“ bezieht sich hingegen tendenziell auf die emotionalen Aspekte eines Medieninhaltes und lässt sich als Teil der Allgemeinen Religiosität zuordnen.

Je nach Medium taucht jede Komponente mehr oder weniger stark auf. Dass sie aber stets im Zusammenhang zu sehen sind, zeigen folgende Beispiele:

1. Eine Talkshow über den Islam in Deutschland ist in der Regel nicht nur eine Art der religiösen Bildung, sondern auch der Unterhaltung. Die Bezeichnung „Infotainment“ verdeutlicht diese grundsätzlich enge Beziehung.
2. Ein Gottesdienst im TV ermöglicht die Teilnahme an einem religiösen Ereignis. Der liturgische Ablauf oder die Predigt kann den Zuschauer dabei zum einen zusätzlich unterhalten und zum anderen sich positiv auf sein religiöses Wissen auswirken.
3. Spiele dienen zwar grundsätzlich der Unterhaltung, können aber trotzdem eine Lernintention enthalten: Selbst bei „christlichen“ Ego-Shootern, die auch noch

auf den zweiten Blick scheinbar ausschließlich dem reinen Zeitvertreib dienen, werden religiöse Inhalte vermittelt. So schreibt Baumgärtel (s. Fn. 93) über das Spiel „*Saints of Virtue*“:

Die Vorstellungswelt, die *Saints of Virtue* zugrunde liegt, ähnelt in vielem dem Weltbild, das von christlichen Fundamentalisten in den USA gepflegt wird. ‚Du wirst‘, heißt es in der Beschreibung des Spiels, ‚mit Bereichen konfrontiert werden, die von Weltlichkeit, Verzweiflung, Einsamkeit und den Medien geprägt sind. Du musst diesen Ablenkungen vom christlichen Weg widerstehen‘.

Unabhängig davon, welche der genannten Komponenten bei der Medienrezeption dominiert, Individuen mit einer intrinsischen religiösen Motivation werden einen eher hohen PSI-Level (s. Kap. 4.2.3) bezüglich religiösen Medieninhalten haben. Sie erleben religiöse Inhalte einer Medienhandlung intensiver als Individuen mit einer extrinsischen religiösen Motivation. Für nicht-religiös interessierte Jugendliche ist vermutlich – wenn überhaupt – die dritte Kategorie („religiöse Unterhaltung“) interessant. Unabhängig vom Thema kann nämlich durch die imaginäre Welt der Medienerzählung Neugier entstehen. Dieser Gesichtspunkt ist jedoch als ambivalent zu beurteilen: In den ersten beiden Kategorien ist die Intention der Produzenten weitestgehend transparent, der Gegenstand des Medieninhaltes ist Religion. Je mehr jedoch der Unterhaltungsaspekt im Vordergrund steht, umso eher rückt das Inhaltsthema aus dem Blickfeld der Rezipienten. Dennoch ist es latent vorhanden. Medienmacher codieren ihre Inhalte mit ihren Vorstellungen, Interessen usw. Somit können ebenso spezifisch religiöse Dogmen in medialen (Sub-)Texten enthalten sein. In solchen Zusammenhängen werden Heranwachsende dann auf spielerischem und unterhaltsamem Wege – mit verdeckten, ideologisch aufgeladenen Symbolen – umworben. Unter dem Deckmantel eines fiktionalen Entertainments können so selbst radikale Ansichten vermittelt werden. Wie das Genre *God Games* zeigt, werden in diesem Zusammenhang u. a. Wirklichkeiten präsentiert, in der Gewalt und das Töten als notwendig angesehen und sogar religiös legitimiert werden.

Die Vermittlung von explizit religiösen Inhalten erfolgt, wie dargestellt, auf unterschiedliche Art und Weise. Trotzdem bilden sie nur „die Spitze des Eisbergs“. Bei einer Spurensuche nach substanziellen Religionsaspekten in den Neuen Medien lässt sich eine Vielzahl von – mal mehr oder mal weniger *verdeckten* – religiösen Inhalten identifizieren. Zwecks Überschaubarkeit teile ich solche medialen Subtexte in die Dimensionen a) religiöse Symbole und Motive und b) mythische Narrationen ein. Sie werden nun nacheinander vorgestellt.

5.1.1.2 Religiöse Symbole und Motive

5.1.1.2.1 Reklame

Reklame im Film, Fernsehen, Internet oder in Zeitschriften stellt ein reichhaltiges Repertoire an anschaulichen Beispielen in Bezug auf religiöse Symbolik zur Verfügung. Deshalb werden im Folgenden die vom Religionspädagogen Pirner analysierten Aspekte der religiösen Symbolik in der Werbung exemplarisch präsentiert. Ganz allgemein sollte darauf hingewiesen werden, dass u. a. Fragmente aus traditionellen Religionen von Werbemachern übernommen und in neue Kontexte gebracht werden. Es wird sozusagen mit religiösen Bausteinen gespielt, indem sie re- und dekonstruiert werden (vgl. Buschmann 2003: 7).

Als Erstes verweist Pirner (vgl. 2003a: 55f) auf die Tatsache, dass Werbung stets versucht, die Aufmerksamkeit des Publikums zu erregen. Extravagante, auffallende, kuriose oder besondere Bilder sind zentrale Hilfsmittel, um Interesse für ein bestimmtes Produkt zu wecken. Religiöse Symbolik eignet sich optimal für diesen „Effekt-Aspekt“⁹⁴ (ebd., 56). Die Flügel der Engel, die Hörner des Teufels, Heiligenschein, Nonnen- und Pfarrerkleidung sind häufig auftretende Motive, die das Außergewöhnliche im Kontext Werbung hervorheben. Dabei wird oft ein Spannungsverhältnis zu anderen konträren und sich widersprechenden Bildkomponenten erstellt. Diese „Skript-Opposition“ (ebd.) zeigt sich u. a. im Zusammenspiel von religiöser Kleidung und erotischer Weiblichkeit oder in der Kombination zwischen Engel und Teufel (vgl. ebd.). Erstgenanntes Beispiel kann anhand der Werbestrategie für *Vive-Maria*-Mode anschaulich demonstriert werden: Im engen Slip blickt eine attraktive, knapp bekleidete Frau verführerisch streng in Richtung des Betrachters. Ihr schwarz-weißes Kopftuch und die Halskette mit einem Kreuzanhänger deuten darauf hin, dass es sich um eine Nonne handelt (vgl. Pirner 2003b: 129f).⁹⁵ Das zweite genannte Beispiel lässt sich gut anhand einer Zigarettenreklame (*West*) aufzeigen. Eine anziehende, weiß gekleidete Frau mit Flügeln raucht eine Zigarette und hält mit beiden Händen eine gabelförmige Spitze mit drei Schneiden schräg in die Höhe. Der Gegensatz zeigt sich äußerlich in dem Engels- und Teufelssymbol „Flügel“ bzw. „Dreizack“ und innerlich, also in den Assoziationen „rein, tugendhaft“ versus „schwach, sündhaft“. Der Engel ist also nicht nur brav, sondern lässt sich von weltlichen Lüsten, in diesem Fall der Tabakware, verführen (vgl. Böhm/Buschmann/Pirner 2003: 228). Auf einem weiteren *West*-Plakat übernimmt nun ein muskulöser, sonnengebräunter Mann den Part der eben genannten Frau.⁹⁶ Lässig blickt er mit nacktem Oberkörper und einem Finger

⁹⁴ Alle zitierten religiösen Werbekomponenten in diesem Abschnitt werden in kursiver Schrift dargestellt. Diese Hervorhebungen sind im Originaltext von Pirner nicht vorhanden.

⁹⁵ Die ökumenische Online-Zeitschrift für Religionspädagogen „Theophil-online“ hat unter diesem Link eine exemplarische Werbeaufnahme der beschriebenen Nonnenserie veröffentlicht: URL: <http://www.theophil-online.de/Bilder/Sonstige/werbung/vivanonnen.jpg> [Stand: 27.08.2012].

⁹⁶ Die Anzeigen der beiden Werbeplakate sind u. a. abgebildet in: Böhm/Buschmann/Pirner 2003: 228f.

in der Hosentasche in die Kamera. Wie die Dame hat er Engelsflügel und eine Zigarette im Mund. Allerdings dominieren auf diesem Plakat dunkle Farben, was den Eindruck verstärkt, dass dieser Herr den Teufel – mit engelhaften Attributen – symbolisiert. Die teuflische Gestalt wirkt dementsprechend nicht etwa fratzenhaft, sondern attraktiv.

Zusammengenommen verstärken diese beiden *West*-Werbungen die „Script-*Oppositionen*“. Die Gegensätze werden durch die Komponenten weiblich/männlich, hell/dunkel betont. Außerdem stehen die Figuren asymmetrisch zueinander, d. h., während sich der Engel eher auf der rechten Seite des Bildes befindet, posiert der Teufel eher links auf dem Plakat. Die Schrift „Test it“, das Logo „*West*“ und eine Abbildung der Zigarettenschachtel ist auf den Motiven ebenso spiegelverkehrt angeordnet. Trotz dieser Spannungen harmonisiert jedes der beiden Plakate für sich und auch zusammengenommen ergibt sich eine Einheit. So könnte eine mögliche Interpretation der Werbebotschaft lauten: *West*-Zigaretten rauchen ist ein göttlicher Genuss, da kann keiner widerstehen.

Eine zweite häufig in der „religiösen“ Werbung vorzufindende Komponente ist nach Pirner der „*Emotional-Involvement-Aspekt*“ (Pirner 2003a: 56). Er betont die Gefühlswelt des Betrachters. Rationalität wird dabei bewusst ausgeklammert. Religiöse Symbolik löst in unserer Kultur nach wie vor häufig negative oder positive Emotionen aus. Um beim Zuschauer Aufmerksamkeit zu erregen, ist aus dieser Perspektive das Einsetzen von religiösen Motiven sehr fruchtbar (vgl. ebd.). Aus den unzähligen Beispielen möchte ich exemplarisch auf eine anschauliche Werbung des Jugendmusiksenders *MTV* verweisen. Auf einem Plakat aus dem Jahre 2001 umschließen zwei ältere Hände einer Frau eine abgenutzte Bibel. Man sieht zwar nicht ihr Gesicht, erkennt aber, dass sie ein blau-weißes Gewand trägt. Das *MTV*-Logo befindet sich auf dem Cover der „Heiligen Schrift“, daneben steht: „*MTV – You better believe*“. Die Kombination der einzelnen Motive führt zum einen zur Vermutung, dass es sich bei der dargestellten Person um Mutter Theresa handelt, zum anderen wird der Musiksender als ein „göttliches“ Medium dargestellt. Der Betrachter verstrickt sich emotional durch die verschiedenen Assoziationen, die sich teilweise widersprechen (siehe *Skript-Opposition*). Der Körper der Nonne steht im Zusammenhang mit Schwäche, Traditionen, aber auch mit Weisheit, Sanftmut. Das *MTV*-Emblem lässt sich hingegen in Verbindung mit Begrifflichkeiten bringen wie z. B. Coolness, Jugend, Fortschritt. Die (ambivalenten) Gefühle werden in der symbolisierten Gleichstellung von Bibel und Musiksender nicht nur ausgelöst, sondern gleichzeitig aufgefangen.

Der „*Trend-Aspekt*“ (ebd., 57) verweist auf den Versuch der Werbemacher, ihre Produkte als richtungsweisend zu vermarkten. Dabei greifen sie gezielt religiöse Symbole auf, die zu einer bestimmten Jahreszeit wie z. B. Weihnachten oder Ostern angesagt sind. Ebenso

verweist Pirner auf die in den letzten Jahren wieder in Mode gekommenen Darstellungen von Engeln (vgl. ebd.).

Von „*Aura-Aspekt*“ (ebd.) spricht der Religionspädagoge Pirner, wenn die Aura religiöser Symbole auf ein Produkt oder einen Kunden übertragen werden soll (vgl. ebd., 57f). In diesem Zusammenhang schreibt Buschmann (2003: 46):

Religiöses kommt weniger über traditionelle religiöse Begriffe ins Spiel als vielmehr über die Form der Präsentation und die damit verbundene Teilhabe am Überirdischen. Die religiöse Inszenierung verheißt die Offenbarung des ganz anderen und das Gefühl des Auserwähltseins [...]. Das beworbene Produkt wird überhöht und mit dem Schein des Heiligen versehen, indem es remythisiert wird.

Wörter wie „himmlisch“ oder „göttlich“, aber auch Bilder von meditierenden Geistlichen (vgl. Röhl 1998: 238) und mythischen Orten, wie Stonehenge (*BMW*) oder Kreuzsymbole (*CAT*) führen zu einer solchen Aura des religiösen Übernatürlichen.

Werbung mit einem überraschenden Gag oder einem unerwarteten lustigen Ausgang sorgt für Aufmerksamkeit und gute Unterhaltung. Ein solcher „*Humor- und Überraschungseffekt*“ (Pirner 2003a: 58) lässt sich optimal mithilfe religiöser Motive erzielen. Pirner demonstriert diese Kategorie am Beispiel einer Autowerbung der Firma „*Volkswagen*“. Das Plakat zeigt einen über dem Boden schwebenden, meditierenden Mann. Hinter ihm sind das Meeresufer und der neue Golf zu erkennen. Die Überschrift verweist zuerst auf die religiösen philosophischen Grundfragen „Woher komme ich?“ und „Wohin gehe ich?“ In den folgenden beiden Zeilen heißt es: „Und wieso weiß mein Golf die Antwort?“ Trotz des scheinbaren Gegensatzes zwischen Spiritualität und Materialität kommt es dank des fortschrittlichen Automodells zur Auflösung – da es nämlich über ein integriertes Navigationssystem verfügt (vgl. ebd., 58f).⁹⁷

Aus Sicht vieler Menschen ist Religion nach wie vor im wahrsten Sinne des Wortes „heilig“ und darf dementsprechend nicht „beschmutzt“ werden. Der „*Provokations-Aspekt*“ (ebd., 59) als eine besondere Kategorie des „*Emotional Involvement*“ (ebd.) dringt in die Sphäre des Sakralen ein und bricht absichtlich implizite moralische Konventionen auf. Damit wird zum einen eventuell eine hitzige Diskussion über die Werbung ausgelöst, die den Bekanntheitsgrad des Produktes erhöht. Zum anderen spricht es durch die beabsichtigte Provokation gerade die Zielgruppe an, die der Meinung der breiten Masse widersprechen möchte (vgl. ebd.). Neben den bereits erwähnten Reklamen von „*Vive Maria*“, die durch das Zusammenspiel von Religion und Erotik Anstößigkeit erregen möchten, eignet sich das Bild „*Pietà*“ (italienisch = Mitleid, Frömmigkeit), welches im Rahmen einer Benetton-Werbekampagne aus dem Jahre 1992 für großes Aufsehen sorgte,

⁹⁷ Das Plakat kann über Theophil-online betrachtet werden: URL: <http://www.theophil-online.de/Bilder/Sonstige/werbung/vwmeditation.jpg> [Stand: 27.08.2012].

als anschauliches Beispiel. Es zeigt einen ausdruckslosen, bärtigen jungen Mann auf dem Sterbebett. Er wird vom weinenden Vater umarmt. Seine Mutter und die kleine Schwester sitzen voller Trauer neben ihm. Der Zusammenhang zwischen dem bevorstehenden Tod des Mannes und dem gekreuzigten Jesus ist unübersehbar.⁹⁸

Der „*Existenzial- oder Wertübertragungs-Aspekt*“ ist nach Pirner (2003a: 59) der am stärksten vertretene in der Werbung. Hierbei wird das Produkt mit allgemein existenziellen Werten (Sicherheit, Liebe usw.) und den damit in Zusammenhang stehenden erstrebenswerten Bedürfnissen und Sehnsüchten in Einklang gebracht. Religiöse Motive und Accessoires symbolisieren vermutlich nach wie vor häufig lebensnotwendige Grundwerte. Dementsprechend wird ihre stärkende, bejahende und sakrale Wirkung auf das Werbeprodukt übertragen (vgl. ebd.). Ein anschauliches Beispiel liefert der Konzern *Nokia*. Sein für Marketingzwecke zentraler Slogan „Connecting People“ wird u. a. auf Werbeplakaten oft von zwei Händen visuell begleitet, die dabei sind, sich zu berühren. Die Bildinszenierung kann hierbei als Anspielung auf den berühmten Ausschnitt von Michelangelos Deckenfresko „Die Erschaffung Adams“ angesehen werden.

Nicht nur im letztgenannten Aspekt wird deutlich, dass Pirners Kategorisierungen nicht getrennt voneinander zu analysieren sind. Die vorgestellte *MTV*-Werbung mit dem Bibelmotiv beispielsweise lässt sich neben dem „*Emotional-Involvement-Aspekt*“ ohne Weiteres auch dem „*Effekt-*“ „*Aura-*“ und dem „*Provokationsaspekt*“ zuordnen. In der Marktpsychologie ist dies gängige Praxis. Röhl (2004: 99) spricht in diesem Zusammenhang von Mehrfachcodierung und Multioptionalität: „Integriert werden in die Bild-Botschaften mehrfache Bedeutungsebenen, um so viele Interessenten als möglich anzusprechen“.

Außerdem sei darauf verwiesen, dass in der Fachliteratur andere bzw. weitere Einteilungen der substanziellen Religionsmotive in der Reklame vorzufinden sind. So unterteilt Buschmann (2006) in seiner empirischen Studie, bei der er fünf Jahrgänge (1995–1999) der Zeitschrift „Der Spiegel“ nach religiösen Zitaten und Anspielungen hin untersucht hat, u. a. nach kalender- und kirchenjahrabhängigem Gebrauch religiöser Motive (z. B. Weihnachten, Erntedank), Weltreligionen (z. B. Buddhismus, Islam, Hinduismus), christlich-biblichen Motiven (alttestamentliche und neutestamentliche Motive), (christlich-)religiösen Symbolen (Teufel, Engel Taube, Regenbogen) und funktional-religiösen Motiven (s. Kap. 5.1.2). Röhl hingegen konzentriert sich bei seiner Analyse religiöser Symbolik in der Werbung stark auf mythische Komponenten. Neben christlichen (z. B. Erlösungssymbol), asiatischen (z. B. Yoni-Lingam-Symbol) und transreligiösen (z. B. Oranten-Haltung) beschreibt er u. a. animistische (z. B. Stoffbänder hängen an

⁹⁸ Das Werbeplakat ist u. a. zu sehen in Röhl (1998: 243).

Bäumen) und schamanistische (z. B. Pferdewort in einer Otto-Kern-Werbung) Bildsymbole (vgl. Röhl 1998: 231ff).

Albrecht bezieht in seiner Werbeanalyse der Massenmedien nicht nur die Übernahme religiöser Elemente in Form von Bildern, sondern auch von Texten ein. Text und Textfragmente aus der Bibel werden aus seiner Sicht häufig durch verschiedene Stilmittel neu zusammengesetzt. Die Assoziation zur religiösen Schrift bleibt dabei erhalten. Die Paronomasie (Wortumbildung) verweist beispielsweise auf die Möglichkeit, ein Wort in einem Text durch ein anderes – ähnlich klingendes – auszutauschen. Aus der christlichen Botschaft „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (Mt 22,39) wird in einer Whisky-Werbung der Slogan „*Liebe deine Gäste wie Dich selbst* [Herv. i. Orig.]“ (Albrecht 1993: 43). Die tautologische Namensformel bezieht sich hingegen auf Gottes Namen, mit dem *Er* sich im brennenden Busch Moses offenbarte. Die Aussage „Ich werde sein, der ich sein werde“ (Ex 3,14) wird in der Werbung durch Sätze wie „*Volvo ist Volvo*“ oder „*Persil bleibt Persil*“ [Herv. i. Orig.] modifiziert (vgl. Albrecht 1993: 51f). Eine weitere Sprachform ist die triadische Redeweise, mit der in der Bibel die Dreifaltigkeit zwischen Vater, Sohn und Heiligem Geist ausgedrückt wird. Sie wird in Werbebotschaften wie z. B. „*Vater, Sohn und Heilig*“ [Herv. i. Orig.]“ verwendet (vgl. ebd., 52).⁹⁹

Religiöse Symbolik stellt ein großes Repertoire für die Werbung zur Verfügung. Die verschiedenen vorgestellten Systematisierungen sind lediglich Versuche, die „Religionsfragmente“ zu strukturieren. Mal sind sie recht deutlich zu analysieren, mal tauchen sie in stark verdeckter Form auf. Durch die Bilderflut, der Heranwachsende permanent ausgesetzt sind, werden allerdings häufig selbst explizite Religionselemente übersehen.¹⁰⁰ Dies mag aus Sicht der Produzenten unproblematisch sein bzw. gegebenenfalls auch von ihnen erwünscht, solange das Werbeprodukt an sich vom Kunden wahrgenommen wird. Durch den Kampf um Aufmerksamkeit wird traditionelle Religion symbolisch in der Werbung nicht einfach präsentiert, vielmehr werden einzelne Fragmente meist kreativ verändert und/oder miteinander kombiniert. Die Botschaft von religiöser Symbolik im Kontext von Werbung kann dadurch eine andere sein als die Botschaft von Religion im ursprünglichen Sinne. Werbemacher spielen mit diesen Bedeutungsdifferenzen – und wecken somit Interesse. Ihr offeriertes Endprodukt kann u. a. eine lustige, provokante, absurde, einzigartige, „coole“ oder begehrenswerte Wirkung haben. Auch in diesem Kontext wird deutlich, dass Religion oft für Eigeninteressen – hier sind sie kommerziellen Ursprungs – funktionalisiert wird.

⁹⁹ Die genannten Sprachformen sind lediglich als Beispiele zu verstehen. Zu einer thematischen Vertiefung vgl. Albrecht (1993).

¹⁰⁰ In Anlehnung an den Kunsthistoriker Panofsky haben Bickelhaupt und Buschmann ein Bildanalyse-Modell entworfen, welches u. a. bei der Interpretation von religiöser Symbolik in der Werbung hilfreich sein kann. Es ist im Anhang des Buches „Werbung, Religion, Bildung“ (vgl. Buschmann/Pirner 2003: 255f) abgebildet.

5.1.1.2.2 Genre *Fantasy*

Religiöse Symbole und Motive sind selbstverständlich auch außerhalb der Reklame vorhanden. Wie folgende Analyse von Fantasy-Filmen und -Serien verdeutlichen wird, sind sie in diesen Genres besonders häufig vorzufinden. Sie sind dabei meist verdeckter in den Medientext verwoben, als dies in der Reklame der Fall ist.

Die Bezeichnung *Fantasy* kann allgemein als ein Sammelbegriff für fantastische Geschichten angesehen werden, zu denen märchenhafte Erzählungen ebenso gehören, wie z. B. *Science Fiction* und *Horror* (vgl. Pirner 2001: 161). Bereits an dieser Stelle deutet sich ein weitreichendes Verständnis von religiösen Symbolen und Motiven an. Sie beziehen sich in diesem Zusammenhang nämlich oft auf eine Transzendenz der Alltagswirklichkeit. So greift *Fantasy* Handlungsmuster aus Märchen, Sagen und Mythen auf. Sie spielen häufig „in einem idealisierten Mittelalter, in exotischen Landschaften, in einem fiktiven archaischen Zeitalter oder in einer postapokalyptischen Zukunft“ (ebd., 162). Der Held der Geschichte begibt sich oft auf eine Abenteuerreise (s. Kap. 5.1.1.3 „Mythische Narrationen“) in eine für ihn andere oder parallele Welt. Bekannte Beispiele sind Erzählungen wie „*Alice im Wunderland*“ oder „*Harry Potter*“. Im Verlauf seiner Reise muss der Held viele Gefahren bestehen und Prüfungen ablegen. Sein Abenteuer hat meist mit einem Gegenstand oder einer Reliquie zu tun, die er sucht bzw. zwingend für seine erfolgreiche Mission benötigt. Während so beispielsweise Indiana Jones die Bundeslade, den Heiligen Gral oder einen geheimnisvollen Kristallschädel aufspürt, bekommt Frodo den Auftrag, den „Ring der Ringe“ sicher nach Mordor zu bringen, um Mittelerde vor Sauron zu retten. Solche Gegenstände sind deshalb so begehrenswert, weil von ihnen eine magische Wirkung ausgeht, die dem Besitzer übernatürliche Kräfte verleiht. Der Ring in „*Der Herr der Ringe*“ kann seinen Träger u. a. unsichtbar machen und der Heilige Gral verleiht ewige Jugend. Verzauberte Utensilien, die dem Protagonisten helfen, sind bereits in Märchenerzählungen fester Bestandteil, man denke beispielsweise an Zauberbücher, an Goldesel oder Wundertische.

Ein zentrales Charakteristikum für das Genre *Fantasy* ist außerdem, dass allgemein anerkannte Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen Wirklichkeit teilweise oder ganz außer Kraft gesetzt sein können. Häufig bewegen sich die Protagonisten zu Beginn der Geschichte in einer uns vertrauten und realistisch erscheinenden Umgebung. Erst im Laufe der Erzählung erscheinen entweder plötzlich oder nach und nach übersinnliche Phänomene (vgl. Pesch 1982: 54f). Wenn Caillois in seiner Definition des Fantastischen von dem Übernatürlichen spricht, welches unerwartet „wie ein Riss“ (ebd., 55) in die durchrationalisierte Welt eindringt, dann zeigt sich die Parallele zu Kersten Reichs Ansatz des „Realen“. Aus dieser Sicht handelt *Fantasy* also häufig von Erzählungen des „Realen“ bzw. seiner fantastischen Deutung. Der Fantasie sind dabei, wie im Traum, keine Grenzen gesetzt. Die Schwerkraft kann durch Zauberbesen, wie den Nimbus 2000 (*Harry Potter*),

durch fliegende Teppiche usw. ausgehebelt werden oder Tiere können sprechen. Die Zeit kann, wie beispielsweise durch Meister Hora in „*Momo*“ angehalten oder durch eine Zeitmaschine wie im Film „*Zurück in die Zukunft*“ überwunden werden.

Das Genre *Fantasy* möchte seine Rezipienten zum Staunen anregen. Dies gelingt, indem es eine neue, dem alltäglichen Leben unbekannt, Welt aufzeigt. Dort herrscht eine übernatürliche Weltordnung, in die der Leser/Zuschauer/Spieler eingeführt wird. Sie wurzelt nicht selten in einem Kampf zwischen dem Guten und dem Bösen, der je nach Geschichte zwar variiert, aber dennoch in der Kernstruktur stets sehr ähnlich dargestellt wird.

Die Heldensage „*Star Wars*“ beispielsweise spielt in einer fernen Galaxie und erzählt vom Zerfall einer alten Republik bzw. dem Aufstieg eines neuen Imperiums. Der Imperator möchte alle Planeten beherrschen und lediglich einige Rebellen leisten ihm Widerstand. Die Einteilung in das Schema „Gut-Böse“ gestaltet sich für den Zuschauer sehr einfach. Während auf der dunklen Seite der Macht die Wesen kaltherzig und barbarisch präsentiert werden, wirken die Figuren der anderen Seite sympathisch und hilfsbereit. In „*Harry Potter*“ zeigt sich das Böse hingegen in dem langsam wieder erstarkenden Zauberer Lord Voldemort, der einst die Magierwelt grausam beherrschte. Als er wieder kurz vor der endgültigen Machtergreifung steht, kommt es zum entscheidenden Duell zwischen ihm und dem jungen Harry. Die Ähnlichkeit zur Erzählung „*Der Herr der Ringe*“, in der die bereits besiegte (durch Sauron personifizierte) dunkle Macht wieder auflebt und die Welt erneut bedroht, ist deutlich erkennbar.

Das häufig auftretende System einer höheren Macht in *Fantasy*-Geschichten impliziert einen gewissen Determinismus in den Handlungen. In „*Der Herr der Ringe*“ wird zwar betont, dass Frodo aus einer freien Entscheidung heraus die Aufgabe des Ringträgers übernimmt, allerdings heißt es ebenso, dass er dazu bestimmt wurde (vgl. Pesch 1982: 156f). Pesch folgert, dass es „ohne Zweifel eine Form von religiöser Vorsehung in der Welt von Mitteleerde“ (ebd., 157) gibt. Er bezieht sich in diesem Zusammenhang u. a. auf Aussagen der Zauberfigur Gandalf wie z. B. „Bilbo was *meant* [Herv. i. Orig.] to find the Ring“ oder „My heart tells me that he [Gollum] has some part to play yet, for good or ill, before the end“ (ebd., 157).

Daran schließt sich das religiöse Motiv der Prophezeiung an. In der Mythologie verkünden Priester oder Seher zukünftige Ereignisse, im Neuen Testament offenbart Johannes der Täufer das baldige Kommen des Auserwählten. Im Bereich *Fantasy* übernehmen u. a. Feen, Zauberer oder Orakel diese Aufgabe. Ihre Aussagen stehen dabei in engem Zusammenhang mit dem Protagonisten und seiner Rolle in der Geschichte. Ihm wird häufig, wie soeben beschrieben, die Rolle des Retters prophezeit. Während der Geschichte wächst der Held in diese Rolle hinein, obwohl er – genau wie Jesus – gelegentlich an seiner vorhergesagten Bedeutung zweifeln kann. Der Heros wird entweder als sehr

muskulös und erfahren dargestellt (z. B. *Superman*, *Conan, der Barbar*) oder aber körperlich zierlich bis unauffällig und (zu Beginn des Abenteuers) unerfahren (z. B. *Der Herr der Ringe*, *Harry Potter*, *Krieg der Sterne* usw.). Sein äußeres Erscheinungsbild erinnert dann an die biblische Figur David, die gegen den scheinbar unbezwingbaren Goliath kämpft.

Im Genre *Fantasy* spielt des Weiteren das religiöse Motiv „Leben und Tod“ eine große Rolle. Der Held wird in unterschiedlichen Varianten mit dem Tod konfrontiert. Jede Auseinandersetzung und jeder Kampf mit dem Feind können das körperliche Ende bedeuten. Er ist sich in der Regel bewusst, dass er dem Tod sehr nahe steht. Gerade dieses Wissen bzw. die Entscheidung, seine Mission trotz der Lebensgefahr fortzusetzen, zeichnet ihn aus. Der Protagonist ist also bereit, sein Leben oder etwas anderes ihm sehr Wertvolles für (s)ein Ideal oder für eine Gemeinschaft (z. B. im Sinne der Nächstenliebe) zu opfern. So verfügen die Medienhelden zwar – wie geschildert – nicht alle über Muskelkraft, aber über die in diesem Zusammenhang zentrale Eigenschaft der Opferbereitschaft¹⁰¹ (vgl. Vogler 1992: 92). Der Junge Harry Potter ist im Finale des letzten Buches genauso bereit für seine Freunde zu sterben wie der einstige Bauernjunge Luke Skywalker in „*Star Wars*“.

Eine weitere Facette des Motivs „Leben und Tod“ drückt sich durch das religiöse Element der Auferstehung aus, welches häufig in *Fantasy*-Erzählungen verwendet wird. Der Protagonist wird unmittelbar mit der größten Herausforderung konfrontiert – dem Tod. Für einen Moment scheint seine Mission gescheitert und seine Niederlage besiegelt. Doch dann erfährt er, meist unerwartet, seine (symbolisch vermittelte) Wiedergeburt. Diese ist Ausdruck seiner neuen Persönlichkeit, welche im Laufe seines bisherigen Abenteuers gereift ist und äußerlich dargestellt wird (vgl. ebd., 335f). Frodo wird beispielsweise in „*Der Herr der Ringe*“ durch den „Fürst“ der Nazgûl tödlich verletzt, doch durch Elbenmagie gerettet. Sein unbeschwerter Charakter „stirbt“ bzw. wandelt sich durch die ersten gesammelten Erfahrungen mit den Ringgeistern. Frodos Auferstehung zeigt, dass er bereit ist, neue Wege – außerhalb seiner gewohnten, sicheren Hobbitwelt – einzuschlagen. Doch nicht nur der Protagonist, sondern auch andere Figuren können im Genre *Fantasy* den Tod überwinden. Die dunklen Antagonisten in „*Der Herr der Ringe*“ und „*Harry Potter*“ verloren einst den Kampf gegen das Gute. Obwohl beide vernichtet wurden, kommt ihr Geist zunehmend wieder zu Kräften. Während die Wiedergeburt des dunklen Herrschers Sauron durch ein gigantisches lidloses Auge zu erkennen ist, welches sich an einer drehbaren Kuppel am Barad-Dûr-Turm befindet, wird die leibliche Auferstehung Lord Voldemorts im vierten Teil des Buches/Filmes explizit dargestellt.

Häufig bewegen sich verstorbene Figuren in einer alternativen Realität, an einem Ort zwischen dem Jen- und Diesseits. Sie können trotz ihres Todes Einfluss auf die Geschichte

¹⁰¹ Die Bezeichnung Opfer (lateinisch, *sacrificium*) bedeutet wörtlich übersetzt „heilig machen“.

nehmen, indem sie z. B. mit dem Protagonisten kommunizieren und ihn beratend unterstützen. Dabei bleibt oft unklar, ob sie tatsächlich existieren bzw. eine Art Wiederauferstehung erfahren haben oder ob sie ein Hirngespinnst der Personae (s. Kap. 4.2.3) sind. So befinden sich beispielsweise Harry Potter und sein eigentlich verstorbener Mentor Dumbledore im letzten Buch der Romanreihe in einer großen hellen Halle mit gewölbtem Glasdach, die Harry an einen Palast erinnert. Der Rezipient weiß zu diesem Zeitpunkt nicht, ob Harry gerade von seinem Kontrahenten Voldemort getötet wurde bzw. gerade stirbt und dieser Ort somit eine Art „himmlisches Reich“ darstellt. Es kommt zu einem Dialog der beiden. Die Autorin Rowling lässt den Fortgang der Geschichte offen, indem sie das Kapitel folgendermaßen beendet:

‘Tell me one last thing’, said Harry. ‘Is this real? Or has this been happening inside my head?’ Dumbledore beamed at him, and his voice sounded loud and strong in Harry’s ears even though the bright mist was descending again, obscuring his figure. ‘Of course it is happening inside your head, Harry, but why on earth should that mean that it is not real?’¹⁰²

Diese Szene spielt an einen Ort, der zwischen Traum und Wirklichkeit angesiedelt ist. Die Protagonisten können in dieser Zwischenwelt eine Auszeit für ihre Abenteuer nehmen. Hier sind sie vor allen Gefahren sicher und können ihre Gedanken neu sortieren.

Sakrale Konnotationen werden häufig durch den Einsatz heller Farben und kräftig strahlendes Licht verstärkt. Besonders die Farbe „Weiß“ symbolisiert beispielsweise Unschuld, Freude, aber auch Unsterblichkeit. In der Verfilmung *„Der Herr der Ringe – Die Gefährten“* wird die Sequenz am Ort „Bruchsal“ entsprechend mit viel weißem Licht eingeleitet (vgl. Gräß et al. 2006). Die Protagonisten – verfolgt von den Ringgeistern – können sich in diese heilige Gegend retten, denn „Evil things did not come into that valley“¹⁰³. Es liegt nahe, dass die dort lebenden Elben unsterblich sind und dass diese göttliche Eigenschaft ein ebenso beliebtes Motiv in *Fantasy*-Erzählungen ist. In *„Highlander“* (US/GB 1986) bekämpfen sich beispielsweise die „Unsterblichen“¹⁰⁴ untereinander, denn, so verkündet der Untertitel des Kultfilms, es kann nur einen geben. In der Zauberwelt von Harry Potter sind es hingegen drei „Heiligtümer des Todes“, dessen Eigentümer die Gewalt über den Tod besitzt.

In diesem Zusammenhang deutet sich auch das Streben der Figuren nach Macht an. Meist sind es die Bösewichte, die u. a. durch die göttliche Begabung der Unsterblichkeit andere (Menschen, Wesen oder Ähnliches) beherrschen möchten. Die Protagonisten versuchen dies zu verhindern und müssen im Laufe der Erzählung dem religiösen Motiv der Versuchung des Bösen widerstehen. Dies fällt ihnen in der Regel nicht leicht. Frodo (*Der*

¹⁰² Rowling, Joanne K.: *Harry Potter and the Deathly Hallows*, London 2007, S. 579.

¹⁰³ Tolkien, John R. R.: *The Hobbit or There and Back Again*, Boston/New York 1997, S. 51.

¹⁰⁴ Nur wenn ihr Kopf abgeschlagen wird, sind sie endgültig tot.

Herr der Ringe), aber auch seine Mitstreiter laufen beispielsweise Gefahr, von der dunklen Macht des Ringes in den Bann gezogen zu werden. Der alte Bilbo zögert im letzten Moment, ob er den Ring an Gandalf übergeben möchte, Boromir möchte das Schmuckstück für die Rettung des Königreiches „Gondors“ einsetzen und attackiert – von dieser Vorstellung überwältigt – den Ringträger Frodo. Trotz der unterschiedlichen Motive, eine solche Macht selbst für eine scheinbar gute Sache zu benutzen, stehen die Versuchten immer vor der Wahl zwischen Gut und Böse. Wie ebenso am Beispiel von „*Star Wars*“ oder „*Der Herr der Ringe*“ deutlich wird, erliegen gelegentlich sogar die Helden der Versuchung der dunklen Mächte. Der einstige Hoffnungsträger der Jedi, Anakin Skywalker, kann als gefallener Engel bezeichnet werden, denn er unterliegt dem Bösen und wandelt sich zu Darth Vader – dem zentralen Werkzeug des Bösen. Sméagols tragisches Schicksal wird durch den Ringfund seines Veters Déagol beim Fischen eingeleitet. Als Sméagol mit Verweis auf seinen Geburtstag auf den Besitz des Ringes besteht, kommt es zwischen beiden zum Streit, der schließlich in der Ermordung des Verwandten endet. Die Szene, welche als Anspielung auf die Bibelgeschichte „Kain und Abel“ (Gen 4,1–16) interpretiert werden kann, ist die Geburtsstunde des Alter Egos Gollum. Es wird im Verlauf der Geschichte zunehmend Sméagol kontrollieren.

5.1.1.2.3 Genre *Science Fiction*

Genau wie im Genre *Fantasy* gibt es über *Science Fiction* lediglich vereinzelt religionswissenschaftliche Beiträge, die allerdings kaum im religionspädagogischen Kontext wahrgenommen werden (vgl. Pirner 2001: 169). Die *Science-Fiction*-Literatur wurzelt nach Seeßlen in der Mitte des 19. Jahrhunderts. In dieser Zeit entstanden u. a. die Werke von Jules Verne („*Reise von der Erde zum Mond*“, „*Zwanzigtausend Meilen unter dem Meer*“). Gegen Ende des gleichen Jahrhunderts folgten dann die ersten Romane von Herbert George Wells („*Die Zeitmaschine*“, „*Krieg der Welten*“) (vgl. Seeßlen 1980: 24ff). Die Programmgattung grenzt sich durch einen größeren Realitätsgehalt von der Rubrik *Fantasy* ab. Sie thematisiert zwar das Übernatürliche, welches aber auf eine quasi-wissenschaftliche und insofern rationale Art und Weise erklärt wird. Wolf (vgl. 2002: 17) unterscheidet in diesem Zusammenhang allerdings zwischen einem engen und weiten *Science-Fiction*-Ansatz. Erster bezieht sich auf Erzählungen, in denen sich Dinge ereignen, die gegenwärtig aus technischer Sicht nicht realisierbar sind, aber dennoch mit den Naturgesetzen im Einklang stehen. Man denke u. a. an menschliche Roboter oder an die Besiedelung ferner Planeten. Der zweite Begriff schließt zudem fiktive Ereignisse ein, die nach heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen unmöglich sind, wie z. B. Reisen in die Vergangenheit. Durch einen weit gefassten *Science-Fiction*-Ansatz wird der Übergang zum Genre *Fantasy* fließend (vgl. ebd.). Alles in allem ist für *Science Fiction* jedoch „die Verbindung von fantastischer, meist in die Zukunft projizierter Wirklichkeit mit (quasi-)wissenschaftlich-technologischen Aspekten“ (Pirner 2001: 170) charakteristisch.

Lück benennt in seinem Aufsatz „Vom galaktischen Geist und seinen Propheten“ (1974) folgende theologische Aspekte, die im *Science Fiction* eine wichtige Rolle spielen können (ebd., 107f): Sie lauten „Auftreten von Priestern und Propheten“, „Schilderung religiöser Handlungen und Kulte“, „Anspielungen auf biblische Geschehnisse, die mit den Mitteln der SF [= Science Fiction] erklärt oder fantastisch uminterpretiert werden“, „Gottesvorstellungen und Gottessymbole“, „Propheten und Christusfiguren als Mittler zwischen einer schicksalsgeworfenen Menschheit und einer wie auch immer benannten kosmischen Überinstanz“, „ein unwissenschaftlich-metaphysisches Weltbild, besonders hinsichtlich der physikalischen Prozesse in der Natur“¹⁰⁵ sowie „Vorstellungen vom ‚Jüngsten Tag‘ und dem Weltende oder das Spiel mit dieser Möglichkeit“.¹⁰⁶

Damit der Leser eine Vorstellung bekommt, wie komplex religiöse Symbole und Motive in einem Medientext codiert sein können, wird nun exemplarisch am *Science-Fiction*-Spielfilm „*Matrix*“ der religiöse Subtext decodiert.¹⁰⁷ Ich verwende Lücks genannten Ansatz als Vorschlag, nach welchen Kriterien ein Medieninhalt untersucht werden kann. Sie können beim Entdecken von sakraler Bedeutung im Kontext von *Science Fiction* hilfreich sein. Dadurch möchte ich ebenso belegen, dass Lücks benannte Aspekte in einer religionsorientierten Medienarbeit, z. B. in der Schule, prinzipiell anwendungstauglich sind.

Der Originaltitel des Films lautet „*The Matrix*“. Er ist eine US-amerikanische Produktion aus dem Jahr 1999. Die Geschwister Lana (ehemals Laurence) und Andrew Wachowski führten Regie. Vier Jahre später folgten die Fortsetzungen „*Matrix Reloaded*“ und „*Matrix Revolution*“. Ich werde mich jedoch ausschließlich auf den ersten Teil der Trilogie beziehen.

Die „*Matrix*“ handelt von einem gleichnamigen komplexen Computerprogramm, an das, bis auf einige Widerstandskämpfer und Befreite, alle Menschen unwissentlich angeschlossen sind. Ihre Sinne bestehen lediglich aus Daten, die die Matrix in ihr Gehirn einspeist. Die Realität ist somit eine vorgetäuschte. Während die Menschen nichts ahnend in der virtuellen Welt gefangen sind und dort scheinbar ihr eigenes Leben leben, liegen sie tatsächlich passiv in Batteriewannen und dienen den übermächtigen Maschinen mit künstlicher Intelligenz als Energielieferanten. Der Programmierer Thomas Anderson

¹⁰⁵ Hier zeigt sich, dass Hartmut Lück als ein Vertreter einer eher weit gefassten Definition von *Science Fiction* angesehen werden kann. Naturgesetze müssen aus dieser Sicht in dem Genre nicht zwangsläufig eingehalten werden.

¹⁰⁶ Lücks Ausarbeitung stammt aus dem Jahr 1974. Die Quelle mag dem einen oder anderen Leser alt erscheinen. Es gibt jedoch kaum Fachliteratur, die das Verhältnis von *Science Fiction* und Religion thematisieren. Lück liefert für meine Arbeit grundlegende Aspekte, welche die Verwobenheit von religiös konnotierten Subtexten im Genre *Science Fiction* aufzeigen. Ich werde darstellen, dass seine Ausführungen noch aktuell sind.

¹⁰⁷ Der Film *Matrix* eignet sich aus zwei Gründen für diese Untersuchung. Zum einen lassen sich die analysierten Symbole und Motive sehr deutlich und anschaulich aufzeigen, zum anderen ist der Film nicht nur Heranwachsenden, sondern auch Erwachsenen häufig bekannt.

(gespielt von Keanu Reeves) spürt seit langer Zeit, dass mit seinem Leben etwas nicht stimmt. Er kommt in Kontakt mit einer Untergrundbewegung, mit deren Hilfe er das Geheimnis der Matrix entdeckt und erfolgreich von ihr entkoppelt wird. Der Anführer dieser Widerstandskämpfer, Morpheus (geschauspielt von Laurence Fishburne), ist überzeugt, dass Anderson, der in der Hackerszene unter dem Namen Neo bekannt ist, der lang ersehnte Auserwählte ist, welcher die Menschheit von der „Herrschaft der Maschinen“ befreit. Gemeinsam beginnen sie den Kampf gegen die Matrixprogrammierer und deren geschaffene Spezialagenten.

Obwohl ich die religiösen Interpretationen in den Kontext der Filmhandlung einbinde und darstelle, setzt die folgende „religiöse Spurensuche“ Grundkenntnisse des Films voraus.¹⁰⁸ Im Gegensatz zu Lücks gewählter Reihenfolge wähle ich zum besseren Filmverständnis bzw. zur übersichtlicheren Filmeinordnung in dieser Untersuchung eine andere:

(1) Propheten und Christusfiguren

Thomas Anderson ist ein gewöhnlicher Name aus dem angloamerikanischen Raum. Diese Persona repräsentiert also auf den ersten Blick die Alltagsmenschen der Matrix. Die griechische Bezeichnung für Thomas lautet „Zwilling“, was ein Indiz für seine beiden Egos – zu Beginn der Geschichte eine unauffällige Durchschnittsperson, später ein auserwählter Übermensch – ist. Des Weiteren ist sein Name an die Bibelfigur „Thomas der Zweifler“ angelehnt. Im Johannesevangelium wird beschrieben, wie Thomas erst an die Auferstehung Jesu glaubt, *nachdem* er ihn mit eigenen Augen gesehen hat (vgl. Joh 20,24–29). Thomas Anderson ist ebenso ein kritischer Mensch, der zum einen zwar an der Stimmigkeit seiner Alltagswelt zweifelt, zum anderen aber nichtrationale Ursachen ausschließt. Die ihm zugetragene Rolle als Erlöser lehnt er folglich lange ab.

Sein in der Computerszene benutzter Name „Neo“ (griechisch = neu) steht für seine neue Persönlichkeit, die im Laufe der Erzählung heranwächst. Neo ist des Weiteren ein Anagramm für „One“¹⁰⁹ (vgl. Wolf 2002: 51). Im Film wird Neo von den Mitgliedern der Untergrundorganisation als „The One“ (der Auserwählte) genannt. Der neue Thomas Anderson, der an das Gute und an seine eigenen (übernatürlichen) Kräfte glaubt, wurde von Morpheus und seiner Crew verzweifelt gesucht. Er wird schließlich zum Auserwählten der Menschheit im Kampf gegen die Matrix. Dieses Computerprogramm und die dahinter steckende künstliche Intelligenz stehen für eine von zwei kosmischen Überinstanzen im Film. Sie sind zwar ursprünglich von Menschen geschaffen worden, diese haben aber die Kontrolle über die künstliche Intelligenz verloren. Sie besitzen in der Erzählung

¹⁰⁸ Im Unterkapitel 5.1.1.3 „Mythische Narrationen“ wird der Handlungsverlauf dieses Filmes im Kontext einer monomythischen Erzählung skizziert. Bei Bedarf besteht somit die Möglichkeit, (ab Seite 130) eine detaillierte Zusammenfassung der Matrix-Erzählung zu lesen.

¹⁰⁹ Neo – Eon – One.

übernatürliche Fähigkeiten. So können sie beispielsweise alle erdenklichen Gegenstände und Szenarien durch die Matrix programmieren und damit materialisieren. Wo eben noch eine Tür die Flucht aus dem Raum ermöglichte, befindet sich plötzlich nur eine Wand. Delikates Essen dient zur Verführung, bizarre Gesichtsverformungen – wie bei Andersons Verhör – zur Einschüchterung.

Die nahezu perfekte Computersimulation täuscht auf den ersten Blick den gegenwärtigen Alltag einer westlichen Kultur vor. Das scheinbar geregelte Leben gerät allerdings schnell ins Wanken. Die präsentierte Welt in der Matrix wandelt sich für Anderson genauso wie für den Rezipienten in ein System voller übernatürlicher Phänomene. Der Einbruch des Realen wird durch die Drehbuchautoren im Stil des *Science Fiction* Genres mit quasi-wissenschaftlichen Deutungen dargestellt. Zwar liefert die Filmhandlung eine rationale Erklärung – die Alltagswelt ist eine Simulation – nichtsdestotrotz bringt diese von der künstlichen Intelligenz geschaffene Realität das auf Vernunft und Logik basierende Weltbild des Protagonisten zum Einsturz.

Neben der künstlichen Intelligenz, die als Macht des Bösen interpretiert werden kann, gibt es allerdings noch eine weitere kosmische Überinstanz. Sie symbolisiert das „Gute“ und durch sie spüren Morpheus und das Orakel, dass es einen Retter der versklavten Menschheit geben wird. Diese höhere Macht ist sicherlich dafür (mit)verantwortlich, dass der bereits erschossene Programmierer wieder zum Leben erwacht. Seine Auferstehung ist selbst für die künstliche Intelligenz in Form des eigentlich unbesiegbaren Agenten Smith unerklärbar. Der Film liefert zwar keine expliziten Hinweise auf einen oder mehrere Götter, die Rezipienten erfahren allerdings, dass die Liebe von Trinity zu Neo den Tod des Protagonisten besiegt. Diese Szene kann als eine Anspielung auf die Auferstehung des Gottessohns interpretiert werden. Bei einem Vergleich zwischen Neo und der Christusfigur sind neben der gleichen Bezeichnung „der Erlöser“ weitere Gemeinsamkeiten erkennbar. Bereits in der ersten Filmsequenz, in der die Person Thomas Anderson filmisch „vorgestellt“ wird, charakterisiert ihn ein Bekannter, der von ihm Software kauft, mit den Worten „You‘ re my savior man. My own personal Jesus Christ“. Görnitz-Rückert (2002: 160) beschreibt die Gemeinsamkeiten folgendermaßen:

Sowohl Neo als auch Jesus werden als Retter der Menschheit angesehen. Beiden geht eine Prophezeiung voraus, die auf sie bezogen wird. Sie besitzen besondere, übermenschliche Fähigkeiten. Um die Menschen retten zu können, müssen beide zuvor sterben und werden anschließend auferweckt. Schließlich wird die Parallelität auf die Spitze getrieben, wenn die Autoren Neo vor dem Abspann auch noch eine symbolische Himmelfahrt begehen lassen.¹¹⁰

¹¹⁰ Allerdings möchte ich betonen, dass ein Vergleich zwischen der Jesusfigur und dem *Matrix*-Helden auch an Grenzen stößt. Beispielsweise tötet Neo im Gegensatz zu Christus, um an sein Ziel zu kommen (vgl. ebd.).

(2) Auftreten von Priestern/Propheten

Morpheus ist der Anführer der Untergrundorganisation. Sein Name basiert auf dem griechischen Gott des Traumes. Morpheus zeigt Neo die tatsächliche Realität, die für den Erlöser am Anfang wie ein (böser) Traum erscheint. Aus dem Namen lässt sich außerdem das Schmerz- und Schlafmittel „Morphium“ ableiten. Morpheus wird in der Literatur mit der biblischen Gestalt „Johannes der Täufer“ verglichen (vgl. Wolf 2002: 82). Beide kündigen die Wiederkehr eines Erlösers an. Morpheus prophezeit aber nicht nur die nahe Ankunft, sondern auch den Tod und die Auferstehung der Mesiasfigur, indem er sagt:

Als die Matrix erschaffen wurde, ist ein Mann geboren worden, der die Fähigkeit hatte, alles zu ändern, was er wollte. Er konnte die Matrix nach seinen Wünschen umgestalten. Er war es, der die Ersten befreit hat – der uns die Wahrheit sagte. Solange die Matrix existiert, wird die Menschheit niemals frei sein. Nach seinem Tod hat das Orakel prophezeit, dass er zurückkehrt und dass seine Ankunft die Zerstörung der Matrix einläutet, den Krieg beendet und uns die Freiheit zurückgibt. Deswegen gibt es Leute wie uns, die ihr Leben lang nichts anderes tun als in der Matrix nach ihm zu suchen.

Wie in dem Filmzitat von der Persona Morpheus angedeutet, gibt es in der Matrix neben ihm noch einen weiteren Propheten, nämlich das Orakel, eine freundliche ältere Frau, die eine scheinbar höhere Sehergabe hat als Morpheus. Sie sagt ihm voraus, dass *er* den Erlöser finden wird. Außerdem ist sie die höchste Instanz, die beurteilt, ob Thomas Anderson der gesuchte Retter ist oder nicht.

(3) Schilderung religiöser Handlungen und Kulte

Das zentrale Motiv in dem Film *Matrix* ist Freiheit bzw. die Befreiung der Menschheit aus der Sklaverei der künstlichen Intelligenz. Sie bezieht sich dabei auch auf das Loslassen von persönlichen Begierden, Ängsten oder Hoffnungen. In der Küche des Orakels über der Tür steht in lateinischer Schrift „Erkenne dich selbst“. Um das Kunstprodukt Matrix zu besiegen, muss Neo seine eigene Identität und seine konstruierten Wahrheiten infrage stellen. Er reift während der Erzählhandlung zu einer reflektierten, wissenden Person heran, die am Ende seine inneren Ängste überwindet. Schließlich realisiert Anderson, dass er in der Tat der Auserkorene ist.

An dieser Stelle zeigt sich ebenso der Bezug in „*Matrix*“ zu buddhistischen Motiven. Im Film ist es ebenso wie im Buddhismus gerade die Unwissenheit, welche die Menschen an ihrer Befreiung hindert (vgl. Wolf 2002: 80). Cypher, der sich bei den Rebellen als Verräter entpuppt, steht sinnbildlich für den Inbegriff der Ignoranz, indem er verkündet: „Unwissenheit ist ein Segen“. Buddha bedeutet übersetzt in etwa „Erwacher“, „Erleuchteter“. Die erste Filmszene, in der Anderson auftaucht, zeigt ihn mit seinem Kopf auf dem Computertisch liegend. Er schläft, wird aber durch die auf dem Bildschirm

erscheinende Nachricht „Wach auf!“ (ebd., 81) geweckt.¹¹¹ Diese Aufforderung kann als ein Vorgriff auf seine spätere psychische und physische Befreiung aus der Matrix angesehen werden. Die Anlehnung an eine Erlösungslehre zieht sich wie ein roter Faden durch die Erzählung. Als Neo das Orakel aufsucht, begegnet ihm im Warteraum ein kleiner Junge. Er erinnert nicht nur äußerlich durch seine geschorenen Haare und seinem Umhang an einen Mönch. Durch Geisteskraft verformt er mühelos einen Löffel. Das Kind erklärt dem staunenden Thomas Anderson, dass ein freier Geist zur Erkenntnis führt, dass es diesen Haushaltsgegenstand gar nicht gibt. Nicht der Löffel verbiegt sich, sondern man selbst.

Im Verlauf der Handlung reift Neos Bewusstsein. Bei der Befreiung von Morpheus kommt es zur Auseinandersetzung mit dem Agenten Smith, bei der Anderson selbstsicher verkündet: „Du bist leer.“ Schließlich zeigt sich die Anspielung auf den Buddhismus auch im entscheidenden Moment des Films, denn in einem *meditativen* Zustand erfährt Neo gewissermaßen Erleuchtung. Er erlangt das entscheidende Wissen über den Aufbau der Matrix (vgl. ebd., 81f).

Der Weg der Erkenntnis ist steinig und ihn zu gehen impliziert eine bedeutende religiöse Handlung. Sie erfordert aus dieser Sicht Mut, Glaube und Vertrauen an sich und eine höhere Macht. Um das Ziel, in anderen Worten, die Erlösung zu erlangen, müssen die Helden im Film wie in der christlichen Tradition sich außerdem für das Gemeinschaftswohl opfern. Als Morpheus erkennt, dass Anderson durch die künstliche Intelligenz in Todesgefahr schwebt, stürzt er sich in einen aussichtslosen Kampf gegen die Agenten. Dadurch wird Neos Flucht ermöglicht. Nachdem er seine neue Weltsicht verinnerlicht hat, nimmt er ebenso in Kauf, für seine Überzeugung zu sterben. Die Opferung seines eigenen Lebens führt für die Protagonisten (und die Zuschauer) zu einem glücklichen Ende. Zum einen rettet der Held dadurch Morpheus Leben, zum anderen überwindet er dank seiner Auferstehung den Tod.

(4) Anspielungen auf biblische Geschehnisse

Neo, Morpheus und Trinity bilden, wie der Name Trinity andeutet, eine Triade, die bei einem genaueren Blick an die Dreifaltigkeit Gottes, nämlich Vater, Sohn und Heiliger Geist erinnert. Morpheus ist die Vaterfigur, die seinen „Sohn“ Neo, aber auch die gesamte Crew des Raumschiffes „Nebukadnezar“ beschützt. Die Parallelität zwischen dem Programmierer und dem Sohn Gottes wurde bereits herausgearbeitet.

Trinity besitzt in Bezug auf Anderson eine doppelte Rolle. Zum einen ist sie schützende Mutter zum anderen eine in ihn verliebte Frau. Sie trauert nicht nur wie Maria Magdalena

¹¹¹ Wie sich später herausstellt, ist es Trinity – ein bedeutendes Mitglied von Morpheus Crew (s. u.) – die versucht mit Anderson zu kommunizieren.

um den verstorbenen Auserwählten, ihr Liebeskuss besitzt heilige Wirkung und erweckt ihn von den Toten.

Beim ersten Aufeinandertreffen zwischen Neo und Morpheus stellt das Untergrundmitglied den Computerprogrammierer vor eine Entscheidung, welche als moderne Interpretation bestimmter Aspekte der biblischen *Genesis*-Erzählung (Gen 2–3) zu sehen ist. Anderson soll sich zwischen einer roten und einer blauen Kapsel entscheiden. Beim Schlucken der ersten wird er in seiner „alten“, gewohnten, auf den ersten Blick „paradiesischen“¹¹² Scheinwelt erwachen und sich weder an die Begegnung mit Morpheus und seiner Crew noch an die Existenz der Matrix erinnern. Er würde dann – mit der Unwissenheit über sich und seine Umwelt – ein unbeschwertes, einfaches Leben führen. Entscheidet sich der Programmierer hingegen für die andere Pille, dann wird er das Geheimnis der Matrix entdecken können. Seine gefällte Entscheidung ist unumstößlich. Die Person Morpheus und seine Absicht sind zu diesem Zeitpunkt der Geschichte noch undurchschaubar. Ist dieser dunkel gekleidete Mann hinter der schwarzen Sonnenbrille gut oder böse? Der Rezipient merkt lediglich, dass Morpheus Neo zwar vor die freie Wahl stellt, ihn aber tatsächlich zum Greifen nach der blauen Kapsel verführen möchte: Morpheus vertritt die Ansicht, dass Anderson spürt, dass mit der Welt etwas nicht stimmt. Er habe zwar keine Ahnung, was es genau ist, aber er spüre es. Dieses Gefühl ist, so Morpheus, wie ein Splitter im Kopf, der Neo verrückt macht. Morpheus bietet dem Programmierer unterschwellig an, den Fremdkörper zu entfernen, ihm also zur Erkenntnis zu verhelfen. Den hohen Preis, den Neo dafür zahlen muss, nämlich ein spartanisches Leben unter ständiger Todesgefahr zu führen, verschleiert der Rebellenanführer. Er erinnert in dieser Szene an die Schlange in *Genesis*, die Adam und Eva zum Essen der Frucht vom Baum der Erkenntnis verleiten möchte. Thomas Anderson ist, wie die beiden Urmenschen, von der Neugier geleitet. Er möchte Wissen erlangen und entscheidet sich deshalb für die blaue Kapsel.

Nicht nur in dieser Sequenz, sondern auch während der gesamten Erzählung fallen die Farben rot und blau auf. Rot wird von den Filmemachern als Symbol für Leben, Emotionen, Begierde, Verführung und Gefahr verwendet. Die attraktive Fußgängerpassantin, die im Computertrainingsprogramm den Protagonisten ablenkt und ihn dadurch in eine simulierte Todesgefahr bringt, trägt ein rotes Kleid. Die Such- und Zerstörungsmaschinen der künstlichen Intelligenz sind mit unzähligen Lichtern dieses Farbtones versehen und Andersons Sterben wird zusätzlich durch das Blut an seinem Finger und an der Wand dargestellt. Hingegen steht die kühle Farbe „blau“ in engem Zusammenhang mit Denken und Rationalität. So dominiert dieser Farbton, im Gegensatz zur Welt innerhalb

¹¹² Bei einem Vergleich der beiden gezeigten Welten ist es nicht übertrieben, von einem *Paradies* für die Sinne zu sprechen.

der Matrix, in allen Szenen auf dem Schiff der Untergrundorganisation (vgl. Wolf 2002: 71). Er verweist dabei auf die „wahre“ Realität des Schauplatzes.

Ein weiteres biblisches Geschehnis stellt Neos Befreiung aus der Matrix dar, die an Christus' jungfräuliche Geburt angelehnt ist. Die Widerstandsgruppe lokalisiert den Standort der Energiezelle, in der sein Körper angestöpselt ist. Als der Protagonist dort aufwacht, findet er sich nackt und haarlos in einer Art künstlichen Fruchtblase wieder. Nachdem er sie durchtrennt hat, erblickt er mit Entsetzen die unzähligen anderen menschlichen Batterien. Der einstige Computerspezialist ist ein neuer Mensch und begreift die schreckliche Wahrheit über das Matrix-Simulationsprogramm. Eine Maschine reißt die Schläuche von seinem nassen Körper und er wird über ein Rutschsystem aus der Produktionsstätte ins Freie bzw. in sein neues Leben gespült. Der völlig erschöpfte Neo wird durch Morpheus mit den Worten „Willkommen in der wirklichen Welt!“ begrüßt.

Zwischen dem auserwählten Programmierer und der Christusfigur bestehen, wie oben beschrieben, einige Parallelen. Auf zwei weitere zentrale Ereignisse im Leben Jesu wird im Film Bezug genommen: Zum einen wird die Auferstehung des „Gottessohnes“ von den Wachowski-Geschwistern neu inszeniert. Nachdem Anderson vom Agenten Smith mit zahlreichen Schüssen hingerichtet wurde und sein Tod durch seinen Herzstillstand bestätigt wird, spricht Trinity zu Neos leblosem Körper und gesteht dem Verstorbenen ihre Liebe. Sie küsst daraufhin seinen Mund. Trinitys Glaube und ihre grenzenlose Liebe sind stärker als der Tod und lassen Anderson wieder erwachen. Die Prophezeiung vom Tod und der Auferstehung ist damit in Erfüllung gegangen. Nun wissen alle, die vorher gezweifelt haben und selbst Neo, dass er der „Auserwählte“ ist. Er steht auf und stellt sich erneut den Agenten. Anderson erkennt und sieht das, was die Matrix ist, ein binärer Code, der verändert werden kann. Demgegenüber offenbart Jesus nach seiner Wiederauferstehung seine Macht und sagt „Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden“ (Mt 28,18). Ohne Mühe kann nun auch Neo Agent Smith zerstören, der für das eigentlich unbezwingbare Computerprogramm steht. Dabei wird seine göttliche Stärke visuell durch ein stark scheinendes weißes Licht untermalt.¹¹³ Zum anderen, und damit schließt die Erzählhandlung ab, fliegt Anderson, der die Matrix beherrscht und übernatürliche Kräfte besitzt, Richtung Himmel. Der Bezug zum Ereignis „Christi Himmelfahrt“ ist dabei, wie weiter oben bereits erwähnt, sehr deutlich.

(5) Gottesvorstellungen und Gottessymbole

Gottesvorstellungen in *Matrix* zeichnen sich auf zwei Ebenen aus. Als Erstes sei auf die künstliche Intelligenz verwiesen, welche die Menschheit versklavt. Ihr Computerprogramm ist ein sehr mächtiges Werkzeug, mit dem die Programmierer ihre eigene Welt

¹¹³ Die Bedeutung der Farbe Weiß wurde auf Seite 114 thematisiert.

schaffen und beherrschen können. Computer und Maschinen werden im *Science Fiction* häufig als übernatürlich und bedrohlich dargestellt. Im Gegensatz zu Darstellungen von einem vergebenden und liebevollen Gott, wie z. B. im Neuen Testament, werden übernatürliche Mächte im *Science Fiction* oft als böse und bestrafend charakterisiert: „Die kosmischen gottähnlichen Überinstanzen werden häufig als autoritär und willkürlich herrschend vorgestellt und degradieren die Menschen nicht selten zu gehorsamen oder untätigen Objekten [...]“ (Pirner 2001: 174).

Auf der zweiten Ebene wird darüber hinaus im Film eine Macht erkennbar, die selbst der gottesähnlichen Dominanz der künstlichen Intelligenz überlegen ist. Sie besiegt den Tod und verleiht den Prophezeiungen des Orakels oder den Handlungen eines Morpheus bzw. Neos Sinn. Details über das übernatürliche System erfährt der Rezipient genauso wenig wie Hinweise über einen möglichen Gott, der das Schicksal des Auserwählten und der Menschheit bestimmt. Es lässt sich allerdings festhalten, dass zur Erlösung ein Auserwählter vonnöten ist und dass diese Errettung im Diesseits und nicht im Jenseits angesiedelt ist (vgl. Görnitz-Rückert 2002: 159).

Sieht man die Matrix nicht als göttliche, sondern als teuflische Übermacht, so erzählt der Film über den Kampf zwischen Gut und Böse. In der Handlung fungiert neben dem Agenten Smith das Crewmitglied Cypher als Antagonist. Letztgenannter verkörpert sinnbildlich das Böse. Cypher kann als Wortspiel des Begriffes Luzifer (Lu-cifer) angesehen werden (vgl. ebd., 156). Der Vergleich kann schließlich durch den Verweis auf die Ähnlichkeit bezüglich des Namens der diabolischen Gestalt „Louis Cyhpre“ aus dem Filmklassiker *„Angel Heart“* (US/CA/UK 1987) auf die Spitze getrieben werden (vgl. Wolf 2002: 54). Allerdings scheint es richtiger, Cypher nicht als den Teufel persönlich, sondern als Werkzeug des Bösen zu beschreiben. In diesem Zusammenhang verweist die Fachliteratur auf die Gemeinsamkeiten zwischen Cypher und der Bibelfigur Judas (vgl. ebd.; Görnitz-Rückert 2002: 156). Beide sind zu Beginn Anhänger des Auserwählten. Doch mit der Zeit zweifeln sie und werden mit ihrer Situation unzufrieden. Schließlich verraten sowohl Judas als auch Cypher ihren „Herrn“ an die jeweiligen Machthaber.

(6) Ein unwissenschaftlich-metaphysisches Weltbild

In *Matrix* gibt es eine Reihe von naturwissenschaftlichen Unstimmigkeiten. Im Fokus des Films steht das Computerprogramm „Matrix“. Es simuliert den Menschen eine Scheinwelt, um sie zu kontrollieren. Die Geschichte erzählt also von einer zukünftigen Welt, die durch die Herrschaft der Maschinen bestimmt ist. Warum die künstliche Intelligenz gerade Menschen zur Energiegewinnung benötigt, ist unklar, und dass diese menschlichen Batterien ihre Kraft ebenso lediglich von anderen menschlichen Substanzen beziehen, ist wissenschaftlich nicht möglich (vgl. Wolf 2002: 47). Die Handlung spielt in zwei

Realitäten, nämlich in einer, wie Morpheus sagt, „wirklichen Welt“ und einer „Scheinwelt“. Wenn die künstliche Intelligenz die simulierte Realität der Menschen beherrscht, warum können sie die Körper der Rebellen nicht einfach löschen oder vom Programm abkoppeln? Eventuell ist die Matrix zu komplex geworden und ihre Programmierer können sie nicht mehr vollständig kontrollieren. Trotzdem ist es aus rationaler Sicht unnötig, die Agenten als menschliche Wesen auftreten zu lassen. Schließlich wären diese Wächter der Matrix in unsichtbarer Form effizienter. Noch einfacher wäre es, Morpheus und seine Anhänger durch virtuelle Eingriffe, wie z. B. durch ein einstürzendes Gebäude, zu eliminieren (vgl. ebd.).

Die dargestellte Trennung zwischen den beiden Welten enthält weitere Schwachstellen. Warum kann man beispielsweise mithilfe eines Telefons, das ja selbst nicht real, sondern virtuell ist, die Welten wechseln? Das gleiche Problem zeigt sich beim Schlucken der blauen Pille. Sie ist eine sinnliche Täuschung, bewirkt aber die Flucht aus der Matrix (vgl. ebd., 48). Wenn jemand in der Computersimulation stirbt, dann ist er auch in der Realität tot. Das wäre mit dem Umstand vergleichbar, dass ein Mensch von seinem Sterben träumt und dann tatsächlich nicht mehr aufwacht (vgl. ebd.).

(7) Vorstellungen vom Jüngsten Tag und dem Weltende

Zion ist die einzige von Menschen bewohnte Stadt außerhalb der Matrix. Die intelligenten Maschinen versuchen durch das Ergreifen bzw. das Foltern des Rebellenanführers Morpheus an die Zugangskordinaten dieser letzten Festung zu gelangen. Bekommt die künstliche Intelligenz die entsprechenden Daten, so führt dies zwangsläufig zur Vernichtung dieser Stadt, was das Ende der Menschheit bedeutet. Der Film erreicht seinen Höhepunkt, als die Such- und Zerstörermaschinen der künstlichen Intelligenz kurz vor der Eroberung des Raumschiffes „Nebukadnezar“¹¹⁴ stehen und Neo scheinbar den entscheidenden Kampf gegen den Agenten Smith verliert. Dem Zuschauer wird das Bild vermittelt, dass das Ende der Welt unmittelbar bevorsteht. Zion ist die Bezeichnung für den Tempelberg in Jerusalem. Für viele Gläubige, wie auch im Film, ist der Ort ein Symbol für die Gegenwart Gottes und Ausdruck für die Hoffnung einer freien Heimat (vgl. Wolf 2002: 88). Vor diesem Hintergrund ist im Film somit das drohende Ende der Welt unweigerlich mit der Stadt Zion verknüpft.

Neben den an Lück orientierten Ausführungen zu den sieben zentralen religiösen Gesichtspunkten in der Programmgestaltung des *Science Fictions* gibt es eine Menge weiterer implizierter und expliziter religiöser Anspielungen im Film Matrix. So kann beispielsweise das Raumschiffmodell „Mark 3 No 11“ der Nebukadnezar als ein Verweis auf folgende

¹¹⁴ Nebukadnezar war Gründer und König des babylonischen Reiches (vgl. Dan 1-4).

Bibelstelle angesehen werden: „Und wenn ihn die unsauberen Geister sahen, fielen sie vor ihm nieder, schrien und sprachen: Du bist Gottes Sohn!“ (Mk 3,11). Das Flugobjekt der Rebellen untermauert dementsprechend die tragende Rolle Neos. Es wäre an dieser Stelle jedoch zu umfangreich, alle religiösen Symbole und Motive des Films zu analysieren.

5.1.1.2.4 Genre *Horror*

Nicht nur im *Fantasy* oder im *Science Fiction*, sondern auch in anderen Genres, wie z. B. im *Horror*, offenbaren sich bei genauerer Betrachtung weitere implizit religiöse Symbole und Motive. Es kommt in dieser Gattung ebenso zum Einbruch des Realen, welcher im Gegensatz zum Märchen jedoch nicht als eine Rettung oder Erlösung dargestellt wird, sondern als das eigentliche Problem (vgl. Seeßlen/Jung 2006: 60). Was im *Science Fiction* Supercomputer oder intelligente Maschinen sind, sind im *Horror* Dämonen oder fremde Kreaturen, die für Angst und Schrecken sorgen können. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass es einige Parallelen zwischen der Gattung *Horror* und den beiden anderen vorgestellten Genres gibt. Der *Horror* rückt aber nicht das „Fremde“, sondern die „Radikalität des Bösen“ (ebd., 43) in seinen verschiedenen Formen und schaurigen Auswirkungen in den Fokus der Erzählung. Gut und Böse sind untrennbar miteinander verwoben¹¹⁵ und *Horror* wendet sich der dunklen Seite zu. Die Geschichten zelebrieren u. a. Sünde, Tod, Verbote, Vergeltung und Leid und stehen insofern im starken Kontrast zu traditionell religiösen „Erlösungs“-Erzählungen, die der Kategorie „mittelbare Religionsvermittlung“ entspringen (s. Kap. 5.1.1.1). Die Diener des Bösen sind beispielsweise Hexen, Monster, Geisteskranke oder, als Inbegriff des Bösen, Satan persönlich. Obwohl im *Horror* Naturgesetzmäßigkeiten aufgehoben werden können, behandelt das Genre interessanterweise, so Seeßlen und Jung, lediglich eine kleine Anzahl wiederkehrender Themen und Motive:

- Der künstliche Mensch (z. B. der aus Lehm geformte Golem),
- das Ungeheuer (z. B. Frankenstein),
- Wesen, die nicht tot und nicht lebendig sind (z. B. Vampire),
- Tiermenschen (z. B. Werwölfe),
- der Doppelgänger (z. B. Dr. Jekyll und Mr. Hyde)
- und Hexen.

Sie können ständig, genau wie die Figuren, variieren. So kann z. B. der Wahn von Norman Bates bezüglich seiner Mutter im Film „*Psycho*“ (US 1960) dem Thema „Hexen“ zugeordnet werden (vgl. Seeßlen/Jung 2006: 45ff).

¹¹⁵ Auf die philosophische These „Bonum-durch-Malum“ wird hier nicht näher eingegangen. Allerdings verweise ich zu ihrer Einführung auf den Aufsatz „Das Böse jenseits von Gut und Böse“ (Bolz 1993).

Neben (anti-)religiösen Figuren greift das Genre häufig gezielt religiöse Symbole auf. So sind u. a. die Mitra oder geweihtes Wasser im *Horror* oft wirksame Mittel gegen die Bedrohungen:

Nicht etwa der Glaube besiegt den Dämon (den Vampir, Werwolf), sondern die rituelle Handhabung des Symbols, des Kreuzes oder der silbernen Kugel als Waffe. Wir erleben, kurz gesagt, den ‚technischen‘ Gebrauch religiöser Symbole bei der Bekämpfung der Halbwesen (ebd., 26).

5.1.1.2.5 Genresynkretismus

Die Grenzen einzelner Genres können, dies wurde deutlich, sehr fließend sein. Der *Science Fiction* enthält oft Elemente aus den Rubriken *Fantasy* und *Horror*.¹¹⁶ Aber nicht nur deutlich „verwandte“, sondern auch sich stark unterscheidende Genres können Aspekte der jeweils anderen Gattung aufgreifen und in die Erzählhandlung einbauen. Die Verfilmung von „Bram Stoker’s *Dracula*“ aus dem Jahr 1992 lässt sich – genauso wie die entsprechende Romanvorlage – der Rubrik *Horror* zuordnen. Sie enthält aber auch – man denke an die in die Erzählung integrierte traurige Romanze zwischen *Dracula* und *Mina* – eine Liebesgeschichte. Die weltweit größte virtuelle Filmdatenbank (= Internet Movie Database) ordnet diesen Film neben *Horror* auch in die Kategorien *Fantasy*, *Romantik*, *Thriller* und *Drama* ein.¹¹⁷

Es wird also deutlich, dass ein Genre häufig nicht in „reiner“ Form existiert, sondern es auch Bruchstücke aus anderen Gattungen enthält. Die untersuchten Klassifikationen *Fantasy*, *Science Fiction* und *Horror* enthalten eine große Vielfalt von mal mehr, mal weniger verdeckter religiöser Symbolik und verdeckten religiösen Motiven. Auch unter diesem Gesichtspunkt unterscheiden sie sich nach meiner Einschätzung, abgesehen vom explizit religiösen Film, von anderen Gattungen. Allerdings ist davon auszugehen, dass Fragmente der religiösen Medieninhalte, die aus den drei Genres stammen, auch in anderen aufzuspüren sind. Ohne ins Detail zu gehen, verweise ich in diesem Zusammenhang auf die unzähligen Filme verschiedener Kategorien, die beispielsweise von religiösen Motiven wie Schuld und Erlösung handeln oder die das Böse auf unterschiedliche Art und Weise thematisieren. Je fragmentierter religiöse Symbolik jedoch in eine Filmhandlung eingebaut wird, umso verdeckter ist meist ihr religiöser Bedeutungsinhalt.

Der implizierte religiöse Medieninhalt wurde in den letzten drei Unterkapiteln exemplarisch anhand von fantastischen Geschichten aufgezeigt. Die dargestellten Themen, Symbole und Motive können zwar unterschiedlich von Medienmachern präsentiert werden, im Kern sind sie jedoch gleich bzw. ähneln sich sehr stark. Zwar gibt es weitere religiöse

¹¹⁶ Auf die Kategorie *Mystery* wird nicht näher eingegangen, da sie neben Aspekten des *Krimigenres* aus den bereits aufgezeigten *Horror*- und *Fantasy*elementen besteht.

¹¹⁷ URL: <http://www.imdb.com/title/tt0103874> [Stand: 28.09.11].

Motive und Symbole, die als weitgehend unabhängig von den ins Visier genommenen Kategorien *Fantasy*, *Science Fiction* und *Horror* angesehen werden können (z. B. „Disney Filme“, s. Kap. 5.1.2.1 „Identitätsstiftung“). Trotzdem lässt sich der größte Teil der „religiösen Fragmente“ auf die hier dargestellten fantastischen Elemente zurückführen. Sie werden lediglich in zahlreichen Variationen zu einer Narration zusammengesetzt und aufs Neue erzählt.

Das Medium Film besitzt mittlerweile eine relativ lange Tradition. Es ist sehr beliebt und Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten. Aus diesen Gründen ist es eine optimale Quelle für anschauliche Beispiele zu dieser Untersuchung. Die vorgenommene Einteilung religiös konnotierter Medieninhalte in verschiedenen Genres bezieht sich selbstverständlich nicht nur auf Filme, sondern lässt sich ebenso auf andere Medien übertragen. In den Bestsellerlisten der Computerspiele befinden sich zahlreiche Spiele der analysierten Rubriken *Fantasy*, *Science Fiction* und *Horror*, wie z. B., „*Warhammer Online: Age of Reckoning*“, „*Star Wars – The Force Unleashed*“ oder „*Dracula 3 – Der Pfad des Drachen*“. Ohne die einzelnen (quasi-)religiösen Merkmale der Genres zu wiederholen, möchte ich darauf verweisen, dass Computerprogrammierer genannte Bausteine auf verschiedene Art und Weise in Bild, Text und Musik in die Erzählung integrieren. Kreuze oder Pentagramme können hierbei ebenso einen religiösen Bezug herstellen, wie beispielsweise gregorianische Gesänge und Choralpassagen als Hintergrundmusik (vgl. u. a. Kaminski 2008; Wessely 1998).

5.1.1.3 Mythische Narrationen

Sehr viele Geschichten sind nach bestimmten Grundmustern aufgebaut, die sich an religionspezifischen und religionsübergreifenden Mythen orientieren. Solche Erzählungen gleichen einem Satz wiederkehrender Bestandteile, die ritualähnlich immer wieder aufs Neue zusammengesetzt werden (vgl. Vogler 1999: 35). Mythen handeln von der Suche des Menschen nach Wahrheit, Sinn und Bedeutung. Ihre Hauptmotive sind im religiösen Kontext u. a. Schöpfung, Tod, Auferstehung oder jungfräuliche Geburt (vgl. Röhl 1998: 98). Mythologische Geschichten sind nicht neutral, sondern implizieren bereits eine Deutung solcher Themen, sodass ein Mythos in diesem Zusammenhang als ein vorwissenschaftlich-vorphilosophisches System der *Welterklärung* angesehen werden kann (vgl. ebd., 89).

In diesem Zusammenhang spielt Joseph Campbells These über den Monomythos der „Heldenreise“ eine zentrale Rolle. Monomythen enthalten „eine gemeinsame Struktur und verbindende Erzählmuster, die allen Kulturen gleich sind“ (Röhl 2004: 101). Aus solch einem archetypischen Grundmuster besteht auch die Geschichte des Heros. Er nimmt zu Beginn der Handlung einen „Ruf“ aus seinem Inneren oder von Außen wahr. Er folgt ihm und begibt sich auf seinen persönlichen Weg ins Unbekannte. Während seines Abenteuers

trifft er viele unnahbare Gestalten und er wird mit verschiedenen Gefahren und Herausforderungen konfrontiert. Aber der Held findet auch Verbündete, die ihm auf seiner Reise helfen. Er überschreitet zu Beginn eine Schwelle. Nachdem diese übertreten ist, gibt es kein Zurück, z. B. in seine alte Heimat oder in seinen ursprünglichen psychischen Zustand. Im Laufe der Geschichte muss sich der Heros immer schwierigeren Prüfungen stellen. Mit jeder durchlaufenen Aufgabe reift seine Persönlichkeit. Nachdem er das größte Hindernis, welches häufig eine direkte Konfrontation mit dem Tod impliziert, überwunden hat, kehrt er am Ende seines Abenteuers gewandelt oder geheilt zurück in seine vertraute Umgebung. Von den erworbenen neuen Kräften, Fähigkeiten oder Gaben des Helden profitieren ebenso seine Mitmenschen.

Für Campbell stellt der knapp skizzierte Monomythos eine Erzählstruktur dar, die kulturübergreifend immer wieder aufs Neue verwendet wird. Wie diese inhaltlich gefüllt wird, ist hingegen kulturabhängig. Der Monomythos kann, wie bereits sein Werk „Der Heros in tausend Gestalten“ (Campbell 1999) beschreibt, in unzähligen Varianten erzählt werden. Der „Heros“ ist nicht zwangsläufig ein Krieger, er kann als Mönch, Bettler, Arzt, Versager, Mutter usw. in die Handlung integriert werden. Des Weiteren ist die Erzählung nicht automatisch an ein erfolgreiches Ende der Heldenreise geknüpft. Die Protagonisten können ebenso (tragisch) scheitern oder sie werden von Beginn an als Antiheld vorgestellt.

Entscheidend dabei ist, dass die Narration der Heldenreise nicht auf ein fiktionales Grundmuster reduziert werden darf. Sie erlangt aus dieser Sicht nämlich erst ihre zentrale Bedeutung, weil sie die Erfahrungen eines *jeden* Menschen auf seinem individuellen Lebensweg reflektiert:

Die Reise des Helden ist ein unglaublich beständiger Satz von Bauelementen, die aus den tiefsten Abgründen des menschlichen Geistes immer wieder neu entstehen, in jeder Kultur anders ausgestattet und doch im Grunde immer gleich sind (Vogler 1999: 51).

Jede Station der Heldenreise symbolisiert somit eine Entwicklungsstufe im Leben.

Folgt man dieser Argumentation, so wecken Geschichten mit einer monomythischen Struktur beim Rezipienten in der Regel ein gewisses Grundinteresse, weil ein Zusammenhang zwischen der Narration und der eigenen Lebensgeschichte hergestellt werden kann. In dem Vokabular des strukturanalytischen Ansatzes gesprochen, wäre der Monomythos *per se* ein handlungsleitendes Thema!

Basierend auf dieser Vermutung greift die amerikanische Filmindustrie Campbells Theorie auf und setzte sie seit Ende der 70er Jahre *bewusst* filmisch um. Keith Cunningham und Thomas Schlesinger schufen mit diesem Hintergrundwissen sogar eine eigene Drehbuchlehre (vgl. Röhl 2004: 101). Man versprach sich, dass Filme durch den Einsatz von Mythen sich weltweit besser vermarkten ließen. Der Erfolg Hollywoods gibt ihnen

möglicherweise recht. Ein Großteil der bislang gewinnbringendsten Kinofilme, wie z. B. „Titanic“ (US 1997) oder die Episoden von „Star Wars“, „Harry Potter“, „Indiana Jones“ und „Herr der Ringe“ basieren auf dem Konzept der Heldenreise.

Der Psychotherapeut Paul Rebillot (1931–2010) machte sich Campbells Ansatz ebenso zunutze und konzipierte das gestalttherapeutische Konzept „Die Heldenreise“. Er verwies auf die Kraft von Mythen in unserer Zeit. Aus seiner Sicht könnten mit ihrer Hilfe persönliche und spirituelle Reifungsprozesse vorangetrieben werden. Sie dienen als Spiegel, indem sie den individuellen Lebensweg reflektieren und so hilfreiche Unterstützung vermitteln (vgl. Rebillot/Kay 2008).

Die Heldenreise ist deshalb für dieses Unterkapitel ausgewählt worden, weil Mediennarrationen sehr oft aus Erzählformen bestehen, die auf dem beschriebenen Monomythos basieren. Aufgrund seiner Struktur beinhaltet er bereits selbst religiöse Elemente. Ich verweise in diesem Kontext u. a. auf die Aspekte, Leben, Tod, Wiedergeburt, Erlösung, Ganzheitlichkeit, Sinnhaftigkeit. Ebenso ist sein Grundmuster ein tragendes Prinzip diverser religiöser Texte. Die Heldenreise Jesu liefert hierfür ein anschauliches Beispiel: Der Zimmermann zieht durch das Land und verkündet das Reich Gottes. Er stirbt am Kreuz, steht von den Toten auf und schenkt der Gemeinschaft schließlich den Heiligen Geist, durch den ewiges Leben ermöglicht wird. Seeßlen (vgl. 1992) verweist auf vier Metastrukturen des Mythos. Sie lassen sich aus meiner Perspektive auf die Heldenreise beziehen und verdeutlichen dadurch die Verflechtung zwischen dieser Erzählstruktur und zentralen religiösen Motiven, wie z. B. Schuld, Opfer, Errettung:

- Die erste Metastruktur in Mythen handelt von den philosophischen Grundfragen „Woher komme ich?“, „Wer bin ich?“ und „Wohin gehe ich?“
- Die zweite dreht sich um ein dreiaktiges Drama mit dem Themenpool a) Sündenfall, Verstoßung und Entfremdung, b) Opfergang, Identitätsverlust und Verwandlung und c) Erlösung, Erhöhung und Symbiose.
- Die dritte Metastruktur von Mythen beschreibt die Beziehung zwischen Vater, Mutter und Kind,
- wohingegen die vierte die Ordnung von Himmel, Erde und Hölle thematisiert (vgl. ebd.).

Es würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen, die Bandbreite der verschiedenen religiös konnotierten Mythen aus anderen Kulturkreisen darzustellen. Ich verweise deshalb auf das Kapitel „Reklame“ (5.1.1.2.1), in dem u. a. auf asiatisch- oder schamanisch-mythische Motive Bezug genommen wird.

Der Monomythos „Reise des Heros“ eignet sich außerdem als Schwerpunkt in diesem Unterkapitel, da er gut erforscht ist. Dementsprechend ist es u. a. möglich, anhand der gewählten Beispiele – bezüglich der amerikanischen Filmindustrie und Rebillots therapeutischem Ansatz – seinen weitreichenden Einfluss aufzuzeigen.

Damit der Leser eine genauere Vorstellung gewinnt, wie dieser Monomythos konkret aufgebaut ist bzw. filmisch umgesetzt werden kann, wird die „Reise des Helden“ im Folgenden an dem bereits in dieser Arbeit behandelten Film *Matrix* knapp exemplarisch aufgezeigt. Zu diesem Zwecke verwende ich das von Christopher Vogler konzipierte Drehbuchmodell (1999), welches den Monomythos in 12 Phasen gliedert:

Thomas Anderson, der Held in der Erzählung, wird dem Zuschauer in seiner *gewohnten Welt (1)* vorgestellt. Er lebt in einem einfachen Zimmer und handelt in seiner Freizeit illegal mit „gehackten“ Daten. Der Protagonist arbeitet als Computerspezialist in einer Firma. Der *Ruf des Abenteuers (2)* ereilt ihn, als er auf seinem PC die geheimnisvolle Botschaft liest, dass er dem „weißen Kaninchen“ folgen soll. Anderson entdeckt es kurze Zeit später in Form eines Tattoos, welches eine Freundin seines Bekannten auf dem Rücken trägt. Von seiner Neugier geleitet, nimmt er ihr Angebot, sie auf eine Party zu begleiten, an. Dort macht er die Bekanntschaft von Trinity. Sie erzählt Anderson von der *Matrix*, bestätigt die Gerüchte um Morpheus und warnt ihn vor den Agenten. Anderson weiß nicht, was er von ihren Worten halten soll.

Am nächsten Vormittag dringen die Agenten in Andersons Büro ein. Er wird zeitgleich über das Handy von Morpheus, dem Anführer der Untergrundbewegung, gewarnt. Wenn Anderson ihm vertraue, könne er ihn sicher aus der gefährlichen Situation lotsen. An diesem Punkt der Erzählung steht der Protagonist vor einer Entscheidung. Entweder er akzeptiert die zu diesem Zeitpunkt für ihn noch sehr fantastische Geschichte über mysteriöse Agenten und beginnt sein Abenteuer oder er hält an seiner vertrauten Welt fest. Der Computerspezialist entschließt sich für die letztgenannte Option. Diese Phase der *Weigerung (3)* des widerstrebenden Helden handelt von seinen Ängsten vor dem Unbekannten. Es bedarf eines weiteren Motivs, das den Heros veranlasst, seine Abenteuerreise tatsächlich zu beginnen (vgl. ebd., 60f). Im Fall Thomas Anderson ist es das erneute Erschüttern seiner alten Weltsicht. Aufgrund seiner Weigerung, dem unbekanntem Anrufer zu vertrauen, wird er von den Handlangern der künstlichen Intelligenz festgenommen, verhört und mit Methoden, die außerhalb der Gesetze des Möglichen liegen (auf Befehl des Agenten verformt sich plötzlich sein Gesicht, ein elektrischer Wurm bohrt sich in seinen Körper), eingeschüchtert. Sie erhoffen sich, durch Anderson an wichtige Informationen über den gesuchten Morpheus zu gelangen. Am nächsten Tag wird er von Trinity überrascht, die den Auftrag hat, ihn umgehend zu Morpheus zu bringen. Anderson ist motiviert, die Hintergründe der seltsamen Vorfälle zu

erfahren. Außerdem vertraut er Trinity. Er willigt ein und sein Abenteuer beginnt endgültig an diesem Punkt der Erzählung.

Die Begegnung des Protagonisten mit dem *Mentor* (4) stellt ein zentrales Element in dem Monomythos dar. Die Aufgabe des Mentors ist es, den Helden auf das kommende Unbekannte vorzubereiten. Er gibt Ratschläge und stattet den noch unerfahrenen Protagonisten mit nützlichen Gegenständen oder Fähigkeiten aus (vgl. ebd., 62). In der Matrix verkörpert der zu Beginn noch undurchschaubare Morpheus diese Art „Vaterfigur“. Während der ersten Begegnung zwischen beiden umschreibt Morpheus das Geheimnis der Matrix und stellt den Protagonisten in Form der zwei Pillen (s. o.) vor die Wahl, sich entweder für die Wahrheit oder für das bisherige unbeschwertere Leben zu entscheiden. Es geht im Kern um die Prüfung, ob der Held bereit ist, sich von seiner Vergangenheit loszulösen. Thomas Anderson nimmt die blaue Kapsel. Er geht seinen kürzlich begonnenen Weg weiter, und es kommt somit zur *Überschreitung der ersten Schwelle* (5). Thomas Andersons neu beginnendes Leben wird, wie oben erwähnt, durch seine symbolische Wiedergeburt sowie seinen neuen Namen (Neo) filmisch gezeigt.

Die Heldenreise wird nun durch eine Reihe von *Bewährungsproben* (6) bestimmt. Er muss sich in der neuen Welt zurechtfinden und lernen, sich zu behaupten. In dieser Phase macht er Bekanntschaft mit Verbündeten und schafft sich Feinde (vgl. ebd., 63f). In Neos Abenteuer sammelt er seine ersten Erfahrungen außerhalb der Matrix an Bord der Nebukadnezar. Dort lernt er zum einen die Crew kennen, die sich, bis auf den verdeckten Antagonisten Cypher, auf seinem Weg als sehr hilfreich erweisen wird. Zum anderen absolviert er ein Trainingssimulationsprogramm, das ihn auf die weiteren Prüfungen vorbereitet.

Schließlich gelangt der Protagonist an den tiefsten Ort seiner Reise. Dort ist er am Ziel seiner Wünsche. Dieses *Vordringen zur tiefsten Höhle/ zum empfindlichen Kern* (7) ist mit dem Überschreiten der zweiten Schwelle verbunden. Neo wird dem mystischen Orakel vorgestellt. Hier entscheidet sich, ob er tatsächlich der Auserwählte ist oder ob seine Reise und damit seine erbrachten Opfer umsonst waren. Zwar sagt er, dass er nicht an seine zugeschriebene Rolle glaubt. In diesem Zusammenhang wird aber lediglich deutlich, dass Neos Selbstvertrauen noch nicht vollends entwickelt ist. Was das geheimnisvolle Orakel wirklich denkt, erfährt der Zuschauer nicht.

Cyphers Verrat führt zur Gefangennahme von Morpheus. Neo lässt ihn nicht im Stich, sondern befreit ihn zusammen mit Trinity aus den Händen der künstlichen Intelligenz. In dieser *entscheidenden Prüfung* (8) wird der Protagonist mit seiner größten Angst konfrontiert. Es handelt sich um einen Kampf um Leben und Tod mit der feindlichen Gegenseite (vgl. ebd., 67ff). Nachdem der Held diese Konfrontation gemeistert hat, nimmt er seine *Belohnung* (9), im Falle Neos also die Freiheit seines Mentors.

Neo, Trinity und Morpheus werden von den Agenten gejagt. Neos Freunden gelingt die Flucht aus der Matrix. Er hingegen muss sich auf einen weiteren Kampf mit dem Agenten Smith einlassen. Der Held begibt sich also auf seinen *Rückweg (10)*, wobei die Gefahr längst noch nicht gebannt ist. Er wird nun mit den Konsequenzen konfrontiert, die aus der entscheidenden Prüfung mit dem Gegner resultieren.

Es scheint, als ob der Auserkorene die Auseinandersetzung verliert. Der Agent richtet ihn mit mehreren Schüssen hin. Trinity offenbart aber dem leblosen Neo ihre Liebe und küsst dabei seinen Mund. Er erwacht und besitzt nun die Fähigkeit, das Geheimnis der Matrix zu begreifen. Somit besiegt er problemlos Agent Smith und seine Helfer. In dieser Etappe der *Auferstehung (11)* handelt es sich

nicht selten um einen weiteren Augenblick, indem es um Leben und Tod geht und in dem das Geschehen um Sterben und Wiedergeburt, das der Held in seiner entscheidenden Probe zu durchleben hatte, wiederholt wird. Die Mächte des Todes und der Finsternis holen zu einem letzten, verzweifelten Schlag aus, ehe sie endgültig besiegt werden. Das Ganze ist eine Art Abschlussprüfung, in der der Held beweisen muss, dass er seine Lektionen aus der entscheidenden Prüfung auch wirklich gelernt hat. Das Erlebnis von Tod und Wiedergeburt verwandelt den Helden grundlegend, und er kann nun als wiedergeborenes Wesen mit neuen Einsichten in das normale Leben zurückkehren (ebd., 72).

Neos Reise nähert sich dem Ende und er kommt zurück in seine gewohnte Welt. Der Kreis schließt sich. Sein Abenteuer macht aus ihm einen erfahrenen, erleuchteten Mann, der seine Rolle (als Erlöser) gefunden hat. Es ist also eine *Rückkehr mit dem Elixier (12)*, eine Art Schatz von der ebenso das Gemeinwohl profitiert: Die Menschheit hat dank Neo einen Weg gefunden, sich von der Herrschaft der künstlichen Intelligenz zu befreien.

Wie ist der Mythos der Heldenreise im Kontext dieser Arbeit zu bewerten? Als Erstes möchte ich darauf verweisen, dass Mythen stets einen Universalismus implizieren. Dieser eignet sich für religiöse Interpretationen und dogmatische Wahrheitsansprüche von Religionen. Vertreter, wie der Mythenforscher Campbell oder der Religionswissenschaftler Eliade (s. Kap. 3.1.1), betrachten den Mythos nämlich als zeitlos. Von ihm geht also scheinbar von *Natur* aus eine mächtige Lebenskraft/-weisheit aus. Diese ist in ihrem Ursprung frei von kulturellen Faktoren anzusehen und ist immer und überall erfahrbar. Aus konstruktivistischer Perspektive möchte ich im Gegensatz dazu jedoch den geschichtlichen Aspekt von Mythen betonen. Sie beinhalten demnach keine natürlichen bzw. ewig gültigen Wahrheiten, sondern sie sind ein gesellschaftliches Konstrukt. Mythen sind deshalb stets im historischen und kulturellen Kontext zu betrachten. Ihre Gefahr besteht gerade durch den Determinismus, den sie mit ihren vermeintlich unveränderbaren Bedeutungen implizieren. Einen Mythos als einen natürlichen Zustand anzuerkennen impliziert, die Dinge, von denen er spricht bzw. handelt, unüberprüft (als Wahrheit) anzunehmen und zu

verinnerlichen. Aus diesem Grund haben die Ausführungen von Roland Barthes (1915-1980) einen sehr hohen Stellenwert. Aus einer strukturalistischen Position betont er das Manipulationspotenzial von Mythen, welches von ihnen ausgehen kann. Da Mythen eben nicht natürlichen Ursprungs sind, lassen sich jederzeit neue produzieren. In seinem Werk „Mythen des Alltags“ veranschaulicht er diesen Aspekt u. a. anhand eines Titelbildes einer Illustrierten, auf dem ein farbiger Soldat in französischer Uniform zu sehen ist. Er salutiert in Richtung der Trikolore, die am oberen Rand platziert ist. Frankreich wird als starkes Imperium dargestellt. Die hegemonial gegebene Bedeutung ist leicht zu erkennen: Es spielt keine Rolle, welche Hautfarbe der Einzelne hat. Gemeinsam hält man der französischen Nation die Treue und kämpft für sie (vgl. Barthes 1957/1992: 95). Das Bild ist insofern als ein – als Mythos der ewigen Grande Nation – getarnter Appell an blindes Vertrauen für eben diesen Staat zu verstehen.

Barthes zeigt auf, dass die Gegenwart voller unzählig neuer Mythen ist und dass ständig weitere konstruiert werden. So können ganz alltägliche Dinge zu einem Mythos werden. Die religiöse Aufwertung in der Werbung (s. Kap. 5.1.1.2.1 „Reklame“) liefert dafür, wie dargestellt, zahlreiche Beispiele. Barthes' Beobachterposition untermauert die Vermutung, dass solch eine symbolische Überhöhung durch sakrale Bedeutung kein Zufall ist. Da Mythen Geschichte in Natur verwandeln und sie sich produzieren lassen, eignen sie sich zur Erhaltung von bestehenden (kapitalistischen) Machtstrukturen. Aus seiner Sicht enthistorisieren Mythen. Sie entziehen sich aufgrund ihrer scheinbaren Natürlichkeit jeder Kritik und Diskussion, was schließlich zu einer Entpolitisierung der Gesellschaft führt (vgl. Barthes 1957/1992: 131). In diesem Zusammenhang schreibt er:

Man muß das Wort [entpolitisiert] politisch natürlich dabei als Gesamtheit der menschlichen Beziehungen in ihrer wirklichen, sozialen Struktur, in ihrer Macht der Herstellung der Welt verstehen. Insbesondere muß man der Vorsilbe ent- einen aktiven Wert geben. Sie stellt hier eine operative Bewegung dar, sie aktualisiert unaufhörlich einen Verlust (ebd.).

Barthes greift bei seiner Sicht über Mythen theoretische Ausführungen auf, die dem, in dieser Arbeit verwendeten Ansatz des symbolischen Interaktionismus teilweise entsprechen. So zieht sich die Argumentationsfigur – ein Symbol ist wandelbar, da erst durch den Interaktionsprozess Bedeutung geschaffen wird – wie ein roter Faden durch die Kapitel seines Buches. Dementsprechend folge ich Barthes' Ansicht über Mythen mit dem kritischen Hinweis, dass ein in anderen Ansätzen (s. o.) postulierter Universalismus selbst ein Konstrukt ist.¹¹⁸

¹¹⁸ Im Verlauf der Arbeit wurde die Macht von Rekonstruktionen bereits diskutiert (u. a. Kap. 1; Kap. 4.2.4). Ebenso beschäftigt sich das Kapitel 9 mit Mythen bzw. kulturell tief verankerten Repräsentationen aus der Perspektive einer konstruktivistisch orientierten Didaktik (in medienreligiösen Bildungszusammenhängen).

Diesem kritischen Einwand möchte ich allerdings zwei Punkte entgegenhalten. Dabei beziehe ich mich auf den vorgestellten Monomythos der Heldenreise:

1. Das Abenteuer der Heros nimmt auf ein reales Grundmuster des Lebens Bezug: Geburt, Entwicklung, Zerfall und Tod. Wie diese Stationen inhaltlich gefüllt sind, darüber kann der Monomythos auf eine so allgemeine Art erzählen, dass selbst (kulturelle) Unterschiede und Feinheiten prinzipiell berücksichtigt werden können. In jüngster Zeit rückte z. B. die Geschlechterfrage des Monomythos verstärkt in den Blickpunkt der Betrachtung. Es gibt mittlerweile eine Reihe von Autoren¹¹⁹, welche die speziellen weiblichen Aspekte der Heldenreise analysiert und sie diesbezüglich weiterentwickelt haben (vgl. Vogler 1999: 26). Trotzdem möchte ich nicht ausschließen, dass es sicherlich Lebensgeschichten gibt, die sich nur schwer oder bedingt in das Konstrukt dieses Monomythos einordnen lassen.
2. Die Heldenreise ist aus meiner Sicht keine starre Schablone mit Handlungsvorschriften, sondern eine sehr offene Beschreibung des Lebens, welche ein regulatives Prinzip impliziert. Wird sie aber immer und immer wieder auf eine relativ simple und reduktive Weise interpretiert, so wie es nicht nur in der amerikanischen Unterhaltungsindustrie häufig der Fall ist, dann besteht bei langfristigem kommerziellen Erfolg solcher Erzählweisen die Gefahr, dass sich ein oberflächliches Schema des Monomythos herausbildet. Im Kampf um globale Marktanteile könnte dann, zumindest bei der breiten Masse, kulturelle Vielfalt zunehmend in den Hintergrund geraten. Dann läge dies aber nicht an dem Mythos an sich, sondern an seiner (manipulativen) Deutung bzw. an seinem instrumentalisierten Gebrauch. Andererseits wird sich ein (westlicher) Kulturimperialismus aufgrund der zahlreichen Nischen und kulturellen Variationen außerhalb des „Mainstreams“ vielleicht trotzdem längerfristig nicht durchsetzen.

Unabhängig von der Diskussion, ob der Monomythos eine zeitlose Tatsache oder ein gesellschaftliches Konstrukt ist, spielen er und andere Mythen – auch Barthes würde diesen Punkt bestätigen – in unserer Gegenwart eine große Rolle. Viele Menschen haben anscheinend ein Bedürfnis nach Mythen, und ich verweise dabei, wie oben erwähnt, beispielsweise auf ihren Einfluss in zahlreichen weltweit erfolgreichen „Hollywood“-Produktionen oder auf ihre Verwendung innerhalb der Psychotherapie. Solche Anliegen gilt es ernst zu nehmen, denn sie sind soziale Realität.

Diese beiden Aspekte sollen eine kritische Betrachtung von Mythen nicht ausschließen, im Gegenteil: In der Rolle als Selbstbeobachter können Mythen für Subjekte eine entlastende Funktion haben. Der Monomythos verdeutlicht, dass das Leben ein Entwicklungsprozess

¹¹⁹ Ich verweise in diesem Zusammenhang u. a. auf Merlin Stone („Als Gott eine Frau war“, 1998) oder Maureen Murdock („Der Weg der Heldin“, 1994).

ist. Auch schwierige Zeiten gehören zur individuellen Heldenreise dazu. Es ist lediglich entscheidend, nicht in Stagnation zu verfallen, sondern in Bewegung zu bleiben, Hindernisse zu bewältigen, dabei Erfahrungen zu sammeln, kurz gesagt, seinen eigenen Weg zu gehen. Der Monomythos beinhaltet aus dieser Sicht eine motivierende und lebensbejahende Wirkung. In Anlehnung an John Dewey wird in der konstruktivistischen Didaktik von Wachstum (*growth*) und Erfahrung (*experience*) gesprochen (s. Kap. 9.2.1). Der narrative Monomythos mit der implizierten Kraft nach Entwicklung – die aufgrund des Universalismus in jedem Menschen vorhanden sein soll – lässt sich an dieser Stelle mit dem pädagogischen Lernideal verbinden: Pädagogen haben in diesem Kontext die Rolle eines Mentors bzw. eines Gefährten, der den jungen Helden auf einen Teil seines Abenteuerweges begleitet und ihm seine Unterstützung anbietet. Wohin die Reise geht und welche Etappen eingeschlagen werden, liegt jedoch im eigenen Ermessen des Lerner. Denn er ist der Protagonist seiner individuellen Lebensreise.

Des Weiteren gibt es aus der Perspektive von Mythen scheinbar natürliche Wahrheiten, auf die man sich auch in Krisenzeiten verlassen kann. In der flüssigen Moderne gibt es keine Eindeutigkeiten mehr und der Mensch ist bei seiner Lebensgestaltung weitestgehend auf sich allein gestellt. Mythische Erzählungen können aus diesem Grund als Quelle dienen, in der Subjekte viable Bedeutungsfragmente finden. Somit bieten sie Sicherheit. Werden Mythen als natürliche Gegebenheit angenommen, besteht aus der Position des Fremdbeobachters jedoch andererseits die Gefahr der Passivität. Schließlich gibt es aus Sicht einer solchen Wirklichkeitskonstruktion unumstößliche Wahrheiten, die man – selbst wenn man wollte – nicht ändern kann. Mythen können, so wurde deutlich, aber auch als ein Konstrukt mit dominanten Codes angesehen werden. Sie lassen sich also produzieren und sind demnach kritisch unter dem Aspekt von Macht und Machterhaltung zu sehen. Barthes Schnittstelle zum interaktionistischen Konstruktivismus zeigt sich hier deutlich. Menschen sind demnach nicht nur Teilnehmer in Verständigungsgemeinschaften, sondern auch Konstrukteure ihrer Wirklichkeit. Wahrheiten lassen sich also ändern. Zwar besteht die reflexive Moderne aus Ambivalenzen, jedoch kann gerade diese Vielfalt der Variationen lebensbereichernd sein.

Die Gegenüberstellung der auf den ersten Blick sich widersprechenden Ansätze von Barthes und Campbell ist für diese Arbeit von großem Nutzen, denn hierbei offenbart sich zum einen eine weitere Variante des Konflikts zwischen dem Glauben (an eine für sich selbsterklärende natürliche Macht) und dem Streben nach rationalen Welterklärungen. Es zeigt sich aber zum anderen, dass aus beiden Denkrichtungen und der aufgezeigten Ambivalenz zentrale (medien-)pädagogische Konsequenzen gezogen werden können:

Erstens lässt sich ableiten, dass Mythen bzw. mystifiziert beladene Bedeutungen in einem ideologiekritischen und aufklärerischen Sinn entmystifiziert werden sollten (vgl. Flecken-

stein 2004: 95). Menschen im Allgemeinen sowie Kinder und Jugendliche im Speziellen benötigen Unterstützung, den scheinbar natürlichen Kontext von Mythen (in den Neuen Medien) zu hinterfragen, um diesen wieder zurück in einen geschichtlichen umzuwandeln. Diese Vorgehensweise betrachte ich als eine entscheidende Etappe zur Neuausrichtung der von Bauman beschriebenen Agora (s. Kap. 2.2).

Zweitens sind Mythen ein fester Bestandteil unseres alltäglichen Lebens. Sie reduzieren ebenso wie die Wissenschaft Kontingenz und bieten Sicherheit. Mythologische Geschichten verdeutlichen, dass selbst bzw. gerade in einer durchrationalisierten Welt Menschen ihre Naturhaftigkeit nicht leugnen können. Sie vermitteln ein Bild von Ganzheit und Beständigkeit. Ihre, aus meiner Sicht, fantasie- und identitätsfördernde Wirkung kann ebenso innerhalb der (medien-)pädagogischen Arbeit gewinnbringend eingesetzt werden. Ich werde im Abschlusskapitel auf beide Punkte zurückkommen.

5.1.1.4 Fazit

Es wurde aufgezeigt, dass religiöse Medieninhalte auf sehr verschiedene Arten codiert sein können. In der Regel werden vom Rezipienten lediglich sakral konnotierte Fragmente aus den Ebenen „unmittelbare“ und „mittelbare Religionsvermittlung“ erkannt bzw. bewusst wahrgenommen. Solche religiösen Symbolbausteine stellen in den Neuen Medien jedoch lediglich die Spitze des Eisberges dar. Da sie häufig in einer tiefer liegenden Bedeutungsschicht eines Medieninhaltes angesiedelt sind, lassen sie sich erst dann aufspüren, wenn der Medientext intensiv betrachtet wird. Religiöse Bedeutungen im Subtext werden dementsprechend eher unreflektiert rezipiert. Die Grenzen zwischen offenen und verdeckten Sinnstrukturen sind fließend. Zur Veranschaulichung habe ich folgende Grafik entworfen (s. Abb. 3).

Die erstellte Systematisierung von religiös konnotierten Bausteinen in medialen Erzeugnissen zeigt, wie facettenreich und allgegenwärtig sie sein können. Es kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche in ihrer alltäglichen Mediennutzung regelmäßig mit ihnen konfrontiert werden. Die *Matrix* wurde deshalb ausführlich analysiert, weil der Film als ein Paradebeispiel für (verdeckte) religiöse Codes in Medientexten bezeichnet werden kann. Er verdeutlicht, welche große Palette von unterschiedlichen religiösen Motiven und Symbolen (z. B. Opferung, Auferstehung, Verführung des Bösen, magische Gegenstände, Gesetzmäßigkeiten heben sich auf, Heldenreise, Ganzheitlichkeit, höhere Mächte) in nur *einem* Film verwendet werden kann. Wenn Seeßlen (1993: 49) spricht: „Im Kern eines jeden Unterhaltungsfilms steckt eine religiöse oder magische Erzählung“, dann trifft dies sicherlich auch auf zahlreiche Computerspiele zu. Als Resultat lässt sich somit feststellen, dass Inhalte in der populären Medienkultur sehr oft mit religiösen Bedeutungen aufgeladen sind.

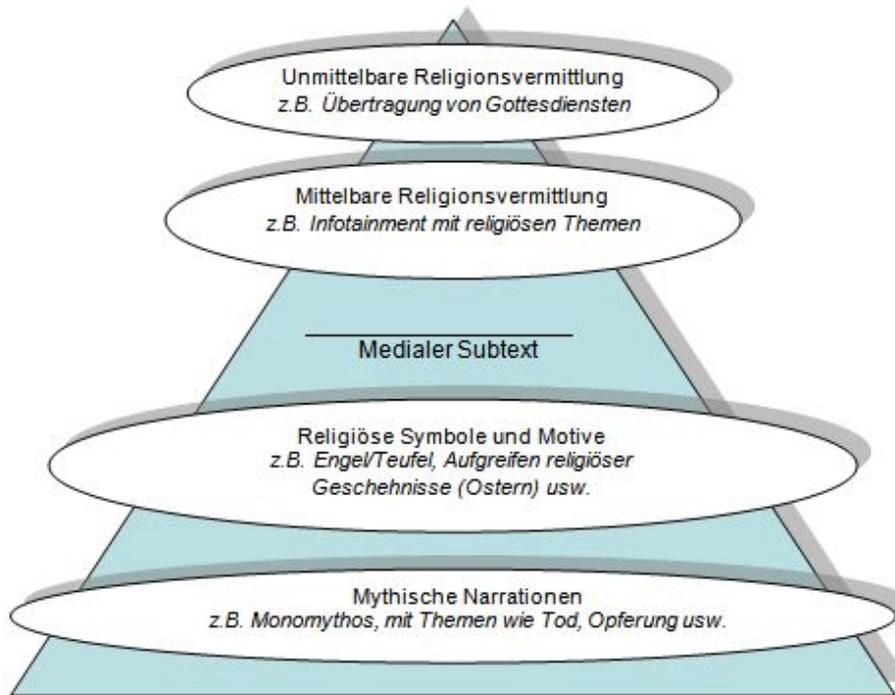


Abbildung 3: Bedeutungsebenen von religiös konnotierten Medieninhalten

Die Vielzahl von substanziellen Religionsaspekten in Medientexten führt zur Frage, ob in der flüssigen Moderne Religion über die Hintertür der Neuen Medien vermittelt wird? Um den medialen Einfluss auf die Wirklichkeitskonstruktion von Heranwachsenden zu verdeutlichen, spreche ich nicht bloß von einer Religions*darstellung*, sondern von einer Religions*vermittlung* der Neuen Medien. Ich möchte betonen, dass ein Medientext zwar Symbole präsentiert, diese aber (mediale) Konstrukte sind, welche immer auch Deutungen von Welt transportieren. Diese Inhalte zirkulieren im kulturellen Kreislauf und haben Einfluss auf das Identitäts-Patchwork von Jugendlichen. Ich gehe also davon aus, dass Heranwachsende über die Neuen Medien regelmäßig religiöse Fragmente konsumieren. Jedoch handelt es sich um Bausteine von Religionen. Es lässt sich in diesem Zusammenhang vermuten, dass religiös konnotierte Bedeutungen in der Regel nicht als solche wahrgenommen werden. Ich habe aufgezeigt, dass die meisten religiösen Bruchstücke in verdeckter Form im *Unterhaltungs*sektor von Medieninhalten zu finden sind. Religiöse Repräsentationen im TV, in Computerspielen usw. werden demzufolge im Lebensalltag oft zum Vergnügen verwendet. Dem Nutzer wird es bei der Rezeption von stark bezogenen Unterhaltungsinhalten primär nicht um eine parasoziale Interaktion mit einem außerweltlichen Bezugssystem gehen. Genausowenig spielt das Wort Gottes beim Medienkonsum eine Rolle. Vielmehr möchte der Rezipient, dass seine Sinne „massiert“¹²⁰ werden. Ich möchte in diesem Zusammenhang verdeutlichen, dass das klassisch Religiöse und seine

¹²⁰ Der Medienwissenschaftler McLuhan benutze folgendes Wortspiel: „The medium is the message/massage“ (McLuhan/Fiore 1967). Ich greife diesen Kontext im Kapitel 9.1 auf.

Inhalte offensichtlich an Eindeutigkeiten verlieren. Sie verändern ihre Formen und werden verfremdet.

5.1.2 Funktionale Religionsaspekte der Neuen Medien

Neue Medien sind oftmals durchtränkt mit substanziellen Religionsaspekten. Das Phänomen Religion lässt sich jedoch, wie im Kapitel 3.1.2 beschrieben, ebenso unter dem Merkmal „Leistungen“ untersuchen. Im Folgenden richtet sich der Fokus somit auf die (quasi-)religiösen Funktionen, die Film, Fernsehen, Computer usw. erfüllen können.¹²¹ Die Gesichtspunkte sind an Kaufmann angelehnt, der den Religionen sechs verschiedene Aufgaben zuschreibt (s. Kap. 3.1.2): Identitätsstiftung, Handlungsführung, Kontingenzbewältigung, Sozialintegration, Kosmisierung und Weltdistanzierung. Sie sind für das menschliche Zusammenleben von zentraler Bedeutung.

Ich orientiere mich an diesen Aspekten, damit der Zusammenhang zwischen den facettenreichen Phänomenen Religion und Neue Medien besser erkennbar ist. Allerdings ist damit nicht gemeint, dass das funktionale Konstrukt Kaufmanns beliebig auf die Neuen Medien anwendbar ist. Seine sechs analysierten Leistungen von Religionen dienen lediglich als Indikatoren, mit deren Hilfe funktionell-religiöse bzw. funktionell-religionsähnliche Dimensionen der Medien bestimmt werden können. Unvermeidlich ist es in diesem Zusammenhang, dass einige der nun folgenden komplexen medialen Erscheinungen sich zu mehreren von Kaufmanns Funktionen zuordnen lassen. Dieser Sachverhalt ist eine Folge der Reduzierung von Komplexität und zeigt sich bereits in Kaufmanns Ausgangskonstellation. Es ist beispielsweise einleuchtend, dass der Bereich „Identitätsstiftung“ kein in sich geschlossener ist, sondern in allen anderen mitwirkt. Diese Mehrdeutigkeit nehme ich jedoch zwecks Übersichtlichkeit in der Darstellung in Kauf.

5.1.2.1 Identitätsstiftung

Von einer Metaebene aus betrachtet haben Neue Medien einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf unser Weltbild. Luhmann (1996: 7) sieht in ihnen sogar die *einzig*e Wissensquelle, indem er schreibt: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“ Reichertz (vgl. 2007: 17f) stellt sogar eine Analogie zwischen ihnen und einer göttlichen Instanz her. Obwohl dieser Vergleich sicherlich kritisierbar ist, wird deutlich, welche tragende Rolle Neue Medien bei der Identitätsbildung zugeschrieben wird. Vorsichtiger, aber in der Konsequenz für diese Arbeit nicht weniger wichtig, formuliert Hackett (2006: 63) die mediale Funktion der Vermittlung von Weltanschauungen: „Viele unserer Vorstellungen sind – ohne dass wir

¹²¹ Die in diesem Unterkapitel beschriebenen quasireligiösen Funktionen sind zentraler Bestandteil der Hypothese 4 (s. Kap. 6).

uns dessen im Einzelnen bewusst sind – durch Medienbilder geformt. Welt ist für uns – dort, wo sie über unseren Alltag hinausreicht – zu großen Teilen eine Medienwelt“.

Bezieht man nun stärker die Mikroebene in die Analyse ein, so rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie sich diese mediale identitätsstiftende Leistung bei Kindern und Jugendlichen in ihrer alltäglichen Lebenswelt ausdrückt. Zur Beantwortung greife ich die drei vorgestellten Dimensionen (kognitive, emotionale und konative) der parasozialen Interaktionen auf, die in engem Zusammenhang mit dem strukturanalytischen Ansatz stehen (s. Kap. 4.2.3). Aus dieser Perspektive treten die Rezipienten mithilfe des symbolischen Materials der Medien in einen inneren und äußeren Dialog. Dabei dienen mediale Figuren und Handlungsweisen besonders Heranwachsenden häufig als Vorbilder oder sie werden benutzt, um sich bzw. eigene Verhaltensweisen sowie die Verhaltensweisen anderer im Spiegel der Personae zu reflektieren.

Die Zeichentrickwelt von Disney beispielsweise ist aus Sicht Seeblens genau aus diesem Grund so erfolgreich. Sie begleitet Kinder während ihres Prozesses der Ablösung aus der symbiotischen Geborgenheit. Die Filme greifen stets zentrale Themen der Heranwachsenden auf, welche in der Grundfrage wurzeln: „Was geschieht, wenn ich in Gefahr gerate und Vater und Mutter sind nicht da, um mir zu helfen?“ (Seeblen 1996: 11f). Der „Disneyanismus“ fungiert als eine „Super-Religion“ (ebd., 12). Sie vermittelt Schutz und suggeriert, dass man nie alleine ist. So erscheint in den Sequenzen, in denen die Protagonisten tief verzweifelt sind, unerwartet Hilfe von übernatürlichen Gestalten oder anderen Freunden. Sie vermittelt außerdem Orientierung, indem sie aufzeigt, wie die Zeichentrickhelden den Prozess des Erwachsenwerdens meistern. Dabei dienen in der Welt von Disney meist hierarchische und familiäre Traditionen als Normen (vgl. ebd.). Der Heros kehrt – wie in dem Monomythos der Heldenreise dargestellt – als gereifte Persönlichkeit zurück in seine alte Heimat. Seeblen analysiert in *Disney*-Filmen eine Darstellungsweise, welche den Identitätsprozess unweigerlich mit der Suche nach religiöser Orientierung verknüpft:

Man könnte sagen, ein Disney-Film spielt in der ‚Befreiung‘ und zugleich ‚Läuterung‘ von Kindern und Erwachsenen die ganze Religionsgeschichte, vom urtümlichen Animismus über Begegnungen mit verschiedenen Religionen, von Reinkarnationsvorstellungen, von ekstatischen Zaubern, spirituellen Erfahrungen im Tanz und schließlich zum Christentum und darin wiederum von einer mystischen Erfahrung zu einer sehr puritanischen Ethik durch. Dieser Prozeß der religiösen Klärung ist identisch mit dem Prozeß des Erwachsenwerdens und der Ordnungsstiftung. Der große Erfolg von ‚König der Löwen‘ scheint mir darin zu liegen, dass er diesen religionsgeschichtlichen Schnelldurchlauf, den nahezu alle Disney-Filme bieten, auf eine besonders konzentrierte und mit ein wenig New-Age-Spiritualität versetzte Weise vorführt (ebd., 14).

Kinder und Jugendliche benutzen die breite Palette des symbolischen Materials in den Medien für ihr Identitätspatchwork. Welche Fragmente sie wie verarbeiten, darüber lassen sich nur schwer exakte Aussagen treffen, da die handlungsleitenden Themen von höchst individuellen Faktoren bestimmt werden können. Nichtsdestotrotz werden Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Erwachsenwerdens mit Motiven konfrontiert, die grundsätzlich bei ihrer Identitätsentwicklung eine große Rolle spielen. Solche zentralen Motive sind aus Sicht des strukturanalytischen Ansatzes neben der Ablösung von der Familie beispielsweise Sexualität, Zukunftsperspektiven, aber möglicherweise auch religiöse Fragen, wie z. B. „Gibt es ein Leben nach dem Tod?“ oder „Bestimmt eine höhere Macht mein Leben?“

Obwohl ein Medientext für ein handlungsleitendes Thema prinzipiell beliebig bearbeitet werden kann, sei nochmals darauf verwiesen, dass im Subtext bereits eine Lesart nahegelegt wird. Diverse Absichten und Vorstellungen der Medienmacher prägen das mediale Endprodukt, also den Film, das Computerspiel oder die Homepage. Unter diesem Gesichtspunkt offenbart sich, dass Neue Medien nicht nur aufgrund ihrer unerschöpflichen Quelle an symbolischem Material Weltanschauungen und ethische Orientierung vermitteln, sondern auch durch den vorstrukturierten Subtext des präsentierten Produktes.

Besonders anschaulich wird dieser Gesichtspunkt im TV deutlich. Dort treten in diversen (Polit-)Talks, Ratgebersendungen, Gesundheitsmagazinen, Nachrichten, aber auch in vielen weiteren Programmformaten Experten auf, die explizit den Rezipienten zu verstehen geben, was richtig oder falsch, gut oder böse ist. Es können also nicht nur fiktionale Medienfiguren, sondern auch reale (z. B. Wissenschaftler oder Journalisten) sein, welche die komplexe Welt erklären wollen und dabei zur Besinnung aufrufen, zum Umdenken mahnen sowie gelegentlich sogar Opfer fordern (vgl. Reichertz 1996: 4). Grundsätzlich lässt sich meist eine „positive Alltagsethik“ (ebd.) im Film und Fernsehen erkennen. Unmoralisches Handeln nimmt in den medialen Geschichten in der Regel kein gutes Ende, sondern wird, wie das Genre *Krimi* exemplarisch verdeutlicht, sanktioniert (vgl. Hickethier 2006: 65). Besonders die Macher von Soaps greifen häufig zeitgemäße und aktuelle Themen auf, die auf eine liberale Art bearbeitet werden und eine entsprechend tolerante Wertorientierung vermitteln. In Sendungen wie „*Marienhof*“, „*Lindenstraße*“ oder „*Verbotene Liebe*“ handeln Erzählstränge beispielsweise nicht selten von gleichgeschlechtlichen Partnerschaften. Mittlerweile gibt es einige Serien, die das Hauptaugenmerk auf Homosexualität gerichtet haben, wie z. B. „*Queer as Folk*“ (US/CA 2000–2005) oder „*The L Word – Wenn Frauen lieben*“ (US 2004–2009). Die Personae geben den Zuschauern auf eine unterhaltsame Art und Weise Einblicke in verschiedene moderne Lebensentwürfe und fördern in diesem Zusammenhang möglicherweise beiläufig die gesellschaftliche Akzeptanz von homosexuellen Frauen und Männern. Neue Medien können also ethische Maßstäbe setzen. Ihre unendlichen Erzählungen mit ihren

Bedeutungszuschreibungen zirkulieren in der Kultur und beeinflussen gesellschaftliche Diskurse.

Allerdings ist gerade das Internet eine Quelle für alle erdenklichen Themen und Meinungen, die auch am Rande oder außerhalb der gesellschaftlichen Norm liegen können. Dagegen wirken regulierende Mächte, wie u. a. die ausführende Gewalt des Staates, die z. B. durch Gesetze versuchen, die Verbreitung und den Konsum solcher – aus ihrer Sicht gesellschaftsstörende – Bedeutungsfragmente zu unterhöhlen (s. Kap. 4.2.4).

Gaben in früheren Zeiten zumeist religiöse Autoritäten, kirchliche Oberhäupter oder deren Vertreter (auch Lehrer) Antworten auf Verhaltensweisen oder ethische Fragen, so geben mittlerweile häufig stärker die Neuen Medien Trends vor, vermitteln Moralvorstellungen und bieten Orientierungsansätze an (vgl. Reichertz 1996: 4). Ihre Inhalte sind dabei in der Regel überschaubar aufbereitet. So agieren mediale Figuren nur so lange, bis der Film oder das Computerspiel zu Ende ist. Ganze Lebensgeschichten werden filmisch auf 90 oder 120 Minuten reduziert. Gerade diese oberflächliche Inszenierung bietet dem Akteur Sicherheit und Kontrolle. Er benötigt für die scheinbare Kommunikation mit den Personae lediglich fragmentierte Erzählbausteine, die für sein Alltagsleben bedeutsam sind.

Medien vermitteln also oft auf eine *einfache* und für den Rezipienten *bequeme* Art (moralische) Orientierung. Die aufgezeigte, aufbereitete und strukturierte Medienwirklichkeit steht – dies wird besonders im medialen Unterhaltungssektor deutlich – im Kontrast zur unübersichtlichen Alltagsrealität. Kurzfristig kann es durch die Nutzung von Medien also zu einer Entlastung der Subjekte kommen. Allerdings ist gerade Uneindeutigkeit ein zentrales Charakteristika der flüssigen Moderne. Die Bewältigung der Alltagswirklichkeit ist in der Regel komplexer als medial angebotene Darstellungen von Realitäten. Es werden also, mit anderen Worten ausgedrückt, oft Konstruktionen angeboten, welche die Rezipienten in ihren Handlungskompetenzen und in ihren Beobachterperspektiven im Lebensalltag einengen können. Solange sie genügend alternative Quellen für ihr Identitätspatchwork benutzen, können solche Medienprodukte kaum entscheidende Auswirkungen auf die Wirklichkeitskonstruktionen sowie auf die moralischen Ansichten der Betroffenen haben. Sind die Repräsentationen von Medienmachern jedoch eine entscheidende Bezugsgröße für eigene (Re-)Konstruktionen, dann sind die Rezipienten so stark in die Teilnehmerschaft der Medien eingebunden, dass ihre Wahrnehmung dementsprechend intensiver medial beeinflusst wird.

An dieser Stelle möchte ich an das Verhältnis zwischen Medieninhalten und Medienproduzenten erinnern. Letztere codieren ihre Produkte, sodass sie nicht frei von spezifischen Eigeninteressen sind. Die in diesem Unterkapitel genannten Beispiele aus diversen Fernsehprogrammen untermauern die Vermutung, dass Medienmacher in der Populärkultur in der Regel unterhalten möchten, um im Gegenzug Aufmerksamkeit von

ihren Teilnehmern zu erhalten. Dabei werden nicht selten Werbemittel benutzt, die besonders im Kontext des thematischen Zusammenhangs „moralische Sinnstiftungsinstanz der Neuen Medien“ als fragwürdig bezeichnet werden können. Medienmacher versuchen in dieser Strategie nämlich, den Reiz nach heimlichen Tabubrüchen zu wecken und zu bedienen:

In fiktionalen Mediengeschichten wird häufig zuerst – mitunter sehr deutlich – das gezeigt, wovor anschließend gewarnt wird (vgl. Hickethier 2006: 79). Die Schwelle zwischen (geheimer) Lust und Ablehnung ist fließend und das Maß, ob ein medial gezeigter Moralverstoß als lustvoll empfunden wird oder nicht, individuell unterschiedlich. Die Mehrheit der Zuschauer wird sicherlich über Michels Streiche aus Lönneberga schmunzeln, bei detailgetreuen Gewaltdarstellungen wie beim Ego-Shooter „*Crysis 2*“ hingegen ist bei vielen die Toleranzgrenze überschritten. Der Faktor der inneren Begierde spielt aber ebenso in Medieninhalten eine bedeutende Rolle, die einen unmittelbaren Realitätsbezug haben. Während in den Nachrichten der Voyeurismus durch die vermittelte Sachlichkeit eingegrenzt wird, präsentieren beispielsweise Talk- oder Gerichtsshow ausführlich die Verfehlungen und Probleme von Menschen aus dem alltäglichen Leben. Medienmacher versprechen sich durch die inszenierte Realitätsnähe der Sendungen einen höheren PSI-Faktor (s. Kap. 4.2.3) beim Zuschauer. Der Erfolg solcher Reality-Sendungen¹²² gibt ihnen recht.

Obwohl in Filmen, Serien usw. moralische Entgleisungen nicht selten ausgiebig dargestellt werden, ist im Medientext meist ebenso eine Leseempfehlung codiert, die schließlich dafür sorgen soll, dass der Rezipient sich von solchem Fehlverhalten abgrenzt. Es handelt sich aus meiner Perspektive dabei um eine euphemistische Rechtfertigung des Voyeurismus. Auf der einen Seite spielen Neue Medien mit der Lust des Verbotenen und stellen es zur Schau. Auf der anderen Seite moralisieren sie solches Fehlverhalten. So werden dem Rezipienten u. a. die Konsequenzen als mahnendes Beispiel vorgeführt: Eine Frau beichtet beispielsweise im Fernsehprogramm „*Zwei bei Kallwass*“, dass sie ihren (mittlerweile Ex-) Freund betrogen hat und seitdem unter Schlaflosigkeit leidet. Toto und Harry, die Polizisten der Sendung „*24 Stunden Toto & Harry – Die Zwei vom Polizeirevier*“, zeigen in unterschiedlichsten Varianten Vorgehensweisen mit Gesetzesbrechern. Mal wird ein betrunkenen Jugendlicher in die „Ausnüchterungszelle“ gesperrt, ein anderes Mal müssen sich die Polizisten gewaltsam Zutritt zu einer Wohnung eines Ruhestörers verschaffen. Die identitätsstiftende Funktion der Neuen Medien liegt also ebenso in dem häufigen (unterschwellig) Appell zur Distanzierung von verwerflichem Verhalten. Medienmacher mahnen oft „vor dem, was einem drohen kann, was nicht so sein soll, was abzulehnen ist.“

¹²² Zum Begriff des Realitätsfernsehens vgl. Keppler (1994: 8f).

Es ist Warnung vor der Sünde, dem Laster, dem Teufel, der ‚an die Wand‘ des Bildschirms gemalt wird“ (Hickethier 2006: 78).

Die identitätsstiftende Funktion der Neuen Medien wurde bislang unter Bezugnahme auf parasoziale Interaktionen im Bereich Film- und Fernsehinhalte untersucht. Hier ist der Nutzer hauptsächlich in der Rolle des Zuschauers, der das symbolische Material aus einem vorgegebenen Medientext für sein Identitätspatchwork verarbeitet. In den meisten computerbezogenen Handlungen hat der Rezipient allerdings zusätzlich Einfluss auf das Mediengeschehen. Dadurch ergeben sich weitere Möglichkeiten für die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit, die gerade für Heranwachsende von großer Bedeutung ist. So bestimmt der Spieler in Computerspielen eigenverantwortlich den Verlauf der Medienerzählung. Bereits zu Beginn vieler Games wählt er einen Charakter aus, mit dem er sich den Herausforderungen der simulierten Welt stellt. Im Spiel „*World of Warcraft*“ beispielsweise kann er sich für einen Zwerg, Mensch, Nachtelf usw. entscheiden. Jedes dieser Wesen besitzt spezielle Fähigkeiten wie Einsatzmöglichkeiten von Waffen, es kann verschiedene Berufe erlernen usw. (vgl. Raschke 2007: 49). Die Wahl der Personae sowie alle anderen getroffenen Entscheidungen wirken sich auf den Verlauf der Geschichte aus. Nach dem gleichen Prinzip ist auch die unterhaltsame Simulation „*Sims*“ aufgebaut. Hier bastelt man sich Charaktere mit individuellen Tugenden und Untugenden für eine virtuelle Familie oder Wohngemeinschaft zusammen (vgl. ebd., 50). In der gewünschten Konstellation und in Abhängigkeit von den ausgeführten Handlungen des Spielers wird dann das Alltagsleben dieser Gemeinschaft simuliert.

In den meisten Genres in Computerspielen lenkt der Nutzer die Figur komplett eigenständig und je nach Spiel können sogar einzelne Körperbewegungen gesteuert werden. Bei der oft vorhandenen (dreidimensionalen) Darstellungsform in einer „Ich-Perspektive“ wird der Eindruck verstärkt, dass man tatsächlich die Person ist, die gerade in der virtuellen Realität agiert.

Computerspiele vermitteln weniger durch empathische Identifikation mit den Medienfiguren, sondern durch verschiedene Aktionsformen ein Gefühl der Teilhabe. Trotz gewissen Rahmenbedingungen, denen der Nutzer unterworfen ist, bastelt er sich seine eigene Geschichte, die im Zusammenhang mit seiner Lebenswelt steht:

Elemente dieser Spiele berühren Lebensinteressen, Hobbys, konkrete Lebenssituationen und charakterliche Eigenschaften der von ihnen faszinierten Spieler. Durch diese Spiele besteht für die Spieler die Möglichkeit, an für sie wichtige Lebenskontexte anzuknüpfen und sie im Spiel fortzuführen (Fritz/Fehr 1997: 2).

Computerspiele ermöglichen es, verschiedene Identitäten zu übernehmen, mit diversen Charakterrollen zu experimentieren und Verhaltensweisen auszuprobieren, da das

interaktive Medium auf den Input des Spielers reagiert. In der Regel lassen sich die Folgen aus seinen Aktionen dementsprechend schnell erkennen. Der Spieler kann verschiedene Bewältigungsstrategien beliebig oft testen. Denn zum einen braucht er keine moralischen Konsequenzen oder gesellschaftliche Sanktionen zu fürchten. Zum anderen können, durch das neue Starten eines Spieles oder durch das Laden eines zuvor gespeicherten Spielstandes, unerwünschte Folgen – im Gegensatz zur Realität – rückgängig gemacht werden. Allerdings kann entgegengehalten werden, dass es für die Reifung der Persönlichkeit gerade vonnöten ist, eigene Entscheidungen zu treffen und die entsprechenden Konsequenzen zu (er)tragen.

Die gesammelten Erfahrungen in der virtuellen und realen Wirklichkeit können – aufgrund der „parallelen Kopplung“ (ebd.) zwischen der Computer- und Lebenswelt – in Beziehung gesetzt werden. So reflektiert ein Student seine Spielerfahrung mit einer Wirtschaftssimulation folgendermaßen:

Bei dem Spiel ‚Civilization‘ habe ich einen ungeheuren Ehrgeiz entwickelt. Das ist auch etwas, was ich mit meinem Leben vergleichen kann. In meinem Leben möchte ich auch immer gerne wissen, wie’s geht. Was aber bei mir das Problem ist: Ich entwickle hier keinen Ehrgeiz, Entscheidungen zu treffen. Im wahren Leben ist mir das Risiko zu groß. Das ist im Spiel wirklich anders. In diesem Spiel bin ich super aktiv, machtvoll; ich schöpfe alle meine Macht aus, wann immer ich kann (ebd., 20).

Ebenso stellt das Internet für Heranwachsende eine Vielzahl von Aktionsräumen zum Experimentieren mit der eigenen Identität zur Verfügung. Beim Entwerfen der eigenen Homepage oder bei der Darstellung von webbasierten sozialen Netzwerken wie „Facebook“ oder „StudiVZ“ entscheiden die Akteure frei, welche Informationen sie von sich preisgeben möchten und wie sie sich selbst nach außen präsentieren. Bei der Selbstinszenierung mithilfe von Bild und Text können eigene Schwächen retuschiert bzw. persönliche Stärken betont werden. Bei der medialen Konstruktionsarbeit der Jugendlichen kann der Aspekt der Anonymität ein Gefühl von Sicherheit bieten. So sind die Informationen, die jemand in das Netz stellt, häufig schwer zu überprüfen (vgl. Raschke 2007: 53). Döring (vgl. 2003: 344) unterscheidet zwischen mehreren Stufen der Anonymität im Internet. Sie benennt den unbekannt, den pseudo-anonymen, den identifizierbaren und den pseudo-identifizierbaren Nutzer. So präsentieren sich zahlreiche Mitglieder, beispielsweise im „StudiVZ“, ausgesprochen offen. Sie veröffentlichen ihren Vor- und Nachnamen, einen Steckbrief und mehrere digitale Fotoalben mit persönlichen Urlaubs- oder Partybildern. Alle Daten sind ungeschützt einsehbar. Andere hingegen nutzen die Möglichkeiten des Internets, ihre Identität völlig zu verschleiern bzw. eine (komplett) andere zu testen. In diesem Kontext ist das „Gender Switching“ bzw. „Gender Swipping“ (Orthmann 2002: 120) zu nennen. Dabei schlüpft der Nutzer in die Rolle des anderen Geschlechts. In unserer westlichen Kultur dient das Geschlecht als entscheidendes

Orientierungskriterium (vgl. Hagemann-White 1984: 49f). In den unzähligen Chats und Online-Rollenspielen ist die Kategorie männlich/weiblich eines der ersten Themen, die in der Kommunikation abgehandelt werden (vgl. Turkle 1998: 341). Während des „Gender Switching“ können Jungen beispielsweise in die Rolle eines Mädchens schlüpfen, indem sie sich im textbasierten Chat mit einem weiblichen Namen ausgeben. Dabei können sie sich in die Rolle des anderen Geschlechts begeben und gegebenenfalls Unterschiede im Kommunikationsstil feststellen. Diese Chance der Perspektivenerweiterung, welche eine wertvolle Erfahrung für das Identity-Patchwork sein könnte und eventuell mit einer Empathiesteigerung gegenüber dem anderen Geschlecht verbunden ist, wird in der Realität der Heranwachsenden allerdings scheinbar wenig genutzt (vgl. Orthmann 2002: 120).

Der große Reiz der internetbasierten Interaktion liegt u. a. darin, dass der Nutzer von anderen – und zwar gelegentlich sehr schnell – Rückmeldung über seine Darstellungsweise bekommt. So erfährt er, wie gut, schlecht, sympathisch oder unsympathisch seine medial präsentierte Identität auf andere wirkt. Soziale Netzwerke bieten meist – neben einem privaten Nachrichtendienst – auf der Hauptseite jedes Mitgliedes eine virtuelle Pinnwand an, auf der andere ihm eine für alle sichtbare Nachricht schreiben können. Seine veröffentlichten Fotos lassen sich – es sei denn, er hat diese Funktion deaktiviert – von anderen Mitgliedern ebenso schriftlich kommentieren.

Der Freiraum, den das Internet zum Ausprobieren von Rollen und Verhaltensweisen zur Verfügung stellt, ist allerdings nicht grenzenlos. Communitys im World Wide Web (WWW) sind ein soziales Konstrukt und dementsprechend basieren sie meist auf einem Verhaltenskodex, dem ein neuer Teilnehmer vor Eintritt in das Forum usw. zustimmen muss. Überschreitet ein Nutzer die Grenzen des Anstandes (Beleidigungen, Drohungen usw.), so kann sein moralischer Fehltritt zum Ausschluss aus der jeweiligen Web-Gemeinschaft führen. Die Praxis zeigt, dass durch die Möglichkeit der unmittelbaren Datenübertragung Verstöße gegen solche Nutzungsbedingungen bereits (großen) Schaden verursacht haben können, bevor der Nutzer – wenn überhaupt – zur Rechenschaft gezogen wird. So vermehren sich in jüngster Zeit Fälle, in denen in sozialen Netzwerken zur Selbstjustiz aufgerufen wird. Ebenso ist virtuelles Mobbing in diesem Kontext ein aktuelles Thema in der jugendlichen Lebenswelt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Medienerzählungen bzw. in ihren Subtexten enthaltene Vorstellungen von Welt von den Heranwachsenden benutzt werden können, um handlungsleitende Themen zu kommunizieren oder um eigene Meinungen zu überprüfen. Des Weiteren offerieren computerbasierte Medien oftmals Freiräume, in denen Jugendliche nicht nur scheinbar, sondern aktiv in verschiedene Rollen schlüpfen und Handlungsmöglichkeiten ausprobieren können. Sie können Grenzen virtuell testen und brauchen nicht zu befürchten, dass die Konsequenzen ihrer Handlungen in die

Alltagswirklichkeit einfließen. Grobe Regelverstöße im Internet werden in der Regel aber ebenso sanktioniert. Neue Medien vermitteln ihren Rezipienten also prinzipiell eine Orientierung hinsichtlich der Lebensführung und gesellschaftlicher Normen und Werte. Sie haben demnach eine identitätsstiftende Wirkung.

Die Kombination zwischen der Lustbefriedigung der Rezipienten auf der einen und die an sie gerichteten und nahegelegten kulturellen Zwänge (in Form von Verhaltensregeln, Normen, Werten usw.) auf der anderen Seite ermöglichen es, dass Belehrungen, Meinungen oder Wertorientierungen auf eine unterhaltsame Weise durch die Neuen Medien übermittelt werden. Damit grenzen sie sich von den klassischen Sinngebungsinstanzen der etablierten Religionen ab. Ein Pfarrer predigt nicht zur Unterhaltung der Gemeinde, sondern um „Gottes Wort“ zu verkünden. Medieninhalte dienen hingegen häufig primär der Unterhaltung und ihre identitätsstiftenden und orientierenden Botschaften werden in diesem Kontext beiläufig vermittelt. Auch hier wird die vorgenommene Einteilung zwischen (un-)mittelbarer Religionsdarstellung und religiöser Vermittlung in medialen Subtexten deutlich (s. Kap. 5.1.1.1). Je verdeckter und fragmentierter religiöse Inhalte gezeigt werden, umso eher scheint der Unterhaltungsaspekt eines Textes im Vordergrund zu stehen.

Ein Vorteil dieser medialen Wertevermittlung liegt darin, dass ihre offensichtlichen, aber auch verdeckten Botschaften von den Nutzern in der Regel freiwillig aufgenommen werden: Der PSI-Faktor einer Person ist bei einer Medienrezeption, die ihr inneres Begehren berührt, relativ hoch. Sie empfindet Genuss und wird in einen emotionalen Zustand versetzt, in der sie eher bereit ist, die im Medientext verankerten kulturellen Repräsentationen in das eigene Konstruktsystem aufzunehmen. Dieses Prinzip ist aus meiner Sicht eine zentrale Werbestrategie, die auch seine negativen Seiten besitzt. Durch den als angenehm empfundenen Prozess einer Medienhandlung – McLuhan spricht wie im Kapitel 5.1.1.4 beschrieben von einer Massage der Sinne – ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass dominante Codes von Medienmachern von Rezipienten lediglich rekonstruiert und sie somit unkritisch verinnerlicht werden. Neue Medien sind stets auch im Kontext von Macht und Eigeninteressen zu sehen. Werden sie als identitätsbildende oder ethische Instanz bezeichnet, dann ist eine wie hier beschriebene *intransparente* Wertevermittlung aus pädagogischer Perspektive als fragwürdig zu bezeichnen. Es liegt die Vermutung nahe, dass Medienproduzenten in der Populärkultur primär eher kommerzielle Interessen verfolgen, anstatt sozialverantwortliche Regeln des menschlichen Zusammenlebens zu lehren.

Die identitätsstiftende Funktion der Neuen Medien kann insgesamt als ambivalent angesehen werden. Aus meiner Sicht können sie Heranwachsenden Orientierung bieten. Allerdings gibt es zahlreiche, sich auch widersprechende Verständigungsgemeinschaften in

den Neuen Medien. Demzufolge sind ihre Inhalte häufig polysem und es liegt am Subjekt, wie es sie beurteilt.

Als anschauliches Beispiel verweise ich auf den Aspekt „Gewalt“, der sich in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen im sozialen Alltag offenbaren kann. Auf der einen Seite wird sie in Medieninhalten permanent (teilweise recht ausführlich) dargestellt. Auf der anderen Seite werden Gewalttaten in breiten Teilen der Gesellschaft als moralisch verwerflich angesehen. Die Grenzen zwischen virtueller und realer Wirklichkeit verschwimmen zunehmend. Es bedarf eines gewissen Maßes an Intelligenz und Reflexionsvermögen der Heranwachsenden, solche Widersprüche zu erkennen und einzuordnen. Am 26. April 2012 wurde in diesem Zusammenhang der Ego-Shooter „Crysis 2“ mit dem *Deutschen Computerspielpreis 2012* ausgezeichnet. Der Spieler schlüpft in diesem Game in die Rolle eines Soldaten, der ohne Gnade permanent tötet. Zu den Ausrichtern des Wettbewerbs gehörte u. a. der Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien. Die Gewinnbekanntgabe sowie die Preisvergabe von 50.000 Euro an die Produzenten des Spiels fand zufälligerweise am zehnten Jahrestag des Amoklaufes von Erfurt (s. Kap. 4.1) statt.

Auch an dieser Stelle werden die Verflüssigungsprozesse der zeitgenössischen Gesellschaft offensichtlich. Eindeutigkeiten verschwinden. Somit gibt es auch in immer weniger Fällen „zweifelsfreie“ Orientierung für Jugendliche.

5.1.2.2 Handlungsführung im Außeralltäglichen

Kaufmann (1989: 84) benennt Magie und Ritual als „typische Formen, in denen Orientierung im Umgang mit außergewöhnlichen Situationen angeboten wird“. Außeralltägliche Erfahrungen sind aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus mit dem Auftreten des Realen verbunden (s. Kap. 3.1.3.1). Dieser Aspekt wird ausführlicher im nächsten Unterkapitel thematisiert. Im Folgenden richtet sich der Blick vielmehr auf Ereignisse, die aufgrund eines spezifisch ablaufenden Szenarios an ein religiöses oder weltliches Ritual anschließen und somit eine Bedeutungsaufwertung erfahren. Dadurch verlässt der Symbolgehalt der Situation den Bezug zum Alltäglichen und kann eine magische bzw. sakrale Aura erlangen.

Medienmacher greifen religiös ritualisierende Handlungsabläufe gerne in ihren medialen Narrationen auf. Da Rituale in der Kultur verankert und dem Rezipienten in der Regel vertraut sind, vermitteln ihre Darstellungen oft ein Gefühl von Sicherheit. Religiöse Handlungen tauchen aber nicht nur immer wieder zufällig in Medienerzählungen auf, sondern sie werden, dies wird am Beispiel einiger Reality-TV-Sendungen deutlich, gezielt eingesetzt:

In der erstmalig im Jahre 1992 ausgestrahlten Familiensendung „*Traumhochzeit*“ treten mehrere verlobte Paare im spielerischen Wettkampf gegeneinander an. Auf das Gewinnerpaar wartet eine aufwendig inszenierte „Traumhochzeit“. Vor laufenden Kameras geben sich beide unter Anwesenheit eines Standesbeamten und der Trauzeugen – alle sind festlich gekleidet – feierlich das „Ja-Wort“, tauschen Ringe und küssen sich. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang: Eheschließungen sind zwar auf Lebenszeit angelegt, in der heutigen Zeit hat dieser „Bund fürs Leben“ aber sehr häufig keine lebenslange Beständigkeit mehr. Trotzdem gehen viele Paare diesen Weg. Die Teilnehmer der Sendung wählen eine (post-)moderne Variante der Kontinuitätssicherung, indem sie Altes und Neues miteinander kombinieren. Mithilfe von traditionellen Symbolen, wie z. B. Zeugenschaft, Ringen, Dokumenten, aber auch unter Einbezug Neuer Medien und unter Beteiligung eines Millionenpublikums wird die Ehe eingegangen:

Die Nutzung des Fernsehens durch die Mitspieler der Sendung ‚Traumhochzeit‘ ist also letztlich als magische Handlung zu begreifen, welche eine Segnung der Paarbeziehung herbeirufen will, und sie ist – im Hinblick auf dieses Ziel [...] – möglicherweise effizienter als das Werfen mit Reis, das Durchsägen eines Baumstammes oder sogar die Trauung durch den Priester (Reichertz 2000a: 134).

Die Inszenierung der Eheschließung in einer „Traumhochzeit“ „verzaubert“ nicht nur die Teilnehmer, sondern auch die Zuschauer. Sie wollen Anteil daran nehmen und Gewissheit haben, dass es in der Welt noch Liebe, Romantik und feste Werte gibt. Die Sendung war nicht nur in den 90er Jahren erfolgreich. Im Jahr 2008 griff das ZDF dieses Programmformat erneut auf.

Ebenso lief die Sendung „*Nur die Liebe zählt*“ lange Jahre (1993-2011) sehr erfolgreich im deutschen Fernsehen. Nicht nur in dieser, sondern auch in vielen anderen Talkshows, werden in zahlreichen Variationen öffentliche Beichtrituale vollzogen (vgl. Reichertz 1995). Im Zentrum solcher Sendungen befindet sich ein Kandidat, der das Bedürfnis hat, seine innersten Gedanken und Gefühle zu offenbaren. Dies kann unterschiedliche Beweggründe haben; er hat ein schlechtes Gewissen, er möchte sein Leben ändern usw.: In „*Nur die Liebe zählt*“ thematisierte der Kandidat seine Beziehung zu einer ihm nahestehenden Person. Er sprach sein Bekenntnis auf ein Videoband und der Moderator (Kai Pflaume) fungierte als Beichtvater sowie Bote und suchte den noch ahnungslosen Adressaten der Nachricht im Alltagsleben auf. Dem Empfänger – es konnte sich beispielsweise um eine heimliche Liebe des Kandidaten oder um seinen Ex-Partner handeln – wurde das Video vorgespielt. Im Fernsehstudio trafen sich beide Personen schließlich persönlich. Der Kandidat konnte nun noch einmal in Anwesenheit seines Gegenübers das Beichtgeständnis ablegen. Das Publikum in der Sendung und vor den Bildschirmen fungierte als wichtiger Zeuge für sein scheinbar mutiges Handeln. Der Teilnehmer hatte alleine durch das Aussprechen seiner Entschuldigung, seines Wunsches

oder Fehlverhaltens vor der Fernsehgemeinde einen großen Teil der Absolution erfahren. Der Höhepunkt der Sendung war schließlich die Reaktion des Adressaten auf das Video. Selbst wenn die Beichte nicht die gewünschte Reaktion mit sich brachte, der Kandidat konnte, so suggerierte es die Sendung, mit dem befreienden Gefühl in seine Alltagswelt zurückkehren, dass er sich vor seinen Mitmenschen offenbarte und dass viele von ihnen Anteil an seiner Geschichte nahmen.

Allerdings bezweifle ich, dass Show-Teilnehmer in der Regel lange von dem – für sie positiven – Medienerlebnis zehren können. Ihre Auftritte und ihr Anliegen sind schnell aus dem medialen Gedächtnis gelöscht. Außerdem müssen sie mit der Konsequenz leben, dass prinzipiell jeder aus ihrem sozialen Umfeld über die beim Auftritt offenbarten Details aus dem Privatleben Bescheid weiß. Die eventuellen Risiken sind im Vorfeld für den Akteur nur begrenzt absehbar. Hermanns et al. (2002: 582) verweisen in diesem Zusammenhang auf mögliche psychische und soziale Belastungen, die „mit einer öffentlichen Exponierung von Privatheit“ verbunden sind.

Aber nicht nur das Publikum, die Teilnehmer der Shows, sondern auch bzw. hauptsächlich der Moderator spielt eine zentrale Rolle in medialen Beichtritualen. Er lenkt und strukturiert den Sendungsablauf. Seine Funktion erinnert oft an die Aufgabe eines Pfarrers, der während des Gottesdienstes seiner Gemeinde Werte predigt (s. o.), sie zur Besinnung auffordert, Vergebung ausspricht und Mut vermittelt.

Der Anstoß zur öffentlichen Beichte erfolgt häufig nicht aus eigener Motivation heraus (zumindest wird es so inszeniert), sondern die betroffene Person wird von außen aufgefordert, Stellung zu beziehen. Titel, wie z. B. „Vaterschaftstest – Heute erfährst du die Wahrheit!“ oder „Entscheide Dich! Deine Kinder oder ich!“ verdeutlichen, dass der Talkmaster oder von ihm eingeladene Kandidaten gezielt jemanden an den Pranger stellen, bevor dieser Buße tut und um Hilfe oder Vergebung bittet.

Folgendes wird in diesem Zusammenhang erneut deutlich: Medienproduzenten verwenden oftmals traditionell religiöse Handlungsmuster – wie in diesem Fall Beicht- oder Vergebungsrituale – bei der Inszenierung ihres Inhaltes. Die Teilnehmer und die Rezipienten erlangen Sicherheit, indem sie in dem Medienprodukt Fragmente aus Altbewährtem (u. a. die Bedeutung eines religiösen Oberhauptes) und Neuem (u. a. Fernsehstudio anstelle Gotteshaus) kombinieren. Wenn sie sich schuldig fühlen, benötigen sie zwar Vergebung, sie brauchen hierfür aber nicht mehr die „reinigende Kraft des priesterlichen ‚ego te absolvo‘“ (Reichertz 2000a: 134). Das Fernsehen, aber auch beispielsweise das Internet, stellen Angebote bereit, mit deren Hilfe das momentan geführte Leben sicherer gelebt, bestätigt, aufgewertet oder sogar verändert werden kann.

Eine kritische Betrachtungsweise eröffnet sich in diesem Kontext unter Einbezug von Michel Foucault. Er untersucht in seinem Werk „Der Wille zum Wissen“ (1977) Machttechnologien, die versuchen „das Individuum dazu zu bringen, seine (Körper-)Empfindungen und Verhaltensweisen zu beobachten und als Ausdruck (s)einer subjektiven und individuellen Innenwelt zu deuten“ (Dahlmanns 2008: 1). Die Art und Weise, wie es sein Innenleben wahrnimmt, ist jedoch nicht beliebig, sondern wird von Machtdispositiven bestimmt. Diese durchdringen den Körper des Individuums, da sie vom Subjekt (re-)konstruiert werden. Wie ich bereits in Kapitel 1 und 4.2.4 dargestellt habe, ist Macht bzw. die Disziplinierung der Subjekte durch Macht ein zentrales Thema bei Foucault. Eine bedeutungsvolle Herrschaftstechnik ist aus seiner Sicht das Geständnis, welches seinen Ursprung in der Beichte hat (vgl. Dahlmanns 2008: 85). Das Subjekt offenbart im Bekenntnis innere Geheimnisse und bezieht sich bei der Bewertung und Interpretation seiner Wahrheit auf Experten. Der Mensch „muss sich nun über den Diskurs, den er mithilfe von Fachleuten über sich selbst zu halten imstande ist, definieren“ (ebd., 86). Das Geständnis kann u. a. als eine Art Diagnose und Therapie im Subjektivierungsprozess angesehen werden. Es besitzt aus dieser Perspektive den Anschein von Objektivität sowie wissenschaftlicher Notwendigkeit und lässt sich, so Foucault, dadurch legitimieren (vgl. ebd.). Die skizzierten öffentlichen Beichten in den Neuen Medien können aus dieser Beobachterposition heraus als Ausdruck von Machtmechanismen angesehen werden, die der Aufrechterhaltung von Hegemonialstrukturen dienen. Die Teilnehmer und viele Zuschauer lesen den Medientext aus dieser Sicht somit unreflektiert – bzw. mit Halls Worten formuliert – innerhalb des dominanten Codes.

Neue Medien beziehen sich oft, das konnte aufgezeigt werden, auf außergewöhnliche Lebensereignisse. Es werden die Heirat, der mutige Schritt, ein Problem oder einen Wunsch nach außen zu tragen oder ein lang angestauter Konflikt, der sich entlädt usw. thematisiert. Solche an sich schon besonderen Situationen erfahren durch die mediale Inszenierung zusätzlich eine Bedeutungsaufwertung. Dieser Effekt lässt sich allerdings auch dann beobachten, wenn der Medieninhalt selbst von sehr banalen Dingen handelt. Entscheidend ist, wie geschickt er präsentiert wird. Prinzipiell kann also *jede* Medienhandlung als etwas Besonderes angepriesen werden. Somit kann sie auch für Rezipienten interessant sein, die nicht direkt in das Geschehen eingreifen.

Die konstruktivistische Unterscheidung zwischen Akteur, Teilnehmer und Beobachter (s. Kap. 1) ist für die Analyse solcher Ereignisse hilfreich: Eine Fernsehsendung wie beispielsweise „*Schlag den Raab*“ kann für einen Zuschauer eine alltägliche, möglicherweise stumpfe Unterhaltung darstellen. Der Moderator Stefan Raab kämpft in (von Show zu Show) unterschiedlichen Disziplinen, wie z. B. „Autokennzeichen erkennen“, „Gummibälle fangen“ oder „Tischtennis spielen“ gegen vorher vom Publikum ausgewählte Kandidaten. Der Zuschauer ist zunächst ein eher außenstehender Beobachter

der Show und kann sich, beispielsweise entspannt von der Couch aus, vom bunten Treiben der Sendung berieseln lassen. Gleichzeitig ist er jedoch auch Teilnehmer und Akteur. Seine Teilnehmerrolle ist u. a. durch die Faktoren des Mediensettings bestimmt. Der Zuschauer rezipiert z. B. alleine oder mit Freunden den Medieninhalt, er steht der Unterhaltungssendung offen oder skeptisch gegenüber usw. Auf einer imaginären Ebene ist in diesem Kontext ebenso die parasoziale Interaktion zwischen dem Zuschauer und den Personae (s. Kap. 4.2.3) zu beachten. Der Rezipient kann z. B. die beobachtende/teilnehmende Rolle des Showteilnehmers einnehmen oder er kann sogar selbst zum Akteur der Show werden, indem scheinbar *er* um den Hauptpreis spielt. Die Perspektiven des Beobachters, Teilnehmers und Akteurs sind stets in Abhängigkeit zueinander zu sehen. Für Raabs tatsächlichen Gegenspieler bedeutet dieser Wettbewerb nicht nur imaginär, sondern auch real eine außeralltägliche, sogar einmalige Chance, sein Leben radikal zu verändern. Denn als Sieger erhält er einen Jackpot im Wert von mindestens 500.000 Euro.

Neue Medien erzählen also nicht nur von „Wundern“, sie lassen sie auch in verschiedenen Formen und Formaten (in gewisser Weise) Wirklichkeit werden. Besonders im Reality-TV (s. Kap. 5.1.2.1) zeigt sich die „mediale Überhöhung“ (Keppler 2000: 224) sehr unmittelbar, denn hier greift sie „direkt in die existenzielle Erfahrung der Teilnehmer ein“ (ebd.). Während beispielsweise durch Gameshows zwar ebenso ein Wandel der Lebenssituation eingeleitet werden kann, versuchen diverse Shows wie „*Traumhochzeit*“, „*Nur die Liebe zählt*“ oder „*Die Oliver-Geißel-Show*“ innerhalb der Sendezeit den „öffentlichen Vollzug einer Veränderung“ (ebd.) zu zeigen.

Die Neuen Medien greifen also zum einen oftmals an sich schon bedeutende außeralltägliche Ereignisse auf, die mithilfe von religiös konnotierten Ritualen erzählt bzw. inszeniert werden, so das Fazit dieses Unterkapitels. Dadurch erlangen sie zusätzlich noch eine Bedeutungsaufwertung – die bis zu einer Aura des Sakralen reichen kann. Durch die Neuen Medien können zahlreiche Personen an dem Ereignis teilhaben. Zum anderen werden ebenso alltägliche Ereignisse oft exklusiv in Szene gesetzt, um die Bedeutung des Medienproduktes zu überhöhen. Neue Medien sind somit auch in diesem Kontext als sehr machtvoll und einflussreich zu beschreiben. Medienmacher können unter Umständen „Schicksal spielen“ und das Leben der Rezipienten (entscheidend) beeinflussen und (grundlegend) verändern. Kritisch einwenden lässt sich, dass mit den Wünschen, Sorgen, Ängsten der Sendungsteilnehmer gespielt wird. Trotz ihrer freiwilligen Teilnahme werden Fragmente ihrer Persönlichkeit für ein unterhaltsames Spektakel aufbereitet. Neue Medien offerieren oftmals eine Handlungsführung *ins* Außeralltägliche, aber auch eine Handlungsführung *im* Außeralltäglichen. Die entsprechenden Medieninhalte werden dabei häufig im Sinne ihrer implizierten dominant-hegemonialen Positionen decodiert. Es kann

somit die Behauptung aufgestellt werden, dass diese hier aufgezeigten religionsähnlichen Funktionen weniger der Unterstützung und Förderung der Rezipienten dienen sollen als vielmehr der Aufrechterhaltung von Machtstrukturen.

Am Ende dieses Abschnitts möchte ich knapp einfügen, warum viele der genannten Beispiele primär aus dem Medium Fernsehen stammen. Das liegt zum einen daran, dass es ein sehr bekanntes und beliebtes „Neues“ Medium ist, welches in der Lebenswelt von Heranwachsenden nach wie vor eine bedeutende Rolle spielt. Seit der Digitalisierung und der Privatisierung ist das Programmspektrum breiter geworden, die Fernsehformate sind aber dennoch überschaubar. Der Markt besteht aus einer großen Anzahl an potenziellen Zuschauern und ist stark umkämpft. Unter dem Druck des Marktes müssen die Programmacher ständig Sendungen anbieten, die sich von anderen abheben. Eine häufig verwendete Möglichkeit ist hierbei sicherlich der Einsatz von funktionalen und substantiellen Religionsaspekten. Daher lassen sich hier besonders anschauliche und wichtige Beispiele für diese Arbeit finden. Dies schließt jedoch nicht aus, dass sich ebenso religiöse Inhalte und Funktionen im Internet bestimmen lassen. In dieser Untersuchung beziehe ich mich deshalb u. a. auch auf soziale Netzwerke, Homepages oder Computerspiele. Trotzdem sind die Angebote und Nutzerprofile im Internet im Vergleich zum Fernsehen weit unübersichtlicher und weniger erforscht. Ohnehin ist aber eine strikte Trennung zwischen Medien wie Fernsehen, Film, Internet usw. mittlerweile nicht mehr haltbar. In Zeiten der Medienkonvergenz ist eine fortschreitende Vernetzung verschiedenster Medienformen erkennbar (vgl. Theunert/Wagner 2002). Es gibt zahlreiche Beispiele: Immer mehr TV-Geräte sind internetfähig und eine Spielkonsole integriert, wie zurzeit die *Playstation 3*, u. a. einen DVD- und Blu-Ray-Player. Fernsehsender bieten ihre Programme u. a. per LiveStream oder über eine Mediathek zunehmend im Netz an und informieren auf ihren Homepages über ihre Sendungen, die teilnehmenden Schauspieler oder Kandidaten. Parallel zum TV-Quiz kann man live über das Internet mitraten und Preise gewinnen. Als ein Paradebeispiel für Medienkonvergenz in der Jugendkultur galt das Programm „*GIGA TV*“. Auf seiner Internetseite verkündete der Sender in seiner Gründerzeit: „*GIGA* ist der erste *TV*-Sender, bei dem es rund um die Uhr um die Themen Digital Lifestyle, Games und eSports geht“.¹²³

5.1.2.3 Verarbeitung von Kontingenzerfahrung

Die Verarbeitung von Kontingenzerfahrung bezieht sich nach Kaufmann z. B. auf die Bewältigung von Leid, Unrecht oder Schicksalsschlägen (s. Kap. 3.1.2). Die sich daran

¹²³ Das Zitat ist auf der Homepage nicht mehr verfügbar. Im Jahre 2009 wurde das Programm eingestellt. Aspekte dieses ehemaligen Konzeptes wurden durch den Online-Fernsehsender „*GIGA TV Live*“ übernommen.

anschließende Frage lautet: Welche Rolle spielen die Neuen Medien beim Erfüllen dieser Kompensationsfunktion?

Im Kapitel 4.2.3 wurde auf den hohen Stellenwert von parasozialen Interaktionen für diverse, allgemeine Lebensbewältigungsprozesse verwiesen. Diese Mechanismen greifen natürlich ebenso beim plötzlichen Eintreten von unvorhersehbaren negativen Ereignissen, wie z. B. bei „Schicksalsschlägen“. Um diesen Einbruch des Realen erklärbar zu machen, wird es vom Individuum symbolisch und imaginär bearbeitet. Für denjenigen, der es erfährt, kann der Vorfall so prägend sein (Tod eines nahen Angehörigen usw.), dass dieses Ereignis unmittelbar nach dem Eintritt sein zentralstes handlungsleitendes Thema wird. Das symbolische Material in Medieninhalten kann dem Rezipienten beim Verarbeiten des Erlebten insofern hilfreich sein, als er sich beispielsweise durch eine Medienfigur, die in einer ähnlichen Situation steht, verstanden oder getröstet fühlt oder er durch sie Anregungen zu möglichen Problemlösungsstrategien erfährt. Meines Wissens gibt es leider bislang keine Studie, die sich mit den medialen Bearbeitungsprozessen bei traumatischen Ereignissen beschäftigt.

Die Bearbeitung von handlungsleitenden Themen mithilfe der Neuen Medien kann aus meiner Sicht generell als ein quasireligiöser Akt angesehen werden. Der Rezipient greift hierbei nicht auf das Gebet, sondern auf die Neuen Medien zurück, um Distanz zu gewinnen und selbstkritische Perspektiven einnehmen zu können. Dabei verspricht er sich (durch die parasoziale Interaktion mit seinem/n Gegenüber(n)) Unterstützung in Form von Ratschlägen, Trost spenden sowie Kraft für seinen Lebensalltag. Unabhängig davon, ob das handlungsleitende Thema aus einem Schicksalsschlag oder aus einer sonstigen Kontingenzerfahrung resultiert, Fernsehen, Computerspiele, Internet usw. ermöglichen eine solche „Transzendierung des Alltäglichen“ (Keppler 2000: 224), indem – unter Bezugnahme ihrer Inhalte – eine Sphäre der Fantasie geschaffen wird. Dort können die Rezipienten für sie bedeutende Gedanken durchspielen und Gefühle ausleben.

Wendet man nun den Blick ab von der substanziellen Ebene des Medientextes und richtet ihn auf strukturelle Bereiche von Medienhandlungen, so sind auch dort Kompensationsfunktionen erkennbar, die als (quasi-)religiös anzusehen sind:

Die Möglichkeit, sich Auszeiten im Alltag zu nehmen und sich „ganz dem Fluss der laufenden Bilder hinzugeben“ (Hickethier 2006: 82) verschafft zum einen oftmals ein Gefühl des Glücks (vgl. ebd., 81f). Zum anderen wird durch die Mediennutzung häufig ein Eindruck von Kontrolle und Macht vermittelt. Aus dem gegenwärtigen Gesellschaftswandel ergeben sich für den Prozess des Erwachsenwerdens sehr spezifische Schwierigkeiten (s. Kap. 2). Die Mediennutzung kann den hiermit verbundenen Unsicherheiten seitens der Heranwachsenden entgegenwirken und somit kompensatorische Wirkung haben. Wie im letzten Unterkapitel bereits angedeutet erfolgt die Anwendung und

Rezeption von Medien oft nach einem gut strukturierten Muster: In Computerspielen beispielsweise orientiert sich der Anwender an den überschaubaren Spielregeln, um sich in der virtuellen Welt zu behaupten. Das Spielschema ist, genau wie in Filmen, häufig nach dem simplen Prinzip „das Gute kämpft gegen das Böse“ unterteilt. Wiemken (vgl. 2001: 72) sieht darin einen Wunsch der Heranwachsenden nach Eindeutigkeit. Der Feind ist klar erkennbar und nicht selten lautet die zentrale Grundregel eines Computerspiels: Töte, um zu überleben! Die Realität hingegen ist alles andere als klar gegliedert. Der Pluralismus in der flüssigen Moderne bietet zahlreiche Möglichkeiten der Selbstverwirklichung. Die Vielzahl an Optionen ist allerdings mit einem ständigen Entscheidungszwang verbunden. Auch in der virtuellen Welt stellt sich der Rezipient diversen Herausforderungen. Sein Handeln verursacht allerdings eine direkte Rückmeldung. Erfolgserlebnisse, beispielsweise ein gelungener Treffer, der den Tod des Gegners bedeutet, sind sofort erfahrbar. Im Lebensalltag hingegen ist man oftmals unschlüssig, ob eine Entscheidung richtig oder falsch war. Dort müssen die Menschen lernen, mit der Ambivalenz der (Post-)Moderne zu leben. Heranwachsende nutzen mediale Räume als eine eigenständige Welt, in der sie sich zurückziehen und (angestaute) Aggressionen, Frustrationen und Allmachtsfantasien ausleben können – und zwar ohne unmittelbare Folgen für die eigene reale Lebenswelt. Computerspiele sind aus dieser Perspektive eine „Selbstmedikation gegen Misserfolgsängste, mangelnde Lebenszuversicht und gegen das Gefühl, das eigene Leben nicht beherrschen und kontrollieren zu können“ (Fritz 1997: 37). Gleichzeitig verfolgen Medienproduzenten von Computerspielen allerdings, wie dargestellt, in der Regel kommerzielle Interessen. Damit sich ihre Produkte erfolgreicher verkaufen, greifen sie die Bedürfnisse der Heranwachsenden auf und schaffen Angebote, welche diese scheinbar befriedigen. Aus den beschriebenen Unsicherheiten der Jugendlichen lassen sich aus dieser Sicht ebenso lohnenswerte Gewinne erzielen.

In diesem Zusammenhang möchte ich medienkritisch anführen, dass Medienmacher nicht bloß elektronische Unterhaltung anbieten, sondern sie konstruieren Wirklichkeiten. In jenen angebotenen Realitäten wird sehr oft Gewalt als ein erforderliches Mittel angesehen, um Konflikte zu lösen. Zwar sind sich Medienexperten überwiegend einig, dass sich mediale Gewalt nicht unmittelbar in reale Gewalt überträgt, dennoch ist ein Antagonismus zwischen virtueller und tatsächlicher Wirklichkeit aus konstruktivistischer Sicht nicht haltbar. Fritz und Fehr (2003: 56f) verweisen beispielsweise auf die Gefahr, dass durch einen starken Konsum medialer Gewaltdarstellungen die Entwicklung von Sozialkompetenzen gravierend gestört werden kann:

Empathie ist nur in der realen Welt des menschlichen Miteinanders erlernbar (und verlernbar) und *nicht* [Herv. i. Orig.] in der virtuellen Welt des Computerspiels. Immer längere Aufenthalte in der virtuellen Welt können schädigen, weil sich dadurch die Zeit vermindert, in der sich diese Empathie ausbilden könnte. Sie schädigen auch deshalb, weil

sich Muster für emotionale Befriedigungen herausbilden können, die ohne Empathie auskommen und daher von der Notwendigkeit ablenken, eine empathische Form der Zwischenmenschlichkeit auszubilden, die auf Gewalt weit gehend verzichten kann und die durch ihre besondere emotionale Qualität Befriedigung schenkt.

Ein weiterer Kritikpunkt richtet sich in diesem Kontext gegen die in Medientexten häufig zu pauschale binäre Unterteilung z. B. in Gut und Böse. Zwar können solche Computerspiele, wie argumentiert, kompensatorische Wirkung haben und somit für (kurzfristige) Entlastung beim Rezipienten sorgen, jedoch knüpft ein solches Schema aber auch an traditionelle Denkweisen der Moderne bzw. Vormoderne an. Andersartigkeit wurde damals in der Regel nicht geduldet und Ambivalenz bekämpft. In der heutigen Zeit ist es aus meiner Position heraus erstrebenswert, mit Ungewissheiten und Diversität zu leben und plurale Ansichten als Chance zu begreifen (s. Kap. 2.2). Empathie spielt also ebenso unter diesem Gesichtspunkt eine zentrale Rolle. Wie Fritz und Fehr verdeutlichen können violente Medieninhalte diesbezüglich aber eher hinderlich sein.

Ein weiterer Kompensationsaspekt der Mediennutzung bezieht sich hingegen auf die Auswahlmöglichkeit des Nutzers. Er kann sich weitgehend nach individuellen Kriterien aussuchen, welches Medienangebot momentan zu ihm am besten passt. Trotzdem kann er sich häufig zumindest der imaginären Anwesenheit des Kollektivs, beispielsweise einer Fernseh- oder Internetgemeinde, sicher sein. Er überschreitet seine Alltagswelt nach seinen eigenen Wünschen. Er erfüllt somit sein Bedürfnis nach Individualität. Je intensiver Neue Medien auf diese Weise genutzt werden, umso größer ist aber auch die Gefahr der realen Isolation.

Außerdem hebt eine solche mediale Bewältigung von Kontingenzerfahrung im Alltag oft das Zeitempfinden auf. Zum einen kann der Rezipient so stark in eine Medienhandlung versunken sein, dass er seine Umwelt völlig ausblendet. Zum anderen vermitteln Neue Medien oft das Gefühl von Beständigkeit. Sobald z. B. eine Fernsehsendung zu Ende ist, wird sie sofort durch eine andere, neu beginnende, abgelöst. Seit der Privatisierung und Digitalisierung ist eine Medienrezeption rund um die Uhr problemlos möglich. Was eben durch die Medienhandlung noch von Bedeutung war, kann im nächsten Moment, z. B. nach dem Ende des Films, bereits unbedeutend geworden sein, da das Augenmerk schon auf das nächste Programm gerichtet ist. Besonders im medialen Fluss veralten aktuelle Inhalte schnell und geraten in Vergessenheit. Neue Medien verdeutlichen aber nicht nur das Prinzip der Hinfälligkeit, sondern wirken ihm aufgrund ihrer permanenten Flut von neuen Informationen entgegen. Hickethier (vgl. 2006: 81f) spricht in Anlehnung an Raymond Williams (1974) von einem einsetzenden, entspannenden Glückszustand, dem „Flow“, der den Zuschauer von einer Sendung zur nächsten scheinbar übergangslos „fließen“ lässt. Williams und Hickethier beziehen sich in ihren Aussagen zwar auf das Fernsehen, aber sie lassen sich u. a. ebenso auf Computerspiele oder, wie bereits das Verb

„surfen“ andeutet, auf das Internet übertragen. Eine reibungslose Überbrückung von Medieneinheiten ist mit jedem Mausklick gewährleistet, in der eine neue Homepage aufgerufen wird. Beim Computerspiel kann der Eintritt in einen neuen Schwierigkeitsgrad (Level) ebenso als lückenlos wahrgenommen werden.¹²⁴ Auch dieser Punkt ist als ambivalent zu bezeichnen. Die religiöse Bedeutung „im Fluss zu sein“ verweist z. B. im Buddhismus auf das menschliche Entwicklungspotenzial mit sich und seiner Umwelt im Einklang zu stehen bzw. mit ihr eins zu werden. Das ständige intensive Konsumieren von Medieninhalten beinhaltet hingegen nicht nur, wie bereits erwähnt, das Risikopotenzial der Vereinsamung, sondern kann außerdem zur Sucht führen. Seit wenigen Jahren gibt es zahlreiche Veröffentlichungen, die sich mit der Prävention, Diagnostik und Therapie von Computerspiel- oder Internetabhängigkeit beschäftigen (vgl. u. a. Mücken et al. 2010; Petry 2009). Außerdem erschwert eine solche Flut von Medieninhalten die Einnahme einer reflektierten Selbst- und Fremdbeobachterperspektive. Dem Rezipienten kommt es möglicherweise – bedingt durch die schnelle Ablösung von alten durch neue Informationen – erst gar nicht in den Sinn, Texte und ihre Bedeutung nicht bloß zu rekonstruieren, sondern sie ebenso kritisch zu (de-)konstruieren. Der strukturanalytische Ansatz verdeutlicht den zentralen Stellenwert der Nachbereitungsphase einer Medienrezeption. Wenn diese aufgrund der permanent neuen Medienreize nicht oder nur ungenügend durchlaufen wird, kann es aus meiner Sicht passieren, dass der Rezipient nicht bzw. nur ungenügend in der Lage ist, die in den Medieninhalten vorhandene Bedeutung konstruktiv mit seinem Lebensalltag zu verknüpfen. Ein einzelner Medientext bleibt in diesem Fall also unbewertet und es wird seine implizierte – von Medienmachern codierte – dominante Bedeutung übernommen. In diesem Zusammenhang werden auch Texte, die aus pädagogisch emanzipatorischer Sicht bedeutungsvoll sein können, als solche nicht wahrgenommen, da keine kritische Selektion zwischen unwichtigen und wichtigen medialen Symbolfragmenten stattfindet. Eine intensive Mediennutzung, in welcher der Rezipient in den beschriebenen „unendlichen“ Fluss der Medientexte eintaucht, kann folglich Baumans beschriebene Neugestaltung der Agora erheblich erschweren (s. Kap. 2.2).

Neue Medien können, so resümiere ich, zwar bei der Kontingenzbewältigung für Heranwachsende hilfreich sein, denn sie besitzen durchaus kompensatorische Funktionen für eine Vielzahl von (unbefriedigten) Bedürfnissen, Sorgen oder Ängsten. Solche religionsähnlichen Leistungen müssen hierbei jedoch auch aus einem kritischen Blickwinkel betrachtet werden.

5.1.2.4 Soziale Gemeinschaftsbildung

Die Türen der medialen Welt stehen für jedermann prinzipiell offen. Ein Tastendruck auf der Fernbedienung oder dem PC genügt, um in eine virtuelle Wirklichkeit zu gelangen, in

¹²⁴ Zu den verschiedenen Varianten des „Eintauchens“ in virtuelle Welten vgl. Bente/Krämer/Petersen (2002).

der man zumindest parasozial mit anderen in Kontakt tritt. Eine gesellschaftlich integrierende Funktion, die Durkheim Religionen zusprach, kann meiner Überzeugung nach ebenso den Neuen Medien zugeordnet werden. Aufgrund ihrer Audiovisualität wird ein Gefühl einer unmittelbaren Teilhabe erzeugt (vgl. Hickethier 2006: 72). Besonders ausgeprägt ist die Illusion bei Live-Übertragungen, da der Rezipient scheinbar direkt mitten im Geschehen ist. Mithilfe der Medien werden selbst räumlich weit entfernte Ereignisse erfahrbar. Die „Zeit- und Ort- transzendierende Fähigkeit“ (ebd., 73) ist derart in den Alltag integriert, dass Menschen heutzutage – von nahezu überall – an gesellschaftlichen Kommunikationen partizipieren können. Dadurch gehören sie einer großen medialen Gemeinde an, die einem das Gefühl der Teilhabe vermittelt, Trost spendet oder Ratschläge geben kann. So nutzt ein Teilnehmer einer Fernsehshow seinen Auftritt in der breiten Öffentlichkeit häufig aus dem Wunsch heraus, einmal von vielen verstanden zu werden oder er betrachtet die Zuschauer als Zeugen, sein Versprechen oder Vorhaben zu halten bzw. erfolgreich durchzuführen.¹²⁵ Er feiert mit der Fernsehgemeinde ebenso oft parasozial die Versöhnung oder das Zusammenkommen mit einer nahestehenden Person (s. Kap. 5.1.2.2). Die Zuschauer hingegen zelebrieren durch das Gefühl der Teilnahme – besonders in kommunikativen Sendungen, wie in Talk- oder Liebesshows – eine Art „Kommunion des Dabeiseins“ (Keppler 1995: 309). Sie erfahren dabei eine

Transzendierung des Horizonts ihrer sozialen Begegnungen. Man begegnet Schicksalen, denen man so zu Hause nicht begegnen könnte. Man nimmt teil an einem Kult des Einanderverstehens, in dem alle Beteiligten sich als Angehörige einer medial gestifteten Gemeinde verstehen können – der Gemeinde derer, die jeden so zu nehmen versteht, wie er nun einmal ist (Keppler 2000: 224).

Seit der Privatisierung des TVs ist eine „Individualisierung von Fernsehritualen“ (vgl. Hickethier 2006: 80) zu beobachten. Die Palette der medialen Erzählungen hat sich immens vergrößert und die Zuschauer können sich individuell das für sie passendste Programm aussuchen. Während in den 70er und 80er Jahren Sendungen wie „*Dalli Dalli*“ (1970-1986) in aller Munde waren und von einem Großteil aller Fernsehzuschauer geschaut wurden, gibt es mittlerweile unzählige Shows und Serien, die vielen Rezipienten völlig unbekannt sind. Konnte sich der einstige Zuschauer mit *einer* großen (nationalen) Fernsehgemeinde verbunden fühlen, so gibt es mittlerweile viele kleine, die, im Sinne des „Marktes der Religionen“ gegeneinander um Mitglieder konkurrieren. Der Konsument wählt aus, ob er beispielsweise der Gemeinschaft „Terminator SSC“, „Star Trek“ oder „Simpsons“ angehören möchte. Gerade beim TV wird aber deutlich, dass es sich in diesem

¹²⁵ Beispielsweise verkündete der einstige Fußballmanager von Bayer 04 Leverkusen, Rainer Calmund, am 3. September 2008 in der Sendung „*Stern TV*“, dass er mit Unterstützung von Sport- und Ernährungsexperten innerhalb eines Jahres 30 kg abnehmen möchte. In den darauf folgenden Wochen und Monaten sollte das Programm regelmäßig von seinem Projekt berichten (URL: <http://www.stern.de/tv/sterntv/Abnehmen-Sport-Reiner-Calmund-Ernst-/636899.html> [Stand: 02.09.2012]). Die Ansage Calmunds blieb ergebnislos und das Vorhaben ist offensichtlich gescheitert.

Zusammenhang nur um eine durch passives Zuschauen und nicht durch eine aktive Partizipation begründete imaginäre Gemeinschaft handelt. Ich unterscheide also zwischen aktiven und passiven sowie zwischen virtuellen und realen Gemeinschaften.¹²⁶

Diese Entwicklung der Individualisierung der Fernsehrituale wurde durch die Digitalisierung sicherlich weiter vorangetrieben. Das Internet ist ein mächtiger Informationsträger und liefert außerhalb des Fernsehens eine unzählige Auswahl an symbolischem Material. Es entstehen dementsprechend ständig neue medienspezifische Gemeinschaftsformen. Außerdem ermöglicht das Internet Gruppenbindungen, die über eine bloße emotionale Verbundenheit hinausgehen. Die Interaktivität des Mediums, die sich u. a. durch Chatten, Videokonferenzen, Schreiben von E-Mails oder Einträge in Foren zeigt, erlaubt nämlich, wie bereits erwähnt, eine aktive Teilnahme an diversen Communitys. Die Zusammengehörigkeit entsteht unter diesem Gesichtspunkt somit ebenso durch Partizipation.

Bauman beschreibt einen in der flüssigen Moderne häufig vorhandenen Typ von Gemeinschaften. Er ist dadurch gekennzeichnet, dass sich Menschen mit sehr unterschiedlichen Interessen nur für eine kurze Dauer zusammenschließen. Im Gegensatz zur soliden Moderne, in der tatsächliche „gemeinsame Anliegen“ (Bauman 2003: 234) im Zentrum eines Kollektivs stehen, handelt es sich hierbei um eine „Illusion, etwas mit anderen zu teilen“ (ebd.). Dementsprechend unverbindlich sind solche Zusammenschlüsse. Die eben beschriebenen virtuellen Gemeinschaften lassen sich meiner Meinung nach häufig dieser kritisch zu sehenden Kategorie zuordnen. Durch die technischen Möglichkeiten der Neuen Medien können schnell und einfach virtuelle Gruppen entstehen. Genauso rasant können sie sich wieder auflösen. Aus diesem Grund ist es unwahrscheinlich, dass aus solch losen Interessenverbänden (in der Regel) eine dauerhafte und umfassende Solidarität gegenüber anderen Mitgliedern entsteht.

Durch die Pluralisierung und Digitalisierung ist auf der einen Seite die Zahl der virtuellen Gemeinschaftsbildungen drastisch gestiegen. Auf der anderen Seite haben medial basierte Kollektive durch diese Entwicklung eine Fragmentierung erfahren. Es gibt auch in diesem Kontext nicht mehr nur eine große Narration, sondern Unmengen an kleinen Episoden. Diese einzelnen Symbole eines Medienmaterials können von Rezipienten so verarbeitet werden, dass sie – genau wie Rituale – zur Gemeinschaftsbildung beitragen können. Sie werden – so wurde bereits an anderer Stelle deutlich – häufig in der Jugendkultur als identitätsstiftende Zeichen eingesetzt. Symbole aus den Neuen Medien dienen dabei gleichzeitig als eine Erkennungsmarke von gleichen oder ähnlichen Interessen, Einstellungen oder Lebensläufen.

¹²⁶ Dieser Umstand wird bei aufgezeigten funktionalen Zusammenhängen zwischen Medien und Religion in der Fachliteratur leider bislang zu stark ausgeklammert.

Birken-Silvermann (2003) verdeutlicht anhand des Kommunikationsstils einer Gruppe jugendlicher Migranten aus Italien anschaulich, auf welche Art und Weise sich Zusammenhänge zwischen Medieninhalten und Identitätskonstruktionen im Lebensalltag ausdrücken können. So geben sich die Jungen u. a. Namen aus Filmen und dem Fernsehen, mit denen die Statushierarchisierung innerhalb ihrer Clique verdeutlicht wird. Der Gruppen-Jüngste heißt in Anlehnung an eine Joghurtwerbung „Fruchtzweig“. Im Gegensatz dazu symbolisieren Namen von italienischen Personae, wie beispielsweise „Calimero“ oder „Pinocchio“, höhere Ränge innerhalb des Kollektivs. Bedeutend ist in diesem Zusammenhang außerdem die „biografische“ Parallele zwischen den beiden Figuren und den Namensträgern der Migrantenjungen. Sie alle können nämlich als gesellschaftliche Außenseiter bezeichnet werden, die sich gegen die Erwachsenenwelt behaupten möchten (vgl. ebd., 227f). Die gewählten Spitznamen der Gruppe basieren also auf gemeinsam konstruierten Codes aus Medieninhalten, die ihr Zugehörigkeitsgefühl verstärkt. An diesem Fallbeispiel zeigt sich, wie bedeutsam das sichere Gefühl einer Gruppenzugehörigkeit – gerade bei der Entwicklung von Jugendlichen – sein kann. Es offenbart aber ebenso wieder die enge Verzahnung zwischen Identität und medialen Einflüssen.

Massenmedien vermitteln – trotz der genannten Individualisierung von Medienpräferenzen – gesellschaftliche Werte, Trends und Themen. Sie vermitteln ein bestimmtes Bild von Welt (s. Kap. 5.1.2.1 „Identitätsstiftung“). Diese spezifisch konstruierte Wirklichkeit knüpft an eine teilweise gemeinsame Kultur an und erneuert partiell das Band, welches Subjekte einer Gesellschaft vereint. Neue Medien können somit aus meiner Sicht integrierende Kräfte besitzen. Besonders deutlich wird die Vermittlung von kollektiven Themen in den gesendeten Nachrichten. Hier wird der Nutzer scheinbar über die wichtigsten Themen des Tages informiert. Es geht dem Rezipienten oft allerdings in erster Linie nicht um die präsentierte Sachinformation an sich, sondern eher um das Gefühl der Teilhabe am Weltgeschehen (vgl. Schmidt 1987: 100). Solche Kollektive unterscheiden sich von Verständigungsgemeinschaften, die – wie dies auch in religiösen Gruppierungen der Fall sein kann – eher intrinsische Motive (z. B. Glaube, Werte, Ideale, Visionen) für ihre Teilnahme haben. Entsprechend besitzen diese einen starken einheitsstiftenden Kern und eine ausgeprägte Solidarität untereinander.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Neue Medien zur sozialen Gemeinschaftsbildung beitragen können. Allerdings handelt es sich dabei oft um passive, imaginäre bzw. virtuelle Gemeinschaften, die tendenziell als unverbindlich und flüchtig angesehen werden können.¹²⁷

¹²⁷ Der hohe Stellenwert der Neuen Medien in der (Post-)Moderne hat über diesen Gesichtspunkt hinaus weitere, als ambivalent zu bezeichnende Auswirkungen auf die Beziehungswirklichkeiten der Subjekte. Im Kapitel 9 werden sie im Rahmen einer konstruktivistisch orientierten Didaktik ausführlich diskutiert.

5.1.2.5 Kosmisierung von Welt

Eine Kosmisierung von Welt stellt einen „Deutungshorizont aus einheitlichen Prinzipien“ dar, „der die Möglichkeit von Sinnlosigkeit und Chaos ausschließt“ (Kaufmann 1989: 85). Er bietet Orientierung und vermittelt Sicherheit. Einbrüche des Realen (s. Kap. 3.1.3.1) werden entsprechend solcher Wirklichkeitsauffassungen symbolisch und imaginär so verarbeitet, dass sie umgehend in einen sinnhaften Gesamtzusammenhang, wie z. B. der ewige Kampf zwischen Gut und Böse sowie das Prinzip der Opferung bzw. der Nächstenliebe, gestellt werden. Wie bereits geschildert vermitteln Mythen und Rituale oft ein zeitunabhängiges Bild von Geschlossenheit und Beständigkeit. Diese Funktion ist eine zentrale Leistung von Religionen. Ebenso gibt es eine Vielzahl von einheitsstiftenden Elementen, derer sich die Neuen Medien bedienen bzw. die mithilfe ihres Inhaltes an Rezipienten offeriert werden:

Der Aufbau von Fernsehprogrammen enthält beispielsweise klare Muster. Es wird nicht nur rund um die Uhr gesendet, sondern jeder Tag, jede Woche und jedes Jahr haben feste Zyklen, die den Medieninhalt strukturieren. Sendungen haben eine bestimmte Länge – Serien dauern häufig eine knappe Stunde, Filme hingegen ca. 90 Minuten – und haben einen spezifischen Platz im Programm (vgl. Thomas 1996: 118). So wird ein Tag in der Fernsehwelt beispielsweise häufig mit diversen Morgenmagazinen eingeleitet. Mittags und nachmittags unterhalten zahlreiche Talkshows, bevor das Sandmännchen traditionellerweise Kindern ihr Tagesende signalisiert. Das Abendprogramm beginnt mit den Nachrichten¹²⁸ und dem anschließenden Spielfilm um 20.15 Uhr. Große Shows und „Blockbuster“ werden herkömmlich eher an Samstagen und Sonntagen und Kriminalfilme an Feiertagen und Sonntagen gesendet. Innerhalb der Woche laufen hingegen anteilmäßig eher Mehrteiler und Serien (vgl. Schilson 1997: 98). Der Jahreszyklus spiegelt sich beispielsweise an den an Feiertagen reichlich präsentierten Spielfilmen, an Sendungen, die mit einem Jahresrückblick ein Jahr abschließen, an Figuren wie z. B. Weihnachtsmännern, Engel oder Osterhasen sowie an zahlreichen Symbolen im Medientext (s. Kap. 5.1.1.2.1 „Reklame“) wider.

Diese feste und immer wiederkehrende Abfolge von Fernsehinhalten erlaubt den Vergleich zur Liturgie (vgl. Reichertz 2000b; Schilson 1997; Gilles 1997; Thomas 1996). Nicht nur der Gottesdienst erfolgt nach einer spezifischen Abfolge von Einheiten. Die Kirche strukturiert die Lebenszeit der Gemeindemitglieder u. a. durch Kirchenjahre oder mit Ereignissen wie Taufe, Hochzeit oder Beerdigung. Ihre ständige Präsenz und ihre Botschaften, die alle Bereiche menschlichen (Zusammen-)Lebens abdecken, vermitteln Sicherheit und verleihen dem Leben „Sinn“. Medien übernehmen diese Funktion scheinbar

¹²⁸ Schilson (vgl. 1997: 98) vergleicht Nachrichtensendungen als eine Art Gebet, in dem die Ereignisse des Tages zusammengefasst und bearbeitet werden.

erfolgreich, indem sie die zeitliche Strukturierung des Alltags und der Freizeit unterstützen.

Die zentrierte Position des Fernsehgerätes in vielen Wohnzimmern lässt anschaulich erkennen, dass Medien ebenso Einfluss auf die räumliche Strukturierung in der Alltagswirklichkeit haben. Aus einer für mich parodistischen Perspektive erinnert er in diesem Zusammenhang an einen (post-)modernen Altar, an dessen Ort die Fernsehgemeinde Orientierung erfährt:

Der Zuschauer sitzt frontal vor dem Bildschirm, dieser wird von einem Licht hinter ihm erleuchtet so wie vergleichsweise ein Altar, hinter dem die Kirchenfenster von der im Osten stehenden Sonne durchleuchtet werden. Die Emanation der Bilder auf dem Bildschirm wird andächtig verfolgt wie das Geschehen vor dem beleuchteten Altar. Gewiss ist die Sitzordnung vor dem Bildschirm variabler; freizügiger können sich die Betrachter geben, aber die Ausrichtung auf das Gesendete bleibt dennoch erhalten (Hickethier 2006: 74).

Richtet man den Fokus auf Programminhalte oder, allgemeiner ausgedrückt, auf den Medientext, so lassen sich hierbei ebenso immer wiederkehrende Muster aufzeigen, die z. T. dem Prinzip der „Kosmisierung von Welt“ entsprechen. Geschichten können in einer *offenen* oder *geschlossenen* Form erzählt werden:

- Spielfilme, aber auch viele Computerspiele besitzen häufig, dies veranschaulichte der narrative Monomythos der Heldenreise (s. Kap. 5.1.1.3), eine Grundstruktur mit Spannungsbogen und einem klaren Ende. In zahlreichen Varianten in Filmen, Werbungen usw. wird dem Zuschauer sehr oft ein „Happy End“ präsentiert (vgl. Hickethier 2006: 77). Er hat solche Erzählmuster derart stark verinnerlicht, dass er jede neue Erzählung in sie einordnen kann. Selbst wenn der Fernsehheld sich z. B. in einer noch so aussichtslosen Situation befindet, der Zuschauer kann – besonders in Hollywoodproduktionen – mit einem positiven Ausgang rechnen. Ob die darin implizierte religiöse Botschaft „Alles wird gut“ häufig in die Alltagswirklichkeit übertragen wird, sei an dieser Stelle dahingestellt. Jedoch vermittelt bereits die Imagination eines „Happy Ends“ sowie die Möglichkeit, unbekanntes Medienmaterial nach bekannten Schemen zu strukturieren, Halt und Sicherheit.
- In Fernsehserien, wie z. B. in Seifenoperen, handelt es sich hingegen um Erzählungen, die offener angelegt sind. Am Ende jeder Folge kommt es zu einem Handlungshöhepunkt mit häufig ungewissem Ausgang. Solche „Cliffhanger“ versuchen, den Zuschauer an die Serie zu binden, schließlich möchte er die aufgebaute Unsicherheit aufgelöst wissen. Es wird somit in gewisser Weise mit dem Bedürfnis des Rezipienten nach Halt und Sicherheit gespielt. Doch „zumindest das Weitergehen der vertrauten Serie sichert ein Stück weit die Kontinuität und

Verlässlichkeit gegenüber der Kontingenz des Dargestellten“ (Pirner 2001: 187). Außerdem werden (einzelne) Handlungsstränge in einzelnen Episoden oder am Ende einer Staffel doch zum Abschluss bzw. in einen sinnhaften Gesamtzusammenhang gebracht (vgl. Hickethier 2006: 76).

Medienmacher können ihre Figuren und deren Handlungen in Serien ausgiebiger darstellen als beispielsweise in einem 90-minütigen Film. Zusätzlich sind gerade in Soaps die Schauplätze und die präsentierten Themen nah an der Alltagswelt der Zuschauer angelegt. Dementsprechend kann der PSI-Faktor (s. Kap. 4.2.3) allein aus diesem Grund recht hoch sein. Zudem werden Serien in einem klaren (z. B. wöchentlichen) Rhythmus gezeigt. Einige von ihnen werden über viele Jahre ausgestrahlt¹²⁹, sodass Serienstars die Rezipienten auf deren Lebensweg scheinbar „begleiten“. Serien können also durch ihre langfristig angelegte und parallel zur Alltagswirklichkeit laufende Erzählung Sinn stiften (vgl. Hickethier 2006: 77) und demnach Sicherheit bieten.

Eine weitere Facette der medialen Kosmisierung von Welt liegt nun in der Art und Weise, wie Probleme und Konflikte durch die Medien erzählt werden. In diesem Zusammenhang können Nachrichtenprogramme als Paradebeispiel angesehen werden. Sie präsentieren die in der Kultur scheinbar wichtigsten aktuellen Ereignisse und komprimieren diese in ein bestimmtes Zeitfenster. Die „*Tagesschau*“ auf *ARD* dauert beispielsweise 15 Minuten. Während dieser Zeit ist der Zuschauer ein Teil eines nationalen oder internationalen Kollektivs. In dieser Rolle nimmt er z. B. Anteil an Ungerechtigkeiten, die den Mitmenschen widerfahren sind (vgl. ebd., 78). Nachrichten sind in diesem Zusammenhang auch ein täglicher Indikator der alltäglichen Ordnung (vgl. ebd.). Die Rezipienten erfahren zum einen, worüber sie sich *nicht* zu beunruhigen brauchen, denn insgeheim vergewissern sie sich, dass die präsentierten Gefahren weit weg sind.¹³⁰ Zum anderen wird eine gesendete negative Nachricht – sie stellt ein Ungleichgewicht der natürlichen, technischen, sozialen oder moralischen Ordnung dar (vgl. Thomas 1996: 121) – allein durch ihre Verbalisierung und Visualisierung durch Redakteure und Experten rational erklärbar. Das Unerwartete wird analysiert und unmittelbar in einen größeren Sinnzusammenhang gebracht. Es wird scheinbar beherrschbar und verliert dadurch einen Teil des Schreckens:

Am 26.12.2004 riss zum Beispiel eine 12 Meter hohe Flutwelle tausende Menschen, u. a. in dem Städtchen Khao Lak, in den Tod. Seit diesem Ereignis ist die Bezeichnung „Tsunami“ fast jedem ein Begriff. Die Angst von Urlaubern und Küstenbewohnern Thailands hat sich mittlerweile gelegt, auch weil das reale Ereignis der Flutkatastrophe in einem naturwissenschaftlichen Kontext eingeordnet werden konnte. Experten

¹²⁹ Die Serie „Die Lindenstraße“ läuft wöchentlich seit dem 8.12.1985, die amerikanische Seifenoper

„Guiding Light“ (Springfield Story) wurde sogar 57 Jahre (1952–2009) lang im TV ausgestrahlt.

¹³⁰ An dieser Stelle drückt sich anschaulich das egozentrische Prinzip der *Life-Politic* (s. Kap. 2.2) aus.

prognostizierten, dass weitere Flutwellen dieses Ausmaßes in absehbarer Zeit unwahrscheinlich sind, ein Frühwarnsystem wurde entwickelt und Evakuierungswege führen nun im Notfall die Betroffenen aus der Gefahrenzone. Diese Informationen vermitteln ein Gefühl von Sicherheit – auch wenn niemand weiß, was bei einem weiteren Tsunami tatsächlich passieren würde.

Nachrichtensendungen, aber ebenso andere Fernsehprogramme und Filme, greifen bei ihrer Darstellung von unerwarteten Ereignissen, Konflikten oder Problemen auf diese spezifische Erzählweise zurück. Das Ereignis wird seiner Komplexität beraubt und in ein erklärbares Format gewandelt. Sind die bearbeiteten Nachrichten trotzdem noch bedrohlich, so verlieren sie früher oder später durch neue Informationen – zu diesem oder einem anderen Thema – an Bedeutung. Sie werden durch die Aktualität des Neuen abgelöst und geraten schneller in Vergessenheit (vgl. ebd.). Jedoch besteht in diesem Zusammenhang die Gefahr, dass einzelne Ereignisse oder Einzelschicksale lediglich konsumiert, hingegen ihre kollektive (z. B. politisch relevante, sozialverantwortliche) Bedeutung für die Gemeinschaft nicht angemessen erfasst werden. In diesem Fall werden sie aufgrund der medialen Informationsflut nämlich „bloß“ als ein Ereignis von vielen gesehen und erscheinen somit als ein eher unbedeutender Teil eines großen, allumfassenden Sinnsystems.

Die Vermittlung von ganzheitlichen Prinzipien beinhaltet weitere bedenkliche Aspekte. Entspringt sie, wie Kaufmann spricht, aus *einem* Deutungshorizont, dann erfolgen die Bewältigungsversuche der Ambivalenz – die sich in diesem Zusammenhang als Folge scheinbar auflöst – aus lediglich *einer* Perspektive. In diesem Fall sind es die Repräsentationen der Neuen Medien, welche die Sichtweisen und Wahrnehmungen der Teilnehmer einrahmen.¹³¹ Eine Reduzierung von Beobachterpositionen ist aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus als fragwürdig zu bezeichnen, zumal die eingeschränkten Sichtweisen einer universellen Wirklichkeitsdeutung alle alltäglichen und außeralltäglichen Bereiche durchdringen. Die mediale Kosmisierung von Welt erzeugt aber nur *eine* Version von Wirklichkeit. Vielleicht sind Realitäten denkbar, die für alle Teilnehmer mit einer Zunahme ihrer Lebensqualität verbunden wären. Möglicherweise würden Menschen ihre Freizeit anders füllen, wenn der Medienkonsum nicht – wie so oft – mit einem Gefühl der Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit begleitet wäre, sondern mit einem Bewusstsein von Endlichkeit und Sinnlosigkeit. Verhaftet der Teilnehmer dieser medialen Gemeinschaft durch routinemäßige, unreflektierte Rekonstruktionen in diesem bestehenden, konstruierten Sinnsystem, dann beraubt er sich alternativer Betrachtungsweisen auf die Dinge des Lebens. Anstatt alleine seine Lieblingssoap anzuschauen, könnte er beispielsweise auch seinen Wunsch verwirklichen, einen Töpferkurs zu besuchen.

¹³¹ Diese kritische Betrachtung trifft selbstverständlich auch auf Religionen zu.

Ebenso wäre es möglich, dass nicht die Fernsehgeräusche eines Flachbildschirmes das Wohnzimmer beschallen, sondern die Stimmen eines anregenden Gespräches mit Freunden. Ich möchte an dieser Stelle nicht werten oder vorgeben, welche Freizeitaktivität besser oder schlechter ist. Mir geht es in diesem Zusammenhang darum, zu verdeutlichen, dass ein starres Verharren in unreflektierten Gewohnheiten das Beobachtungs- und Handlungspotenzial beeinträchtigen kann. Auf der einen Seite können (mediale) Rituale und ritualisierte Abläufe zwar ein Gefühl von Beständigkeit vermitteln. Auf der anderen Seite führen sie leicht zu tendenziell übernommenen und unreflektierten Wirklichkeitsbildern. Durch bloße Rekonstruktionen der beschriebenen allumfassenden Wahrheitsprinzipien der Medien werden also dominante Codes der Medienmacher übernommen. Somit ändert sich nichts am bestehenden System und vorhandene hegemoniale Strukturen sowie alltägliche Mechanismen der Unterdrückung werden gefestigt.

Als Fazit lässt sich Folgendes festhalten: Die Omnipräsenz der Medien macht es möglich, dass nahezu jeder immer und überall ihre Bedeutungsinhalte aufnehmen kann. Die Endlosschleifen an Medieninhalten bieten eine zum Alltagsleben parallel laufende mediale Wirklichkeit. Während die Alltagswirklichkeit sehr komplex und oft unübersichtlich ist, basiert die Welt der Medien auf leicht zu erkennenden und immer wiederkehrenden Schemen. Der Rezipient kann sich trotz bzw. gerade wegen der unerschöpflichen Vielfalt an Medienerzählungen problemlos und wann immer er möchte ein- und ausklinken bzw. zwischen der virtuellen und realen Wirklichkeit wechseln. Medien wandeln – aufgrund ihrer Strukturen und Darstellungsweisen – Unverständliches in etwas Begreifliches um. Sie geben den Dingen dadurch Sinn. Gleichzeitig engen sie durch ihre Kosmisierung von Welt die Perspektivenvielfalt ihrer Teilnehmer ein. Zum einen wird dadurch dieses System, in dem die Neuen Medien eine sehr mächtige, religionsähnliche Funktion haben, unhinterfragt übernommen. Zum anderen bleiben alternative Wirklichkeitsdeutungen, die eventuell viabler, produktiver, sozialer usw. wären, außer Acht.

5.1.2.6 Distanzierung von gegebenen Sozialverhältnissen

Ein weiterer Funktionsaspekt von Religionen handelt, so Kaufmann (1989: 85), von der „Ermöglichung von Widerstand und Protest gegen einen als ungerecht oder unmoralisch erfahrenen Gesellschaftszustand“. Neue Medien können diese Funktion unter Umständen ebenso erfüllen.

Medien sind ein Spiegel der Gesellschaft. Sie zeigen, was Menschen beschäftigt. Im Unterhaltungssektor der Popkultur sind die Vorstellungen von Welt meist verdeckter angelegt als beispielsweise in einem Polit-Talk, in der die Parteienvertreter offen ihre Meinungen kundtun. Trotzdem sind Interpretationen über den Subtext einer medialen Erzählung immer möglich. Hierbei ist es nötig, die Rolle eines Beobachters einzunehmen und von einer Metaebene aus Medieninhalte zu betrachten. Aus dieser Sicht könnten selbst

Volksmusiksendungen oder actionreiche Computerspiele unter dem Aspekt „Distanzierung von gegebenen Sozialverhältnissen“, die in diesem Fall mit der Sehnsucht nach einer harmonischeren bzw. erlebnisreicheren Welt in Verbindung steht, untersucht werden. Das Genre *Science Fiction* ist für eine Veranschaulichung dieser medialen Funktion hervorragend geeignet, denn *Science-Fiction*-Filme spielen sowohl auf einem fernen Planeten oder im Weltraum als auch in der Zukunft. Hier besteht also bereits durch die Beschaffenheit des Genres eine große Distanzierung zur Alltagswirklichkeit. Diese Fremdbeobachterperspektive imaginiert die Welt „mit den Augen Gottes“ (Pirner 2001: 172) und ermöglicht das Spiegeln der eigenen Persönlichkeit, des Selbstbildes einer Gesellschaft oder der Menschheit. Dabei zeigt sich, dass im *Science Fiction* das ambivalente Verhältnis zwischen Mensch und Technik sehr oft thematisiert wird. Die Technik gilt zwar in diesem Zusammenhang häufig als Inbegriff des Fortschritts, gleichzeitig wird sie – dies machte der Film *Matrix* deutlich – oft auch als bedrohlich dargestellt. Sie unterdrückt nicht selten die Menschheit. Im *Science Fiction* werden demnach immer wieder u. a. Zukunftsängste verarbeitet.

Ein Medientext kann aber nicht nur bestehende Verhältnisse kritisieren, er kann ebenso Alternativen zeigen. Auch in diesem Zusammenhang lässt sich die erschaffene Welt im Genre *Science Fiction*, aber auch im Bereich *Fantasy*, als Paradebeispiel ansehen:

Als diese ganz andere Welt ermöglicht sie Erfahrungen, wie sie in unserer Alltagswelt (auch in einer filmisch dargestellten Alltagswelt) niemals möglich wären. Hier können in großer experimenteller Freiheit sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Möglichkeiten und Unmöglichkeiten durchgespielt werden, können alle möglichen und unmöglichen Gedanken und Gefühle ‚ausprobiert‘ werden und: Hier können auch sonst tabuisierte oder vernachlässigte Themen menschlichen Lebens zur Sprache und Darstellung kommen, u. a. auch tiefe existenzielle und religiöse Fragen (ebd.).

Obwohl sich Pirner auf diese spezifischen Genres bezieht, soll hierbei betont werden, dass ein Rezipient mit jedem Medientext bzw. dem darin enthaltenen symbolischen Material experimentieren kann. Dadurch kann er möglicherweise bedingt eine kritische Denkweise gegenüber einem bestimmten Sachverhalt erlangen. Allerdings, so wurde in der Arbeit mehrfach betont, ist eine Medienerzählung vorstrukturiert. Bei der Fragestellung, wie Medien zur Distanzierung von bestehenden Sozialverhältnissen beitragen können, ist somit eine Unterscheidung der Beobachterperspektive von Medienmachern¹³² und Rezipienten nötig:

Es gibt eine Reihe von Sendungen, die beiläufig und/oder auf unterhaltsame Weise auf bestehende Ungerechtigkeiten oder Missstände aufmerksam machen und gleichzeitig Lösungswege aufzeigen. Dabei werden stets Einzelschicksale ins Zentrum der Show

¹³² Die Bezeichnung „Medienmacher“ ist ein komplexes Feld und bezieht sich u. a. auf Produzenten, Filmschaffende, Redakteure etc. Der Begriff wird im nächsten Kapitel (5.2) genauer erörtert.

gerückt. Sozialdokumentationen beispielsweise thematisieren unterschiedliche sozialpolitische Problematiken. Während z. B. in „*Raus aus den Schulden*“ oder „*Der Arbeitsbeschaffer*“ ein Experte den Betroffenen bei der Beseitigung ihrer existenziellen Sorgen hilft, kümmern sich die beiden Expertinnen in „*Das Modell und der Freak*“ um das angeknackste Selbstvertrauen der teilnehmenden männlichen Kandidaten. Medienmachern geht es in diesen Programmen vermutlich weniger um einen gesellschaftskritischen Diskurs als um gute Unterhaltung, trotzdem suggerieren ihre Erzählungen, dass – selbst in einer noch so ausweglosen Lage – „Wunder“ möglich sind. Dieser Aspekt zeigt sich in nicht wenigen Genres. So konnte zum Beispiel die Zuschauerwelt im Jahre 2008 Anteil an dem Schicksal der 18-jährigen Gabriella nehmen. Sie war seit drei Jahren Mutter und wurde von ihrem Freund verlassen. Bei ihren ersten Gesangsauftritten in der dokumentarisch aufbereiteten Reality-TV-Sendung „*Popstars – Just 4 Girls*“ wirkte sie unreif und unachtsam. Es schien eine Frage der Zeit, bis sich die Jury gegen Gabriella entscheiden würde. Doch sie hielt an ihrem Traum, Popstar zu werden, fest, arbeitete hart an sich – und schaffte es schließlich in die Band „Queensberry“.

Wer die generierten „Wunder“ der Neuen Medien erfahren möchte, bekennt sich – analog zur Dimension der Allgemeinen Religiosität – zu den Regeln, Konventionen und Logiken dieser Teilnehmerschaft. Diese medialen Gesetze sind zwar unbeschrieben und können sich prinzipiell wandeln, dennoch werden sie meist von den Beteiligten, dazu zähle ich die Akteure in Shows sowie Rezipienten, unhinterfragt übernommen. Wie anhand zahlreicher Castingshows deutlich wird, scheinen in diesem Zusammenhang häufig Teilnahmebestimmungen zu gelten, in denen Selbstinszenierung als höchstes Gut erscheint. Im Zentrum steht offenbar nicht die Persönlichkeit eines Individuums, sondern sein Unterhaltungsgrad, der wiederum den Vermarktungswert festlegt. Solche und viele andere Aspekte konstruieren eine auf Konsum und Unterhaltung ausgerichtete Realität, die den Glauben nährt, dass man alles in kurzer Zeit erreichen kann. Für die meisten Menschen bleibt dies eine Illusion, die mitunter frustrierende Ausmaße annehmen kann.

Nichtsdestotrotz können mediale Geschichten in einer als ungerecht erachteten Welt häufig Hoffnung und Zuversicht spenden. Selbst wer in der Alltagswirklichkeit seine persönlichen Ziele verfehlt, in Medieninhalten finden sich in der Regel immer Beispiele von Menschen, deren Situation vergleichbar ungünstig ist. Entweder dient die Persona als Vorbild, indem sie aufzeigt, dass es Lösungswege aus dem Dilemma gibt oder aber sie fungiert als tragischer Held, durch den die Zuschauer beruhigend feststellen, dass andere ebenso bzw. noch deutlicher scheitern können. Unter diesem Gesichtspunkt können Medieninhalte, so Thomas (vgl. 1996: 124), trösten oder Enttäuschungen absorbieren. Allerdings möchte ich unter Bezugnahme Baumans betonen, dass sich die von Thomas beschriebenen „positiven“ Funktionen der Neuen Medien lediglich auf eine egozentrische Politik der eigenen Lebensführung beziehen (s. Kap. 2.2). Aus dieser Perspektive werden durch eine solche

Mediennutzung soziale Energien verschwendet, die für das Erreichen von kollektiv-relevanten Zielen genutzt werden könnten.

Die religiöse Funktion der Distanzierung von gegebenen Sozialverhältnissen beinhaltet eine weitere Facette. Neue Medien schaffen auch große Freiräume, die genutzt werden können, eigene Vorstellungen von Welt global zu verbreiten. Aus diesem Blickwinkel hebt sich das starre Verhältnis zwischen Rezipienten und Medienmacher auf, da Nutzer ihre eigenen Medienprodukte erstellen und verbreiten können. Das Internet ermöglicht auch noch so kleinen sozialen Gruppierungen – immer und von überall – am kulturellen „Kampf um Bedeutung“ teilzunehmen. Es kann sich schnell und günstig informiert bzw. eine Vernetzung mit anderen vorangetrieben werden. Im politischen Kontext ist ein weiterer wichtiger Aspekt, dass durch die Digitalisierung eine etwaige staatliche Zensur eher umgangen werden kann. Politische Protestbewegungen setzen in starkem Maße auf Kooperation und Solidarität. Dabei greifen sie u. a. auf internetspezifische Methoden, wie z. B. Wikis und virtuelle Sit-ins zurück (vgl. Ebersbach/Heigl 2005: 19). Erstgenannte erlauben das gemeinsame Entwickeln von Projekten. Jeder User kann die online-gestellten Texte der Gruppe nicht nur lesen, sondern auch direkt verändern bzw. weiterschreiben. So entsteht per Internet ein gemeinschaftliches kollektiv-intelligentes Werk. Ein bekanntes Beispiel eines Wikis ist die Online-Enzyklopädie „*Wikipedia*“ oder die anonyme Internetplattform „*Wikileaks*“, die spätestens nach der Veröffentlichung von 250.000 vertraulichen Dokumenten von US-Diplomaten im Jahre 2010 weltweit in aller Munde und als sozialpolitisch brisant zu bewerten ist. Virtuelle Sit-ins hingegen verwenden bestimmte Computerprogramme, die die Zugänge zu bestimmten Zielsevernen blockieren. Trotz der hohen Bedeutung von sozialen Online-Protestbewegungen vermuten Ebersbach und Heigl, dass gesellschaftliche Konflikte letzten Endes außerhalb des Internets entschieden werden (vgl. ebd., 20). Jedoch zeigen beispielsweise *Wikileaks* oder diverse Internetkanäle wie *Facebook* oder *Twitter*, die bei der Organisation der Proteste in Tunesien und Ägypten eine nicht zu unterschätzende Rolle spielten, dass eine Polarisierung in „innerhalb“ und „außerhalb“ der virtuellen Realität in diesem Zusammenhang wenig sinnvoll erscheint.

Bei einer Analyse von Medieninhalten, so das Fazit dieses Unterkapitels, gibt es in der Populärkultur Indizien, die dafür sprechen, dass Medientexte häufig in der vorgeschlagenen Lesart rezipiert werden. Eine Distanzierung von gegebenen Sozialverhältnissen erfolgt dann also höchstens innerhalb dieses Systems. Das schließt aber nicht die Möglichkeit aus, mithilfe (eigener) Medienprodukte und neuen Kommunikationstechniken, bestehende Verhältnisse und Machtstrukturen zu dekonstruieren.

5.2 Neue Medien als Marktteilnehmer

Die substanziell- und funktional-religiöse Bedeutung eines Mediums bzw. eines Medieninhaltes ist, wie aufgezeigt, häufig dermaßen stark verdeckt, dass ein religiöser Bezug kaum oder nur sehr schwer hergestellt werden kann. Doch auch ohne weit hergeholte Analogien und trotz der unbestrittenen Unterschiede zwischen Neuen Medien und Religion kann festgehalten werden, dass das weitreichende Feld der Neuen Medien unverkennbare (quasi-)religiöse Aspekte beinhaltet. Man kann annehmen, dass sie Funktionen erfüllen, die ursprünglich von den traditionellen Religionen wahrgenommen wurden und fragmentiertes religiös-symbolisches Material in die Kultur streuen. Deshalb können Neue Medien bzw. Medienmacher als Teilnehmer am virtuellen Markt der Religionen (s. Kap. 3.3) partizipieren.

Wenn ich im Kontext dieser Untersuchung von Neuen Medien und Medienmachern spreche, dann verallgemeinere ich aus Gründen des besseren Verständnisses. Am religiösen Markt nimmt demnach nicht bloß *eine* Gruppe medialer Sinnanbieter teil, sondern es wirken zahlreiche, unterschiedliche Einheiten von Medienproduzenten mit. Die Mechanismen dieses religiösen Handelsplatzes fügen sich deshalb sowie aus weiteren Gründen optimal in die gegenwärtige Gesellschaftsdiagnose einer flüssigen Moderne ein: So ist dort zum einen die ökonomische Macht stark verteilt, denn es existiert kein Monopol einer traditionellen Religionsinstanz mehr. Zum anderen herrscht eine gewisse Unklarheit, welche Produzenten am Markt teilnehmen, denn es kommen ständig neue hinzu. Viele können sich hingegen nicht längerfristig durchsetzen und verschwinden wieder. Ferner handelt es sich um keinen festen Ort des religiösen Warenhandels, sondern eher um ein dezentrales Geflecht von diversen Interessengruppen. Ihnen gemeinsam ist, dass sie verschiedene Formen von religiöser Ware anbieten.

Der Ansatz einer „religious economy“ zielt im Kern darauf ab, wirtschaftliche Aktivitäten des Menschen auf das religiöse Feld zu übertragen und zu beschreiben. Das Verhältnis von Religiosität und Medienverhalten lässt sich im Kontext dieses Modells Erkenntnis gewinnend einordnen und analysieren. Eine Medienrezeption von (quasi-)religiösen Inhalten kann demnach als ein Handel mit religiösen Gütern verstanden werden. Die Bedeutung des „Marktes der Religionen“ entfaltet sich im Kontext dieser Arbeit allerdings erst dann vollends, wenn darüber hinaus auf die Eigeninteressen der Sinngebungsinstanzen verwiesen wird. Die Einnahme einer solchen kritischen Beobachterposition erscheint mir nötig, denn vor dem Hintergrund des vorgestellten kulturellen Kreislaufs (s. Kap. 4.2.4.1) lässt sich ableiten, in welchem starkem Maße (mediale) Marktanbieter an der Bedeutungskonstruktion in der Alltagswirklichkeit von Heranwachsenden beteiligt sein können. Diese Elemente der Cultural Studies führen somit zu einem umfangreicheren Verständnis des religiösen Handels.

Aus dieser Perspektive wird offenkundig, dass sakrale Produkte in der Regel nicht aus reiner Nächstenliebe angeboten werden. Auch unter dem Deckmantel des Religiösen herrschen die Gesetze des Marktes. Jeder Spieler möchte seinen Einfluss behalten und erweitern, wodurch er sich in ein Konkurrenzverhältnis zu seinen Mitstreitern begibt. Mit religiöser Symbolik lässt sich in unterschiedlicher Weise Profit erzielen. Als zentrale Währung kann hierbei Aufmerksamkeit angesehen werden. Sie ist entscheidend, um neue Kunden zu werben bzw. bereits vorhandene Mitglieder auch längerfristig an eine bestimmte Verständigungsgemeinschaft zu binden. Je mehr Kunden der Anbieter versorgt, umso mächtiger ist er. Die sakrale Ware kann entweder als ein explizit religiöser Bedeutungsinhalt – im Sinne einer religiösen Wahrheitsauffassung, Ideologie usw. – auf dem Markt angeboten werden. Ebenso ist es auch möglich, dass sie zu Werbezwecken eingesetzt wird, um ein von Religionen mehr oder weniger unabhängiges Produkt erfolgreich zu verkaufen. In diesem Zusammenhang offenbart sich ein Spannungsverhältnis zwischen Ökonomie und Religionen. Besonders die eigene Religion wird von ihren Mitgliedern sicherlich oftmals als ausschließlich gemeinnützig betrachtet. Sie symbolisiert nach wie vor häufig „Heiligkeit“ und bietet eine Projektionsfläche für Wünsche nach Sinnhaftigkeit, Vollkommenheit usw. Der Markt der Religionen zeigt uns hingegen ein anderes Bild von religiösen Marktanbietern. Sie sind aus diesem Blickwinkel profitorientierte Werbestrategen, welche die Bedürfnisse der Kunden nicht ohne Gegenleistung befriedigen und dabei oftmals versuchen, deren innere Wünsche sowie Sehnsüchte zu wecken. Nutzen können sie dabei aus den als prekär zu bezeichnenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ziehen. Wie dargestellt führt die (Post-)Moderne nämlich vermutlich oftmals zu einem steigenden Verlangen nach Verortung und zu weiteren Bedürfnissen, die mithilfe von religiösen Produkten bedient werden können.

Gerade der Handel mit Religionsfragmenten ist aus ökonomischer Perspektive als strategisch intelligent zu bezeichnen. Eigeninteressen der Sinnanbieter geraten durch den konstruierten „religiösen Glanz“ eher aus dem Blickwinkel der Konsumenten. Aus kritischer Sicht bedeutet dies hingegen, dass eine Funktionalisierung des Religiösen betrieben wird, durch die hegemoniale Codes leichter vermittelt werden.

Durch diesen Ansatz möchte ich die Ambivalenz des religiösen Marktes aufzeigen. Medienmacher prägen dabei – wie ich noch darstelle – die Struktur des Handelsplatzes auf gravierende Weise. Jedoch ist diese Deutung nicht mit einer Polarisierung zwischen „Neuen Medien“ und „Religionsinstanzen“ zu verwechseln. Zwar kümmern sich Religionen von ihren Traditionen her um das Heil des Menschen und ihre Sorgen. Ebenso gibt es zahlreiche sozial-religiöse Projekte, welche diesen Aspekt untermauern. Dies schließt jedoch nicht aus, dass gerade der Handel mit religiöser Ware ein für Anbieter lukratives Geschäftsfeld darstellen kann. In diesem Zusammenhang scheint es mir ratsam, das Konstrukt „Heiligkeit“ als solches kenntlich zu machen und seine implizierten

Antagonismen (heilig/sakral, gut/böse, rein/sündhaft), mit denen auf dem Markt der Religionen oft gespielt wird, zu enttarnen.

Damit die Bedeutung und die Auswirkung der Neuen Medien auf dem Markt der Religionen analysiert werden können, habe ich auf die Strukturkategorien „Inhalt“ und „Funktion“ zurückgegriffen (s. Kap. 5.1). Sie lassen sich gleichsam auf die beiden Phänomene „Religionen“ und „Neue Medien“ beziehen, wodurch gemeinsame Berührungsmerkmale verdeutlicht werden konnten. Aufgrund dieser Schnittmengen komme ich zur Vermutung, dass Neue Medien die Essenz von Religionen in gewisser Weise nachbilden können:

Der Bauplan von Religion besteht aus dieser Sicht – vereinfacht ausgedrückt und zusammengefasst – zum einen inhaltlich aus Mythen. Sie vermitteln – dies verdeutlicht die Narration der Heldenreise – auf erzählerische Art und Weise ein Bild von Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit. In der Sprache der Rezeptionsforschung handeln ihre Inhalte per se von handlungsleitenden Themen, weil sie stets Grundfragen des menschlichen Seins berühren. Die Verwendung von heiligen Symbolen unterstreicht den besonderen Charakter von mythischen Erzählungen bzw. überhöht sie mit einer Aura des Übermenschlichen. Religiöse Inhalte beziehen sich in starkem Maße auf das Imaginäre im Menschen, indem sie Allmachtsfantasien bedienen. Ihre Bilder kompensieren u. a. das Wissen um die Vergänglichkeit bzw. Gefühle der Abhängigkeit oder Machtlosigkeit.

Der Grundriss von Religion besteht zum anderen aus funktionalen Bereichen. In diesem Zusammenhang spielt die Funktion „Kosmisierung von Welt“ eine besonders zentrale Rolle: Damit die heiligen, mythischen Erzählungen sich im (kollektiven) Gedächtnis festigen bzw. sie nicht an Bedeutung verlieren oder in Vergessenheit geraten, müssen sie regelmäßig ins Bewusstsein zurückgerufen werden. Eine solche immer wiederkehrende Rekonstruktion ihrer dominanten Codes erfolgt in Ritualen. Die Gemeinde vergegenwärtigt sich dabei ihre religiösen Inhalte und Wahrheiten. Rituale festigen darüber hinaus das Gefühl der Gemeinsamkeit und verfügen über eine identitätsstiftende Wirkung.

Diese angedeutete Matrix von Religion hat nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Es handelt sich hierbei auch lediglich um eine Grundstruktur, die das Zusammenspiel von Inhalt und Funktion skizziert. Ich möchte zum Ausdruck bringen, dass sie häufig in einer ähnlich simplen, quasireligiösen Form von Medienmachern aufgegriffen wird. Während klassische Religionsinstanzen eine große, allumfassende Erzählung des Monomythos verkünden, bieten Medienmacher – besonders in der Populärkultur – oft viele kleine, fragmentierte Narrationen an. Die religiöse Bedeutungsebene solcher Medieninhalte ist somit mal mehr mal weniger stark verschüttet und dient häufig der Unterhaltung (s. Kap. 5.1.1.1). Es können also religiöse/religionsähnliche Inhalte konsumiert werden,

ohne in Verpflichtungen eingebunden zu sein, wie dies in traditionellen religiösen Glaubensgemeinschaften der Fall ist.

Vor dem Hintergrund des Besagten gelange ich zu folgender Vermutung: Zwar sind Medieninhalte häufig mit Religion bzw. mit Aspekten des (Quasi-)Religiösen durchtränkt. Jedoch liegt die Ursache oftmals nicht in der Faszination des Nutzers gegenüber einem bestimmten Religionsinhalt (im ideologischen Sinn). Medienproduzenten codieren ihre Inhalte mit religiösen Fragmenten vermutlich häufig auch deshalb, um das innere Begehren der Konsumenten nach Allmacht und Vollkommenheit zu berühren. Durch die (quasi-)religiösen Funktionen der Medien wird dieses imaginäre Konstrukt zusätzlich genährt und gefestigt.

Medienmacher können als feste Größe am religiösen Markt angesehen werden. Ihre sakrale Ware bieten sie häufig in der Populärkultur an, sodass nicht nur religiöse Jugendliche, sondern prinzipiell *alle* Heranwachsenden zu ihrer Zielgruppe gehören. Betrachtet man die spezifische Beschaffenheit der Neuen Medien, so können sie bzw. die dahinterstehenden Medienproduzenten als äußerst machtvolle Marktteilnehmer angesehen werden:

- Auch am religiösen Markt locken die Neuen Medien zum einen mit einer unendlichen Auswahl an Erzählungen, in denen jeder etwas für sich Interessantes und Passendes findet. Zum anderen appellieren sie oft an die Emotionen ihrer potenziellen Kunden. Durch ständig neu produzierte Sendungen, entworfene Computerspiele, präsentierte Themen – und in besonders starkem Maße bei der Inszenierung von Events – soll Langweile vermieden werden und der Eindruck entstehen, an etwas Außergewöhnlichem teilzuhaben.

Wie raffiniert Neue Medien insgesamt versuchen, Neugier zu wecken, wurde nicht nur im Kapitel „Reklame“ deutlich. Sie können zum einen also sehr geschickt für Produkte werben, also auch prinzipiell für religiöse. Zum anderen wurde in der Arbeit aufgezeigt, dass sie häufig auf (quasi-)religiöse Inhalte und Funktionen zurückgreifen, um sie – und dies ist das Entscheidende – als Werkzeug beim Kampf um die wertvolle Ressource „Aufmerksamkeit“ zu nutzen. Ich konnte u. a. im Kapitel 5.1.1 und 5.1.2 darlegen, dass Medienproduzenten hierbei aber nicht bloß traditionelle Religionen repräsentieren, sondern dass sie von ihnen verfremdet bzw. dekonstruiert werden. Allein durch ihre spezifisch mediale Erzählweise (Dramaturgie, Sendeformat usw.) wird der ursprüngliche religiöse Sinngehalt verändert. Überdies werden absichtlich religiös, aber auch nicht religiös konnotierte Bedeutungsfragmente – beispielsweise auf eine kreative, ironisierende, witzige, verdeckte oder künstlerische Art – miteinander kombiniert. Dadurch entsteht der

Anschein des „Neuen“, was mit einer zusätzlichen Aufmerksamkeitssteigerung verbunden sein kann.¹³³

- Im Kampf um Konsumenten am Markt der Religionen bedienen sich die Neuen Medien eines weiteren Vorteils. Sie haben die Möglichkeit, Geschichten recht frei zu erzählen, d. h., zum Zwecke der Unterhaltung können beliebige Aspekte eingewoben werden, die nicht zwangsläufig den Begebenheiten der Alltagswelt entsprechen müssen.¹³⁴ Das Spektrum reicht hierbei von in der Realität nicht existierenden Wesen oder physikalischen Möglichkeiten, Abänderungen von historischen Fakten bis hin zu falschen Versprechungen. Letzterer Punkt zeigt sich am offenkundigsten in der Reklame. Gräß (vgl. 2002: 216) spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Werbung manipulieren *darf*, weil die Rezipienten um die wahren Absichten der Produzenten wissen, und manchmal sogar erfreut sind, mit welchem Ideenreichtum sie umworben werden. Medienmacher können demnach sehr frei mit religiösen Inhalten und Motiven spielen. Die etablierten Religionsinstanzen können dies hingegen nicht. Zwar greifen sie, wie z. B. die katholische Kirche u. a. auf Wunder oder Heiligsprechungen zurück, um ihre Ware als einzigartig anzupreisen, dennoch müssen sie sich an vorhandene Texte und deren Auslegungen halten.

Die generell große Freiheit und Vielseitigkeit der Medienmacher macht sie hinsichtlich des produzierten Inhaltes sehr flexibel. Sie können schnell auf aktuelle Ereignisse oder gesellschaftliche Themen und Veränderungen Bezug nehmen. Traditionelle Religionsinstanzen wirken hingegen sehr statisch und unflexibel. Ihre Ansichten und Werte erscheinen auf den ersten Blick vielen Menschen sicher als unzeitgemäß.

- Schließlich können Neue Medien ihre Sinnbotschaften weitestgehend zeitlich und örtlich ungebunden sowie meist recht unterschwellig und beiläufig vermitteln. Der Rezipient erfährt sie fast immer auf eine unterhaltsame Weise, während er beispielsweise nachts im Internet surft, morgens fern sieht oder nachmittags Computer spielt. Damit ist natürlich stets der Aspekt der Freiwilligkeit seitens der Rezipienten verbunden (vgl. Hickethier 2006: 73f). Die traditionellen Religionsinstanzen predigen hingegen – zumindest im klassischen Sinne – das Wort Gottes meist sehr offenkundig und an bestimmten Orten und zu festen Zeiten. Wie bereits der Name *Gottesdienst* impliziert, dienen solch religiöse Rituale primär nicht der Unterhaltung.

In diesem Zusammenhang geraten die etablierten Religionsinstitutionen durch die Konkurrenz der Neuen Medien zunehmend unter Druck. Damit sie nicht vom Markt

¹³³ Der Aspekt der religiösen Transformation wird in der Hypothese 2 aufgegriffen (s. Kap. 6).

¹³⁴ Dieser Punkt bezieht sich natürlich nicht auf den Journalismus und die mit ihm verbundenen Medieninhalte, wie z. B. Dokumentationen oder Nachrichten.

verdrängt werden, müssen sie um ihre Daseinsberechtigung sowie Mitglieder kämpfen und aktiv um neue Teilnehmer werben. Betrachtet man die Marketing-Strategien z. B. der christlichen Institutionen, so ist jedoch zweifellos erkennbar, dass sie lernen, die Neuen Medien für ihre Zwecke zu nutzen:

Explizit religiöse Medieninhalte werden längst nicht mehr nur im Fernsehen, sondern auch im Internet angeboten. Religionsinstanzen steigen darüber hinaus – wie beispielsweise die Serie „*Schwarz greift ein*“ verdeutlicht – verstärkt direkt in große Medienprojekte im Unterhaltungssektor ein (vgl. Böhm 2005: 111). Diese Praxis zeigt sich u. a. ebenso in Computerspielen, wie das Genre *God Games* (s. Kap. 5.1.1.1) veranschaulicht. Religiöse Botschaften können somit bequem vom Wohnzimmer konsumiert werden. Wer hingegen gezielt nach Informationen über die christlichen Kirchen oder religiöse Themen sucht, wird problemlos im Internet, TV oder Radio fündig. Dort erfährt der Interessent u. a. von Ansprechpartnern, die falls gewünscht aufgesucht werden können. Christliche Gemeinden, Beratungsstellen und Organisationen gibt es in Deutschland in fast jedem Ort. Des Weiteren baut die Kirche ihr Web 2.0-Angebot¹³⁵ zunehmend aus. So ermöglicht z. B. das an junge Menschen gerichtete Online-Portal „*evangelisch.de*“¹³⁶ eine direkte Partizipation seiner User an zahlreichen unterschiedlichen religiösen Angeboten.

Wie sich die klassischen Religionsinstanzen für die Auseinandersetzung am religiösen Markt gewappnet haben, lässt sich ebenso am Beispiel der römisch-katholischen Kirche aufzeigen. Sie kooperiert immer stärker mit den Neuen Medien und hat in Deutschland regelrecht eine „Allianz“ (Friedrich 2006: 54) mit ihnen geschlossen. Entscheidende Voraussetzungen sind in diesem Kontext:

Personalisierung, Globalisierung, Hierarchisierung, große Gesten und klare Botschaften. All das kann die katholische Kirche anbieten: Sie hat eine Identifikationsfigur an der Spitze, sie ist seit jeher global vernetzt, sie hatte einen Papst [Johannes Paul II], der Meister der großen Gesten war, und sie hat einen Papst [Benedikt XVI], der auf seine Weise dem Vorgänger diesbezüglich nachfolgt [...] Und natürlich behauptet die katholische Kirche auch, in einer Zeit der Suche, ein klares Orientierungsangebot vorweisen zu können (ebd.).

Kooperationen zwischen Religionen und Neuen Medien sind im globalen und europäischen Kontext sehr umfangreich und zeigen sich in vielen Bereichen. Beispielsweise ist eine Parteilichkeit in den Medien bezüglich der in einer Kultur dominanten Religion(en) zu beobachten. So vermitteln Medienmacher hierzulande nicht selten ein negatives Islambild (vgl. Hafez/Richter 2007; Hickethier 2006: 69). Es entsteht der Eindruck, dass einige eine kontra-islamische bzw. pro-christliche mediale Darstellung als notwendiges Instrument zur Verteidigung des Christentums betrachten. Besonders

¹³⁵ Der Begriff „Web 2.0“ wird im Kapitel 4.1 erläutert.

¹³⁶ Das Portal arbeitet eng mit der Zentralredaktion des Evangelischen Pressedienstes (epd) zusammen.

anschaulich kann das Zusammenspiel von Religion und Medien in der Bedeutungszunahme von Events als Werbemittel für den Vatikan aufgezeigt werden. Mit viel Aufwand wurde z. B. der Sterbeprozess und der Tod von Papst Johannes Paul II im Jahre 2005 zu einem weltweiten medialen Ereignis inszeniert. Es wurden Sondersendungen über das Leben des Pontifex ausgestrahlt. Rund um die Uhr berichteten Korrespondenten vom Petersplatz und zeigten die mitfühlenden und bedrückten Menschen. Der Tod des Oberhauptes der römisch-katholischen Kirche führte zu einer globalen, massenmedial erzeugten kollektiven Trauer (vgl. Döveling 2007). Der Appell an ein großes, religiös konnotiertes Gemeinschaftsgefühl fand in Deutschland seine Fortsetzung, als der neue Papst gewählt wurde und die Bild-Zeitung daraufhin am 20. April 2005 auf dem Titelblatt verkündete: „WIR SIND PAPST!“

Am Beispiel der römisch-katholischen Kirche wird deutlich, dass klassische Religionsinstanzen die technische Dimension der Medien für ihre Zwecke benutzen. Allerdings stellt Friedrich (2006: 50) fest, dass

von Seiten der institutionellen Religion die Medien noch immer nicht in ihrer Komplexität und Eigenheit wahrgenommen werden, sondern eben [...] als Mittel, mit dem sich ein transzendenter Gott den Sterblichen verständlich macht, sprich: Medien haben im Dienst der Verkündigung der Religion zu stehen, Medien werden letztlich mehr oder weniger nur als PR-Instrument im Dienst der Kirche, der Religion wahrgenommen.

Und genau an dieser Stelle besteht aus meiner Sicht eine große Gefahr für Religionsinstanzen. Sie unterschätzen nach wie vor die komplexen Wirkungsweisen und Interessenzusammenhänge der Neuen Medien bzw. der dahinterstehenden Medienmacher. Zwei Aspekte könnten dafür ausschlaggebend sein:

- Medientexte sind erstens oft mit religiösen Bedeutungsinhalten durchtränkt. Diese Arbeit untermauert die Erkenntnis, indem sie u. a. aufzeigt, dass Inhalte nicht nur aus offensichtlichem, sondern zusätzlich auch aus verdecktem religiös konnotierten Symbolmaterial bestehen können. Dies kann bei den klassischen religiösen Instanzen zu dem voreiligen Schluss führen, dass religiöse Botschaften nach wie vor eine zentrale Rolle im Alltagsleben der Menschen spielen. Selbst in der Fachliteratur wird, mit dem Verweis auf einige Gemeinsamkeiten zwischen Religion und Medien, gelegentlich voreilig bzw. undifferenziert begründet von „Medienreligion“ (u. a. Herrmann 2007; Schilson 1997) gesprochen. Es handelt sich allerdings in den meisten Fällen lediglich um religiös beladene *Symbolfragmente*, welche in den Massenmedien zirkulieren. Je nachdem in welchem Kontext sie mit anderen Bausteinen zusammengesetzt werden, kann die ursprüngliche religiöse Bedeutung komplett wegfallen oder sich wandeln. Neue Medien spiegeln nicht nur bestehende Verhältnisse wieder, durch sie verändert sich die Alltagswirklichkeit.

- Zweitens können Neue Medien auf dem Markt der Religionen leicht übersehen werden, weil sie zum einen in ihrer Gesamtheit meist nicht unmittelbar mit dem Phänomen Religion in Zusammenhang gebracht werden. Zum anderen verbindet sich mit den Neuen Medien und deren Produzenten keine geschlossene Institution mit gleichen Zielen und Interessen. Es handelt sich vielmehr um ein Sammelsurium von zahlreichen unterschiedlichen Gruppierungen, die aber in ihrer Gesamtheit als Teilnehmer sehr mächtig sind und den Markt beeinflussen.

An letztbeschriebenem Aspekt knüpft sich jedoch auch eine Chance der etablierten traditionellen Religionen an, denn sie bestehen, im Gegensatz zu den Neuen Medien, aus einem Kern mit einheitlichen Strukturen. Sie sind aufgrund ihrer Traditionen fest in der Kultur verankert und haben klare Glaubensgrundsätze.

Es wird sich zeigen, welcher Akteur sich langfristig am Markt der Religionen durchsetzen wird. Zum jetzigen Zeitpunkt ist der Ausgang meiner Meinung nach – und im Gegensatz zu den Positionen der Säkularisierungsbefürworter und Säkularisierungsgegner – unbestimmt und absolut offen.

Gleichzeitig möchte ich betonen, dass die dargelegte ökonomische Interpretation eine Sichtweise von mehreren Möglichkeiten ist, wie das Verhältnis von Religion und Neuen Medien analysiert werden kann. Sie hat selbstverständlich ihre Grenzen. So sind die beiden Phänomene Religion und Medien viel zu facettenreich und komplex, als dass sie als schlichte Marktkonkurrenten gedacht werden können. Die Basisüberlegung der Religionsökonomie gründet auf der Vorstellung einer freien Produktwahl (s. Kap. 3.3). Wie im dritten Kapitel aufgezeigt besteht Religion aber nicht nur aus rationalen, außenbezogenen Faktoren, sondern sie bezieht ein Großteil ihrer Stärke aus emotionalen Bereichen des Glaubens. Somit können wirtschaftliche Begriffe, wie beispielsweise „religiöse Ware“ die Bedeutung des Numinosen nur ungenügend beschreiben. Außerdem fokussiert der Beobachtungsrahmen des Marktmodells lediglich die Ebene der Konsumenten und Produzenten. Wie jedoch das Modell „kultureller Kreislauf“ (s. Kap. 4.2.4.1) verdeutlicht, spielen bei der Produktion von medienreligiöser Bedeutung weitere kulturelle Prozesse, wie z. B. der Bereich „Regulierung“, eine wichtige Rolle. Trotzdem eignet sich eine religionsökonomische Perspektive, um Religion kritisch unter dem Gesichtspunkt von Eigeninteressen der untereinander konkurrierenden Sinnanbieter zu betrachten. Religion ist in diesem Zusammenhang eine Ware, die aus wirtschaftlichen oder ideologischen Motiven heraus angeboten wird.

Der Markt der Religionen ist eine ökonomische Metapher, welche den Wettbewerbscharakter der teilnehmenden Organisationen, Gruppen, Institutionen usw. umschreibt. In diesem Zusammenhang sind – mal mehr mal weniger deutlich – Schnittstellen zu anderen Theorien in den Sozialwissenschaften erkennbar. Während

beispielsweise Bourdieu (2000) explizit von religiösen Feldern spricht, in denen die Akteure religiöses Kapital tauschen, thematisieren die Cultural Studies generell (politische und ökonomische) Machtstrukturen und Eigeninteressen innerhalb einer Kultur.¹³⁷ Ich möchte zum Ausdruck bringen, dass sich die Theorie des religiösen Marktes – mit seinen gewinnbringenden Perspektiven – für meine Arbeit optimal mit dem Modell des kulturellen Kreislaufes verknüpfen lässt. Ebenso fügt sie sich in Baumans beschriebene Gesellschaftsdiagnose ein. In der soliden Moderne galt die Kirche als unangefochtene Experteninstanz in geistlichen Fragen. Sie besaß eine Monopolstellung auf dem religiösen Markt. Mittlerweile hat die Kirche lediglich die Rolle eines Ratgebers. Sie wetteifert mit vielen anderen Sinnanbietern, die – genau wie sie – um Mitglieder werben (müssen). Auch hier zeigt sich das Verhältnis von Produzenten und Konsumenten.

Ich spiele die vorgestellten Theorien also nicht gegeneinander aus, sondern ergänze sie für meine medienreligiöse Analyse. Wie an anderer Stelle beschrieben zeige ich verschiedene Perspektiven auf, die das Thema Religion und Medien beleuchten. Das Marktmodell und den Ansatz des kulturellen Kreislaufes ordne ich einer Makroebene zu. Diese werden durch die Stärken eher mikroperspektivischer Beobachterpositionen, wie z. B. mithilfe des strukturanalytischen Ansatzes, ergänzt.

5.3 Die Bedeutung des Marktes der Religionen für Heranwachsende

Wie oben im Anschluss an Beck, Bauman und Keupp argumentiert wurde ist die gegenwärtige Gesellschaft u. a. durch Merkmale wie Individualität, Pluralität, Ambivalenz und Diversität geprägt. Jugendliche haben mehr Chancen als in früheren Zeiten, ihre Biografie individuell zu basteln. Gleichzeitig gibt es jedoch keine Eindeutigkeiten mehr, nach welchen Regeln oder Vorgaben das Leben gestaltet werden sollte. Das Subjekt trägt die Eigenverantwortung über das Gelingen oder das Scheitern seines Identitätspatchworks. Auf Jugendliche lastet also ein starker Druck, mit den Unsicherheiten und der Unbestimmtheit der flüssigen Moderne zu leben.

Diese Bedingungen führen dazu, dass Heranwachsende in besonders starkem Maße auf der Suche nach Sicherheit und Orientierung sind. Wie Bauman erläutert sind Berater in der flüssigen Moderne sehr gefragt, weil sie aufgrund ihres Wissens helfen können, so erhoffen sich die Betroffenen, individuelle Probleme zu lösen. Ich denke hierbei nicht nur an Ärzte und Psychologen, sondern auch im weiteren Sinne an reale und fiktionale

¹³⁷ Die Cultural Studies bleiben in der Religionsökonomie meines Wissens nach bislang weitestgehend unbeachtet. Sie könnten die Diskussion des religiösen Marktes bzw. die religionsökonomische Forschung sicherlich bereichern.

Charaktere aus den Neuen Medien.¹³⁸ So können ebenso häufig Produzenten vom Markt der Religionen als Berater agieren. Kinder und Jugendliche haben sicherlich unterschiedliche individuelle Motive, warum sie sich der Erzeugnisse der Sinnanbieter bedienen. Jedoch wird der Markt zum großen Teil durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angeregt und belebt. Der Umgang mit Ambivalenz und die Orientierungssuche der Heranwachsenden führen, wie gerade geschildert, tendenziell zu einer Sensibilisierung für Ratschläge oder Welterklärungen von (scheinbaren) Experten und Beratern. Ein entscheidendes Merkmal von Sinnanbietern ist, dass ihre religiöse Ware mit vermeintlich elementaren Bedürfnissen beladen ist. Ihre Produkte versprechen beispielsweise Orientierung, Sicherheit, Geborgenheit und darüber hinaus ein Gefühl von Ganzheitlichkeit und Sinnhaftigkeit. Mit anderen Worten: Das in der Kultur zirkulierende symbolische Material ist im Vergleich zur soliden Moderne stark fragmentiert. Jugendlichen fällt es zunehmend schwer, sich eine stabile Identität zu konstruieren. Religiosität kann für sie eine Möglichkeit darstellen, das unstrukturierbare Reale symbolisch und imaginär zu bearbeiten und somit eine benötigte Ordnung zu erlangen. Der Markt kann also im Allgemeinen für Jugendliche sehr verlockend sein. Er offeriert einen unendlichen Fundus an Symbolbausteinen, welche Jugendliche für ihr Identitätspatchwork verwenden können.

Heranwachsende sind aus religionsökonomischer Sicht Konsumenten. Es steht ihnen frei, welche sakral konnotierten Fragmente sie auswählen. Einige werden auf die religiöse Ware von traditionellen Religionsinstanzen zurückgreifen. Für andere wiederum sind die angebotenen Erzählungen jedoch nicht mehr brauchbar, da sich die religiösen Inhalte nicht mehr auf ihre Lebenswelt beziehen lassen. Im Gegensatz zu Zeiten, in denen die Kirche ein Marktmonopol besaß, wird die Lebensgestaltung heutzutage in aller Regel von permanenten Ambivalenzen und der Suche nach Orientierung geprägt. Klassisch religiöse Institutionen scheinen in diesem Zusammenhang immer häufiger keine passenden Angebote für die jungen Konsumenten zu haben. Ihre Metaerzählungen wirken in der flüssigen Moderne oftmals unbrauchbar und unflexibel.

An dieser Stelle spielen die Neuen Medien eine entscheidende Rolle. Heranwachsende haben die Möglichkeit, sich nach ihren individuellen Bedürfnissen viable Bedeutungsbausteine aus den zur Verfügung stehenden Symbolmaterialien der Neuen Medien auszusuchen und in ihr Weltbild einzuarbeiten. Ihre offerierten Produkte sind zwar stark fragmentiert, aber dementsprechend flexibel können Jugendliche sie mit weiteren kombinieren und sie für ihr Identitätspatchwork verwenden. Trotz der Möglichkeit, mithilfe der religiös konnotierten Bedeutungsfragmente Aspekte des Religiösen zu erleben und zu erfahren, bleiben sie (religiös-institutionell) ungebunden. Das heißt, Jugendliche

¹³⁸ Zur Bedeutung von Medienfiguren bei Jugendlichen siehe Kapitel 4.2.3.

können dadurch ohne Verpflichtungen religiöse Vorzüge – wie z. B. der beruhigende Glaube, dass man von einer höheren Macht beschützt wird – nutzen.

Neue Medien verfügen als Marktteilnehmer am religiösen Markt für Heranwachsende noch über weitere Vorteile. Zum einen ist die Privatisierung und Digitalisierung der Grund für diese Angebotsvielfalt am Markt. Es gibt demnach eine nahezu unendliche Fülle an symbolischem Material, welches für Jungen und Mädchen passend ist bzw. passend gemacht werden kann. Medienmacher eröffnen zum anderen aufgrund ihrer Omnipräsenz Jugendlichen zahlreiche religiöse Quellen und virtuelle Anlaufstellen, die prinzipiell immer und überall erreichbar sind. Wenn sie sich mit religiösen Themen und Fragen beschäftigen oder über religiöse Themen kommunizieren möchten, dann reicht das Starten des Internetbrowsers oder das Drücken der TV-Einschalttaste. Hier können die Heranwachsenden in hoher Anzahl – und häufig auf eine unterhaltsame Art und Weise – religiös konnotiertes Symbolmaterial finden und sogar (quasi-)religiöse Erfahrungen machen. Vermutlich ist es nicht die Regel, dass bei einer religiösen Frage zum Beispiel der PC eingeschaltet wird. Ich weise lediglich auf die Möglichkeit hin, dass religiöse Produkte mithilfe des Internets, des Fernsehens usw. permanent konsumiert werden können. Da Neue Medien heutzutage sehr stark in den Alltag der Jugendlichen integriert sind, scheinen die Berührungen mit religiösen Sinnbausteinen, wie dargestellt, jedoch meist eher unbewusst und beiläufig zu erfolgen (s. Abb. 3, S. 137).¹³⁹

Es lässt sich sagen, dass Neue Medien bzw. die dahinter stehenden Medienmacher über eine große Auswahl an religiöser Ware verfügen, die sie auf vielseitige Art und Weise anbieten. Der Markt der Religionen wird meiner Meinung nach also zunehmend von ihnen beeinflusst. Trotzdem besteht für Jungen und Mädchen natürlich nach wie vor die Möglichkeit – ausschließlich oder zum großen Teil – traditionelle Komponenten für das Identitätspatchwork zu verwenden. Im Kapitel 2.7 benannte ich diesen Aspekt „Traditionalismus“. Jugendliche erinnern sich in diesem Zusammenhang an alte Werte oder orientieren sich an bestehenden Konventionen und festen Gewohnheiten. Das Festhalten an religiösen Dogmen kann, wie diverse radikale religiöse Gruppierungen zeigen, prinzipiell sehr extreme Formen annehmen. Das Phänomen „Religion“ ist sehr facettenreich. Heranwachsende haben zahlreiche Möglichkeiten, Erzählungen von klassischen Religionen nicht nur zu übernehmen, sondern ihren Glauben individuell zu gestalten. Sie können zum Beispiel verschiedene sakrale Elemente kombinieren (Synkretismus) und diese selbst mit unterschiedlichen profanen Sinnbausteinen zusammenfügen (Transformation).¹⁴⁰ Die Diversität und Pluralität von Glaubensinhalten verdeutlicht meines Erachtens, dass sich Religion und Religiosität zunehmend verflüssigen.

¹³⁹ Dieser Punkt beinhaltet kritische Aspekte, auf die im Verlauf des Kapitels noch eingegangen wird.

¹⁴⁰ Zu den Begriffen „Synkretismus“ und „Transformation“ siehe ebenso Kapitel 2.7.

Die Frage, ob sich die Bedeutung von Religion wandelt, ist somit unweigerlich mit den Rezipienten des religiös konnotierten symbolischen Materials verbunden. Dieser Zusammenhang wird meiner Meinung nach häufig unterschätzt.

Die Bedeutung des Marktes der Religionen beinhaltet jedoch aus einer kulturkritischen Perspektive für Heranwachsende aber auch Gesichtspunkte, die als fragwürdig einzustufen sind:

Der Markt der Religionen kann schnell – u. a. von Religionsökonomen – voreilig als Konstrukt angesehen werden, indem eine Wahlfreiheit *de facto* herrscht. Unter Verwendung des Vokabulars Baumans scheint es hingegen zutreffender von einer Entscheidungsfreiheit *de jure* zu sprechen. Dass klassische Religionen ihren Monopolanspruch verloren haben, heißt nicht, dass der religiöse Handelsplatz ein virtueller Ort ohne Hegemonialstrukturen ist. Die ausführlich dargelegten jugendkulturellen Modernisierungsaspekte (s. Kap. 2) verdeutlichen in diesem Zusammenhang, dass ein Mensch stets ein Teilnehmer seiner Kultur ist, die durch den Prozess der Sozialisation seine Wirklichkeitskonstruktionen entscheidend beeinflusst. Bezogen auf die religiöse Alltagswirklichkeit in Deutschland kann das Christentum nach wie vor als dominante Religionsinstanz angesehen werden. Ebenso sind die Neuen Medien ein bedeutungsvoller Sozialisationsfaktor – auch im religiösen Kontext. Die scheinbar freie Auswahl der religiösen Ware wird hierzulande also in besonders starkem Maße von ihren Marktanbietern geprägt. Mit anderen Worten schränken kulturelle Repräsentationen des Religiösen die Wahlfreiheit von prinzipiell vorhandenen religiösen Bausteinen wiederum ein. Wie aufgezeigt erfolgt eine Mediennutzung außerdem oft nach einem ritualisierten Prinzip. In diesem Kontext kann es als Mittel zur Machterhaltung von dominanten Codes angesehen werden. (Religiöse) Inhalte werden dabei nämlich möglicherweise oftmals bloß von den Nutzern rekonstruiert. Die Analogie zwischen einer Liturgie und einer ritualisierten Mediennutzung der medialen Teilnehmerschaft kann ebenso als Hinweis auf ihren eventuellen Zustand der Unachtsamkeit und Passivität angesehen werden. Obwohl ich Heranwachsende als aktiv realitätsverarbeitende Subjekte betrachte, halte ich es für denkbar, dass durch die unzähligen medialen Repräsentationen und eine routineartige, schemenhafte Rezeption eigene Re-/De-/Konstruktionsprozesse vernachlässigt werden. Eine bewusste Auswahl an religiösen Fragmenten erfolgt in diesem Fall also nicht. Vielmehr werden die von den Medienmachern codierten Bedeutungen unreflektiert decodiert.

Die beschriebene Angebotsvielfalt des Marktes, die wie dargestellt durch die Neuen Medien ins nahezu Unermessliche steigt, entspricht den Individualisierungstendenzen der Risikogesellschaft. In diesem Zusammenhang deutet sich teilweise eine Verlagerung von religiösen Aktivitäten in den virtuellen Raum an. So basteln sich viele Heranwachsende

zum einen ihren individuellen Glauben aus zahlreichen Symbolfragmenten aus dem TV, dem Internet usw. Zum anderen beinhaltet ihre Mediennutzung, wie aufgezeigt, häufig religionsähnliche Funktionen. Eine auf solchen Faktoren konstruierte (Quasi-)Religiosität scheint oft ausschließlich der eigenen Life-Politic zu dienen und ihr Profil ist als konturlos bzw. schwammig zu bezeichnen. Im Gegensatz zu Religionen im klassischen Sinne bestehen quasireligiöse Gemeinschaften also meist nicht aus gemeinsamen Werten und Zielen, welche die Mitglieder vereint und die den Zusammenhalt stärken. Sie wirken eher unverbindlich. Dementsprechend kann der Markt der Religionen zur Verkümmern von Solidargemeinschaften beitragen, obwohl doch gerade das Verantwortungsbewusstsein gegenüber Mitmenschen einen zentralen Inhalt (= Dimension der Konsequenzen, s. Kap. 3.1.3.2) von klassischen Religionen darstellt. Von einer damit eventuell verbundenen Zunahme an sozialer Kälte wären die jugendlichen Marktteilnehmer unmittelbar betroffen. Sie ließe sich nur sehr bedingt von Medienfiguren kompensieren, denn parasoziale Interaktionen sind keine sozialen Beziehungen (s. Kap. 4.2.3).

Das Konstrukt eines Marktes der Religionen, so lässt sich zusammenfassend sagen, drückt die Lebensbewältigungsversuche von Heranwachsenden aus, die im Spannungsfeld von Sinnsuche und Konsum angesiedelt sind.

Als eine zentrale Herausforderung der Pädagogik erscheint es mir, Heranwachsende bei ihrer Partizipation am religiösen Markt zu unterstützen. Dabei geht es um die Entwicklung zu einem emanzipierten Beobachter, der selbstbestimmt und bewusst seine Auswahl trifft. Diese Entscheidungsfreiheit *de facto* impliziert die Kompetenz, religiös konnotierte Codes bzw. durch Religiosität verschleierte Werbebotschaften in Medieninhalten zu enttarnen. Aus dieser Sicht können sich Jugendliche erst dann bewusst auch *gegen* religiöse Waren und insgesamt *gegen* eine Marktteilnahme entscheiden. Sind solche Fesseln gelöst, können – falls gewünscht – die aufgezeigten Chancen, die der Markt zu bieten hat, umfassend für die eigene Entwicklung genutzt werden.

Wie ich mithilfe des Marktmodells aufzeigen möchte, besteht durch das Zusammenspiel von Religionen und Neue Medien eine mächtige Einflussgröße in der flüssigen Moderne. Aufgrund der Bedeutung, welche sie in der Alltagswirklichkeit von Jugendlichen spielen kann, halte ich es aus pädagogischer Sicht zwingend notwendig, ihre hegemonialen Strukturen und Repräsentation zu dekonstruieren. Dieser Aspekt ist Ausgangspunkt meiner konstruktivistischen Überlegungen einer *medienkritischen* Religionsdidaktik und einer *religionskritischen* Mediendidaktik (s. Kap. 9). Bevor ich mich diesen theoretischen Betrachtungen widme, bedarf es jedoch weiterer Erkenntnisse, die ich auf empirischem Wege gewinnen möchte.

6 Hypothesen

Auf dem theoretischen Teil dieser Arbeit aufbauend werden im Folgenden zentrale Hypothesen und Unterhypothesen formuliert. Diese werden im Kapitel 7.1 für eine empirische Studie an Kölner Schulen (s. Kap. 7.2) operationalisiert.

1. Aus zwei Gründen lässt sich ableiten, warum Religiosität für Jugendliche bedeutungsvoll sein könnte:

a) Jugendliche wachsen gegenwärtig in einer Gesellschaft auf, die sich unter den Bedingungen der Individualisierung und Pluralisierung ständig verändert. Die in der Kultur vorhandenen Bedeutungsangebote sind deutlich fragmentierter und ambivalenter als noch vor einigen Jahrzehnten (s. Kap. 2). Folglich wird es für Heranwachsende tendenziell schwieriger, die konstruierte Welt zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen. Religiosität kann hierbei als Versuch angesehen werden, das unstrukturierbare Reale (s. Kap. 3.1.3.1) zu ordnen.

b) Aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus erfinden Subjekte ihre Wirklichkeit (s. Kap. 1). Dabei entstehen immer wieder Lücken, welche die Grenzen der Konstruktion von Realität verdeutlichen. Menschen können diese Unsicherheit oft nicht hinnehmen und suchen nach symbolischen Sicherheiten. Religiosität kann als eine Möglichkeit angesehen werden, die benötigte Ordnung wiederherzustellen.

In diesem Zusammenhang leite ich folgende Unterhypothesen ab:

UH1: Bei Jugendlichen lässt sich in der gegenwärtigen Gesellschaft häufig zumindest eine extrinsische religiöse Motivation (s. Kap. 3.1.3.3) nachweisen. Dadurch haben sie eher die Möglichkeit, Unsicherheiten, die aus dem Leben in der flüssigen Moderne resultieren, zu kompensieren und das Reale zu zähmen.

UH2: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen religiöser Sozialisation und dem Grad der Religiosität. Jugendliche, die eine religiöse Erziehung erfahren haben, werden, basierend auf Allports Prinzip der funktionalen Autonomie, eher ein *eigenständiges* religiöses Motivsystem verinnerlicht haben als Jugendliche ohne religiöse Erziehung (vgl. ebd.).

2. Die Bedeutung von Religion ist abhängig von individuellen und gesellschaftlichen Kontexten. Neben traditionellen Formen gibt es in der flüssigen Moderne auch weitere Arten des Religiösen.

In der Kultur befindet sich eine große Anzahl an fragmentiertem Symbolmaterial, welches Heranwachsende für ihre Identitätskonstruktionen verwenden können. Obwohl klassische Sozialisationsinstanzen, wie beispielsweise die Kirche, an Einfluss verloren haben, besteht für Jugendliche nach wie vor die Möglichkeit, auf solche klassisch religiösen Konstruktionen zurückzugreifen. Allerdings sind diese häufig nur schwer oder gar nicht mit der Alltagswirklichkeit von Heranwachsenden vereinbar. Die Bedeutungsfragmente von historisch etablierten Religionsinstanzen sind für sie also meist nicht viabel (s. Kap. 2). Welche Fragmente für Identitätskonstruktionen benutzt werden, ist natürlich individuell unterschiedlich. So lässt sich vermuten, dass zum einen Heranwachsende trotzdem auf solche traditionellen Quellen zurückgreifen und das daraus verwendete symbolische Material bearbeiten, bis es schließlich doch für ihre Wirklichkeitskonstruktion genutzt werden kann. Zum anderen benutzen Heranwachsende aber auch alternative Quellen wie beispielsweise die der Neuen Medien für ihr Identitätspatchwork (s. Kap. 4.2.3). In diesem Zusammenhang lässt sich vermuten, dass es in der flüssigen Moderne Formen von (quasi-)religiösen Praxen gibt, die sich inhaltlich von den ursprünglichen traditionellen Formen und Bedeutungen unterscheiden (s. Kap. 5.2).

Ich komme zu folgenden Unterhypothesen:

UH3: Es lassen sich unterschiedliche Religiositätsprofile mit verschiedenen Inhaltsmerkmalen nachweisen.

UH4: Jugendliche mit einer intrinsischen religiösen Orientierung werden sich in ihrem Glauben weniger von traditionellen Formen von Religion unterscheiden als Jugendliche mit einer extrinsischen religiösen Orientierung. Letztgenannte sind bei ihrem Identitätspatchwork nämlich flexibler und weniger auf Quellen der klassischen Sinnanbieterinstanzen festgelegt.

3. Jugendliche profanisieren das Sakrale bzw. sakralisieren das Profane:

Auf dem Markt der Religionen (s. Kap. 3.3) stehen Heranwachsende als Konsumenten vor einem großen Angebot an Sinnbausteinen für ihr Identitätspatchwork (s. Kap. 2.3). Je nach Viabilität suchen sie sich passende Symbolfragmente aus und konstruieren daraus ihren eigenen Glauben.

Traditionelle Religionsinstanzen können in unserer Kultur Jugendliche bei ihrem Versuch der Identitätsfindung und Sinnorientierung immer seltener behilflich sein. Ihre angepriesenen sakralen Waren werden somit vermutlich von einer immer kleiner werdenden

Anzahl Jugendlicher genutzt. Das klassisch Heilige (s. Kap. 3.1.1) wird dementsprechend zunehmend ignoriert, nicht erkannt oder erfährt, wie uns beispielsweise der Gebrauch des christlichen Kreuzsymbols als ein jugendliches Modeaccessoire zeigt, einen Bedeutungswandel in die Sphäre des Profanen (s. Kap. 2.3).

Wie in dieser Arbeit – u. a. anhand der Reklame oder am Film *Matrix* – aufgezeigt (s. Kap. 5.1.1) zirkuliert in unserer Kultur aber nach wie vor eine große Menge an religiösem Symbolmaterial, welches von verschiedenen Sinnanbietern – und in besonderem Maße von Medienmachern – auf dem Markt der Religionen angeboten wird. Die von medialen Instanzen offerierten Bausteine sind häufig aus ihrem traditionell-religiösen Gesamtkontext gerissen, fragmentiert und im Subtext von populärkulturellen Medieninhalten codiert. Jugendliche können solche Restbestände des Sakralen bewusst oder unbewusst aufgreifen und sie mit weiteren heiligen, aber auch mit profanen Identitätsfragmenten kombinieren. Aus diesem konstruierten „Mix“ können sich neue „Quasi-Religiositäten“ ergeben. Profanes Symbolmaterial kann also einen Bedeutungswandel erfahren, indem es von Jugendlichen sakralisiert wird. Ob und welche ursprünglich sakralen oder profanen Bausteine konsumiert werden, entscheidet über Erfolg bzw. Misserfolg der einzelnen Sinnanbieterinstanzen.

Daraus leite ich folgende Unterhypothese ab:

UH5: Jugendliche mit einer extrinsischen religiösen Orientierung profanisieren das Sakrale bzw. sakralisieren das Profane stärker als Heranwachsende mit einer intrinsischen religiösen Orientierung. Erstgenannte sind bei der Auswahl der religiösen konnotierten Symbolware tendenziell flexibler, da sie nicht nur auf Symbolquellen der traditionellen Religionsinstanzen festgelegt sind. Somit können extrinsisch religiös motivierte Jungen und Mädchen auch weltliches Symbolmaterial – wenn es für sie dadurch viabel wird – eher in heiliges umfunktionieren.

4. Elemente und Strukturen der Neuen Medien können (quasi-)religiöse Funktionen bei Jugendlichen erfüllen:

Den klassischen Religionen können nach Kaufmann sechs unterschiedliche Funktionen zugeschrieben werden: Identitätsstiftung, Handlungsführung, Kontingenzbewältigung, Sozialintegration, Kosmisierung und Weltdistanzierung (s. Kap. 3.1.2). In früheren Zeiten strukturierte beispielsweise die Religion den Tag, das Jahr und gegebenenfalls das Leben von Menschen. Sie bot häufig Identifikations- und Orientierungsmöglichkeiten an und konnte gegebenenfalls bei der Bewältigung von Problemen helfen. Religion vermittelte Sicherheit. Mittlerweile haben klassische Religionsinstanzen ihre allumfassende Bedeutung eingebüßt und es sind die Neuen Medien, die in unserer Gesellschaft durch ihre Omnipräsenz zu einem nicht zu unterschätzenden Sozialisationsfaktor herangewachsen

sind. Es wäre möglich, dass die genannten Funktionen, welche ursprünglich in starkem Maße von Religionen erfüllt wurden, nun auch (teilweise) von den Neuen Medien bewältigt werden. Wie im Kapitel 5.1.2 erörtert lassen sich Kaufmanns zugeschriebene Religionsfunktionen nämlich in gewisser Weise auch auf die Neuen Medien anwenden. Ein anschauliches Beispiel liefert aus dieser Perspektive u. a. die Funktion „Identifikationsstiftung“. Im Sinne des parasozialen Interaktionismus (s. Kap. 4.2.3) können sich Kinder und Jugendliche hierbei beispielsweise mit Medienakteuren identifizieren oder Handlungsentwürfe in Filmen und Computerspielen nutzen, um eigene Orientierungen zu diskutieren oder zu modifizieren. Diese medialen Erfahrungen werden individuell verarbeitet und in den Lebensalltag eingebaut. Es lässt sich sagen, dass Neue Medien eine breite Palette an symbolischem Material zur Verfügung stellen, welche die Heranwachsenden für ihre Entwicklungsaufgaben nutzen können.

5. Es gibt eine religiöse Mediensozialisation:

Medien sind in unserer Gesellschaft allgegenwärtig. Ihre häufig mit religiöser Symbolik beladenen Sinnbausteine (s. Kap. 5.1.1) können von Heranwachsenden immer und überall aufgenommen werden. Obwohl sie als aktive Subjekte in Grenzen frei entscheiden können, was sie wollen und was nicht, ist es für sie unmöglich, sich des Einflusses der Neuen Medien und ihrer Inhalte komplett zu entziehen. Folglich gelangen religiöse Symbolfragmente selbst in Sinnsysteme von religionsfernen Jugendlichen. Diese religiöse Mediensozialisation besteht aus einem wechselseitigen Prozess: Auf der einen Seite haben Medieninhalte möglicherweise Auswirkungen auf das Weltbild und die religiöse Einstellung der Rezipienten (s. Kap. 4.2.4). Auf der anderen Seite beeinflussen religiöse Vorstellungen – im Sinne der strukturanalytischen Rezeptionsforschung (s. Kap. 4.2.3) – das Medienverhalten und die Medienpräferenzen der Nutzer. Diese religiöse Mediensozialisation lässt sich beispielsweise anhand des Verhältnisses von favorisierten Genres und religiöser Einstellung aufzeigen.

In diesem Kontext gehen folgende Unterhypothesen hervor:¹⁴¹

UH6: Jugendliche mit einem ausgeprägten religiösen Konstruktsystem werden vermutlich stärker religiöse Bezüge in Medieninhalten herstellen als solche, die keine oder eine weniger ausgeprägte religiöse Persönlichkeit besitzen (s. Kap. 3.1.3.3).

UH7: Es ist möglich, dass es positive Zusammenhänge zwischen der Medienpräferenz für solche Genres gibt, in denen die Existenz vom Übersinnlichen, von Geistern etc. dargestellt wird und dem tatsächlichen Glauben an solche Erscheinungen.

UH8: Es ist möglich, dass es negative Zusammenhänge zwischen den Medienpräferenzen für Action-, Kriegs- oder Kampffilme/-spiele und jenen Items gibt, die eine Identifikation mit einem religiösen Glauben und seinen Inhalten erkennen lassen, da ein religiöser Glaube soziale und pazifistische Haltungen fördert und deshalb religiös eingestellte Jugendliche stark gewalttätige Filme eher ablehnen werden.

UH9: Es ist möglich, dass es positive Zusammenhänge zwischen den Medienpräferenzen für Beziehungs- und Familienfilme und jenen Items gibt, die eine Identifikation mit einem religiösen Glauben und seinen Inhalten erkennen lassen, da sich die in solchen Filmen/Sendungen vorherrschenden prosozialen Haltungen gut mit einer religiösen Grundhaltung vereinbaren lassen.

UH10: Es ist möglich, dass es negative Zusammenhänge zwischen den Medienpräferenzen für Nachrichten- und Informationssendungen und dem Glauben an Übersinnliches gibt, da diese Sendungsarten aufklärend und somit religiöser „Leichtlebigkeit“ entgegenwirken.

¹⁴¹ Die Unterthesen 7 bis 10 (UH7–UH10) stammen von Pirner (2004). Die Thesen UH8 bis UH10 erscheinen mir auf der einen Seite etwas zu undifferenziert. Beispielsweise impliziert Unterhypothese 8 einen Antagonismus zwischen Religion und Gewalt. Religion ist meiner Ansicht nach aber nicht per se pazifistisch. Ebenso besteht keine zwangsläufige Unvereinbarkeit zwischen Religiosität und Wissen (vgl. UH10). Der Religionswissenschaftler klammert meiner Meinung nach aus, dass der Mensch ebenso über widersprüchliche Wesenszüge verfügen kann. Aus diesem Grund sind diese Unterhypothesen unter gewissem Vorbehalt zu sehen. Bei dieser kritischen Bewertung möchte ich auf der anderen Seite jedoch nicht außer Acht lassen, dass Pirners Thesen für eine Studie entworfen wurden, die sich an Konfirmanden im Alter von 13 bis 14 Jahren richtete. Es lässt sich vermuten, dass ihr Religionsbild noch nicht endgültig ausdifferenziert war. Möglicherweise hat Pirner dies bei der Studie berücksichtigt, indem er seine Thesen im Hinblick auf diese Untersuchungsgruppe bildete. Vor diesem Hintergrund halte ich es für gerechtfertigt, seine Hypothesen zu berücksichtigen, nicht zuletzt, weil es die einzig mir bekannte quantitative Studie zum Thema religiöse Mediensozialisation bei Kindern und Jugendlichen ist.

Die genannten Thesen (UH8–UH10) konnten in Pirners Untersuchung nicht bestätigt werden (vgl. Pirner 2004: 73f). Da ich aber seinen Ansatz für sehr bedeutsam für die Forschung zur religiösen Mediensozialisation halte, möchte ich sie in meiner Studie mit aufnehmen, um zu überprüfen, ob sie sich in meiner Untersuchung bewähren.

7 Empirisch-quantitative Schülerbefragung

7.1 Forschungsdesign

Es wurden 679 Jugendliche der 8. und 9. Jahrgangsstufe von fünf verschiedenen Kölner Schulen¹⁴² im Zeitraum Juni bis Mitte Juli 2010 mittels standardisierter Fragebögen interviewt. Dadurch wurde zum einen eine hohe Teilnehmerzahl der empirischen Studie gewährleistet ($n = 679$), die als eine Momentaufnahme von Kölner Jugendlichen anzusehen ist. Zum anderen ergab sich durch die ausgesuchten Lerninstitutionen ein eher weit gefasstes Forschungsfeld im Hinblick auf religiöse Vielfalt unter Heranwachsenden. So wurden zwei katholische Mädchenschulen, eine Hauptschule, die von einem nicht geringen Teil von muslimischen Schülern besucht wird, sowie ein staatliches und ein privates (erzbischöfliches) Gymnasium ausgewählt. Die erwarteten Konfessionsunterschiede der Befragten waren hilfreich, um die Zusammenhänge zwischen Religiosität und Medienverhalten differenzierter zu erforschen. Die Teilnehmer waren im Alter zwischen 13 und 17 Jahren ($M = 14,7$; $SD = 0,87$)¹⁴³. 75,7 % besuchten ein Gymnasium, 14,8 % eine Realschule und 9,6 % eine Hauptschule. 35,8 % waren männlich, 64,2 % weiblich.

Die erste Fassung des Fragebogens wurde am 21. und 22. Mai 2009 im Rahmen des Kirchentages in Bremen getestet. Bei diesem Pretest ($n = 60$) wurde u. a. die Messgenauigkeit und die Verständlichkeit der Items überprüft. Nach der Auswertung wurde er für den Haupttest überarbeitet. Dieser (siehe Anhang 1) besteht aus insgesamt 109 Items, wobei in der Auswertung sechs Items (Items 90–91, 93, 98, 102–103) mangels Reliabilität nachträglich ausgeschlossen wurden. Die Auswertung erfolgte mittels der Statistik-Software *IBM SPSS*.

Im Folgenden werden die operationalisierten Thesen bzw. die daraus resultierenden Items vorgestellt sowie ihre Auswahl begründet. Die Tatsache, dass sich der Fragebogen an Jugendliche richtete, führte dazu, dass die Items in einer altersgerechten verständlichen Art und Weise formuliert wurden. Um die Geduld der Heranwachsenden beim Ausfüllen des Fragebogens nicht zu strapazieren, wurden die Indikatoren möglichst knapp gehalten. Es wird trotz dieses besonderen Umstandes davon ausgegangen, dass die komplexen Zusammenhänge der beiden an sich schon facettenreichen Themen – Medienverhalten und Religiosität bei Jugendlichen – in einen Erkenntnis gewinnenden Gesamtzusammenhang gebracht werden können. Auf den *fünf Hypothesen* aufbauend behandelt der Fragebogen entsprechend *fünf Themenfelder*. Der Fokus richtet sich zunächst auf „Religiosität“

¹⁴² Es handelt sich um das Humboldt-Gymnasium Köln, die Martin-Luther-King-Schule, die Ursulinenschule Köln, das Ursulinengymnasium Köln und die Liebfrauenschule.

¹⁴³ M = Mittelwert, SD = Standardabweichung.

(Themenfeld 1–3), anschließend auf „Neue Medien“ bzw. medienreligiöses Verhalten (Themenfeld 4–5):

- Das erste Themenfeld handelt von der Bedeutung von Religiosität bei Jugendlichen. Unter Bezugnahme von Hubers multidimensionaler Struktur der Religiosität (s. Kap. 3.1.3.3.) wurden die allgemeine Struktur und der motivationale Status von Religiosität operationalisiert.
- Das zweite Feld beschäftigt sich mit der Vielfältigkeit von Religiosität. Ich konzentriere mich hierbei noch stärker auf verschiedene mögliche Merkmalsausprägungen von Religiosität. In diesem Zusammenhang unterscheide ich in Anlehnung an Huber zum einen zwischen einer theistischen und pantheistischen Konstruktionsweise (s. Kap. 3.1.1), zum anderen zwischen verschiedenen religiösen Gefühlen, wie z. B. einer positiven oder negativen psychologischen Valenz des Religiösen (vgl. Huber 2006: 3).¹⁴⁴
- Das dritte Feld schließt an das zweite an, denn es sollten Formen des Religiösen anhand der Begriffe „Heilig“ und „Sakral“ (s. Kap. 3.1.1) untersucht werden. In diesem Feld werden auch erste Bezüge zu den Neuen Medien hergestellt. Ich möchte u. a. überprüfen, ob z. B. Popstars oder Computerspiele für Heranwachsende sakral-ähnliche Bedeutung haben können.
- Anschließend richte ich das Augenmerk auf die Neuen Medien und ihre religionsähnlichen Komponenten. Wie im Theorieteil (s. Kap. 5.1) unterscheide ich zwischen substanziellen und funktionalen Religionsaspekten: Im vierten Untersuchungsfeld wurden so (quasi-)religiöse Funktionen der Neuen Medien operationalisiert. Den theoretischen Hintergrund für die Operationalisierung liefert Kaufmann (s. Kap. 3.1.2).
- Das fünfte Themenfeld fokussiert inhaltliche medienreligiöse Aspekte. Ein Schwerpunkt liegt hierbei auf der Frage, ob von einer medienreligiösen Sozialisation gesprochen werden kann bzw. ob sie empirisch nachgewiesen werden könnte. Hierzu wurden zuerst Fragen konstruiert, die sich auf das Medienverhalten von Jugendlichen beziehen. Diese wurden dann in Zusammenhang mit den aus den Themenfeldern 1–3 gewonnenen Erkenntnissen über die religiösen Einstellungen der Jugendlichen gesetzt. Einige der damit verbundenen Unterhypothesen (UH7–UH10) wurden, wie oben diskutiert, von Pirners Studie (2004) zur religiösen Mediensozialisation übernommen. Der theoretische Hintergrund dieses Themenfeldes besteht aus zahlreichen Facetten dieser Arbeit. So impliziert der Ansatz einer

¹⁴⁴ Die erfassten Items der Themenfelder 1 und 2 stammen von Huber (vgl. Huber 2006). Sie lassen sich optimal für meine Untersuchung über Religiosität und Medienverhalten bei Jugendlichen anwenden. Ihre Reliabilität wurde in mehreren Untersuchungen hinreichend bestätigt (vgl. Huber 2004: 92). Des Weiteren sind die meisten der verwendeten Items zentraler Bestandteil des Religionsmonitors der Bertelsmann-Stiftung. Unter Verwendung dieses Erhebungsinstruments wurden im Jahre 2007 weltweit 21000 Menschen repräsentativ in einer quantitativen Erhebung befragt (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2008).

medienreligiösen Sozialisation u. a. die Theorie des interaktionistischen Konstruktivismus, des symbolischen Interaktionismus und der strukturanalytischen Rezeptionsforschung.

7.1.1 Themenfeld „Bedeutung von Religiosität“

Anhand der Faktoren „Intensität“ und „Häufigkeit“ lässt sich vor dem Hintergrund der oben diskutierten Religionsdimensionen (s. Kap. 3.1.3.2) die Zentralität von Religiosität bei Jugendlichen bestimmen (vgl. Huber 2003: 196). Möchte man ihre Religiosität untersuchen, ist es aus einer konstruktivistischen Sichtweise unverzichtbar, explizit auf die religiösen Erfahrungen und Erlebnisse der Befragten einzugehen. Dieser Aspekt wird allerdings meist in empirischen Studien – eine Ausnahme stellt beispielsweise ALLBUS¹⁴⁵ 2002 (Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung an der Universität zu Köln) dar – eher ausgeklammert (vgl. Huber 2006: 12). Diese Untersuchung vermeidet ein solches Versäumnis und integriert Fragen über religiöse Erfahrungen und Erlebnisse in das Untersuchungsdesign. Sie sind zum einen unmittelbar Bestandteil der Dimension „Allgemeine Religiosität“ (s. u.). Zum anderen werden die Items so gestaltet, dass die Teilnehmer stets den Bezug zu ihrer Alltagswirklichkeit erkennen.

Die Messung des Religiositätsgrades richtete sich also auf die im Theorieteil diskutierten Dimensionen von Religiosität, die als gleichwertige Indikatoren angesehen werden können und die zusammen das Konstrukt Religiosität abbilden sollen. Aus diesem Grund wurden alle vier Dimensionen mit einem Punktwert von null bis zwölf operationalisiert. Werden alle Indikatorenwerte addiert, ergibt sich der Summenindex (0–48 Punkte), welcher den Religiositätsgrad, also die Stärke von Religiosität, anzeigt. Diese Stufenleiter basiert auf Hubers Skala (vgl. 2003: 57f) zur Abbildung der Zentralität von Religiosität in der Persönlichkeit.

Indikatoren der Allgemeinen Religiosität

Die erste Teildimension „Allgemeine Religiosität“ besteht, wie in Kapitel 3.1.3.2 diskutiert, aus den Komponenten „Religiöser Glaube“ und – wie betont – aus „Religiösen Erfahrungen“. Die erstgenannte Komponente setzt sich aus den Items 61 und 62/63, die zweite aus dem Item 55 bzw. 56 zusammen.¹⁴⁶ Beide Bereiche (Religiöser Glaube, Religiöse Erfahrungen) werden gleichermaßen stark berücksichtigt.¹⁴⁷ In dieser Untersu-

¹⁴⁵ Die „Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften“ (ALLBUS) erhebt in regelmäßigen Abständen sozialwissenschaftlich relevante Daten in Deutschland.

¹⁴⁶ Da sich die Nummerierung der Items nach dem Fragebogen richtet (siehe Anhang 1), wird in diesem Zusammenhang von einer einheitlichen numerischen Sequenz abgewichen.

¹⁴⁷ Der Bereich der religiösen Erfahrungen ist lediglich mit einem Item (Item 55 oder Item 56) vertreten. Damit er beim Konstrukt „Allgemeine Religiosität“ nicht unterrepräsentiert wird, ist der entsprechende Indikatorenwert bei der Auswertung doppelt gewichtet worden. Eine solche Gewichtung wurde, wenn nötig, immer angewendet, damit das Verhältnis zu den anderen Teildimensionen ausgewogen bleibt.

chung wird zwischen einem theistischen und pantheistischen Ansatz unterschieden (s. Kap. 3.1.1). Dementsprechend muss die Dimension der Allgemeinen Religiosität für beide Optionen operationalisiert werden (s. Tab. 1).¹⁴⁸ Item 61 („Wie sehr glaubst du, dass Gott oder eine höhere Macht wirklich existiert und nicht nur eine menschliche Idee ist?“) bezieht sich sowohl auf eine theistische als auch auf eine pantheistische Konstruktion des Religiösen. Item 55 („Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, dass Gott oder eine höhere Macht dir etwas sagen will?“) und Item 62 („Wie sehr glaubst du, dass es ein Leben nach dem Tod gibt?“) sind hingegen eher mit einer theistischen Glaubensauffassung verknüpft. Im Gegensatz dazu beziehen sich Item 63 („Wie sehr glaubst du, dass Menschen nach ihrem Tod in einem anderen Menschen wiedergeboren werden können?“) und Item 56 („Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, mit allem eins zu sein?“) stärker auf eine pantheistische Religionsinterpretation. In der Auswertung werden deshalb die Items 62 mit 63 bzw. 55 mit 56 verglichen und der jeweils höhere angegebene Wert der Jugendlichen fließt in den Summenindex ein.

Allgemeine Religiosität		
Theistische Sicht	Item 55	Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, dass Gott oder eine höhere Macht dir etwas sagen will?
	Item 61	Wie sehr glaubst du, dass Gott oder eine höhere Macht wirklich existiert und nicht nur eine menschliche Idee ist?
	Item 62	Wie sehr glaubst du, dass es ein Leben nach dem Tod gibt?
Pantheistische Sicht	Item 56	Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, mit allem eins zu sein?
	Item 61	Wie sehr glaubst du, dass Gott oder eine höhere Macht wirklich existiert und nicht nur eine menschliche Idee ist?
	Item 63	Wie sehr glaubst du, dass Menschen nach ihrem Tod in einem anderen Menschen wiedergeboren werden können?

Tabelle 1: Indikatoren Dimension „Allgemeine Religiosität“

Indikatoren der Ritualistischen Dimension (privat und öffentlich)

Wie oben beschrieben gibt es in jüngster Zeit Studien, die Hubers Instrument der Kerndimensionen und die damit einhergehende Unterscheidung zwischen einer Dimension des öffentlichen und einer des privaten Rituals belegen. Obwohl beide in dieser Arbeit in die Ritualistische Dimension von Religionen zusammengefasst werden – eine überproportionale Gewichtung des Ritualen soll vermieden werden (s. Kap. 3.1.3.3) – sind die Items so gestaltet, dass zwischen öffentlichen und privaten Ritualen differenziert werden kann (s. Tab. 2–3). Im Hinblick auf den dargestellten Markt der Religionen und der in diesem Zusammenhang diskutierten Privatisierung des Religiösen – in der Subjekte prinzipiell unabhängig von klassischen Religionsinstanzen und deren Praktiken ihren individuellen Glauben konstruieren und praktizieren können – erscheint diese Unterteilung angebracht.

¹⁴⁸ Auf die Messbarmachung einer theistischen bzw. pantheistischen Religionsdeutung wird in Kapitel 7.1.2 genauer eingegangen.

Wie bei den Indikatoren zur Allgemeinen Religiosität wird auch in diesen beiden Teildimensionen eine theistische und eine pantheistische Interpretationsmöglichkeit berücksichtigt: Ein Heranwachsender gibt in der Untersuchung beispielsweise an, dass er häufig spirituelle Treffen besucht, die nicht in Verbindung mit der christlichen bzw. muslimischen Tradition stehen (Item 82). Er nimmt aber weder an Gottesdiensten teil (Item 81) noch sind diese für ihn bedeutungsvoll (Item 77). Laut Messinstrument erhält der Teilnehmer (trotzdem) den Höchstwert des Indikators für öffentlich religiöse Rituale.

Öffentlich religiöse Rituale		
Theistische Sicht	Item 77	Wie hoch ist die Bedeutung für dich am Gottesdienst teilzunehmen?
	Item 81	Wie oft nimmst du an Gottesdiensten teil?
Pantheistische Sicht	Item 82	Wie oft nimmst du an spirituellen Treffen teil, die nicht mit der christlichen bzw. muslimischen Tradition in Verbindung stehen?

Tabelle 2: Indikatoren Teildimension „Öffentlich religiöse Rituale“

Privat religiöse Rituale		
Theistische Sicht	Item 76	Wie hoch ist für dich die Bedeutung des persönlichen Gebets?
	Item 85	Wie oft betest du?
Pantheistische Sicht	Item 79	Wie oft meditierst du?
	Item 80	Wie hoch ist für dich die Bedeutung der Meditation?

Tabelle 3: Indikatoren Teildimension „Privat religiöse Rituale“

Indikatoren zur Intellektuellen Dimension/ Dimension der Konsequenzen

Die Intellektuelle Dimension der Religion und die Dimension der Konsequenzen werden jeweils in zwei Items (64 und 83 bzw. 78 und 84) erfasst (s. Tab. 4–5). Erstgenannte beschreibt das Wissen, welches jemand über Religion verfügt. Letztgenannte bezieht sich auf die Annahme, dass religiöse Vorstellungen und Haltungen im Alltagsleben von religiösen Jugendlichen eine Rolle spielen und dieses beeinflussen (s. Kap. 3.1.3.2).

Intellektuelle Dimension	
Item 64	Wie sehr interessierst du dich dafür, mehr über religiöse Fragen zu erfahren?
Item 83	Wie oft denkst du über religiöse Fragen nach?

Tabelle 4: Indikatoren „Intellektuelle Dimension“

Dimension der Konsequenzen	
Item 78	Wie hoch ist die Bedeutung für dich, im Alltag nach den Regeln deiner Religion zu leben?
Item 84	Wie sehr versuchst du, alle Lebensbereiche nach deinen religiösen Vorstellungen zu ordnen?

Tabelle 5: Indikatoren „Dimension der Konsequenzen“

Weitere Aspekte

Die Religiosität der befragten Schüler wird außerdem in Beziehung zu diversen Merkmalsausprägungen, wie „Geschlecht“ (Item 1), „besuchter Schulzweig“ (Item 3), „Konfession“ (Item 4) und „religiöse Selbsteinschätzung“ (Item 86) gesetzt.

Zum Abschluss dieses Themenfeldes möchte ich noch auf die Indikatoren einer religiösen Sozialisation hinweisen. Sie können Aufschluss geben, ob messbare Zusammenhänge zwischen Sozialisation und Religiosität bestehen. Sie werden anhand von folgenden fünf Items überprüft (s. Tab. 6):

Religiöse Sozialisation	
Item 5	Wie sehr haben dich deine Eltern religiös erzogen?
Item 6	Wie oft wird bei euch in der Familie gemeinsam gebetet?
Item 7	Gehst du in eine religiöse Jugendgruppe (z. B. Jugendkreis, MJD, CVJM, Landjugend)?
Item 86	Alles in allem: Wie religiös schätzt du dich selber ein?
Item 87	Wie religiös schätzt du deinen Freundeskreis ein?

Tabelle 6: Indikatoren „Religiöse Sozialisation“

7.1.2 Themenfeld „Wandel von Religiosität“

Das erste Themenfeld fokussiert die vorhandene bzw. nichtvorhandene Bedeutung von Religiosität für Jugendliche. Um Indizien für die Diversität von Religiosität in der flüssigen Moderne aufzuzeigen, bedarf es weiterer Items, die zusätzlich zu den operationalisierten Kerndimensionen ein differenzierteres Bild über Religiositätsinhalte ermöglichen. Das nun folgende Themengebiet befasst sich also stärker mit der Struktur von Religiosität und vertieft die daran geknüpfte Frage nach verschiedenen Religiositätstypen. Deshalb werde ich auf Hubers Merkmalsträger zurückgreifen, die zum einen eine Unterscheidung zwischen theistischen und pantheistischen Gottesvorstellungen einbeziehen¹⁴⁹ und zum anderen eine Aufgliederung der emotionalen Struktur (positiv, negativ, kathartisch) vorhandener Religionsbilder der Befragten ermöglichen.¹⁵⁰ Dadurch können diese vermutlich in unterschiedliche Religiositätstypen eingeteilt werden.

Ein zentrales Merkmal des Theismus ist der Glaube an einen personifizierten Gott. Er ist aus dieser Sicht ein übermächtiges und transzendentes Wesen mit eigenem Willen, das die Erde erschaffen hat und in das Weltgeschehen eingreifen kann. Über das Gebet kann der

¹⁴⁹ Im ersten Themenfeld wurden einige Items (55, 56, 62, 63, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 85) vorgestellt, die als Indikatoren für eine theistische bzw. pantheistische Religionsdeutung stehen. Diese werden in diesem Abschnitt erneut genannt, da sie an dieser Stelle nicht für die Messung des Religiositätsgrades benutzt werden sollen, sondern für eine differenzierte inhaltliche Bestimmung verschiedener Religiositätsbilder. Diese doppelte Codierung der Merkmalsträger spricht aus meiner Sicht für die Ökonomie des Messinstruments von Huber.

¹⁵⁰ Diese Unterteilungen sind ebenso Bestandteil des „Religiositäts-Struktur-Tests“ von Huber (2008a) und wurden im „Religionsmonitor“ der Bertelsmann-Stiftung (vgl. Huber 2008b) verwendet. Die Trennschärfe der in diesem Zusammenhang stehenden Items ist gewährleistet.

Mensch mit Gott in einen Dialog treten. Im Christentum, Judentum sowie im Islam ist der Theismus untrennbar mit dem Glauben an ein Leben nach dem Tod verbunden. Im Gegensatz dazu wird im Pantheismus Gott bzw. eine höhere Macht als eine unpersönliche Kraft angesehen, die überall ist und alles durchdringt. Die göttliche Energie ist also in Mensch und Natur gleichermaßen vorhanden. Pantheistische Konstruktionen des Göttlichen sind in östlichen Religionen weit verbreitet und sie sind häufig mit dem Glauben an eine Wiedergeburt verbunden (s. Kap. 3.1.1).¹⁵¹

Die theistischen und pantheistischen Gottesvorstellungen werden anhand von drei Merkmalsgruppen operationalisiert: Es handelt sich hierbei um a) Items aus der bereits genannten Teildimension „Allgemeine Religiosität“ (Items 55, 62/56, 63), b) Items aus der ebenso schon vorgestellten „Ritualistischen Dimension“ (Items 76, 85, 81/ 80, 79, 82) und c) weitere Indikatoren für „Gottesvorstellungen“ (Items 67, 68/ 65,66).

Anhand eines Vergleiches des Antwortverhaltens wird überprüft, ob die religiösen Jugendlichen tendenziell ihren Glauben aus theistischen oder pantheistischen Religionsaspekten konstruieren (s. Tab. 7–8). Möglich wäre auch, dass ihr „Religionsbild“ aus beiden Traditionen besteht. In diesem Fall spricht Huber (2006: 22) vom Religionsprofil der „Synkretisten“. Die christliche Kirche hat ihr Monopol auf dem Markt der Religionen in Deutschland verloren (s. Kap. 5.2). Es stellt sich die Frage, ob der Glaube der interviewten religiösen Heranwachsenden trotzdem überwiegend aus theistischen Vorstellungen besteht oder ob er sich mit pantheistischen Vorstellungen vermischt?

Theistische Religiositätsbilder

Item 55	Allgemeine Religiosität	Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, dass Gott oder eine höhere Macht dir etwas sagen will?
Item 62	Allgemeine Religiosität	Wie sehr glaubst du, dass es ein Leben nach dem Tod gibt?
Item 76	Ritualistische Dimension	Wie hoch ist für dich die Bedeutung des Gebetes?
Item 81	Ritualistische Dimension	Wie oft nimmst du an Gottesdiensten teil?
Item 85	Ritualistische Dimension	Wie oft betest du?
Item 67	Gottesvorstellung	Wie sehr stimmst du folgender Aussage zu? In meiner Vorstellung ist „Gott“ wie eine Person, die ansprechbar ist.
Item 68	Gottesvorstellung	Wie sehr stimmst du folgender Aussage zu? In meiner Vorstellung ist „Gott“ wie eine höhere Macht, die letztlich alles bestimmt.

Tabelle 7: Indikatoren „Theistische Religionsbilder“

¹⁵¹ Wie am Beispiel Leibnitz zu sehen ist, lassen sich, so Huber, pantheistische Ansätze auch in der Aufklärung aufzeigen (vgl. Huber 2006: 10).

Pantheistische Religiositätsbilder

Item 56	Allgemeine Religiosität	Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, mit allem eins zu sein?
Item 63	Allgemeine Religiosität	Wie sehr glaubst du, dass Menschen nach ihrem Tod in einem anderen Menschen wiedergeboren werden können?
Item 79	Ritualistische Dimension	Wie oft meditierst du?
Item 80	Ritualistische Dimension	Wie hoch ist für dich die Bedeutung der Meditation?
Item 82	Ritualistische Dimension	Wie oft nimmst du an spirituellen Treffen teil, die nicht mit der christlichen bzw. muslimischen Tradition in Verbindung stehen?
Item 65	Gottesvorstellung	Wie sehr stimmst du folgender Aussage zu? In meiner Vorstellung ist „Gott“ wie ein Gesetz, das ewig gilt.
Item 66	Gottesvorstellung	Wie sehr stimmst du folgender Aussage zu? In meiner Vorstellung ist „Gott“ wie eine Energie, die alles durchströmt.

Tabelle 8: Indikatoren „Pantheistische Religionsbilder“

Mithilfe der Items 70–75 wird die emotionale Struktur der verschiedenen Religiositätsbilder untersucht (s. Tab. 9).

Emotionale Struktur der Religionsbilder

Positiv konnotiert	Item 70	Wie sehr stimmst du folgender Aussage zu? In meiner Vorstellung ist „Gott“ liebevoll.
	Item 72	Wie oft erlebst du Situationen, in denen du folgendes Gefühl in Bezug auf Gott oder eine höhere Macht hast? Geborgenheit
Negativ konnotiert	Item 71	Wie oft erlebst du Situationen, in denen du folgendes Gefühl in Bezug auf Gott oder eine höhere Macht hast? Schuld
	Item 73	Wie oft erlebst du Situationen, in denen du folgendes Gefühl in Bezug auf Gott oder eine höhere Macht hast? Angst
Kathartisch konnotiert	Item 74	Wie oft erlebst du Situationen, in denen du folgendes Gefühl in Bezug auf Gott oder eine höhere Macht hast? Befreiung von Schuld
	Item 75	Wie oft erlebst du Situationen, in denen du folgendes Gefühl in Bezug auf Gott oder eine höhere Macht hast? Befreiung vom Bösen/ von einer bösen Macht

Tabelle 9: Indikatoren „Emotionale Struktur der Religionsbilder“

Des Weiteren fließen vier Items in den Fragebogen ein, deren Merkmale als zusätzliche Aspekte von Religiosität verstanden werden können. Ich ordne sie der Kategorie „Aberglaube“ zu (s. Tab. 10). Sie entstammen der Untersuchung von Pirner (vgl. 2004).

Aberglaube

Item 57	Wie sehr glaubst du, dass es übersinnliche Erscheinungen gibt, also Dinge oder Vorgänge, die sich nicht auf natürliche Weise erklären lassen?
Item 58	Wie sehr hältst du es für möglich, dass es Geister oder ähnliche Wesen gibt, die wir nicht wahrnehmen können?
Item 59	Wie sehr glaubst du, dass man mit Verstorbenen Kontakt aufnehmen kann?
Item 60	Wie sehr hältst du es für möglich, dass man aus den Sternen etwas über den eigenen Charakter und Lebensweg erfahren kann (Horoskop)?

Tabelle 10: Indikatoren „Aberglaube“

7.1.3 Themenfeld „Sakral und Profan“

In diesem Abschnitt wird die Bedeutung des Religiösen anhand der Begrifflichkeiten „Heilig“ und „Weltlich“ thematisiert. Im Kern geht es zum einen darum, ob traditionell sakrale Symbole und Motive in der gegenwärtigen Alltagskultur der Befragten eher als heilig oder als profan wahrgenommen werden. Zum anderen wird in diesem Themenfeld der Frage nachgegangen, ob es traditionell weltliche Aspekte in der flüssigen Moderne gibt, die eine deutliche Bedeutungsaufwertung in die Sphäre des Heiligen erlangt haben und dementsprechend von Jugendlichen als „sakral“ angesehen werden. Um diesen Untersuchungsgegenstand zu operationalisieren, versuchte ich die Items so zu gestalten, dass sie an die Alltagswelt der Befragten anknüpfen. Meine Zielgruppe bestand aus Jugendlichen im Alter zwischen 13 und 16 Jahren. Bei der Operationalisierung spielte deshalb die Frage eine entscheidende Rolle, in welchen alltäglichen Bereichen eine Profanisierung des Heiligen bzw. Sakralisierung des Profanen bei ihnen gemessen werden kann.

Profanisierung des Sakralen

Eine vorhandene Profanisierung des Sakralen lässt sich aus meiner Sicht in der jugendlichen Alltagswirklichkeit anhand von „sakralen Symbolen“, „sakralen Bauten“ sowie an „sakralen Lebenseinstellungen“ bestimmen. Da die Interviews in Kölner Schulen durchgeführt wurden, konnte ich davon ausgehen, dass ein Großteil der befragten Jugendlichen selber christlich oder muslimisch ist oder aber, dass zumindest einige ihrer Klassenkameraden einer dieser beiden Glaubensrichtungen angehören. Dementsprechend formulierte ich die Items so, dass sie sich inhaltlich direkt auf das Christentum bzw. den Islam bezogen. Trotzdem können Jugendliche – unabhängig ob sie religiös oder nichtreligiös sind und welcher Konfession sie eventuell angehören – die thematisierten sakralen Bereiche im Allgemeinen als bedeutungsvoll ansehen.

Stellvertretend für die Teildimension „sakrale Symbole“ (Item 94) wählte ich ein christlich konnotiertes Zeichen, das Kreuzsymbol. Es dürfte den allermeisten Schülern aus ihrem Lebensalltag bekannt sein. Das Gleiche lässt sich über den Inhalt der Teildimension „sakrale Bauten“ sagen, denn Moscheen sind Bestandteil der urbanen Kölner Alltagswirklichkeit.¹⁵² Wenn Jugendliche vor solchen Gotteshäusern „großen Respekt“ (Item 96) haben, so ist dies ein Indiz, dass diese für sie noch mit heiliger Bedeutung versehen sein könnten. Die dritte Teildimension (Item 89) dient als Indikator für sakrale Lebenseinstellungen. In diesem Kontext wollte ich überprüfen, ob aus Sicht der Schüler das religiöse Grundgebot der Nächstenliebe¹⁵³ im Vergleich zu einem stark ausgeprägten

¹⁵² In Köln gibt es laut der Internetseite „Moscheesuche“ gegenwärtig 30 eingetragene Moscheen (vgl. URL: <http://www.moscheesuche.de/moschee/stadt/Koeln/2581> [Stand: 30.01.2012]).

¹⁵³ Zwar wird im Koran nicht explizit von einem Gebot der Nächstenliebe gesprochen, dennoch ist dieser Grundgedanke – dies wird z. B. an der Grundpflicht „Zakat“ deutlich – ein zentraler Bestandteil des Islams.

Egoismus noch von Bedeutung ist. Item 89 bezieht sich hierbei auf eine gesamtgesellschaftliche Einschätzung der Befragten. Die drei Items (s. Tab. 11) bilden zusammen einen Summenindex (0–12 Punkte). Dieser sollte bei der Beurteilung helfen, ob klassisch heilige Aspekte noch bedeutungsvoll sind. Die verwendeten Indikatoren wurden bislang nicht bei einer repräsentativen Studie eingesetzt. Bei der Modifikation des Messinstruments wurde aufgrund des Pretests in der Teildimension „Sakrale Lebenseinstellung“ das ursprüngliche Item durch Item 89 ersetzt. Eine interne Reliabilitätsmessung mithilfe des Cronbachs Alpha-Koeffizienten (vgl. Field 2009: 673ff) erfolgte also erstmals bei der Auswertung des Haupttests.¹⁵⁴ Sie verdeutlichte, dass die einzelnen Items zueinander konsistent sind ($\alpha = 0,51$).¹⁵⁵

Profanisierung des Sakralen		
Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?		
Sakrale Symbolik	Item 94	Ich habe viel Respekt vor dem christlichen Kreuz.
Sakrale Bauten	Item 96	Vor Moscheen habe ich großen Respekt.
Sakrale Lebenseinstellung	Item 89	Das Motto „Jeder ist sich selbst der Nächste“ zählt heute mehr für viele Menschen als das Gebot der Nächstenliebe.

Tabelle 11: Indikatoren „Profanisierung des Sakralen“

Sakralisierung des Profanen

Bei der Operationalisierung der Indikatoren zum Konstrukt „Sakralisierung des Profanen“ (Item 92, 95, 97) wählte ich unterschiedliche profane Symbolzusammenhänge aus, die in Beziehung zu den Neuen Medien stehen und in der Alltagswirklichkeit von Jugendlichen eine wichtige Rolle spielen. So soll u. a. anhand von Popstars, Computerspielen oder des Fernsehens überprüft werden, ob die in diesen Kontexten eingebundene Symbolik von den Heranwachsenden mit sakraler Bedeutung versehen wird. Die genannten medialen Aspekte werden hierzu in jedem Item mit Assoziation zu religiösen Begriffen, wie z. B. „Götter“, „beten“ oder „allmächtig“, in Verbindung gebracht. Item 92 bezieht sich auf die im Theorieteil diskutierte Bedeutung von Medienstars, die in der flüssigen Moderne für viele Jugendliche eine Vorbildfunktion einnehmen können (s. Kap. 4.2.3). Die Frage in diesem Zusammenhang lautet, ob solche Personen für die Befragten gelegentlich sogar eine heilig konnotierte Bedeutung haben können? Item 95 thematisiert das Beten, welches eine zentrale Facette der Religionsausübung darstellt. Dieser rituelle Teilaspekt wird nun auf die Medienhandlung Fernsehen bzw. Computerspielen übertragen.¹⁵⁶ Item 97 richtet sich

¹⁵⁴ Ich möchte in diesem Abschnitt nicht auf Ergebnisse des Haupttests vorgreifen. Bei einzelnen Konstrukten wurde jedoch der Fragebogen nach der Pretest-Auswertung verändert. Bei den davon betroffenen Indikatoren kann ich mich also nicht auf die Reliabilität der Pretest-Ergebnisse berufen. Um zu verdeutlichen, dass das vorgestellte Messinstrument verlässlich ist, gebe ich in diesen Fällen jeweils den berechneten Alpha-Wert aus der Hauptuntersuchung an.

¹⁵⁵ Bei lediglich zwei bis drei Indikatoren kann ein Alpha-Wert ab 0,4 als akzeptabel angesehen werden (vgl. Peter 1997: 180).

¹⁵⁶ Im Kapitel 5.1.2 wurde auf die (quasi-)religiöse Funktion von Ritualen hingewiesen.

hingegen auf die mediale Überhöhung von Produkten. Wie oben diskutiert (s. Kap. 5.1.1.2.1) gibt es u. a. in der Reklame anschauliche Beispiele, die verdeutlichen, wie geschickt Medienmacher ihre Waren mit religiöser Symbolik aufladen können. Es stellt sich hierbei die Frage, ob dieser häufig vermittelte Schein des Heiligen, der mit dem Erwerb solcher Artikel verbunden ist, von den teilnehmenden Schülern als sakral wahrgenommen wird.

Die drei Items (s. Tab. 12) ergeben einen Querschnitt aus verschiedenen Lebensbereichen, in denen sich eine vorhandene Sakralisierung des Profanen zeigen kann. Der gebildete Summenindex (0–12) dient als Indikator für das Ausmaß solcher Bedeutungskonstruktionen. Die Güte der entsprechenden Items wurde im Haupttest anhand einer internen Reliabilitätsmessung geprüft ($\alpha = 0,54$).

Sakralisierung des Profanen

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

Item 92	Viele Musik- oder Popstars haben besondere Fähigkeiten, die in früheren Zeiten nur Götter oder Geister hatten.
Item 95	Computerspielen oder Fernsehen ist mir in meinem Alltag so heilig, wie für viele religiöse Menschen das tägliche Beten.
Item 97	Nach dem Kauf eines Produktes (Kleidung, Handy, Computerspiel...) habe ich mich schon einmal so allmächtig gefühlt wie Götter in früheren Zeiten, die verehrt wurden und zu denen man aufgeschaut hat.

Tabelle 12: Indikatoren „Sakralisierung des Profanen“

7.1.4 Themenfeld „(Quasi-)Religiöse Funktionen der Neuen Medien“

Dieses Themenfeld konzentriert sich auf die vierte Hypothese, die besagt, dass religionsähnliche Elemente und Strukturen der Neuen Medien (quasi-)religiöse Funktionen für Jugendliche übernehmen können. Dabei rückt die Frage in den Mittelpunkt, ob diese von ihnen wahrgenommen werden. Als Teildimensionen dienen hierbei die von Kaufmann beschriebenen sechs Aufgabengebiete von Religionen, die im Kapitel 3.1.2 vorgestellt sowie im Kapitel 5.1.2 ausgiebig auf die Neuen Medien bezogen und diskutiert wurden. Jedes von ihnen wird von 1–2 Items repräsentiert. Die Teildimension „Identität“ (Item 35) verweist auf die hohe Bedeutung von Medienfiguren im Hinblick auf die Identitätskonstruktionen Heranwachsender (s. Kap. 5.1.2.1). Die zweite Teildimension „Handlungsführung im Außeralltäglichen“ (Item 29) bezieht sich auf die Möglichkeit, mittels Mediennutzung eine virtuelle magische Aura zu erzeugen. Aus dieser Sicht können dann selbst triviale Ereignisse als etwas Außergewöhnliches in den Medien erfahren werden. Dieser Effekt kann so stark sein, dass der Alltag während der Mediennutzung komplett ausgeklammert wird (s. Kap. 5.1.2.2). Ein Beispiel hierfür liefert die im Item 29 enthaltene Aussage: „Während des Fernsehens vergesse ich alles um mich herum“. Die Teildimension „Kontingenzverarbeitung“ (Items 31, 32) thematisiert die Funktion, dass

handlungsleitende Themen von Jugendlichen mithilfe der Neuen Medien verarbeitet werden können. Dazu gehört beispielsweise, dass sie im Sinne des parasozialen Interaktionismus Personae (s. Kap. 4.2.3) benutzen, die ihnen Ratschläge oder Trost vermitteln. Dabei ermöglichen u. a. Computerspiele oder das Fernsehen Fantasieräume, die in gewisser Weise kompensatorische Wirkung haben und den Rezipienten zu neuen Kräften für die Alltagswirklichkeit verhelfen können (s. Kap. 5.1.2.3). Der Indikator für „Gemeinschaftsbildung“ (Item 30) bezieht sich hingegen auf den Zusammenhang zwischen der Nutzung der Neuen Medien und der Förderung von sozialen Kontakten und Netzwerken (s. Kap. 5.1.2.4). Die Teildimension „Kosmisierung“ wird durch das Item 34 dargestellt: Das Fernsehen sendet rund um die Uhr eine mediale Wirklichkeit, die parallel zur Alltagswirklichkeit verläuft. Erstgenannte besteht aus einfach zu verstehenden und sich ständig wiederholenden Schemen. Diese klare Struktur impliziert ein scheinbar einheitliches Prinzip und verschafft Jugendlichen eventuell Orientierung und Sicherheit (s. Kap. 5.1.2.5). Besonders wegen der zahlreichen destabilisierenden Bedingungen der flüssigen Moderne (s. Kap. 2) könnte das häufige Einklinken in diese virtuelle Realität einen großen Stellenwert bei den Befragten haben. Deshalb wird durch diesen Indikator überprüft, wie oft sich die Freizeit der Jugendlichen nach Fernsehsendungen richtet. Schließlich bezieht sich die letzte Teildimension auf die Funktion „Weltdistanzierung“ (Item 30). Hierbei geht es um die Frage, inwieweit Neue Medien die Schüler auf gesellschaftliche Missstände aufmerksam machen (s. Kap. 5.1.2.6).

Diese sieben Items (s. Tab. 13) bilden das medienpsychologische Konstrukt „(Quasi-)Religiöse Medienfunktion“. Es kann als sehr komplex bezeichnet werden, und es bezieht sich auf das Erleben und Verhalten von Jugendlichen. Aufgrund der Diversität dieser Dimension kann in diesem Zusammenhang der gemessene Alpha-Wert im Haupttest ($\alpha = 0,63$) als geeignet angesehen werden (vgl. Field 2009: 75).

Dimension „(Quasi-)Religiöse Funktionen“

		Wie zutreffend sind folgende Aussagen für dich?
Identität	Item 35	Filme oder Serien helfen mir eine eigene Meinung zu finden.
Handlungsführung im Außeralltäglichen	Item 29	Während des Fernsehens vergesse ich alles um mich herum.
Kontingenzverarbeitung	Item 31	Computerspielen hilft mir bei schlechter Laune.
	Item 32	Fernsehfilm geben einem neuen Schwung und „Power“.
Gemeinschaftsbildung	Item 33	Das Internet hilft mir neue Freundschaften zu knüpfen.
Kosmisierung	Item 34	Meine Freizeit richtet sich nach Fernsehsendungen.
Weltdistanzierung	Item 30	Das Fernsehen zeigt auch außerhalb der Nachrichten Ungerechtigkeiten, die mich traurig machen.

Tabelle 13: Indikatoren „(Quasi-)Religiöse Funktionen“ der Neuen Medien

7.1.5 Themenfeld „Religiöse Mediensozialisation“

Der Untersuchungsabschnitt „Religiöse Mediensozialisation“ bezieht sich auf die fünfte Hypothese und baut auf Pirners empirischer Studie über religiöse Mediensozialisation (vgl. Pirner 2004) auf. Er betrat mit seiner Untersuchung einen wichtigen neuen medien- bzw. religionspädagogischen Weg. Allerdings ist durch seine Arbeit die Frage nach einer religiösen Mediensozialisation längst nicht abgeschlossen. Den empirischen Fokus richtete er auf Schüler und Lehrer. Leider befragte er ausschließlich Heranwachsende, die am Konfirmandenunterricht teilnahmen. Dadurch wurde von Beginn an der zentrale Aspekt „religiöse Vielfalt“ ausgeklammert. Muslimische Jugendliche fanden sich in der Studie genauso wenig wieder wie Heranwachsende, in deren Alltagswelt Religion überhaupt keine Rolle spielte. Damit verbindet sich außerdem der Kritikpunkt, dass der Religionspädagoge keine klar definierten Indikatoren verwendete, die das komplexe Konstrukt „Religiosität“ mit seinen einzelnen Dimensionen abbilden. Die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen medialer Sozialisation und Religiosität konnten demnach nicht ausreichend erfasst werden. Des Weiteren flossen in seiner Studie lediglich medienbezogene Items aus dem Bereich „Film- und Fernsehnutzung“ ein. In seiner Auswertung bezog er sich schließlich nur auf die Signifikanzen von zusammenhängenden Variablen, die entsprechenden Korrelationswerte wurden jedoch nicht angegeben.¹⁵⁷

Das Themenfeld „Religiöse Mediensozialisation“ ist insgesamt in fünf Bereiche gegliedert. Der erste Abschnitt konzentriert sich auf die Medienausstattung der Jugendlichen und den zeitlichen Umfang ihrer Mediennutzung (s. Tab. 14). Dabei fließen Items ein, die den Bereich Fernsehen, Computer (Schwerpunkt Computerspiele¹⁵⁸) und Internet berücksichtigen. Im Zentrum des Interesses stehen u. a. Fragen, die darauf abzielen, ob sich die zeitliche Mediennutzung bei den religiösen Befragten von den nichtreligiösen unterscheidet.

Der zweite Bereich „Medienpräferenzen“ operationalisiert hingegen vorhandene Genres in Film und Fernsehen. Ein Großteil dieser Items (s. Tab. 15) entstammt Pirners Studie. Sie werden in Beziehung zu verschiedenen Religiositätskriterien der Heranwachsenden gesetzt und bilden dadurch die Ausgangskonstellation für die Untersuchung der Unterhypothesen 7–10 (s. Kap. 6).

¹⁵⁷ Sie lassen sich zwar mittels der angegebenen (T-Test-)Daten im Anhang von Pirners Untersuchung mittels einer Formel von Rosenthal (vgl. Field 2009: 332) berechnen. Diese Vorgehensweise ist jedoch bei mehreren Korrelationsberechnungen sehr mühsam.

¹⁵⁸ Spiele für die Spielkonsole werden in diesem Zusammenhang auch als Computerspiele bezeichnet.

Medienausstattung		
	Item 51	Hast du einen eigenen Fernseher?
	Item 52	Hast du einen eigenen Computer?
	Item 53	Hast du einen eigenen Internetzugang?
	Item 54	Hast du eine eigene Spielkonsole?
Zeitungsfang Mediennutzung		
Wie viel Zeit pro Tag verbringst du im Durchschnitt mit folgenden Tätigkeiten?		
Medienspiele	Item 38	Alleine am Computer oder an der Spielkonsole spielen (ohne Online-Spiele).
	Item 39	Mit Freunden am Computer oder an der Spielkonsole spielen (ohne Online-Spiele).
	Item 40	Im Internet alleine Online-Spiele spielen.
	Item 41	Im Internet Multi-User-Spiele spielen.
Fernsehen	Item 42	Alleine Fernsehen schauen.
	Item 43	Gemeinsam mit Freunden oder Familie fernsehen.
Internet ¹⁵⁹	Item 45	Online-Communitys (MySpace, VZ ...) nutzen.
	Item 50	In Newsgroups/Foren schreiben.
	Item 46	Chatten.
	Item 47	E-Mails schreiben.

Tabelle 14: Indikatoren „Medienausstattung“ und „Zeitungsfang der Mediennutzung“

Medienpräferenzen	
Wie sehr Gefallen hast du an den folgenden Film- und Fernsehformaten?	
Item 8	Musiksendungen oder Musiksender
Item 9	Action
Item 10	Zeichentrick/Animation
Item 11	Krimis
Item 12	Mystery
Item 13	Horror
Item 14	Talkshows
Item 15	Familienfilme oder -serien
Item 16	Tierfilme
Item 17	Nachrichtensendungen
Item 18	Science-Fiction
Item 19	Informationssendungen zu Technik, Kultur, Politik usw.
Item 20	Unterhaltungs- oder Spielshows
Item 21	Kriegs- oder Kampffilme
Item 22	Fantasy
Item 23	Grusel
Item 24	Komödie und lustige Filme oder Serien
Item 25	Thriller
Item 26	Arzt- oder Krankenhausfilme oder -serien
Item 27	Western
Item 28	Beziehungs- oder Liebesfilme oder -serien

Tabelle 15: Indikatoren „Medienpräferenzen“

Im darauffolgenden dritten Abschnitt werden direkte Zusammenhänge zwischen Medieninhalten und deren religiöse Lesart durch die Befragten thematisiert. Das aus vier Items (Item 99, 104–106) gebildete Konstrukt „Religiöse Interpretationen von Medieninhalten“ (s. Tab. 16) bezieht sich explizit auf die sechste Unterhypothese. Jugendliche mit

¹⁵⁹ In dieser Teildimension bleiben Computerspiele über das Internet (Online-Games) unberücksichtigt. Diese Aktivitäten fließen in den Bereich „Zeitungsfang Medienspiele“ ein.

einem ausgeprägten religiösen Konstruktsystem werden demnach aus religionspsychologischer Sicht vermutlich stärker religiöse Bezüge in Medieninhalten herstellen als andere mit keinem oder einem weniger ausgebildeten religiösen Glaubenskonzept (s. Kap. 6). Die gewählten Items bilden zusammen einen Summenindex. Er ist ein Indikator dafür, wie intensiv religiöse Zusammenhänge in unterschiedlichen Genres hergestellt werden. Die Reliabilität des Messinstruments ist gewährleistet ($\alpha = 0,63$)¹⁶⁰.

Indikatoren „Religiöse Interpretationen von Medieninhalten“

Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?

Item 99	Filme, in denen das Gute gegen das Böse kämpft (z. B. „Bat Man“, „Star Wars“, „Herr der Ringe“), haben einen religiösen Hintergrund.
Item 104	Beziehungs- und Liebesfilme (z. B. „P.S. Ich liebe dich“, „In guten wie in schweren Tagen“) handeln vom religiösen Thema der Nächstenliebe.
Item 105	Mystery-Filme (z. B. „Akte X“, „Twilight“) sind deshalb spannend, weil die gezeigten übersinnlichen Phänomene wirklich passieren können.
Item 106	In Krimis (z. B. „Tatort“) oder Polizeidokus (z. B. „Toto&Harry“) werden Sünder gejagt, die gegen religiöse Gesetze verstoßen.

Tabelle 16: Indikatoren „Religiöse Interpretationen von Medieninhalten“

Während im vierten Abschnitt der Fokus auf einer explizit religiös konnotierten Mediennutzung (bezogen auf das Internet) liegt (s. Tab. 17), besteht der letzte Bereich aus einem Set von mehreren Items (s. Tab. 18), mit denen weitere etwaige Unterschiede im Medienverhalten zwischen religiösen und nichtreligiösen Jugendlichen überprüft werden sollen.

Indikatoren „Explizit religiös orientierte Mediennutzung“

Wie zutreffend sind folgende Aussagen für dich?

Item 36	Ich informiere mich im Internet über religiöse Inhalte und religiöse Fragen.
Item 37	Mithilfe des Internets teile ich meine religiösen Gedanken oder religiösen Vorstellungen mit anderen.

Tabelle 17: Indikatoren „Religiös orientierte Mediennutzung“

Sonstige Indikatoren „Medienverhalten“

Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?

Item 100	Ich finde es nicht schlimm – wenn andere oder ich – Ego-Shooter oder Kriegsspiele (z. B. „Counterstrike“, „Call of Duty“) spiele(n).
Item 101	Wenn andere oder ich Ego-Shooter oder Kriegsspiele (z. B. „Counterstrike“, „Call of Duty“) spiele(n), weiß ich, dass dieses Spiel nicht die Wirklichkeit ist.
Item 108	Ich spiele gerne Ego-Shooter oder Kriegsspiele.
Item 107	Ich bevorzuge Filme mit einem „Happy End“ (glücklichem Ende).
Item 109	Im Internet lauern viele Gefahren (z. B. Mobbing von Schulkameraden, Datenmissbrauch, gewaltverherrlichende Inhalte).

Tabelle 18: Sonstige Indikatoren „Medienverhalten“

¹⁶⁰ Bei Konstrukten in psychologischen Kontexten können Alpha-Werte, die unter 0,7 liegen als realistisch und akzeptabel angesehen werden (vgl. Field 2009: 675).

7.2 Ergebnisse

Die Reihenfolge der präsentierten Ergebnisse richtet sich nach den im letzten Unterkapitel beschriebenen fünf Themenfeldern. Die kompletten Angaben zu sämtlichen signifikanten Tests sowie zu weiteren zentralen statistischen Auswertungsdaten befinden sich im Anhang (s. A2).

7.2.1 Themenfeld „Bedeutung von Religiosität“

Aus den vier Religiositäts-Dimensionen (Allgemeine Religiosität, Rituelle Religiosität, Intellektuelle Religiosität, Religiosität der Konsequenzen) wurde ein Summenindex von 0–48 Punkten konstruiert (s. Abb. 4). Mit zunehmender Punktzahl steigt die Religiosität. Jede der Religiositäts-Dimensionen fließt mit jeweils 12 Zählern in den Index ein. Dieser kann in fünf gleichgroße Kategorien (stark, eher stark, eher schwach, schwach und gar nicht religiös)¹⁶¹ eingeteilt werden, anhand derer sich der Religiositätsgrad ablesen lässt (s. Abb. 5). Die teilnehmenden Jugendlichen (n = 679) sind aus dieser Sicht mehrheitlich als religiös zu bezeichnen: Lediglich 26,1 % der Befragten (n = 177) können als nicht-religiös bezeichnet werden. 33,6 % der interviewten Jugendlichen (n = 228) sind schwach und 24,7 % eher schwach religiös (n = 168). 12,7 % sind als eher stark (n = 86) bzw. 2,9 % als stark religiös (n = 20) anzusehen.

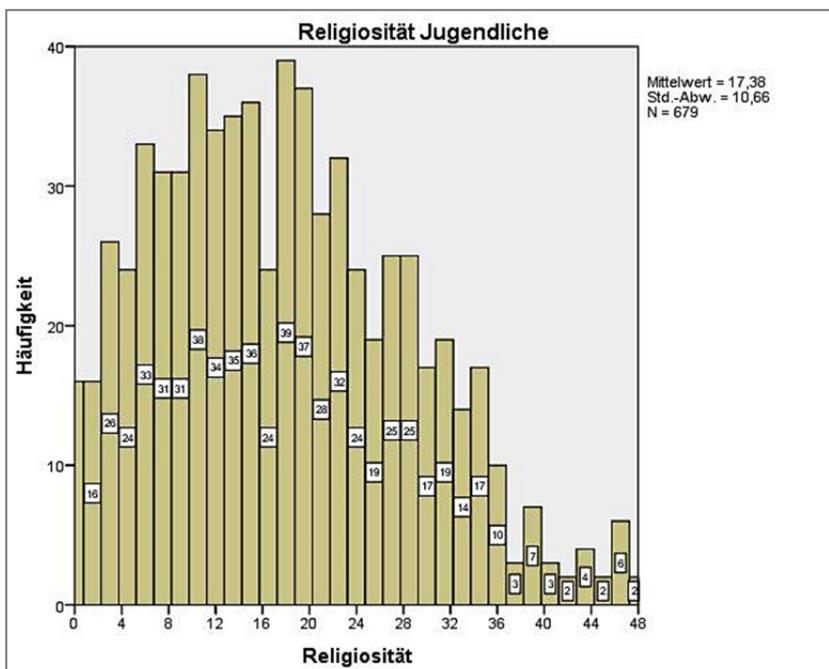


Abbildung 4: Religiositätsindex der befragten Jugendlichen

¹⁶¹ Die Kategorien setzen sich folgendermaßen zusammen: 0–9,60 = gar nicht, 9,61–19,2 = schwach, 19,21–28,80 = eher schwach, 28,81–38,4 = eher stark und 38,41–48 = stark religiös.

Wie bereits durch die beiden Grafiken ersichtlich und durch den Kolmogorov-Smirnov-Normalverteilungstest (vgl. Field 2009: 44f) bestätigt, $D(679) = 0.07$, $p < 0.001$, handelt es sich bei den Religiositätsgraden der Befragten nicht um eine Normalverteilung, sondern um eine Rechtsschiefe-Verteilung.¹⁶² Tendenziell ist ein vorhandener Glaube bei den Jugendlichen also eher gering ausgeprägt. Da Religion und Religiosität bei 58,3 % (= Anteil der „schwach“ bis „eher schwach“ Religiösen) der Befragten nicht zu den „zentralen Werten“ (Huber 2004: 2) gehören, besitzen sie im Sinne von Allport dementsprechend eine extrinsische religiöse Motivation (s. Kap. 3.1.3.3). Im Gegensatz dazu ist beim Idealtyp einer intrinsischen religiösen Motivation die Religiosität in allen religiösen Dimensionen gleichermaßen stark ausgeprägt (vgl. Huber 2006: 8).

Die erste Unterhypothese besagt, dass in der gegenwärtigen Gesellschaft bei Jugendlichen häufig zumindest eine extrinsische religiöse Motivation vorhanden sein könnte. Aus der Perspektive dieser Studie kann diese Vermutung bestätigt werden.

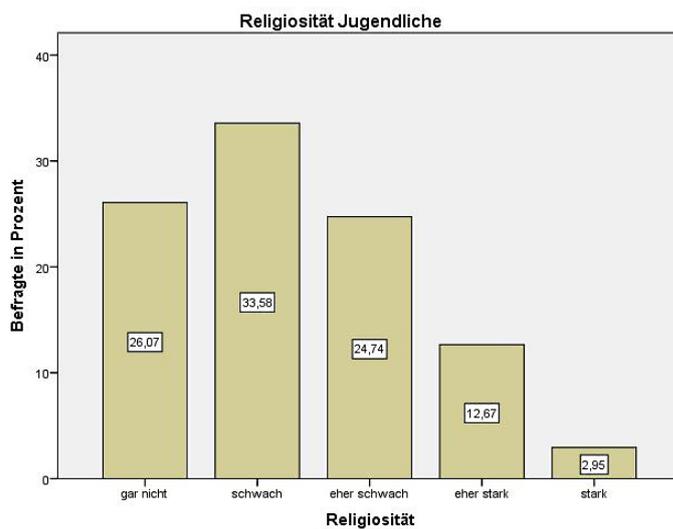


Abbildung 5: Religiositätsgrad der befragten Jugendlichen

Die Dimensionen der Religiosität

Der Religiositätsgrad setzt sich wie beschrieben aus den vier Dimensionen zusammen. Im Folgenden werden die einzelnen Dimensionen genauer betrachtet. Die erste Kategorie „Allgemeine Religiosität“ besteht aus den Teilaspekten „persönliche Erfahrung mit Religiosität“ und der „Ideologie des Glaubens“.¹⁶³ 80 % der Schüler der 8. und 9.

¹⁶² Die Verteilung hat Auswirkung auf einzelne Messverfahren dieser Untersuchung. So werden zur Bestimmung der Signifikanzen, die mit der Variable „Religiosität“ in Verbindung stehen, nichtparametrische Verfahren, wie z. B. der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test (vgl. ebd., 552) verwendet. Zur Berechnung der Stärke des statistischen Zusammenhangs wird die Rangkorrelation nach Spearman (= r_s) (vgl. ebd., 179ff) benutzt.

¹⁶³ Die entsprechenden Items sind in der Tabelle 1 (Kap. 7.1.1) aufgelistet.

Jahrgangsstufen sind aus dieser Sicht religiös, ca. 30 % sind als eher stark bis stark religiös zu bezeichnen und ca. 50 % als eher schwach bis schwach religiös (s. Abb. 6).¹⁶⁴

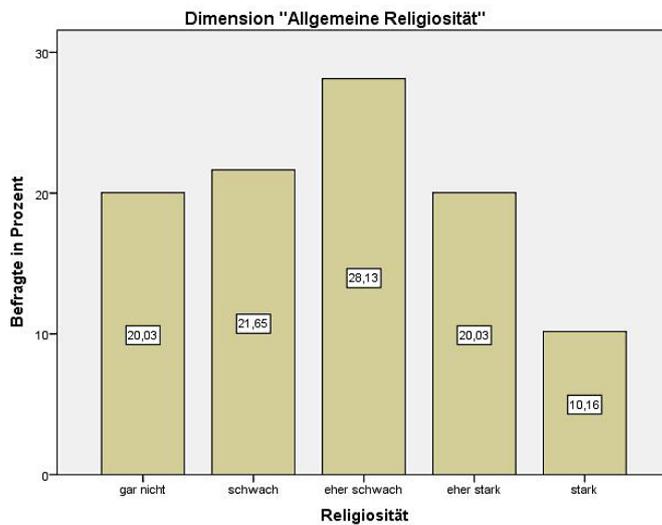


Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung „Dimension der Allgemeinen Religiosität“

Die zweite Religiositätskategorie „Rituelle Religiosität“ setzt sich aus den Teilaspekten öffentlich rituelle und privat rituelle Dimension zusammen.¹⁶⁵ Knapp 37 % der Jugendlichen können aus der Perspektive „Private Rituale“ zumindest als schwach bis eher schwach religiös und gut 39 % als eher stark bis stark religiös angesehen werden (s. Abb. 7).

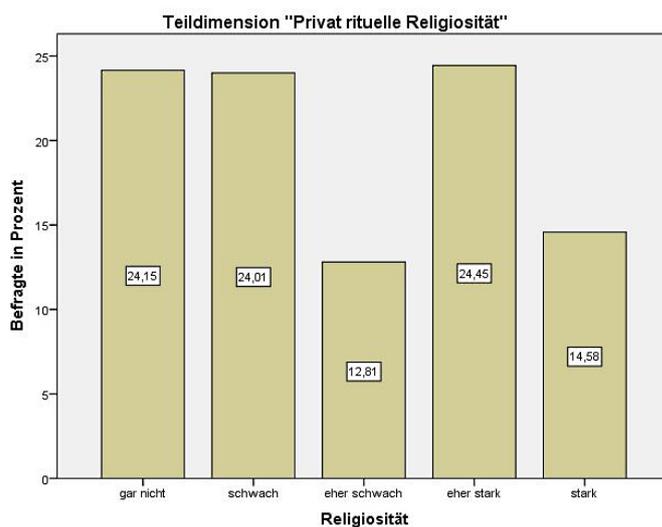


Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung Teildimension „Privat rituelle Religiosität“

¹⁶⁴ Die vorgenommene inhaltliche Unterteilung dieser Dimension zwischen einem theistischen und pantheistischen Religionsbild wird im nächsten Unterkapitel thematisiert.

¹⁶⁵ Die entsprechenden Items sind in der Tabelle 2 u. 3 (Kap. 7.1.1) aufgelistet.

In der Teildimension „Öffentliche Rituale“ sind hingegen 40,8 % der Teilnehmer (eher) schwach religiös und 32,8 % (eher) stark religiös (s. Abb. 8). Bei einem Vergleich der beiden Bereiche wird erkennbar, dass der privat rituelle Aspekt von Religiosität für Jugendliche eine etwas größere Rolle spielt als der öffentlich rituelle Aspekt. Auch die Prozentzahl der „Nichtreligiösen“ ist im öffentlichen Bereich (26,3 %) höher als im privaten Bereich (24,1 %).

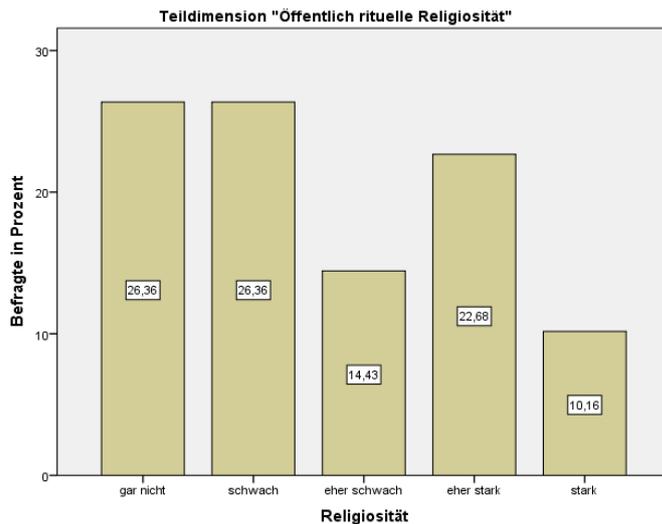


Abbildung 8: Häufigkeitsverteilung Teildimension „Öffentlich rituelle Religiosität“

Werden die beiden Teilbereiche zu der Dimension „Rituelle Religiosität“ zusammengefügt, besitzen aus dieser Sicht 25,3 % gar keine, 20,6 % eine schwache und 22,8 % eine eher schwache religiös rituelle Praxis. Im Gegensatz dazu ist sie bei 19,9 % der Befragten eher stark bzw. 11,3 % stark ausgeprägt (s. Abb. 9).

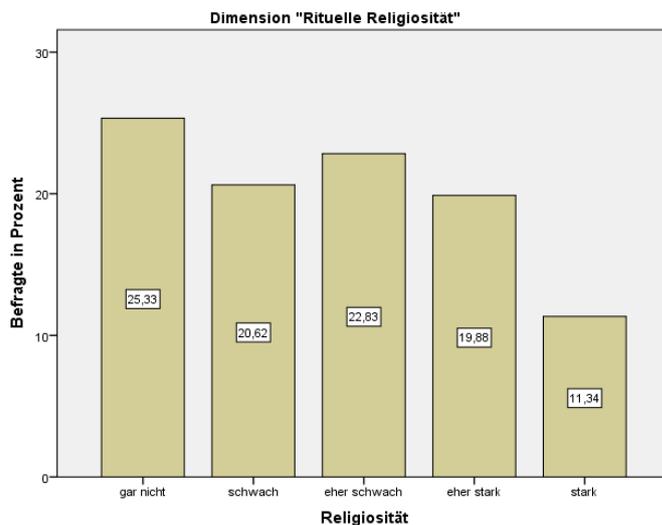


Abbildung 9: Häufigkeitsverteilung Dimension „Rituelle Religiosität“

Die Dimension „Intellektuelle Religiosität“ ist ein Indikator für das Interesse und die Beschäftigung mit religiösen Fragen (Item 64, 83). In dieser Hinsicht sind etwa ein Drittel der Befragten gar nicht religiös und knapp die Hälfte der Befragten wenig bis eher schwach religiös. Lediglich bei knapp jedem 5. Schüler wird in diesem Zusammenhang eine eher starke bis starke Religiosität gemessen (s. Abb. 10).

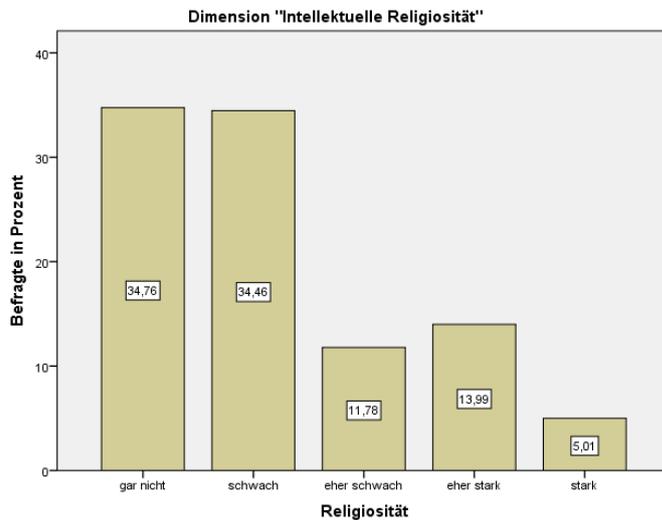


Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung Dimension „Intellektuelle Religiosität“

Der vierte Baustein von Religiosität (Dimension der religiösen Konsequenzen) ist ein Indikator für die Bereitschaft, im alltäglichen Leben nach religiösen Maßstäben zu handeln (Item 78, 84). Gut die Hälfte der Befragten kann aus dieser Sichtweise als gar nicht religiös eingestuft werden. Von den anderen 50 % sind 38 % schwach bis eher schwach und lediglich 12 % eher stark religiös (s. Abb. 11).

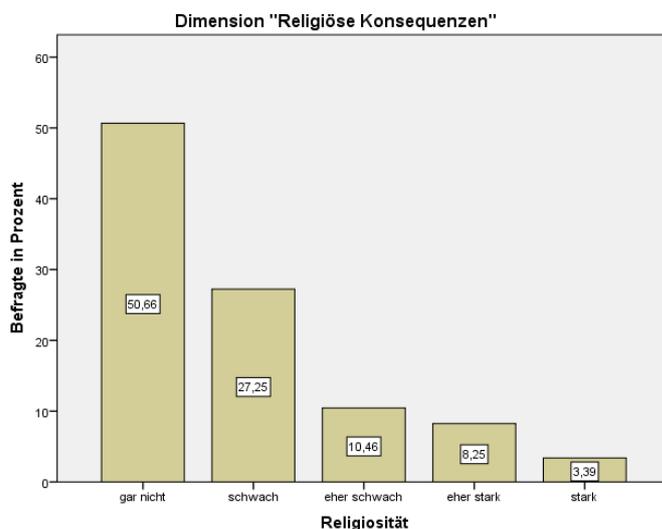


Abbildung 11: Häufigkeitsverteilung Dimension „Religiöse Konsequenzen“

In der Untersuchung sind die Dimensionen und Teildimensionen unterschiedlich bedeutungsvoll für die Befragten. Betrachtet man z. B. den Bereich „Rituelle Dimension“, so können in der damit verbundenen Teildimension „Privat rituelle Religiosität“ 39 % als stark bis eher stark religiös angesehen werden. In der sich ergänzenden zweiten Teildimension „Öffentlich rituelle Religiosität“ sind es hingegen nur 33 %. Auch die Gruppe „schwach bis eher schwach religiös“ fällt bei den öffentlichen Ritualen um über 6 % geringer aus als in der Kategorie „private Rituale“. Das Ergebnis untermauert die Vermutung, dass Religiosität häufig im privaten Bereich praktiziert wird.

Die unterschiedliche Gewichtung der Religiositätsaspekte zeigt sich ebenso bei der Dimension der Konsequenzen. Hier fallen deutlich mehr Jugendliche (50,6 %) in die Kategorie „nichtreligiös“ als im religiösen Gesamtindex (lediglich 26,1 %).

Unter Einbezug der ersten (Unter-)Hypothese möchte ich an dieser Stelle folgende Vermutung ableiten: Im Theorieteil diskutierte ich, dass Jugendliche häufig religiöse Fragmente in ihre Sinnkonstruktion einbauen. Das Erlangen von Sicherheit (durch eine Art religiösen Glaubens) ist sicherlich im Kontext ihrer (post-)modernen Sozialisation ein zentrales Bedürfnis. Allport bezeichnet den Sicherheitsaspekt als ein grundlegendes extrinsisches Motiv. Huber (2004: 82) schreibt in diesem Zusammenhang:

Denn in diesem Fall hat das religiöse Motivsystem keinen eigenständigen Charakter, sondern ist abhängig von Vorgaben anderer, nicht religiöser Motivsysteme, die in der Persönlichkeit eine zentralere Rolle spielen. Dies sollte dazu führen, dass Religiosität nicht das Selbstbild prägt und religiöse Vorstellungen kaum alltagsrelevant werden. Ein spezifisch religiöses Erleben und Verhalten kann hier zwar vorkommen, doch Allport erwartet, dass es nur sporadisch und reaktiv auftritt und primär von nicht-religiösen Motiven bestimmt ist.

Die Religiosität der befragten Kölner Schüler scheint, so zeigen die Ergebnisse, demnach mehrheitlich extrinsisch motiviert. Aktives religiöses Handeln (in Form von religiösen Konsequenzen) bleibt in ihrer Alltagswelt tendenziell häufig aus. Religiosität wird deshalb von ihnen, so meine Vermutung, funktionalisiert.

Geschlechtsspezifische Einflussgrößen

Während 20,4 % der Mädchen als nichtreligiös angesehen werden können, sind es bei den Jungen 36,7 %. Ebenso sind 17,6 % der befragten weiblichen Jugendlichen stark bis eher stark religiös. Bei den männlichen Jugendlichen sind es im Gegensatz dazu lediglich 11,8 %. Da die Korrelation zwischen den Variablen „Geschlecht“ und „Religiosität“

schwach ist, $r_s = 0,16$, $p < 0,001$ ¹⁶⁶, spielt der Faktor „Geschlecht“ (Item 1) im Hinblick auf das Religiositätslevel jedoch keine entscheidende Rolle.

Religiosität und Schulzweig

Bei einem Vergleich zwischen Religiosität und besuchtem Schulzweig (Item 3) fallen zwei Aspekte auf. Zum einen sind die interviewten Hauptschüler mit 58,3 % überwiegend nichtreligiös, während es bei den Realschülern und den Gymnasiasten lediglich 15,7 % bzw. 24,4 % sind. Zum anderen sind innerhalb der befragten Realschüler 22,5 % eher stark bis stark religiös. Bei den Gymnasiasten können hingegen nur 14,9 % und bei den Hauptschülern 10 % in diese Kategorie eingestuft werden. Allerdings sollte beim letzten Vergleich darauf hingewiesen werden, dass lediglich *eine* Realschule – und zwar eine katholische – an der Studie teilnahm. Der verhältnismäßig starke religiöse Anteil bei Realschülern würde sich unter Hinzunahme weiterer staatlicher Realschulen möglicherweise relativieren. Um einen aussagekräftigen (Nicht-)Zusammenhang zwischen Religiosität und Schulzweig aufzuzeigen, müsste allerdings ein ausgewogeneres Verhältnis der Befragten hinsichtlich ihrer besuchten Schulform vorhanden sein.

Religiosität und Konfession

Beim Betrachten der Korrelation zwischen Religiosität und Konfession (Item 4) ist anzumerken, dass bei über einem Drittel der muslimischen Jugendlichen (38,9 %) ein starker Glaube festgestellt werden kann. Die Gesamtzahl der teilnehmenden muslimischen Befragten lag jedoch lediglich bei $n = 18$. Bei den katholischen und bei den protestantischen Jugendlichen sind es deutlich weniger (17,6 % bzw. 11,3 %), die als stark religiös bezeichnet werden können. Von den Befragten aus der Rubrik „sonstige Konfession“¹⁶⁷ ($n = 16$) ist jeder vierte (25 %) „stark religiös“. Von den konfessionslosen Schülern fallen nur 2,8 % in die höchste „Religiositätskategorie“.

¹⁶⁶ Der Korrelationskoeffizient ($= r$) ist eine Messgröße für den linearen Zusammenhang zwischen mindestens zwei Merkmalen, die zwischen -1 und +1 liegt. Ab einem Korrelationswert von +/- 0.1 handelt es sich um einen schwachen Effekt, ab +/- 0.3 um einen mittleren Effekt und ab +/- 0.5 um einen starken Effekt des statistischen Zusammenhangs (vgl. Field 2009: 169f). Wird der Korrelationskoeffizient quadriert ($= r^2$) dann wird in der Statistik vom Determinationskoeffizienten gesprochen. Er ist ein Maß für die Menge der Varianz einer abhängigen Variablen in einem statistischen Modell (ebd., 177ff). Für die genannte Korrelation zwischen den Variablen „Religiosität“ und „Geschlecht“ ergibt sich beispielsweise ein Wert von $r^2 = 0.03$. Wandeln wir diesen Wert in Prozent um (in dem wir ihn mit 100 multiplizieren), dann lässt sich sagen, dass sich 3% der Streuung der Variable „Religiosität“ über die Variable „Geschlecht“ erklären lässt. Dies bedeutet ebenso, dass es noch unbekannte Faktoren gibt, welche zu 97% die Varianz des Merkmals „Religiosität“ beeinflussen.

Außerdem: Ist die Irrtumswahrscheinlichkeit ($= p$), dass ein Untersuchungsergebnis zufällig entstanden ist, sehr gering, dann wird in der Teststatistik von einem signifikanten Zusammenhang gesprochen. Nach dem Kriterium von Fischer sollte $p < 0.5$ sein (vgl. ebd., 52f). Das Signifikanzniveau wird in diesem Zusammenhang also auf 5% gesetzt.

¹⁶⁷ Um welche Konfessionen es sich genau handelt, wurde nicht abgefragt.

Die meisten nichtreligiösen Jugendlichen sind unter den Konfessionslosen (69,4 %), gefolgt von den Befragten mit „sonstiger Konfession“ (31,3 %) und den Protestanten (25 %) zu finden (s. Tab. 19).

Religiosität Jugendliche * Konfession - Kreuztabelle								
			Konfession					Gesamt
			muslimisch	evangelisch	katholisch	konfessionslos	sonstige Konfession	
Religiosität Jugendliche	nicht religiös	Anzahl	1	31	90	50	5	177
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	,6%	17,5%	50,8%	28,2%	2,8%	100,0%
		% innerhalb von Konfession	5,6%	25,0%	20,0%	69,4%	31,3%	26,1%
		% der Gesamtzahl	,1%	4,6%	13,3%	7,4%	,7%	26,1%
	eher schwach - schwach religiös	Anzahl	10	79	280	20	7	396
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	2,5%	19,9%	70,7%	5,1%	1,8%	100,0%
		% innerhalb von Konfession	55,6%	63,7%	62,4%	27,8%	43,8%	58,3%
		% der Gesamtzahl	1,5%	11,6%	41,2%	2,9%	1,0%	58,3%
	eher stark - stark religiös	Anzahl	7	14	79	2	4	106
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	6,6%	13,2%	74,5%	1,9%	3,8%	100,0%
		% innerhalb von Konfession	38,9%	11,3%	17,6%	2,8%	25,0%	15,6%
		% der Gesamtzahl	1,0%	2,1%	11,6%	,3%	,6%	15,6%
Gesamt		Anzahl	18	124	449	72	16	679
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	2,7%	18,3%	66,1%	10,6%	2,4%	100,0%
		% innerhalb von Konfession	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	2,7%	18,3%	66,1%	10,6%	2,4%	100,0%

Tabelle 19: Kreuztabelle „Konfession“

Religiöse Selbsteinschätzung

Der gemessene Religiositätsgrad und die religiöse Selbsteinschätzung (Item 86) der Probanden sind weitgehend identisch. Jedoch lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen aus den Kategorien „eher schwach“ bis „stark religiös“ sich vereinzelt gläubiger einschätzen, als sie laut Messverfahren sind. Die Differenzen zwischen Messwert und Selbsteinschätzung liegen im stark religiösen Bereich bei -0,5 %, im Bereich „eher stark“ religiös bei -7,6 % und im Bereich „eher schwach“ bei -3,3 %. Bei den schwach religiösen Jugendlichen ist genau das Gegenteil der Fall. Hier ist zu beobachten, dass ca. jeder 10. laut Skala religiöser ist, als er/sie sich selbst einschätzt. Der Unterschied in dieser Kategorie liegt bei +10,2 %. Die Nichtreligiösen betrachten ihre Religiositätsstärke meist genauso, wie es die Skala misst. Lediglich 1,4 % aus dieser Gruppe schätzen sich noch weniger „religiös“ ein, als sie laut Summenindex sind (s. Abb. 12).

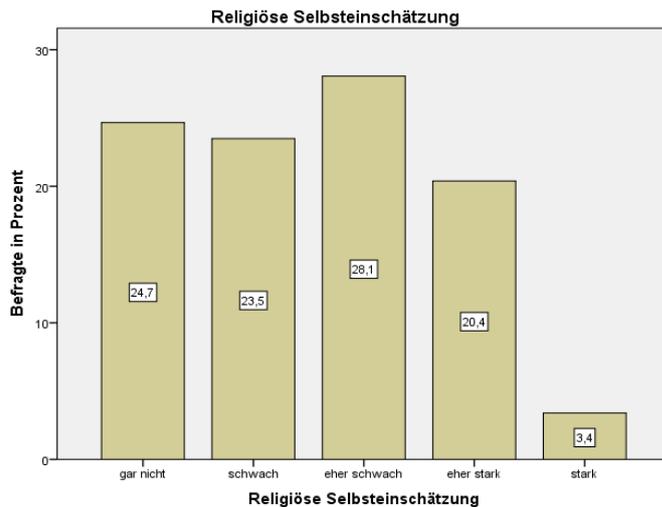


Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung „Religiöse Selbsteinschätzung“

Religiöse Sozialisation

Anhand der bivariaten Regression¹⁶⁸ wird deutlich, dass ein positiver signifikanter Zusammenhang ($p < 0,001$) zwischen der Zentralität der Religiosität in der Persönlichkeit der Probanden und der erfahrenen religiösen Erziehung durch die Eltern (Item 5) besteht. Die Korrelation ist in diesem Zusammenhang als stark ($r_s = 0,67$) zu bezeichnen. Auch wenn die Eltern regelmäßig mit ihren Kindern beten (Item 6), steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Bedeutung von Religiosität bei den betreffenden Heranwachsenden steigt

¹⁶⁸ Mithilfe der bivariaten Regression lässt sich der genaue Einfluss – der durch den Regressionskoeffizienten (b_1) ausgedrückt wird – einer unabhängigen Variable (X) auf die abhängige Variable (Y) prognostizieren (vgl. Field 2009: 198ff). Ich verwende nun die Korrelation zwischen Religiosität und religiöser Erziehung der Eltern als Anschauungsbeispiel: Das Merkmal „Religiosität“ ist in diesem Zusammenhang die abhängige Variable (Kriterium), „Religiöse Erziehung“ ist hingegen die unabhängige Variable (Prädiktor). Erstgenannte wird wie oben dargestellt anhand des Summenindex (0–48) erfasst. Die Variable „Religiöse Erziehung der Eltern“ basiert auf den fünf Antwortkategorien (gar nicht bis stark). Sie werden in dem Modell mit den Zahlen 0–4 ausgedrückt. Bei der durchgeführten Regression mit SPSS erhalten wir mehrere Tabellen (siehe Anhang). Diese verdeutlichen u. a., dass es eine starke Korrelation $r_{xy} = 0,67$ zwischen beiden Variablen gibt. Ebenso erhalten wir die Werte $b_0 = 6,1$ und $b_1 = 6,3$. Erstgenanntes Ergebnis (die Regressionskonstante) sagt den Wert der abhängigen Variablen voraus, wenn die unabhängige Variable den Messwert 0 beträgt. Wenn die Befragten von ihren Eltern also „gar nicht“ religiös erzogen wurden ($X = 0$), dann kann aus Sicht des Modells tendenziell ein Religionsgrad von 6,1 (von 48) prognostiziert werden. Dieser Wert entspricht der Kategorie „nichtreligiös“ (siehe oben). Der Regressionskoeffizient (b_1) gibt schließlich Auskunft, inwieweit sich Y verändert, wenn X um eine Einheit steigt. Wurden die Befragten also beispielsweise stark von ihren Eltern religiös erzogen ($X = 4$), dann ist ein Anstieg des Religiositätsgrades um den Wert $Y = 25,2$ wahrscheinlich. Bei einer stark religiösen Erziehung kann aus der Perspektive des Modells davon ausgegangen werden, dass die betroffenen Kinder tendenziell mindestens schwach religiös werden. Der Prädiktor „Religiöse Erziehung“ erklärt 45% ($r^2 = 0,45$) des Religiositätsgrades. Es gibt folglich noch weitere Einflussgrößen.

In der Auswertung wird zudem deutlich, dass es sich um einen signifikanten Zusammenhang handelt ($p < 0,001$). Die Messzahlen der Regressionskoeffizienten sind für sich genommen keine inhaltlich sinnvollen Werte, sondern müssen interpretiert werden. Ein Ergebnis von $b_1 = 6,3$ gewinnt beispielsweise erst dann an Aussagekraft, wenn es im Kontext des Religiositäts-Summenindex (0–48) gesehen wird. Abgesehen von den Parametern „Signifikanz“ und „Korrelationsstärke“ werden die Ergebnisse der Regressionsanalyse in der Auswertung nicht explizit genannt. Allerdings kann sich der interessierte Leser tiefer gehende Einblicke in die Ergebnisse verschaffen, indem er die Daten im Anhang betrachtet.

($r_s = 0,56$, $p < 0,001$). Ebenso korreliert die Religiosität des Freundeskreises (Item 87) bei einem hohen Signifikanzniveau ($p < 0,001$) stark mit dem Religiositätsgrad ($r_s = 0,58$). Das Ergebnis bestätigt auch im religiösen Kontext die hohe Bedeutung der Sozialisationsfaktoren „Familie“ und „Peers“ für Jugendliche (s. Kap. 2.5).

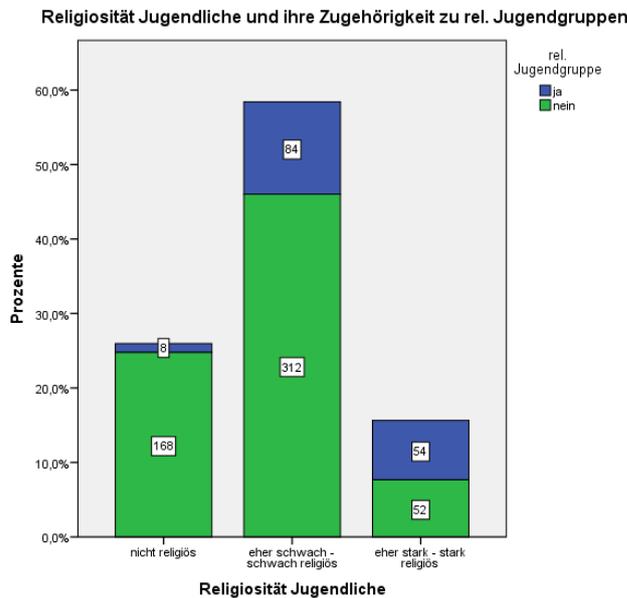


Abbildung 13: Häufigkeitsverteilung „Religiosität Jugendliche und ihre Zugehörigkeit zu religiösen Jugendgruppen“

Mit zunehmender Religiosität steigt ebenso die Wahrscheinlichkeit, dass religiöse Jugendclubs (Item 7) besucht werden, $r_s = 0,35$, $p < 0,001$. Während bei den Nichtreligiösen nur 4,5 % einer religiösen Jugendgruppe wie z. B. CVJM oder Landjugend angehören, sind es bei den schwach religiösen bereits 21,2 % und 50,9 % bei den stark religiösen Schülern aus Köln. Von allen Befragten sind 146 Jugendgruppenmitglieder. Davon sind 8 gar nicht, 84 eher schwach bis schwach und 54 eher stark bis stark religiös (s. Abb. 13).

Die zweite Unterhypothese „Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen religiöser Sozialisation und dem Grad der Religiosität“ hat sich in dieser Untersuchung dementsprechend bewährt.

7.2.2 Themenfeld „Wandel von Religiosität“

Religiöse Inhalte des Glaubens, Teil 1

Eine zentrale inhaltliche Unterteilung hinsichtlich verschiedener Religiositätsprofile ist in dieser Untersuchung und in Anlehnung an Huber (s. o.) die Differenzierung zwischen theistischen und pantheistischen Indikatoren.

Bei der Mehrheit der befragten *religiösen* Jugendlichen (72,3 %, n = 361) vermischen sich theistische mit pantheistischen Anschauungen. 27,7 % (n = 138) der Schüler sind hingegen eher theistisch orientiert. Kein Befragter verfügt über ein ausschließlich pantheistisch beeinflusstes Religionsbild. Die meisten der (eher) schwach religiösen Heranwachsenden (79,2 %) vermischen pantheistische und theistische Glaubensvorstellungen und sind somit eher synkretisch ausgerichtet. Hingegen spielen bei über der Hälfte der (eher) stark Religiösen (53,3 %) eher theistische Glaubensbereiche eine bedeutsame Rolle. Die Abbildung 14 visualisiert den Zusammenhang zwischen den Merkmalsausprägungen „Religiosität“ und den genannten drei Religionskategorien:

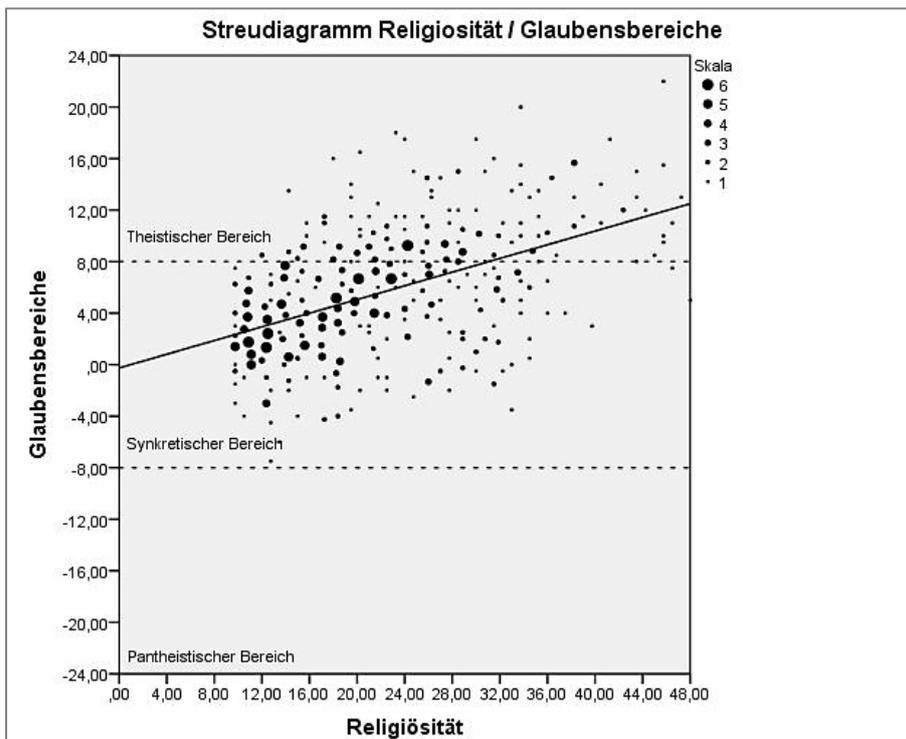


Abbildung 14: Streudiagramm „Glaubensbereiche“

Die X-Achse zeigt den Religiositätsgrad der Befragten anhand des Summenindex von 0 bis 48 an. Die Y-Achse markiert ihren Glaubensbereich. Dieser Index liegt zwischen -24 und +24. Zwischen -20 und -8 liegt der pantheistische, zwischen -8 und +8 der synkretische und zwischen +8 und +24 der theistische Messbereich.¹⁶⁹ Je umfangreicher ein vermerkter Punkt im Streudiagramm ist, umso mehr Jugendliche sind an dieser Stelle im Koordinatensystem lokalisiert (siehe Legendenskala).

Die Grafik veranschaulicht die erläuterte Verhältnisverteilung der Heranwachsenden hinsichtlich ihrer Glaubensbereiche. Außerdem zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang

¹⁶⁹ Die Summe aus den theistisch orientierten Items in der Kategorie „Allgemeine Religiosität“, „Ritualistische Dimension“ und „Gottesvorstellung“ (s. Tab. 7, Kap. 7.1.2) wird mit der entsprechenden Summe der pantheistisch orientierten Items verglichen (s. Tab. 8, Kap. 7.1.2).

zwischen dem Religiositätsgrad und den theistischen Glaubensinhalten. Je stärker die Religiosität, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Religionsbilder eher theistisch beeinflusst werden (siehe Regressionslinie in der Grafik). Die bivariate Regression bestätigt diesen mittelstarken Zusammenhang, $r_s = 0,49$, $p < 0,001$.

Religiöse Inhalte des Glaubens, Teil 2

Teilt man den inhaltlichen Glauben in die Kategorien „positive“, „negative“ sowie „kathartische“ Aspekte ein, dann sind Zusammenhänge zwischen den einzelnen Inhalten und dem Religiositätsgrad erkennbar.

Lediglich 7,6 % der schwach bis eher schwach bzw. nur 0,9 % der eher stark bis stark religiösen Befragten verbinden ihren Glauben gar nicht mit positiven Inhalten (Items 70, 72). Aspekte wie Liebe und Geborgenheit spielen in der Regel eine große Rolle im Religionsbild dieser Jugendlichen (s. Tab. 20).

Religiosität Jugendliche * positives Religionsbild - Kreuztabelle						
		positives Religionsbild			Gesamt	
		gar nicht	schwach - eher schwach	eher stark - stark		
Religiosität Jugendliche	eher schwach - schwach religiös	Anzahl	30	197	169	396
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	7,6%	49,7%	42,7%	100,0%
		% innerhalb von positives Religionsbild	96,8%	95,6%	63,8%	78,9%
		% der Gesamtzahl	6,0%	39,2%	33,7%	78,9%
	eher stark - stark religiös	Anzahl	1	9	96	106
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	,9%	8,5%	90,6%	100,0%
		% innerhalb von positives Religionsbild	3,2%	4,4%	36,2%	21,1%
		% der Gesamtzahl	,2%	1,8%	19,1%	21,1%
	Gesamt	Anzahl	31	206	265	502
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	6,2%	41,0%	52,8%	100,0%
		% innerhalb von positives Religionsbild	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	6,2%	41,0%	52,8%	100,0%

Tabelle 20: Kreuztabelle „Positives Religionsbild“

Je religiöser ein Jugendlicher ist, umso stärker bewertet er positiv besetzte Elemente seiner Religiosität, $r_s = 0,64$, $p < 0,001$.¹⁷⁰

Bei der Mehrheit der religiösen Interviewten (82,7 %) enthält der Glaube jedoch gleichzeitig ebenso „negative“ Inhalte, wie Schuld und Angst (Item 71, 73). Bei 19,5 % der

¹⁷⁰ In der linearen Regression (siehe Anhang) wurde die Variable „positives Religionsbild“ nicht wie in der Kreuztabelle – zwecks Überschaubarkeit – auf drei Kategorien reduziert, sondern sie enthält, wie in dem Fragebogen, fünf Ausprägungen. Ebenso verwendete ich den Summenindex „Religiosität“ mit 48 Abstufungen (s. Abb. 4). Somit lässt sich die Streuung innerhalb der Beziehungen zwischen beiden Variablen genauer messen. Diese Methode verwendete ich auch bei den Variablen „negatives Religionsbild“ sowie „kathartisches Religionsbild“.

religiösen Jugendlichen sind diese Elemente eher stark bis stark ausgeprägt (s. Tab. 21). Es gibt einen mittleren signifikanten Zusammenhang bei den Befragten zwischen dem Grad ihrer Religiosität und der Intensität der negativ besetzten Inhalte ihrer Religionsbilder, $r_s = 0,42$, $p < 0,001$.

Religiosität Jugendliche * negatives Religionsbild - Kreuztabelle						
			negatives Religionsbild			Gesamt
			gar nicht	schwach - eher schwach	eher stark - stark	
Religiosität Jugendliche	eher schwach - schwach religiös	Anzahl	82	254	60	396
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	20,7%	64,1%	15,2%	100,0%
		% innerhalb von negatives Religionsbild	94,3%	80,1%	61,2%	78,9%
		% der Gesamtzahl	16,3%	50,6%	12,0%	78,9%
	eher stark - stark religiös	Anzahl	5	63	38	106
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	4,7%	59,4%	35,8%	100,0%
		% innerhalb von negatives Religionsbild	5,7%	19,9%	38,8%	21,1%
		% der Gesamtzahl	1,0%	12,5%	7,6%	21,1%
	Gesamt	Anzahl	87	317	98	502
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	17,3%	63,1%	19,5%	100,0%
% innerhalb von negatives Religionsbild		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% der Gesamtzahl		17,3%	63,1%	19,5%	100,0%	

Tabelle 21: Kreuztabelle „Negatives Religionsbild“

Religiosität Jugendliche * kathartisches Religionsbild - Kreuztabelle						
			kathartisches Religionsbild			Gesamt
			gar nicht	schwach - eher schwach	eher stark - stark	
Religiosität Jugendliche	eher schwach - schwach religiös	Anzahl	98	218	80	396
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	24,7%	55,1%	20,2%	100,0%
		% innerhalb von kathartisches Religionsbild	99,0%	85,8%	53,7%	78,9%
		% der Gesamtzahl	19,5%	43,4%	15,9%	78,9%
	eher stark - stark religiös	Anzahl	1	36	69	106
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	,9%	34,0%	65,1%	100,0%
		% innerhalb von kathartisches Religionsbild	1,0%	14,2%	46,3%	21,1%
		% der Gesamtzahl	,2%	7,2%	13,7%	21,1%
	Gesamt	Anzahl	99	254	149	502
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	19,7%	50,6%	29,7%	100,0%
% innerhalb von kathartisches Religionsbild		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% der Gesamtzahl		19,7%	50,6%	29,7%	100,0%	

Tabelle 22: Kreuztabelle „Kathartisches Religionsbild“

Über den Untersuchungsbereich „Kathartisches Religionsbild“ lassen sich folgende Aussagen treffen: 50,6 % der religiösen Jugendlichen glauben (eher) schwach und 29,7 %

(eher) stark an kathartische Elemente (Item 74, 75) in ihren Religionsbildern. Während lediglich 20,2 % der (eher) schwach religiösen Heranwachsenden Religionsaspekte wie z. B. „Befreiung von Schuld“ (eher) stark in ihre Glaubensvorstellung integrieren, sind es bei den (eher) stark Religiösen über 65 % (s. Tab. 22). Je religiöser die Befragten sind, umso intensiver sind kathartische Aspekte in ihren Religionsbildern ausgeprägt, $r_s = 0,58$, $p < 0,001$. Dementsprechend integrieren schwach bis eher schwach religiöse Schüler kathartische Inhalte weniger stark in ihre Glaubenskonzepte als (eher) hochreligiöse¹⁷¹.

Am Ende dieses Abschnitts „Religiöse Inhalte des Glaubens“ möchte ich nun auf die aufgezeigten verschiedenen Ausprägungsmerkmale des Religiösen verweisen. Einige von ihnen konnten bereits im ersten Themenfeld (s. Kap. 7.2.1) anhand der ungleichen Dimensionsgewichtung aufgezeigt werden. Weitere sind durch die unterschiedlichen Glaubensbereiche (theistisch, pantheistisch und synkretistisch) sowie durch die emotionale Interpretation des Glaubens (positiv, negativ, kathartisch) der Befragten erkennbar. Die zweite Hypothese und die in diesem Zusammenhang stehende dritte Unterhypothese gehen von zahlreichen religiösen Praxen bzw. von unterschiedlichen Religionsprofilen aus, die sich nachweisen lassen. Die Untersuchungsergebnisse untermauern diesen ersten Teil der Hypothesen, denn Religiosität ist bei den interviewten Jugendlichen, wie dargestellt, sehr facettenreich.

Im zweiten Teil der Hypothesen wird vermutet, dass die Religionsmerkmale sich von traditionellen Religiositätsmerkmalen unterscheiden. Es stellt sich nun die Frage, was „traditionell“ in diesem Kontext bedeutet. In dieser Studie ist eine klassische Religiosität u. a. durch zwei Aspekte gekennzeichnet. Zum einen spielen alle vier Religiositätsdimensionen eine (ungefähr) gleich große Rolle beim Subjekt. Zum anderen bezieht sich der Glaubensbereich auf eine feste Richtung, wie z. B. eine theistische Interpretation des Religionsbildes. Bei den befragten Jugendlichen zeigte sich jedoch, dass die Dimensionen nicht ausgewogen im Konstruktsystem vorhanden sind. Beispielsweise scheint die Teildimension der öffentlich rituellen Praxis tendenziell weniger bedeutungsvoll zu sein als der privat rituelle Aspekt. Ebenso spielt die Dimension der Konsequenzen in der Regel eine untergeordnete Rolle. Außerdem wird bei der Mehrheit der befragten religiösen Jugendlichen die Religionsvorstellung nicht nur eher theistisch beeinflusst, sondern sie vermischt sich mit pantheistischen Vorstellungen. Ihr Religionsbild ist mit anderen Worten also meist synkretistisch orientiert. Aus dieser Sicht lässt sich somit feststellen, dass sich die in dieser Studie aufgezeigten Religionsmerkmale von traditionellen Religiositätsbereichen unterscheiden können.

¹⁷¹ Die Bezeichnung „hochreligiös“ ist ein religionswissenschaftliches Fachwort.

Widmen wir uns nun der vierten Unterhypothese. Sie besagt, dass Jugendliche mit einer intrinsischen religiösen Orientierung sich in ihrem Glauben weniger stark von traditionellen Formen des Religiösen unterscheiden als Heranwachsende mit einer extrinsischen religiösen Orientierung. Diese Vermutung lässt sich in dieser Studie nicht abschließend bestätigen, jedoch gibt es einige Indizien, die für ihren Wahrheitsgehalt sprechen. Die Ergebnisse zeigen, dass mit abnehmender Religiosität die Wahrscheinlichkeit steigt, dass die betroffenen Jugendlichen von mehreren Religionstraditionen beeinflusst werden. Des Weiteren erscheinen die (eher) schwach religiösen Befragten im Vergleich zu den (eher) stark religiösen Befragten flexibler hinsichtlich der emotionalen Inhalte ihrer Glaubensbilder. So haben negative und kathartische Religionselemente nur bei 15,2 % bzw. 20,2 % der (eher) schwach Religiösen einen starken Einfluss auf ihre konstruierten Glaubenskonzepte. Hingegen sind positive Religionsaspekte bei 42,7 % der (eher) schwach Religiösen von großer Bedeutung für ihre Religionsvorstellungen. Heranwachsende mit einer extrinsischen religiösen Orientierung bevorzugen also tendenziell positive Gefühlselemente für ihre religiösen Konstruktsysteme. Aus ihrer Sicht sind positive Religionsbilder im Vergleich zu negativen bzw. kathartischen Glaubensinhalten in ihrer Alltagswelt möglicherweise eher brauchbar (denn sie vermitteln z. B. Sicherheit). Bei den (eher) stark Religiösen überwiegen zwar ebenso positive Elemente in den Vorstellungen ihrer Religion – für 90,6 % spielen sie eine (eher) starke Rolle – aber ebenso werden 35,8 % der (eher) Hochreligiösen von negativen Elementen bzw. 65,1 % von kathartischen Elementen in den Glaubensinhalten stark beeinflusst. Diese Heranwachsenden besitzen im Vergleich zu den (eher) schwach religiösen Befragten ein eigenständiges religiöses Motivsystem, welches großen Einfluss auf ihr Denken und Handeln in der Alltagswirklichkeit hat (s. Kap. 3.1.3.3). Sie haben ihre Religiosität so stark verinnerlicht, dass sie über religiöse Strukturen verfügen, die über eine oberflächliche bzw. alltagstaugliche Strukturierung in „gut/schlecht“, „brauchbar/unbrauchbar“ hinausgehen. Hypothetisch gesprochen nehmen sie ihren Glauben eventuell weniger fragmentiert an – schließlich sind negative und kathartische Aspekte meist ebenso Bestandteil in traditionellen Religionen – und können demnach nicht bloß einzelne viable Aspekte auswählen.

Aberglaube

Im Untersuchungsbereich „Aberglaube“ komme ich zu folgenden Resultaten: Bei 15 % der Teilnehmer lässt sich gar keine Tendenz zum Aberglauben (Items 57–60) feststellen. 43,2 % glauben schwach bzw. 26,5 % eher schwach an Phänomene wie beispielsweise Horoskope oder Geister. Der Aberglaube ist hingegen bei 13,3 % eher stark und bei den restlichen 2,1 % stark ausgeprägt (s. Abb. 15). Es lässt sich lediglich ein schwacher Zusammenhang zwischen Aberglaube und dem Religiositätsgrad herstellen, $r_s = 0.26$,

$p < 0.001$. Zwischen Aberglauben und den Glaubensbereichen (pantheistisch, synkretistisch, theistisch) gibt es keine signifikanten Relationen ($p > 0.5$).

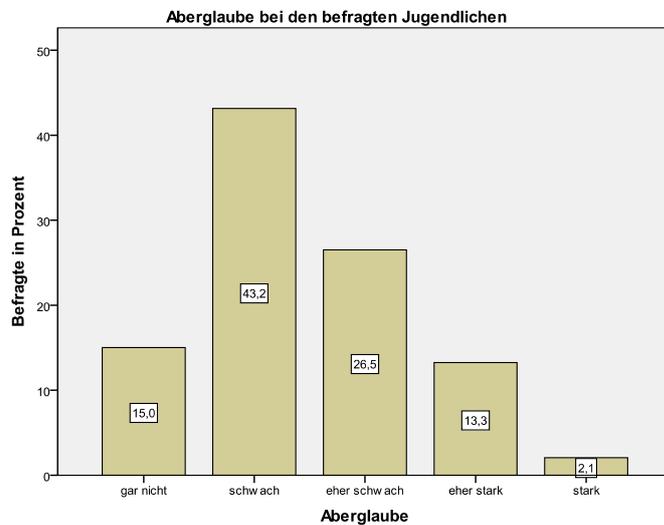


Abbildung 15: Häufigkeitsverteilung „Aberglaube“

7.2.3 Themenfeld „Sakral und Profan“

Bei 3 % der Probanden lässt sich keine Tendenz, bei 65,3 % eine (eher) schwache und bei 31,7 % eine (eher) starke Tendenz zur Profanisierung von sakralen Symbolen und Einstellungen (Items 89, 94, 96) nachweisen (s. Abb. 16).

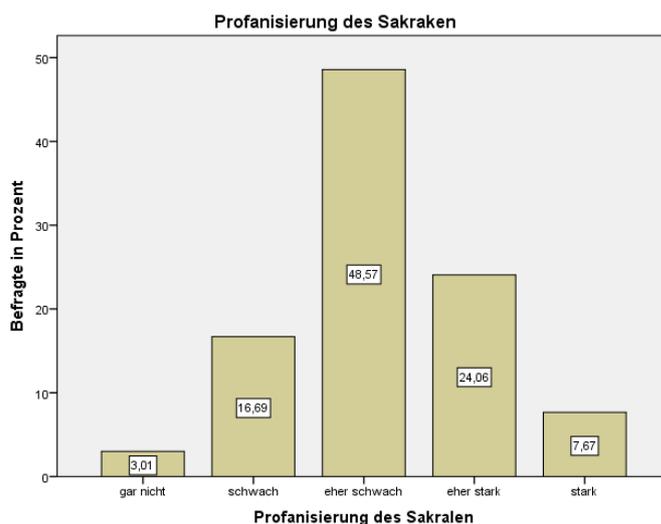


Abbildung 16: Häufigkeitsverteilung „Profanisierung des Sakralen“

Während bei jedem zweiten Nichtreligiösen (54,9 %) eine starke Tendenz zur Verweltlichung des Heiligen gemessen wird, kann sie bei den (eher) schwach Religiösen bei jedem Vierten (25,5 %) und bei den (eher) stark Religiösen bei nur jedem Sechsten

(16,3 %) nachgewiesen werden. Wie Tabelle 23 als auch die bivariate Regression (siehe Anhang 2.3) verdeutlichen, sinkt mit zunehmendem Religiositätsgrad die Tendenz heilige Symbole usw. stark zu profanisieren ($r_s = -0.36$, $p < 0.001$).

Religiosität Jugendliche * Profanisierung des Sakralen - Kreuztabelle						
			Profanisierung des Sakralen			Gesamt
			gar nicht	schwach - eher schwach	eher stark - stark	
Religiosität Jugendliche	nicht religiös	Anzahl	1	77	95	173
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	,6%	44,5%	54,9%	100,0%
		% innerhalb von Profanisierung des Sakralen	5,0%	17,7%	45,0%	26,0%
		% der Gesamtzahl	,2%	11,6%	14,3%	26,0%
	eher schwach - schwach religiös	Anzahl	11	278	99	388
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	2,8%	71,6%	25,5%	100,0%
		% innerhalb von Profanisierung des Sakralen	55,0%	64,1%	46,9%	58,3%
		% der Gesamtzahl	1,7%	41,8%	14,9%	58,3%
	eher stark - stark religiös	Anzahl	8	79	17	104
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	7,7%	76,0%	16,3%	100,0%
		% innerhalb von Profanisierung des Sakralen	40,0%	18,2%	8,1%	15,6%
		% der Gesamtzahl	1,2%	11,9%	2,6%	15,6%
Gesamt		Anzahl	20	434	211	665
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	3,0%	65,3%	31,7%	100,0%
		% innerhalb von Profanisierung des Sakralen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	3,0%	65,3%	31,7%	100,0%

Tabelle 23: Kreuztabelle „Religiosität und Profanisierung des Heiligen“

Nun richtet sich der Blick auf das Konstrukt „Sakralisierung des Profanen“ (Items 92, 95, 97). Die Mehrheit (65,1 %) der Befragten misst in der Regel profanen Aspekten keine heilige Bedeutung bei. 31,5 % sakralisieren profane Dinge tendenziell schwach bis eher schwach und lediglich 3,4 % eher stark bis stark (s. Abb. 17).

Es lässt sich weder ein nennenswerter positiver noch ein negativer statistischer Zusammenhang zwischen Religiosität und Sakralisierung des Profanen nachweisen.

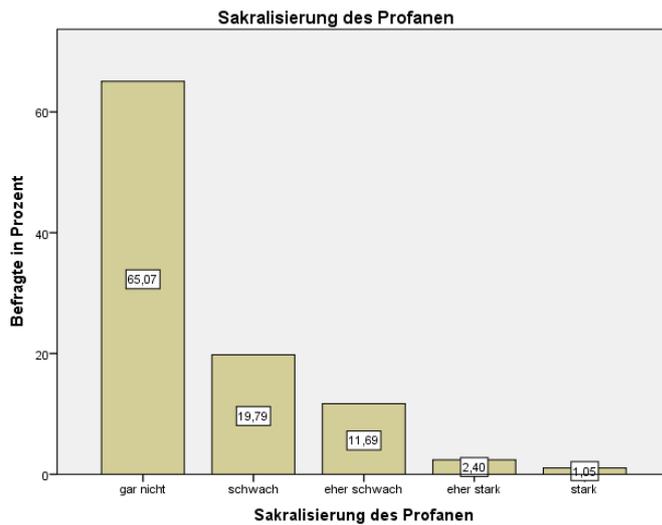


Abbildung 17: Häufigkeitsverteilung „Sakralisierung des Profanen“

Die dritte Hypothese beinhaltet, dass Jugendliche das Sakrale profanisieren bzw. das Profane sakralisieren. Auf meine Untersuchung bezogen, können die Ergebnisse dieses Themenfeldes als eine Bestätigung für die aufgestellte Vermutung angesehen werden. Bei über 65 % der Befragten lässt sich, wie dargestellt, eine Tendenz aufzeigen, dass klassische sakrale Symbole und Einstellungen zumindest schwach bis eher schwach profanisiert werden. Bei 31,7 % ist diese Tendenz sogar eher stark bis stark ausgeprägt. Dasselbe lässt sich über das Konstrukt „Sakralisierung des Profanen“ sagen. Jeder dritte Befragte konnotiert weltliche Aspekte mit heiliger Symbolik. Allerdings messen 60 % der Teilnehmer weltlichen Dingen gar keine heilige Bedeutung bei. In diesem Kontext lässt sich annehmen, dass viele Jugendliche prinzipiell zwischen heiliger und weltlicher Symbolik unterscheiden und diese nicht „beliebig“ austauschen.

Des Weiteren steigt mit abnehmender Religiosität die Tendenz zum Profanisieren des Heiligen. Unter diesem Gesichtspunkt bewährt sich auch der erste Aspekt der Unterhypothese 5 (Jugendliche mit einer extrinsischen religiösen Orientierung profanisieren das Sakrale stärker als Heranwachsende mit einer intrinsischen religiösen Orientierung). Der zweite Aspekt (Jugendliche mit einer extrinsischen religiösen Orientierung sakralisieren das Profane stärker als Heranwachsende mit einer intrinsischen religiösen Orientierung) lässt sich in dieser Studie hingegen nicht bestätigen.

7.2.4 Themenfeld „(Quasi-)Religiöse Funktionen der Neuen Medien“

Für 21,1 % der interviewten Probanden haben (quasi-)religiöse Funktionen¹⁷² keinerlei messbare Bedeutung. Für die deutliche Mehrheit (72,6 %) spielen sie zumindest selten bis eher selten und für 6,3 % eher häufig bis häufig eine Rolle im Alltagsleben (s. Abb. 18).

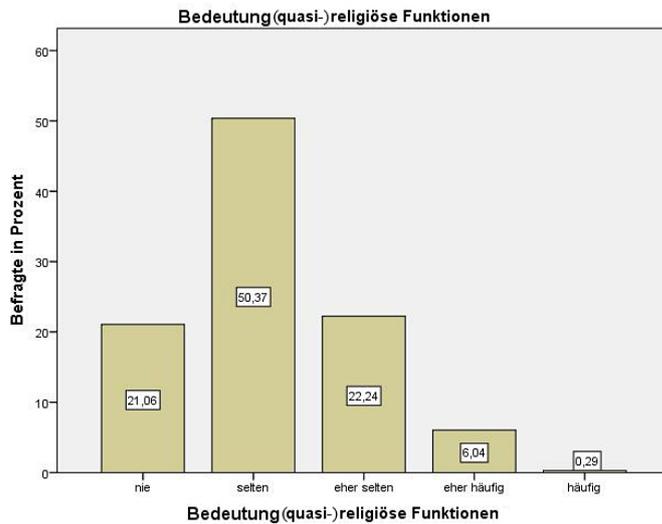


Abbildung 18: Häufigkeitsverteilung „Bedeutung (quasi-)religiöse Funktionen der Neuen Medien“

Das Konstrukt „(Quasi-)Religiöse Funktionen“ besteht aus mehreren Aspekten. Im Folgenden werden die Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Variablen vorgestellt:

Fast 44 % der befragten Jungen und Mädchen geben an, dass Filme oder Serien ihnen nicht helfen, zu eigenen Ansichten zu gelangen. Ihnen stehen 48 % gegenüber, die eher selten bis selten und 8 % die eher häufig bis häufig mediale Unterstützung bei Meinungsbildungsprozessen erfahren (s. Abb. 19).

¹⁷² Das Konstrukt „(Quasi-)Religiöse Funktionen“ besteht aus den Items 29–35 (s. Tab. 13, Kap. 7.1.4).

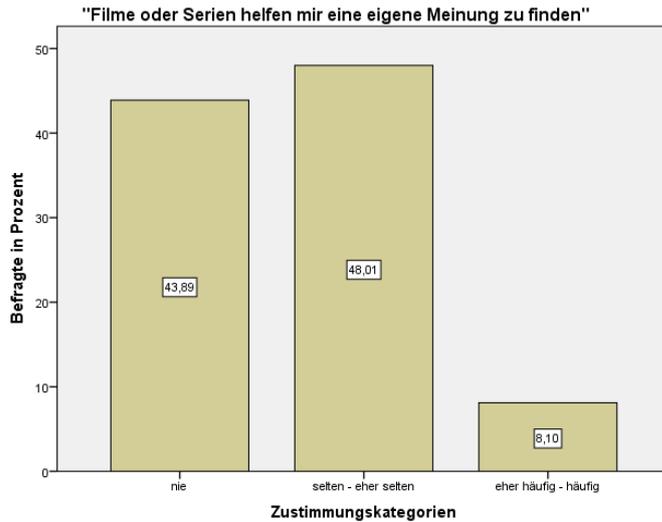


Abbildung 19: Häufigkeitsverteilung Teilkategorie „Identität“ (Item 35)

Ein Großteil der Teilnehmer hat bislang die Erfahrung gemacht, mittels TV vom Alltag abzuschalten: 20,2 % vergessen während des Fernsehens eher häufig bis häufig „alles um sie herum“ und 64,1 % vergessen selten bis eher selten ihre Alltagswirklichkeit bei der Mediennutzung (s. Abb. 20).

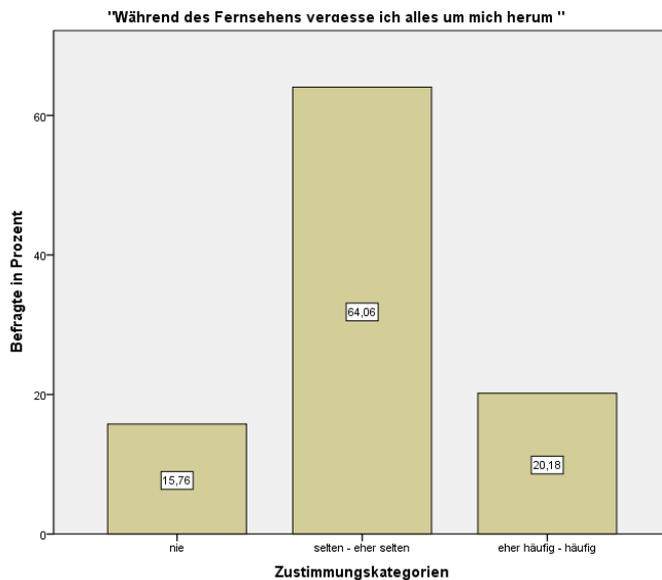


Abbildung 20: Häufigkeitsverteilung Teilkategorie „Handlungsführung im Außeralltäglichen“ (Item 29)

Mehr als die Hälfte der Interviewten (58,2 %) hat bereits die Erfahrung gemacht, dass Computerspiele bei schlechter Laune helfen können. Bei 39 % helfen sie selten bis eher selten und bei fast jedem Fünften (19,2 %) eher stark bis stark. Die restlichen 41,8 % haben durch Computerspiele noch nie solch eine kompensatorische Wirkung erfahren (s. Abb. 21).

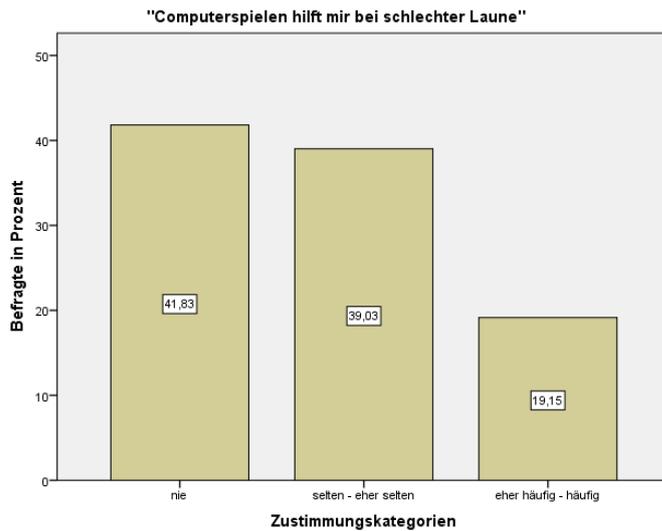


Abbildung 21: Häufigkeitsverteilung Teilkategorie I „Kontingenzverarbeitung“ (Item 31)

Lediglich knapp jedem dritten Heranwachsenden (28,4 %) geben Fernsehfilme nie neuen Schwung und „Power“. Im Gegensatz dazu geben 56,1 % an, zumindest selten bis eher selten bzw. 15,5 % eher häufig bis häufig einen vermeintlichen Energieschub durch Filme zu erhalten (s. Abb. 22).

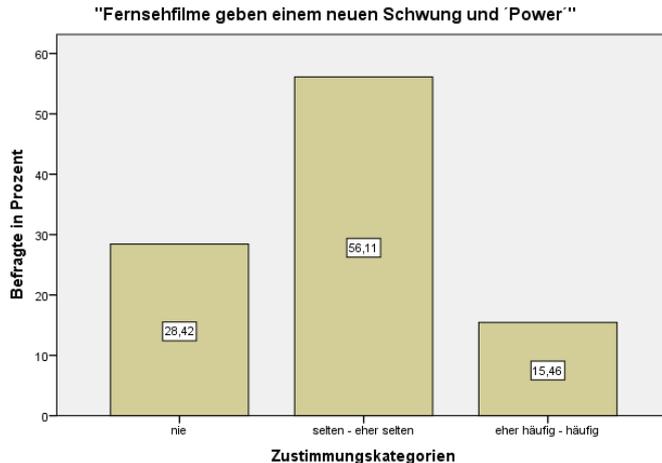


Abbildung 22: Häufigkeitsverteilung Teilkategorie II „Kontingenzverarbeitung“ (Item 32)

Des Weiteren gibt das Internet bei zwei Dritteln der interviewten Jugendlichen Unterstützung, neue Freundschaften zu knüpfen: Bei 46,1 % aller Befragten ist dieses Medium zwar nur selten bis eher selten bei der Anbahnung von sozialen Kontakten förderlich, jedoch bei 23,1 % eher häufig bis häufig (s. Abb. 23).

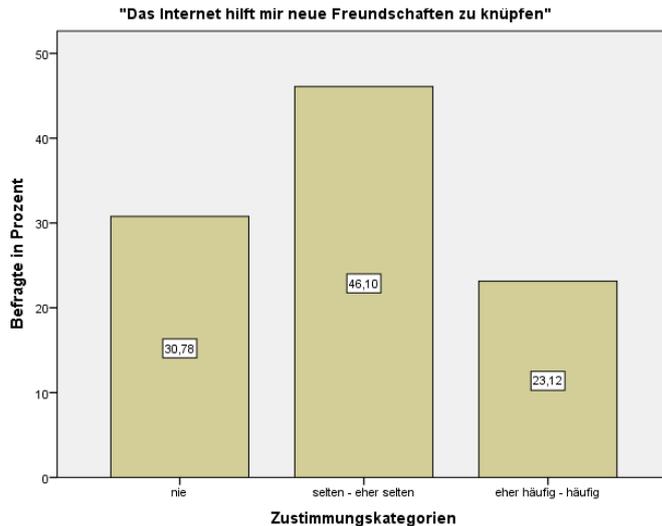


Abbildung 23: Häufigkeitsverteilung Teilkategorie „Gemeinschaftsbildung“ (Item 33)

Knapp die Hälfte der Jungen und Mädchen (48,6 %) gibt an, dass sich ihre Freizeit nie nach Fernsehsendungen richtet. Demgegenüber stehen rund 44 %, die selten bis eher selten bzw. 7 %, die eher häufig bis häufig ihre Freizeit in Abhängigkeit von Fernsehprogrammen gestalten (s. Abb. 24).

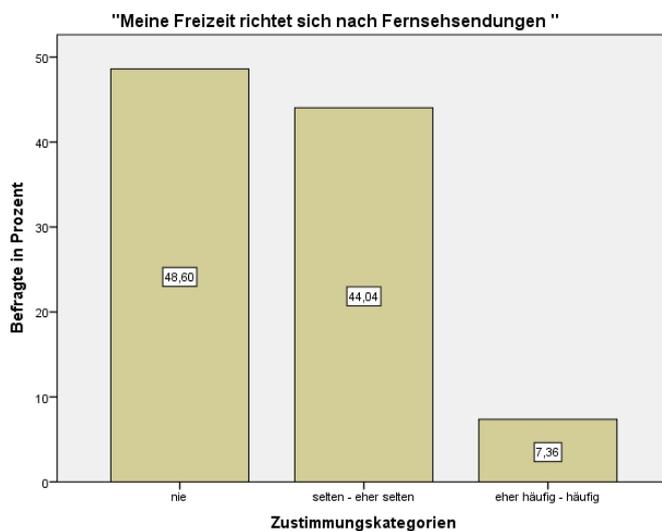


Abbildung 24: Häufigkeitsverteilung Teilkategorie „Kosmisierung“ (Item 34)

29,3 % der Schüler sind der Ansicht, dass das Fernsehen eher häufig bis häufig auch außerhalb der Nachrichten Ungerechtigkeiten zeigt, die sie traurig machen. Gut jeder Zweite (54,9 %) empfindet dies selten bis eher selten. Lediglich 15,8 % der Befragten werden im TV nie außerhalb der Nachrichten auf Ungerechtigkeiten aufmerksam gemacht, die sie emotional berühren (s. Abb. 25).

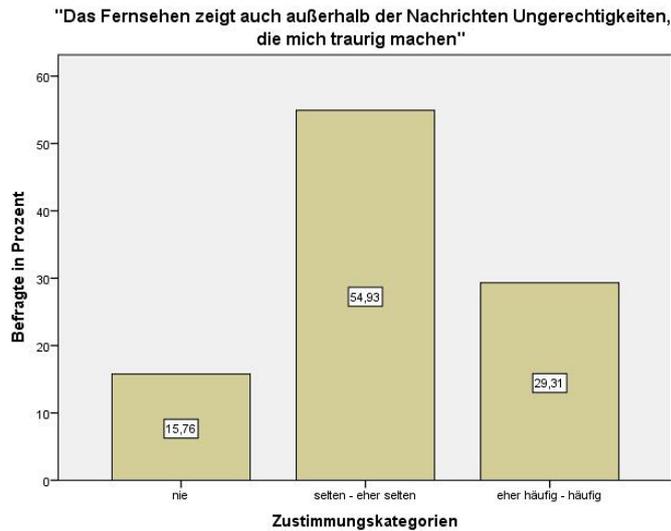


Abbildung 25: Häufigkeitsverteilung Teilkategorie „Weltdistanzierung“ (Item 30)

Die vierte Hypothese besagt, dass es (quasi-)religiöse Funktionen gibt, die (teilweise) von den Neuen Medien erfüllt werden können. Diese Vermutung lässt sich innerhalb dieser Studie natürlich nicht hinreichend klären. Jedoch ist im Hinblick auf die Schülerbefragung interessant, ob die – im Theorieteil (s. Kap. 5.1.2) hergeleiteten – religiösen bzw. religionsähnlichen Funktionen der Neuen Medien für Jugendliche bedeutungsvoll sind. Diese Vermutung hat sich in dieser Studie bewährt. Denn wie die Gesamtkategorie „(Quasi-)Religiöse Funktionen“ zeigt (s. Abb. 18), spielen sie nur bei ca. jedem Fünften (21,1 %) keine Rolle. Gleichwohl lässt sich unter Berücksichtigung der Ergebnisse interpretieren, dass die wahrgenommene Stärke der abgefragten medialen Einflüsse als eher gering von den Teilnehmern eingeschätzt wird. Schließlich werden sie nur von 6,3 % eher häufig bis häufig als bedeutungsvoll für ihre Lebenswirklichkeit angesehen.

Zum Abschluss dieses Themenfeldes möchte ich vermerken, dass zwar ein signifikanter Zusammenhang ($p < 0,05$) zwischen dem Religiositätsgrad und den (quasi-)religiösen Funktionen der Neuen Medien gemessen wurde. Die Korrelation ist jedoch äußerst schwach ($r_s = -0,02$). Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass die Stärke der Religiosität keinen ausschlaggebenden Einfluss auf die (Nicht-)Nutzung von religionsähnlichen Funktionen bei den Befragten hat.

7.2.5 Themenfeld „Religiöse Mediensozialisation“

Medienausstattung und Zeitumfang der Mediennutzung

Die Probanden verfügen in der Regel über eine umfangreiche Medienausstattung. 77,4 % haben einen eigenen Computer, 76 % einen eigenen Internetzugang, 40,9 % einen eigenen TV und mehr als jeder zweite (51,2 %) besitzt eine Spielkonsole.

Es gibt bei den Teilnehmern Unterschiede hinsichtlich des zeitlichen Nutzungsumfangs. Dabei ist generell festzuhalten, dass lediglich 0,3 % (n = 2) der interviewten Jugendlichen in aller Regel weder den Computer, die Spielkonsole, den Fernseher oder das Internet in ihrer Freizeit nutzen. Alle genannten Medien werden jeweils täglich von über der Hälfte der Befragten bis zu eine Stunde genutzt; das Internet von 56,7 %, der Fernseher von 69,3 %, und der Computer/die Spielkonsole¹⁷³ von 63,6 % (s. Abb. 26–28).

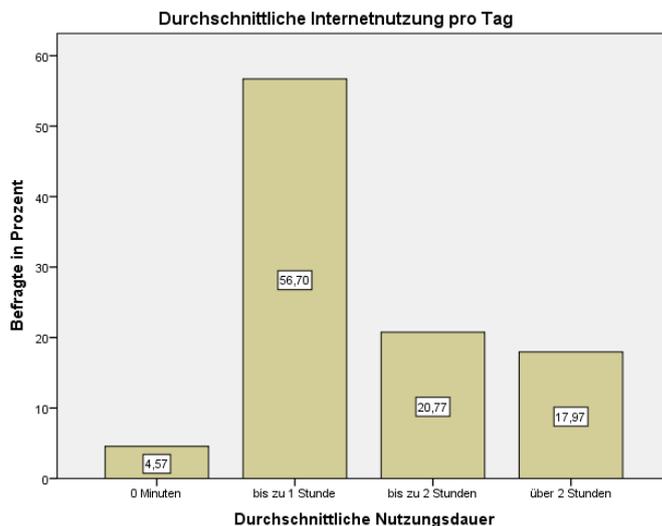


Abbildung 26: Häufigkeitsverteilung „Durchschnittliche Internetnutzung pro Tag“

¹⁷³ In diesem Teilabschnitt der Befragung wird der Computer in seiner Funktion als Spielmedium verstanden. Es wird deshalb in diesem Zusammenhang nicht scharf zwischen Computer und Spielkonsolen unterschieden. Im Fragebogen wurde somit die Bezeichnung „am Computer oder an der Spielkonsole ...“ benutzt.

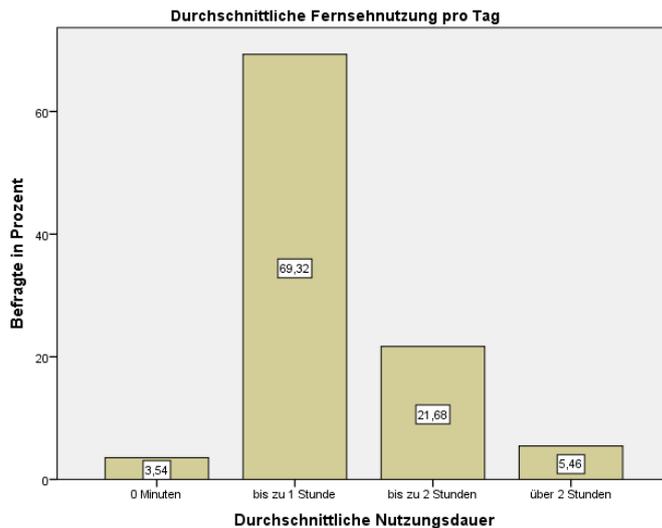


Abbildung 27: Häufigkeitsverteilung „Durchschnittliche Fernsehnutzung pro Tag“

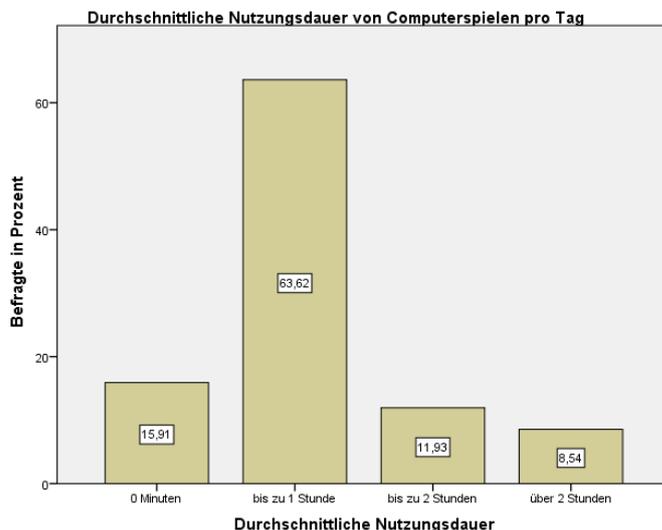


Abbildung 28: Häufigkeitsverteilung „Durchschnittliche Nutzungsdauer Computerspielen“

Das Internet ist das Medium, welches am häufigsten (in diesem Fall 18 %) von den Befragten täglich regelmäßig über zwei Stunden (u. a. durch Aktivitäten in sozialen Netzwerken, wie beispielsweise *Facebook* oder in diversen Chats) verwendet wird. Hingegen spielen lediglich 8,5 % der Heranwachsenden regelmäßig länger als 120 Minuten Computer und 5,5 % schauen länger als 2 Stunden TV. Das Fernsehen scheint somit an Bedeutung als Medium Nummer 1 zu verlieren.

Insgesamt verbringt knapp jeder Zweite (49,2 %) mit allen genannten Neuen Medien (Computer/Spielkonsole, Internet und Fernsehen) zusammen über zwei Stunden täglich. Knapp 30 % nutzen sie 1–2 Stunden, 14,6 % nutzen sie 30–60 Minuten und nur 6,1 % bis zu einer halben Stunde pro Tag (s. Abb. 29). Die tägliche Durchschnittsmedienzeit bei den befragten Jungen und Mädchen liegt bei 137 Minuten.

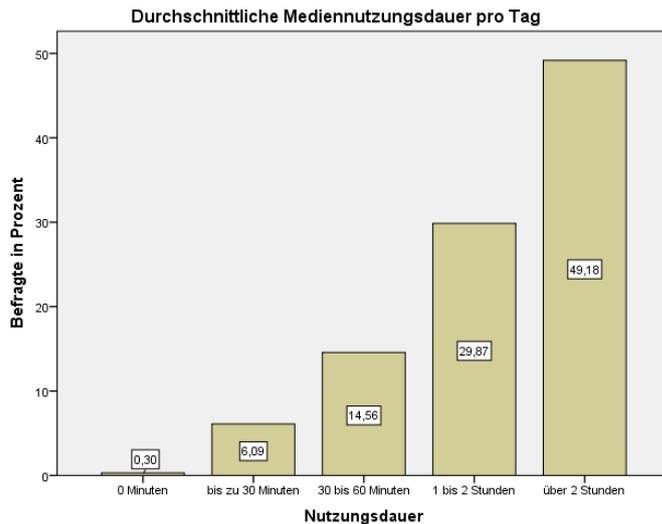


Abbildung 29: Häufigkeitsverteilung „Durchschnittliche Mediennutzungsdauer“

Bei einem Vergleich der durchschnittlichen Mediennutzungszeit zwischen nichtreligiösen und religiösen Jugendlichen sind Unterschiede erkennbar. Während bei den nichtreligiösen ein Mediengebrauch von durchschnittlich 155 Minuten pro Tag gemessen wird, sind es bei den wenig bis eher wenig religiösen 135 Minuten und bei den eher stark bis stark religiösen Befragten sogar nur 116 Minuten (s. Abb. 30). Allerdings reichen die Unterschiede nicht aus, um einen negativen Zusammenhang „mit zunehmender Religiosität sinkt der Medienkonsum“ statistisch zweifellos herzustellen. Zwar gibt es eine hoch signifikante Beziehung zwischen den Variablen „Religiosität“ und „zeitliche Mediennutzung“. Sie ist jedoch schwach ausgeprägt ($r_s = -0,15$, $p < 0,001$). Im Gegensatz zu diesem Ergebnis konnte Pirner (2004: 71f) in seiner Untersuchung keine „signifikanten Zusammenhänge zwischen dem zeitlichen Umfang des Medienkonsums und den religiös-weltanschaulichen Einstellungen der Jugendlichen feststellen.“

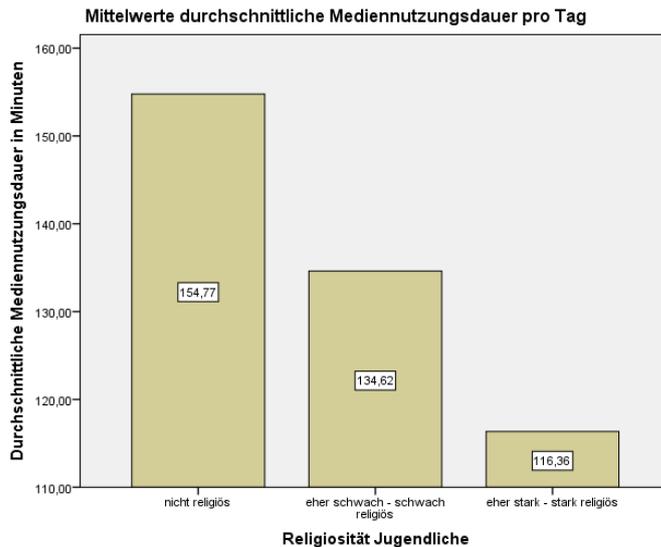


Abbildung 30: Mittelwerte „Durchschnittliche Mediennutzungsdauer pro Tag“

Medienpräferenzen

Bei der Untersuchung zwischen den Variablen „Religiosität“ und „Genres“ (Items 8–27) können teilweise eher schwache Zusammenhänge nachgewiesen werden. Die relativ stärksten Korrelationen mit dem Religiositätsgrad sind bei einem sehr hohen Signifikanzniveau ($p < 0,001$) in den Programmattungen „*Beziehungs- oder Liebesfilme oder -serien*“ ($r_s = 0,19$), „*Familienfilme oder -serien*“ ($r_s = 0,16$), „*Nachrichtensendungen*“ ($r_s = 0,17$), „*Informationssendungen zu Technik, Kultur, Politik usw.*“ ($r_s = 0,16$)“ und „*Tierfilme*“ ($r_s = 0,15$) zu erkennen. Signifikante Zusammenhänge werden ebenso zwischen Religiosität und der Vorliebe für „*Action*“ ($r_s = 0,09$, $p < 0,05$), „*Kriegs- oder Kampffilme*“ ($r_s = 0,09$, $p < 0,05$), „*Talkshows*“ ($r_s = 0,11$, $p < 0,01$), „*Unterhaltungs- oder Spielshows*“ ($r_s = 0,12$, $p < .01$) und „*Komödie*“ ($r_s = 0,10$, $p < 0,05$) aufgezeigt. Zwischen dem Grad der Religiosität und der Medienpräferenz für 11 weitere Programmattungen¹⁷⁴ besteht kein signifikanter Zusammenhang.

Die Ausmaße der in diesem Kontext gemessenen signifikanten Zusammenhänge sind insgesamt als schwach zu beurteilen (s. Tab. 24). Sie werden deshalb in dieser Arbeit so interpretiert, dass keine entscheidenden Wechselbeziehungen zwischen den jeweiligen Ausprägungen beider Größen existieren.¹⁷⁵

¹⁷⁴ Das sind im Einzelnen: „*Musiksendungen oder Musiksender*“, „*Zeichentrick/Animation*“, „*Krimis*“, „*Mystery*“, „*Horror*“, „*Science-Fiction*“, „*Fantasy*“, „*Grusel*“, „*Thriller*“, „*Arzt- oder Krankenhausfilme oder -serien*“ und „*Western*“.

¹⁷⁵ Durch Berechnung des Determinationskoeffizienten ergibt sich in den genannten Fällen ein maximaler Wert von $r^2 = 0.36$. Demnach kann höchstens 3,6% der Streuung der Variable „Genre x“ über die Streuung der Variable „Religiosität“ statistisch erklärt werden.

Korrelationen "Religiosität" und "Genres"				
			Religiosität	
Spearman-Rho	Religiosität	Korrelationskoeffizient	1,000	
		Sig. (2-seitig)		
	Talkshow	Korrelationskoeffizient	,110**	
		Sig. (2-seitig)	,004	
	Familie	Korrelationskoeffizient	,158***	
		Sig. (2-seitig)	,000	
	Tier	Korrelationskoeffizient	,148***	
		Sig. (2-seitig)	,000	
	Nachrichten	Korrelationskoeffizient	,169***	
		Sig. (2-seitig)	,000	
	Komödie	Korrelationskoeffizient	,098*	
		Sig. (2-seitig)	,011	
	Beziehung/Liebe	Korrelationskoeffizient	,190***	
		Sig. (2-seitig)	,000	
	Action	Korrelationskoeffizient	-,090*	
		Sig. (2-seitig)	,019	
	Krieg/Kampf	Korrelationskoeffizient	-,091*	
		Sig. (2-seitig)	,018	
	Infosendungen	Korrelationskoeffizient	,164***	
		Sig. (2-seitig)	,000	
	Unterhaltungs- oder Spielshows	Korrelationskoeffizient	,124**	
		Sig. (2-seitig)	,001	
	*p < .05, **p < .01, ***p < .001			

Tabelle 24: Korrelationen „Religiosität und Genres“

Mit den berechneten Korrelationen lassen sich bereits vier der formulierten fünf Unterhypothesen der fünften Hypothese bewerten.

Die achte Unterhypothese lautet: „Es ist möglich, dass es negative Zusammenhänge zwischen den Medienpräferenzen für Action-, Kriegs- oder Kampffilme/-spiele und jenen Items gibt, die eine Identifikation mit einem religiösen Glauben und seinen Inhalten erkennen lassen, da ein religiöser Glaube soziale und pazifistische Haltungen fördert und deshalb religiös eingestellte Jugendliche stark gewalttätige Filme eher ablehnen werden.“ Diese Vermutung kann anhand dieser Untersuchung nicht hinreichend bestätigt werden. Zwar besteht jeweils ein signifikanter (negativer) Zusammenhang zwischen „Religiosität“ und dem Genre „Action“ bzw. „Kriegs- oder Kampffilme“ ($p < 0,05$), jedoch handelt es sich beide Male, wie aufgezeigt, um eine schwache Korrelationsstärke ($r_s = -0,09$). Der Grund für die Nichtbestätigung der Unterhypothese wurzelt möglicherweise darin, dass Heranwachsende einen deutlichen Unterschied zwischen medialer Gewalt und der realen

Gewalt in der Alltagswirklichkeit sehen.¹⁷⁶ Somit brauchen sie nicht auf den möglichen Genuss von actionreichen Inhalten aufgrund von religiösen Geboten und Verboten zu verzichten.

Folgende drei Unterhypothesen haben sich ebenso nicht hinreichend bewährt:

Die siebte Unterhypothese heißt: „Es ist möglich, dass es positive Zusammenhänge zwischen der Medienpräferenz für solche Genres gibt, in denen die Existenz vom Übersinnlichen, von Geistern etc. dargestellt wird und dem tatsächlichen Glauben an solche Erscheinungen.“ Um diese Vermutung zu überprüfen, wurden die statistischen Zusammenhänge zwischen den Merkmalen für Aberglaube und den entsprechenden Genre-Variablen untersucht (s. Tab. 25). Das Gesamtkonstrukt „Aberglaube“, welches aus den Items 57–60 besteht, korreliert hoch signifikant mit „Mystery“ ($r = 0,19$, $p < 0,001$) und „Grusel“ ($r = 0,16$, $p < 0,001$), sehr signifikant mit „Horror“ ($r = 0,13$, $p < 0,01$) sowie signifikant mit „Fantasy“ ($r = 0,09$, $p < 0,05$).

Außerdem ergeben sich hoch signifikante Zusammenhänge ($p < 0,001$) zwischen dem Item „Glaube an übersinnliche Erscheinungen“ und den Medienpräferenzen für das Genre *Mystery* ($r = 0,15$) sowie zwischen dem Item „Glauben an Geister“ und den Genrepräferenzen *Mystery* ($r = 0,19$) bzw. *Grusel* ($r = 0,16$).¹⁷⁷ Allerdings sind die Korrelationen sehr schwach, sodass diese Unterhypothese als nicht hinreichend bestätigt interpretiert wird.

Korrelationen "Aberglaube" und "Genres"						
		übersinn. Erscheinungen	Geister	Kontakt Verstorbenen	Horoskop	Aberglaube
Mystery	Korrelation nach Pearson	,145***	,186***	,128**	,124**	,191***
	Signifikanz (2-seitig)	,000	,000	,001	,001	,000
Horror	Korrelation nach Pearson	,062	,127**	,084*	,132**	,132**
	Signifikanz (2-seitig)	,108	,001	,029	,001	,001
Fantasy	Korrelation nach Pearson	,077*	,112**	,040	,041	,089*
	Signifikanz (2-seitig)	,046	,003	,297	,287	,020
Grusel	Korrelation nach Pearson	,089*	,158***	,114**	,118**	,157***
	Signifikanz (2-seitig)	,021	,000	,003	,002	,000
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$						

Tabelle 25: Korrelationen „Aberglaube und Genres“

¹⁷⁶ In diesem Zusammenhang verweise ich auf den Abschnitt „Sonstige Unterschiede im Bereich Religiosität und Medienverhalten“ (S. 233).

¹⁷⁷ Weitere signifikante Beziehungen ($p < 0,01$ bis $p < 0,05$) zwischen „Aberglaube“ und „Genres“ können der Tabelle 25 entnommen werden.

Unterhypothese 9 besagt: „Es ist möglich, dass es positive Zusammenhänge zwischen den Medienpräferenzen für Beziehungs- und Familienfilme und jenen Items gibt, die eine Identifikation mit einem religiösen Glauben und seinen Inhalten erkennen lassen, da sich die in solchen Filmen/Sendungen vorherrschenden prosozialen Haltungen gut mit einer religiösen Grundhaltung vereinbaren lassen“. Die Genres „*Unterhaltungs- oder Spielshows*“ bzw. „*Talkshows*“ lassen sich ebenso in diese Kategorie einordnen, da solche Sendungen oder Shows meist familiengerecht aufgebaut sind bzw. man sie bequem mit dem Freundeskreis anschauen kann. Die Korrelationen zwischen dem Religiositätsgrad und den entsprechenden Programmattungen („*Beziehung/Liebe*“, „*Familie*“, „*Unterhaltungs- oder Spielshows*“, „*Talkshows*“) sind zwar signifikant vorhanden, die Ausmaße der Zusammenhänge sind aber, wie dargestellt, nur schwach bis sehr schwach. Die neunte Unterhypothese hat sich aufgrund dieser Ergebnisse aus meiner Sicht somit nicht hinreichend bewährt.

Unterhypothese 10 besagt: „Es ist möglich, dass es negative Zusammenhänge zwischen den Medienpräferenzen für Nachrichten- und Informationssendungen und dem Glauben an Übersinnliches gibt, da diese Sendungsarten aufklärend und somit religiöser ‚Leichtlebigkeit‘ entgegenwirken“. Es zeigen sich aber keine signifikanten Korrelationen zwischen der Medienpräferenz für das Genre „*Nachrichtensendungen*“ und den Merkmalen für Aberglaube. Hingegen treten auf den ersten Blick bedeutsame negative Relationen ($p < 0,05$) zwischen der Programmattung „*Informationssendung*“ und dem Glauben an Geister usw. auf. Jedoch entpuppt sich das Merkmal „*Schulzweig*“ als zentrale Störvariable, da es im negativen Zusammenhang mit dem Konstrukt „*Aberglaube*“ steht ($r_s = -0,20$, $p < 0,001$). Unter Herausrechnung dieses Drittvariableneffekts mithilfe der partiellen Korrelation (vgl. Field 2009: 90) wird schließlich deutlich, dass keine signifikanten Zusammenhänge ($p > 0,05$) zwischen dem genannten Genre und den Merkmalen für Aberglaube vorhanden sind.

Die signifikanten Relationen ($p < 0,001$) zwischen Religiosität und dem Interesse an Nachrichtensendungen ($r_s = 0,17$) bzw. Informationssendungen ($r_s = 0,16$) sind zu schwach, als dass sie als bedeutungsvoll angesehen werden könnten. Zumal auch in diesem Kontext das Merkmal „*Schulzweig*“ als Einflussvariable angesehen werden muss, welche die Effekte der beiden Korrelationen verstärkt¹⁷⁸. Die Unterhypothese 10 wird demnach verworfen.

¹⁷⁸ Eine Messung der genauen Stärke des Drittvariableneinflusses kann aufgrund des nicht normalverteilten Merkmals „*Religiosität*“ nicht durchgeführt werden.

Religiöse Interpretationen von Medieninhalten

Das Konstrukt „Religiöse Interpretation von Medieninhalten“ besteht aus fünf Items (s. Tab. 16, Kap. 7.1.5). Sie beziehen sich auf sakrale Deutungen in unterschiedlichen Genres. 45,3 % sehen in den angeführten Beispielen gar keine religiösen Zusammenhänge. Knapp die Hälfte der Befragten (49,4 %) stellt eher schwach bis schwach und 5,3 % stark bis eher stark religiöse Bezüge in den genannten medialen Beispielen her (s. Abb. 31). Der Religiositätsgrad hat Einfluss auf die Stärke der religiösen Interpretationen in den Medientexten. Von den stark bis eher stark religiösen Heranwachsenden stellen 14,7 % stark religiöse Bezüge in den präsentierten Genres her, während es bei den schwach bis eher schwach religiösen nur 4,2 % bzw. bei den nicht religiösen nur 2,3 % sind. Ebenso neigen 61,8 % der stark bis eher stark religiösen Befragten zumindest schwach bis eher schwach zu religiösen Deutungen in den Medientexten. Hingegen sind es bei den eher schwach bis schwach religiösen 51,4 % und lediglich 37,4 % bei den nichtreligiösen Jungen und Mädchen, welche solche Erzählungen (eher) schwach aus einer religiösen Perspektive decodieren.

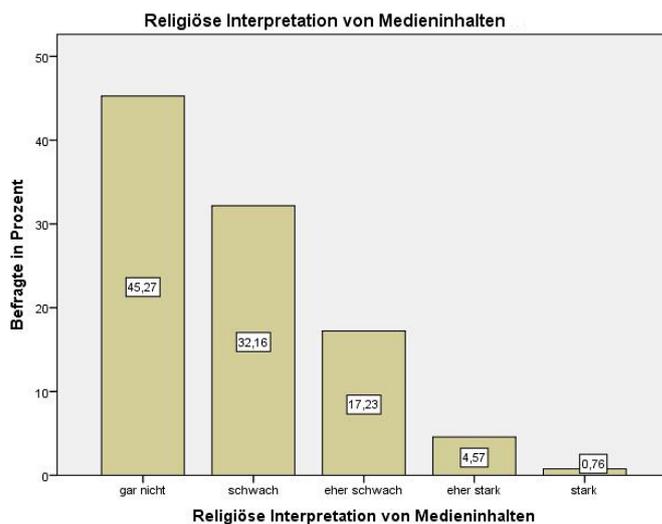


Abbildung 31: Häufigkeitsverteilung „Religiöse Interpretation von Medieninhalten“

Die Unterhypothese 6 hat sich in dieser Untersuchung also bewährt: „Jugendliche mit einem ausgeprägten religiösen Konstruktssystem werden vermutlich stärker religiöse Bezüge in Medieninhalten herstellen, als solche, die keine oder eine weniger ausgeprägte religiöse Persönlichkeit besitzen (s. Kap. 3.1.3.3)“. Es gibt einen mittelstarken, hoch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Religiositätsgrad und einer religiösen Lesart von Fernsehinhalten ($r_s = 0,29$, $p < 0,001$). Je höher demnach der religiöse Glaube der interviewten Heranwachsenden ist, umso stärker werden sie tendenziell mediale Inhalte religiös deuten. Ebenso sinkt mit der Abnahme des Religiositätsgrades auch die Wahrscheinlichkeit, dass Medientexte religiös interpretiert werden.

Explizit religiös orientierte Mediennutzung

Ein Mediengebrauch, der sich explizit auf religiöse Inhalte (Items 36–37) bezieht, ist unter den befragten Heranwachsenden eher eine Seltenheit: 85,7 % von ihnen benutzen das Internet nie, 9,6 % selten bzw. 2,7 % eher selten für solche Zwecke. Lediglich 1 % nutzen das Internet eher häufig bzw. häufig, um sich über religiöse Inhalte zu informieren und mit anderen über religiöse Themen zu kommunizieren (s. Tab. 26).

		Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
Gültig	Nie	582	85,7	85,7
	Selten	65	9,6	95,3
	eher selten	18	2,7	97,9
	eher häufig	7	1,0	99,0
	Häufig	7	1,0	100,0
	Gesamt	679	100,0	

Tabelle 26: Häufigkeit „Explizit religiöse Mediennutzung“

Selbst bei den stark bis eher stark religiösen Jugendlichen spielt eine gezielte religiös motivierte Mediennutzung gegenwärtig keine zentrale Rolle. 59,4 % verwenden die Neuen Medien in diesem Kontext nie, 32,1 % schwach bis eher schwach und lediglich 8,5 % stark bis eher stark (s. Abb. 32).

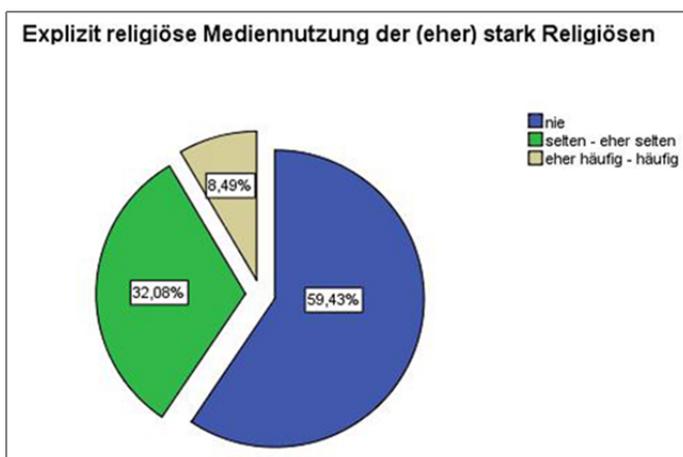


Abbildung 32: Häufigkeitsverteilung „Explizit religiöse Mediennutzung der eher stark bis stark religiösen Jugendlichen“

Nichtsdestotrotz steigt mit zunehmender Religiosität die Bereitschaft einer explizit religiös bezogenen Internetnutzung. Der Effekt dieses hoch signifikanten Zusammenhanges ist als mittelstark zu bezeichnen ($r_s = 0,41$, $p < 0,001$).

Sonstige Unterschiede im Bereich Religiosität und Medienverhalten

Es gibt noch weitere Gesichtspunkte, unter denen das Medienverhalten (in Abhängigkeit zum Religiositätslevel) überprüft wurde:

So wurden die Teilnehmer zum Thema Ego-Shooter/Kriegsspiele interviewt (Items 100–101, 108). Knapp 60 % der Befragten stimmen der Aussage, dass sie solche Games gerne spielen, gar nicht zu. 17,8 % vertreten diese Auffassung hingegen wenig bis eher wenig und 20,1 % eher stark bis stark. Die Mehrheit der Befragten gab an, dass sie sich bewusst ist, dass der Spielinhalt nicht der Realität entspricht: 83,6 % der Schüler sind davon stark bis eher stark überzeugt, 9,6 % eher wenig bis wenig und nur 6,8 % gar nicht (s. Tab. 27).

"Wenn andere oder ich Ego-Shooter oder Kriegsspiele spiele(n), dann weiß ich, dass dieses Spiel nicht die Wirklichkeit ist."					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	45	6,6	6,8	6,8
	Wenig	26	3,8	3,9	10,7
	eher wenig	38	5,6	5,7	16,4
	eher stark	82	12,1	12,4	28,8
	Stark	472	69,5	71,2	100,0
	Gesamt	663	97,6	100,0	
Fehlend	0	16	2,4		
Gesamt		679	100,0		

Tabelle 27: Häufigkeitsverteilung „Ego-Shooter/Kriegsspiele sind nicht die Realität“ (Item 101)

Bei der Bewertung von Ego-Shootern und Kriegsspielen gehen die Meinungen der Befragten stark auseinander. Knapp jeder Vierte (25,3 %) findet es gar nicht bedenklich, wenn andere oder er selber Ego-Shooter oder Kriegsspiele, wie z. B. „*Counterstrike*“ und „*Call of Duty*“, spielen/spielt. Gut jeder Dritte (34,3 %) findet dies wenig bis eher wenig fraglich, jedoch beurteilen über 40 % das Spielen solcher violenter Games als eher stark bis stark verwerflich (s. Abb. 33).

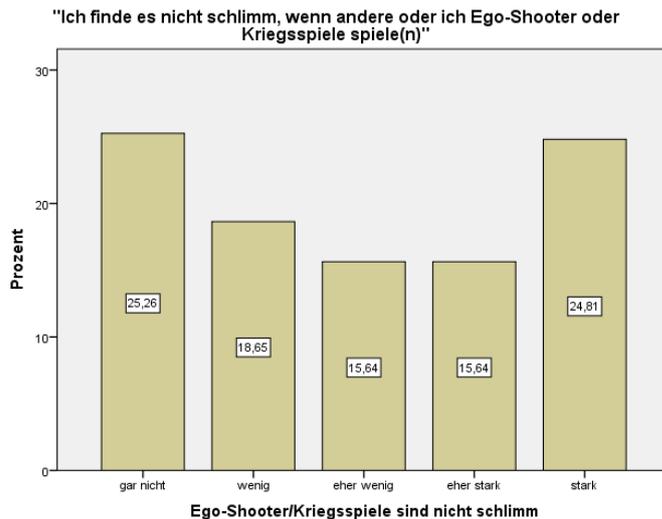


Abbildung 33: Häufigkeitsverteilung „Ego-Shooter/Kriegsspiele sind nicht schlimm“ (Item 100)

Es gibt jeweils eine hohe Signifikanz ($p < 0,01$) zwischen dem Religiositätsgrad und dem Spielen von Ego-Shootern ($r_s = -0,13$) sowie dem Religiositätsgrad und der Bewertung dieser Spiele ($r_s = -0,13$). Da beide Korrelationen aber einen schwachen Effekt haben, kann in diesem Zusammenhang kein entscheidender Unterschied hinsichtlich religiöser und nichtreligiöser Jugendlicher festgestellt werden. Beide Gruppen spielen und bewerten Ego-Shooter/Kriegsspiele also tendenziell gleich. Diese Resultate entsprechen den oben genannten Ergebnissen über das Verhältnis der Variablen „Action“ bzw. „Kriegs- oder Kampffilme“ und „Religiosität“. Folglich kann auch an dieser Stelle die achte Unterhypothese („Es ist möglich, dass es negative Zusammenhänge zwischen den Medienpräferenzen für Action-, Kriegs- oder Kampffilme/-spiele und jenen Items gibt, die eine Identifikation mit einem religiösen Glauben und seinen Inhalten erkennen lassen [...]“) nicht hinreichend bestätigt werden.

Darüber hinaus wurde das Verhältnis zwischen Religiosität und Misstrauen gegenüber dem Internet überprüft (Item 109). Es lässt sich feststellen, dass gut jeder zweite Teilnehmer (54,7 %) eher stark bis stark zustimmt, dass das Internet Gefahren birgt. 35,3 % stimmen der Aussage eher wenig bis wenig und 9,9 % gar nicht zu (s. Abb. 34). Es gibt einen hoch signifikanten Zusammenhang ($p < 0,001$) zwischen der Variable „Im Internet lauern viele Gefahren“ und „Religiosität“. Die Höhe der Wechselbeziehung ist schwach ausgeprägt ($r_s = -0,16$).

Abschließend wurde festgestellt, dass eine große Anzahl der Jugendlichen Medienerzählungen mit einem glücklichen Ausgang (Item 107) favorisiert. 60 % präferieren ein „Happy End“ stark bis eher stark, 29,9 % eher wenig bis wenig und 10,1 % gar nicht (s. Abb. 35). Hierbei zeigt sich ebenso ein hoch signifikanter Zusammenhang: Je religiöser der Befragte, umso stärker scheint der Wunsch nach einem guten Ende in Filmen, $r_s = 0,24$, $p < 0,001$. Ein „Happy End“ wird im Rahmen dieser Arbeit als ein einheitsstiftendes

Prinzip angesehen (s. Kap. 5.1.2.5). Der Rezipient kann sich in diesem Zusammenhang sicher sein, dass die möglichen durchlebten Gefahren oder negativen Erlebnisse der Protagonisten in der Medienhandlung schließlich zu einem sinnhaften und positiven Ausgang führen. Die starke Bevorzugung von Filmen mit einem „glücklichen Ende“ könnte als Indiz interpretiert werden, dass viele Jugendliche diese Sicherheit bei Medienrezeptionen schätzen. Je religiöser sie sind, umso stärker scheint das Bedürfnis nach Prinzipien, die auf Ganzheitlichkeit basieren, ausgeprägt. Eventuell nehmen sie häufig selbst einen guten Ausgang in medialen Erzählungen nach dem religiösen Muster „Alles wird gut“ wahr, nicht zuletzt weil solche Interpretationen im Einklang mit ihrem religiösen Deutungshorizont stehen.

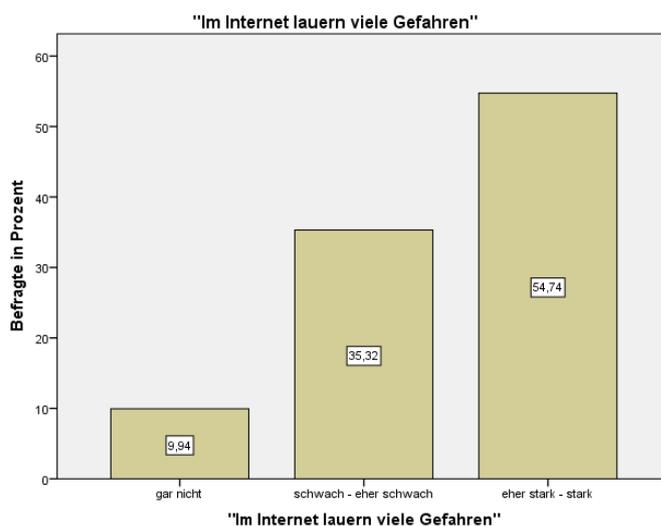


Abbildung 34: Häufigkeitsverteilung „Im Internet lauern viele Gefahren“ (Item 109)

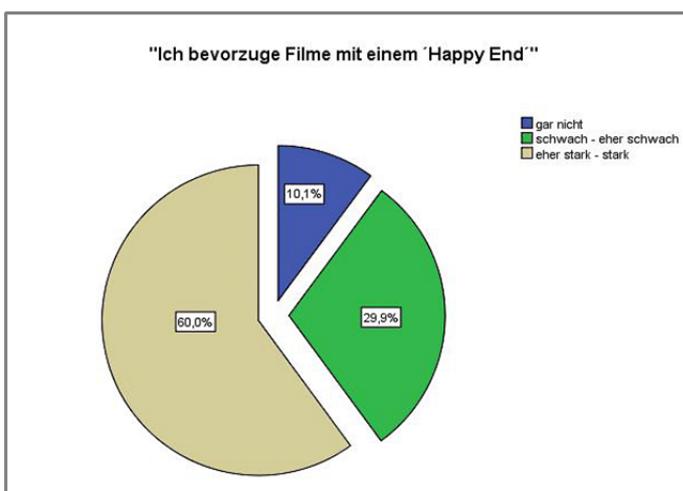


Abbildung 35: Häufigkeitsverteilung „Filmpräferenz für ein ‚Happy End‘“

7.3 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Von dieser Untersuchung ausgehend lässt sich Folgendes zusammenfassend formulieren:

1. Bei den interviewten Kölner Jugendlichen spielt Religiosität im Alltagsleben prinzipiell eine Rolle. Nur jeder vierte ist laut der Studie gar nicht religiös. Überwiegend können die Befragten allerdings als lediglich „schwach religiös“ eingestuft werden.

Werden die einzelnen Religiositätsdimensionen gemessen und miteinander verglichen, sind zwei Aspekte auffällig. Erstens unterscheidet sich die Dimension der Konsequenzen deutlich von den drei anderen. Nur jeder Zweite zeigt zumindest schwache Bereitschaft, nach seinen religiösen Überzeugungen zu handeln. Das heißt bei ca. 36 % der als religiös zu bezeichnenden Heranwachsenden bleibt die eigene Religiosität ihrer Einschätzung nach ohne Konsequenzen im Alltag. Zweitens ist eine privat orientierte Praktizierung des Religiösen für die Befragten etwas bedeutungsvoller als der öffentlich rituelle Aspekt von Religiosität. Diese Erkenntnis wird anhand der unterschiedlichen Ergebnisse zwischen der öffentlichen und der privaten Dimension der religiösen Rituale deutlich. Ebenso lassen sich klare Zusammenhänge zwischen religiösen Sozialisationsfaktoren und Religiosität der Befragten aufzeigen.

Die erste Hypothese hat sich somit bewährt.

2. Religion ist nicht gleich Religion und Religiosität ist nicht gleich Religiosität. Religion und Religiosität werden bei den teilnehmenden Jugendlichen sehr unterschiedlich konstruiert. Neben der Stärke des Glaubens und den Unterschieden hinsichtlich ihrer Konfessionen konnten einige Kriterien aufgezeigt werden, die den inhaltlichen Glauben der Interviewten beeinflussen:

- Gewichtung der einzelnen Religiositätsdimensionen
- Glaubenstradition (pantheistisch, theistisch)
- Emotionale Struktur des Glaubens (positiv, negativ, kathartisch)
- Bedeutung Aberglaube

Generell basteln die Befragten aus den genannten Kriterien ihren individuellen Glauben zusammen. Diese Beobachtung des „Religiositäts-Patchworks“ steht im Einklang mit der Erkenntnis, dass 72,3 % der Gläubigen zum Synkretismus neigen, also Ideen und Glaubensaspekte verschiedener Religionstraditionen vermischen. Die zweite Hypothese hat sich somit – innerhalb dieser Studie – bewährt.

3. Die jugendlichen Probanden profanisieren häufig sakrale Konstruktionen. 65,3 % von ihnen scheinen zwar tendenziell schwach bis eher schwach, jedoch über 31,7 % eher stark bis stark sakral konnotierte Symbole und Lebenseinstellungen zu profanisieren. Mit

zunehmender Religiosität nimmt tendenziell diese Verweltlichung von heiliger Bedeutung ab.

Eine Tendenz zur Sakralisierung des Profanen ist bei den interviewten Jugendlichen hingegen geringer vorhanden. 65,1 % der Befragten werten das Profane gar nicht, knapp 32 % schwach bis eher schwach und nur 3,4 % eher stark bis stark in die Sphäre des Heiligen auf. Ein (negativer) Zusammenhang zwischen Religiosität und einer Sakralisierung des Profanen kann nicht nachgewiesen werden.

Die dritte Hypothese hat sich dementsprechend teilweise bewährt.

4. Es gibt Indizien, die im Kontext der Befragung für die Gültigkeit der vierten Hypothese – die religionsähnlichen Elemente und Strukturen der Neuen Medien können (quasi-) religiöse Funktionen bei Jugendlichen übernehmen – sprechen. Knapp 50,4 % der Teilnehmer messen den religiösen Funktionen zumindest selten Bedeutung bei. Für 22,2 % spielen sie eher selten und für 6,3 % eher häufig bis häufig eine Rolle im Alltagsleben. Es konnte nicht aufgezeigt werden, dass religiöse Jugendliche solche Funktionen anders nutzen oder wahrnehmen als nichtreligiöse.

5. Die Hypothese, dass es eine religiöse Mediensozialisation gibt, hat sich mit einigen Einschränkungen bewährt. Ein zentrales Ergebnis in diesem Zusammenhang lautet: Je religiöser die Heranwachsenden in dieser Studie sind, umso eher stellen sie religiöse Bezüge in Medieninhalten her.

Signifikante Zusammenhänge zwischen Religiosität und präferierten Genres, wie z. B. „Beziehungs- oder Liebesfilme oder -serien“, „Familienfilme oder –serien“ sind ebenso erkennbar. Aufgrund der geringen Korrelationsstärke ($r_s < 0,2$) werden sie in dieser Untersuchung aber als wenig bedeutungsvoll angesehen.¹⁷⁹ Damit die Werte genauer eingeschätzt werden können, möchte ich jedoch erneut darauf verweisen, dass geringe Korrelationsstärken im pädagogischen- bzw. sozialwissenschaftlichen Bereich nicht ungewöhnlich sind:

In sozial-/erziehungswissenschaftlichen Datenbeständen wird sich selten ein Determinationskoeffizient, der deutlich über 20 % liegt, ergeben. Denn das Datenmaterial streut in der Regel sehr stark, weshalb Varianzaufklärungen einzelner Werte eher klein sind (Raithel 2008: 57).

¹⁷⁹ Dass solche Ergebnisse auch anders gedeutet werden können, zeigt Pirner. Er berücksichtigt in seiner Studie lediglich die Signifikanzen und betont, dass es „z.T. sehr deutliche Zusammenhänge zwischen den Fernsehpräferenzen der Jugendlichen und ihren religiös-weltanschaulichen Einstellungen“ (Pirner 2004: 72) gibt.

Der maximal zu erwartende Koeffizient in dieser Untersuchung entspricht aus dieser Sicht also folglich einem Effekt von $r_{xy} = 0,45$ ¹⁸⁰. Da das Konstrukt „Religiöse Mediensozialisation“ sehr komplex ist, konnten somit relativ geringe Determinationskoeffizienten erwartet werden. Es lässt sich resümieren: Neben dem Religiositätsgrad – der signifikant die Wahrnehmung von Medieninhalten und die Favorisierung von Genres beeinflussen kann – spielen weitere (unbestimmte) Faktoren eine Rolle, welche die Medienrezeption beeinflussen.

Die Neuen Medien werden außerdem täglich von den befragten stark bis eher stark religiösen Jugendlichen durchschnittlich 116 Minuten genutzt, von den wenig bis eher wenig religiösen 135 Minuten bzw. von den nichtreligiösen Heranwachsenden 155 Minuten. Es handelt sich jedoch um einen schwachen Korrelationseffekt ($r_s = -0,15$).

Relevante Unterschiede zwischen religiösen und nichtreligiösen Jugendlichen hinsichtlich der Bewertung und der Nutzung von Ego-Shootern/Kriegsspielen können nicht festgestellt werden.

Die Untersuchung fand in fünf Kölner Schulen statt und besitzt selbstverständlich keinen repräsentativen Charakter. Ein solcher Anspruch und die damit verbundene Umsetzung würden über den Rahmen dieser Dissertation hinausgehen. Nichtsdestotrotz besteht die Möglichkeit, auf diskursivem Weg zumindest einige der Untersuchungsergebnisse auf das Alltagsleben von Jugendlichen in Deutschland zu beziehen und sie dabei als Anregung für pädagogische Reflexionen zu nutzen (s. Kap. 8 und 9).

Bereits beim Entwerfen des Fragebogens wurden Entscheidungen getroffen, die Einfluss auf die spätere Untersuchung hatten. Die Überführung der theoretischen Begriffe und Hypothesen in messbare Merkmale verlangte eine präzise Formulierung der Items. Trotz dieser Komplexität, die sich häufig hinter ihnen verbirgt, wollte ich sichergehen, dass die Fragen von allen Jugendlichen gleich verstanden werden. Die Interviewten unterschieden sich hinsichtlich des Alters und des Bildungsgrades, was eine besonders sensible Vorgehensweise bei der Erarbeitung der Items erforderte. Mithilfe des Pretests konnte die Wirkung der Items getestet werden. Einige wurden daraufhin eliminiert, andere für die Hauptuntersuchung hinzugefügt. Allerdings wurden zwei Items aufgenommen, bei denen ich rückblickend unsicher bin, ob sie von allen Teilnehmern in ihrer Komplexität gleich verstanden wurden.¹⁸¹ Außerdem würde ich in einer Folgestudie das von Huber übernommene Item 62 „Wie sehr glaubst du, dass es ein Leben nach dem Tod gibt?“ (vgl. Huber

¹⁸⁰ Dieser Höchstwert entspricht nach oben genanntem Kriterium einer *mittleren* Stärke (vgl. Field 2009: 169f) des statistischen Zusammenhangs.

¹⁸¹ Vgl. Item 56: „Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, mit allem eins zu sein?“ und Item 69 „Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu? In meiner Vorstellung ist ‚Gott‘ wie ein höchster Wert, der unbedingt gilt.“

2006: 10) in die Frage umwandeln „Wie sehr glaubst du an *ein* ewiges Leben nach dem Tod?“. Der Hintergrund hierfür ist, dass sich dieses Merkmal auf eine theistische Deutung einer Existenz des Menschen nach dem Tod bezieht, die sich von der entsprechenden pantheistischen Interpretation in Item 63 („Wie sehr glaubst du, dass Menschen nach ihrem Tod in einem anderen Menschen wiedergeboren werden können?“) unterscheiden soll (vgl. ebd.). Mir fiel in der Auswertung jedoch auf, dass Item 62 von tendenziell pantheistisch orientierten Jugendlichen hätte missverstanden werden können, da eine Wiedergeburt prinzipiell ebenso ein Leben nach dem Tod darstellt.¹⁸²

Darüber hinaus wurden im Fragebogen vereinzelt Umschreibungen verwendet, die dem einen oder anderen Leser möglicherweise als zu ausgeschmückt erscheinen mögen.¹⁸³ Dieser Umstand wurde bereits im Vorfeld der empirischen Studie in Kauf genommen, um die Verständlichkeit der Fragen für die Jugendlichen zu gewährleisten.

In einer erneuten Studie würde ich das Konstrukt „(Quasi-)Religiöse Funktionen“ (s. Tab. 13, Kapitel 7.1.4.) verfeinern. Bis auf den Teilbereich „Kontingenzverarbeitung“ werden die Unterdimensionen nämlich jeweils nur durch ein Item abgebildet. In Anbetracht der Komplexität der Dimension ist zu empfehlen, sie jeweils durch mindestens zwei Fragen zu operationalisieren, um so die Messgenauigkeit zu erhöhen. Eine solche Aufstockung der Merkmale wäre ebenso für die Indikatoren des Themenfeldes „Sakral und Profan“ denkbar. Allerdings sollte die Länge des Fragebogens jedoch auf die Konzentrationsmöglichkeiten der Schüler abgestimmt sein. In diesem Zusammenhang hat sich bereits im Pretest gezeigt, dass die Anzahl der Items nicht weiter erhöht werden sollte. Aus diesem Grund habe ich auch keine medienspezifischen Fragen über Lieblingscomputerspiele bzw. präferierte Spielgenres in den Haupttest einfließen lassen.

Ein weiterer Aspekt, der mit den Adressaten des Fragebogens in Verbindung steht, basiert auf der Entscheidung, überwiegend eine Ordinalskala mit 5er Kategorien zu benutzen, die keine neutralen Antwortoptionen, wie z. B. „weiß nicht“ oder „neutral“ beinhaltet. Der Hintergrund dafür war, dass auch weniger entscheidungsfreudige Jugendliche sich auf eine Tendenz, wie beispielsweise „eher schwach“ bzw. „eher stark“ festlegen sollten.

¹⁸² Für den Religionsgrad wurden, wie dargestellt, beide Item-Werte verglichen und die höhere Punktzahl floss in den Summenindex ein. Falls ein Schüler Item 62 pantheistisch interpretiert hat, so ist in seinem Fall die Punktzahl aus der Frage 62 mit der Punktzahl aus Frage 63 identisch. Bei dem Vergleich zwischen beiden Religionstraditionen wurden hingegen den pantheistisch konnotierten Merkmalen jeweils die entsprechenden theistisch konnotierten Variablen gegenübergestellt (s. Tab. 7–8, Kap. 7.1.2). Falls das Item 62 hierbei wie Item 63 pantheistisch gedeutet wurde, dann haben sich beide Merkmale neutralisiert. Die Auswirkung einer solchen Fehlinterpretation der Frage 62 wäre somit äußerst gering.

¹⁸³ Ein Beispiel ist in diesem Zusammenhang Item 97: „Nach dem Kauf eines Produktes (Kleidung, Handy, Computerspiel...) habe ich mich schon einmal so allmächtig gefühlt wie Götter in früheren Zeiten, die verehrt wurden und zu denen man aufgeschaut hat“.

Die ordinalskalierten Variablen wurden gelegentlich – z. B. zur Bildung des Religiositätsindex – als intervallskaliert interpretiert. Aus statistischer Sicht ist dieses Verfahren streng genommen nicht ganz exakt. Es ist jedoch in den Sozialwissenschaften meist gängige Praxis, dass ordinalskalierte Daten allgemein als intervallskaliert angesehen werden (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005: 49).¹⁸⁴ Bei einer erneuten Untersuchung ist trotz des oben genannten Vorteils des „Entscheidungszwangs“ zu überlegen, eine neutrale Antwortkategorie zu integrieren, da in diesem Falle, bei der Bildung eines Summenindex, die Abstände zu den Rängen genauer eingehalten werden können. In den Indizes dieser Untersuchung wird die Einheit zwischen beispielsweise „wenig“ und „eher wenig“ gleich groß bewertet wie die Einheit zwischen „eher wenig“ und „eher viel“ (jeweils +/-1). Eine Überlegung war in diesem Zusammenhang, die Antwortskalen von fünf auf drei Kategorien („gar nicht“, „Tendenz 1“ und „Tendenz 2“) zu reduzieren. Dadurch hätten sich allerdings die Varianzen der Variablen verringert, wodurch die Feinheiten der Ergebnisse verloren gegangen wären.

Bei einer solch umfangreichen Untersuchung sind vereinzelte Störfaktoren leider nie ganz auszuschließen. Eventuell fielen in diesem Zusammenhang die Fehlerquellen „falsche Interpretation der Frage“ (s. o.) und „bewusst falsche Auskunft“ (Raithel 2008: 92f) ins Gewicht. Ich gelange zu dieser Vermutung, da zwar ein Teil der Probanden (n = 73) nach der Datenbereinigung¹⁸⁵ ausgeschlossen wurde, aber es ist davon auszugehen, dass nicht alle fehlerhaften Fälle identifiziert wurden: Die Bögen wurden teilweise nicht sorgsam ausgefüllt. Möglicherweise war die Motivation vieler Schüler nicht sonderlich groß, da meine empirische Studie unmittelbar vor den Sommerferien stattfand. Aus organisatorischen und zeitlichen Gründen war ich als Experte während der Befragung nicht persönlich anwesend, sondern lediglich der jeweilige Klassenlehrer. Zwar wurden diese im Vorfeld ausführlich eingewiesen, dennoch wäre mit meiner Anwesenheit eventuell die Motivation der Schüler gestiegen. So hätte ich mich ihnen vorstellen können und Verständnisfragen wären persönlich von mir beantwortet worden.

Diese Untersuchung ist ein wichtiger Schritt im Bereich religiöser Medienforschung. Weitere quantitative Studien mit einem überarbeiteten Messinstrument, größeren Stichproben – sowohl verstärkt mit Teilnehmern ohne christliche Konfessionen als auch mit anderen Konfessionen – sind zu empfehlen. Um latente Aspekte der Jugendlichen bezüglich ihres Verhältnisses von Religiosität und Medienverhalten zu erforschen, sind auf diesem Gebiet auch qualitative Studien wünschenswert.

¹⁸⁴ Dies verdeutlicht ebenso Hubers Messmodell zur Religiosität (vgl. Huber 2003).

¹⁸⁵ Das Editing beruht auf den Phasen „Auffinden der Fehler“, „Fallidentifizierung“, „Fehlerdiagnose, -klärung und -korrektur“ sowie „Kontrolle“ (vgl. ebd., 93ff).

8 Religions- und medienpädagogische Konsequenzen der Untersuchungsergebnisse

Möchte man die Ergebnisse der Stichprobe aus den Kölner Schulen als Anregung für pädagogische Überlegungen nutzen, so stützen sie zunächst die Vermutung, dass Religiosität bei Jugendlichen auch im 21. Jahrhundert noch von Bedeutung sein könnte. Es besteht möglicherweise oft ein Grundinteresse an religiösen Themen und Fragestellungen. Religiös orientierte Lernangebote für Heranwachsende, z. B. in Form von Religionsunterricht, erscheinen mir deshalb sinnvoll.

Allerdings ist laut Studie die Religiosität bei der Mehrzahl der Heranwachsenden schwach ausgeprägt und extrinsisch motiviert. Die Daten der Befragung können so interpretiert werden, dass Mädchen und Jungen nicht grundsätzlich auf ein mögliches Seelenheil verzichten wollen. Umgangssprachlich ausgedrückt kann es schließlich nicht schaden – besonders in Krisensituationen – auf eine außerweltliche Unterstützung zu hoffen. Die Beschäftigung mit Religionen und Religiosität erfolgt aber, wie sich aufgrund der Ergebnisse des Untersuchungsabschnittes „Explizit religiöse Mediennutzung“ schlussfolgern lässt, eher beiläufig. Obwohl die Neuen Medien eine religiös konnotierte Kommunikation erleichtern bzw. als zentrale Informationsquelle für religiöse Inhalte angesehen werden können, werden sie in der Regel gar nicht bis eher selten zu diesem Zwecke verwendet. Eine wirkungsvolle Religionspädagogik, welche die extrinsisch motivierte Religiosität der Lerner (bzw. ihr extrinsisch motiviertes Interesse gegenüber Religionen) wahrnimmt, wird andere Lernschwerpunkte setzen als Religionsansätze, die blind in ihren traditionellen Lehr- und Lernstrukturen verharren. Es bedarf mit anderen Worten einer religiösen Bildung, welche erkennt, dass Religion nicht per se bedeutungsvoll für junge Menschen ist, sondern, dass sie Leistungen erbringt, von denen sich Menschen Vorteile versprechen. Daran schließt sich ein Lerngegenstand an, der solche Funktionen – z. B. unter dem Aspekt von Macht – (kritisch) thematisiert und es geraten auch quasireligiöse Sinnanbieter in den Blick, welche diese Aufgaben ebenso in gewisser Weise erfüllen können.

Der Wunsch einer *religiösen* Absicherung scheint oft nicht tief in der Persönlichkeit der Subjekte verankert zu sein. Ein aus religiösen Überzeugungen basiertes Handeln (= Dimension der Konsequenzen) bleibt, so ein weiteres Resultat der empirischen Studie, im Alltagsleben häufig aus. In diesem Zusammenhang lassen sich ebenso einige der eher schwachen Korrelationen zwischen Mediengenres und Religion erklären. Auch aus Sicht dieser beschriebenen *funktionalen Religiosität* existiert für religiöse Heranwachsende beispielsweise weder ein moralischer Konflikt zwischen ihrer Religiosität und digitalen

„Killerspielen“ noch besteht ein zwingender Grund, dass die Betroffenen aufgrund ihrer Religiosität prosoziale Medienerzählungen präferieren (s. UH8; UH9). Das Bekenntnis der „religiösen Nächstenliebe“ scheint somit für sich allein genommen kein handlungsleitendes Thema in der Mediennutzung von religiösen Jugendlichen darzustellen. Aus dieser Beobachterposition heraus scheint die Jugendgeneration der gegenwärtigen Gesellschaft sehr pragmatisch ihre Lebensbewältigungsprozesse zu steuern. Bei Bedarf basteln sie sich – in Abhängigkeit vom symbolischen Material, welches ihnen als passend erscheint – ihre individuelle Religiosität zusammen. Hierbei stellt sich die Frage, ab wann Religiosität noch religiös ist. Im Zusammenhang mit den Neuen Medien wurde in dieser Arbeit der Begriff „quasireligiös“ eingeführt. Er soll beispielsweise auf die religionsähnlichen Funktionen des Internets oder des Fernsehens verweisen. Allerdings unterscheiden sich die aufgezeigten Religiositätsbilder in der empirischen Studie häufig von traditionellen Religiositätsvorstellungen. Es gibt vermutlich zunehmend religiöse Konstruktionen, die „als ob religiös“ bezeichnet werden können. Es ist zumindest diskussionswürdig, ob eine Religiosität ohne oder mit nur schwachen religiösen Konsequenzen im Alltag nicht treffender als „Quasireligiosität“ betitelt werden sollte. Mit Baumanns Worten ausgedrückt hat die Politik der eigenen Lebensführung die Sphäre des Religiösen erreicht. Eine Religionspädagogik sollte diese egoistischen Tendenzen zwingend zum Anlass nehmen, verstärkt soziale Lerninhalte aufzugreifen sowie gezielt Beziehungsarbeit durchzuführen. Ein verantwortungsbewusstes Miteinander der Heranwachsenden ist folglich ein Grundthema dieses Ansatzes.

Des Weiteren untermauert die empirisch-quantitative Schülerbefragung die Vermutung, dass Religiosität nicht mehr starr an *eine* Religionsvorstellung gebunden ist. Es konnten verschiedene Religionsstile nachgewiesen werden, die sich hinsichtlich der Glaubens-tradition, der Gewichtung der Religionsdimensionen, der emotionalen Struktur des Religionsinhaltes sowie des Einflusses von Aberglauben unterscheiden. Religionen und Religiosität scheinen sich zu verflüssigen. Die Neuen Medien spielen in diesem Zusammenhang sicherlich eine wichtige Rolle. Sie bedienen die Heranwachsenden mit allen möglichen Bedeutungsfragmenten, die mal mehr und mal weniger stark religiös konnotiert sind. Die Jugendlichen haben bei der Wahl ihrer religiösen Sinnbausteine einen relativ großen Deutungsspielraum. Dementsprechend flexibel können sie sich passende Fragmente aus den Quellen der Neuen Medien auswählen.¹⁸⁶ Die in der Studie gezeigte Verschiedenheit der religiösen Ausdrucksformen ist jedoch nicht unweigerlich als ein Indiz dafür zu sehen, dass es eine *uneingeschränkte* Wahlfreiheit von religiösen Symbolbausteinen gibt: Ihre Auswahl ist zum einen abhängig vom vorhandenen Angebot, zum

¹⁸⁶ Die Theorie der „religious economy“, in der Medienmacher eine tragende Rolle spielen, war nicht Gegenstand der Studie, sondern wurde als Deutungsrahmen vorausgesetzt. Deshalb wird an dieser Stelle nicht näher auf den Zusammenhang zwischen dem Markt der Religionen und den Neuen Medien eingegangen.

anderen beeinflusst die religiöse Sozialisation in starkem Maße, welche religiöse Ware bevorzugt wird und welche nicht. Die Untersuchung verweist hierbei u. a. auf die religiöse Prägung durch die Eltern (s. Kap. 7.2.1). Das soziale Umfeld beeinflusst nicht nur, *ob* sich Religiosität in der Persönlichkeitsstruktur verankert, sondern *wie* sie inhaltlich ausgerichtet wird. So vermischen sich zwar beim Synkretismus häufig theistische mit pantheistischen Religionsaspekten, jedoch verwenden die Befragten in der Studie alles in allem stärker Religionsfragmente aus der Tradition des Theismus. Ich möchte zum Ausdruck bringen, dass religiöse Konstruktionen in gravierendem Maße von kulturellen Faktoren abhängig sind. Obwohl das Christentum hierzulande kein religiöses Monopol mehr besitzt, scheint es nach wie vor eine dominante Stellung innezuhaben. Eine zentrale pädagogische Konsequenz ist es daher, Jugendliche bei ihrer etwaigen, möglichst multikulturellen religiösen Identitätssuche zu fördern. Die Verschiedenheit der zusammengesetzten Religionsstile innerhalb der Untersuchung deute ich als kreativen Prozess, in dem Jungen und Mädchen vorhandene religiöse Repräsentationen mit eigenen Vorstellungen und Anliegen kombinieren. Trotzdem benötigen sie nach meinem Verständnis Unterstützung bei der Überwindung von eingeschränkten Beobachterpositionen und Handlungsoptionen, die sich durch zu starre kulturelle Teilnehmerschaften ergeben. So bedarf es religiöser Bildungsangebote, die nicht nur eine (die eigene) Religion behandelt, sondern die verschiedene religiöse Weltanschauungen thematisieren. Den Jugendlichen soll eine möglichst große Auswahl an religiösen Deutungen vorgestellt werden. Dadurch können sie sich eine eigene Meinung über die verschiedenen religiösen Glaubenskonzepte bilden. Das Aufzeigen von alternativen Religionskonstruktionen kann unter Umständen die religiöse Lebensqualität, die Sensibilität gegenüber religiösen Fragen und Problematiken sowie im Allgemeinen die Toleranz gegenüber Andersartigkeit fördern.

Auch wenn einige Unterhypothesen im Themenfeld „Religiöse Mediensozialisation“ nicht hinreichend bestätigt werden konnten, sind klare Zusammenhänge zwischen dem Verhältnis von Religiosität und Medienverhalten erkennbar. Der Untersuchungsabschnitt „Religiöse Interpretationen von Medieninhalten“ verdeutlicht, je religiöser ein Heranwachsender ist, umso stärker nimmt er Medientexte in unterschiedlichen Genres als religiös wahr. Eine zeitgemäße Religionspädagogik kann sich, so meine Schlussfolgerung, gegenüber medialen Einflüssen und Lerngegenständen nicht verschließen. Genauso gibt es innerhalb der Medienpädagogik viele religiöse Bezüge sowie Schnittstellen zu religiösen Inhalten. Diese gilt es aufzugreifen und entwicklungsfördernd zu behandeln.

Aus dem Theorieteil dieser Arbeit und der darauf aufbauenden Studie lässt sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ein Arbeitsbereich ableiten, den ich mit *medienreligiöser Bildung* umschreiben möchte. Um eine Vorstellung von ihr zu erhalten, werden nun religionspädagogische Konsequenzen aus einer medienwissenschaftlichen

Perspektive bzw. medienpädagogische Konsequenzen aus einer religionswissenschaftlichen Perspektive dargestellt:

Als Ausgangspunkt meiner Betrachtung dient der Begriff der religiösen Kompetenz, der für Hemel (1988: 74) „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“ ist. Basierend auf dieser Prämisse formuliert er in Anlehnung an Glocks Dimensionen von Religiosität – die bereits diskutiert und für das empirische Vorhaben operationalisiert wurden – fünf Kernbereiche der religiösen Kompetenz (religiöse Sensibilität, religiöse Inhaltlichkeit, religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung):

Die genannten Bereiche wurden im Jahr 2006 von der Expertengruppe am Comenius-Institut aufgegriffen, um Bildungsstandards im evangelischen Religionsunterricht für den Abschluss der Sekundarstufe I zu entwickeln (vgl. Fischer/Elsenbast 2006: 17). Im Folgenden möchte ich die einzelnen religiösen Kompetenzbereiche zunächst aus einer medien- bzw. religionspädagogischen Sichtweise kommentieren, bevor dann im Schlussteil der Arbeit in systematischer Form konstruktivistische Überlegungen einer medienkritischen Religionsdidaktik und einer religionskritischen Mediendidaktik diskutiert werden.

(1) Religiöse Sensibilität

Religiöse Sensibilität bedeutet, ein Gespür für Religion(en) und religiöse Phänomene in der Alltagswirklichkeit zu haben. Dabei richtet sich die Wahrnehmung nicht nur auf die eigene Bezugsreligion, sondern auch auf andere Religionen, die als gleichwertig angesehen werden. In der heutigen multikulturellen Gesellschaft kann eine religiöse Sensibilität als eine zentrale Kompetenz für das soziale Zusammenleben angesehen werden.

Gerade die offerierten Waren der Neuen Medien sind häufig geschickt mit sakraler Bedeutung beladen, um ihre Produkte mit dem Schein des Besonderen zu versehen. Die Kompetenz der religiösen Sensibilität ist aus dieser Sicht hilfreich, um sich der Einflüsse der verschiedenen Sinnanbieter bewusst zu werden. Religiöse bzw. quasireligiöse Inhalte können somit eher wahrgenommen sowie umfangreicher reflektiert werden. Jugendliche gestalten ihr Identity-Patchwork demnach möglicherweise bewusster und medienkritischer.

Darüber hinaus können Neue Medien zur Herausbildung von religiöser Sensibilität sehr förderlich sein. Ihre Inhalte liefern zum einen unendliche Beispiele von deutlichen und verdeckten religiösen Symbolen und Motiven. Eine medienreligiöse Bildung kann zum anderen einen Nutzen aus der im Allgemeinen recht hohen Bereitschaft der Heranwachsenden ziehen, sich mit Neuen Medien zu beschäftigen. Begeben sie sich auf sakrale „Spurensuche“ im Internet oder in Filmen, dann werden sie möglicherweise nicht

nur Freude beim Entdecken und Erleben von religiösen bzw. religionsähnlichen Inhalten haben, sondern die (im Idealfall) künstlerische und kreative Darstellungsweise des (Quasi-)Religiösen wird sie in Staunen versetzen.

Ein Praxisbeispiel stammt von Thomas Breuer. Er ist Dozent für evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und bietet häufig ein Seminar mit dem Titel „Spuren des Religiösen im Film“ an. Sein Ziel „Mit Filmen religiöse Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit schulen“ (Breuer 2004: 178) lässt sich aus meiner Sicht in die Kompetenzförderung der religiösen Sensibilität einordnen. Ausgestattet mit Leitfragen sehen sich die Studierenden u. a. verschiedene Filme, die auf den ersten Blick nicht unbedingt religiös konnotiert sind, an. Das Ergebnis beschreibt er folgendermaßen:

Viele Studierende betonen am Ende des Seminars noch einmal, dass sie zuvor nie bewusst darauf geachtet haben, wie religiöse Motive im Film verarbeitet werden. Dass sich dies sich [sic!] nun geändert habe, wurde allgemein als Bereicherung, von einigen sogar als ‚ganz schön spannend‘ empfunden (ebd., 185f).

(2) Religiöse Inhaltlichkeit

Die Kompetenz „religiöse Inhaltlichkeit“ bezieht sich auf Kenntnisse und Wissen gegenüber der eigenen Religion und auch anderen Religionen (= Intellektuelle Dimension). Religiöser Inhalt wird dabei nicht nur als solcher wahrgenommen und erkannt, sondern in einen Gesamtkontext eingeordnet und bewertet.

Die Fähigkeit des kritischen und wissensbasierten Umgangs mit religiöser Inhaltlichkeit kann Jugendlichen förderlich sein, Interessen der Medienmacher in Bereichen, in denen religiöser Inhalt für z. B. kommerzielle Zwecke funktionalisiert wird, zu erkennen. Ebenso fördert die Kompetenz der religiösen Inhaltlichkeit die Fähigkeit, religiöse Meinungen bzw. Aussagen, die mit religiösen Metaphern untermauert werden, auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen.

Der Einsatz von Neuen Medien kann aus meiner Sicht für das Erlernen dieser Kompetenz sehr hilfreich sein. Medienhandlungen in Film, Fernsehen und Internet stecken voller (verdeckter) religiöser Symbolik bzw. sind religiös konnotiert. Sie können als Beispiele eingesetzt werden, um religiöse Ausdrucksformen (besser) zu erkennen und zu verstehen. Medien und deren vorstrukturierte Texte werden mit diesem Hintergrundwissen anders – mit einem kritischeren, aber auch ästhetischeren Blick – gelesen. Besitzt ein Heranwachsender z. B. einen gewissen Grad an religiösem Wissen, wird er möglicherweise die Parallele zwischen dem *Matrix*-Protagonisten Anderson und der Jesusfigur erkennen und deshalb nicht nur eine Steigerung seines Filmgenusses erfahren, sondern auch eine

kritisch-vergleichende Außenperspektive auf die filmische Erzählung gewinnen, die das Spiel mit religiöser Metaphorik besser zu durchschauen gestattet.

Seit einigen Jahren bieten vereinzelte Gemeinden gelegentlich „Filmgottesdienste“ (vgl. Kirsner/Wermke 2009; Kirsner/Gehring 2005) an. In die Liturgie werden Sequenzen aus einem Film eingebaut, die per Leinwand den Teilnehmern gezeigt werden. Der Pfarrer nimmt auf das Thema der Ausschnitte Bezug und setzt es in einen religiösen Kontext. Bei einer gelungenen Predigt wird die Gemeinde Bezüge, z. B. zwischen einem ausgewählten klassischen Psalm und aktuellen Lebenssituationen, erkennen. Unter anderem können dadurch Bibeltexte aus meiner Sicht an Lebensnähe gewinnen und erfahrbarer werden. Dieses Praxisbeispiel verdeutlicht außerdem, dass sich langsam die Erkenntnis durchsetzt, dass Neue Medien für die religiöse Bildung ein hervorragendes Werkzeug darstellen können.

(3) Religiöses Ausdrucksverhalten

Die Fähigkeit des religiösen Ausdrucksverhaltens bezieht sich auf die Ausprägung von Handlungskompetenzen im religiösen Bereich und zeigt sich u. a. in der Übernahme religiöser Rollen (z. B. Messdiener oder Seelsorger). Das Individuum handelt aus dieser Sicht in religiösen und ethischen Fragen durchdacht und verantwortungsbewusst.

Diese religiöse Kompetenz ist in der Medienbildung von zentraler Bedeutung. Moral und Ethik im Internet, in Filmen und Computerspielen sind nicht nur ein Dauerthema in der medienpädagogischen Fachliteratur, sondern werden in regelmäßigen Abständen in der breiten Öffentlichkeit diskutiert. Stichworte sind in diesem Zusammenhang „Egoshoooter“, „Gewaltdarstellungen im Film“ oder „Mobbing mithilfe des Internets“. Medieninhalte werden vom Staat für Kinder und Jugendliche auf der Grundlage des Jugendschutzgesetzes kontrolliert und gegebenenfalls zensiert bzw. verboten. Zum einen ist aber eine vollständige Prüfung (man denke u. a. an die Weiten des Internets) nicht möglich und zum anderen sind viele der Kontrollkriterien diskutabel, weil sie für den einen zu streng, für den anderen zu offen erscheinen. Aus pädagogischer Sicht bedeutsam ist es allerdings, wie verantwortungsbewusst Jugendliche denken und handeln, wenn sie frei von der Kontrolle der Erwachsenen sind. Dabei rückt für den Heranwachsenden nicht allein die Frage in den Mittelpunkt, ob er sich einen brutalen Film oder eine rassistische Internetseite ansehen darf, sondern wie er solche Medieninhalte bewertet. Ein religiöses Ausdrucksverhalten kann einen kritischen und verantwortungsbewussten Medienumgang fördern.

Gleichzeitig können Medieninhalte das religiöse Ausdrucksverhalten schulen. Erstens bieten sie – auch im Hinblick auf Moral und Ethik – zahlreiche Beispiele, die als Diskussionsgrundlage eingesetzt werden können. An dieser Stelle wird auf den parasozialen Interaktionsprozess erinnert. Das aktiv handelnde Subjekt sieht sich im

Spiegel der Personae (s. Kap. 4.2.3), setzt das Handeln und den Kontext der Medienfiguren in Beziehungen zum eigenen Leben und beurteilt schließlich die mediale Erzählung. Damit ist nicht gemeint, dass jeder noch so anstößige Medieninhalt erst angeschaut werden muss, damit er kritisiert werden kann. Vielmehr sollen sich, durch die medienpädagogische Arbeit unterstützt, nachhaltige Kompetenzstrukturen bilden, die im alltäglichen Mediengebrauch stets als moralische und ethische Bewertungsgrundlagen dienen. Medieninhalte, die aus Sicht der Heranwachsenden als moralisch und ethisch bedenklich oder gar verwerflich eingeschätzt werden, können somit von ihnen beanstandet und/oder bereits im Vorfeld gemieden werden.

(4) Religiöse Kommunikation

Religiöse Kommunikation bezieht sich auf die Fähigkeit, mit anderen in eine religiöse Interaktion zu treten. Mittels religiösen Wissens und religiöser Argumente kann überzeugt, geurteilt, können Entscheidungen getroffen und es kann die Teilnahme oder Nichtteilnahme an religiösen und gesellschaftlichen Praxen begründet werden.

Eine gelungene religiöse Kommunikationsfähigkeit fördert den kritischen Umgang mit einseitigen Bildern in den Medien. Zu denken ist in diesem Zusammenhang an deutlich religiös bezogene Themen, wie die häufig einseitige Darstellung des Islams, aber auch allgemeine gesellschaftliche Diskurse, die durch das Einbringen einer religiösen Sichtweise bereichert werden können. Der kompetente Umgang mit der Nutzung von Neuen Medien kann hingegen zum Anstieg der religiösen Kommunikationsfähigkeit führen. Unter Verwendung von technischem Medienwissen und medienspezifischen Kommunikationskompetenzen¹⁸⁷ können religiöse Gedanken, Meinungen, Ideen usw. weitreichender und intensiver ausgetauscht werden. Es gibt unzählige Anwendungsgebiete von (religionsbezogener) Kommunikation im Kontext der Neuen Medien. Die Handlungsfelder reichen u. a. von Chatten, E-Mails schreiben, soziale Netzwerke (*Facebook*, *VZ*) bis Twittern und Videotelefonie (*Skype*). Auch das Erstellen von eigenen Videofilmen, Blogs oder Homepages kann diesem Themengebiet zugeordnet werden.

Wie ungewohnt die religiöse Kommunikation mithilfe der Neuen Medien für Mädchen und Jungen ist bzw. welches Potenzial in diesem Kernbereich der religiösen Kompetenz steckt, wird unter Einbezug des Untersuchungsabschnittes „Explizit religiöse Mediennutzung“ deutlich. Lediglich 8,5 % der eher stark bis stark religiösen Teilnehmer in meiner Untersuchung nutzen das Internet häufig bis eher häufig für religiös basierte Kommunikation, 32,1 % selten bis eher selten und die absolute Mehrheit (59,4 %) gar nicht.

¹⁸⁷ Beispielsweise gibt es spezielle netzbasierte Verhaltensempfehlungen, die mit dem Stichwort „Netiquette“ umschrieben werden.

(5) Religiös motivierte Lebensgestaltung

Der fünfte Kernbereich der religiösen Kompetenz ist die religiös motivierte Lebensgestaltung. Sie impliziert die aktive Partizipation an religiös gesellschaftlichen Diskursen und Entscheidungsprozessen. Wie in der Arbeit aufgezeigt ist der Markt der Religionen sehr offen und die sakralen Güter werden von unterschiedlichen Interessengruppen angeboten. Durch die Neuen Medien ist es Sinnanbietern aus der ganzen Welt prinzipiell möglich, am religiösen Markt mitzuwirken. Außerdem können Medienproduzenten selber als Händler von sakraler Ware fungieren. Die religiös motivierte Lebensgestaltung betont den aktiven Charakter der Teilnehmer. Die Heranwachsenden sind aus dieser Sicht nicht bloß Konsumenten, die entscheiden, welche Produkte sie nehmen und welche nicht, sondern vor allem, welchen Gebrauch sie davon machen. Der Markt ist von ihnen abhängig und dementsprechend sind sie es auch, die religiöse Bedeutung verändern können. Je höher diese religiöse Kompetenz ausgeprägt ist, umso bewusster und reflektierter wählen diese jungen Verbraucher die als heilig offerierten Bedeutungsfragmente aus. Eine religiös orientierte Medienpädagogik wiederum kann für diesen genannten Kompetenzbereich unterstützend Einfluss nehmen. Hierbei liegt das Augenmerk nicht nur auf der technischen Kompetenz einer Mediennutzung¹⁸⁸, sondern auf der kreativen künstlerischen Umsetzung neuer Medieninhalte. Die (Sub-)Texte im Internet, Film und Fernsehen sind übersät mit – mal mehr mal weniger – verdeckten Symbolbausteinen. Werden sie nicht nur als Informationsträger verstanden, sondern wird auch die Chance erkannt, sich mit ihrer Hilfe auf kreative Art und Weise zu artikulieren und Gehör zu verschaffen, dann können kunstreiche Varianten des Ausdrucks und Selbstaudrucks entstehen.¹⁸⁹

Die fünf Dimensionen der religiösen Kompetenz und ihre Bedeutung für eine medienreligiöse Bildungsarbeit sind sehr allgemein formuliert. Daraus wird zum einen erkennbar, dass dieser Bereich noch am Anfang steckt. Jedoch bietet gerade diese noch grobe Unterscheidung der einzelnen religiösen Kernmerkmale eine gute Basis für spätere Diskussionen und Projekte in Theorie und Praxis. Ebenso ermöglicht dieser noch sehr offene Ansatz eine Verwendung auf schulischer sowie außerschulischer Ebene. Die medienreligiöse Bildung kann auch außerhalb spezifisch medienreligiöser Kontexte hilfreich angewendet werden, da sie sowohl den kompetenten Umgang mit Medien als auch mit Religion(en) im Allgemeinen fördert. Allerdings kann eine medienreligiöse

¹⁸⁸ Mit der technischen Kompetenz einer Mediennutzung meine ich, dass der Nutzer in der Lage ist, z. B. eine bestimmte Hard- oder Software zu bedienen.

¹⁸⁹ Es gibt im Netz zahlreiche kreative Beispiele, wie bestimmte – auch religiös bezogene – Ereignisse individuell bearbeitet und präsentiert werden können. Im Rahmen des „Medienprojekts Wuppertal“ werden jährlich zahlreiche Videos zu gesellschaftlichen Themen von jungen Menschen produziert. Sie agieren sowohl vor als auch hinter der Kamera (vgl. URL: http://www.medienprojekt-wuppertal.de/v_35.php [letztmalig abgerufen am 15.03.12]).

Bildung, die lediglich auf den beschriebenen fünf religiösen Kompetenzen basiert, als sehr vage angesehen werden. Ich sehe hierbei konkret zwei zentrale Lücken, die aus meiner Sicht zwingend berücksichtigt werden sollten:

- Wie u. a. am Marktmodell der Religionen deutlich wurde, benötigt eine medienreligiöse Bildung eine starke kulturkritische Komponente. Ansatzweise lässt sie sich zwar mithilfe der religiösen Kompetenzbereiche „Religiöse Inhaltlichkeit“ oder „Religiöse Kommunikation“ herleiten und begründen, trotzdem erscheint dieser Aspekt verhältnismäßig unterrepräsentiert. Dieses Manko wurzelt in der Ausgangskonstellation der verfassten religiösen Kompetenzen. Wie beschrieben handelt es sich nach Hemel um zu erlernende Fähigkeiten, die einen verantwortlichen Umgang mit der *eigenen* Religion ermöglichen (s. o.). Diese eher traditionelle Denkrichtung rückt die eigene Religion – in diesem Fall handelt es sich um den protestantischen Glauben – in den Mittelpunkt der Betrachtung. Dadurch werden andere religiöse Deutungsinstanzen und Interpretationsalternativen nicht nur tendenziell ausgeklammert, sondern es besteht die Gefahr, dass die eigenen religiösen Wirklichkeitsdeutungen unhinterfragt bleiben. Um Hegemonialstrukturen zu erkennen und zu beseitigen, ist es aus meiner Sicht zwingend notwendig, die eigenen Teilnehmerschaften sowohl aus einer Selbst- als auch aus einer Fremdbeobachterperspektive heraus regelmäßig zu hinterfragen.
- Eine medienreligiöse Bildung benötigt des Weiteren stets einen didaktischen Rahmen, denn der Einsatz von willkürlichen Lehr- und Lernmethoden kann nicht zu einem nachhaltigen Lernerfolg führen. Dementsprechend sollte jedes medienreligiöse Konzept zielgerichtet sein. Im deutschsprachigen Raum werden zwar vereinzelt medienreligiöse Projekte organisiert¹⁹⁰, diese sind aber noch eher eine Seltenheit und es fehlt ihnen vor allem an einer vertiefenden theoretischen Grundlage sowie einer darauf aufbauenden Didaktik.

Als Fazit lässt sich feststellen, dass es bislang keine zufriedenstellenden medienreligiösen Bildungsansätze gibt. Das eben skizzierte Konzept kann als Einstieg für weitere Grundlagenforschung auf diesem Gebiet verstanden werden. Seine dargelegten Defizite können aus meiner Sicht durch Hinzunahme von konstruktivistischen Überlegungen überwunden werden. Eine solche Betrachtung erfolgt im nächsten Kapitel. Sie zeigt weitere bedeutungsvolle Facetten einer medienreligiösen Bildung auf, die zudem losgelöst von religiösen Teilnehmerschaften und ihren einengenden Repräsentationen anzusehen sind.

¹⁹⁰ Beispielsweise bietet die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland e.V. eine virtuelle Plattform „*youngspiriX*“ an. Dort sind deutliche Schnittmengen zwischen einer Medien- und Religionspädagogik erkennbar (vgl. URL: <http://www.evangelisch.de/youngspirix> [Stand: 15.03.12]).

9 **Konstruktivistische Überlegungen einer medienkritischen Religionsdidaktik und einer religionskritischen Mediendidaktik**

In diesem Kapitel werde ich die Bedeutung einer konstruktivistischen Didaktik für eine medienkritische Religionspädagogik bzw. für eine religionskritische Medienpädagogik erörtern. Dazu werden in einem ersten Schritt Voraussetzungen des Lehrens und Lernens beschrieben, die in einem Spannungsverhältnis zwischen der klassischen und der flüssigen Moderne (s. Kap. 2) zu sehen sind. Dabei werden bereits zentrale Eckpunkte dieser medienreligiösen Didaktik aus konstruktivistischer Perspektive deutlich. Im zweiten Schritt wird erläutert, wie die diskutierten Lehr-/Lernaspekte vorbereitet, durchgeführt und reflektiert werden können. Die dazu vorgeschlagenen didaktischen Planungsmodelle werden schließlich exemplarisch auf jeweils ein nachgestelltes Fallbeispiel bezogen bzw. angewendet.

9.1 **Lernen zwischen „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“**

In der Moderne gab es, wie im zweiten Kapitel aufgezeigt, klare Normen und Werte. Das Weltbild wurde vom Glauben an Fortschritt und Wissenschaft dominiert. Dementsprechend rational war das Bildungsideal orientiert und es basierte auf dem Anspruch auf vollständigem Wissen.

Die Postmoderne hingegen verweist auf die pluralistischen, unübersichtlichen bzw. ambivalenten Facetten von Wissen. Dabei entlarvt sie „drei Mythen der Wissenschaft“ (Reich 2008: 55): Der *Universalismus* bezieht sich auf Regeln und Annahmen, die angeblich immer und überall gelten, der *Naturalismus* überträgt scheinbar klare Abbilder der Natur auf kulturelle Bereiche und der *Realismus* bezieht sich schließlich auf eine bewusstseinsunabhängige Realität, aus der heraus sich eindeutige Wahrheiten ableiten lassen (vgl. ebd.). Alle drei Positionen schließen den konstruktiven Charakter der Weltaneignung aus. Sie übersehen, dass Wahrheiten nicht neutral, sondern auch im Zusammenhang von Interessen und Macht zu sehen sind. Für eine viable Didaktik der Gegenwart bleibt der gesellschaftliche Wandel von der klassischen zur flüssigen Moderne nicht folgenlos. Im Kontext mit der Vielzahl von Verständigungsgemeinschaften mit ihren unterschiedlichen und sich häufig auch widersprechenden Versionen von Wirklichkeit wird deutlich: „Kein Modell passt auf alles, keine Analyse erweist sich als vollständig, keine Handlungsanleitung ist in ihrer Wirkung auf Erfolg eindeutig auf lange Sicht

abschätzbar. Diese Kränkungen müssen alle didaktischen Ansätze hinnehmen.“ (ebd., 50). Lernen basiert heutzutage auf Ambivalenzen, die Reich durch einen Gegensatz von rekonstruktiven „Ich-soll-“ und konstruktiven „Ich-will-Ansprüchen“ veranschaulichen möchte:

Der „Ich-soll-Bereich“ verweist auf von außen auferlegte Ansprüche. Kulturelle Repräsentationen sind z. B. Normen, Werte, Regeln, Gesetze usw. Sie sollen im didaktischen Kontext gelernt und verinnerlicht werden. Es handelt sich also um ein Lernen, welches mit Zwängen verbunden ist und deren Inhalte von Experten und Autoritäten vorgegeben sind. Das Subjekt muss sich ihnen in gewisser Weise fügen (vgl. ebd., 59f). In diesem Zusammenhang hat sich in unserer Bildungskultur eine Rationalität und Sachlichkeit etabliert, welche auch in starkem Maße die gesprochene und geschriebene Sprache in Lernkontexten beeinflusst. Dies wird z. B. in Texten, Abstraktionen oder Analysen deutlich. Daran knüpft ein weiterer Bereich an, der sich mit „Ich-soll-Ansprüchen“ verbindet, denn Lernen erfolgt aus dieser Sicht meistens über das Hören. Beim Vorlesen, Vortragen oder Vorsprechen wird der Lerninhalt dabei „instruktiv übermittelt“ (ebd., 60). Bildungsinstitutionen erscheinen somit wie eine künstliche Welt, die fernab des realen Lebens existiert. Der Lehrplan ist vorgegeben und das aufbereitete Wissen wird Stück für Stück in einer strukturierten Abfolge mit den Lernern abgehandelt.

Im Gegensatz dazu betont der „Ich-will-Bereich“ die Autonomie der Subjekte. Dabei rücken ihr inneres Begehren und ihre eigenen Vorstellungen in den Mittelpunkt. Nicht bereits vorhandene Regeln von anderen sind aus diesem Blickwinkel bedeutungsvoll, sondern das Subjekt entscheidet, was es will bzw. nicht will. Daran schließt der Aspekt an, dass bei jeder Form des Handelns das Wohlbefinden eine wichtige Rolle spielen soll. Aus dieser Sicht wird im Bildungskontext nicht das Hören, sondern eher das Sehen den Ansprüchen der Lerner gerecht:

Wir leben in einer Welt des Sehens, zunehmender Virtualisierung – und deshalb wollen wir auch im Lernen mehr sehen, wir benötigen eine lebendige Sprache, die sich des Fiktiven, der Erzählungen, der Metaphern und Bildern annimmt, und wir verstehen zunehmend weniger jene Abstraktionen, mit denen sich früher die Generationen quälten (ebd., 61).

Für den „Ich-will-Bereich“ sind die Lebensnähe und der erlebte Moment von zentraler Bedeutung. Er bezieht sich auf die Spontanität sowie Intuition und nicht auf übernommenes Wissen. Dementsprechend werden aus dieser autonomen Perspektive heraus Lerninhalte generell als eher überbewertet angesehen. Vielmehr fokussiert sie die Gefühlswelt und somit auch die Beziehungsseite im täglichen Umgang miteinander. Freundlichkeit, Wertschätzung und Anerkennung sind elementare Voraussetzungen für die Bereitschaft der Subjekte, etwas zu *wollen* (vgl. ebd.).

Im Kontext des Lernens haben wir also eine Spannungssituation. Auf der einen Seite steht das Bedürfnis der Subjekte nach Freiheit. Dieses Begehren wird durch die postmodernen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (s. Kap. 2) verstärkt bzw. es kann sich dadurch eher entfalten. Auf der anderen Seite stehen kulturelle Vorgaben, Regeln usw., denen sich die Lerner, aber auch die Lehrer, anpassen müssen.

Die traditionelle Didaktik, wie sie vereinfacht durch die „Ich-soll-Ansprüche“ skizziert wurde, verliert in der Postmoderne zunehmend an Einfluss. Ihr Konzept mit einer Überbetonung des Inhaltlichen scheint aus Sicht einer konstruktivistischen Didaktik ungeeignet zu sein, die Herausforderungen, mit denen Jugendliche in der gegenwärtigen Gesellschaft konfrontiert werden, zu bewältigen. Selbstverständlich sind kulturelle Rekonstruktionen für alle Mitglieder einer Gesellschaft nötig und wichtig. Allerdings reduzieren sie auch immer die Handlungsfreiheit der Subjekte. Besonders die Ansprüche der klassischen Didaktik nach Klarheit und Eindeutigkeit vergeuden kreatives Denkpotezial, da die Lösungswege von Experten (z. B. Wissenschaftlern, Lehrern) bereits vorgegeben werden (vgl. Reich 2008: 49).

Aus Reichs Sicht ist das Ziel einer zeitgemäßen Didaktik, eine Balance zwischen den „Ich-will-“ und „Ich-soll-Bereichen“ zu schaffen (vgl. ebd., 64). Im Zentrum dieses Modells stehen also weniger die Lerninhalte, sondern vielmehr die Lerner selbst. Ohne die Bedeutung von kulturellen Rekonstruktionen zu vernachlässigen, wird dabei zum einen ihre Fähigkeit zu eigenen Konstruktionen betont. Zum anderen gilt es, ihre Kritikfähigkeit zu fördern, sodass Anforderungen von außen, aber auch eigene Erfindungen der Wirklichkeit, umfangreicher dekonstruiert werden können.

Zur Umsetzung dieser Ziele bedarf es nach Reich in der flüssigen Moderne einer klaren sozialen Grundhaltung der Didaktiker gegenüber ihren Lernern:

Solidarität mit Lernern sehe ich als eine Norm, die es den Lernern ermöglichen soll, eigene Wahlen zu treffen, aber zugleich auch Anschluss an die Kultur halten zu können. Lehrende müssen praktisch zweierlei leisten: Den Lernern Freiheiten geben, damit diese für sich lernen können, ihnen aber auch solidarisch eine Welt zur Auswahl, zur Rekonstruktion vorstellen und diese bearbeiten lassen, damit sie den Anschluss an die heutige Welt nicht verpassen (ebd., 51).

Aus dieser solidarischen Einstellung heraus entsteht eine Lehrer-Lerner-Beziehung, die entscheidend für das Lernen im Spannungsverhältnis von „Ich-will“ und „Ich-soll“ ist (vgl. ebd., 63f). Sie bedarf der Kommunikation und des Dialoges. Ein Didaktiker, der lediglich Lerninhalte vermittelt, sich aber nicht für seine Schüler interessiert, wird keine Beziehung zu ihnen aufbauen. Erst durch eine wertschätzende Kommunikation und Interaktion kann ein soziales Klima entstehen, in dem Anforderungen an die Lerner gestellt und Förderung realisiert werden können (vgl. ebd., 17). Eine konstruktive Didaktik legt

dementsprechend großen Wert auf die Beziehungsebene zwischen Lehrer und Lerner sowie zwischen den Lernern untereinander.

Für eine medienkritische Religionspädagogik bzw. eine religionskritische Medienpädagogik ist es aus der geschilderten Perspektive entscheidend, ein Gleichgewicht zwischen den „Ich-soll-“ und „Ich-will-Ansprüchen“ zu schaffen. Dieses aufgezeigte Spannungsverhältnis möchte ich auf die Phänomene „Religionen“ und „Neue Medien“ beziehen: Religionen sind aus diesem Blickwinkel stark der rekonstruktiven Inhaltsseite zugewandt. Unter Hinzunahme der Religionsdimensionen (s. Kap. 3.1.3.2) wird deutlich, dass von ihnen zahlreiche Lern- bzw. Glaubensinhalte ausgehen, die von den Mitgliedern verinnerlicht werden sollen. Die Dimensionen „Allgemeine Religiosität“ und „Intellektuelle Dimension“ verdeutlichen u. a., dass jede Religion aus religiösen Ansichten und Aussagen besteht, welche die Normen und Werte sowie Verpflichtungen dieser spezifischen Verständigungsgemeinschaft beschreiben. Die Ritualistische Dimension verweist auf die auferlegten Praktiken, deren Durchführung in gewisser Weise verlangt wird. Das Einhalten bzw. Nichteinhalten solcher Rituale kann im öffentlichen Bereich (z. B. Gottesdienstbesuch) eher als im privaten Bereich (z. B. Nachtgebet) von anderen Mitgliedern kontrolliert werden. Die Art und Weise, wie der religiöse Glaube im Alltag gelebt wird (Dimension der Konsequenzen), lässt sich ebenso unter dem Aspekt der Kontrolle und des Zwangs interpretieren. Beispielsweise kann aus der Beobachterposition des Christentums heraus das Leben als eine Prüfung aufgefasst werden. Während eine fromme Lebensweise mit dem ewigen Leben belohnt wird, droht den „sündhaften“ Menschen der endgültige Tod. Nun lässt sich der Einwand erheben, dass Teilnehmer einer christlichen religiösen Verständigungsgemeinschaft in der Regel freiwillig ihren Glauben ausleben und gestalten. Dies mag für einen Großteil zutreffen, jedoch schließt dies den Einfluss von auferlegten Zwängen nicht aus. Zum einen verbindet sich mit dem christlichen Glauben an eine höhere Macht (als eine zentrale Kategorie von Religionen) die Auffassung, dass Gott *alles* sieht. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass religiöse Fremdzwänge jegliche – selbst intimste – Bereiche eines Menschen durchdringen können. Die Sexualethik des Christentums liefert dafür sicherlich anschauliche Beispiele. Zum anderen lässt sich mithilfe Elias' Zivilisationstheorie (s. Kap. 1) begründen, dass Menschen Fremdzwänge derart stark verinnerlicht haben können, dass äußere Disziplinierungsmaßnahmen in der Regel nicht als solche wahrgenommen werden.

Allerdings beinhaltet das Phänomen „Religionen“ ebenso Bereiche, die den „Ich-will-Ansprüchen“ zugeordnet werden können: Aus meiner Sicht beziehen sich Religionen von ihren Ansprüchen unmittelbar auf Grundthemen der menschlichen Existenz und des sozialen Zusammenlebens. Jede Religion hat ihre Auffassung vom Leben und von Wirklichkeit. Dabei beschäftigt sie sich auf unterschiedliche Weise mit Menschen und

greift in diesem Zusammenhang zahlreiche Erzählungen auf, wie sie denken, was sie fühlen und wie sie handeln. Religionen behandeln also Lebensbereiche, die das innere Begehren der Subjekte stark berühren können. Fragen wie beispielsweise „Wie führe ich ein zufriedenes Leben?“ oder „Was bedeutet Glück für mich?“ sind in einem weit gefassten Sinn religiöse Themen, die dem „Ich-will-Bereich“ entsprechen.

Des Weiteren wird zur Veranschaulichung von religiösen Inhalten häufig auf Erzählungen, aber auch auf Metaphern, Bilder und Symbole zurückgegriffen. Auch in diesem Zusammenhang drückt sich das Bedürfnis der Religionen nach Lebensnähe aus, indem sie stilistische Mittel einer lebendigen Sprache verwenden. Religiöse Texte, wie u. a. die Bibel, bestehen aus meiner Sicht nicht zufällig aus zahlreichen Gleichnissen und Geschichten. Vielmehr werden sie gerade aufgrund ihrer implizierten didaktischen Effizienz verwendet. So wird bei Narrationen auf imaginärer Ebene versucht, Realbegegnungen zu simulieren. Je viabler der Inhalt für die Rezipienten ist, aber ebenso, je lebendiger erzählt wird, umso leichter wird es dem Subjekt aus Sicht des parasozialen Interaktionismus gelingen, sich in die teilnehmenden Personae (= Medienfiguren) hineinzusetzen.

Religionen basieren vom Kern her außerdem auf dem Glauben an Übersinnliches (s. Kap. 3.1.1). Numinose Erscheinungen und die darin implizierte Faszination des Unerklärlichen stehen geradezu im Widerspruch zum rationalen Anspruch der klassischen Moderne nach Eindeutigkeit. Religionen beziehen sich aus dieser Sicht auf eher intuitives denn auf tatsächliches Wissen. Religionsvertreter sind sich dabei bewusst, dass Wissenschaft und Fortschritt nicht zwangsläufig zu einem sinnerfüllten Leben führen.

Es gibt aus meiner Sicht noch einen weiteren wichtigen Punkt, der sich auf die konstruktiven „Ich-will-Ansprüche“ bezieht. Für Religionen sind zwischenmenschliche Beziehungen von zentraler Bedeutung. Ein christlicher Kernsatz lautet beispielsweise: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (Mt 22,39). Der hohe Stellenwert des sozialen Miteinanders lässt sich häufig bereits durch das Menschenbild einer religiösen Verständigungsgemeinschaft herleiten. So betrachtet das Christentum den Menschen als ein Abbild Gottes. Demnach besitzt jede Person – unabhängig von seinen Fähigkeiten oder Leistungen – eine „unantastbare Würde“ (Rauscher 2002: 574) sowie von Gott gegebene Grundrechte. Es liegt in der Verantwortung der Menschen, diese Rechte für alle geltend zu machen und zu bewahren. Das Individuum ist in diesem Zusammenhang außerdem ein gemeinnütziges Wesen. Er kann sich lediglich im Kontext der Gesellschaft verwirklichen und kann nur mit anderen gemeinsame Ziele erreichen sowie Kultur konstruieren (vgl. ebd.).

Obwohl das Phänomen Religionen sowohl „Ich-will-“ als auch „Ich-soll-Anteile“ bedient, lässt sich zusammenfassen, dass alles in allem eher die rekonstruktive Inhaltsseite

dominiert. Für eine Didaktik aus konstruktivistischer Sicht wird jedoch eine Balance zwischen beiden Polen angestrebt. Ein zentrales Kriterium dieses Ungleichgewichts kann bei erneuter Betrachtung der religiösen Repräsentationen aufgezeigt werden. Ich habe zwar erörtert, dass kulturelle Wirklichkeitskonstrukte bei Lernprozessen nicht außer Acht gelassen werden können. Religionen erheben jedoch in aller Regel einen *unumstößlichen* Wahrheitsanspruch ihrer Konstrukte. Sie berufen sich dabei auf eine höhere Macht, die ihr vertretendes System einer natürlichen Ordnung rechtfertigt. Eine solche aus konstruktivistischer Perspektive enge Sichtweise von Welt schließt die Möglichkeit weiterer legitimer Wirklichkeitsversionen von anderen Verständigungsgemeinschaften häufig aus bzw. entwertet sie als unwahr. Der Theorieteil sowie die empirische Untersuchung meiner Arbeit führen zur Vermutung, dass die Konstruktionen der Jugendlichen häufig nicht viabel mit den Wirklichkeitsauffassungen einzelner klassischer Religionen sind. Traditionelle religiöse Institutionen haben in der flüssigen Moderne an Autorität verloren. Ihre Wahrheitsbehauptungen können somit – im Gegensatz zu früheren Zeiten – in der Regel nicht mehr so erfolgreich über Fremdwänge vermittelt werden. Klassische Sinnanbieter mit ihrem dogmatischen Verständnis haben es aus dieser Beobachterposition schwer, in der heutigen Zeit Heranwachsenden Unterstützung bei ihren Lebensbewältigungsaufgaben zu geben. Die hier vertretene konstruktivistische Didaktik verweist auf das innere Wollen der Mädchen und Jungen. Sie werden höchstens oberflächlich lernen, wenn ihre innere Bereitschaft fehlt. In diesem Fall handelt es sich um eine extrinsisch orientierte Motivation, die z. B. darin wurzeln kann, dass die Schüler vom Religionslehrer mit einem Lob oder einer guten Note belohnt werden möchten.

Ein zentraler Anspruch der Religionsdidaktik muss in diesem Zusammenhang sein, nicht über Fremdwänge religiöse Themen zu behandeln, sondern Bedingungen zu schaffen, die Jugendliche in ihrem inneren Begehren berühren. Erst dann kann sich eine intrinsisch orientierte Lernmotivation bei den Lernern entfalten. Aus dem Balance-Modell von Reich ergeben sich bereits an dieser Stelle einige grundsätzliche Voraussetzungen für eine viable Religionsdidaktik:

Warum soll sich z. B. ein Schüler auf neue Lerninhalte einlassen und sein religiöses Wissen erweitern, wenn er das Gefühl hat, dass sich der religiöse Experte – in diesem Fall ist es sein Lehrer – gedanklich nicht öffnet, sondern stur in seiner (religiösen) Wirklichkeitsauffassung oder in seinen für richtig gehaltenen Lernwegen verharrt? Mit anderen Worten sollte ein konstruktivistischer Religionsunterricht nicht den Anschein einer religiösen Unterweisung erwecken. Eine Schulstunde, die auf konstruktivistischen Prinzipien basiert, schließt alleinige und unfehlbare Wahrheitsansprüche – (auch) von religiösen Wirklichkeitsversionen – grundsätzlich aus. Religiöse Rekonstruktionen bleiben zwar nach wie vor von Bedeutung, jedoch wird das Phänomen Religion insgesamt transparent als *eine* Möglichkeit der Lebensdeutung angesehen. Diversität und Pluralität

werden hierbei als zentrale Elemente in Lehr- und Lernprozessen betrachtet. Dementsprechend offen werden religiöse Inhalte, religiöse Meinungen, Wahrheiten usw. unterrichtet und mit den Lernern kommuniziert. Dabei werden sie aktiv bei der Themen- und Methodenauswahl im Unterricht beteiligt.¹⁹¹ Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass der Lerner und nicht der Lerninhalt das Kernstück einer solchen Didaktik bildet. In Anbetracht der jahrhundertelangen Traditionen mit entsprechend tief verankerten Strukturen der klassischen Religionsinstanzen erscheint mir das Anliegen – den Blick bei Lernprozessen stets auf das Subjekt zu richten – als große Herausforderung für die entsprechenden Religionsvertreter. Im Theorie- und im Praxisteil dieser Ausarbeitung wurde aufgezeigt, dass Religionen durchaus eine Anziehungskraft für zahlreiche Jugendliche besitzen können. Wenn eine Religionsdidaktik in der Lebenswelt der Jugendlichen ansetzt und es schafft, ihre Neugierde zu wecken, dann besteht die Möglichkeit, dass Mädchen und Jungen sich intensiver – auch kritisch – mit Religionen auseinandersetzen. Eine solche Überlegung ist mit dem Anspruch verbunden, die Qualität von religiösen Kompetenzen (s. Kap. 8) bei Heranwachsenden zu steigern, unabhängig ob sie sich als religiös oder nichtreligiös bezeichnen. Es geht in diesem Zusammenhang nicht zuletzt um die Leitfrage, welche Bedeutung haben Religionen und Religiosität in der Alltagswelt von jungen Menschen? Eine offene bzw. lernerzentrierte Herangehensweise könnte vermutlich dazu führen, dass sich mehr Jugendliche verstärkt von explizit religiösen Themen angesprochen fühlen. Die Bearbeitung von Religionsinhalten erfolgt dann aus einem höheren Eigeninteresse heraus und das Lernniveau steigt.

Betrachten wir uns nun die Neuen Medien aus Sicht von Reichs Modell zur Grundambivalenz des Lernens in der flüssigen Moderne. Sie lassen sich, vereinfacht dargestellt, in starkem Maße eher den „Ich-will-Ansprüchen“ der Subjekte zuordnen. Bereits Marshall McLuhan verweist durch seinen Slogan „the medium is the message“ (McLuhan/Fiore 1967) auf die wohltuenden Gefühle, die bei einer (unterhaltsamen) Medienrezeption entstehen können. Ein Medium ist hierbei nicht nur eine Botschaft (message), sondern es „massiert“ (massage) auch die Sinne.¹⁹² Bei den heutigen umfangreichen Angeboten der Medienindustrie fällt es nicht nur den Heranwachsenden schwer, den Überblick zu behalten. Das Subjekt der Postmoderne steht permanent vor einer großen Auswahl an medialen Verlockungen. Es kann sich in gewisser Weise frei nach seinen eigenen Wünschen und Bedürfnissen das für sich Passende herausuchen. Der Konsum bezieht sich hierbei nicht nur auf den Kauf von Hard- oder Software, wie z. B. Spielkonsolen,

¹⁹¹ Wie diese „Demokratie im Kleinen“ im Kontext dieser Arbeit aussehen kann, werde ich weiter unten im Abschnitt „Planungsdidaktik“ erläutern.

¹⁹² McLuhans Aussage ist ebenso im Kontext von Macht und Interessen der Medienproduzenten zu sehen, da sie versuchen, die Rezipienten mit ihren Medieninhalten zu umwerben sowie zu beeinflussen. Die daraus resultierenden didaktischen Konsequenzen werde ich weiter unten im Kapitel diskutieren.

Smartphones, Apps¹⁹³ usw., sondern ebenso auf den individuellen Gebrauch der Neuen Medien. Der Rezipient sucht sich beispielsweise seine Lieblingssendungen aus zahlreichen TV-Programmen aus, er bastelt sich in seinen favorisierten Computerspielen seinen individuellen Spielecharacter aus verschiedenen vorgegebenen Fähigkeiten, Kleiderstücken, Waffen usw. zusammen oder er surft nach Belieben in der virtuellen Welt des Internets. Die elektronische Unterhaltungsindustrie versucht möglichst effizient, die „Ich-will-Ansprüche“ ihrer bestehenden und potenziellen Kunden zu bedienen. Dabei kann von einem Vorhaben gesprochen werden, welches gezielt auf die Stimulierung des *eigenen Begehrens* dieser Individuen setzt. So wird bei der Nutzung der Neuen Medien meist nicht nur *ein* Sinneskanal angeregt, wie es u. a. in der traditionellen Didaktik mittels auditiver Methoden überwiegend geschieht, vielmehr erfolgt die Rezeption multimodal. In diesem Kontext dominieren in der Regel der Seh- und Hörsinn, wobei es bereits seit einigen Jahren kommerziell erfolgreiche Produkte gibt, die den Tastsinn miteinbeziehen. Der Konzern „Nintendo“ entwickelte beispielsweise die Spielekonsole „Wii“, mit der über einen Controller sogar dreidimensionale Bewegungen virtuell umgesetzt werden können. Ein Spieler kann dadurch u. a. scheinbar bowlen oder als Kämpfer in den Ring steigen und Boxschläge imitieren. Neue Medien „massieren“ in der Regel also mehrere Sinne des Nutzers gleichzeitig.

Ein weiterer Punkt, der sich auf die eher konstruktiven „Ich-will-Ansprüche“ bezieht, ist die Sphäre der Fantasie, der im medialen Kontext eine hohe Bedeutung zukommt. Der Rezipient kann sich beispielsweise in Medienfiguren hineinversetzen (s. Kap. 4.2.3). Er wird dann auf virtueller Ebene unmittelbar zum Akteur. Entsprechend der unzähligen Medienerzählungen kann er diverse Rollen einnehmen und den Handlungsverlauf scheinbar miterleben sowie mitgestalten. Ebenso ist es möglich, mediale Erzählungen, z. B. im Film oder in Computerspielen, aus einer Beobachterrolle heraus gedanklich zu verändern und Alternativen durchzuspielen. Der Reiz der Fantasie liegt in der Freiheit der gedanklichen Szenarien, die weitgehend losgelöst von realen äußeren Begrenzungen erfahren werden können. Obwohl der Unterhaltungsaspekt für das Subjekt in diesem Zusammenhang eine große Rolle spielt, können Medienerzählungen darüber hinaus – und wie im Verlauf der Arbeit ausführlich diskutiert – ebenso für die Identitätsarbeit bedeutungsvoll sein. Heranwachsende können in Serien, Filmen, Dokumentationen, aber auch in Computerspielen sowie im Internet positive und negative Vorbilder finden, sie können deren Aktionen beobachten und mit ihren eigenen vergleichen. Sie bekommen durch die Medienrezeptionen Einblicke in andere Gefühlswelten, erfahren wie reale/fiktionale Menschen mit den unterschiedlichsten Fähigkeiten und Voraussetzungen versuchen, ihr Leben zu meistern, kurz, wie andere es scheinbar gestalten und leben.

¹⁹³ Der Begriff „App“ ist eine Kurzform der englischen Bezeichnung „Application“. In diesem Zusammenhang steht ein App für ein Anwendungsprogramm für Smartphones oder Tablets.

Besonders junge Menschen erhoffen sich davon, Anregungen für ihr Identitätspatchwork zu erhalten. Der strukturanalytische Ansatz verweist auf den zentralen Stellenwert von handlungsleitenden Themen (vgl. ebd.), welche die Auswahl der Medien und die Wahrnehmung ihrer Inhalte stark beeinflussen. Aus Sicht einer konstruktivistisch orientierten Didaktik entspringen solche zentralen Themen dem inneren Begehren der Subjekte. Dementsprechend hoch ist ihre Motivation, selbst ausgewählte (Medien-)Inhalte zu nutzen.

Neue Medien können sich insgesamt stark auf das emotionale Innenleben der Subjekte beziehen. Medienerzählungen, u. a. in Computerspielen, Filmen oder in der Werbung, spielen regelrecht mit den Empfindungen der Rezipienten. Emotionen sind für Narrationen aus meiner Sicht so bedeutungsvoll, dass sich aus den verschiedenen Gefühlsarten sogar einzelne Genres entwickelt haben. Besonders häufig verwendete Hauptmotive in Medientexten sind beispielsweise Liebe (z. B. im Liebesfilm), Hass (z. B. im Kriegsfilm), Trauer (z. B. im Drama), Lust (z. B. im Erotikfilm) oder Freude (z. B. in der Komödie).

Außerdem sind für die „Ich-will-Ansprüche“, wie dargestellt, zwischenmenschliche Beziehungen von großer Bedeutung. Aus technischer Perspektive eröffnen sich in diesem Zusammenhang durch die Neuen Medien neue Wege der Kommunikation. Besonders seit dem „Web 2.0“ (s. Kap. 4.1) haben sich die Interaktionsmöglichkeiten erheblich erweitert, da der Mediennutzer u. a. selbst Medienprodukte erstellen kann, die für andere abrufbar sind. Das Unternehmen „*Facebook Inc.*“ hat das Bedürfnis nach sozialen Bindungen des Menschen mit technischen Innovationen verbunden und ein Produkt geschaffen, welches exemplarisch den postmodernen Zeitgeist aufgreift: Soziale Netzwerke erfüllen einerseits u. a. das Bedürfnis nach Anerkennung, sozialen Bindungen oder Unterhaltung. Sie geben prinzipiell weltweit Einblicke in die Privatsphäre anderer und können sogar das Gefühl der aktiven Teilhabe an persönlichen Ereignissen vermitteln. Solche Begehren werden unmittelbar befriedigt. Andererseits sind diese Netzwerk-Beziehungen unverbindlich und können, wenn sie den Erwartungen nicht entsprechen, unverzüglich gekappt werden. Das Risiko liegt nahe, dass soziale Kontakte im virtuellen Kontext den Charakter einer Ware erhalten können, die beliebig konsumiert wird. Somit wird auch hier deutlich, dass die Angebote der Neuen Medien häufig die „Ich-will-Bedürfnisse“ nach unmittelbarem und unbegrenztem Konsum bedienen. Sie unterstützen einen Lebensstil, der auf Spaß und Genuss ausgelegt ist, und der scheinbar sowohl auf von außen vermitteltes Wissen als auch auf längerfristig angelegte Erfolgsstrategien verzichten kann.

Aus didaktischer Perspektive komme ich aus dargelegten Gründen zur Auffassung, dass das Phänomen „Neue Medien“ zahlreiche Aspekte beinhaltet, die eher den „Ich-will-Ansprüchen“ der Lerner entsprechen. Aus diesem Blickwinkel ist tendenziell ein Ungleichgewicht im Modell der Will- und Soll-Forderungen zu beobachten, in dem

rekonstruktive Anteile der Kultur – im Sinne von Regeln, Verpflichtungen usw. – unterproportioniert Beachtung finden. Neue Medien können somit die autonomen Bestrebungen von Jungen und Mädchen fördern. Sind sie jedoch unverhältnismäßig stark ausgeprägt, erscheint diese Dominanz hinderlich für eine auf Wachstum¹⁹⁴ angelegte Lernentwicklung. Eine zentrale Herausforderung in mediendidaktischen Prozessen aus konstruktivistischer Sicht ist folglich, die Balance des Lernens herzustellen, indem Energien, die mit den „Ich-soll-Ansprüchen“ in Verbindung stehen, gestärkt werden bzw. Dynamiken, die im Zusammenhang mit den „Ich-will-Ansprüchen“ stehen, gedrosselt werden. Ich sehe dabei mehrere Ansatzpunkte:

In der flüssigen Moderne haben Jugendliche zahlreiche Entscheidungsmöglichkeiten im Alltagsleben. Reich (2008: 203) spricht in diesem Kontext von einer „Freiheitsektase“. Da sie vom Gesetz her prinzipiell die Freiheit haben, eigene Dinge auszuwählen bzw. eigenständig Entschlüsse zu fassen sowie ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten, bezeichne ich sie in Anlehnung an Bauman als Individuen „de jure“ (s. Kap. 2.2). Nun besteht aber ein großer Unterschied zu Individuen „de facto“ (vgl. ebd.), denn letztgenannte können nicht bloß aus eher trivialen und unwesentlichen Optionen bzw. aus diversen Konsumprodukten auswählen. Vielmehr besitzen sie aufgrund ihrer Ressourcen *tatsächlich* die Möglichkeit, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Die gewonnenen Erkenntnisse dieser Arbeit können nun zur Behauptung führen, dass Neue Medien häufig die Illusion verstärken, dass Rezipienten eine unendliche Auswahl an Wahlmöglichkeiten und Lebensoptionen besitzen. Sie produzieren aus dieser Sicht Bilder, welche Jugendliche in den Glauben versetzen können, sie seien Individuen „de facto“. Zweifellos kann aber die medial erzeugte Wirklichkeit die Freiheit der Subjekte sogar beschränken. Sie werden aus dieser Beobachterposition heraus in eine konsumorientierte Teilnehmerschaft gezogen, welche die Perspektivenvielfalt einengt. Eine Überbetonung der „Ich-will-Ansprüche“ kann, so ambivalent es auf den ersten Blick erscheinen mag, somit ebenso den Freiheitsgrad von Menschen einschränken. Eine konstruktivistisch orientierte Mediendidaktik möchte den Beobachtungs- und Handlungsradius der Teilnehmer vergrößern. Eine Auswahl, z. B. für ein bestimmtes Produkt, erfolgt dann eher bewusst und nicht zufällig bzw. aus Unwissenheit. Dazu ist es von zentraler Bedeutung, Medienprodukte und Medieninhalte mit den Lernern zu dekonstruieren. Ein medienpädagogisches Anliegen ist es dabei, die beschriebenen medialen Konstruktionen als solche zu enttarnen und sich damit auch stets die Interessenbezogenheit von Medienproduzenten ins Bewusstsein zu rufen. Dieser Ansatz hat den Anspruch, gesamtgesellschaftliche Medienprozesse kritisch zu analysieren, aber ebenso den Einfluss von medialen Konstruktionen auf die eigenen Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteur selbstkritisch zu hinterfragen.

¹⁹⁴ Die didaktische Bedeutung des Begriffs „Wachstum“ (*growth*) wird im Abschnitt 9.2.1 thematisiert.

Zur Durchführung dieser Aufgabe ist es unausweichlich, auch auf kulturelle Rekonstruktionen zurückzugreifen. Ich denke in diesem Kontext an vorhandenes Wissen über Neue Medien, welches den Lernern vermittelt werden sollte. Themen einer solchen „Medienkunde“ wären beispielsweise Medienwirkung, Medienproduktion, Medientechnik usw. Heranwachsende sind in dieser Rolle somit auch Entdecker ihrer Wirklichkeit. Dabei möchte ich betonen, dass diese Komponente der Rekonstruktion aus konstruktivistischer Sicht untrennbar mit konstruktivistischen Elementen verbunden sein sollte. Für den Lehrenden stellt sich deshalb in Lernprozessen immer wieder die Frage:

Wann verbleibe ich in der eher klassischen Lehrerrolle, die den Lernern vornehmlich rekonstruktiv Wissen präsentiert und wann wechsle ich in die konstruktive Gestaltung, damit die Lerner sich möglichst eigenständig das für sie passende (viable) Wissen und Handeln selbst erarbeiten? (Reich 2008: 27).

Lerner sind also ebenso Erfinder ihrer Realität. Aufgrund des starken medialen Einflusses auf die Alltagswirklichkeit und der zahlreichen medialen Verlockungen möchte eine medienkritische Didaktik die Kompetenz zum selbstbestimmten Handeln fördern. Diese aktive Seite der Subjekte stellt somit in gewisser Weise einen Gegenpol zu den von Medienmachern gesteuerten Konstruktionen und Simulationen von Wirklichkeit dar.

Ein weiterer Ansatzpunkt einer kritischen Mediendidaktik verweist auf die stark ausgeprägten egoistischen Tendenzen in der flüssigen Moderne. Die „Ich-will-Ansprüche“ können, wie dargestellt, in vielfacher Weise von medialen Erzeugnissen bedient werden. Der Versuch, eigene Befriedigung ausschließlich bzw. überwiegend über den Medienkonsum zu erfahren, ist als ambivalent zu bezeichnen. Diese Vergnügen sind zum einen meist von kurzer Dauer, denn es gibt permanent weitere und alternative Verlockungen, welche die getroffene Auswahl immer wieder infrage stellen können. Zum anderen werden die Kunden, z. B. durch Werbepsychologen, in die Teilnehmerrolle des Verbrauchers gedrängt, welche den Handlungs- und Beobachterspielraum der Betroffenen einengt. Darüber hinaus erscheint ein eher auf Konsum ausgelegtes Lebensmodell kontraproduktiv für Beziehungen. Aus dieser Perspektive engen soziale Kontakte die individuelle Freiheit ein: Je fester die Bindungen sind, umso eher trifft man Entscheidungen nicht mehr allein, sondern in Absprache. Die Auswahloptionen werden somit durch den/die Partner eingeschränkt. In diesem Kontext können Beziehungen zudem einen „Zwang“ implizieren, sich verantwortlich zu fühlen. Man investiert Zeit, Aufmerksamkeit, verrichtet Freundschaftsdienste, auch wenn häufig kein direkter Gegenwert erkennbar ist. Eine postmoderne Variante von Beziehungen kann u. a. mithilfe sozialer Netzwerke ausgelebt werden. Hier kann der Nutzer einerseits in den Genuss zahlreicher „Freunde“ kommen, die ihm Anerkennung sowie ein Gefühl der Teilhabe vermitteln. Andererseits kann der Energieaufwand, neue Kontakte zu knüpfen und zu pflegen, relativ klein gehalten werden. Es ist in diesem Beispiel noch nicht einmal nötig, seine Wohnung zu verlassen. Für eine

konstruktivistische Didaktik haben Beziehungen oberste Priorität. Sie bilden den Rahmen jeder menschlichen Kommunikation und prägen somit auch in entscheidender Weise den Erfolg oder Misserfolg jeder Art des inhaltlichen Lernens (vgl. ebd., 82f). Eine kritische Mediendidaktik greift die oben beschriebene und als ambivalent zu bezeichnende Konsummentalität der flüssigen Moderne besonders unter sozialen und zwischenmenschlichen Aspekten auf. Um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der „Ich-will-“ und der „Ich-soll-Seite“ herzustellen, erscheint in diesem Kontext eine Stärkung der eher rekonstruktiv ausgelegten Ansprüche notwendig:

Die Ekstase der Freiheit hat ihre Grenzen und besonders Heranwachsende benötigen in der gegenwärtigen Gesellschaft ein Gefühl von Sicherheit. Damit Sozialkontakte einen solchen Halt vermitteln können, benötigen sie ein Maß an Stabilität und Verbindlichkeit. In dem Zusammenhang müssen dem eigenen Begehren Anforderungen von außen entgegengesetzt werden. Stabile Beziehungen unterliegen gewissen Regeln, wie z. B. Zuverlässigkeit, eigene Bedürfnisse zurückstellen, Verantwortlichkeit. Je weniger sich die Akteure an solche Vorgaben halten, umso größer erscheint die Gefahr, dass die Interaktion zerbricht. Der interaktionistische Konstruktivismus betont zwar die Bedeutung von autonomen Bestrebungen, verweist aber ebenso auf bestimmte kulturelle Zwänge, die generell für das menschliche Zusammenleben vonnöten sind und u. a. in Normen und Werten festgeschrieben sind. Dabei betrachtet er die Idee der Solidarität als zentrales Leitprinzip des kulturell-gesellschaftlichen Miteinanders (vgl. ebd., 169f).

Eine, wie ich sie nennen möchte, mediendidaktische Beziehungsarbeit kann sich auf zwei Wegen entfalten:

1. Der Bereich „Beziehungen“ kann explizit als zentraler Lerngegenstand in der Medienkunde unterrichtet werden. Ein kritischer und reflektierter Umgang mit Kommunikationsstrukturen, systemischen Methoden, sozialer Verantwortlichkeit, moralischen und ethischen Fragen sind hierbei einige Stichpunkte, die gerade im medialen Kontext Beachtung finden sollten.
2. Diese Beziehungsarbeit wird in der täglichen Begegnung zwischen Lehrer und Lernern sowie Lernern untereinander realisiert. Ein Lehrer, der sich offenkundig für seine Schüler interessiert, sie in ihrer Individualität und Andersartigkeit respektiert, ihnen mit Wertschätzung gegenübertritt, aber auch Grenzen aufzeigt, schafft bereits eine Grundvoraussetzung für ein positives, soziales Lernklima. Er lebt und pflegt also zusammen mit seinen Lernern einen Gemeinschaftsgeist, der auf gegenseitiger Achtung und Unterstützung basiert.

Ziel dieses mediendidaktischen Beziehungsansatzes ist eine Förderung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen. Sie können die Perspektiven der Lerner – in ihren

Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteur – in ihrer medial beeinflussten Alltagswirklichkeit erweitern.

Reichs Modell des Lernens zwischen „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“ offenbart die Ambivalenz, mit der Lehrer und Lerner in heutigen Lernprozessen konfrontiert werden. Erst eine Balance zwischen den Spannungsverhältnissen, wie z. B. Autonomie/Kontrolle, Subjekt/Objekt, Beziehungen/Inhalte, ermöglichen ein optimales Lehren und Lernen. Aus dieser Annahme heraus lassen sich, wie dargestellt, bereits einige Anknüpfungspunkte für eine medienkritische und religionskritische Didaktik herausarbeiten. Während das Phänomen „Religionen“ in seiner Gesamtheit eher Bereiche der „Ich-soll-Ansprüche“ bedient, appellieren zahlreiche Aspekte der „Neuen Medien“, wie aufgezeigt, eher an „Ich-will-Ansprüche“ der Lerner. Um jeweils ein Gleichgewicht der Anforderungen herzustellen, benötigt die Religionsdidaktik nicht zwangsläufig eine Mediendidaktik und umgekehrt ebenso wenig. Die beiden Disziplinen können für sich genommen in der Praxis versuchen, Lernbereiche, in denen tendenziell eine Seite vernachlässigt/überbetont wird, durch Gegenmaßnahmen zu stärken/abzuschwächen. Allerdings können aus meiner Sicht einige Punkte des Phänomens „Religionen“ sehr hilfreich für die Medienpädagogik sein bzw. können bestimmte Facetten der „Neuen Medien“ sehr nützlich innerhalb der Religionspädagogik eingesetzt werden.¹⁹⁵

Die Möglichkeiten, die sich durch diese interdisziplinäre Zusammenarbeit ergeben, möchte ich im Folgenden analysieren.

9.1.1 Balance der Religionsdidaktik

Im Verlauf der Arbeit wurde aufgezeigt, dass für viele Jugendliche allein aus extrinsisch orientierten Motiven Religionen und Religiosität noch bedeutungsvoll sein könnten. In der empirischen Untersuchung bestätigte sich – bezogen auf die befragten Kölner Schüler – diese These. So komme ich zur Vermutung, dass Jungen und Mädchen sich häufig ihre Religiosität aus verschiedenen Religionsfragmenten zusammenbasteln. Dies ließe sich als Resultat eines Balanceaktes des Religiösen zwischen ihren „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“ interpretieren. Es würde sich um religiöse Teilnehmerschaften handeln, die versuchen, religiöse Gesichtspunkte wie z. B. Sicherheit, Sinnhaftigkeit oder Verantwortlichkeit mit Ansprüchen nach weitgehender Autonomie, Individualität usw. zu kombinieren.

¹⁹⁵ Darüber hinaus gibt es, wie in der vorliegenden Arbeit untersucht, viele inhaltliche und funktionale Überschneidungen zwischen Religionen/Religiosität und den Neuen Medien. Dadurch lässt sich ebenso die Notwendigkeit einer medienreligiösen Pädagogik begründen.

Häufig erscheinen die Wirklichkeitskonstruktionen und die Angebote der einzelnen klassischen Religionsinstanzen für Jugendliche aber nicht viabel. Hier zeigt sich ebenso, wie thematisiert, die Dominanz der Inhaltsseite der Religionen bzw. des Religiösen. Nehmen Jugendliche religiöse Themen oder den Wirklichkeitsanspruch *einer* Religion nämlich als Fremdzwang wahr, werden sie keine intrinsisch motivierte Lernbereitschaft entwickeln. Ich sehe an dieser Stelle das große Potenzial der Neuen Medien für die Religionsdidaktik. Unter Verwendung von Film, Fernsehen, Internet, Computer usw. eröffnen sich Möglichkeiten, verstärkt auf das innere Begehren der Jugendlichen einzugehen. Sie strahlen für viele Heranwachsende eine Faszination aus, weil sie u. a. deren lebendige Sprache aufgreifen. Die Inhalte der traditionellen Religionen beziehen sich hingegen zum großen Teil auf Quellen, die Tausende von Jahren alt sind. Die benutzten Codes und Symbole sind im kulturellen Kontext ihrer Zeit zu sehen. Bei vielen Jugendlichen entzieht sich beispielsweise bereits bei Filmerzählungen aus den 70ern oder 60er Jahren jeglicher Genuss, da die Anschlussfähigkeit zu ihrer Lebenswelt nicht oder nur schwer erkennbar ist. Unabhängig vom Inhalt entsprechen die verwendete Sprache der Akteure, ihre Mode, ihre Praktiken, ihr Verhalten usw. nicht dem aktuellen Zeitgeist. Es verwundert in diesem Kontext nicht, dass zahlreiche Jugendliche bereits aus stilistischen Gründen religiösen Texten mit Skepsis gegenüber stehen können. Zur Veranschaulichung hier eine kurze, beliebig gewählte Auszugsstelle aus der Bibel:

Darum auch ich, nachdem ich gehört habe von dem Glauben bei euch an den Herrn Jesus und von eurer Liebe zu allen Heiligen, höre ich nicht auf, zu danken für euch, und gedenke euer in meinem Gebet, dass der Gott unseres Herrn Jesus Christus, der Vater der Herrlichkeit, euch gebe den Geist der Weisheit und der Offenbarung, ihn zu erkennen (Eph 15–17).

Eine Religionsdidaktik mit dem Anspruch auf gegenwartsbezogene Lerninhalte erweitert unter der Hinzunahme der Neuen Medien ihre Handlungsmöglichkeiten. Es gibt vielseitige Ansatzpunkte, um sie aus einer religiösen Sicht zu re-/de-/konstruieren: Bereits Medieninhalte, die explizit von religiösen Themen¹⁹⁶ handeln, können aufgrund der verwendeten visuellen/auditiven Reize oder des ästhetisch inszenierten Ausdrucks des Produzenten die Neugier der Lerner wecken.¹⁹⁷ Als anschauliches Beispiel hier nun ein Textauszug des Rappers Milkias Kebede, alias *Ammar 114*:

An jeden Feigling, der Hass und Terror toleriert.

Und sich freut, wenn in der Öffentlichkeit 'ne Bombe explodiert.

Jeder, der so was unterstützt und ausführt.

¹⁹⁶ Zur Differenzierung der verschiedenen Bedeutungsebenen von religiös konnotierten Medieninhalten s. Abb. 3, Kap. 5.1.1.

¹⁹⁷ Die hier dargestellten Lernaspekte sind für sich genommen noch keine in sich geschlossene Lerneinheiten. Eine konstruktivistische Didaktik verwendet Neue Medien und ihre Inhalte nicht um ihrer selbst willen. Ihre Anwendung ist stets im Kontext von verschiedenen Lernimpulsen zu begründen. Diese werden zu einem späteren Zeitpunkt, u. a. anhand Deweys „Handlungsstufen des Lernens“ (Reich 2008: 189), dargestellt.

Im Namen des Islam den Frieden attackiert.
Unrecht und folgt dem Schaitan,
Euren inneren Schwächen aber nicht dem Islam.
Ihr zieht unsere Religion tief in den Dreck.
Hast du die Nase voll, dann schreib' lieber 'nen Rap.
Der Gesandte Allah hat uns beigebracht,
geduldig zu bleiben, auch wenn man uns fertigmacht.
Gutes zu tun und gerecht zu handeln,
und nicht diese Welt in ein Chaos verwandeln.
Ich bin für Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit.
Brücken bauen ist mir lieber als Hektik und Streit.
Ich will leben nach dem Vorbild des Propheten Muhammad.
Möge Allah ihm Segen und Frieden geben.¹⁹⁸

Darüber hinaus können aber auch gerade Medientexte, bei denen der religiöse Bezug auf den ersten Blick nicht unmittelbar bzw. gar nicht ins Auge fällt, für viele Heranwachsende eine ansprechende Wirkung erzielen. Zum einen können dies beispielsweise sehr aktuelle, kommerziell erfolgreiche Filme sein, die stark den „Ich-will-Ansprüchen“ der Jugendlichen entgegenkommen. Zum anderen ist der Lerner in den religionsdidaktischen Lernprozessen intensiver eingebunden, da religiöse Aspekte des Films so verdeckt sein können, dass es seiner aktiven Beteiligung bedarf, um religiös konnotierte Motive, Symbole, Handlungen tatsächlich zu entdecken und zu enttarnen.

Obwohl auf rekonstruktives Wissen in Lernprozessen nicht verzichtet werden kann, ist es in der hier vertretenen Didaktik entscheidend, dass die Lerner so viel Konstruktionen wie möglich betreiben. Damit ist nicht bloß ihre Beteiligung an der Medienauswahl im Lernkontext gemeint, viel mehr geht es darum, den Lernern im Unterricht immer wieder Freiräume zu schaffen, in denen sie selbstständig ihre (religiöse) Wirklichkeit erfinden können. Konstruktive Prozesse stehen in enger Relation zu den „Ich-will-Ansprüchen“. Im Zentrum des Geschehens steht in diesem Zusammenhang das Subjekt, das sich mit dem Thema Religion aktiv beschäftigt und es in Beziehung zu seiner Lebenswelt setzt. Der Lerngegenstand wird durch die eigenen Handlungsprozesse erfahrbar. Neue Medien eignen sich hierbei, diese individuellen Konstruktionen zu unterstützen. Durch das Produzieren beispielsweise eines eigens hergestellten Kurzfilms können Jugendliche ihre Meinung, Gedanken und Gefühle in einer von ihnen gewählten symbolischen Sprache artikulieren. Solche Medieninhalte erweitern die Handlungsmöglichkeiten, denn Lerner können sich

¹⁹⁸ Der Reimtext entfaltet seine vollständige Wirkung erst in Kombination mit der gesprochenen Sprache. Das Lied „Im Namen des Islam“ ist auf der Homepage des Künstlers abrufbar (URL: http://www.ammar14.de/files/06_--_ammar14_--_im_namen_des_islam.mp3[Stand: 02.05.12]).

nicht mehr nur, wie in der Regel im klassischen Unterricht, schriftlich oder verbal ausdrücken, sondern zusätzlich auch visuell bzw. multimedial. Im Gegenzug kann der produzierte Medieninhalt mit den entsprechenden religiösen Vorstellungen den anderen Lernern über multimodalem Wege mitgeteilt werden. Die Wissensvermittlung erfolgt über mehrere Sinneskanäle. Es ist demnach für die Lerner einfacher, diese Informationen aufzunehmen.

Generell spielen Neue Medien oft mit den Imaginationen der Nutzer. Ihre häufig emotionalen Inhalte können eine Sphäre der Fantasie schaffen, die stark das eigene Verlangen der Jugendlichen berührt. Unabhängig davon, ob es sich um re-/de- oder konstruktives Lernen handelt, sollte eine Religionsdidaktik versuchen, diese imaginären Kräfte stärker aufzugreifen und zu nutzen (s. Kap. 9.2.2; 9.3.2).

Als Zwischenfazit lässt sich sagen, dass Neue Medien helfen können, das Ungleichgewicht zwischen „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“ in religiösen Lernkontexten zu kompensieren. Sie können als didaktisches Werkzeug dienen, damit traditionelle Religionen an Lebensnähe gewinnen.

9.1.2 Balance der Mediendidaktik

Unter Verweis auf Reichs Modell zur Ambivalenz der Lernansprüche analysierte ich, dass zahlreiche Aspekte der Neuen Medien stark die „Ich-will-Seite“ der Lerner ansprechen. Die „Ich-soll-Seite“ spielt in Medienrezeptionen hingegen oft eine verhältnismäßig untergeordnete Rolle. Aus einer religionspädagogischen Beobachterposition heraus ergeben sich einige zentrale Angelpunkte, an denen eine konstruktivistisch orientierte Mediendidaktik ansetzen sollte, um zu einer Balance des Lernens zu gelangen, welche beide Lerngegensätze im ausgewogenen Verhältnis berücksichtigt.

Eine Medienpädagogik ist in diesem Kontext als eine Beziehungspädagogik zu begreifen. Soziale Kontakte können in der flüssigen Moderne, wie aufgezeigt, häufig als unverbindlich bezeichnet werden. Es scheint, als würden sie oft auf eine Konsumware reduziert, die lediglich eigene Bedürfnisse und Interessen befriedigen soll. Neue Medien folgen oftmals diesem auf Kommerz ausgelegten Prinzip und fördern in gewisser Weise solch egoistische Motive. Außerdem verbringen Menschen sehr viel Zeit mit ihnen, sodass soziale Themen nicht nur auf der Ebene einer realen, sondern auch auf der Ebene einer virtuellen Alltagswirklichkeit an Bedeutung gewinnen. Meines Erachtens lassen sich durch die Verwendung von bestimmten religiösen Inhalten sowie Lehr- und Lernmaterialien die Qualität von sozialen Beziehungen und die Sensibilität für Fragen der sozialen Verantwortung verbessern: Solidarität spielt in den traditionellen Religionen eine zentrale Rolle. Sie ist z. B. als Grundprinzip der katholischen Soziallehre manifestiert und verbindet die

Freiheitsbestrebungen des Individuums mit dem Verantwortungsbewusstsein gegenüber jedem anderen Menschen (vgl. Michel 2002: 643).

Reich (2008: 169) interpretiert den solidarischen Gedanken seiner konstruktivistischen Didaktik eher politisch, indem er von der Notwendigkeit des Konstruktes einer „radikalen Demokratie“ spricht. Sie dient u. a. als Gegenmaßnahme zu unsozialen Verhaltensweisen, wie z. B. sozialer Gleichgültigkeit, Diskriminierung und Rassismus (vgl. ebd.). Damit ein ausgewogenes Verhältnis zwischen „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“ entstehen kann, bedarf es aus seiner Sicht demokratischer Strukturen:

Um Beobachervielfalt und Offenheit zu gewähren, benötigt ein konstruktivistischer Ansatz demokratische Verhältnisse. Diese Pädagogik lässt sich nur unter demokratischen Bedingungen realisieren, da andere politische Formen kaum hinreichend Gewähr für Beobachervielfalt, wechselnde Teilnahmen von unterschiedlicher Verständigung im Rahmen einer Verständigungsgesellschaft, hinreichende Aktionsmöglichkeiten von Selbstverwirklichung bei gleichzeitiger sozialer Achtung anderer bieten (ebd., 170).

Das zentrale religiöse Thema der sozialen Gerechtigkeit steht für mich im Einklang mit Reichs Forderung nach radikaler Demokratie. Religion und dementsprechend eine Religionsdidaktik kann nach meinem Verständnis als ein Mittel beim Kampf gegen Freiheitsberaubung, Diskriminierung und Unterdrückung eingesetzt werden.¹⁹⁹ In diesem Zusammenhang möchte ich auf die Befreiungstheologie verweisen. Sie ist eine Strömung der katholischen Kirche mit basisdemokratischen Ansätzen, die konkret in der sozialen Alltagswirklichkeit der Menschen ansetzen möchte. Ausgangspunkt ihres religiösen Denkens und Handelns bildet das solidarische Prinzip gegenüber Ärmern und Benachteiligten (vgl. Dussel 2011: 34). Die Theologie der Befreiung hat ihren Ursprung in Lateinamerika, wo sie sich bereits vor über 40 Jahren vehement für die sozialen Belange der Bevölkerung einsetzte und sich gegen die Militärregimes auflehnte. Aus Sicht des Philosophen und Theologen Enrique Dussel hat sie in der Gegenwart nicht an Einflüssen eingebüßt (vgl. ebd., 25). Nicht nur in Südamerika, sondern weltweit hat das Konzept der Befreiung mittlerweile Anklang gefunden. Die Befreiungstheologie hat im Laufe der Jahre ihren Fokus erweitert. Sie ist sich bewusst, dass Unterdrückung sich in den verschiedensten Formen äußert. In diesem Kontext schreibt Knauth (1998: 5):

Die Befreiungstheologie gibt es nur im Plural. Die Unterdrückung hat viele Gesichter und die Befreiung kennt viele Geschichten, und sie spricht viele Sprachen. Dies ist der Weg, den die Befreiungstheologie gehen muss, um zukunftsfähig zu bleiben: Befreiung in der Wahrnehmung ihrer verschiedenen Kontexte. Es muss darum gehen, das Bewusstsein einer ‚Pluralität des Menschlichen‘ entstehen zu lassen, das ‚Bedingung von

¹⁹⁹ Diese Perspektive schließt aber nicht aus, dass Religion selbst antidemokratische Tendenzen aufweisen kann. Auf die damit verbundenen didaktischen Herausforderungen werde ich noch eingehen (vgl. u. a. Kap. 9.1.3; 9.2.1.3).

Kommunikation zwischen den verschiedenen kulturellen Identitäten wird‘ (Fornet-Betancourt 1989: 16).

Die Ekstase der Freiheit in der flüssigen Moderne benötigt aus pädagogischer Perspektive einen „gelebten“ ethischen Rahmen, welcher dem Ideal der Chancengleichheit und Gleichberechtigung unterliegt. Ein entscheidender Ansatz der Mediendidaktik ist es nun, den Lernern diese Werte zu vermitteln, sodass Neue Medien bewusst nach diesen Prinzipien genutzt und reflektiert werden können. Wie beschrieben können Ansätze aus der Religionsdidaktik dabei hilfreich sein. Religionen sprechen Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens an. Sie beschäftigen sich mit moralischen Themen wie Gerechtigkeit, Schuld, Vergebung usw. Religiöse Inhalte können in diesem Zusammenhang für Jugendliche als Anregungen dienen und förderlich sein. Dabei geht es um die Stärkung des sozialen Miteinanders sowie um die Eindämmung der in unserer Gesellschaft weitverbreiteten „Einzelkämpfermentalität“. Natürlich gibt es auch ohne direktes Einbeziehen des Religiösen die Möglichkeit, Beziehungen in medienpädagogischen Kontexten zu thematisieren. Jedoch ist das Konstrukt Religionen in unserer Kultur nach wie vor tief verankert. Dementsprechend sind die meisten Menschen im Laufe ihres Lebens in irgendeiner Weise mit religiösen Inhalten in Berührung gekommen, sei es durch eine religiös beeinflusste Sozialisation im Kontext mit erlebten Krisensituationen oder beim bloßen Nachdenken über den eigenen Lebenssinn. Selbst in der flüssigen Moderne, in der religiöse Institutionen sowie ihre allumfassende Narrationen an Einfluss verloren haben, spielt Religiosität eine nicht zu unterschätzende Rolle. In dieser Arbeit habe ich aufgezeigt, dass Neue Medien als postmoderne Sinnstiftungsinstanz angesehen werden können, die in substanzieller und funktionaler Hinsicht (quasi-)religiöse Aspekte aufgreifen bzw. verwenden. Diese immer noch bedeutungsvollen Konstruktionen des Phänomens Religionen können auch für die Medienpädagogik konstruktiv und kreativ genutzt werden. Ihre symbolischen Vorräte an Deutungen über Sinn- und Lebensfragen, die vorhandenen religiösen Institutionen mit ihren sozialen Strukturen und gesellschaftlichen Einflüssen, die Emotionalität, die durch Religionen häufig ausgelöst wird usw. bieten zentrale Anknüpfungspunkte für ein soziales Lernen. Dabei geht es nicht darum, den Lernern eine religiöse Sichtweise aufzuzwingen, sondern im Sinne eines interreligiösen Lernens verschiedene Lebenssichtweisen und Moralvorstellungen kennenzulernen und sich darüber in einem offenen und kritischen Dialog auszutauschen.

Eine Möglichkeit ist, Medieninhalte und Verhaltensstrukturen aus einer religiösen Sichtweise zu re-/de-/konstruieren. So ist „Cybermobbing“ etwa ein hochaktuelles Thema. Im Kern geht es dabei um die Diskriminierung von Schwächeren und Minderheiten. Nun ist dies ein häufig auftauchendes Motiv in religiösen Erzählungen. Eine Lerneinheit könnte nun darin bestehen, ein entsprechendes Drehbuch für einen Kurzfilm zu erstellen und dieses anschließend nachzuspielen. Die religiöse Mobbing-Geschichte wird so

umgeschrieben, dass sie in der Gegenwart spielt. Es handelt sich um ein mediales Rollenspiel, in dem sich die Akteure in die einzelnen Rollen, u. a. in das Opfer, den Täter oder den Mitläufer hineinversetzen. Ein zentrales Ziel ist es hierbei, die Empathie der Lerner und ihr Reflexionsvermögen auf der Selbst- und Fremdbeobachterposition zu fördern. Am Ende des gefilmten Rollenspiels werden der Handlungsverlauf, der Ausgang der Erzählung sowie die Schauspielrollen besprochen und reflektiert. Fragen sind in diesem Zusammenhang u. a. „Wie fühlen sich die Akteure in den jeweiligen Rollen und gibt es eine Lösung des Konfliktes?“. Wie es in Filmproduktionen häufig üblich ist, werden schließlich mehrere Versionen des Filmes erstellt. Die Teilnehmer überlegen sich dazu vorher, welche alternativen Handlungsverläufe und Problemlösungsstrategien noch möglich wären. Diese können dann ebenso nachgespielt, gefilmt sowie diskutiert werden.

Ein weiterer zentraler Ansatzpunkt, in dem Beziehungsarbeit unter religiösen Gesichtspunkten in der Medienpädagogik geleistet werden kann, ergibt sich aus einer direkten Kooperation der Lerner mit religiösen/sozialen Einrichtungen. Im Rahmen von Projekten leisten Jugendliche Öffentlichkeitsarbeit für diese Träger, indem sie z. B. Infoplakate über und für sie erstellen, Interviews mit den (ehrenamtlichen) Mitarbeitern und den Besuchern durchführen und die fertige Dokumentation auf dem Internetportal der Einrichtung präsentieren. Das zusammengetragene Material kann etwa dafür genutzt werden, über die Einrichtung zu informieren und in diesem Zusammenhang Spendengelder einzuwerben. Das Konzept „Service-Learning“ (vgl. Sliwka 2004) wird hierbei in einem mediendidaktischen Kontext angewendet. Die Lerner kombinieren ihr im Unterricht erlerntes Wissen mit erlebten Praxiserfahrungen. Dabei bekommen sie während ihrer praktischen Tätigkeit nicht nur Einblicke in Variationen von konkret gelebter, am Allgemeinwohl orientierter Alltagswirklichkeit, sondern sie sind aktiv an diesen Konstruktionen beteiligt. Die Heranwachsenden erfahren unmittelbar, dass ihre symbolischen Leistungen (sozial nützliche) Realitäten erzeugen können. Lernen erfolgt aus dieser Perspektive – wie ich weiter unten genauer erläutern werde – innerhalb von Realbegegnungen.

Des Weiteren kann meines Erachtens eine Reizüberflutung, welcher Jugendliche aufgrund der Omnipräsenz der Neuen Medien nahezu ständig ausgesetzt sind, zu einem massiven Störfaktor in der Balance des Lernens führen. Die unzähligen medialen Bilder, Erzählungen und Botschaften im Lebensalltag der Heranwachsenden bedienen nämlich immer wieder ihre „Ich-will-Ansprüche“. Permanent locken neue visuelle Verheißungen, die konsumiert werden wollen. Um fiktionale/reale Erfahrungen jedoch bewusst zu verarbeiten, bedarf es auch Zeit, sie zu bewerten und zu reflektieren. Eine kritische Mediendidaktik möchte den Blick der Lerner schärfen und ihnen Perspektiven- und Handlungsvielfalt ermöglichen. Religiös konnotierte Praktiken – im Sinne einer „inneren

Einkehr“ sowie einer „Auszeit“ von weltlichen Dingen – können in diesem Zusammenhang hilfreich sein. Sie entschleunigen für einen Moment den Lebensalltag und haben häufig eine entlastende Wirkung auf das Subjekt. Es kann sich besinnen, sich von Gedanken lösen und diese im Anschluss gezielter ordnen. Meditationspraktiken bieten hierbei die Möglichkeit, sich imaginär von Teilnehmerschaften zu distanzieren und eine differenziertere Selbst- und Fremdbeobachterrolle einzunehmen. Methoden einer inneren Sammlung können nützlich sein, um sich alternative Sichtweisen und Handlungsoptionen zu vergegenwärtigen. Mein Fokus liegt hierbei nicht auf gemeinsamem Beten im Unterricht, sondern vielmehr auf meditativen Techniken wie Achtsamkeits- und Konzentrationsübungen. Diese lassen sich in regelmäßigen Abständen als Lernimpulse zwischen Lerneinheiten einsetzen.²⁰⁰

Es gibt also einige religiöse Lernfelder, die aus konstruktivistischer Perspektive eine kritische Mediendidaktik bereichern können. Sie können u. a. durch ihre sozial relevanten Inhalte, Werte und Praktiken einen nötigen Ausgleich zu einer dominierenden „Ich-will-Seite“ herstellen.

9.1.3 Gemeinsamkeiten

Bei der aufgezeigten Ambivalenz des Lernens zwischen „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“ handelt es sich um eine modellhafte Gegenüberstellung. Die Zuordnung, dass Neue Medien eher der vom Eigensinn bestimmten Seite entsprechen, während Religionen tendenziell der vom Fremdsinn dominierten Seite zugewandt sind, kann ebenso als eine Vereinfachung angesehen werden. Trotzdem konnten, wie aufgezeigt, durch diesen Vergleich bereits einige zentrale Erkenntnisse für eine kritische Mediendidaktik bzw. Religionsdidaktik abgeleitet werden.

Nun habe ich in der Arbeit ebenso analysiert, dass es teilweise inhaltliche und funktionale Gemeinsamkeiten zwischen den Neuen Medien und Religionen gibt. Es vermischen sich in gewisser Weise traditionelle und neuere Wirklichkeitskonstruktionen. Die Moderne ist noch nicht abgeschlossen (vgl. Reich 2008: 6), d. h., religiöse Konstruktionen der etablierten Religionen sind nach wie vor in kulturellen Repräsentationen erkennbar. Sie sind jedoch häufig fragmentiert und wie am Beispiel der Werbung deutlich wurde, kann sich ihre Bedeutung wandeln und sich sogar ganz von ihrem ursprünglichen Sinn unterscheiden. Besonders für die Religionsdidaktiker heißt dies, die gesellschaftlichen Veränderungen, unter denen Heranwachsende heutzutage aufwachsen, bewusst wahrzunehmen. Die Teilnehmer der „Generation Facebook“ (s. Kap. 2) möchten u. a. konsu-

²⁰⁰ Einen guten Einblick über meditative Ansätze im Religionsunterricht liefert u. a. Rendle (2007).

mieren und Spaß haben. Eine Religionsdidaktik muss sich den daraus resultierenden neuen Herausforderungen stellen, sonst verpasst sie den pädagogischen Anschluss.

Auf der anderen Seite greift eine reine Dekonstruktion der großen religiösen Narrationen für pädagogische Lehr- und Lernprozesse zu kurz. Damit eine (solche) Didaktik eine *reflektierte* Kritik übt und ebenso Bereiche der Re- und Konstruktion berücksichtigt, muss sie auch solche Strukturen, die vielleicht als veraltet angesehen werden, als einen immer noch „lebendigen“ Teil der Kultur begreifen, welcher das Handeln und Denken ihrer Mitglieder nach wie vor beeinflussen kann. Erst dann können Lehrende den Heranwachsenden ein viables Lehren und Lernen anbieten, das die Fähigkeit des Dekonstruierens, aber auch des Re- und insbesondere des Konstruierens von Wirklichkeit fördern möchte (vgl. Reich 2008: 56). Lehrer, aber auch Lerner dürfen in diesem Zusammenhang nicht nur in einer Beobachterrolle verharren, sondern sie müssen aktiv beim kulturellen Kampf um Bedeutung mitspielen.

Lernen in der Postmoderne bedarf aus meiner Perspektive einer gezielten medienreligiösen Bildung²⁰¹. Sie thematisiert kritisch die vielfältigen Perspektiven mit ihren Risiken und Chancen, die sich durch das Zusammenspiel von Neuen Medien und Religionen/Religiosität ergeben. Beide sind für sich genommen, aber ebenso in ihrer Verzahnung, als ambivalent zu bezeichnen.

Dementsprechend werden sie im Sinne einer kritischen medienreligiösen Didaktik zum einen als Machtinstrument angesehen. Hegemoniale Codes (s. Kap. 4.2.4) können sich nicht nur mittels der Neuen Medien schneller und weitreichender ausbreiten, sondern Medienmacher und religiöse Institutionen re-/de-/konstruieren diese selber, um Machtstrukturen zu festigen. Religionen und Neue Medien beziehen sich hierbei stark auf die Ebene der menschlichen Imaginationen. Ihre verwendete Symbolik zielt auf das innere Begehren, indem sie z. B. Sicherheit, Orientierung, Sinnhaftigkeit, Anerkennung, aber auch in gewisser Weise Größen- und Allmachtsfantasien offerieren. Letztgenannte Imaginationen werden im medialen Kontext u. a. stark in vielen Computerspielen oder in der Werbung bedient. Im religiösen Zusammenhang drücken sich solche Wunschbilder beispielsweise in dem Wunderglauben oder der Hoffnung auf das ewige Leben aus. Wenn die mediale bzw. religiöse Symbolik vom Rezipienten als viabel angesehen wird, kann sie ihre anziehende Wirkung bzw. ihren Einfluss auf das Imaginäre entfalten. Eine medienkritische Religionsdidaktik bzw. eine religionskritische Mediendidaktik möchte Formen der Macht in Medieninhalten und mithilfe der Neuen Medien aufspüren und kritisch reflektieren. Dabei wendet sie sich gegen jede Art der Unterdrückung sowie Diskriminierung und handelt nach solidarischen Prinzipien.

²⁰¹ Diesen Begriff habe ich im letzten Kapitel eingeführt.

Daran schließt der Aspekt an, dass die hier vertretende Didaktik zum anderen unter Verwendung der Neuen Medien und Religionen ebenso Chancen sieht, die Realisierung der Chancengleichheit voranzutreiben: Der pädagogische Anspruch, Heranwachsenden in ihren emanzipatorischen Prozessen zu unterstützen, lässt sich nur über hohe Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der Lerner realisieren. Sie sollen so viel Konstruktion wie möglich betreiben, also ihre Welt erfinden und ihr Gestalt verleihen. In diesem Zusammenhang können Neue Medien die Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten erweitern. Sie sind ein Mittel, um sich anderen (religiös) mitzuteilen, an (religiösen) Aushandlungsprozessen in Verständigungsgemeinschaften zu partizipieren oder um gemeinsam mit anderen (religiöse) Ziele zu erreichen.

Neue Medien und Religionen appellieren in starker Weise an die Imaginationen der Menschen (s. o.). Die Kräfte, die das Imaginäre hervorrufen können, sollte eine medienreligiöse Didaktik für ihre Lehr- und Lernprozesse konstruktiv aufnehmen. Die Bibel selbst verdeutlicht beispielsweise anschaulich und auf eine symbolische Art, wie viel Potenzial in imaginären Energien steckt. Sie verweist dabei u. a. auf Jesus, der davon spricht, dass ein Glaube Berge versetzen kann (vgl. Mt 17,20). Solche religiösen Erzählungen können didaktisch genutzt werden, um die Kraft von imaginären Antrieben konkret im Unterricht zu thematisieren, aber auch, um sie bei den Lernern zu wecken. Um Dinge im Leben zu erreichen und Realitäten zu schaffen, bedarf es eines Glaubens im Sinne von erstrebenswerten Zukunftsbildern sowie einer Zuversicht auf Entwicklung und Veränderung. Dieser Optimismus kann – muss aber nicht zwangsläufig – auf einer religiösen Überzeugung basieren. Aber unabhängig davon, ob diese Stärke religiös gedeutet wird oder nicht, in Lehr- und Lernprozessen sind solche Kräfte von zentraler Bedeutung. Wenn Imaginationen bereits an gewisse Zielvorstellungen gebunden sind, spricht Reich von Visionen (2008: 250): „Didaktisch günstig sind die kleinen, realisierbaren Visionen, aber auch eine große, unerreichbare Vision kann dann Energien freisetzen, wenn sie dazu hilft, erste Schritte zu gehen“.²⁰²

Ich möchte auch an dieser Stelle auf die hohe Bedeutung von konstruktivistischen Prozessen in Lehr- und Lernprozessen verweisen. Wie dargestellt nehmen Neue Medien und Religionen oft Einfluss auf die Imaginationen der Subjekte. Zwar können hierbei innere Energien freigesetzt werden, wie sich diese aber auswirken bzw. ob sie produktiv in Konstruktionen umgesetzt werden, darüber lässt sich keine generelle Aussage treffen. Aufgrund der vielen Zeit, die Heranwachsende mit Medien verbringen,²⁰³ sehe ich aber unter gewissen Umständen ein entwicklungshemmendes Risiko, welches darin besteht, dass viele Jugendliche sich mit einer bloßen Rekonstruktion der Medieninhalte

²⁰² Die Bedeutung von Visionen und imaginären Kräften in didaktischen Prozessen wird im nächsten Unterkapitel ausführlich erörtert.

²⁰³ Die tägliche Durchschnittsmediennutzung bei den befragten Jungen und Mädchen aus meiner Studie lag bei über zwei Stunden (s. Kap. 7.2.5).

zufriedengeben. Filme, Computerspiele usw. spielen mit dem inneren Begehren und versetzen den Rezipienten oft in einen zufriedenen Zustand innerhalb einer virtuellen Welt. In dieser alternativen Realität können Bedürfnisse häufig leichter, schneller und intensiver befriedigt werden. Falls den Heranwachsenden die Alltagswirklichkeit als langweilig, sinnlos usw. erscheint, so ist ein Rückzug bzw. eine kontinuierliche Flucht in eine isolierte Sphäre der Imagination denkbar. Handelt es sich um einen permanenten Zustand, in dem Realkontakte gemieden werden, dann stellt diese Passivität nicht nur eine Vergeudung von imaginären Energien da, sondern sie ist zudem als problematisch einzustufen. Ich möchte durch dieses Beispiel zum Ausdruck bringen, dass Kräfte des inneren Begehrens im didaktischen Sinne zum einen aktiviert werden sollten. Zum anderen ist es darüber hinaus zwingend notwendig, dass sie mit möglichst umfangreichen Eigenkonstruktionen auch symbolisch umgesetzt werden. Mit der Metapher einer buddhistischen Philosophie ausgedrückt sollen nach meinem didaktischen Verständnis (junge) Menschen darin gestärkt werden, nicht nur zu träumen, sondern aus ihrem etwaigen Schlaf aufzuwachen und die Alltagswirklichkeit aktiv mitzugestalten.

Im ersten Punkt habe ich begründet, in welchen Bereichen eine Religionsdidaktik förderlich für eine Mediendidaktik sein kann und umgekehrt. Anschließend wurde aufgezeigt, dass es aus konstruktivistischer Sicht zentrale Schnittstellen zwischen beiden Disziplinen gibt. Damit Chancen und Risiken, die sich durch das Zusammenwirken von Religion/Religiosität und Neue Medien ergeben, pädagogisch bearbeitet werden können, bedarf es einer Systematisierung und Gliederung von Lernprozessen. Diese Strukturierung werde ich im nächsten Abschnitt vornehmen. Dabei werden weitere didaktische Begrifflichkeiten eingeführt, die für eine medienkritische Religionsdidaktik bzw. eine religionskritische Mediendidaktik eine große Rolle spielen.

9.2 Planungsdidaktik

Aus einer konstruktivistischen Beobachterposition heraus ist eine didaktische Planung stets eine Handlungsplanung. Reich (vgl. 2008: 38f) schlägt vor, sie aus drei verschiedenen Ebenen zu konzipieren. Daraus ergibt sich erstens eine elementare Planung, zweitens eine ganzheitliche Planung und schließlich eine situative Planungsreflexion. Sie werden im Folgenden nacheinander diskutiert und auf medienreligiöse Lehr- und Lernprozesse bezogen.

9.2.1 Elementare Planung

Eine elementare Planung ist grundsätzlich bei kleineren Lerneinheiten, wie z. B. einer Unterrichtsstunde oder inhaltlich begrenzten Lernthemen, einzusetzen. Unter Verwendung von lernpsychologischen und didaktischen Aspekten strukturiert sie Lehr- und Lern-

prozesse. Lerninhalte werden dabei in Bezug zu mehreren Handlungsfolgen gesetzt, die der Lerner durchläuft. Zwar sollte diese Organisation nicht zu schematisch erfolgen, da Lerner, aus konstruktivistischer Sicht, auf unterschiedliche Arten lernen können und sollten, dennoch müssen für eine effektive Lehre einige Ansatzpunkte bedacht werden. Die hier beschriebene elementare Planung entfaltet sich über zwei Dimensionen, die aufeinander bezogen werden. Die erste umfasst fünf Handlungsstufen, die zweite drei Handlungsebenen des Lernens und des Lehrens (vgl. Reich 2008: 238f).

9.2.1.1 Deweys Handlungsstufen des Lernens

Für eine konstruktivistische Didaktik ist der pragmatische Ansatz von John Dewey von zentraler Bedeutung. Wissenserweiterung entsteht aus seiner Sicht nicht mittels bloßem Auswendiglernen von Lerninhalten. Vielmehr ist Lernen für ihn ein aktiver Prozess und erfolgt im Handeln und Erfahren. Er betrachtet

menschliche Erfahrungen als eine Vermittlung von erfahrenen (*experienced*) und erzeugten (*processes of experiencing*) [Herv. i. Orig.] Handlungen, wobei im Handeln Wissen aufgebaut und interaktiv durch ein untersuchendes, neugieriges, experimentierendes Verhalten konstruiert wird (Reich 2008: 71).

Nach Dewey gibt es fünf grundlegende Handlungsstufen des Lernens. Sie bilden, besonders im englischsprachigen Raum, gegenwärtig die Basis zahlreicher didaktischer Konzepte (vgl. ebd., 189) und werden nun kurz skizziert.²⁰⁴

(1) *Emotionale Antwort*

Dem Lerner widerfährt in einer Situation etwas Ungeahntes. Seine Aufmerksamkeit wird erzeugt. Dieser Moment wird zum Motor, sich überhaupt auf ein Problem, einen neuen Lerngegenstand, neues Wissen usw. einzulassen bzw. sich damit zu beschäftigen. Häufig wird diese erste Lernstufe verwendet, um in ein Lernthema einzusteigen. In diesem Kontext sind u. a. Ereignisse zu nennen, die unmittelbar eine emotionale Reaktion hervorrufen. Außerdem kann der Lehrer an das innere Begehren der Lerner appellieren, indem er etwa ein Problem vorstellt. Wie dieses Beispiel verdeutlicht kann ebenso auf kognitivem Wege versucht werden, eine Lernmotivation bei den Lernern hervorzurufen (vgl. ebd., 241). Reich verweist auch in diesem Zusammenhang auf den hohen Stellenwert von Beziehungen, denn Schüler lassen sich eher für ein Thema begeistern, wenn sie einen emotionalen Bezug zum Didaktiker haben. Seine Herausforderung besteht in dieser Handlungsstufe darin, mit Ideenreichtum und Engagement die Lerner vom gewinnbringenden Nutzen des jeweiligen Lerngegenstandes zu überzeugen und ihre Lernbereitschaft zu wecken (vgl. ebd.).

²⁰⁴ Um den Anwendungsradius in didaktischen Bereichen zu erhöhen, modifiziert Reich teilweise die Bedeutung der Handlungsstufen (vgl. ebd., 241). Bei der folgenden Darstellung beziehe ich mich auf Reichs Interpretation.

(2) Anschlussfähigkeit

Wenn ein Problem als solches erkannt wird und seine Bearbeitung als sinnvoll erscheint, wird der Lerner aktiv. Während in der ersten Stufe eine emotionale Reaktion erfolgte, reagiert der Lerner nun intellektuell.²⁰⁵ Er versucht das Wissen, welches er in früheren Lernsituationen erworben hat, auf die aktuelle Lernsituation anzuwenden. Der Lerngegenstand wird dabei genauer bestimmt und mit bereits vorhandenem Wissen in Beziehung gesetzt. Reich betont, dass jedes Thema aus Aspekten besteht, die der Lerner kennt bzw. nicht kennt. Falls es keinerlei Anschlussfähigkeit zu bereits vorhandenem Wissen gibt, wäre der Lerngegenstand auch nicht vermittelbar (vgl. ebd., 242). Die Aufgabe des Didaktikers besteht in dieser Handlungsstufe darin, die Anschlussfähigkeit des Neuen mittels Methoden zu bestimmen. Für sie sollte genügend Zeit eingeplant werden, damit Lerner den Sinn des Lernstoffes verstehen und sich ihr Interesse an ihm festigt (vgl. ebd., 190).

(3) Hypothesenbildung

Der Lerner hat das Problem als solches definiert und ist sich im Klaren, dass es zur Lösung weiter durchleuchtet werden muss. Er greift deshalb auf bekannte Methoden zurück oder bildet Hypothesen, die sich auf die Lernphasen eins und zwei beziehen. In Abhängigkeit des Lernkontextes können zur Hypothesenüberprüfung Untersuchungen oder Experimente durchgeführt werden. Die Annahmen können zusammen mit den Lehrern gesammelt werden. Entscheidend ist hierbei, dass die Lerner aktiv eigene Vermutungen aufstellen, Lerngegenstände untersuchen und mit Lösungsmöglichkeiten experimentieren (vgl. ebd., 242). In dieser Handlungsstufe wird häufig voreilig auf rekonstruktives Wissen, z. B. aus Schulbüchern, zurückgegriffen. Hierzu schreibt Reich (ebd., 243):

[Die konstruktivistische Didaktik] will nach Möglichkeit die untersuchende und experimentierende Seite des Lernens stärken, da dies nicht nur auf kurzfristige Behaltensleistungen orientiert ist, sondern die Lerner zugleich mit einer fachlichen, methodischen und sozial-situativen Kompetenz ausstatten kann, die für den Prozess lebenslangen Lernens entscheidender ist als die sporadische Ansammlung von Wissen, das nicht nachhaltig erarbeitet und dann meist nur vorübergehend gespeichert wird.

(4) Lösungen

Die vierte Lernphase verweist unmittelbar auf die Bedeutung von Deweys Ansatz „Learning by Doing“. Der Lerner benötigt zum einen ausreichend Raum, seine erstellten Hypothesen zu testen. Zum anderen muss durch Untersuchungen/Experimente ein Lernresultat entstehen, welches handlungsbezogen angewendet werden kann (vgl. ebd., 190). Je mehr eigene Konstruktionsleistungen der Lerner aufgebracht hat, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die gefundenen Lösungen für ihn bedeutungsvoll sind. Lösungen

²⁰⁵ Häufig kann die Reihenfolge dieser Lernphase mit der ersten getauscht werden.

beziehen sich hierbei in der Regel weniger auf ein klares Endresultat. Vielmehr verweisen sie auf eine gelungene Anwendung von Untersuchungsmethoden (*inquiry*), die helfen, wie man unter bestimmten Voraussetzungen zu Ergebnissen kommt. Lösungen sind also nicht isoliert, sondern stets auch im Zusammenhang zu den anderen Lernphasen zu sehen (vgl. ebd., 243).

(5) Anwendung

Damit das gelernte Wissen nicht in Vergessenheit gerät, ist es vonnöten, es kontinuierlich, z. B. in Übungen, anzuwenden oder den gelernten Lösungsweg regelmäßig auf andere Problemsituationen zu übertragen. Aufgrund von äußeren Lernzwängen lassen sich durch permanente Wiederholungen des Lernstoffes zwar auch „Behaltensleistungen“ (Reich 2008: 244) erzwingen, diese verankern sich jedoch nur oberflächlich in der Lernstruktur der Lerner. Für Dewey ist es entscheidend, dass Lernende einen bedeutungsvollen Bezug zum jeweiligen Lernthema haben, sodass aus einer intrinsischen Motivation heraus gelernt werden kann (vgl. ebd.).

Das pragmatische Modell der fünf Handlungsstufen ist lernerorientiert. Um alle Phasen in der Praxis ausführlich und im Zusammenhang zu berücksichtigen, wird ein größeres zeitliches Budget benötigt als bei rezeptiven Lernmethoden. Allerdings ist der nachhaltige Lernerfolg umso größer (vgl. ebd.). Deweys Ansatz zielt nicht auf eine möglichst umfangreiche Ansammlung von fragmentiertem Einzelwissen ab, sondern Lernen dient dazu, ein Wachstum (*growth*) zu erreichen. Es lässt sich erst im Handeln – im Rahmen von eigenen gemachten Erfahrungen (*experience*) – realisieren. Ein Wissenszuwachs ist aus seiner Sicht stets untrennbar mit einer Erhöhung von Handlungs- und Lernmöglichkeiten sowie mit einer Zunahme an Perspektivenvielfalt verbunden (vgl. ebd., 103). Eine konstruktivistische Didaktik wählt demnach eher weniger Lernstoffe aus, die dafür aber umso intensiver bearbeitet werden. Des Weiteren wird sie dem interaktionistischen Charakter in Lehr- und Lernprozessen, auch unter Verwendung von Deweys Ansatz, große Beachtung schenken. Dies scheint zwingend erforderlich, denn die Interaktionsstrukturen zwischen Lerner und Lerngegenstand, den Lernern untereinander oder zwischen Lehrer und Lernern mögen sich jeweils zwar häufig ähneln, Lernen findet aber immer in einmaligen Situationen statt. Dementsprechend sind starre, schematische Verhaltensmuster in sozialen Beziehungen zu vermeiden (vgl. ebd., 24).

9.2.1.2 Handlungsebenen

Eine konstruktivistische Didaktik möchte eine Balance des Lernens zwischen „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“ erreichen. Damit Lernen gelingt, muss der Lerninhalt für den Lerner sinnvoll und bedeutungsvoll sein. Ferner wurde aufgezeigt, dass Wissen in Handlungen entsteht. Daran lässt sich nun die Frage anschließen, in welchen

Aktionszusammenhängen besonders erfolgreich gelernt werden kann. Reich unterscheidet hierbei drei Ebenen des didaktischen Handelns, „die im Blick auf konkrete Wahrnehmungen, sinnliche Erlebnisse oder eher abstrakte Verallgemeinerungen eingenommen werden können“ (Reich 2008: 143). Diese Differenzierung in Realbegegnungen, Repräsentationen und Reflexionen ist hilfreich, Lehr- und Lernprozesse genauer zu beobachten und sie bewusster zu gestalten. Eine lebendige Didaktik wird nicht nur aus einer dieser Handlungsebenen heraus agieren, sondern wird ständig zwischen ihnen wechseln.

(1) Realbegegnungen

Eine Realbegegnung bezieht sich auf eine sinnliche Gewissheit, die ein Subjekt erfährt, wenn es seine Wirklichkeit konstruiert. Wir vertrauen der unmittelbar erfahrenen Realität mehr, als einer, die von anderen, z. B. auf theoretischem Wege, behauptet, beschrieben oder erträumt wird (vgl. ebd., 145). Wie oben dargestellt, erkannte Dewey das Potenzial von Realbegegnungen für Lehr- und Lernprozesse. Reich benennt hierbei mehrere Lernimpulse, die sich aus ihnen ergeben können:

Erstens entwickelt sich oftmals eine *Neugierde*, wenn fremde Gegenstände betrachtet, in die Hand genommen und untersucht werden können. Solch ein Verlangen scheint in einer tatsächlich erlebten Wirklichkeit umfangreicher und unbeschwerter ausgeprägt zu sein als in einem simulierten Lernkontext, wie er beispielsweise in der Schule erzeugt wird (vgl. ebd.). Zweitens kann *Kommunikation* ungezwungener, intensiver und reflektierter in einer Realbegegnung betrieben werden als in künstlichen Lernwelten. So stehen dort alle Beteiligten unmittelbar in einer Beziehung zueinander. Die Kommunikation ist mit allen Sinnen erfahrbar und das Ereignis selbst wirkt sich unmittelbar auf die Teilnehmer aus. Dementsprechend sind Verhaltensweisen bzw. Verhaltensänderungen leichter zu erkennen (vgl. ebd., 145f). Ein weiterer Lernimpuls verweist auf die Bedeutung von *Expressionen*. Sie zeigen sich u. a. in kreativ-künstlerischen Prozessen, aber auch bereits beim Spiel mit Mimik und Gestik. Die Stärke und Intensität von Expressionen entfalten ihre Wirkung erst im Kontext von Realbegegnungen, wenn z. B. ein Fotograf seine Bilder in einer Ausstellung präsentiert oder ein Darsteller seine Rolle vor einem erwartungsvollen Publikum spielt. Die Bedeutung von *Untersuchungen* und *Experimenten* für die Didaktik wurde bereits thematisiert. Sie bleiben eher im Gedächtnis hängen, je unmittelbarer sie erfahren werden. Wenn ich mich also mit einem realen Gegenstand auseinandersetze, lerne ich in der Regel nachhaltiger, als wenn ich mich mit ihm ausschließlich auf theoretischem Wege beschäftige (vgl. ebd., 146).

Aus den Lernimpulsen leitet Reich mehrere Charakteristika von Realbegegnungen ab. Sie sind zum einen *unmittelbar* und machen uns deshalb umgehend betroffen. Zum anderen sind sie *direkt*, d. h., wir sind in einem Ereignis oder in einer Situation unvermittelt

beteiligt. Außerdem zeichnen sich Begegnungen des Realen dadurch aus, dass sie *konkret* sind. Wir „stehen [in diesem Zusammenhang] in der aktuellen Vielfalt der Dinge, Gegenstände, Situationen und Ereignisse [...]“ (ebd.). Schließlich sind in Realbegegnungen alle oder zumindest *viele Sinne* miteinbezogen (vgl. ebd.).

Es scheint nicht einfach, Lernmöglichkeiten, die sich aus Realbegegnungen ergeben, in künstliche Lernwelten, wie z. B. in der Schule mit ihren einengenden und zeitlichen Begebenheiten, zu integrieren. Somit wird auch an dieser Stelle wieder deutlich, dass Kreativität eine zentrale Eigenschaft von Didaktikern sein sollte. Im Hinblick auf Lehr- und Lernmethoden werden Aspekte des Realen u. a. in der Erlebnispädagogik, im „Problem Based Learning“ oder in systemischen Methoden aufgenommen (vgl. ebd., 147).²⁰⁶ Gleichzeitig betont eine konstruktivistische Didaktik die Bedeutung des Zwischenmenschlichen, denn ohne sie lässt sich die positive Kraft des Realen nicht entfalten:

Aus vielen neueren empirischen Untersuchungen lässt sich schließen, dass es vor allem die emotionale Gebundenheit ist, die didaktischen Lernvorgängen eine besonders intensive und effektive Wirkung auf den Lerner zusprechen lässt. Und hier ist es die Beziehung zu den Lehrenden und den Lernenden untereinander, die entscheidend für die Wirkung ist (ebd., 148).

Reich betont in diesem Zusammenhang, dass Realbegegnungen einen geeigneten Lerneinstieg ermöglichen, da Lerner auf multimodalem Wege erreicht werden können (vgl. ebd.). Jedoch stellen sie für sich allein genommen keine Lernergebnisse dar: „Verweile ich nämlich im sinnlichen Gewissen, so erhalte ich keine Wahrheit, sondern habe zunächst nur Sinneseindrücke“ (ebd.). Der Mensch kann sich seiner Kultur aus Sicht des interaktionistischen Konstruktivismus nicht vollständig entziehen, das heißt, seine subjektiven Konstruktionen stehen in Wechselwirkung zu gesellschaftlichen Konventionen und werden durch diese begrenzt (vgl. ebd.). Aus diesen Polen, in der sich aus meiner Perspektive erneut das Spannungsverhältnis zwischen den „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“ zeigt, ergeben sich zwei didaktische Konsequenzen: Einerseits fördern Realbegegnungen die Möglichkeit nach Beobachervielfalt. Jeder Lerner erlebt Situationen anders. Ein Austausch über plurale und diverse Ansichten führt häufig zu neuen Sichtweisen und alternativen Lösungswegen. Lernern sollte dementsprechend genügend Raum für subjektive Erfahrungen zugestanden werden (vgl. ebd., 157). Andererseits gibt es aber, wie bereits dargestellt, keine konstruktionsfreie Realität. Nun werden Konstruktionen von Welt jedoch – auch in didaktischen Zusammenhängen – nach wie vor häufig als Abbildungen von ihr aufgefasst: „Lehrende werden bevorzugt in die Position

²⁰⁶ An dieser Stelle möchte ich auf Kersten Reichs „Methodenpool“ (Reich 2012) verweisen. Diese Online-Datenbank liefert einen informativen Überblick über zahlreiche didaktische Methoden. Sie sollten zwar nicht starr und beliebig benutzt werden, dennoch eignet sich der Pool, um Anregungen für die eigene Lehre zu erhalten.

gebracht, Lernern jene vermeintlichen Abbilder anzubieten, die einen gezeigten Gegenstand mit einer vorhergesehenen Bezeichnung assoziieren und fixieren, um so ein realistisches Weltbild aufzubauen“ (ebd., 151). Jede Wahrnehmung von Subjekten ist aber durch ihre Sozialisation geprägt. Selbst Realbegegnungen können also nicht losgelöst von kulturellen Einflüssen erfahren werden. Aus konstruktivistischer Sicht gibt es keine „reine“ Wirklichkeitserfahrung. Es sollte demnach ein zentrales Anliegen der Didaktik sein, diesen Aspekt stets in Lernprozessen zu verdeutlichen.

(2) Repräsentationen

Repräsentationen spielen in didaktischen Kontexten eine zentrale Rolle. Sie drücken sich u. a. in Bildungskonzeptionen und Lehrplänen, aber auch in pädagogischen Ansichten aus. Die Handlungsebene, die auf solch konventionell geregeltes Wissen und Verhalten setzt, ist in didaktischen Zusammenhängen meist dominant. Die beschriebenen Lernimpulse in Realbegegnungen wandeln sich aus dieser Perspektive in gravierender Weise: Anstelle des unmittelbaren Erlebens rückt zum einen eine mittelbare Vermittlung von (didaktisch) vorstrukturierten Lerninhalten und kontrolliertem Verhalten. Zum anderen werden Ereignisse nicht mehr direkt, sondern indirekt im Kontext einer künstlichen Lernwelt erfahren. Repräsentationen in der Didaktik zeichnen sich ferner dadurch aus, dass konkrete Erfahrungen Abstraktionen weichen. Diese stehen stellvertretend für konventionell geregelte Ziele, die von den Lernern erreicht werden sollen. Außerdem wird auf der Handlungsebene der didaktischen Repräsentationen die sinnliche Gewissheit meist auf den Hör- und Sehsinn reduziert (vgl. Reich 2008: 157).

Repräsentationen ermöglichen ein kontrolliertes Lernen auf festgelegte Lerninhalte. Allerdings werden durch den Einsatz dieser Handlungsebene die Imaginationen der Lerner stark eingengt und in gewisser Weise dirigiert: Der Lehrer übernimmt in diesem Zusammenhang den aktiven Part, indem er das – aus seiner Sicht sinnvolle und lohnenswerte – Wissen vorgibt, während die Lerner aus ihrer passiven Rolle heraus die vorgegebenen Inhalte instruktiv aufnehmen. Sinnliche Erfahrungen spielen dabei in aller Regel keine Rolle (vgl. ebd., 158f).

Selbstverständlich sind Kulturwerkzeuge und Leitlinien des Zusammenlebens von unbestrittener Notwendigkeit. Eine konstruktivistische Didaktik möchte jedoch, dass Repräsentationen nicht nur rekonstruiert, sondern auch dekonstruiert werden, indem z. B. kritisch überprüft wird, ob gängige Vorgehensweisen oder Regeln tatsächlich angebracht bzw. viabel sind, ob sie für den Lernzuwachs nicht sogar hinderlich sind oder ob es Alternativen gibt:

Das *Risiko* [Herv. i. Orig.] liegt darin, dass wir uns mittels solcher Konventionen immer auch einen Bedeutungshof einhandeln, der unsere Perspektive verengt, uns auf

Gewohnheiten fixiert, der kreative und andere Lösungen begrenzt und uns leicht in ein Denken verführen kann, dass es kaum noch Neues zu erfinden gibt, dass die Welt nicht mehr grundlegend anders gestaltet werden kann (ebd., 160).

Wie an anderer Stelle betont sollte die Partizipation der Lerner in didaktischen Prozessen stets gefördert werden (s. Kap. 9.2.3). Von zentraler Bedeutung ist aus konstruktivistischer Perspektive besonders ihre Teilhabe an der Konstruktion von beziehungsrelevanten Konventionen innerhalb ihres Lernumfeldes, wie z. B. in der Schulklasse (vgl. Reich 2008: 160f).

(3) Reflexionen

Unter Diskurs versteht Reich (ebd., 161)

jede Art symbolischer Ordnung [...], die zugleich Bedeutung bezeichnet, aus welchen Gründen oder Regeln diese Ordnung gelten soll, und die innerhalb einer Verständigungsgemeinschaft mit bestimmten Intentionen auf Zeit besteht bzw. beobachtet werden kann.

Er kann – wie an anderer Stelle bereits deutlich wurde (s. u. a. Kap. 4.2.4.2) – mit Fragen der Macht und Eigeninteressen, aber auch mit Beziehungen sowie dem Unbewussten einhergehen (vgl. Reich 2008: 161f). Um Konventionen nicht einfach zu übernehmen, benötigt der Lehrer eine *diskursive Kompetenz*. Das heißt, ihm sind die kulturellen Mechanismen der Bedeutungsproduktion vertraut. Folglich reflektiert er die ausgewählten Lerninhalte und trifft in diesem Zusammenhang Entscheidungen, die für den Lerner transparent sind. Seine Didaktik soll zu einem „Lernen offener Dialoge“ (ebd., 162) werden, indem er den Lernern den Einfluss von Repräsentationen auf die Eigenwahrnehmung im Allgemeinen, aber auch im Hinblick auf die Lernangebote im Speziellen näher bringt. Letztgenannter Aspekt schließt an die Erkenntnis an, dass es neben dem ausgewählten Lernstoff noch weitere Erklärungsmodelle und anderes Wissen von Welt gibt. Der Lehrer erarbeitet bei einem solchen diskursiven Lernen zusammen mit den Lernern einerseits die Vorzüge des gewählten Lerninhaltes, andererseits werden aber ebenso die Auslassungen skizziert, die durch die Entscheidung für diesen Lernweg aus dem Fokus der Betrachtung rücken. Dabei wird ebenso die Viabilität des Lernstoffes für die Alltagswirklichkeit der Lerner reflektiert (vgl. ebd., 163). Dieser Lernansatz verdeutlicht anschaulich, wie eine Balance zwischen den „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“ realisiert werden kann.

9.2.1.3 Medienreligiöse Konsequenzen

Die Handlungsebenen lassen sich zur Planung von Lehr- und Lernprozessen auf die Handlungsstufen beziehen. Keine Ebene sollte dabei vernachlässigt und alle Phasen des Lernens sollten durchlaufen werden. Wie dies konkret für eine kritische medienreligiöse Religionsdidaktik bzw. für eine kritische religiöse Mediendidaktik umgesetzt werden kann, wird später am Beispiel einer fiktionalen Unterrichtseinheit exemplarisch dargestellt

(s. Kap. 9.3.1). An dieser Stelle möchte ich nun auf drei grundsätzliche Aspekte verweisen, die ich aus der beschriebenen elementaren Planung ableite. Sie haben für eine medienreligiöse Didaktik einen zentralen Stellenwert:

(1) Realbegegnungen in medialen und religiösen Kontexten

Neue Medien offerieren dem Menschen eine Welt mit unzähligen Bedeutungsfragmenten. In Anbetracht der permanenten Bilderflut stellt sich die Frage, wie wirklich mediale/virtuelle Wirklichkeiten überhaupt sind? Bei fiktionalen Erzählungen, wie z. B. Zeichentrickfilmen, wird ein Subjekt in der Regel deutliche Unterschiede zwischen „natürlicher“ und „künstlicher“ Realität erkennen. Allerdings gibt es zahlreiche Beispiele, bei denen die Grenzen zwischen „virtuell“ und „real“ nicht auf Anhieb deutlich zu bestimmen sind. Ich denke hierbei u. a. an Sozialdokumentationen im TV (s. Kap. 5.1.2.6), aber auch an Online-Spiele, in denen im Laufe von Wochen und Monaten ausgeprägte virtuelle Charaktere entstehen, mit denen sich die Spieler identifizieren. Spätestens im Kapitel 4.2.4 „Die Cultural Studies“ wurde deutlich, dass aus medienpädagogischer Sicht medialen Wirklichkeiten unter kritischen Gesichtspunkten zu begegnen ist, da sie von Medienmachern – mit ihren individuellen Eigeninteressen und Vorstellungen von Welt – produziert werden. Medien bilden auf der einen Seite somit nie eine „natürliche“ Welt ab, sondern sie konstruieren Abbilder. Der Konstruktivismus verweist auf der anderen Seite darauf, dass Wirklichkeiten an sich, selbst wenn sie uns in Realbegegnungen als sinnlich gewiss erscheinen, niemals neutral sein können. Ein Antagonismus zwischen Realität und Virtualität erscheint also nicht ohne Weiteres sinnvoll. In diesem Zusammenhang behaupte ich, dass einige der Lernimpulse, die aus Realbegegnungen entstehen, ebenso aus den Neuen Medien geschöpft werden können:

Neue Medien wecken häufig *Neugierde*. Mediale Erzählungen haben deshalb oft eine anziehende Wirkung, weil sie auf viele, unterschiedliche Arten (multimodal/multiperspektivisch) betroffen machen können. Nicht nur im kommerziellen Mediensektor ist Neugier das zentrale Mittel der Aufmerksamkeitserregung. Die Intensitätsausprägung, die einer Mediennutzung entgegengebracht wird (= PSI-Level), lässt sich sogar empirisch messen (s. Kap. 4.2.3). Die digitalen Errungenschaften erlauben eine direkte und spontane *Kommunikation* mit anderen Personen, und zwar weltweit. Die Menschheit wächst zu einem „Global Village“ zusammen. Die Kommunikation verläuft mittlerweile nicht mehr nur textbasiert oder verbal, sondern ebenso, wie z. B. das erfolgreiche Tool „*Skype*“ verdeutlicht, auf visuellen Kanälen. Neue Medien erweitern darüber hinaus das Repertoire an *Expressionen*. Heranwachsende können z. B. mit etwas Grundwissen problemlos ihr Jugendzimmer als ein kleines Musik- oder Filmstudio nutzen. Die täglich neuen Uploads von selbst erstellten Videos auf „*YouTube*“ zeigen, dass viele Jugendliche Möglichkeiten der Medienproduktion beherrschen und (teilweise äußerst kreativ) nutzen. Neue Medien

bieten in diesem Zusammenhang nicht nur eine Vielzahl von Wegen, eigene Produkte zu erstellen, sondern diese können auch einem großen und weltweiten Publikum präsentiert werden. Der entstandene Inhalt kann noch so speziell sein, die Wahrscheinlichkeit, dass er irgendwo in den Weiten des Internets auf Interesse stößt, ist nicht gering. Neue Medien können schließlich den Prozess von *Untersuchungen/Experimenten* unterstützen. Hierbei ist u. a. an den Austausch mit Anderen mithilfe der genannten Kommunikationstechniken (z. B. Wikis) zu denken. So kann ein virtuelles Kollektiv gemeinsam einen Lösungsweg des Problems erarbeiten.

Allerdings gibt es auch einige wesentliche Merkmale, in denen die Unterschiede zu Realbegegnungen offensichtlich sind. Sie werden die Intensität der Lernimpulse vermutlich schwächen:

Die erzeugte *Neugier* durch Medien ist gegebenenfalls nur relativ stark ausgeprägt, da der Nutzer einen Großteil der medialen Strukturen bereits verinnerlicht hat. Dementsprechend kann er also nicht etwas tatsächlich Neues während seiner Rezeption erwarten. Reich drückt diesen Gedanken folgendermaßen aus: „Heute rechnen wir als übersättigte Beobachter, die durch Medien stets mit einem möglichen Realen konfrontiert werden, das ein bloßes Klischee des Staunens oder Schreckens geworden ist, immer weniger mit etwas Ungewöhnlichem“ (Reich 2008: 175). Des Weiteren mag eine *Kommunikation* via Neue Medien zwar in Echtzeit erfolgen können und ich kann gegebenenfalls auch mein Gegenüber mithilfe einer Webcam sehen, eine tatsächliche „Face-to-Face-Kommunikation“ kann sie aus meiner Sicht jedoch nicht ersetzen. In einer Realbegegnung können wesentlich detaillierter nonverbale Informationen ausgetauscht werden, die zusätzlich auch über den Hör- und Sehsinn hinaus reichen können. *Expressionen*, die über Realbegegnungen erfolgen, werden sicher beeindruckender erlebt als wenn diese über medialen Wege erfahren werden. Ich denke hierbei u. a. an den Szenenapplaus eines Musikers nach seinem Konzert. Diese Begegnung wird er intensiver wahrnehmen sowie in Erinnerung behalten als die Anzahl der virtuellen Besucher auf seiner Homepage oder die dort hinterlassenen Kommentare (= Posts). Ein Großteil der genannten *Untersuchungen* und *Experimente* im Kontext von Realbegegnungen beziehen sich schließlich auf reale Gegenstände. Dementsprechend erfolgen sie in einer unmittelbaren Auseinandersetzung (unter Einbezug möglichst vieler Sinne) mit den Objekten. Neue Medien können hierbei also höchstens unterstützend eingesetzt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Lernimpulse, die im Kontext mit realen Erfahrungsräumen entstehen – in gewisser Weise und mit Einschränkungen – ebenso unter Einbezug der Neuen Medien eintreten können. Sie lassen sich also didaktisch, u. a. für die erste Handlungsstufe, einsetzen.

Hierbei stellt sich aber die Frage, ob das Internet, Filme usw. denn tatsächlich Erfahrung (*experience*) hervorrufen können? Es gibt aus meiner Sicht Punkte, die dafür sprechen: Zum einen zeigen Ergebnisse der Medienrezeptionsforschung, und hierbei verweise ich insbesondere auf den strukturalistischen Ansatz, dass selbst eine filmische Medienrezeption als eine „konstruktive sinnerzeugende Aktivität“ (s. Kap. 4.2.3) bezeichnet werden kann. Zum anderen können Neue Medien häufig interaktiv genutzt werden und erlauben zahlreiche Optionen an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten. In „Art as Experience“ (Dewey 1934/1989b) bescheinigt Dewey jedem Menschen, die Fähigkeiten eines Künstlers in sich zu tragen. Ausschlaggebend ist in diesem Zusammenhang etwas zu produzieren, welches für andere zum Anstoß von Auseinandersetzung und Kommunikation wird (vgl. Reich 2008: 46). Mithilfe der Neuen Medien lassen sich solche Produkte auch in pädagogischen Kontexten herstellen. Jeder Schüler kann aus meiner Sicht ein *Medienkünstler* werden. Eine Mediendidaktik sollte zu dieser Umsetzung unbedingt beitragen.

Neue Medien können aus didaktischer Perspektive also gelegentlich in der Handlungsebene der Realbegegnung eingesetzt werden. Allerdings betrachte ich sie als Mittel, um *simulierte* Erfahrungen zu erzeugen, weshalb auf Begegnungen des Realen (auch) in didaktischen Kontexten nicht verzichtet werden sollte.²⁰⁷ Von ihnen können, wie gesagt, vermutlich noch stärkere Lernimpulse ausgehen, sodass der Einsatz von Neuen Medien seine Grenzen haben sollte. In mediendidaktischen Bereichen sind ebenso Mischformen zwischen realen und virtuellen Erfahrungsräumen denkbar. Eine sinnliche Gewissheit mit medialen Komponenten erfahren die Lerner z. B. bei gemeinsamen Exkursionen und Aktivitäten, wie bei einem Kinobesuch, auf einer LAN-Party, auf einer Computerspielmesse oder bei einem Besuch eines Fernsehstudios.

Neue Medien können im Kontext von Realbegegnungen nicht nur an den Anfang einer Lerneinheit gestellt werden. Um bei den Lernern Staunen und Neugier gegenüber dem Lernstoff zu wecken bzw. das Interesse daran aufrechtzuerhalten, können sie prinzipiell in jeder der fünf Handlungsstufen didaktisch eingesetzt werden.

Auch im religiösen Kontext spielen Realbegegnungen generell eine entscheidende Rolle. Der Wunderglaube ist eine zentrale Kategorie des Religiösen. Damit die gesamte Kraft der „Magie“, die von einem Mysterium ausgeht, sich entfalten kann, muss das geheimnisvolle Geschehen unmittelbar erfahren werden. Religionen sind sich über die Bedeutung der sinnlichen Gewissheit bewusst. Beispielsweise schildert die Bibel anschaulich, wie der Jünger Thomas an den Erzählungen über Christis Auferstehung von den Toten zweifelt. Er

²⁰⁷ Diese Erkenntnis scheint sich generell im E-Learning durchzusetzen. Hier wird häufig das Konzept des „Blended-Learnings“ verwendet, in dem virtuelles Lernen mit regelmäßigen Präsenzveranstaltungen der Teilnehmer kombiniert wird (vgl. URL: <http://www.e-teaching.org/glossar/blended-learning> [Stand: 01.06.12]).

glaubt erst, als er ihn tatsächlich mit eigenen Augen sieht (vgl. Joh 20,25-29). Das Göttliche kann sich nach dem Religionswissenschaftler und Theologen Rudolf Otto ebenso gestaltlos offenbaren. Er spricht in diesem Zusammenhang vom Numinosen, einer unerklärlichen Wirklichkeit, die nur in der unmittelbaren Begegnung mit ihr erfahren werden kann (s. Kap. 3.1.1).²⁰⁸

Aus pantheistischer Perspektive ist das Heilige allumfassend in der Welt und mit allen Lebensbereichen verwurzelt. Im weit gefassten Sinne kann es sich demnach u. a. in der Natur und Liebe, im Lächeln und Verständnis, in der Kunst, Freude, Gemeinschaft, Zuversicht, Entwicklung, Verantwortung gegenüber mir selbst und anderen, im Austausch und in der Begegnung mit Mitmenschen usw. offenbaren. Eine Didaktik mit religiösen Inhalten benötigt entsprechend viel Raum für Realbegegnungen der Lerner. Nur so können sie die „kleinen Wunder“ des Alltags erleben. Aus meiner Sicht ist es für eine konstruktivistische Religionsdidaktik also zwingend erforderlich, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen solche Erfahrungen stärker und bewusster gemacht werden können. Eine solche Religionslehre möchte die Wahrnehmung und die Fähigkeit fördern, über Dinge im Leben zu staunen. Der Ansatz betont, dass bereits die Alltagswirklichkeit voller Überraschungen stecken kann. Sie müssen lediglich als solche erfahren werden. Lerner sind, wie an anderer Stelle verdeutlicht, Entdecker, Enttarnen und Erfinder ihrer Wirklichkeit. In diesem Zusammenhang sollen Erlebnisse auch gedeutet und reflektiert werden. Ein wahrgenommener Aspekt eines „Alltagszaubers“ wird in dieser vorgeschlagenen Didaktik nicht als ein Werk Gottes dargestellt. Vielmehr wird thematisiert, ob und warum er als religiös interpretiert werden könnte.

Realbegegnungen im religionsdidaktischen Kontext können auf vielerlei Arten – z. B. durch eine mehrtägige Exkursion in ein Kloster, einen Ausflug zum Kirchentag, einen Besuch eines (Film-)Gottesdienstes (s. Kap. 8), aber auch durch die Durchführung einer Walderlebniswanderung oder einen Besuch eines Kletterparks usw. – ermöglicht werden.

Die direkte Kommunikation im Unterricht zwischen Lehrer und Lernern bzw. den Lernern untereinander erscheint jedoch für ein effektives Lernen – trotz der digitalen didaktischen Möglichkeiten sowie einer etwaigen künstlichen Lernumgebung – nach wie vor elementar. Der Austausch über Religionen und Religiosität, die Pluralität und Diversität von gelebter Religiosität, die vielfältigen Beobachterperspektiven von religiösen und nichtreligiösen Menschen bieten zahlreiche didaktische Anknüpfungspunkte bzw. schaffen gute Voraussetzungen, eine Neugier und Spannung des Lernens zu entfachen bzw. aufrechtzuerhalten. Je entspannter die Beziehungen der Teilnehmer zueinander sind und umso kreativer der Lehrer seine didaktischen Abläufe gestaltet, umso wahrscheinlicher ist

²⁰⁸ Zwar interpretiert Otto das Numinose religiös, in seinen Schilderungen sind jedoch deutliche Parallelen zum konstruktivistischen Begriff des „Realen“ vorhanden.

das Auftreten des „Spirits“ bzw. eines „Flows“ (s. Kap. 3.3), der eine Lerneinheit beflügeln kann.

Durch den didaktischen Einsatz von Neuen Medien kann ein Unterricht verstärkt mit solchen Lernimpulsen aufgeladen werden, die aus Realbegegnungen resultieren können. Er sollte jedoch stets im ausgewogenen Verhältnis zu Face-to-Face-Begegnungen stehen.

(2.) Growth als Leitkategorie

Eine hier vorgeschlagene konstruktivistisch orientierte Didaktik behandelt religiöse bzw. mediale Themen nicht zum Selbstzweck, sondern hat das Ziel, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern. Nach meiner Auffassung wird in pädagogischen Kontexten der Einsatz der neusten Medientechnik häufig unreflektiert mit fortschrittlichen Lehrmethoden gleichgesetzt. Ebenso gibt es nach wie vor Pädagogen, welche konsequent in ihren (konservativen) Denkstrukturen verharren und den Einsatz der Neuen Medien grundsätzlich ablehnen. Eine geeignete Leitkategorie in Lehr- und Lernaspekten liefert Deweys Begriff des Wachstums (*growth*). Lehrer sollten die Nutzung Neuer Medien im Unterricht nicht per se verwerfen bzw. gutheißen, sondern im Einzelfall (auch gemeinsam) beurteilen, ob sich durch ihren Einsatz ein Lernzuwachs erreichen lässt. Eine zentrale Frage lautet hierbei: Ist durch die Verwendung der Medientechnik oder eines Medieninhaltes eine Erhöhung von Handlungs- und Lernmöglichkeiten, eine Anhäufung von Erfahrung (*experience*) bzw. eine Vergrößerung der Beobachterperspektive wahrscheinlich? Solche Fragemethoden lassen sich selbstverständlich auf alle Lerngegenstände und somit auch auf religiöse Thematiken beziehen. Auch hier wird ein konstruktivistisch orientierter Didaktiker im Einzelfall immer wieder kritisch reflektieren müssen, inwieweit seine Lerninhalte und gewählten Methoden zur Steigerung einer Perspektiven- und Handlungsvielfalt führen oder ob diese durch die Lernvorgaben nicht sogar eingeengt werden können.

Deweys Ansatz ist in meinen Augen eine Leitkategorie des Lernens. Sie ist ein zentrales Hilfsmittel bei der Planung sowie Beurteilung von Lernmethoden und Lerninhalten. Es ist die Aufgabe des Lehrers den Heranwachsenden solch ein Wachstum zu ermöglichen. Mit den Worten Baumans sollen Didaktiker Heranwachsenden unterstützend bei ihrer Emanzipation zu Individuen de facto (s. Kap. 2.2) zur Seite stehen.

3) Didaktische Hindernisse

Im Hinblick auf die beiden Handlungsebenen Repräsentationen und Reflexionen werden Hindernisse für Lehr- und Lernprozesse deutlich. Bei der Umsetzung einer konstruktivistisch orientierten Didaktik sehe ich im Kontext dieser Arbeit zwei zentrale Herausforderungen, denen sich Lehrer, aber auch Lerner stellen müssen. In beiden Fällen

kann die Zugehörigkeit zu bestimmten Verständigungsgemeinschaften didaktische Maßnahmen erschweren:

Zum einen ist die pädagogische Fachkraft in der Regel Teilnehmer einer Institution, die ihr einen Lehrauftrag erteilt. Wie aufgezeigt bestehen die klassischen Religionen aus zahlreichen Konventionen, die in der flüssigen Moderne häufig nicht viabel für Heranwachsende sind. Daraus kann sich für den Didaktiker ein Spannungsverhältnis ergeben. Auf der einen Seite lehrt er unter dem Aspekt des Lernzuwachses, indem er die Handlungs- und Perspektivenvielfalt der Lerner fördern möchte. Gleichzeitig ist er jedoch ein Repräsentant einer – möglicherweise (stark) konservativen – Instanz, von der er, z. B. in seiner Lehrerrolle, (beruflich) abhängig ist und beeinflusst wird. Im Kern geht es darum, ob eine traditionell orientierte Einrichtung es zulässt, dass kritische Lerner herangezogen werden, die das eigene Glaubens-/Denk-/Lehrsystem infrage stellen könnten. Eine Dekonstruktion beinhaltet stets auch die Enttarnung von Interessen und Machtstrukturen. Konkret heißt dies: Kann im Religionsunterricht gelehrt werden, dass Religionen ihre Wirklichkeiten konstruieren bzw. dass ihren Wahrheitsauffassungen spezifische *Deutungen* von Welt zugrunde liegen?

Meine in dieser Arbeit vorgeschlagene Didaktik beinhaltet einen Ansatz der Inklusion. Vielfalt und Diversität kann sich gerade in religiösen Kontexten in anschaulicher Weise offenbaren. Ein Religionsunterricht kann aus meiner Perspektive, vereinfacht ausgedrückt, eine Art Mikrokosmos unserer multikulturellen Gesellschaft sein. Er ist ein Ort der Begegnung, der Raum bietet, verschiedene (religiöse) Sichtweisen kennenzulernen. Darüber hinaus können in diesem Zusammenhang Chancen und Herausforderungen eines wertschätzenden menschlichen Zusammenlebens im Spannungsverhältnis von „Ich-soll-“ und „Ich-will-Ansprüchen“ erarbeitet bzw. erfahren werden. Aus diesem Grund erscheint es förderlich, einen gemeinsamen Religionsunterricht für religiöse Lerner aller Konfessionen zusammen sowie mit nichtreligiösen Lernern anzubieten. Tatsächlich wird in Deutschland in der Regel nach wie vor lediglich ein getrennter Religionsunterricht angeboten. Dieses facettenreiche Thema lässt sich, wie soeben angedeutet, auch unter dem Gesichtspunkt von Hegemonialstrukturen untersuchen: Das Konstrukt eines Marktes der Religionen (s. Kap. 3.3; 5) in der gegenwärtigen Gesellschaft verweist auf den Konkurrenzdruck, unter denen die Religionsinstanzen stehen. In einem interreligiösen Unterricht entsteht ein Raum, indem (potenzielle) Kunden sich (kritisch) über die verschiedenen Angebote der religiösen Waren austauschen sowie über Sinn und Zweck sakraler Produkte debattieren können. Aus Sicht der etablierten Religionsanbieter besteht hierbei möglicherweise die Gefahr, dass Lerner – aufgrund ihrer Beobachtungen und Dekonstruktionen – generell das Interesse an ihnen verlieren oder sie sich für eine alternative Religion, die ihnen viabler erscheint, entscheiden. Kann eine Religion hingegen ihr Monopol in einem Schulunterricht behaupten, dann ist die Produktauswahl an

religiösen Glaubensinhalten für die Lerner sehr begrenzt. Bereits bestehende Konsumenten dieser Religionsinstanz werden gehalten und neue können prinzipiell geworben werden.

Eine konstruktivistische Religionsdidaktik kann also nicht losgelöst von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit spezifischen Interessengruppen sowie diversen Machtkonstellationen gesehen werden. Sie hat hierbei ebenso mit „Gegenwind“, u. a. in Form von Repressalien, zu rechnen. Selbst in der gegenwärtigen Gesellschaft wird gelegentlich über Fremdzwang versucht religiöse Dogmen zu verteidigen. Zur Veranschaulichung sollen diese beiden Beispiele dienen: Erstens wird nicht selten religiösen Didaktikern mit *radikal demokratischen* Ansätzen (s. o.) die Lehrerlaubnis entzogen.²⁰⁹ Zweitens musste erst kürzlich der in Deutschland lebende iranische Rapper Shahin Najafi untertauchen. Anlass war/ist ein verhängtes Todesdekret (Fatwa) gegen ihn, da er ein Lied mit religionskritischen Passagen komponierte und es im Netz veröffentlichte.

Auf der Seite der Lerner lassen sich grundsätzliche didaktische Herausforderungen aufzeigen, die mit der Macht von Repräsentationen verbunden sind. Neue Medien versuchen häufig, die Subjekte auf emotionalem Wege zur längerfristigen Teilnahme in ihren Verständigungsgemeinschaften zu bewegen. Diese Verbundenheit kann schließlich so stark werden, dass komplette „Medienidentitäten“ entstehen (s. Kap. 4.2.4). In diesem Fall beeinflussen die Eigeninteressen der Medien die Wahrnehmung der Subjekte und verengen ihre Handlungsmöglichkeiten auf gravierende Weise. Eine kritische Mediendidaktik möchte solche Aspekte mit den Lernern zusammen dekonstruieren. Bei den Lernern handelt es sich im Kontext dieser Arbeit um Heranwachsende. Sie gehören also zur umkämpften Zielgruppe der Medienmacher und sind dementsprechend selbst unmittelbar Lerngegenstand solcher Reflexionen. Ein Enttarnen der eigenen Persönlichkeit kann sich aus meiner Sicht allerdings als problematisch erweisen, weil diese Vorgehensweise aufgrund der emotionalen Involviertheit leicht als genereller Angriff auf das Ego aufgefasst werden kann. Ein produktives Lernen, welches immer das Wollen der Lerner benötigt, erscheint in diesem Zusammenhang somit sehr schwierig zu realisieren. Jugendliche haben es außerdem in der flüssigen Moderne schwer, sich eine stabile Identität zusammenzubasteln (s. Kap. 2.3). Obwohl mediale Fragmente auch kritisch gesehen werden sollten, können sie Heranwachsende bei ihren Lebensbewältigungsaufgaben unterstützen.

Diese Ambivalenz lässt sich selbstverständlich auf das Phänomen Religionen übertragen. Der Theorieteil sowie die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit verdeutlichen die Verzahnung zwischen Religiosität und Sozialisation (u. a. durch die Eltern). Eine Inter-

²⁰⁹ So stieß z. B. der Fall Gotthold Hasenhüttl auf öffentliches Interesse. Er wurde 2003 als Priester suspendiert. Drei Jahre später wurde dem Theologieprofessor außerdem die Lehrerlaubnis entzogen. Hasenhüttl hat im Laufe seines Lebens zahlreiche kirchenkritische Werke veröffentlicht, wie z. B. „Herrschaftsfreie Kirche“ (1974) oder „Glaube ohne Denkverbote“ (2012). Der Konflikt mit der römisch-katholischen Kirche eskalierte, als er im Rahmen des Ökumenischen Kirchentages 2003 in Berlin öffentlich die Interkommunion ausübte.

nalisation von religiösen Normen und Werten kann sinn- und identitätsstiftende Auswirkungen auf das Subjekt haben. Ebenso sind jedoch entwicklungshemmende Konsequenzen aufgrund einer einengenden, fesselnden religiösen Teilnehmerschaft denkbar.

Eine konstruktivistisch interpretierte kritische Medien- bzw. Religionspädagogik bewegt sich folglich auf einem schmalen Grat. Auf der einen Seite möchte sie die Beobachtungs- und Handlungsmöglichkeiten von Jungen und Mädchen erhöhen, auf der anderen Seite muss sie sich und ihre Arbeit selbst (und zusammen mit den Lernern) kontinuierlich kritisch hinterfragen²¹⁰, damit sie in ihrer Umsetzung nicht Gefahr läuft, Jugendlichen möglicherweise ihre Identität (teilweise) zu rauben – ohne mit ihnen Alternativen zu entwickeln. Die hier vertretene Didaktik besteht mit anderen Worten also nicht nur aus Dekonstruktionen, sondern auch aus Rekonstruktionen und vor allem aus Konstruktionen.

An dieser Stelle zeigt sich erneut die Bedeutung der Beziehungsebene in didaktischen Prozessen. Ein Lehrer, der seine Lerner wertschätzt und auf sie eingeht, wird mit ihnen auch sensible Themen, wie z. B. „Medienidentitäten“ oder „religiöse Sozialisation“, behandeln können, ohne den Eindruck eines Moralisten zu erwecken, der von außen vorgibt, was angeblich gut bzw. schlecht für sie ist.

9.2.2 Ganzheitliche Planung

Eine ganzheitliche Planung liefert eine weitere Perspektive auf didaktische Planungsprozesse. Sie eignet sich insbesondere bei umfangreicheren Lernsequenzen und Lerneinheiten sowie bei didaktisch kreativen Projekten, die auch außerhalb der Schule umgesetzt werden sollen. Besonders Lehrer mit gewissen Lehrerfahrungen sollten nicht nur die elementare Planung berücksichtigen, da das alleinige Kombinieren der Handlungsstufen mit den Handlungsebenen schnell zu einem Schematismus führen kann (vgl. Reich 2008: 247). Eine ganzheitliche Planung kombiniert und reflektiert drei Positionen, die im Folgenden skizziert werden. Die erste betrachtet Lehrer und Lerner in ihrer Rolle als Beobachter, Teilnehmer und Akteur, die zweite beinhaltet Aspekte einer handlungsbezogenen Planungsreihe und die dritte Position beschreibt den Einfluss von imaginären Kräften. Sie dienen einer didaktischen Orientierung und besitzen nicht den Anspruch auf Vollständigkeit (ebd., 250).

(1) Ausgangsposition

In der Ausgangsposition befinden sich Didaktiker in den Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteure. Nicht nur Lehrende, sondern auch die Lerner werden unter konstruktivistischen Gesichtspunkten als Didaktiker angesehen:

²¹⁰ Die Bedeutung einer regelmäßigen Reflexion in didaktischen Prozessen wird ebenso im Unterpunkt „Situative Planungsreflexion“ (s. Kap. 9.2.3) thematisiert.

War früher die Rolle des Didaktikers den Lehrenden vorbehalten, so muss sie heute auch den Lernern zugesprochen werden. Je mehr die Lernrolle auf Selbsttätigkeit, Selbstbestimmungsanteile, Steigerung der Selbstverantwortung und des Selbstvertrauens, Zunahme des Selbstwerts hin angelegt ist, desto mehr didaktisiert der Lerner sein eigenes Lernen (ebd., 29).

Eine Lehr- und Lernplanung ist somit zum einen eine „Handlungsplanung“ (ebd., 246), in der die Akteure Lerneinheiten unmittelbar planen, vorbereiten und aktiv durchführen. Zum anderen ist sie eine „Verständigungsplanung über Voraussetzungen“ (ebd.). Die Didaktiker sind hierbei Teilnehmer und reflektieren unterschiedliche Perspektiven und Bedingungen, welche sich auf die Planungsprozesse auswirken. Schließlich ist eine Lehr- und Lernplanung auch eine „Beobachterplanung“ (ebd.). Lerner und Lehrer beobachten in diesem Zusammenhang u. a. ihre eigenen, aber auch die Handlungen und Teilnahmen der anderen und verschaffen sich stets eine Gesamtübersicht von ihr.

Didaktiker werden permanent zwischen diesen drei Rollen wechseln. Entscheidend ist, dass ihre Einnahme jeweils möglichst bewusst erfolgt und reflektiert wird, aus welcher Rolle heraus gerade interagiert wird (vgl. ebd.).

(2) Die Planungsreihe

Eine konstruktivistische Didaktik möchte die Planung von Lehr- und Lernprozessen offen gestalten: „Der Hang zur vollständigen Planung erzeugt eine illusionäre Welt der Didaktik, die zur Konstruktion zu viel Zeit benötigt und in der Praxis meist doch nicht linear umgesetzt werden kann“ (ebd., 248). Reich benennt für größere Lerneinheiten deshalb lediglich zentrale Eckpunkte einer Planungsreihe. Sie beeinflussen sich gegenseitig und die Abfolge der einzelnen Handlungsstufen sowie der Anfang und das Ende der Reihe können variieren (vgl. ebd.):

1. Vorbereitung: Ein Didaktiker bereitet z. B. Informationen, Materialien usw. vor.
2. Informieren: Alle Lerner werden nach einer Vorbereitung, Evaluation, Präsentation usw. über etwas informiert.
3. Durchführen: Es wird aktiv etwas erarbeitet, produziert, erfunden usw.
4. Präsentieren: Erarbeitete Inhalte und Produkte aus den Stufen 1–3 und 5 werden präsentiert. Beispielsweise kann ein Rollenspiel vorgetragen werden oder eine Lösung wird auf andere Weise kreativ vorgestellt, gemeinsam mit anderen betrachtet und anschließend reflektiert. Häufig wird dadurch eine Lerneinheit abgeschlossen.
5. Evaluieren: Alle Stufen (1-4) werden von den Beteiligten ausgewertet. So erhalten die Didaktiker eine umfangreiche Rückmeldung.²¹¹

²¹¹ Es bieten sich hierbei u. a. die Methoden „Feedback“ oder „Reflecting Teams“ an (vgl. Reich 2012).

Die genannten Aspekte der Planungsreihe lassen sich problemlos mit der elementaren Planung kombinieren (vgl. Reich 2008: 248).

(3) Wechselwirkungen des Imaginären

Schließlich gibt es in der ganzheitlichen Planung eine weitere entscheidende Facette, welche in der Regel in der Didaktik übersehen wird oder zu kurz kommt. Es handelt sich um imaginäre Kräfte (s. Kap. 1; 9.1.3). Sie sind, wie oben aufgezeigt, eng mit den „Ich-will-Ansprüchen“ verbunden. Sie können also die Lehr- und Lernprozesse der Planungsreihe massiv verstärken oder bremsen. Reich beschreibt in diesem Zusammenhang fünf Schritte, in denen sich die positiven Kräfte der imaginären Vorstellungen entfalten können:

Allein ihr Vorhandensein ist für eine Didaktik förderlich. Es ist demnach zu Beginn hilfreich, das Imaginäre in produktiver, motivierender Weise zu wecken (1). Nun gilt es das Imaginäre auf ein relativ konkretes Ziel zu lenken (2). Wir können in diesem Kontext von einer Vision sprechen. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass Komponenten des inneren Begehrens, wie u. a. Träume, Sehnsüchte oder Wunschbilder, fixiert und realisiert werden wollen. Nach Möglichkeit sollte die Didaktik sich an Visionen orientieren, die sich auch verwirklichen lassen (vgl. Reich 2008: 249f). Obwohl das Imaginäre des Gegenübers – aufgrund einer sprachlichen Mauer – nie unmittelbar erfahren werden kann (s. Kap. 1), ist es möglich, sich darüber symbolisch zu verständigen. Außerdem können die Didaktiker ihre imaginierten Vorstellungen zum Ausdruck bringen. In diesem Zusammenhang ist es aus didaktischer Sicht ausschlaggebend, dass die Subjekte in der Kommunikation ihre Vorstellungen spiegeln (3):

Eine Spiegelung äußert sich kommunikativ in Nachfragen nach Gefühlen, Empfindungen, nach dem, was gesehen oder erträumt wird, nach den Wundern, die geschehen müssten, damit wir etwas erreichen, und der Spiegelung dessen, was wir wundersamerweise schon alles geschafft haben (Reich 2008: 250).

Das Gegenüber möchte ebenso Anerkennung gespiegelt bekommen (4). Dazu bedarf es häufig keiner großen Worte, sondern bereits eine respektierende Geste oder ein kleines Lob kann eine große Wirkung erzielen. Schließlich besteht ein zentrales Ziel der Didaktik darin, die Realisierung der Imaginationen zu unterstützen (5). Wir erreichen dies, indem Imaginationen in symbolischer Form, also als Handlung, Teilnahme und Beobachtung, verwirklicht werden (vgl. ebd.).

Auch Lerner sind aus konstruktivistischer Perspektive Lehrer. Folglich sollten sich Lehrer und Lerner bezüglich der didaktischen Planungs- und Durchführungsprozesse austauschen sowie abstimmen. Im Hinblick auf die Ausgangsposition lautet beispielsweise ein zentrales gemeinsames Thema: Welche Rollen werden eingenommen und welche Auswirkungen haben sie? In Bezug zur Planungsreihe wird u. a. kommuniziert, welche Stufe von wem

organisiert und durchgeführt wird. Aus der Perspektive der imaginären Kräfte steht im Mittelpunkt des didaktischen Austauschs, welche imaginären Kapazitäten zur Verfügung stehen und wie sie genutzt werden können (vgl. ebd.).

9.2.3 Situative Planungsreflexion

Die Perspektivenvielfalt aus den eben dargestellten Handlungsplanungen wird durch eine situative Planungsreflexion zusätzlich erweitert. Sie fördert die Einnahme von kritischen Beobachterpositionen in didaktischen Prozessen. Reich (vgl. 2008: 251) schlägt fünf Aspekte vor, die in diesem Zusammenhang hilfreich sind.²¹² Diese werden nun vorgestellt.

(1) Partizipatives Lehren und Lernen

Es ist ein zentrales Element einer konstruktivistischen Didaktik, dass Lernende aktiv in die Planung der Lehre miteinbezogen werden. Lehrer sowie Lerner sind, wie geschildert, Didaktiker, die zumindest phasenweise, *zusammen* Lehr- und Lernprozesse gestalten und sich dabei absprechen. Die Lerninhalte sollen dabei stärker die Interessen der Schüler widerspiegeln. Ein partizipativer Ansatz möchte Lerner in eine aktivere Rolle versetzen, aus der sie heraus ihr Lernen eigenverantwortlicher gestalten können. Die Lehrer übernehmen hierbei häufig, trotz ihres Wissensvorsprungs „lediglich“ eine moderierende Rolle und unterstreichen so das Prinzip einer kooperativen Lehrplanung (vgl. Reich 2008: 252). Zu Beginn einer Lerneinheit eignen sich in diesem Kontext u. a. Varianten der Methode „Moderation“ (Reich 2012). Dabei soll anhand einer offen formulierten Frage oder eines Schlagwortes ein Lernthema umschrieben werden. Dazu notieren die Schüler ihre Ideen und Assoziationen auf Karten. Diese werden anschließend gemeinsam zu thematischen Feldern gebündelt. Die Lerner haben nun die Möglichkeit, etwa über eine Punktevergabe ein Interessen-Ranking der Themengebiete zu erstellen (vgl. Reich 2008: 252).

Natürlich gibt es immer wieder Lernbereiche, die sich auf die „Ich-soll-Ansprüche“ beziehen. Es handelt sich dabei um kulturelle Repräsentationen, die vom Lerner rekonstruiert werden sollen. Obwohl es in diesen Lernphasen oftmals scheinbar wenig Zeit bzw. kein Handlungsspielraum für eine kreative Didaktik gibt, sollte zumindest zusammen mit den Lernern stets die Notwendigkeit kommuniziert werden, warum gerade dieses Wissen als sinnvoll für ein Lernziel angesehen wird. Dabei

sind vor solchen Unterrichtseinheiten Prozeduren zu vereinbaren, die den Lernern Kompetenzen auch für Phasen des Frontalunterrichts zugestehen; insbesondere: Wie kann ich das eben Gehörte durch gezielte Übungen so verinnerlichen, dass ich es später nutzen kann? (Ebd., 253).

²¹² Die Reflexion kann selbstverständlich durch weitere Betrachtungswinkel ergänzt werden. Hierbei ist ebenso an die Methoden „Evaluation“, „Feedback“, „Supervision“ oder „systemische Methoden“ zu denken. Sie werden ausführlich im Methodenpool (vgl. Reich 2012) erläutert.

Ein weiterer Aspekt des partizipativen Lehrens und Lernens verweist auf die Bedeutung von regelmäßigen, gemeinsam durchgeführten Evaluationen. Sie helfen zu klären, was in einer Lernetappe positiv lief, aber auch welche Gesichtspunkte (z. B. Absprachen, Methoden, Regeln) zukünftig verbessert werden sollten. Analysen und Bewertungen fördern nicht nur das Reflexionsvermögen von Lehr- und Lernprozessen, sondern aufgrund der gezogenen Konsequenzen aus Evaluationen steigen auch die Chancen, die kommunizierten Imaginationen der Didaktiker erfolgreich zu verwirklichen. Am Ende eines Lernabschnittes beurteilt also nicht nur der Lehrer, z. B. durch seine Notenvergabe, den Lernerfolg. Ebenso müssen alle Lerner unmittelbar und aktiv an einer Rückmeldung der Unterrichtsqualität beteiligt werden (vgl. ebd.). Weitere reflektierende Momente in der Lehre werden zusätzlich durch den regelmäßigen Einsatz von „Reflecting Teams“ (Reich 2012) gewährleistet. Hierbei beobachtet eine kleine Anzahl der Lerner, z. B. während einer Unterrichtsstunde, gezielt die gesamte Lerngruppe im Hinblick auf Inhalte und Beziehungen und gibt anschließend Feedback.

(2) *Multimodales Lehren und Lernen*

Eine situative Planungsreflexion bezieht sich auch auf den Bereich „multimodales Lehren und Lernen“. Wie bereits verdeutlicht bildet Deweys Ansatz des Wachstums (*growth*) eine zentrale Facette für eine konstruktivistische Didaktik. Reich formuliert in diesem Zusammenhang folgenden Leitsatz: „Handle stets so, dass die Lernmöglichkeiten, Lernchancen und Lernanlässe deiner Lerner wachsen, so dass es zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen kommt!“ (Reich 2008: 254).

Ein Lernwachstum umfasst nach Reich drei Aspekte (vgl. ebd.): Eine *Multiperspektivität* wird gerade dann erreicht, wenn die Didaktiker (Lehrer und Lernende) motiviert sind, ihr Denken und Handeln zu erweitern und sich dabei auch offen gegenüber neuen Lösungswegen zeigen. Sie verharren also nicht starr in konventionellen Denk- und Handlungsmustern. Eine *Multimodalität* verweist auf die Kompetenz, zahlreiche Methoden des Lehrens und Lernens zu kennen und diese in verschiedenen Situationen anzuwenden. Lehrer, aber auch Lerner, sind stets ebenfalls Forscher des Lernens, die für sich und für andere, geeignete Strategien des Lehrens bzw. Lernens aufspüren und sie anwenden. Die Perspektive der *Multiproduktivität* verdeutlicht hingegen die Bedeutung, erzielte Lernergebnisse auf unterschiedliche Art und Weise zu präsentieren. Resultate sollen also in weitere Handlungsabläufe eingebunden werden. Nur so kann sich dem Lerner der Sinn seines Lernens erschließen. Darüber hinaus können sie durch die Präsentationen ihrer Ergebnisse Anerkennung erfahren. Außerdem sollten die Lerner häufig in eine Lehrerrolle schlüpfen und den Anderen dementsprechend unterstützend, beratend und reflektierend zur

Seite stehen. Wissen manifestiert sich aus dieser Sicht insgesamt stark im Austausch bzw. durch Beziehungen zueinander.

Das zentrale Anliegen der konstruktivistischen Didaktik, „so viel Konstruktion wie möglich“ (ebd.) in Lerneinheiten zu realisieren, ist untrennbar mit den drei Aspekten des Lernwachstums verbunden. Zur Umsetzung bedarf es jedoch ebenso Beobachtungen, die aufzeigen, ob die Zielvorstellungen stets berücksichtigt und verwirklicht werden. Erst sie schaffen ein Bewusstsein, dass die Lerner überhaupt ihre Realität konstruieren und dadurch Dinge verändern können. Eine didaktische Planung fördert also nicht nur Konstruktionen, sondern auch Beobachtungen, die unsere Erfindungen von Wirklichkeiten reflektieren (vgl. ebd., 254f).

(3) Inhalte im Blick auf Beziehungen planen

Eine konstruktivistisch orientierte Didaktik reflektiert stets, dass Inhalte und Ansprüche im Blick auf Beziehungen geplant werden. Das innere Begehren der Lerner wird über Beziehungen angesprochen und nicht über von außen auferlegte Zwänge (s. o.). Die Ambivalenzen des Wissens in der flüssigen Moderne (s. Kap. 9.1) können dementsprechend passender bearbeitet werden, wenn Lerner und Lehrer zusammen an der Planung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen beteiligt sind. Ebenso sollten Lerninhalte, je nach Wissensstand und weiteren Voraussetzungen der Lerner, kooperativ erarbeitet und reflektiert werden. Die gewählten Methoden und Vorgehensweisen des Lernens sind im Kontext der situativen Planungsreflexion transparent und die Didaktiker sind offen für Alternativen (vgl. Reich 2008: 256f). Gleichwohl bedeutet diese Herangehensweise, dass Lerner ihr eigenes Wollen reflektieren und Eigenverantwortung für ihr Lernen entwickeln.

Als Ausgangsposition eines Lernprozesses steht gewissermaßen eine Verständigung der Ansprüche zwischen Lehrer und Lerner. Erstgenannte verweisen mit Blick auf Inhalte und Intentionen hierbei u. a. auf das Curriculum bzw. auf die daraus resultierenden Lernerfordernisse. Aus der Perspektive der Lernenden steht hingegen die Viabilität des Lerninhaltes in Bezug zu ihren Lebenssituationen und ihren Wünschen im Vordergrund. Erst wenn Lehrer und Lerner gemeinsam als „dialogische Partner“ (ebd., 257) über ihre unterschiedlichen Blickwinkel in Kommunikation treten, können sie sich auf einen Lernprozess verständigen, den beide gehen *wollen* (vgl. ebd.).

(4) Beziehungen im Blick auf Inhalte planen

Für eine konstruktivistische Didaktik sind Beziehungen von zentraler Bedeutung (s. o.). Es reicht also nicht aus, lediglich eine reibungslose Kommunikation im Unterricht anzustreben, damit Lernprozesse ohne Störung realisiert werden können. Selbstverständlich ist dies ein wichtiger Punkt, aber darüber hinaus sollte bedacht werden,

dass Lerner immer in Beziehungen stehen und dass sie zu Lerninhalten immer einen Bezug haben, der unmittelbar von ihrer (sozialen) Alltagswirklichkeit geprägt wird (vgl. Reich 2008: 258). Aus dieser Sicht erscheint es sinnvoll, ebenso die beziehungsrelevanten Aspekte des Lernstoffes zu unterrichten.²¹³ Lernern fällt es somit in der Regel leichter, mögliche Anknüpfungspunkte zu ihrer Lebenswirklichkeit herzustellen. Im Geschichtsunterricht wäre es z. B. denkbar, den kulturellen Hintergrund und die spezifische Lebenssituation zu imaginieren, aus der heraus eine bestimmte Entscheidung von einem Akteur oder einer Gruppe von Akteuren getroffen wurde:

Wenn wir die agierenden Personen wie Gegenstände auffassen, dann benutzen wir z. B. ein Schulbuch und reden nur von Inhalten. Wenn wir hingegen den Prozess aus der Sicht der agierenden Person näher begreifen und für uns umfassend diskutierbar machen wollen, dann erfassen wir nicht nur den Inhalt abstrakt, sondern setzen ihn auch in ein Beziehungsspiel um, indem wir die auftretenden Rollen dramatisieren, nachspielen, dabei unsere Gefühle und Vorstellungen aus der Sicht dieser Rollen artikulieren (Reich 2008: 258).

(5) Methoden und Medien wählen

Schließlich fokussiert eine situative Planungsreflexion die Wahl der Methoden und den Einsatz von Medien. Obwohl der Lerner am besten für sich weiß, mit welchen Methoden er für sich am effektivsten lernt, möchte eine konstruktivistische Didaktik Lehrern und Lernern einige Grundüberlegungen verdeutlichen. Zum einen erscheinen handlungsorientierte Methoden geeigneter als rezeptive Methoden, da sie eigenständiges Denken und Handeln fördern. Um die Methodenkompetenz zu fördern, sollten zum anderen nicht immer die gleichen, sondern viele unterschiedliche Methoden eingesetzt werden. Sie bieten nicht nur Abwechslung im Unterricht, sondern es werden auch verschiedene Möglichkeiten zur Bearbeitung von Lernproblemen vorgestellt und eingeübt. Darüber hinaus spielt für eine konstruktivistische Didaktik, wie bereits erläutert, das Imaginäre eine wichtige Rolle. Dementsprechend beeinflusst es die Methodenauswahl ebenso wie das Symbolische und das Reale (vgl. ebd., 259).

Auf der einen Seite benötigen konstruktive Methoden eine Neugier und eine Bereitschaft der Lerner, sich auf Erfahrungen (*experience*) einzulassen sowie Lerngegenstände zu untersuchen. Damit Wissen nicht bloß theoretisch begriffen, sondern erfahren wird, bedarf es auf der anderen Seite einer „praktischen Umsetzung“ (ebd.), in der konkrete Lernprodukte hergestellt werden.

²¹³ Ich gehe sogar einen Schritt weiter, und halte es – nicht nur, aber gerade im Kontext einer medienreligiösen Didaktik – für angebracht, zwischenmenschliche Themen an sich als Lernstoff zu behandeln (s. Kap. 9.1.2).

9.3 Medienreligiöse Fallbeispiele

Im Folgenden werden die drei dargestellten didaktischen Planungsperspektiven jeweils an einem simulierten Praxisbeispiel veranschaulicht. In allen Fällen wird u. a. auf den Film *Matrix* Bezug genommen. Der Leser ist somit zum einen über die Erzählhandlung und ihre religiösen Bezüge informiert (s. Kap. 5.1.1). Zum anderen möchte ich aufzeigen, in welchen unterschiedlichen sowie vielseitigen Zusammenhängen sich ein und derselbe Medieninhalt didaktisch anwenden lässt. Der Bildstreifen besitzt eine Altersfreigabe ab 16 Jahren, entsprechend sind die Fallbeispiele für Jugendliche konzipiert, welche diese Altersstufe erreicht bzw. überschritten haben. Des Weiteren steht in diesem Kapitel nicht die Darstellung von möglichst innovativen E-Learning-Methoden im Vordergrund, sondern vielmehr möchte ich Anregungen geben, wie eine konstruktive Didaktik in Bezug zu medienreligiösen Lerninhalten geplant und angewendet werden kann.²¹⁴

9.3.1 Fallbeispiel „Elementare Planung“

Im Rahmen einer kurzen Lerneinheit von zwei Doppelschulstunden möchte ein Lehrer im Religionsunterricht mit Zehntklässlern die Bedeutung von Symbolen im religiösen und außerreligiösen Kontext thematisieren. Das Lernziel liegt hierbei primär darin, die Schüler bezüglich der Vielzahl und Bedeutung von (religiösen) Darstellungsformen in der Alltagswirklichkeit zu sensibilisieren.

Um ihre Neugier zu wecken, präsentiert der Lehrer als Lerneinstieg Ausschnitte aus dem Film *Matrix*.²¹⁵ Unabhängig davon, ob der Medieninhalt den Lernern bekannt ist oder nicht, hält der Pädagoge ihn geeignet für seinen Unterrichtsbeginn. Die durchgeführte knappe Medienrezeption ordne ich der Handlungsebene „Realbegegnung“ zu. Die pädagogische Fachkraft möchte als Nächstes innerhalb der Kategorie „Repräsentationen“ überprüfen, inwieweit die Schüler über Anschlusswissen bezüglich des Themas „religiöse Symbolik“ verfügen. Er formuliert deshalb zwei Halbsätze, die er jeweils auf eine Stellwand schreibt: „Ich kenne u. a. diese Symbole/Motive...“, und „Ich verstehe unter einem religiösen Symbol/Motiv...“. Jeder Lerner bekommt anschließend Karten, auf denen er jeweils stichwortartig die beiden Aussagen vervollständigt. Danach präsentieren alle ihre Notizen und heften sie an eine der entsprechenden Stellwände. Dabei achten Lerner und Lehrer darauf, dass die Karten so angeordnet werden, dass sich beim ersten Halbsatz einzelne Kategorien sowie beim zweiten sogenannte „Themenwolken“, herauskristallisieren: In unserem Beispiel benennen die Schüler zahlreiche unterschiedliche Symbole, die sie anschließend in unterschiedliche Bereiche, z. B. Gegenstände, Lebewesen,

²¹⁴ Aus meiner Sicht ist es wünschenswert, basierend auf Reichs konstruktivistischer Didaktik, E-Learning-Konzepte und -Methoden zu erstellen. Dies würde jedoch über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen.

²¹⁵ Im Vorfeld hatte er sich bei seinen Lernern erkundigt, ob sie diesen Bildstreifen kennen. Dabei erfuhr er, dass die *Matrix* von vielen als „Kultfilm“ angesehen wird.

Naturerscheinungen, Wappen usw., einteilen. Im Hinblick auf die zweite Aussage zeigt sich außerdem, dass die Lerner die Erfahrung über die Filmsequenzen miteinbeziehen, denn es häufen sich Karten, die das Verhältnis zwischen eher offenen und eher verborgenen Bildzeichen thematisieren. Der Lehrer hat den Eindruck, dass er das innere Begehren der Lerner mithilfe des Films angesprochen hat, denn bei der Abstimmung, auf welche Themenwolke der Hauptfokus des Unterrichts nun gerichtet werden soll, entscheiden sich die Lerner deutlich für „verdeckte religiöse Symbolik“. In diesem Zusammenhang entsteht eine Diskussion, wo im Alltag religiös konnotierte Darstellungen zu finden sind und ob man sie vielleicht meistens nicht wahrnimmt bzw. gelegentlich auch nicht – aus Sicht von den Herstellern – bewusst wahrnehmen soll. Nach Dewey ist dies der Übergang in die dritte Handlungsstufe. Die entsprechende Hypothese lautet: In der (jugendlichen) Alltagswelt, in der Neue Medien einen großen Stellenwert haben, lassen sich sehr oft religiöse Symbole und Motive aufspüren. Gegen Ende dieser ersten Doppelstunde wird diese gemeinsam hergeleitete Behauptung an die Tafel geschrieben. Die Lerner bekommen den Auftrag bis zur nächsten Religionsstunde verdeckte religiöse Bildzeichen zu enttarnen und die Funde zu dokumentieren. Diese sollen dann im Unterricht vorgestellt werden.

Die darauffolgende Religionsstunde findet eine Woche später statt. Die Schüler hatten dementsprechend Zeit, die aufgestellte Hypothese zu untersuchen. Für den Fall, dass nicht alle Schüler Beispiele gefunden haben, hat der Lehrer eine Auswahl an diversen Zeitschriften mitgebracht. Diese könnten dann nach entsprechenden Symbolen untersucht werden. Viele Mädchen und Jungen sind jedoch gut vorbereitet. Es folgt die vierte Handlungsstufe, die sich zwischen Repräsentationen und Realbegegnungen bewegt. Die Lerner und der Lehrer sind über die Vielzahl und die Unterschiedlichkeit der Ergebnisse überrascht. Einige berichten über religiöse Zeichen in bestimmten Fernsehserien oder in Radioliedern, andere haben mit ihrer Handykamera Werbeplakate mit religiösen Anspielungen fotografiert oder entsprechende Seiten aus Magazinen ausgeschnitten und mitgebracht. Die Lerner wissen aus Erfahrungen, dass in diesem Religionsunterricht der Einsatz von Neuen Medien problemlos realisiert werden kann. Aus diesem Grund haben einige ihre Ergebnisse auf einer Speicherkarte abgelegt. Über ein Notebook mit angeschlossenem Beamer und Lautsprechern präsentieren sie ihre Resultate, wie z. B. Fotos und kleine Videomitschnitte. Im anschließenden Gruppengespräch verständigen sich die Lerner darauf, dass für sie religiöse Symbolik – häufig in verdeckter Form – im Alltagsleben sehr präsent ist. Sie betrachten ihre aufgestellte Hypothese also als bestätigt. Im zweiten Teil der Doppelstunde wird die Lernstufe „Anwendung“²¹⁶ durchlaufen. Auf

²¹⁶ Diese Lernphase ist aber nicht als ein einmaliger Prozess zu verstehen. Bei zukünftigen Medienerzählungen im Unterricht können die Schüler ihr erfahrenes Wissen anwenden, indem sie die implizierten (religiösen) Symbole und Motive entdecken. Die Sensibilität gegenüber codierten Mitteilungen in Subtexten lässt sich ebenso gezielt üben, indem weitere Filme zur Analyse herangezogen werden.

diskursiver Ebene wird nun behandelt, warum denn Produzenten möglicherweise oftmals religiöse, aber auch nichtreligiöse Symbolik für ihre Erzeugnisse benutzen? Der Lehrer möchte in diesem Kontext die Ambivalenz von Bildzeichen kritisch mit den Lernern re- und dekonstruieren. Die gestellte Ausgangsfrage führt zu einer lebhaften Diskussion, in der der Didaktiker eine moderierende Rolle einnimmt. Die Schüler sehen die zentrale Bedeutung von Symbolen darin, dass sie nicht nur augenfällig, sondern auch scheinbar beiläufig Botschaften vermitteln können. Bei diesen Darstellungsformen wird auf die Macht des Visuellen zurückgegriffen, denn von einem Bild kann für den Betrachter eine stärkere Wirkung ausgehen als von einem umfangreichen Text. Gerade religiöse Symbole eignen sich, aus Sicht der Lerner, Emotionen zu wecken. Da sie außerdem vielen Menschen bekannt sind, können sie relativ leicht für Werbezwecke funktionalisiert werden. Aber auch außerhalb von Religionen können in Bildzeichen z. B. philosophische Ideen oder sonstige Merkmale stecken, die einer Gruppe oder einem Menschen wichtig sein können. Aus dieser Sicht vermitteln sie dann in gewisser Weise ein Stück Identität. An dieser Stelle fragt der Lehrer, ob seine Schüler glauben, dass sie allein durch Symbole ausdrücken können, was ihnen persönlich wichtig im Leben ist bzw. was sie im Innersten berührt. Als die Lerner entgegnen, dass man es ausprobieren müsste, wird die Handlungsstufe der Anwendung/Übung ebenso auf der Ebene einer Realbegegnung durchlaufen. Die Mädchen und Jungen entwerfen nun, alleine oder in Zweier- sowie Dreiergruppen, ihr eigenes, bedeutungsvolles Emblem. Dabei spielt es keine Rolle, ob es die gemalten und gezeichneten Symbole tatsächlich gibt, ob bestehende verändert bzw. ob sie gerade neu erfunden werden.

Kurz vor Ende des Unterrichts werden die Zeichnungen und Gemälde an den Wänden des Klassenzimmers befestigt. In der nächsten Stunde kann auf sie zurückgegriffen werden. Aufgrund ihrer visuellen Präsenz können sie allerdings auch bei Nichtbesprechung eine (positive) Wirkung im Lernraum entfalten.

Dieses Beispiel einer elementaren Planung verdeutlicht, dass bereits in kleinen Unterrichtseinheiten, Prozesse der Re-/De-/Konstruktion didaktisch umgesetzt sowie eine Balance des Lernens zwischen „Ich-soll-“ und „Ich-will-Ansprüchen“ erreicht werden können.

9.3.2 Fallbeispiel „Ganzheitliche Planung“

Eine Religionslehrerin möchte im Rahmen einer zweiwöchigen Schul-AG ein Projekt für Zehntklässler organisieren und durchführen. Sie greift in diesem Zusammenhang auf die ganzheitliche Planung mit den oben beschriebenen drei Merkmalen zurück.

*(1) Die Planungsreihe*²¹⁷

Im Vorfeld muss sich die Didaktikerin gründlich vorbereiten (= Stufe 1). Sie macht sich zuerst Gedanken, was für die Schüler ein interessantes und abwechslungsreiches Thema sein könnte. Sie denkt u. a. an Computerspiele und Filme und kommt schließlich auf die Idee, Schüler in eine aktive Produzentenrolle zu versetzen, indem sie einen eigenen Film drehen. Damit die Interessen der Jugendlichen möglichst stark berücksichtigt werden, können sie sich ihr Filmthema weitestgehend frei aussuchen. Einzige Bedingung ist, dass ein religiöser Hintergrund erkennbar ist. Ein zentrales Lernziel dieser AG besteht für sie darin, dass Heranwachsende feststellen, dass (traditionelle) religiöse Texte (z. B. aus der Bibel), Inhalte erzählen, die trotz ihres sehr hohen Alters einen aktuellen Bezug zu der Lebenswelt von Jugendlichen haben können. Die Lerner sollen hierbei befähigt werden, solche Medientexte auch (kritisch) zu reflektieren und ihren Vorstellungen und Gefühlen gegenüber den religiösen Texten Ausdruck zu verleihen. Darüber hinaus möchte die Lehrerin den Mädchen und Jungen mithilfe der AG Raum sowie Zeit zur Verfügung stellen, die der Weiterentwicklung der technischen Dimension ihrer Medienkompetenz dienen.

In der Vorbereitungsphase sammelt sie unter Verwendung des Modells zur ganzheitlichen Planung Ideen zum Projekt, erstellt für sich grob einen Zeitplan der Arbeitsschritte,²¹⁸ überlegt, an welchen Punkten bzw. in welchen Phasen die Heranwachsenden explizit bei der Gestaltung der AG miteinbezogen werden können (z. B. Themenauswahl, Planungsverlauf, Organisation des Präsentationstages), organisiert Materialien (z. B. den Film *Matrix* zum Einstieg) und einen Projektraum mit PCs (zum Schneiden des Filmmaterials) und stellt sicher, dass während der Aktionstage genügend Kameras im Schulbestand zur Verfügung stehen.

Es haben sich insgesamt 12 Jungen und Mädchen für die AG mit dem Titel „Religion Goes to Hollywood – Wir werden Filmproduzenten“ angemeldet. Zu Beginn des ersten Treffens informiert die Pädagogin über den Inhalt und den Rahmen des Projektes (= Stufe II). Sie benennt u. a. das Ziel, nämlich, dass ein religiöses Thema, z. B. aus der Bibel, filmisch von den Teilnehmern – falls gewünscht in mehreren Gruppen – interpretiert und filmisch umgesetzt wird. Religiöse Erzählungen sollen nach Möglichkeit nicht bloß nachgespielt werden, sondern bewusst (modern) gedeutet werden. Dementsprechend können sich der Handlungsverlauf und das Ende der Geschichte vom Original unterscheiden. Die Schüler

²¹⁷ Da dem Leser anhand der Planungsreihe die einzelnen Schrittfolgen des Projektes klarer verdeutlicht werden, beginne ich zum besseren Verständnis des Fallbeispiels nicht mit dem Abschnitt „Ausgangsposition“. Dieser erfolgt unmittelbar im Anschluss.

²¹⁸ An dieser Stelle drückt sich erneut die Ambivalenz zwischen „Ich-will-“ und „Ich-soll-Ansprüchen“ aus. Die Lehrerin möchte zwar den Lernern einen möglichst großen Freiraum zur Untersuchung und zum Experimentieren des Lerngegenstandes geben, dennoch ist sie in ihrer Moderationsrolle dafür verantwortlich, dass das Projekt auch zeitlich realisiert werden kann. Deshalb ist es sinnvoll, sich im Vorfeld eine ungefähre (zeitliche) Struktur zu überlegen, die natürlich bei Bedarf im Laufe der AG modifiziert werden kann.

sollten trotz der relativen Inhaltsfreiheit jedoch am Ende des Projektes begründen können, warum sie sich für diese spezifische Erzählvariante entschieden haben. In der Abschlussphase der AG werden die Filmresultate in der Klasse vorgeführt sowie besprochen. Falls die Schüler ihre Videos vor größerem Publikum präsentieren möchten, können diese außerdem am Tag der AG-Präsentationen innerhalb der Schule gezeigt werden.

Zum Einstieg in die Durchführungsphase der AG (= Stufe III) präsentiert die Lehrerin den Teilnehmern die Filmsequenz aus *Matrix*, in der Anderson sich in Anwesenheit Morpheus zwischen der roten und blauen Kapsel entscheiden soll. Zusammen erarbeitet die Gruppe anschließend die inhaltlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der *Matrix* und der Erzählung Adam und Eva aus dem Buch *Genesis* (vgl. Gen 2-3). Sie deuten den Filmausschnitt als ein gelungenes Beispiel für eine moderne Interpretation einer heiligen Geschichte. Die Neugier der Schüler scheint sich durch diesen Lerneinstieg zusätzlich verstärkt zu haben. Sie sind sehr gespannt, was sie noch alles erwartet.

Die Durchführung des Projektes und die dazugehörigen Arbeitsschritte plant die Lehrerin zusammen mit den Lernern. So werden in einem ersten Schritt Ideen zur Umsetzung des Kurzfilms gesammelt und auf der Tafel stichwortartig niedergeschrieben. Danach werden die Notizen diskutiert, gegliedert und zu einem Handlungsplan zusammengefasst. Er besteht im Kern aus einem inhaltlichen und einem strukturellen Bereich. Bezogen auf den Inhalt kristallisiert sich die Frage heraus: Welche verschiedenen religiösen Themen gibt es überhaupt und welche kann man in der heutigen Zeit noch in Alltagszusammenhängen finden? Im Hinblick auf die Struktur der Videoproduktion gelangen die Schüler zu folgenden Punkten:

1. Drehbuch erstellen
2. Filmdreh
3. Filmschnitt

Die Teilnehmer möchten gerne innerhalb von Kleingruppen (mit jeweils 4 Personen) ihren Film herstellen, jedoch erfolgt das Sammeln von möglichen Themen noch gemeinsam. Jedes Team erstellt hierfür erst für sich eine Themenliste, die durch eine Internetrecherche ergänzt wird. Danach werden die gefundenen Resultate im Plenum vorgestellt. Die Schüler sind überrascht, wie vielfältig und facettenreich der religiös entdeckte Erzählstoff mit aktuellen Bezügen ist. Jede Gruppe einigt sich daraufhin schnell auf ihr Lieblingsthema. Sie entstammen in diesem Fall alle aus der Bibel und nicht z. B. aus dem Koran. Die erste wählt in Anlehnung an die Figur *Hiob* das Thema „Schwierige Zeiten“. Die zweite sucht sich – unter Bezug auf die Aussage „Deine Zunge trachtet nach Schaden und schneidet mit Lügen wie ein scharfes Schermesser“ (Ps 52,4) – das Thema „Mobbing“ aus. Die dritte Gruppe entscheidet sich hingegen für den Inhalt „Vertrauen“ wie es im Rahmen des Textes „Das Gleichnis vom verlorenen Schaf“ (Lk 15,1-7) dargestellt wird.

In der Durchführungsphase arbeiten die Gruppen eigenverantwortlich und selbst organisiert. Jedoch gibt es zwischendurch immer wieder Informationsabschnitte, die dem Austausch über den jeweiligen aktuellen Arbeitsstand der Teams dienen. Die Lehrerin übernimmt auch in diesem Punkt der Planungsreihe eine unterstützende Funktion. Sie verhält sich bezüglich ihrer eigenen Wünsche bezüglich der Filmumsetzung zurückhaltend, ist aber präsent und offen für Fragen oder Anliegen der Teilnehmer. Diese versuchen die aufkommenden Probleme zuerst innerhalb ihres Teams zu lösen. Falls es nicht zur internen Klärung kommt, erhalten sie sowohl von der Lehrerin als auch in starkem Maße aus den anderen Gruppen Unterstützung. Die Einschätzung der Pädagogin, dass die Schüler den technischen Herausforderungen wie Filmen bzw. das Nachbearbeiten des Filmmaterials gewachsen sind, trifft zu.²¹⁹ So entstehen im Lauf des Projektes drei inhaltlich und formal sehr unterschiedliche, kreative Kurzfilme.

Die Präsentation der erzielten Resultate (= Stufe IV) erfolgt erst innerhalb der AG, anschließend – falls gewünscht – vor Schülern aus anderen Schulprojekten: Am letzten Projekttag zeigt jede Gruppe, wie vereinbart, ihren Film. Die Lehrerin hatte im Vorfeld vorgeschlagen, die Präsentation könnte – wie bei Filmfestspielen üblich – in einen feierlichen Kontext eingebettet werden. Die Schüler greifen diesen Impuls sehr interessiert auf und organisieren gemeinsam einen gemütlichen sowie gut geplanten Veranstaltungsrahmen. Die Besonderheit des Ereignisses wird zum einen dadurch betont, dass die Videovorführungen in der (abgedunkelten) Aula der Schule erfolgen. Es gibt zum anderen kurze Anmoderationen zwischen den Filmen. Außerdem regeln zwei selbst ernannte „Techniker“ aus der AG Bild und Ton. Ein kleines von den Teilnehmern erstelltes Frühstücksbuffet und Getränke runden das Event ab. Da die jungen Filmemacher sich entschlossen haben, alle drei Filme am AG-Ausstellungstag der Schule zu zeigen, hat die Präsentation in der Aula auch gewissermaßen den Charakter einer Generalprobe. Nachdem die Filme gezeigt und besprochen wurden, kommt es zur Gesamtreflexion des Projektes. Das kleine Filmfestspiel wird schließlich inhaltlich – auf Wunsch der Schüler – mit der Vorführung des kompletten *Matrix*-Filmes beendet.

Die Lerner sind stolz auf ihre Endprodukte und freuen sich, diese am nächsten Tag auf der Schulausstellung öffentlich zu präsentieren.

Da die Projektgruppe nach dem AG-Präsentationstag der Schule in dieser Konstellation nicht noch mal zusammentrifft, findet die *Evaluation* des Filmprojektes am letzten Tag unmittelbar vor dem *Matrix*-Abschlussfilm (s. o.) statt. Jeder Schüler erhält in diesem Zusammenhang ein unbeschriebenes Blatt Papier. Auf einer Seite formuliert er alle positiven Aspekte, die er mit der AG verbindet und auf der Rückseite schreibt er alle Dinge

Aus eigener Erfahrung weiß ich, dass junge Menschen sich in der Regel schnell in (Bearbeitungs-)Software einarbeiten können. Nützliche und frei verfügbare Tools zum Videoschnitt sind problemlos im Internet erhältlich.

auf, die er vermisst hat oder die aus seiner Sicht verbesserungswürdig sind. Die Lehrerin bittet die Heranwachsenden dabei nicht nur auf den Lerninhalt des Videoprojektes einzugehen, sondern auch die Beziehungsseite, die sich z. B. in Form des Arbeitsklimas äußert, zu berücksichtigen. Anschließend werden alle Blätter eingesammelt und von einem Teilnehmer vorgelesen. Damit wird der zweite Teil der Auswertung eingeleitet, denn es entsteht, aufbauend auf den Feedback-Notizen, ein Gespräch über die AG. Dabei erfährt die Pädagogin zum einen u. a., dass die Schüler viel Spaß hatten und überrascht sind, wie man mit einfachen Mitteln einen eigenen Film (mit seiner individuellen Sicht der Welt) realisieren kann. Zum anderen hätten sich einige Lerner mehr inhaltliches Arbeiten mit religiösen Texten gewünscht. Beispielsweise hätten – analog zum Vergleich des *Matrix*-Films mit der *Genesis*-Erzählung – weitere Gegenüberstellungen von Film und Text erfolgen können.

Die Lehrerin ist sehr offen für die Rückmeldung der Teilnehmer und erhält dadurch wertvolle Informationen (die Lerner informieren auf dieser Handlungsstufe also auch den Lehrenden), die sie in zukünftigen Planungen aufgreifen wird.

(2) Die Ausgangsposition

Für eine effektive und perspektivenreiche Didaktik möchte die Pädagogin in der Projektplanung die drei Rollen der Beobachtung, Teilnahme und Aktion bewusst miteinbeziehen. Sie ist sich im Klaren, dass nicht nur sie, sondern ebenso die Lerner diese drei Beobachterpositionen im Verlauf des Projektes einnehmen werden.

Lehrer agieren in der traditionellen Didaktik verhältnismäßig stark aus ihrer Rolle als Akteur heraus, indem sie etwa den Lernstoff, den Lernweg und das Lernziel (genaustens) festlegen. Die Aktivität der Lerner besteht in diesem Fall überwiegend darin, solch instruktives Wissen aufzunehmen. Die pädagogische Fachkraft fördert nun in diesem Fallbeispiel bewusst die Eigenständigkeit der Schüler, denn sie können den Projektverlauf und den Lerninhalt erheblich mitbeeinflussen. Wie aufgezeigt gestalten sie nicht nur die Form und den Ablauf der Generalprobe und der Präsentation, sie entscheiden auch über die Themenwahl ihres Films, sie bestimmen, wie sie ihre Geschichte erzählen und wie das Material geschnitten wird. Die Lerner werden in ihrer Rolle als Akteur gestärkt, indem sie u. a. zum Konstrukteur ihrer medialen Wirklichkeit werden. Die Lehrerin übernimmt nicht die Funktion einer Projektleiterin, sondern sie sieht sich als Moderatorin, die den Schülern unterstützend zur Seite steht, wenn z. B. die Erzählhandlung des Films nicht stringent verläuft oder in technischen Fragen.

Da die Lerner während der AG eigenständig arbeiten, ist es der Pädagogin eher möglich, eine umfassende Beobachterperspektive auf die Lernprozesse einzunehmen. Dadurch wird ihr in der Rolle als Selbstbeobachter auch bewusst, dass ihr ursprünglicher Gedanke, *einen*

gemeinsamen Film zu produzieren, nicht aus einer didaktischen Überlegung heraus resultierte, sondern aufgrund einer eigenen Unsicherheit. Sie sorgte sich nämlich ursprünglich, bei mehreren kleinen Filmprojekten die Kontrolle über die AG zu verlieren.²²⁰ Sie kommt jedoch dank der Eigenreflexion zum Ergebnis, die Schüler über die Anzahl der produzierten Filme selber bestimmen zu lassen. Als Fremdbeobachter blickt sie hingegen mit einer gewissen Distanz auf das Projekt und fokussiert u. a. die Lerninhalte, Lernmethoden, Arbeitsprozesse in den Kleingruppen sowie die Beziehungsaspekte der Teilnehmer untereinander bzw. zwischen den Teilnehmern und ihr.

Die Schüler sind ebenso Beobachter. Obwohl ihre Beobachtungen in der Regel weniger reflektiert als bei der ausgebildeten Didaktikerin sind, beeinflussen diese den Verlauf der AG. Um den Betrachtungen der Lerner Bedeutung zu verleihen und sie transparent zu machen, enden alle Projektstage mit einer Abschlussrunde, in der jeder AG-Teilnehmer und die Lehrerin kurz Rückmeldung über ihre Gedanken zum aktuellen Projekttag hinsichtlich Inhalts- und Beziehungsebene geben.

Die Lerner und die Lehrerin sind des Weiteren in unterschiedliche Teilnehmerrollen (z. B. Geschlecht, Konfession, Schüler/Lehrer usw.) eingebunden, welche ihre Sichtweise immer auch prägen und einengen. So wollte die Lehrerin beispielsweise ursprünglich den Titel der AG „Bibel Goes to Hollywood“ nennen. Sie erappte sich jedoch umgehend dabei, dass sie durch diese christliche Akzentuierung der Überschrift andere Religionen unbemerkt – und dazu mit einer scheinbaren Selbstverständlichkeit – ausgeschlossen hätte. So entsteht schließlich die offenere Formulierung „Religion Goes to Hollywood“. Bei den Schülern stellt sie ebenso fest, dass ihre ausgewählten Themen allesamt aus dem Christentum stammen, obwohl sie explizit auf verschiedene Weltreligionen als Ideenquelle verwies. Spätestens bei der Internetrecherche hätten die Jugendlichen etwa auf passende Erzählungen des Korans stoßen können. Die Pädagogin thematisiert ihre Beobachtung in der Reflexionsrunde und erfährt, dass andere Religionen den Schülern als zu fremd erscheinen. An dieser Stelle realisieren auch die Lerner, dass religiös sozialisierte Teilnahmen an christlichen Verständigungsgemeinschaften die Wahrnehmung beeinflussen und eingrenzen können. Die Lehrerin merkt sich diesen Punkt und wird versuchen, in ihrem Religionsunterricht oder in zukünftigen Projekten verstärkt auf Religionen außerhalb des Christentums einzugehen.

Wie eben angedeutet nehmen die Jugendlichen ihre Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteur meist eher unreflektiert wahr. Die Didaktikerin versucht aus diesem Grund nicht nur selbst, ihre Fremd- und Selbstbeobachtungen facettenreich und bewusst für Lernprozesse einzusetzen, sondern sie möchte das Bewusstsein für diese Rollen sowie eine

²²⁰ An dieser Stelle möchte ich betonen, dass viele Lehrende es lernen müssen, Lernende eigenverantwortlich arbeiten zu lassen bzw. sie als Didaktiker anzuerkennen.

Reflexion der Rollenübernahme bei den Lernern fördern. Unter Verwendung verschiedener Methoden, wie z. B. „Reflecting Teams“ oder „Zirkuläre Fragen“ (Reich 2012), praktiziert sie in ihren Klassen regelmäßig Reflexionsübungen. Im Rahmen dieser Video-AG sieht sie unmittelbar im Prozess der Filmherstellung eine geeignete Möglichkeit, die Wahrnehmung und das Hinterfragen der drei didaktischen Rollen zu schulen: Zuerst üben die Schüler anhand der filmischen Umsetzung ihrer gewählten religiösen Erzählung, verschiedene Handlungs- und Beobachterperspektiven einzunehmen. Das Filmprojekt beinhaltet aus dieser Sicht zentrale Elemente eines Rollenspiels. Als Schauspieler erfahren sich die Schüler als *Akteure*, die im Sinne eines „role making/taking“ bzw. eines „vicarious role taking“ (s. Kap. 4.2.3) in verschiedene Charaktere schlüpfen können. Als *Teilnehmer* sind die Lerner an Regeln und Abmachungen der Filmgruppe und des gesamten Filmprojektes gebunden. Sie können z. B. eine befürwortende oder eine eher ablehnende Einstellung zu diesen Verständigungsgemeinschaften haben, aber sie können nicht *nicht* dazugehören. Als *Beobachter* nehmen sie sich außerdem in ihren unterschiedlichen Rollen wahr. Durch die Einnahme einer Fremdbeobachterposition ist es sogar möglich, auch ihre eigenen Beobachtungen – z. B. bezüglich des medialen Theaterstücks – zu erfassen.

Die dargestellten Perspektiven werden während des Rollenspiels meist nicht bewusst eingenommen. Aus diesem Grund wird am Ende des Filmprojektes eine umfangreiche Reflexionsphase in den Lernprozess integriert. Die Entscheidung, sie nicht unmittelbar nach dem Schauspiel, sondern erst am Ende des dritten Arbeitsschrittes „Filmschnitt“ (s. o.) durchzuführen, erfolgte bei der Pädagogin intuitiv. Aus medienpädagogischer Sicht ist dieser, wenn auch zufällig entstandene, didaktische Aufbau, sicherlich förderlich: Wie bereits anhand des strukturanalytischen Ansatzes diskutiert (s. Kap. 4.2.3) ist der Rezeptionsvorgang nach dem direkten Medienerlebnis, in diesem Fall das gefilmte Rollenspiel, noch nicht abgeschlossen. Gerade in dieser Phase wird der als Akteur/Beobachter/Teilnehmer erfahrene Medieninhalt in Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit gesetzt und verarbeitet. Dieser Prozess wird durch das aktive Handeln der Filmbearbeitung meiner Meinung nach positiv verstärkt. Die Schüler untersuchen das unbearbeitete Filmmaterial und experimentieren mit diesem. So schneiden sie u. a. die einzelnen Sequenzen zusammen und überlegen in ihrer Funktion als Regisseur, ob die erstellten Bilder, die benutzten Wörter, die verwendete Musik usw. die gewünschte Wirkung bei den Zuschauern erreichen wird. In dem Fallbeispiel haben die filmische Postproduktion und die damit verbundene distanziertere und differenzierte Betrachtung des Schauspiels zur Folge, dass zwei Gruppen einige Szenen wiederholen. Beim Arbeitsschritt der Nachbearbeitung hatten sie erkannt, dass die gespielten Rollen an den entsprechenden Stellen nicht ausreichend deutlich bzw. authentisch dargestellt worden waren. Die ausführliche Reflexion des filmischen Rollenspiels erfolgt also am letzten AG-Tag in der Aula: Nachdem jeweils ein Film vorgestellt ist, werden die betroffenen Akteure von allen

AG-Teilnehmern und der Lehrerin interviewt. Die Auswertung entfaltet sich auf zwei Wegen:

Zum einen werden auf einer *Metaebene* explizit die drei Rollen thematisiert. Auf der Ebene des Akteurs lauten die Fragen u. a.: Wie hast du dich in deiner gewählten Rolle selber gesehen? Welche Aspekte des Charakters und seinen Handlungen haben dir gefallen/nicht gefallen bzw. waren dir bekannt/fremd? Für eine Reflexion der Teilnehmerrolle werden u. a. folgende Fragen aufgegriffen: Auf welche Verständigungen der Teilnahme konntest du dich einlassen, was hast du in deiner Schauspielrolle abgelehnt bzw. würdest du persönlich ablehnen? Die Perspektive des Beobachters reflektiert die Inszenierung hingegen mit Fragen wie: Was hast du während des Schauspiels bei dir und bei den Mitspielern festgestellt?

Zum anderen eröffnet sich über die hohe Anzahl an unterschiedlichen Betrachtungsweisen eine intensive *inhaltliche Auseinandersetzung* über die behandelten religiösen Erzählungen und die dargestellten Bezüge zum Lebensalltag der Jugendlichen. Die Lerner und die Lehrerin sind aufgrund der eigens produzierten Kurzfilme sowie der vielschichtigen Art des Lernens sehr motiviert. So zeigen sich die jungen Medienmacher offen für eine thematische Diskussion über das Filmprojekt. Anhand des entstandenen Videos „Deine Zunge schneidet mit Lügen wie ein scharfes Schermesser“ ergibt sich etwa eine Debatte über die Bedeutung und den Stellenwert von Solidarität in der heutigen Zeit. Außerdem thematisieren die Lerner kritisch das Verhältnis zwischen Medien und Religionen.²²¹ In diesem Zusammenhang verweist ein Mädchen u. a. darauf, dass das Fernsehen in gewisser Weise eine Art mediale Bibel sei, da es Zuschauern oft interessante und lehrreiche Lebensgeschichten anbiete. Daraufhin entgegnet jedoch jemand anderes, dass die Medien im Gegensatz zur Religion aufgrund von Eigeninteressen den gesendeten Inhalt auswählten bzw. produzierten. Möglicherweise sind die Schüler nach ihrer eigenen Filmproduktion besonders sensibel für eine Dekonstruktion von Medien- und Religionstexten. Im weiteren Verlauf der Auswertung wird jedoch weiter kontrovers diskutiert, ob Produzenten von religiösen Medieninhalten, genau wie die Lerner während ihres Filmprojektes, ihre bestimmten Vorstellungen von der Welt und ihre spezifischen Interessen in das jeweilige Medienerzeugnis – in diesem Fall religiöse Schriften – einfließen lassen. Die Schüler einigen sich schließlich darauf, dass Medientexte nicht neutral sind.²²²

²²¹ Anhand dieser Gruppendiskussion möchte ich aufzeigen, dass das erlernte Wissen auf vielfältige Art und Weise zum Ausdruck kommen und angewendet werden kann.

²²² Ich halte, wie oben dargestellt, das Produzieren von Kurzfilmen für eine didaktisch wertvolle Methode, um zu einer umfangreichen Reflexion der Rollen als Beobachter, Teilnehmer und Akteur zu gelangen. Über das Rollenspiel hinaus kann die Bearbeitung des Filmmaterials Selbst- und Fremdwahrnehmung fördern. Durch die mediale Fixierung des Stücks kann es außerdem beliebig oft und jeweils aus bewusst eingenommen, verschiedenen Blickwinkeln angeschaut und analysiert werden.

(3) Imaginäre Wechselwirkungen

Die Lehrerin ist sich zwar bewusst, dass sich das Imaginäre nicht konkret planen lässt, dennoch möchte sie versuchen, die imaginären, positiven Kräfte der Lerner in ihre Didaktik miteinzubeziehen. Als Erstes sollen solche auf verschiedenen Ebenen geweckt werden:

Auf einer eher abstrakten Ebene versucht sie Fantasiebilder aufzubauen, die sich auf die Welt berühmter Filmproduktionen beziehen. Durch den AG-Titel, der den Begriff „Hollywood“ enthält, sollen mögliche Assoziationen wie z. B. Reichtum, Erfolg, Schönheit, Anerkennung, Glamour usw. entstehen. Die Schüler können in ihrer Rolle als Filmproduzent und Schauspieler ein Teil dieser imaginierten Welt werden.

Die Motivation eines Filmproduzenten könnte, so die Überlegungen der Pädagogin, eventuell auch in einer imaginären Befriedigung von Allmachtsfantasien liegen. Er selbst bestimmt die Handlungen sowie Schicksale seiner Protagonisten und seine geschaffene kleine Welt ist ein Produkt seiner Gedanken, Gefühle, Meinungen und Deutungen. Diese Möglichkeit, imaginäre Energien zu nutzen, vollzieht sich aus Sicht der Lehrerin auf einer methodischen Ebene.

Das Imaginäre entfaltet sich ebenso auf einer parasozialen Ebene. Sowohl in der *Matrix*-Filmsequenz, die zu Beginn der Durchführungsphase gezeigt wurde, als auch während der eigenen Filmproduktion bzw. beim Betrachten aller Videoresultate kann es zur imaginären Interaktion zwischen den Schülern und den Medienfiguren kommen. Am Beispiel des gezeigten Science-Fiction-Films drückt sich dies folgendermaßen aus: Die Schüler identifizieren sich möglicherweise mit der Hauptfigur Anderson (= *role taking*). Folglich entscheiden sie in gewisser Weise scheinbar selbst, ob sie die blaue oder die rote Kapsel auswählen. Diese emotionale Involviertheit vergrößert die Chance, dass Kräfte des inneren Begehrens freigesetzt werden. Konkret in diesem Filmausschnitt sieht die Lehrerin zwei Aspekte, die sich auf Wunschvorstellungen der Schüler beziehen können. Erstens steht der Protagonist vor einem großen Abenteuer. Das Bild, aus dem eigenen Alltag auszubrechen und einen völlig neuen Lebensweg einzuschlagen, ist für viele Schüler sicherlich ein anregendes Gedankenspiel. Zweitens erzählt der Medientext explizit – dies wird u. a. durch die beiden Kapseln verdeutlicht – von der Option, sich für ein völlig neues, aber auch gefährliches Leben zu entscheiden. Zwar treffen junge Menschen täglich Entscheidungen, diese haben jedoch in der Regel keine größeren, unveränderlichen, biografischen Konsequenzen.²²³ In diesem Moment der Filmhandlung können die Schüler in ihrer Rolle als Anderson nun scheinbar einen unwiderruflichen, riskanten Entschluss eigenverantwortlich

²²³ Die Lehrerin nutzt diesen Filmausschnitt auch dazu, um bei der Besprechung die Baumansche kritische Unterscheidung zwischen Individuen „de jure“ und „de facto“ zu thematisieren.

fassen. Diese Szene zielt also in starkem Maße auf die inneren autonomen Antriebe der Heranwachsenden ab.

Schließlich bezieht die Pädagogin eine eher inhaltliche Ebene in ihre Planungsüberlegungen ein, aus der sich heraus das Imaginäre wecken lässt. Ihr Ansatz, den Lernern die Auswahl der religiösen Erzählung sowie die Art und Weise ihrer Interpretation und Umsetzung zu überlassen, eröffnet ihnen eine große Möglichkeit, ihre individuellen Imaginationen in den Lernprozess der AG einfließen zu lassen. Bei den drei erstgenannten Ebenen versucht die Lehrerin mithilfe filmischer Symbole und Methoden, die Aufmerksamkeit der Lerner zu gewinnen. Auf dieser vierten Ebene können die Jugendlichen unter gewissen Rahmenbedingungen nun selbst über das Thema und seine Bearbeitung entscheiden. Die Chancen, dass dadurch produktive imaginäre Energien freigesetzt werden, welche die Lerner zusätzlich motivieren, stehen dementsprechend gut. Wie sich im weiteren Verlauf der AG herausstellt, ist für die Filmgruppe „Deine Zunge schneidet mit Lügen wie ein scharfes Schermesser“ der Wunsch nach Anerkennung stark ausgeprägt. Den Schülern mit ihrer Interpretation über *Hiob* sind möglicherweise Gefühle nach Halt und Sicherheit wichtig. Das Schüler-Team mit dem „Gleichnis vom verlorenen Schaf“ schafft hingegen eventuell zusätzliche Kräfte, weil sie ihr inneres Begehren nach Vertrauen thematisieren bzw. bearbeiten können.

Zusammengefasst möchte die Lehrerin – anhand der spezifischen Projekt-Ausschreibung, der Methode einer medialen Projektarbeit, der Filmsequenz sowie der relativen Freiheit bezüglich des Filmthemas und seiner Bearbeitung – das Imaginäre für die Lehr- und Lernprozesse nutzen. Mithilfe der unterschiedlichen Ebenen versucht die Lehrerin, eine breite Angebotspalette für die „Ich-will-Ansprüche“ der Teilnehmer zu schaffen.

Bei der Projektplanung ist es aus didaktischer Perspektive entscheidend, die unterschiedlichen Imaginationen auch zu bedienen, ihnen eine symbolische Form zu geben und sie auf ein Ziel zu lenken, sodass sie in gewisser Weise auch erfüllt werden können. Es ergeben sich in der AG unterschiedliche Visionen, z. B. eine Vision der Anerkennung, der Solidarität, der Wertschätzung, sich künstlerisch auszudrücken usw. Bei der Kommunikation über die vorhandenen inneren Wunschbilder der Teilnehmer ist der Lehrerin sowie den Schülern klar, dass sie weder die Technik, noch das Wissen und die Zeit haben, einen professionellen (Hollywood-)Film zu drehen. Trotzdem ist es aus ihrer Sicht möglich, dass die beschriebenen Imaginationen auch im Kleinen und in ihrem unmittelbaren Umfeld (mithilfe des Video-Projektes) realisiert werden können. So ist es etwa förderlich, dass nicht nur ihre filmischen Endprodukte entstehen, sondern dass sich die Heranwachsenden für ihre öffentliche Präsentation auf dem Schul-AG-Tag entscheiden. Ein solches Event kann im Fallbeispiel u. a. Assoziationen wecken, die mit größeren Filmfestspielen im Zusammenhang stehen.

Damit die imaginären Kräfte beim Prozess der Visionsumsetzung aufrechterhalten werden, versucht die Religionslehrerin Bedingungen zu schaffen, die eine Spiegelung der Wunschbilder während der Film-AG ermöglichen. Zum einen geht sie zwischendurch in die Kleingruppen und fragt nicht nur nach inhaltlichen Dingen, wie beispielsweise der aktuelle Projektstand ist. Vielmehr erkundigt sie sich ebenso über zwischenmenschliche Aspekte, z. B. über das Wohlbefinden der Gruppenmitglieder. Zum anderen nehmen die Abschlussrunden am Ende eines jeden Projekttagess oder die gelegentlichen Treffen im Plenum (zwecks Planung, Wissensvermittlung und Absprache) nach Möglichkeit ebenso Bezug auf den Bereich der Imaginationen. Ebenso werden – anhand der gewählten Methode einer medialen Projektarbeit – auch in den Kleingruppen geeignete Ansatzpunkte und genügend Freiräume geschaffen, sich darüber mitzuteilen und auszutauschen. Damit das ausgesuchte Thema interpretiert und filmisch sowie dramaturgisch umgesetzt werden kann, ist es für die Teilnehmer nahezu unausweichlich, sich ebenso über Aspekte ihres inneren Begehrens zu verständigen.

Die Lehrerin und die Schüler stellen hierbei im Verlauf der AG u. a. folgende Fragen:

- Was empfindest du, wenn du aus der Rolle „xy“ heraus agierst/beobachtest/teilnimmst?
- Wie lässt sich deine Vision (filmisch) umsetzen?
- Was würdest du dir für die weitere Realisierung des Drehbuches auf inhaltlicher und formaler Sicht noch wünschen?
- Seid ihr wegen der morgigen Präsentation nervös?

In diesem Zusammenhang möchte das Gegenüber ebenso Anerkennung gespiegelt bekommen. Die Lehrerin hat zwar keine Zeit dafür eingeplant, mit den Lernern die Bedeutung der Imagination – welche in engem Kontakt zu den Beziehungsaspekten des Menschen steht (s. Kap. 9.1) – explizit auf einer Metaebene zu behandeln. Nichtsdestotrotz ist sie sich der Bedeutung solcher Spiegelungsprozesse bewusst und möchte sie innerhalb des Filmprojektes durch leicht durchzuführende Ansätze fördern. So benutzt die Didaktikerin zur Aktivierung der Lerner zu Beginn eines AG-Tages beispielsweise eine Methode, die sich auf die Beziehungsebene der Teilnehmer richtet. Die Schüler (und die Lehrerin) laufen hierbei beliebig durch einen Teil des Klassenraums. Kreuzen sich die Wege zweier Personen, schauen diese sich direkt in die Augen und begrüßen sich auf eine freundliche Art. Das Spiel endet, wenn jeder mit jedem auf diesem Wege in Kontakt getreten ist. Außerdem weist die Lehrerin gelegentlich die Teilnehmer zu Beginn des Unterrichts darauf hin, dass jeder an dem entsprechenden AG-Tag mindestens ein bis zwei ernst gemeinte Lobe an seine Mitschüler aussprechen soll. In den Abschlussrunden am Nachmittag wird gefragt, ob dieser Auftrag gelungen ist, was konkret gesagt wurde und wie es sich anfühlt, Anerkennung gespiegelt zu bekommen. Die Lehrerin greift diese

Methode zum sozialen Lernen im Verlauf des Projektes das eine oder andere Mal erneut auf. Sie erhofft sich, dass sich diese Lob-Erfahrungen der Lerner positiv auf ihre Kommunikationsstrukturen auswirken. Darüber hinaus ist sie generell eine motivierte Pädagogin mit einer hohen Wertschätzung gegenüber ihren Schülern. Bereits durch diese Einstellung, die sich auch im Kommunikationsstil äußert, ermutigt sie die Jugendlichen. Sie verwendet u. a. immer wieder bejahende Gesten, nimmt die Anliegen der Lerner ernst und spricht Belobigungen aus. Sie ist für viele Teilnehmer ein positives Beispiel, wie soziale Kompetenz im alltäglichen Miteinander ausgedrückt werden kann.

Die Imaginationen der Heranwachsenden und die damit verbundenen Visionen sollen, so die Planung der Lehrerin, am Ende der AG symbolisch umgesetzt und in gewisser Weise realisiert werden. Obwohl es keinen unmittelbaren Zugang zu den inneren Begehren der Lerner gibt, können sie u. a. über die geschaffenen, individuellen Filmwerke mit ihren spezifischen Erzählinterpretationen, aber auch über die Präsentation der Endprodukte innerhalb der Klasse und der Schule zum Ausdruck gebracht werden. Selbst die Lehrerin ist überrascht, mit welchem Eifer die Schüler ihre Filme produzieren bzw. ihre eigene Filmvorführung – für den letzten Projekttag sowie für den öffentlichen Schul-AG-Tag – organisieren. Die imaginären, positiven Kräfte konnten sich scheinbar positiv während der gesamten Arbeitsphasen entfalten.

9.3.3 Fallbeispiel „Situative Planungsreflexion“

In dem folgenden Fallbeispiel plant ein Dozent für Lehramtsstudierende der Fächer evangelische und katholische Theologie ein Seminar mit dem Titel „Religion und Neue Medien“. Die jungen Männer und Frauen befinden sich im Grundstudium. Der Didaktiker wählt als Grundkonzept eine webbasierte Projektarbeit, in der im Verlauf des Semesters mehrere „Meilensteine“ bearbeitet und überschritten werden. Jede Phase beginnt mit einer Aufgabenbeschreibung und endet mit einer Reflexion.²²⁴

Im ersten Meilenstein erstellen die Studierenden, die sich in fünf Gruppen mit jeweils vier Personen eingeteilt haben, eigenständig ihre Gruppeninternetseite. Die genaue Beschreibung für die erste Etappe lautet folgendermaßen:

- Basteln Sie zusammen mit den Gruppenmitgliedern ein virtuelles Gruppenprofil!²²⁵

²²⁴ Der Ansatz einer webbasierten Projektarbeit stammt aus meinem Lehr-Lern-Projekt „Education and International Communication“, welches ich im Rahmen einer hochschuldidaktischen Qualifizierung konzipiert, organisiert, mehrfach durchgeführt sowie stets evaluiert habe.

²²⁵ Für die Durchführung eines Internetprojektes eignet sich beispielsweise die (frei verfügbare) Plattform von *Google* (vgl. <https://sites.google.com>). Die Gestaltungsmöglichkeiten sind sehr umfangreich und die zahlreichen Tools sind leicht zu bedienen. Es können u. a. Wikis (s. Kap. 5.1.2.6) erstellt, eigene Gruppen- und Forenseiten eingerichtet und je nach Wunsch gestaltet werden. Office-Anwendungen sind ebenso vorhanden.

- Jedes Mitglied erhält eine eigene Seite (= individuelles Portfolio), die auf der Navigationsleiste verlinkt wird.
- Stellen Sie die einzelnen Mitglieder vor (z. B. u. a. mit Foto(s))!
- Erarbeiten Sie – beispielsweise bezogen auf ihre kulturellen Hintergründe, ihren Glauben, ihre Einstellungen, Hobbys usw. – Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Gruppe heraus!
- Gestalten Sie darauf aufbauend Ihr eigenes Teamlayout!
- Fügen Sie auf der Navigationsleiste die Links „Meilenstein I“ bis „Meilenstein V“ ein!
- Integrieren Sie auf Ihrer Homepage einen Countdown mit dem Namen „Deadline Meilenstein“!²²⁶

Nachdem sie vom Dozenten eine kurze Einführung über die Basiselemente zum Gestalten einer Homepage erhalten haben, experimentieren die Studierenden mit den verfügbaren Online-Werkzeugen und gestalten in den kommenden zwei Sitzungen – unter Beachtung der Aufgabenbeschreibung – ihre individuelle Gruppenhomepage. Danach stellt jede Gruppe sich den anderen Studierenden mithilfe ihrer Internetseite vor. In dieser ersten Phase lernen sich die Kursteilnehmer folglich kennen. Darüber hinaus schaffen sie die technischen Voraussetzungen, um an/mit ihren Internetseiten, welche im Verlauf des Semesters u. a. die Funktion von Online-Portfolios (s. u.) besitzen, zu arbeiten. Im zweiten Meilenstein eignen sich die Studierenden erste Zusammenhänge zwischen Religionen und Neuen Medien an. Hierzu führt und filmt jede Gruppe Straßeninterviews mit Passanten, die nach ihrer Meinung gefragt werden, ob und wo genau Religion im Internet, Film, Fernsehen usw. vorhanden ist. Das Videomaterial wird anschließend in den Kleingruppen geschnitten und besprochen. Die erarbeiteten Ergebnisse werden schließlich auf ihrer Homepage präsentiert und im Plenum diskutiert. Der dritte Meilenstein handelt hingegen von religiösen Symbolen und Motiven in Medieninhalten. Die (quasi-)religiöse Spurensuche macht den jungen Erwachsenen sehr viel Spaß. Sie zeigen sich sehr interessiert, ihr Wissen in diesem Lernfeld zu vertiefen. Zum Abschluss dieser Phase wird deshalb – als Konsequenz einer Evaluation – vereinbart, dass der folgende Meilenstein eine weitere Facette einer medienreligiösen Wahrnehmung thematisieren soll. Aus diesem Grund wird in der vierten Etappe des Projektes – und wie sich noch im weiteren Verlauf des Fallbeispiels zeigen wird (s. u.) auch in der fünften – der Monomythos einer Heldenreise (s. Kap. 5.1.1.3) zum Lerngegenstand der Veranstaltung.

Anhand des Lerngegenstandes des narrativen Monomythos sollen nun exemplarisch Anwendungsmöglichkeiten unter Verwendung einer situativen Planungsreflexion verdeutlicht

²²⁶ Der eingefügte Countdown erinnert die Studierenden auf spielerische Art und Weise, wie viele Tage ihnen für den Abschluss eines jeden Meilensteines bleiben. Ist der Zeitpunkt überschritten, kann der Dozent die weitere Bearbeitung der Internetseite per administrative Rechte unterbinden.

werden. Ich umreiße zuerst den Ablauf der beiden Phasen (4–5), bevor in einem zweiten Schritt der Einfluss dieser didaktischen Sichtweise auf den behandelten Lerninhalt bzw. auf die verwendeten Methoden ausführlich dargestellt wird:

In der Reflexion des vorherigen dritten Projektabschnittes äußerten einige Studierende den Wunsch, zwischendurch auch außerhalb ihrer gewohnten Kleingruppen zu arbeiten. So entstand der Entschluss, den Lerngegenstand im aktuellen Meilenstein nicht wie bisher über Gruppenarbeitsaufträge zu behandeln, die bis zu einem festgelegten Zeitpunkt abgeschlossen sein sollen. Der Didaktiker reagiert flexibel und überlegt sich für die nächste Sitzung das aktuelle Thema mithilfe der Methode eines „Gruppenpuzzles“ einzuleiten: In der Mitte des Stuhlkreises liegen verschiedene Karten, die der Lehrer vorbereitet hat. Auf jeder steht ein Schlagwort, welches mit dem Monomythos der Heldenreise in Verbindung steht. Der Dozent schlüpft nun in die Rolle eines Quizmasters. Er besitzt gegenüber den Teilnehmern ein größeres Maß an Kenntnissen und weiß, wie die aufgeführten Namen und Begriffe im Zusammenhang mit diesem narrativen Modell stehen. Die Hochschüler haben zu diesem Zeitpunkt noch keine Informationen über das Konzept der Heldenreise. Ihnen ist lediglich bewusst, dass alle Karten inhaltlich auf eine noch zu untersuchende Art und Weise zusammenpassen. Jeweils zwei Hochschüler wählen eine Karte aus, die mit Begriffen wie z. B. „Mythos“, „Steven Spielberg“, „Quest (in Computerspielen)“, „Dramaturgie“ oder „Paul Rebillot“ beschriftet sind. Jede Zweiergruppe recherchiert nun für sich im Internet nach dem ausgesuchten Begriff/Namen. Bevor sie den Computer starten, überlegen sie sich jedoch ausführlich eine Suchstruktur und schreiben mögliche Seiten auf, welche die benötigten Daten beinhalten könnten.²²⁷ Nachdem der Prozess der Informationssuche abgeschlossen ist, bearbeitet jedes Team seine gefundenen Resultate und gliedert sie. In der nächsten Seminarstunde werden die Ergebnisse von dem jeweiligen Pärchen in einem Kurzvortrag präsentiert. Der Dozent möchte das freie Reden und Erzählen fördern und vereinbart mit den Lernern, dass jede Präsentation möglichst frei durchgeführt wird. Die Teilnehmer verfolgen die zwei- bis dreiminütigen Erzählungen ihrer Kommilitonen aufmerksam. Die thematische Neugier, aber auch ihr Ehrgeiz, die einzelnen Puzzleteile zu einem großen Gesamtergebnis zusammenzufügen, motiviert sie, zur Lösung des Rätsels zu gelangen. Nach und nach entdecken sie, dass eine „Reise des Heros“ die Verbindung zwischen den Schlagwörtern ist. Gemeinsam erarbeiten sie sich im Gespräch ein Grundmodell dieses Monomythos und seine mögliche Bedeutung für Menschen. Einige zusätzliche Hinweise gibt der Pädagoge, sodass die Studierenden am Ende dieser Einheit über ein Basiswissen der Heldenreise mit ihren zwölf Etappen verfügen.

²²⁷ Die Lerner sollen möglichst bewusst nach Informationen suchen und nicht im Internet „surfen“, bis sie vielleicht zufällig auf eine nützliche Homepage gelangen (vgl. „Internetmethode“ im Methodenpool, URL: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/e-learning/e-learning_kurzbeschreibung.html [Stand: 12.05.12]).

Im zweiten Schritt dieses Meilensteines möchten die Kursteilnehmer überprüfen, ob sich eine Anwendung des Monomythos in einigen Spielfilmen tatsächlich nachweisen lässt. Der Dozent ist prinzipiell offen gegenüber der Filmauswahl, gibt jedoch zu bedenken, dass es einige Bildstreifen gibt, in denen die Reiseabschnitte des Protagonisten aus seiner Sicht besonders anschaulich zu erkennen sind. Er verweist in diesem Zusammenhang u. a. auf Kinofilme, wie *Titanic* (US 1997), *Adams Äpfel* (DK 2005), *Fight Club* (US/DE 1999) usw. Die Studierenden einigen sich schließlich mit dem Dozenten auf *Matrix*.

Bevor der Film in der nächsten Sitzung angeschaut und analysiert wird, bedarf es noch einiger Vorbereitungen. Damit nicht jeder lediglich auf die Entwicklungsschritte der Medienfigur „Anderson“ achtet bzw. eine größere Beobachtervielfalt hinsichtlich des Filminhalts entsteht, überlegen sich die Hochschüler weitere Analyseebenen. Anschließend werden vier von ihnen per Abstimmung ausgewählt und die Teilnehmer suchen sich jeweils eine von ihnen für die Filmrezeption aus:

- Die Jungen und Mädchen der ersten Ebene konzentrieren sich auf die einzelnen Etappen der Heldenreise, wann sie beginnen und enden.²²⁸
- Die Teilnehmer der zweiten Ebene listen alle Filmfiguren auf und kategorisieren sie in verschiedene Bereiche, wie z. B. Helfer, Feinde, Täuscher usw.
- Die Lerner der dritten Ebene fokussieren das Innenleben des Protagonisten. Eine zentrale Frage lautet in diesem Zusammenhang: „Welche Gefühle durchlebt Anderson/Neo in welchen Situationen/Stadien?“
- Die Gruppe aus der vierten Ebene achtet hingegen auf Handlungsmomente der Geschichte, in denen der Film eine andere Entwicklung hätte einschlagen können. Sie überlegt sich dabei abweichende Erzählstränge sowie ein alternatives Ende.

Es sind fünf Studierende für jeweils einen der genannten Bereiche zuständig. Beim Betrachten des Films machen sich alle Notizen.

In der nächsten Seminarsitzung stellen die Analyse-Gruppen ihre Ergebnisse vor. Laut Planskizze ist sie die letzte, die für die inhaltliche Arbeit an diesem Meilenstein vorgesehen ist. Alles in allem sind die Hochschüler überrascht, dass ein Film so unterschiedlich wahrgenommen werden kann und dass sich die einzelnen Etappen der Heldenreise tatsächlich aufspüren lassen. Auf die Frage des Dozenten, was denn diese mythische Narration mit Religionen zu tun habe, entsteht eine lebhafte Diskussion unter den Studierenden. Ein Lerner verweist auf die breite Palette der Gefühle, die Anderson während seiner Reise erlebt. Der Mythos könne demnach Menschen Kraft geben, da er veranschauliche, dass auch Zweifel oder Trauer zum Leben dazugehören. Religionen

²²⁸ Der Leser kann die Analyse der Heldenreise von Anderson/Neo im Kapitel 5.1.1.3 „Mythische Narrationen“ nachlesen.

würden aus dieser Sicht im Prinzip das Gleiche sagen. Ein anderer nimmt Bezug zum christlichen Gedanken der Nächstenliebe. Schließlich endet das Abenteuer (im Film/im Monomythos) damit, dass der Held einer Gemeinschaft bzw. dem Gemeinwohl dienlich ist. Ein weiterer Hochschüler spricht hingegen die Gefahr von Manipulationen an. Produzenten könnten diesen Monomythos nutzen, um ihre Filme oder Produkte besser zu vermarkten. Genau wie im letzten Meilenstein, zeige sich, so der junge Mann, dass mit religiösen „Dingen“ kommerziell geworben würde. Schließlich stellen die Studierenden einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen diesem Monomythos und zentralen religiösen Erzählungen, wie z. B. über Jesus (und seiner Auferstehung) oder Buddha (und seiner Erleuchtung), her. Die Debatte dreht sich schließlich um das Thema, ob Religionen vielleicht absichtlich auf diese mythische Narration zurückgreifen um – genau wie Filmproduzenten – eine möglichst breite Masse mit ihren Botschaften zu erreichen. Die Studierenden wenden hierbei eindrucksvoll das gelernte Wissen der Heldenreise an, indem sie es mit vorausgegangenen Lernerfahrungen verknüpfen und u. a. eine religionskritische Perspektive einnehmen. Da die Seminarzeit bereits überschritten ist, muss die Diskussion unterbrochen werden. Es bleibt in dieser Sitzung folglich keine Zeit, den Verlauf der Unterrichtsstunde mit seinen wesentlichen Inhalten knapp zusammenzufassen und ins individuelle Online-Portfolio einzutragen. Die Lerner bekommen aus diesem Grund den Auftrag, bis zum Beginn der nächsten Stunde die Eintragungen durchzuführen.

Die Auswertung sowie die Beurteilung eines jeden Meilensteines wird im Kurs ausführlich behandelt und erfolgt stets in zwei Schritten:

1. Als Erstes lässt jeder Studierende die Lerneinheiten der aktuellen Arbeitsphase Revue passieren. Das eben genannte Portfolio mit den Resümees der einzelnen Seminarsitzungen kann ihnen hierbei hilfreich sein. Anschließend fassen sie die für sie wichtigen Ergebnisse, Methoden und sonstigen Gedanken dieser Lernphase zusammen. Leitfragen können in diesem Kontext u. a. sein:
 - Was habe ich für mich in diesem Meilenstein gelernt?
 - In welchen Situationen könnte ich das neue Wissen anwenden?
 - Welche Aspekte würde ich gerne vertiefen?
 - Welche offenen Fragen habe ich?
 - Welche Kritikpunkte gibt es für mich?

Alle beobachteten Gesichtspunkte werden im individuellen Online-Portfolio dokumentiert. Die Möglichkeiten der Neuen Medien können diesen Vorgang unterstützen. In diesem Fallbeispiel fügen einige Studierende eine Grafik des Modells der Heldenreise ein, die sie im Internet gefunden haben. Andere verlinken sich mit den unterschiedlichen Seminargruppen oder verweisen per Link auf weiterführende Informationen aus dem WWW. Die erstellten Dokumentationen der

Lerner liefern somit bereits zahlreiche Anregungen für den folgenden zweiten Schritt der Auswertung/Beurteilung.

2. Die Evaluation eines Meilensteins erfolgt im Kurs durch unterschiedliche Methoden (u. a. Reflecting Teams, anonymer Online-Fragebogen, Feedback). Bezüglich des Lerngegenstandes der Heldenreise findet sie durch ein Feedback der Teilnehmer statt. Es sollen stets der Lerninhalt/Lernerfolg bzw. seine Viabilität für die Lerner, die didaktische Planung und die eingesetzten Methoden kritisch überprüft werden.

Ein Hauptergebnis der Auswertung, welches den weiteren Verlauf der Veranstaltung beeinflusst, ist, dass die Studierenden und der Dozent den Abschluss des vierten Meilensteines als zu voreilig ansehen. Das Thema ist aus Sicht der Studierenden sehr vielseitig und die Diskussion zeigte, dass es viel Redebedarf gibt. Einige Unterthemen, wie z. B. „Kunst und Monomythos“ oder „Biografische Parallelen der Heldenreise“, seien kaum bzw. nicht hinreichend behandelt worden. Es hat sich zwar ein Lernerfolg eingestellt, aber der Lerngegenstand scheint noch nicht zufriedenstellend bearbeitet worden zu sein. Bei der Seminarvorbereitung zu Beginn des Semesters hatte der Dozent die Themen der Meilensteine vier bis sechs bewusst offen gelassen, um situativ mit den Studierenden planen zu können. Auch an diesem Punkt der webbasierten Projektarbeit stellt sich nun die Frage, wie inhaltlich weitergearbeitet werden soll. Der Pädagoge schildert weitere angedachte und passende Bereiche zum Thema „Religion in den Neuen Medien“. Schließlich wird demokratisch über den Inhalt des folgenden Meilensteins abgestimmt. Die Mehrheit der Studierenden möchte sich, wie bereits im Rahmen der Evaluation deutlich wurde, intensiver mit dem Monomythos beschäftigen. Im Dialog zwischen Hochschülern und Dozent entsteht die Idee, die Entwicklungsstufen des Heros auf eigene fiktive oder reale Erzählungen anzuwenden. Dabei sollen explizit die Chancen und Risiken einer biografischen Übertragung diskutiert werden.

Ohne ins Detail gehen zu wollen, skizziere ich zwecks Überschaubarkeit knapp den Handlungsverlauf dieser Etappe: Die Studierenden übernehmen im fünften Meilenstein zuerst die Rolle eines Schriftstellers. Ihre Aufgabe besteht darin, mit den jeweiligen Gruppenmitgliedern²²⁹ eine Kurzgeschichte zu schreiben, in der die Bausteine der Heldenreise verwendet werden. Ihren Text veröffentlichen sie dann auf ihrer Internetseite (unter der Rubrik „Meilenstein 5“). Für die Fertigstellung haben die Lernenden drei Wochen Zeit.²³⁰ Anschließend berichten sich die Teams untereinander ihre konstruierten Erzählungen. Dabei handelt es sich um kleine, nach Möglichkeit kreative Präsentationen, welche

²²⁹ Nachdem die Teilnehmerkonstellation im vierten Meilenstein verändert wurde, ist es den Lernern sehr recht, wieder verstärkt innerhalb ihrer ursprünglichen Projektgruppe zu arbeiten.

²³⁰ Die Hochschüler nutzen die Möglichkeit, auch außerhalb des Kurses gemeinsam an ihrer Geschichte zu arbeiten. Sie nutzen ihre Gruppeninternetseite dabei als „Wiki“ (s. o.). Die Erzählung wird somit von jedem Mitglied direkt über das Internet verändert bzw. weitergeschrieben.

die Teilnehmer im Vorfeld einstudieren sollen und bei der auf multimediale Hilfsmittel zurückgegriffen werden kann.²³¹ Diese geschilderten Arbeitsaufträge werden analog zum verwendeten Format für den ersten Meilenstein (s. o.) dargestellt.

Die Hochschüler machen sich im Plenum zu Beginn des Etappenprojektes zunächst gemeinsam Gedanken über die Rahmenbedingungen ihrer Narrationen, indem sie Schlagwörter zu verschiedenen Figuren (z. B. Fee, Soldat, Schüler), Genres (z. B. Drama, Komödie, Liebesgeschichte) und zum sonstigen Setting (z. B. Mittelalter, fremder Planet, Insel) sammeln. Im nächsten Schritt legt der Dozent bedruckte Karten mit verschiedenen Motiven (u. a. Gemälde, Fotografien, Porträts, Standaufnahmen aus berühmten Filmen) in der Mitte des Stuhlkreises aus. Jede Gruppe sucht sich eines der Bilder aus und baut das darauf Abgebildete (interpretativ) in die Handlung ihrer Geschichte ein.²³² Die Studierenden haben durch die Struktur der Heldenreise, die gesammelten Schlagwörter sowie aufgrund der gewählten Karten eine Orientierungshilfe, die den Prozess des Geschichteschreibens und -erzählens vereinfachen kann.

Nachdem die Präsentationen der fertiggestellten Schriftwerke ausgiebig vorbereitet bzw. durchgeführt wurden – alle Beteiligten waren von dem Ideenreichtum der Inhalte und den Darstellungsformen überrascht (s. u.) – erfolgt eine inhaltliche und formale Auswertung der Erzählungen. Der Meilenstein endet mit einer Evaluation dieses fünften Lernabschnitts.

(1) Partizipatives Lehren und Lernen

Für den Dozenten spielt bei seiner Seminarplanung die Zusammenarbeit zwischen den Lernern und ihm selbst eine zentrale Rolle. In Abstimmung miteinander gestalten beide den Verlauf und den Inhalt der Lehr-/Lernveranstaltung. Dieser Bereich des partizipativen Lehren und Lernens entfaltet sich in mehreren Bereichen:

Zum einen basiert die Veranstaltung auf einer handlungsorientierten Hauptmethode. Die webbasierte Projektarbeit erfordert grundsätzlich eine eigenständige und eigenverantwortliche Arbeitsweise. Durch die (Internet-)Recherche, den anschließenden Informationsaustausch sowie durch das Experimentieren mit diesen Wissensfragmenten entdecken die Hochschüler im vierten Meilenstein die Grundzüge des Monomythos der Heldenreise. Diese werden dann für den aktiven Prozess der Filmanalyse genutzt. Das aufgebaute Wissen wird in der fünften Lerneinheit durch den ebenso handlungsorientierten Impuls des Geschichteschreibens und -erzählens vertieft und angewendet.

²³¹ Diese sogenannten „Erzählpräsentationen“ werden im Verlauf des Meilensteins umgangssprachlich von allen humorvoll als „Märchenstunde“ bezeichnet.

²³² Die ursprüngliche Idee des Dozenten, das Bild der ausgesuchten Karte solle die Ausgangsszene der Heldenreise darstellen, empfanden die Lerner als zu einengend.

Zum anderen erlaubt die Verwendung der Meilensteine eine Flexibilität des Inhalts und der Entwicklung des Seminars. Der Pädagoge gibt die Themen der Abschnitte vier und fünf nicht bereits im Vorfeld vor, sondern er möchte sie situativ und in Absprache mit den Studierenden planen. Zwar hat er einige inhaltliche Vorstellungen, die er gerne mit den Teilnehmern behandeln möchte, aber er respektiert ihren Wunsch, ebenso im vierten und fünften Meilenstein weitere Aspekte von verdeckten religiösen bzw. religionsähnlichen Elementen/Strukturen in Medieninhalten zu behandeln.²³³ Die Studierenden nutzen an dieser und an vielen anderen Stellen ihr Mitspracherecht und beeinflussen so den Verlauf des Seminars. Aus diesem Grund handeln die Meilensteine vier und fünf vom Monomythos.

Die Beteiligung der Hochschüler am Unterrichtsverlauf zeigt sich ebenso in kleineren Dimensionen des Lehrens und Lernens. So können sie unter gewissen Rahmenbedingungen z. B. entscheiden, wie sie ihre Homepage oder ihr digitales Portfolio aufbauen und gestalten, was sie in ihrer Kurzgeschichte erzählen, welchen Film sie analysieren möchten usw. Wie im Fallbeispiel deutlich wurde, haben die Teilnehmer auch Einfluss auf die Methoden. So äußern einige Studierende bei einer Evaluation den Wunsch, den kommenden Meilenstein außerhalb der gewohnten Projektgruppen durchzuführen. Der Dozent versucht den partizipativen Ansatz in jeder Phase des Projektes umzusetzen. Somit vermittelt er den Studierenden kontinuierlich, dass sie als Partner des Lehrens und Lernens angesehen werden.

Gleichzeitig gibt es inhaltliche und formale Notwendigkeiten, welche die Freiheiten der Lerner auch begrenzen. Der Didaktiker möchte solche Erfordernisse des Lehrens und Lernens jedoch transparent mit den Studierenden kommunizieren. Beispielsweise schaffen die Themen der ersten drei Meilensteine aus seiner Sicht erst die Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am Seminar. So begründet er zu Beginn der Veranstaltung, dass Grundkenntnisse im „Web-Design“ (= Meilenstein 1) unabdingbar für die Methode der webbasierten Projektarbeit sind. Ebenso sind nach Auffassung des Pädagogen die Inhalte der zweiten und dritten Lernphase erforderliche Wissensbereiche einer medienreligiösen Grundbildung. Er wirbt bei seinen didaktischen Partnern somit in gewisser Weise um Verständnis, das Thema zu Beginn auf diese Art und Weise zu behandeln. Die Studierenden können seinen Ansatz gut nachvollziehen und halten seinen skizzierten Plan für sinnvoll. Somit lassen sie sich bedenkenlos auf die Lerngegenstände der ersten Meilensteine ein.

Eine Grundvoraussetzung des partizipativen Lehrens und Lernens sieht der Pädagoge in der regelmäßigen Durchführung kritischer Reflexionen und Evaluationen, in der alle aktiv

²³³ Zur Prozessverständigung auf der Grundlage einer dialogischen Partnerschaft s. u. („Inhalte im Blick auf Beziehungen planen“).

beteiligt sind. Aus diesem Grund werden im Verlauf des Semesters zum einen immer wieder „Reflecting Teams“ (s. o.) eingesetzt. Zum anderen endet jeder Meilenstein mit einer ausführlichen Auswertung und Beurteilung. Bedingt durch die Umsetzung der situativen Planungsreflexion schafft der Dozent u. a. Raum und Zeit, um mit den Studierenden gemeinsam die Inhalte einer Lerneinheit, die Beziehungen zwischen allen Partnern sowie die erreichten bzw. verfehlten Ergebnisse zu thematisieren und (kritisch) zu reflektieren. Diese eingesetzten Methoden erweisen sich von Anfang an als sehr nützlich: Drei Hochschüler erklären sich etwa bereit, in einer Sitzung des ersten Meilensteines als „Reflecting Team“ zu fungieren. Sie beobachten dabei das Seminar mithilfe eines zuvor erstellten Beobachtungsformulars und geben den Teilnehmern später Rückmeldung. In diesem konkreten Fall zeigt sich u. a., dass zwei Gruppen mit den Aufgaben schneller als die anderen fertig wurden. Die Betroffenen spürten Langeweile, sie wurden etwas unruhig und surfen unauffällig im Internet. Einige Lerner fühlten sich dadurch in ihrer Arbeit gestört und abgelenkt. Das unterschwellige Problem wird durch die Beobachtungen des „Reflecting Teams“ im Seminar benannt. Die Studierenden und der Dozent erörtern gemeinsam, wie zukünftig mit solchen Situationen umzugehen sei. Sie verständigen sich darauf, dass, wenn einige früher zum Abschluss der Aufgaben kommen als andere, diese dann – falls vorhanden – Zusatzpunkte bearbeiten oder sich mit dem Inhalt/Layout der Gruppenhomepage bzw. des individuellen Portfolios beschäftigen.

Die Evaluationen der Meilensteine führen, wie bereits oben angedeutet, ebenso häufig zu unmittelbaren Konsequenzen im Handlungsverlauf der universitären Veranstaltung. Zweimal bilden sie im Fallbeispiel die Basis für die weitere konkrete und gemeinsam durchgeführte Planung eines Meilensteins. Ebenso wirken sich die kritischen Bewertungen und Verbesserungsvorschläge im Seminar konstruktiv auf die eingesetzten Methoden aus. So führt beispielsweise der Wunsch, die Projektgruppen phasenweise aufzulösen, um auch mit anderen Seminarteilnehmern zu arbeiten, zu den Konzepten „Gruppenpuzzle“ und „Filmanalyse“.

Die partizipative Reflexion und Evaluation scheint, so die Wahrnehmung des Dozenten und der Studierenden, für eine produktive und angenehme Atmosphäre im Seminar sehr förderlich. Die Lerner fühlen sich ernst genommen und dementsprechend zuverlässig und verbindlich nehmen sie ihre Rolle als didaktischer Partner an.

(2) Multimodales Lehren und Lernen

Der Dozent möchte als Lehrender ein Lernwachstum (*growth*) der Lerner bewirken. Seine Planungen orientieren sich stets an diesem allgemeinen Hauptziel. In dieser webbasierten Projektarbeit sieht er mehrere zentrale Aspekte, in denen eine Wissenserweiterung erreicht werden soll:

Erstens erhofft er sich einen Zugewinn an kritischer Wahrnehmung seitens der Studierenden. Sie sollen darin gefördert werden, (religiöse bzw. religionsähnliche) Medieninhalte kritischer zu analysieren und zu beurteilen. Bezogen auf die Meilensteine vier und fünf bedeutet dies, den Monomythos der Heldenreise in (medialen) Narrationen und seine potenzielle Macht, die von ihm ausgehen kann, zu erkennen. Dazu zählt auch eine Reflexion darüber, aus welchen möglichen Gründen/Interessen er eingesetzt wird. Religionsinstanzen werden demnach auch kritisch in die Analyse miteinbezogen. Die Lerner werden in diesem Zusammenhang exemplarisch geschult, Medienprodukte bewusster auszuwählen und ebenso abzulehnen. Eine starre, „schablonenartige“ Anwendung der mythischen Narration kann, genau wie eine kreative Umsetzung, eher als solche enttarnt werden. Damit verbindet sich ebenso eine Steigerung der ästhetischen medialen Wahrnehmung.

Zweitens möchte der Dozent den Hochschülern eine Kompetenzsteigerung ihrer (medialen) Ausdrucksfähigkeit ermöglichen. Dazu gehört zum einen der technische Bereich, z. B. die Gestaltung einer Homepage oder die Bearbeitung digitaler Fotos am Computer. Zum anderen ist dem Pädagogen aus Erfahrung bekannt, dass Studierende häufig Unsicherheiten zeigen, frei zu sprechen sowie ihre erzielten Ergebnisse mehreren Personen mitzuteilen. Die webbasierte Projektarbeit soll aus seiner Sicht Möglichkeiten aufzeigen, wie man mithilfe der Neuen Medien den eigenen Artikulationsspielraum, z. B. bei Präsentationen oder Darstellungen im Internet, erweitern kann. Die Ausdrucksfähigkeit der Lerner soll also durch handlungsorientierte Methoden konkret geschult werden. Des Weiteren wird sie, so das Ziel des Didaktikers, durch das eigenständige Verfassen und das Erzählen einer Kurzgeschichte gefördert. Hierbei geht es dem Pädagogen nicht bloß um eine möglichst flüssige und strukturierte Darstellung von Inhalten. Vielmehr sollen die Imaginationen der Lerner direkt angesprochen werden, was in der künstlichen Lernumgebung der Universität bislang eher selten versucht wird. Ihre individuellen Wunschbilder, Empfindungen oder Träume sollen in gewisser Weise verwirklicht werden, indem sie symbolisch, in Form der geschriebenen und dargestellten Geschichten, zum Ausdruck gebracht werden. In diesem Fall kann der Lerngegenstand des Monomythos eine Strukturhilfe darstellen und auch Neue Medien können diesen Prozess fördern, da sie das Spektrum an multimodalen Artikulationsformen erweitern.

Die dritte Zieldimension ist inhaltlich-religiös konnotiert. Sie bezieht sich im Kern auf eine biografische Reflexion, die an der Analogie zwischen der Heldenreise und der Grundstruktur des Lebens angesiedelt ist. Der Dozent sieht diesen Monomythos als Chance, gemeinsam mit den Studierenden u. a. die Bedeutung sowie das Potenzial von Krisen, Veränderungen und Entwicklungen in individuellen Lebenswegen aufzuzeigen. Wie die Seminarteilnehmer bei der Filmanalyse feststellen, wächst aufgrund der gemachten Erfahrung im Verlauf des Abenteuers die Persönlichkeit des Protagonisten.

Mithilfe des Monomythos kann u. a. hinterfragt werden, in welchen Bereichen es Hindernisse oder Widerstände im eigenen Leben geben könnte, die eine Fortsetzung der persönlichen Lebensreise erschweren bzw. verhindern. Die Macht der Gewohnheiten und Routinen geraten in diesem Kontext ebenso ins Visier der kritischen Betrachtung. In der Veranstaltung benennen die Teilnehmer beispielsweise ihren ausgeprägten Medienkonsum, der sie gelegentlich stört und von dem sie sich mitunter abhängig fühlen. Sie sind sich außerdem einig, dass Entwicklung im Leben für sie wichtig ist und dass die damit einhergehenden Veränderungen häufig Mut, Kraft und Vertrauen in die eigene Persönlichkeit voraussetzen.

Im vierten Lernziel möchte der Dozent den Erfahrungsraum der Studierenden – hinsichtlich einer Projektarbeit und den damit verbundenen Komponenten – erweitern. In diesem Zusammenhang denkt er an die Förderung von Management-Qualitäten, wie z. B. unter zeitlichem Druck einen Arbeitsschritt abzuschließen oder das Nutzen der Vorteile bzw. die Bewältigung von Herausforderungen, die sich durch eine Teamarbeit ergeben.

Wie aufgezeigt gibt es im Seminar somit mehrere konkrete Ansatzpunkte des multimodalen Lehrens und Lernens. Der Dozent möchte den Lernzuwachs im Sinne der situativen Planungsreflexion auf folgenden drei Wegen (a–c) praktizieren:

(a) Multiperspektivität

Der Pädagoge besitzt den Anspruch, in Lehr- und Lernprozessen multiperspektivisches Denken und Handeln zu fördern. Mithilfe des Lerngegenstandes und der eingesetzten Methoden möchte er ihn folgendermaßen umsetzen: Der Lerninhalt des Monomythos erscheint ihm dafür sehr geeignet zu sein. Auf der einen Seite verweist er nämlich auf eine häufig verwendete Grundstruktur in Medieninhalten. Das Wissen über die Aspekte der Heldenreise und die Fähigkeit, sie in ihren verschiedenen Konstellationen zu dekonstruieren, eröffnet eine zentrale Beobachterperspektive, die befähigt, Medientexte (z. B. im Fernsehen), aber auch religiöse Erzählungen distanzierter wahrzunehmen und zu reflektieren. Auf der anderen Seite ist sich der Didaktiker bewusst, dass jeder Mythos seinen historischen Charakter verschleiert. Seine repräsentierten Wahrheiten entspringen also keiner natürlichen Ordnung, sondern sie sind wandelbar. Eine undifferenzierte Betrachtung kann dementsprechend auch zu einer Reduzierung der Beobachterpositionen führen. Aus diesem Grund legt der Pädagoge im Seminar großen Wert darauf, dass der Monomythos der Heldenreise, der exemplarisch für alle Mythen steht, als solcher enttarnt und spätestens am Ende des Semesters von allen Seminarteilnehmern als kulturelles Konstrukt verstanden wird, das auch im Kontext von Macht und Interessen zu sehen ist.

Nicht nur das Wissen um die Ambivalenz des Monomythos, sondern auch die eingesetzten Methoden sollen aus Sicht des Lehrenden zu einer Perspektivenerweiterung führen. Die Videoanalyse offenbart z. B., wie facettenreich ein Lerngegenstand – in diesem Fall der

Film *Matrix* – wahrgenommen werden kann. Jede Kleingruppe nimmt den *Science-Fiction*-Film in Abhängigkeit der zu untersuchenden Analyseebene anders wahr. Kein Ergebnis ist dabei „richtiger“ bzw. wichtiger als die anderen Resultate, vielmehr erweitern sie alle den Fokus der *Matrix*-Betrachtung. Außerdem lösen die Teilnehmer die Aufgabe des Verfassens, Erzählens bzw. Präsentierens einer Kurzgeschichte sehr unterschiedlich. Ebenso individuell verhält es sich mit der Internetgestaltung der Gruppenhomepages und der Portfolios. Der Lehrer möchte demonstrieren, dass es nicht nur einen – für alle gültigen – Lösungsweg gibt. Auch um solche zentralen Gesichtspunkte explizit mit den Hochschülern zu thematisieren, gibt es während des Seminars in regelmäßigen Abständen „Reflecting Teams“ und andere Methoden der Reflexion sowie Evaluation. Hier haben die Lerner die Möglichkeit, bewusst eine Beobachterrolle einzunehmen und ihre Re-/De-/Konstruktionen als solche zu begreifen und zu beurteilen. Eine kontinuierliche Anwendung solcher Vorgehensweisen, so das Verständnis des Pädagogen, ist für die Förderung von multiperspektivischem Denken und Handeln von zentraler Bedeutung.

(b) Multimodalität

Der Dozent verwendet im Laufe des Seminars bewusst eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden. Er betrachtet die Studierenden als Lernforscher und möchte sie für ihre Untersuchungen und Experimente mit zahlreichen Werkzeugen und Techniken vertraut machen, die ihnen bei der Re-/De-/Konstruktion von Wirklichkeit nützlich sein können. In seiner hier beschriebenen Veranstaltung stellt er den Teilnehmern die handlungsorientierte Methode der webbasierten Projektarbeit vor. Sie wird, in Anhängigkeit zum jeweiligen spezifischen Meilensteinthema, von weiteren aktivierenden Arbeitsweisen begleitet. Bezogen auf die vierte und fünfte Projektphase, auf die sich die hier durchgeführte exemplarische Darstellung einer situativen Planungsreflexion konzentriert, sind dies u. a. folgende Methoden:

- Erkundungen (per Internet)
- Filmanalyse
- Erzählungen
- Biografiearbeit (in Ansätzen)
- Präsentationen
- Portfolio
- (regelmäßige) Reflexion/Evaluation (Reflecting Teams, Feedback)

Im Kontext der situativen Planungsreflexion spielen Methoden eine zentrale Rolle, welche die Einnahme kritischer Beobachterpositionen in didaktischen Prozessen fördert. Erst durch die gezogenen Konsequenzen aus der gemeinsamen Evaluation kommt es im Fallbeispiel zur inhaltlichen Ausrichtung des Monomythos im Meilenstein vier und fünf. Ebenso haben die durchgeführten Reflexionen und Evaluationen Einfluss auf die nachfol-

genden eingesetzten didaktischen Komponenten: Da etwa die Teilnehmer die Konstellation der Kleingruppen in den Projektphasen auf Dauer als zu statisch empfinden, wird im weiteren Verlauf der Veranstaltung auf Methoden (Gruppenpuzzle, Filmanalyse) zurückgegriffen, die verstärkt auf das Arbeiten im Gesamtkollektiv des Seminars setzen bzw. eine Durchmischung der vorausgegangenen Teams ermöglichen.

(c) Multiproduktivität

Das Seminar ist nicht nur so konzipiert, dass ein Lernwachstum auf unterschiedliche Art und Weise realisiert werden kann, sondern ebenso, dass die erzielten Resultate in möglichst variablen Formen präsentiert werden können. Hier liegt aus Sicht des Didaktikers eine bedeutende Stärke der Neuen Medien, denn sie erweitern das Spektrum multimodaler Varianten von diversen Darstellungsformen.

Ein besonders anschauliches Beispiel für Multiproduktivität lässt sich anhand der durchgeführten Erzählpräsentationen aufzeigen. Das Erzählen ist für sich genommen bereits eine Methode (vgl. Reich 2012). Im Projekt wird sie für die Präsentation von Lernergebnissen – in diesem Fall sind es Kurzgeschichten – eingesetzt. Die Studierenden kombinieren nun den Erzählakt äußerst kreativ mit medialen Hilfsmitteln.²³⁴ So inszeniert die erste Gruppe ihre Vorstellung der Geschichte mit dem Auftritt eines Erzählers, der mit einem langen Gewand bekleidet ist. Der Seminarraum ist abgedunkelt, lediglich eine kleine Leselampe spendet Licht. Während der Redner spricht, setzt im Hintergrund leise eine mystische Musik ein. Ein jeweils passendes Bild, welches per Beamer an die Wand projiziert wird, visualisiert jede Etappe der Abenteuerreise. Dadurch haben die Zuhörer stets im Blick, in welcher Phase des Monomythos sich der Protagonist befindet. Ein anderes Projektteam hat hingegen ein eigenes Hörspiel produziert. Ihr Endprodukt wurde auf eine Kassette übertragen und so hören alle Teilnehmer die Geschichte klassisch über einen Musikrekorder. Eine weitere Gruppe erstellte aus dem behandelten Film *Matrix* mehrere Standbildaufnahmen. Sie setzten diese sogenannten Screenshots dann in eine von ihnen festgelegte Reihenfolge und bastelten auf dieser Grundlage eine Fotostory. Kurze Texte unter den Abbildungen sowie eingefügte Sprechblasen unterstützen die Bildsprache. Das Gesamtwerk erinnert an ein Comic, das inhaltlich völlig von der eigentlichen *Matrix*-Erzählung abweicht. Die Präsentation erfolgt über einen Beamer.²³⁵

²³⁴ Der Hochschulpädagoge bekundet häufig seinen Wunsch, bei Präsentationen explizit auf die ästhetische/künstlerische Dimension der Darstellungsform zu achten. So könne das Potenzial der Neuen Medien ausgenutzt werden und die erarbeiteten Ergebnisse bekämen dadurch einen besonders ansprechenden Rahmen. Die Studierenden greifen seinen Vorschlag auf. Im Verlauf des Semesters entwickelt sich ein starker Impuls seitens der Lerner. Sie finden immer mehr Gefallen an den Gestaltungsmöglichkeiten mithilfe der Neuen Medien.

²³⁵ Dieser Ansatz stellt sicherlich eine interessante Methode dar, um die Macht des Visuellen und die Manipulationsmöglichkeiten der Neuen Medien kritisch zu thematisieren. Z. B. könnten in Schulprojekten Lerner ihre Lieblingsfilme umcodieren. Auf spielerische Weise erfahren sie dann, wie sich durch das Aneinanderreihen einzelner Bilder eine bestimmte Bedeutung erzielen lässt.

Bezogen auf das Gesamtprojekt gibt es zwei grundsätzliche Darstellungsformen: die Gruppenhomepage sowie das individuelle Portfolio, welches mit dem jeweiligen Internetauftritt des Teams durch einen Link verbunden ist. Auf der erstgenannten werden, wie geschildert, die Seminarstunden inhaltlich und methodisch von den entsprechenden Mitgliedern zusammengefasst sowie die Arbeitsschritte und Resultate der Meilensteine dargestellt. Das Portfolio hat hingegen einen etwas persönlicheren Charakter. Hier dokumentiert jeder Teilnehmer für sich seine persönlichen Einstellungen, Meinungen, Gedanken und Gefühle gegenüber den behandelten Lerngegenständen sowie seine Lösungswege und erreichten Lernziele.

Die Einträge für beide Internetseiten (Gruppenhomepage und Portfolio) verfassen die Studierenden am Ende jeder Sitzung oder im Zuge von Hausaufgaben. Neben der Möglichkeit, Inhalte multimodal zu dokumentieren und zu präsentieren (s. o.), beinhalten beide digitalen Darstellungsformen weitere Vorteile: Aufgrund der Möglichkeit, Inhalte zu verlinken, können sie schnell und übersichtlich abgerufen werden. Bei einer Präsentation vor den anderen Studierenden können diese Informationen außerdem für alle, z. B. per Beamer, problemlos visualisiert werden. Daran schließt sich der Aspekt der Transparenz an. Zum einen verlinken sich die Hochschüler im Verlauf des Semesters mit den Homepages der anderen Gruppen. Sie haben so die Chance, auch nach der Reflexion eines abgeschlossenen Meilensteins und auch außerhalb des Seminars die erzielten Endprodukte, Lösungswege, Meinungen usw. (der anderen Seminarteilnehmer) – aus der Perspektive eines Beobachters, Teilnehmers und Akteurs heraus – zu betrachten und zu studieren.²³⁶ Eventuell kann aufgrund dieser relativen örtlichen und zeitlichen Unabhängigkeit der Betrachtungsoptionen eine differenziertere Selbst- und Fremdbeobachtungsposition eingenommen werden, die den Reflexionsgrad intensiviert. Zum anderen wird bei einer durchgeführten Kurzpräsentation in der Regel Komplexität reduziert, sodass alle Zuhörer sich auf die Kernaussagen konzentrieren können. Aufgrund der dokumentierten Gruppenhomepages und Portfolios können interessierte Studierende (auch in ihrer Rolle als Lehrer) nach einer solchen Darbietung die vorgetragenen Lernschritte und Ergebnisse im Detail auf den entsprechenden Internetseiten der Kommilitonen nachlesen. Ein weiterer Vorteil liegt in dem Zugewinn an Kommunikationskanälen, die sich durch diese virtuellen Speicher- bzw. Darstellungsformen ergeben. Bei einer online-gestützten Reflexion²³⁷

²³⁶ Die Studierenden und der Dozent verständigen sich bei der Auswertung der ersten Arbeitsphase darauf, dass die Inhalte der Gruppenhomepages am Ende eines Meilensteines von den entsprechenden Gruppenmitgliedern freigeschaltet werden. Somit sind die Inhalte erst zu diesem Zeitpunkt für alle Seminarbeteiligten sichtbar. Außerdem entscheidet jeder Teilnehmer für sich, ob er sein Portfolio für die anderen Mitwirkenden öffnet. Schließlich wird geklärt, dass die erstellten Internetauftritte nicht für die breite Öffentlichkeit des WWW, sondern nur den Studierenden des Seminars zugänglich gemacht werden. Somit wird u. a. ein vertrauenswürdigeres Arbeitsklima gewährleistet und die Hochschüler können Projekte wie z. B. die Matrix-Fotostory umsetzen, ohne sich intensiv mit dem Thema „Urheberrechtsverletzung“ zu beschäftigen.

²³⁷ Internet-Plattformen wie beispielsweise „Google“ ermöglichen die Erstellung von einfachen Online-Fragebögen und deren Auswertung.

können die Studierenden nämlich Kommentare, Verbesserungsvorschläge, Belobigungen – z. B. über Inhalt, Form, Gliederung – ebenso auf den anderen Seminar-Homepage platzieren oder für die eigenen Teamkollegen verfassen. Dieser Aspekt ist sehr bedeutungsvoll für den Dozenten, denn er schafft zusätzlichen Raum, in dem die Lerner selber zu Rat gebenden, fördernden und reflektierenden Lehrern werden können.

Durch die Dokumentationen der Gruppenhomepages und Portfolios, ihre Verlinkungen untereinander und die erstellten Kommentare aller Teilnehmer entsteht im Laufe des Seminars ein umfangreiches, gemeinsam erarbeitetes, multiperspektivisches und facettenreiches Netzwerk über die behandelten Lerngegenstände und ihre verwendeten Methoden. Der Dozent möchte, so lässt sich zusammenfassend sagen, ein Bewusstsein schaffen, dass es zahlreiche Wege der Erkenntnisgewinnung und Erkenntnisvermittlung gibt und dass Neue Medien an der Wissensproduktion sowie bei ihrer Reflexion und Evaluation hilfreich eingesetzt werden können.

(3) Inhalte im Blick auf Beziehungen planen

Der Hochschuldidaktiker betrachtet die Studierenden als dialogische Partner. Diese Grundeinstellung prägt stets die Planung seiner Veranstaltungen. Zu Beginn jedes Seminars bespricht er deshalb gemeinsam mit den Teilnehmern ihre und seine Erwartungen und wünschenswerte Ziele bezüglich des Kurses. In diesem Fallbeispiel liegt eines seiner zentralen Anliegen darin, einen Lernzuwachs der Studierenden im Bereich medienreligiöser Bildung anzustreben. Ein Hauptaugenmerk richtet sich dabei auf die Zunahme einer kritischen Wahrnehmung von medienreligiösen Inhalten und Funktionen in der Alltagswirklichkeit. Außerdem wünscht er sich, dass diese Erkenntnisgewinne auf konstruktive und ästhetische Art und Weise angewendet, dargestellt und präsentiert werden (s. Fn. 234). Beim Sammeln der Lerneransprüche zeigt sich, dass die Lerngegenstände einen unmittelbaren Alltagsbezug haben sollten. Die Hochschüler möchten nach Möglichkeit wenig religiöse Primärliteratur lesen, dafür aber stark anwendungsbezogen arbeiten.

Die Vorstellungen der didaktischen Partner decken sich von Beginn an darin, dass zum einen der starke inhaltliche und methodische Bezug der Neuen Medien als sehr passend und ansprechend angesehen wird. Zum anderen halten beide Seiten eine kontinuierliche Reflexion und Evaluation über ihr eigenes Handeln, ihre erreichten Ziele, Methoden sowie ihre dialogische Partnerschaft für sehr erstrebenswert.

Aus diesen Feststellungen wird in gewisser Weise die grobe Vorgehensweise des Seminars ausgehandelt. Bezogen auf die Themen der ersten drei Meilensteine hat der Lehrer zwar kaum partizipativen Spielraum, allerdings sind die Studierenden an der konkreten

inhaltlichen und methodischen Umsetzung dieser Arbeitsphasen direkt beteiligt. An jenen Stellen, in der die Lernrichtung von ihm vorgegeben wird, begründet er zudem diese gewählte Vorgehensweise.²³⁸ Des Weiteren bespricht er mit den Studierenden, dass sie, unter gewissen Rahmenbedingungen, die Themenwahl der vierten und fünften Arbeitsphase bestimmen können. Die Teilnehmer fühlen sich in ihrer Rolle als Lerner und Didaktiker ernst genommen. Sie sind aufgrund dieser partnerschaftlichen Verständigung sowie der ausgehandelten Vorgehensweisen des Lernprozesses sehr zufrieden und zusätzlich motiviert.

Das Prinzip der Gemeinsamkeit wird nicht nur zu Beginn, sondern auch während des gesamten Semesters gepflegt. Aufgrund des dritten Meilensteins haben die Studierenden einen Einblick in diverse Werbestrategien mithilfe religiöser Symbolik und Motive bekommen. An die Reflexion und Evaluation dieser Arbeitsetappe knüpft sich die Aushandlung der weiteren Vorgehensweise an. Die Lernenden artikulieren ihren Wunsch, mehr über den Bereich medienreligiöser Inhalte zu erfahren. Ihre Intention kann durch folgende Aussage zusammengefasst werden: Wir wollen bewusst wahrnehmen, wann und wie wir medial verführt werden und wir wollen im Einzelfall bewusst entscheiden können, ob wir das zulassen oder nicht. Der Dozent hatte ursprünglich andere Themen für den Projektverlauf angedacht (z. B. (quasi-)religiöse Funktionen der Neuen Medien oder Gewalt im Internet). Aufgrund der Verständigung mit seinen dialogischen Partnern erfährt er jedoch von dem beschriebenen Begehren der Teilnehmer. Da aus seiner Sicht der gewünschte Lerngegenstand noch viel Wissenswertes bietet, willigt er ein. So wird die kritische Betrachtung von medienreligiösen Texten anhand der monomythischen Heldenreise weitergeführt. Selbst bei der Reflexion dieses vierten Meilensteines wird deutlich, dass der Bereich der kritischen Wahrnehmungsschulungen von medienreligiösen Inhalten für die Studierenden immer noch nicht abgeschlossen ist. Der Anspruch seitens der Lerner drückt sich hierbei durch die Frage aus: In welchen Bereichen können wir das neue Wissen noch nutzen und selber anwenden? Ein Bedürfnis des Dozenten ist es hingegen, noch stärker die Gestaltungsmöglichkeiten der Neuen Medien in den Unterricht zu integrieren. Nach gemeinsamer Überlegung und Planung entsteht das Vorhaben, auf Grundlage der Heldenreise eine eigene Kurzgeschichte zu schreiben und diese mithilfe der Neuen Medien künstlerisch darzustellen.

Die dialogische Partnerschaft bezieht sich nicht nur auf die gemeinsame Auswahl und Planung des Inhalts. Ebenso achtet der Pädagoge darauf, dass – im Sinne der situativen Planungsreflexion – die Hochschüler aktiv in die Konstruktion der Inhalte eingespannt sind. Aus diesem Grund werden – bezogen auf den Lerngegenstand des Monomythos –

²³⁸ Wie oben dargestellt werden in den entsprechenden Abschnitten erst notwendige Grundkenntnisse der medienreligiösen Bildung vermittelt, die eine flexiblere Themenbehandlung innerhalb dieses Feldes ermöglichen.

erneut handlungsorientierte Methoden (s. o.) verwendet, wie das Gruppenpuzzle, die Filmanalyse, das Schreiben und Erzählen einer Kurzgeschichte sowie die Durchführung einer (kreativen) Präsentation. An den Reflexionen und Evaluationen sind die Studierenden, wie aufgezeigt, ebenso unmittelbar beteiligt.

Ein weiterer Aspekt, der die Beziehung zwischen den Partnern stärkt, verweist auf das angebotene Wissen des Pädagogen, welches er nicht als universelle Wahrheit, sondern als eine mögliche Erklärung von Welt darstellt. Der Lerngegenstand ist dadurch diskutierbar und die Studierenden haben so eher die Möglichkeit, sich kritisch gegenüber diesem zu positionieren. Dementsprechend wird auch die Heldenreise als *ein* nützliches Modell auf Zeit behandelt. Der Lernfokus richtet sich im Kontext des Seminars nicht bloß inhaltlich auf den Monomythos, vielmehr liegt der Schwerpunkt darin, die Macht der scheinbaren Natürlichkeit von Mythen kritisch zu thematisieren. Werden Inhalte im Hinblick auf Beziehungen geplant, so steigen aus Sicht des Didaktikers die Chancen, dass sich die Beobachterpositionen und Handlungsoptionen der Lerner, aber auch des Lehrers erweitern.

Das Prinzip der dialogischen Partnerschaft bedeutet für die Lerner mehr Partizipation (s. o.) und Gestaltungsfreiraum. In möglichst hoher Eigenverantwortung planen sie während der webbasierten Projektarbeit die Arbeitsprozesse der einzelnen Meilensteine und führen sie durch. Außerdem kann diese Art der Beziehung zwischen Lehrer und Lerner förderlich für die gesamte Arbeitsatmosphäre sein. Zwischen den Studierenden und dem Dozenten besteht im Fallbeispiel eine gegenseitige Wertschätzung. Aus diesem Grund gelangt der Pädagoge zur Idee, die Heldenreise mit einer Methode der biografischen Arbeit, zumindest ansatzweise, zu verbinden. Die Studierenden zeigen sich dem Vorschlag gegenüber offen und interessiert. In diesem Kontext werden achtsam und sensibel u. a. folgende persönliche Fragen behandelt:

- Welche Stagnationen bei deiner Heldenreise könnte es geben?
- Seid ihr auf eurem Lebensweg schon Mentoren begegnet, die euch auf eurer Reise begleitet und geholfen haben?
- Bezeichnest du dich als Held auf deinem individuellen Weg durchs Leben?
- Wo siehst du Chancen und Risiken einer Abenteuerreise?

(4) Beziehungen im Blick auf Inhalte planen

Der Dozent versucht in seinen Seminarplanungen stets die Beziehungsseite von Lerninhalten zu berücksichtigen. Seine Beziehungsdidaktik hat den Anspruch, dass die Lerner möglichst deutlich Anknüpfungspunkte zwischen dem Lerngegenstand und ihrer Lebenswelt erkennen bzw. herstellen können. Bezogen auf das Thema des narrativen Monomythos möchte er dies auf mehreren Ebenen realisieren:

Im Sinne des strukturanalytischen Ansatzes kann ein Zuschauer während einer Filmrezeption scheinbar mit den Medienfiguren in Interaktion treten. Er steht somit imaginär in Beziehung zu ihnen. Dabei kann er unterschiedliche Perspektiven der Fremd- und Selbstbeobachtung einnehmen (s. Kap. 4.2.3). Die Studierenden wählen den Film *Matrix* eigenständig, also aus eigenen Antrieben heraus, aus. Es gibt demnach möglicherweise handlungsleitende Themen (vgl. ebd.) aus ihrer Alltagswirklichkeit, die in diesem Bildstreifen berührt werden. Der Pädagoge schätzt die emotionale Involviertheit²³⁹ der Hochschüler bezüglich der Filmhandlung und der Personae entsprechend hoch ein. Aus diesem Grund scheint es bei der Behandlung des Lerngegenstandes „Monomythos“ förderlich, auf einen von Studierenden vorgeschlagenen Film zurückzugreifen.

Ein Bezug zwischen Lerninhalten und der Beziehungsseite der Hochschüler soll auf einer weiteren Ebene durch die Methode des Geschichteschreibens und -erzählens hergestellt werden. Die Konstruktion einer Kurzgeschichte und die relative Wahlfreiheit des Inhalts – lediglich die Etappen der Heldenreise sollen strukturell in die Erzählung eingewoben werden – spricht, so die Erwartung des Dozenten, das innere Begehren der Studierenden an. Mithilfe dieser Arbeitsweise können sich die Lerner eine kleine imaginäre Welt erschaffen, die aus ihren gewählten Symbolen, Motiven und Codes besteht. Die „Erzählpräsentationen“ sind auch in diesem Kontext als Ausdruck einer Entscheidungsfreiheit zu sehen, denn die Produzenten der Geschichte wählen ebenso selbstständig und eigenverantwortlich aus, auf welche Art und Weise sie ihr Endprodukt vor den Kommilitonen darstellen möchten. Die Neuen Medien erweitern hierbei das Spektrum an Ausdrucksmöglichkeiten. Im Gegensatz zur ersten Ebene erfinden die Hochschüler unter Verwendung der Erzählmethoden (Verfassen und Präsentieren der Kurzgeschichte) ihre eigene Medienwirklichkeit. Sie bearbeiten das Thema der mythischen Narration folglich verstärkt in ihrer Rolle als Akteur.

Schließlich wird der Lerngegenstand bei der Biografiearbeit unmittelbar auf die Alltagsrealität der Teilnehmer und somit auch auf ihr Beziehungsleben bezogen. Dadurch können sie vermutlich recht konkret – u. a. mithilfe der oben genannten persönlichen Beispielfragen (z. B. „Welche Stagnationen bei deiner Heldenreise könnte es geben?“) – Gefühle, Gedanken und Meinungen gegenüber dem Monomythos zum Ausdruck bringen. Die Studierenden behandeln in dieser dritten Ebene das Thema somit aus einer eher teilnehmenden Perspektive heraus.

Für den Pädagogen bedeutet Beziehungsdidaktik ebenso, nach Möglichkeit *explizit* das Lernfeld „Beziehungen“ im Hinblick auf einen konkreten Lerninhalt zu behandeln. Der Monomythos eignet sich aus Sicht des Dozenten hervorragend für das Thema des sozialen Miteinanders, schließlich lassen sich alle Etappen der Heldenreise auch unter diesem

²³⁹ Die emotionale Involviertheit wird durch den PSI-Wert ausgedrückt (vgl. ebd.).

Gesichtspunkt bearbeiten. So betont die Reise die Bedeutung des Sozialen und der Solidarität, denn in ihrem klassischen Verlauf trifft der Protagonist auf Freunde und Mentoren, die ihn auf seinem Weg (teilweise) begleiten und unterstützen. Außerdem kehrt der Held am Ende des Abenteuers zurück zur Gemeinschaft und sein erworbenes Elixier (z. B. Erfahrungen, Zauberspruch, Kräfte, Wissen) dient dem Kollektiv. Im Seminar werden diese Aspekte – auch unter religiösen Gesichtspunkten – ausgearbeitet und diskutiert.

Der Dozent plant Beziehungen also auf unterschiedliche Weise im Hinblick auf den entsprechenden Lerngegenstand. Sie beeinflussen selbst die Methoden, die der Pädagoge in Abhängigkeit zum Thema (gemeinsam mit den Lernenden) bewusst ausgewählt hat. Denn da das soziale Miteinander für ihn – und für die konstruktivistische Didaktik – einen hohen Stellenwert in Lehr- und Lernprozessen besitzt, möchte er, dass es im Kurs möglichst umfangreich und unmittelbar erfahrbar wird. Dieser Ansatz zeigt sich im vierten und fünften Meilenstein u. a. in den Methoden „webbasierte Projektarbeit“ oder „Gruppenpuzzles“: Die Studierenden erarbeiten sich in kleinen Gruppen Einzelwissen (s. o.). Jeder Lerner kann sich dabei mit seinen individuellen Stärken einbringen. Die gewonnenen Erkenntnisse werden schließlich von allen Teams zusammengetragen. Im Verlauf des Arbeitsprozesses wächst so ein kollektives Gesamtwissen, an dem alle Teilnehmer partizipiert haben und von dem alle Mitwirkenden profitieren. Seine Bedeutung liegt gerade in der Diversität und in seiner Perspektivenvielfalt.

(5) Methoden und Medien wählen

Um die Methoden- und Medienkompetenz der Studierenden zu fördern, verwendet der Hochschuldozent in seiner Veranstaltung unterschiedliche Methoden und Medien. Die Teilnehmer lernen so diverse Anwendungstechniken kennen, die ihnen in den verschiedenen Lehr- und Lernprozessen nützlich sein können.

Bei der Planung der Methoden konzentriert er sich auf handlungsorientierte Vorgehensweisen, um ein eigenverantwortliches und selbst gesteuertes Lernen zu fördern. So kommen im Meilenstein vier und fünf z. B. die webbasierte Projektarbeit mit Gruppenhomepages und individuellen Portfolios genauso zum Einsatz wie kleinere aktivierende Methoden wie das Gruppen-Puzzle, die Filmanalyse, das Geschichteschreiben und -erzählen sowie die Erzählpräsentationen.

In der situativen Planungsreflexion werden Medien weder zum Selbstzweck noch unreflektiert im Unterricht verwendet. Vielmehr orientiert sich ihre Verwendung an dem entsprechenden Lerngegenstand sowie den darauf basierenden Methoden. Der Dozent ist sich jedoch bewusst, dass sich mit Unterstützung der Neuen Medien die Vielzahl an möglichen viablen Methoden steigern lässt bzw., dass es durch ihren Einbezug zu innovativen Variationen bestehender Methoden kommen kann. Gleichzeitig sieht er durch

den Einsatz des Internets, des Computers usw. weitere Chancen, die imaginären Kräfte der Studierenden zu wecken und aufrechtzuerhalten bzw. diese für didaktische Kontexte konstruktiv zu verwenden (s. o.).²⁴⁰ Im Rahmen des Lerngegenstandes „Monomythos“ werden u. a. folgende Medien ausgewählt: Computer, Internet, Homepage, Beamer, Kassette, Film, Musik, Kurzgeschichten, Foto-Collage und (digitale) Bilder. Sie alle unterstützen, so der Pädagoge, die praktische Umsetzung des Lerninhalts in konkrete Lernprodukte. Bezogen auf die Lerneinheit der Heldenreise kann der Lernzuwachs zum einen mithilfe der Gruppenhomepages und den Portfolios in Form von erstellten (multimedialen) Dokumentationen visualisiert werden. Zum anderen entstehen durch die verfassten Kurzgeschichten und den anschließenden Erzählpräsentationen weitere vielseitige Lernerzeugnisse. Es ist dem Dozenten in diesem Zusammenhang ein zentrales Bedürfnis, dass alle verwendeten Methoden und Medien regelmäßig gemeinsam mit den Studierenden aktiv reflektiert und evaluiert werden.

Die geschilderten Fallbeispiele sollen Anregungen geben, auf welcher unterschiedlichen Art und Weise eine konstruktivistisch orientierte Didaktik in der medienreligiösen Bildung umgesetzt werden kann. Aus den drei planungsdidaktischen Ansätzen ergeben sich spezifische Beobachterpositionen, welche die didaktische Planung und Durchführung jeweils entscheidend prägen. Um ihre besonderen Merkmale mit den daraus resultierenden Konsequenzen aufzuzeigen, wurden sie sehr systematisch in den jeweiligen Praxisbeispielen angewendet. Im didaktischen Alltag sollte eine zu schematische Herangehensweise vermieden werden (s. o.).

Möglicherweise erscheinen einige der simulierten Handlungsabläufe dem einen oder anderen Leser als sehr idealisierend. Die Lerner sind stets engagiert und bringen sich mit guten Ideen ein. Ich habe im Rahmen meiner Lehre als Dozent jedoch die Erfahrung gemacht, dass eine konstruktivistische Didaktik einen sehr positiven und nachhaltigen Einfluss auf Lehr- und Lernprozesse haben kann. Insofern halte ich die geschilderten Fälle für durchaus realistisch.

Dieses Abschlusskapitel mit den drei Planungsbeispielen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Trotzdem – bzw. gerade deshalb – eignet es sich aus meiner Sicht als Ausgangsgrundlage für weiterführende, konstruktivistische Überlegungen in der Didaktik im Allgemeinen sowie im medienreligiösen Bildungssektor im Speziellen. Sie sollen einen kritischen Prozess in Gang setzen, der die Entwicklung einer medienkritischen Religionsdidaktik und einer religionskritischen Medienpädagogik weiter vorantreibt.

²⁴⁰ Gleichzeitig verwendet der Hochschullehrer – wie im Meilenstein fünf deutlich wird – die Methode des Geschichtenerzählens und -schreibens. Aus seiner Sicht kommt dieses Kulturwerkzeug im Zeitalter der *Generation Facebook* (vgl. Kap. 2.1) zu kurz. Wie das Fallbeispiel verdeutlicht zeigt der Dozent sich ebenso offen, eher klassische mit eher neuen Medien zu kombinieren.

10 Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde das Verhältnis von Religion und (Neuen) Medien bzw. von Religiosität und Medienverhalten untersucht. Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche Bedeutung diese Relation für Jugendliche haben kann. Ich diskutierte dabei

- a) Zusammenhänge zwischen Religion und Neuen Medien bzw. Religiosität und Medienverhalten,
- b) mögliche Folgen der medienreligiösen Aspekte auf die Lebenswelt von Heranwachsenden sowie
- c) pädagogische Konsequenzen, die ich aus den Resultaten a) und b) zog.

Zunächst diskutierte ich die soziokulturellen Rahmenbedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche gegenwärtig aufwachsen. Anschließend entwarf ich eine systematische Strukturierung medienreligiöser Phänomene in der Populärkultur. Aus beiden theoretisch erörterten Themengebieten ergaben sich bereits erste Antworten auf die Ausgangsfragen. Auf diesen Ergebnissen aufbauend entwickelte ich im nächsten Schritt mehrere Hypothesen, die in einer quantitativen Schülerbefragung überprüft wurden. Aus den gewonnenen theoretischen und empirischen Erkenntnissen zog ich schließlich pädagogische Konsequenzen, die in der Forderung einer konstruktivistischen medienreligiösen Bildungsarbeit mündeten.

Im Folgenden möchte ich knapp zentrale Ergebnisse dieser Arbeit zusammenfassen.

Als notwendige Vorarbeit in die Thematik diente eine kurze Einführung in den *interaktionistischen Konstruktivismus*. Im ersten Kapitel wurden bedeutsame Begrifflichkeiten dieser Erkenntnistheorie vorgestellt, die im Verlauf der Ausarbeitung eine entscheidende Rolle spielten.

Das Kapitel „Jugendkulturelle Modernisierungsaspekte“ verdeutlichte, dass Jugendliche gegenwärtig innerhalb gravierender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse aufwachsen. Das Konstruieren der eigenen Identität wird zunehmend schwieriger und ist oft mit Gefühlen von Unsicherheit und Zukunftsängsten verbunden. Neue Medien können in diesem Zusammenhang als einflussreicher stabilisierender Sozialisationsfaktor für Jungen und Mädchen angesehen werden, denn sie füllen oftmals ein Vakuum an kulturellen und sozialen Orientierungsmustern.

Im Abschnitt „Religion und Religiosität“ wurde deutlich, dass Religion als ein komplexes, kulturelles Konstrukt angesehen werden kann. Außerdem stellte sich mithilfe des Modells

„Der Markt der Religionen“ heraus, dass nicht nur traditionelle Religionsinstanzen, sondern ebenso alternative Sinnanbieter sakrale Produkte offerieren können.

Im vierten Kapitel „Neue Medien“ kristallisierte sich das identifikations- und projektionsfördernde Potenzial von *parasozialen Interaktionen* heraus. Außerdem können Religion und Religiosität aus Sicht der Medienrezeptionsforschung Einfluss auf die strukturellen Rahmenbedingungen von Heranwachsenden nehmen. Als handlungsleitende Themen bestimmen sie dann gegebenenfalls die Auswahl und Verarbeitung der Medienrezipienten mit. Erörterungen über die *Cultural Studies* deckten die komplexen, sich gegenseitig beeinflussenden Kräfteverhältnisse der Kultur auf, in die die Neuen Medien, aber auch die einzelnen Subjekte eingebunden sind. Es lässt sich festhalten, dass Medieninhalte stets mit ideologischen, ökonomischen oder politischen Eigeninteressen der Medienmacher codiert sind.

Als zentrales Ergebnis des fünften Kapitels „Neue Medien und der Markt der Religionen“ bleibt zu bemerken, dass es zwischen den Neuen Medien und Religionen viele inhaltliche und funktionale Gemeinsamkeiten gibt. Neue Medien bzw. Medienproduzenten nehmen in der flüssigen Moderne deshalb häufig am Kampf um religiöse Bedeutung teil. Jugendliche sind auch im religiösen Kontext eine bedeutungsvolle Zielgruppe. Dementsprechend umfangreich werden sie mit Werbestrategien der Sinnanbieter konfrontiert.

Die empirische Studie an fünf Kölner Schulen wurde in den Kapiteln 6 und 7 beschrieben. Bei den interviewten Mädchen und Jungen spielt Religiosität im Alltagsleben prinzipiell eine Rolle. Dabei werden Religion und Religiosität sehr unterschiedlich von ihnen konstruiert. Die Schüler profanisieren außerdem häufig sakrale Konstruktionen. Eine Tendenz zur Sakralisierung des Profanen ist bei den interviewten Jugendlichen jedoch seltener vorhanden. Es gibt Hinweise darauf, dass die religionsähnlichen Elemente und Strukturen der Neuen Medien (quasi-)religiöse Funktionen bei den Heranwachsenden übernehmen können. Schließlich fand ich heraus, dass, je religiöser die Teilnehmer dieser Befragung sind, umso eher stellen sie religiöse Bezüge in Medieninhalten her.

Das achte Kapitel „Religions- und medienpädagogische Konsequenzen der Untersuchungsergebnisse“ offenbarte das Defizit an vorhandenen medienreligiösen Bildungsansätzen. In Anlehnung des Begriffes „religiöse Kompetenz“ wurden erste Entwürfe skizziert. Diese bildeten die Ausgangskonstellation für das neunte Kapitel, in dem konstruktivistische Überlegungen einer medienkritischen Religionsdidaktik und einer religionskritischen Mediendidaktik diskutiert wurden.

Die vorliegende Arbeit zeigt zentrale Schnittstellen zwischen „Jugend“, „Religion“ und „Neuen Medien“ auf. Aus Sicht einer Makroperspektive können sie mithilfe des

Konstrukts eines Marktes der Religionen deutlich offengelegt werden. Aus einer mikro-perspektivischen Beobachterposition heraus sind die Wechselbeziehungen hingegen anschaulich anhand der Bedeutung erkennbar, die Heranwachsende in ihrer Alltagswirklichkeit medienreligiöser Symbolik häufig beimessen. Beide Sichtweisen sind untrennbar miteinander verwoben.

Es kann somit in gewisser Weise von einer Allianz zwischen Neuen Medien und Religionen gesprochen werden. Dabei greifen Religionsvertreter auf diverse Mechanismen der Neuen Medien zurück, um gerade bei Jugendlichen ihre Produkte erfolgreich(er) anzubieten. Im Gegenzug nutzen Medienmacher oft substanzielle und funktionale Religionsaspekte. Durch ein „religionsorientiertes“ Marketing versprechen sie sich ebenso eine nachhaltige Absatzsteigerung. Neue Medien partizipieren also zunehmend am Markt der Religionen. Beim Kampf um Bedeutung stehen Medienmacher dementsprechend gleichzeitig in Konkurrenz zu (klassischen) Religionsinstanzen.

Der religiöse Markt beeinflusst das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen in unserer Gesellschaft. In diesem Zusammenhang kann von einer medienreligiösen Sozialisation gesprochen werden: Heranwachsende werden in ihrer medialen Alltagswirklichkeit häufig mit (quasi-)religiösen Bedeutungen konfrontiert. Dabei rekonstruieren sie nicht bloß Religionsfragmente, sondern sie können diese prinzipiell ebenso de-/konstruieren. Jugendliche agieren in Anlehnung an den kulturellen Kreislauf am religiösen Markt als Konsumenten, aber auch – aufgrund der Gestaltungsmöglichkeiten der Neuen Medien – als Produzenten religiöser Ware. Sie haben, mit anderen Worten ausgedrückt, unter gewissen Rahmenbedingungen Einfluss auf das Konstrukt „Religion“ bzw. „(Quasi-)Religiosität“. Die Hoffnung einiger Säkularisierungsgegner, dass die etablierten Religionen durch die Hintertür der Neuen Medien *automatisch* wieder verstärkt Einzug in die Lebenswelt vieler Menschen erhalten und es somit zu einer „Resakralisierung“ (s. Kap. 3.2) kommt, wird in dieser Arbeit nicht geteilt. Zwar sind entsprechende Medieninhalte mit religiösen Codes vorstrukturiert, jedoch müssen sie weder von den Mediennutzern zwangsläufig als bedeutungsvoll angesehen werden noch ist die Lesart eines sakralen Textes determiniert. Vielmehr scheint im Prozess einer medienreligiösen Sozialisation ausschlaggebend zu sein, dass Mädchen und Jungen häufig über die Neuen Medien mit fragmentierter religiöser Ware von verschiedenen Sinnanbietern in Berührung kommen. Obwohl die verwendeten religiösen Codes möglicherweise ursprünglich aus einer Metaerzählung der klassischen Religionen stammen, muss ein religiöser Text beim Dekodieren durch den Rezipienten nicht unweigerlich einer großen religiösen Narration, wie z. B. der christlichen, zugeordnet werden.

Ebenso möchte ich betonen, dass die Faszination, die das Internet, der Computer usw. für viele junge Menschen ausstrahlen, sich nicht allein auf religionsähnliche Inhalte und

Funktionen dieser Medien zurückführen lässt. Anders ausgedrückt: Obwohl religiöse Inhalte im Prozess des Aufwachsens handlungsleitende Themen darstellen können, gibt es sicherlich weitere zentrale Motive, welche die Medienrezeption prägen. In diesem Kontext wurde im Verlauf der Arbeit z. B. auf die geschlechtsspezifische Sozialisation (s. Kap. 4.2.3) verwiesen, die in einem nicht unerheblichen Maße von den Neuen Medien beeinflusst wird. Es gibt selbstverständlich weitere bedeutsame Sozialisationsfaktoren in der flüssigen Moderne (s. Kap. 2). Nichtsdestotrotz sollte aus meiner Perspektive die mediale Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung nicht unterschätzt werden.

Wie ich in der Arbeit aufzeigen konnte, sind Jugendliche in der zeitgenössischen Gesellschaft verstärkt auf Sinnsuche. Am Markt der Religionen werden ihnen viable Symbolbausteine für ihr Identitätspatchwork angeboten. Durch die Vielzahl der konkurrierenden Sinnanbieter erhöht sich die Auswahl an bereits vorhandenen (quasi-)religiösen Konstruktionen. Allerdings treffen Jugendliche bei ihrer Erfindung von Wirklichkeit zunehmend auf ökonomisierte Räume. Entsprechend erfolgt die Aneignung von Glaubenskonzepten in der Regel nicht losgelöst von Marketingstrategien der Religionssanbieter.

Die medienreligiöse Sozialisation der Heranwachsenden erfolgt im Spannungsverhältnis von Sinnsuche und Kommerz. Ihr Einfluss ist aus pädagogischer Sicht als ambivalent zu bezeichnen. Für die Zukunft ist deshalb die (Weiter-)Entwicklung sowie der Einsatz einer konzeptionellen medienreligiösen Bildung in schulischen sowie außerschulischen Lernorten wünschenswert. Sie zeigt Chancen auf, wie sich Religionskompetenzen und mediale Fertigkeiten bereichernd ergänzen können.

A Anhang

A.1 Fragebogen

1. Ich bin ein (1) Mädchen/ (2) Junge

2. Mein Geburtsjahr ist (1) 1997/ (2) 1996/ (3) 1995 Jahre/ (4) 1994/ (5) 1993

3. Ich besuche (1) eine Hauptschule/ (2) eine Realschule/ (3) ein Gymnasium

4. Ich bin (1) muslimisch/ (2) evangelisch/ (3) katholisch/ (4) konfessionslos/
(5) sonstige Konfession

5. Wie sehr haben dich deine Eltern religiös erzogen?

(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher wenig/ (4) wenig/ (5) gar nicht

6. Wie oft wird bei euch in der Familie gemeinsam gebetet?

(1) häufig/ (2) eher häufig/ (3) eher selten/ (4) selten/ (5) nie

7. Gehst du in eine religiöse Jugendgruppe (z. B. Jugendkreis, MJD, CVJM, Landjugend)?

(1) ja/ (2) nein

Wie sehr Gefallen hast du an den folgenden Film- und Fernsehformaten?

		viel	eher viel	eher wenig	wenig	gar keinen
8	Musiksendungen oder Musiksender	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Action	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Zeichentrick/Animation	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Krimis	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Mystery	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Horror	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Talkshows	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Familienfilme oder –serien	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Tierfilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Nachrichtensendungen	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Science-Fiction	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Informationssendungen zu Technik, Kultur, Politik usw.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Unterhaltungs- oder Spielshows	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Kriegs- oder Kampffilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Fantasy	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Grusel	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Komödie und lustige Filme oder Serien	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Thriller	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Arzt- oder Krankenhausfilme oder –serien	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Western	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Beziehungs- oder Liebesfilme oder –serien	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Wie zutreffend sind folgende Aussagen für dich?

		häufig	eher häufig	eher selten	selten	nie
29	Während des Fernsehens vergesse ich alles um mich herum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Das Fernsehen zeigt auch außerhalb der Nachrichten Ungerechtigkeiten, die mich traurig machen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Computerspielen hilft mir bei schlechter Laune.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Fernsehfilme geben einem neuen Schwung und „Power“.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Das Internet hilft mir neue Freundschaften zu knüpfen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Meine Freizeit richtet sich nach Fernsehsendungen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Filme oder Serien helfen mir eine eigene Meinung zu finden.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Ich informiere mich im Internet über religiöse Inhalte und religiöse Fragen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Mithilfe des Internets teile ich meine religiösen Gedanken oder religiösen Vorstellungen mit anderen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Wie viel Zeit pro Tag verbringst du im Durchschnitt mit folgenden Tätigkeiten?

		0 min	1-30 min	31 min-1 Stunde	1-2 Stunden	über 2 Stunden
38	Alleine am Computer oder an der Spielkonsole spielen (ohne Online-Spiele).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Mit Freunden am Computer oder an der Spielkonsole spielen (ohne Online-Spiele).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	Im Internet alleine Online-Spiele spielen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Im Internet Multi-User-Spiele spielen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	Alleine Fernsehen schauen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43	Gemeinsam mit Freunden oder Familie fernsehen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44	Internet surfen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45	Online-Communitys (MySpace, VZ ...) nutzen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46	Chatten.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47	E-Mails schreiben.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48	Im Internet nach Infos für die Schule suchen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49	Über aktuelle Themen (Nachrichten) informieren.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50	In Newsgroups/Foren schreiben.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

51. Hast du einen eigenen Fernseher? (1) ja/ (2) nein
52. Hast du einen eigenen Computer? (1) ja/ (2) nein
53. Hast du einen eigenen Internetzugang? (1) ja/ (2) nein
54. Hast du eine eigene Spielkonsole? (1) ja/ (2) nein
55. Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, dass Gott oder eine höhere Macht dir etwas sagen will?
(1) häufig/ (2) eher häufig/ (3) eher selten/ (4) selten/ (5) nie
56. Wie oft erlebst du Situationen, in denen du das Gefühl hast, mit allem eins zu sein?
(1) häufig/ (2) eher häufig/ (3) eher selten/ (4) selten/ (5) nie
57. Wie sehr glaubst du, dass es übersinnliche Erscheinungen gibt, also Dinge oder Vorgänge, die sich nicht auf natürliche Weise erklären lassen?
(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher schwach/ (4) schwach/ (5) gar nicht
58. Wie sehr hältst du es für möglich, dass es Geister oder ähnliche Wesen gibt, die wir nicht wahrnehmen können?
(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher schwach/ (4) schwach/ (5) gar nicht
59. Wie sehr glaubst du, dass man mit Verstorbenen Kontakt aufnehmen kann?
(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher schwach/ (4) schwach/ (5) gar nicht
60. Wie sehr hältst du es für möglich, dass man aus den Sternen etwas über den eigenen Charakter und Lebensweg erfahren kann (Horoskop)?
(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher schwach/ (4) schwach/ (5) gar nicht
61. Wie sehr glaubst du, dass Gott oder eine höhere Macht wirklich existiert und nicht nur eine menschliche Idee ist?
(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher schwach/ (4) schwach/ (5) gar nicht
62. Wie sehr glaubst du, dass es ein Leben nach dem Tod gibt?
(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher schwach/ (4) schwach/ (5) gar nicht
63. Wie sehr glaubst du, dass Menschen nach ihrem Tod in einem anderen Menschen wiedergeboren werden können?
(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher schwach/ (4) schwach/ (5) gar nicht
64. Wie sehr interessierst du dich dafür, mehr über religiöse Fragen zu erfahren?
(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher schwach/ (4) schwach/ (5) gar nicht

Wie sehr stimmst du folgenden Aussagen zu?

	In meiner Vorstellung ist „Gott“ ...	stark	eher stark	eher schwach	schwach	gar nicht
65	... wie ein Gesetz, das ewig gilt.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
66	... wie eine Energie, die alles durchströmt.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
67	... wie eine Person, die ansprechbar ist.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
68	... wie eine höhere Macht, die letztlich alles bestimmt.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
69	... wie ein höchster Wert, der unbedingt gilt.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
70	... liebevoll.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Wie oft erlebst du Situationen, in denen du folgende Gefühle in Bezug auf Gott oder einer höheren Macht hast?

		häufig	eher häufig	eher selten	selten	nie
71	Schuld	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
72	Geborgenheit	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
73	Angst	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
74	Befreiung von Schuld	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
75	Erlösung vom Bösen/ von einer bösen Macht	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

76. Wie hoch ist für dich die Bedeutung des persönlichen Gebets?

(1) hoch/ (2) eher hoch/ (3) eher gering/ (4) gering/ (5) keine Bedeutung

77. Wie hoch ist die Bedeutung für dich am Gottesdienst teilzunehmen?

(1) hoch/ (2) eher hoch/ (3) eher gering/ (4) gering/ (5) keine Bedeutung

78. Wie hoch ist die Bedeutung für dich, im Alltag nach den Regeln deiner Religion zu leben?

(1) hoch/ (2) eher hoch/ (3) eher gering/ (4) gering/ (5) keine Bedeutung

79. Wie oft meditierst du?

(1) häufig/ (2) eher häufig/ (3) eher selten/ (4) selten/ (5) nie

80. Wie hoch ist für dich die Bedeutung der Meditation?

(1) hoch/ (2) eher hoch/ (3) eher gering/ (4) gering/ (5) keine Bedeutung

81. Wie oft nimmst du an Gottesdiensten teil?

(1) häufig/ (2) eher häufig / (3) eher selten/ (4) selten/ (5) nie

82. Wie oft nimmst du an spirituellen Treffen teil, die nicht mit der christlichen bzw. muslimischen Tradition in Verbindung stehen?

(1) häufig/ (2) eher häufig/ (3) eher selten/ (4) selten/ (5) nie

83. Wie oft denkst du über religiöse Fragen nach?

(1) häufig/ (2) eher häufig/ (3) eher selten/ (4) selten/ (5) nie

84. Wie sehr versuchst du, alle Lebensbereiche nach deinen religiösen Vorstellungen zu ordnen?

(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher schwach/ (4) schwach/ (5) gar nicht

85. Wie oft betest du?

(1) häufig/ (2) eher häufig/ (3) eher selten/ (4) selten/ (5) nie

86. Alles in allem: Wie religiös schätzt du dich selber ein?

(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher schwach/ (4) schwach/ (5) gar nicht

87. Wie religiös schätzt du deinen Freundeskreis ein?

(1) stark/ (2) eher stark/ (3) eher schwach/ (4) schwach/ (5) gar nicht

Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?

		stark	eher stark	eher schwach	schwach	gar nicht
88	Das Kopftuch ist für mich ein religiöses Zeichen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
89	Das Motto „Jeder ist sich selbst der Nächste“ zählt heute mehr für viele Menschen als das Gebot der Nächstenliebe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
90	Das Motto „Jeder ist sich selbst der Nächste“ ist mir wichtiger als das Gebot der Nächstenliebe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
91	Ostern ist eine Feier wie viele andere auch.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
92	Viele Musik- oder Popstars haben besondere Fähigkeiten, die in früheren Zeiten nur Götter oder Geister hatten.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
93	Das Ramadanfest ist eine Feier wie viele andere auch.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
94	Ich habe viel Respekt vor dem christlichen Kreuz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
95	Computerspielen oder Fernsehen ist mir in meinem Alltag so heilig, wie für viele religiöse Menschen das tägliche Beten.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
96	Vor Moscheen habe ich großen Respekt.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
97	Nach dem Kauf eines Produktes (Kleidung, Handy, Computerspiel ...) habe ich mich schon einmal so allmächtig gefühlt wie Götter in früheren Zeiten, die verehrt wurden und zu denen man aufgeschaut hat.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
98	Vor Kirchen habe ich großen Respekt.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen zu?

		stark	eher stark	eher schwach	schwach	gar nicht
99	Filme, in denen das Gute gegen das Böse kämpft (z. B. „Bat Man“, „Star Wars“, „Herr der Ringe“), haben einen religiösen Hintergrund.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
100	Ich finde es nicht schlimm – wenn andere oder ich – Ego-Shooter oder Kriegsspiele (z. B. „Counterstrike“, „Call of Duty“) spiele(n).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
101	Wenn andere oder ich Ego-Shooter oder Kriegsspiele (z. B. „Counterstrike“, „Call of Duty“) spiele(n), weiß ich, dass dieses Spiel nicht die Wirklichkeit ist.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
102	Naturdokumentationen (z. B. „Die Reise der Pinguine“, „Wächter der Wüste“, „Unsere Erde“) zeigen, dass das Leben ein Wunder ist.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
103	Nachrichten (z. B. Tagesschau) oder Informationssendungen (z. B. Galileo) zeigen, dass alles im Leben mit menschlicher Vernunft erklärbar ist.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
104	Beziehungs- und Liebesfilme (z. B. „P.S. Ich liebe dich“, „In guten wie in schweren Tagen“) handeln vom religiösen Thema der Nächstenliebe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
105	Mystery-Filme (z. B. „Akte X“, „Twilight“) sind deshalb spannend, weil die gezeigten übersinnlichen Phänomene wirklich passieren können.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
106	In Krimis (z. B. „Tatort“) oder Polizeidokus (z. B. „Toto&Harry“) werden Sünder gejagt, die gegen religiöse Gesetze verstoßen.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
107	Ich bevorzuge Filme mit einem „Happy End“ (glücklichem Ende).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
108	Ich spiele gerne Ego-Shooter oder Kriegsspiele.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
109	Im Internet lauern viele Gefahren (z. B. Mobbing von Schulkameraden, Datenmissbrauch, gewaltverherrlichende Inhalte).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

A.2 Statistische Daten

A.2.1 Themenfeld (7.2.1) „Bedeutung von Religiosität“

a) Statistiken Summenindex „Religiosität“

Summenindex Religiosität

N	Gültig	679
	Fehlend	0
Mittelwert		17,3792
Standardabweichung		10,66008
Schiefe		,456
Standardfehler der Schiefe		,094
Kurtosis		-,391
Standardfehler der Kurtosis		,187

b) Häufigkeitsverteilung „Religiosität“

Religiosität der Jugendlichen					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	177	26,1	26,1	26,1
	schwach	228	33,6	33,6	59,6
	eher schwach	168	24,7	24,7	84,4
	eher stark	86	12,7	12,7	97,1
	stark	20	2,9	2,9	100,0
	Gesamt	679	100,0	100,0	

c) Test zur Normalverteilung des Summenindex „Religiosität“

Tests auf Normalverteilung – Summenindex Religiosität						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikan z	Statistik	Df	Signifikanz
Religiosität	,066	679	,000	,972	679	,000

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

d) Häufigkeitsverteilung Dimension „Allgemeine Religiosität“

Dimension "Allgemeine Religiosität"					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	136	20,03	20,03	20,03
	schwach	147	21,65	21,65	41,68
	eher schwach	191	28,13	28,13	69,81
	eher stark	136	20,03	20,03	89,84
	stark	69	10,16	10,16	100,00
	Gesamt	679	100,00	100,00	

e) Häufigkeitsverteilung Teildimension „Privat rituelle Religiosität“

Teildimension "Privat rituelle Religiosität"					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	164	24,15	24,15	24,15
	schwach	163	24,01	24,01	48,16
	eher schwach	87	12,81	12,81	60,97
	eher stark	166	24,45	24,45	85,42
	stark	99	14,58	14,58	100,00
	Gesamt	679	100,00	100,00	

f) Häufigkeitsverteilung Teildimension „Öffentlich rituelle Religiosität“

Teildimension "Öffentlich rituelle Religiosität"					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	179	26,36	26,36	26,36
	schwach	179	26,36	26,36	52,72
	eher schwach	98	14,43	14,43	67,16
	eher stark	154	22,68	22,68	89,84
	stark	69	10,16	10,16	100,00
	Gesamt	679	100,00	100,00	

g) Häufigkeitsverteilung Dimension „Rituelle Religiosität“

Dimension "Rituelle Religiosität"					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	172	25,33	25,33	25,33
	schwach	140	20,62	20,62	45,95
	eher schwach	155	22,83	22,83	68,78
	eher stark	135	19,88	19,88	88,66
	stark	77	11,34	11,34	100,00
	Gesamt	679	100,00	100,00	

h) Häufigkeitsverteilung Dimension „Intellektuelle Religiosität“

Dimension "Intellektuelle Religiosität"					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	236	34,76	34,76	34,76
	schwach	234	34,46	34,46	69,22
	eher schwach	80	11,78	11,78	81,00
	eher stark	95	13,99	13,99	94,99
	stark	34	5,01	5,01	100,00
	Gesamt	679	100,00	100,00	

i) Häufigkeitsverteilung Dimension „Religiöse Konsequenzen“

Dimension "Religiöse Konsequenzen"					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	344	50,66	50,66	50,66
	schwach	185	27,25	27,25	77,91
	eher schwach	71	10,46	10,46	88,37
	eher stark	56	8,25	8,25	96,61
	stark	23	3,39	3,39	100,00
	Gesamt	679	100,00	100,00	

j) Korrelation „Religiosität“ und „Geschlecht“

Korrelationen				
			Geschlecht	Religiosität
Spearman-Rho	Geschlecht	Korrelationskoeffizient	1,000	,159***
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	679	679
	Religiosität	Korrelationskoeffizient	,159***	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	679	679

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

k) Kreuztabelle „Schulzweig“ und „Religiosität“

Religiosität Jugendliche * Schulzweig - Kreuztabelle						
			Schulzweig			Gesamt
			Hauptschule	Realschule	Gymnasium	
Religiosität Jugendliche	nicht religiös	Anzahl	35	16	126	177
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	19,8%	9,0%	71,2%	100,0%
		% innerhalb von Schulzweig	58,3%	15,7%	24,4%	26,1%
		% der Gesamtzahl	5,2%	2,4%	18,6%	26,1%
	eher schwach - schwach religiös	Anzahl	19	63	314	396
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	4,8%	15,9%	79,3%	100,0%
		% innerhalb von Schulzweig	31,7%	61,8%	60,7%	58,3%
		% der Gesamtzahl	2,8%	9,3%	46,2%	58,3%
	eher stark - stark religiös	Anzahl	6	23	77	106
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	5,7%	21,7%	72,6%	100,0%
		% innerhalb von Schulzweig	10,0%	22,5%	14,9%	15,6%
		% der Gesamtzahl	,9%	3,4%	11,3%	15,6%
Gesamt		Anzahl	60	102	517	679
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	8,8%	15,0%	76,1%	100,0%
		% innerhalb von Schulzweig	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	8,8%	15,0%	76,1%	100,0%

l) Häufigkeitsverteilung „Religiöse Selbsteinschätzung“

Religiöse Selbsteinschätzung					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	167	24,6	24,7	24,7
	schwach	159	23,4	23,5	48,2
	eher schwach	190	28,0	28,1	76,2
	eher stark	138	20,3	20,4	96,6
	stark	23	3,4	3,4	100,0
	Gesamt	677	99,7	100,0	
Fehlend	fehlender Wert	2	,3		
Gesamt		679	100,0		

m) Bivariate Regression Summenindex „Religiosität“ und „Religiöse Erziehung“

Modellzusammenfassung				
Modell	R ²⁴¹	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,669 ^a	,448	,447	7,93093
a. Einflussvariablen: (Konstante), religiöse Erziehung				

ANOVA ^a						
Modell		Quadrat- summe	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	34499,695	1	34499,695	548,488	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	42520,142	676	62,900		
	Gesamt	77019,836	677			
	a. Abhängige Variable: Religiosität					
b. Einflussvariablen: (Konstante), religiöse Erziehung						

²⁴¹ Der multiple Korrelationskoeffizient ist bei bivariaten Regressionen mit dem einfachen Korrelationskoeffizienten (r_{xy}) identisch (vgl. Field 2009: 206f).

Koeffizienten ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	6,111	,569		10,736	,000
	religiöse_Erziehung	6,325	,270	,669	23,420	,000

a. Abhängige Variable: Religiosität

n) Bivariate Regression Summenindex „Religiosität“ und „Beten in der Familie“

Modellzusammenfassung				
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,559 ^a	,313	,312	8,84324

a. Einflussvariablen: (Konstante), Beten in Familie

ANOVA ^a						
Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	24102,720	1	24102,720	308,207	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	52943,377	677	78,203		
	Gesamt	77046,097	678			

a. Abhängige Variable: Religiosität

b. Einflussvariablen: (Konstante), Beten in Familie

Koeffizienten ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	12,919	,424		30,476	,000
	Beten in_Familie	4,981	,284	,559	17,556	,000

a. Abhängige Variable: Religiosität

o) Bivariate Regression Summenindex „Religiosität“ und „Religiöser Freundeskreis“

Modellzusammenfassung				
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,584 ^a	,341	,340	8,67144

a. Einflussvariablen: (Konstante), Religiöser Freundeskreis

ANOVA^a						
Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	26166,577	1	26166,577	347,989	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	50605,418	673	75,194		
	Gesamt	76771,995	674			

a. Abhängige Variable: Religiosität

b. Einflussvariablen: (Konstante), Religiöser Freundeskreis

Koeffizienten^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	8,628	,577		14,954	,000
	Religiöser_Freundeskreis	6,498	,348	,584	18,654	,000

a. Abhängige Variable: Religiosität

p) Kreuztabelle „Religiosität“ und „Religiöse Jugendgruppen“

Religiosität Jugendliche * rel. Jugendgruppe Kreuztabelle					
		rel. Jugendgruppe		Gesamt	
		ja	nein		
Religiosität Jugendliche	nicht religiös	Anzahl	8	168 _b	176
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	4,5%	95,5%	100,0%
		% innerhalb von rel. Jugendgruppe	5,5%	31,6%	26,0%
		% der Gesamtzahl	1,2%	24,8%	26,0%
	eher schwach - schwach religiös	Anzahl	84 _a	312 _a	396
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	21,2%	78,8%	100,0%
		% innerhalb von rel. Jugendgruppe	57,5%	58,6%	58,4%
		% der Gesamtzahl	12,4%	46,0%	58,4%
	eher stark - stark religiös	Anzahl	54	52	106
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	50,9%	49,1%	100,0%
		% innerhalb von rel. Jugendgruppe	37,0%	9,8%	15,6%
		% der Gesamtzahl	8,0%	7,7%	15,6%
Gesamt		Anzahl	146	532	678
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	21,5%	78,5%	100,0%
		% innerhalb von rel. Jugendgruppe	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	21,5%	78,5%	100,0%

q) Korrelation „Religiosität“ und „Regelmäßiger Besuch von religiösen Jugendgruppen“

Korrelationen				
			Religiosität	Jugendgruppe_umpol
Spearman-Rho	Religiosität	Korrelationskoeffizient	1,000	,346 ^{***}
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	679	678
	Jugendgruppe_umpol	Korrelationskoeffizient	,346 ^{***}	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	678	678

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

A.2.2 Themenfeld (7.2.2) „Wandel von Religiosität“

a) Kreuztabelle „Glaubensbereiche“ und „Religiosität“

Verarbeitete Fälle						
	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Religiosität Jugendliche * Glaubensbereiche	499	99,4%	3	0,6%	502	100,0%

Religiosität Jugendliche * Glaubensbereiche Kreuztabelle					
			Glaubensbereiche		Gesamt
			eher synkretistisch	eher theistisch	
Religiosität Jugendliche	eher schwach - schwach religiös	Anzahl	312	82	394
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	79,2%	20,8%	100,0%
		% innerhalb von Glaubensbereiche	86,4%	59,4%	79,0%
		% der Gesamtzahl	62,5%	16,4%	79,0%
	eher stark - stark religiös	Anzahl	49	56	105
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	46,7%	53,3%	100,0%
		% innerhalb von Glaubensbereiche	13,6%	40,6%	21,0%
		% der Gesamtzahl	9,8%	11,2%	21,0%
Gesamt		Anzahl	361	138	499
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	72,3%	27,7%	100,0%
		% innerhalb von Glaubensbereiche	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	72,3%	27,7%	100,0%

b) Bivariate Regression Summenindex „Religiosität“ und Summenindex „Glaubensbereiche“

Modellzusammenfassung				
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,494 ^a	,244	,242	7,59176
a. Einflussvariablen: (Konstante), Glaubensinhalt				

ANOVA ^a						
Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	9223,755	1	9223,755	160,038	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	28644,485	497	57,635		
	Gesamt	37868,239	498			
a. Abhängige Variable: Religiosität						
b. Einflussvariablen: (Konstante), Glaubensinhalt						

Koeffizienten ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	16,717	,526		31,787	,000
	Glaubensinhalt	,917	,072	,494	12,651	,000
a. Abhängige Variable: Religiosität						

c) Bivariate Regression Summenindex „Religiosität“ und „positives Religionsbild“

Modellzusammenfassung				
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,643 ^a	,413	,412	6,68234
a. Einflussvariablen: (Konstante), positives Religionsbild				

ANOVA ^a						
Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	15708,756	1	15708,756	351,791	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	22326,836	500	44,654		
	Gesamt	38035,592	501			
a. Abhängige Variable: Religiosität						
b. Einflussvariablen: (Konstante), positives Religionsbild						

Koeffizienten ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	5,741	,907		6,333	,000
	positives Religionsbild	4,924	,263	,643	18,756	,000
a. Abhängige Variable: Religiosität						

d) Bivariate Regression Summenindex „Religiosität“ und „negatives Religionsbild“

Modellzusammenfassung				
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,418 ^a	,175	,173	7,92209
a. Einflussvariablen: (Konstante), negatives Religionsbild				

ANOVA ^a						
Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	6655,838	1	6655,838	106,053	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	31379,754	500	62,760		
	Gesamt	38035,592	501			
a. Abhängige Variable: Religiosität						
b. Einflussvariablen: (Konstante), negatives Religionsbild						

Koeffizienten ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	16,388	,633		25,874	,000
	negatives Religionsbild	3,370	,327	,418	10,298	,000

a. Abhängige Variable: Religiosität

e) Bivariate Regression Summenindex „Religiosität“ und „kathartisches Religionsbild“

Modellzusammenfassung				
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,575 ^a	,331	,329	7,13553

a. Einflussvariablen: (Konstante), kathartisches Religionsbild

ANOVA ^a						
Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	12577,722	1	12577,722	247,030	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	25457,870	500	50,916		
	Gesamt	38035,592	501			

a. Abhängige Variable: Religiosität

b. Einflussvariablen: (Konstante), kathartisches Religionsbild

Koeffizienten ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	14,682	,554		26,522	,000
	kathartisches Religionsbild	3,992	,254	,575	15,717	,000

a. Abhängige Variable: Religiosität

f) Häufigkeitsverteilung „Aberglaube“

Aberglaube					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	102	15,0	15,0	15,0
	schwach	293	43,2	43,2	58,2
	eher schwach	180	26,5	26,5	84,7
	eher stark	90	13,3	13,3	97,9
	stark	14	2,1	2,1	100,0
	Gesamt	679	100,0	100,0	

g) Korrelation „Aberglaube“ und „Religiosität“

Korrelationen				
			Aberglaube	Religiosität Jugendliche
Spearman- Rho	Aberglaube	Korrelationskoeffizient	1,000	,256***
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	502	502
	Religiosität Jugendliche	Korrelationskoeffizient	,256***	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	502	502

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

h) Korrelation „Aberglaube“ und „Glaubensinhalt“

Korrelationen				
			Aberglaube	Glaubensinhalt
Spearman- Rho	Aberglaube	Korrelationskoeffizient	1,000	-,054
		Sig. (2-seitig)	.	,225
		N	502	499
	Glaubensinhalt	Korrelationskoeffizient	-,054	1,000
		Sig. (2-seitig)	,225	.
		N	499	499

A.2.3 Themenfeld (7.2.3) „Sakral und Profan“

a) Häufigkeitsverteilung „Profanisierung des Sakralen“

Profanisierung des Sakralen					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	20	2,9	3,0	3,0
	schwach	111	16,3	16,7	19,7
	eher schwach	323	47,6	48,6	68,3
	eher stark	160	23,6	24,1	92,3
	stark	51	7,5	7,7	100,0
	Gesamt	665	97,9	100,0	
Fehlend	System	14	2,1		
Gesamt		679	100,0		

b) Bivariate Regression Summenindex „Religiosität“ und Summenindex²⁴² „Profanisierung des Sakralen“

Modellzusammenfassung				
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,361 ^a	,131	,129	2,03192
a. Einflussvariablen: (Konstante), Religiosität				

ANOVA ^a						
Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	411,008	1	411,008	99,549	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	2737,338	663	4,129		
	Gesamt	3148,346	664			
a. Abhängige Variable: Profan_Sakral						
b. Einflussvariablen: (Konstante), Religiosität						

²⁴² Der Index (0–12) besteht aus den drei Faktoren „sakrale Symbolik“, „sakrale Bauten“ und „sakrale Lebenseinstellung“ (s. Tab. 7, Kap. 7.1.3).

Koeffizienten ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	7,673	,151		50,896	,000
	Religiosität	-,074	,007	-,361	-9,977	,000

a. Abhängige Variable: Profan_Sakral

c) Korrelation „Religiosität“ und „Sakralisierung des Profanen“

Korrelationen				
			Religiosität	Sakralisierung des Profanen
Spearman-Rho	Religiosität	Korrelationskoeffizient	1,000	-,038
		Sig. (2-seitig)	.	,326
		N	679	667
	Sakralisierung des Profanen	Korrelationskoeffizient	-,038	1,000
		Sig. (2-seitig)	,326	.
		N	667	667

A.2.4 Themenfeld (7.2.4) „(Quasi-)Religiöse Funktionen der Neuen Medien“

a) Häufigkeitsverteilung „(Quasi-)Religiöse Funktionen der Neuen Medien“

(Quasi-)Religiöse Funktionen der Neuen Medien					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	143	21,1	21,1	21,1
	selten	342	50,4	50,4	71,4
	eher selten	151	22,2	22,2	93,7
	eher häufig	41	6,0	6,0	99,7
	häufig	2	,3	,3	100,0
	Gesamt	679	100,0	100,0	

b) Häufigkeitsverteilung Teilkategorie „Identität“

Filme oder Serien helfen mir eine eigene Meinung zu finden					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	298	43,9	43,9	43,9
	selten - eher selten	326	48,0	48,0	91,9
	eher häufig – häufig	55	8,1	8,1	100,0
	Gesamt	679	100,0	100,0	

c) Häufigkeitsverteilung Teilkategorie „Handlungsführung im Außeralltäglichen“

Während des Fernsehens vergesse ich alles um mich herum					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	107	15,8	15,8	15,8
	selten - eher selten	435	64,1	64,1	79,8
	eher häufig – häufig	137	20,2	20,2	100,0
	Gesamt	679	100,0	100,0	

d) Häufigkeitsverteilung Teilkategorie I „Kontingenzverarbeitung“

Computerspielen hilft bei schlechter Laune					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	284	41,8	41,8	41,8
	selten - eher selten	265	39,0	39,0	80,9
	eher häufig - häufig	130	19,1	19,1	100,0
	Gesamt	679	100,0	100,0	

e) Häufigkeitsverteilung Teilkategorie II „Kontingenzverarbeitung“

Fernsehfilm geben einem neuen Schwung und ‚Power‘					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	193	28,4	28,4	28,4
	selten - eher selten	381	56,1	56,1	84,5
	eher häufig - häufig	105	15,5	15,5	100,0
	Gesamt	679	100,0	100,0	

f) Häufigkeitsverteilung Teilkategorie „Gemeinschaftsbildung“

Das Internet hilft neue Freundschaften zu knüpfen					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	209	30,8	30,8	30,8
	selten - eher selten	313	46,1	46,1	76,9
	eher häufig - häufig	157	23,1	23,1	100,0
	Gesamt	679	100,0	100,0	

g) Häufigkeitsverteilung Teilkategorie „Kosmisierung“

Meine Freizeit richtet sich nach Fernsehsendungen					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	330	48,6	48,6	48,6
	selten - eher selten	299	44,0	44,0	92,6
	eher häufig - häufig	50	7,4	7,4	100,0
	Gesamt	679	100,0	100,0	

h) Häufigkeitsverteilung Teilkategorie „Weltdistanzierung“

Das Fernsehen zeigt auch außerhalb der Nachrichten Ungerechtigkeiten, die mich traurig machen					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nie	107	15,8	15,8	15,8
	selten - eher selten	373	54,9	54,9	70,7
	eher häufig – häufig	199	29,3	29,3	100,0
	Gesamt	679	100,0	100,0	

i) Korrelation „Religiosität“ und „(Quasi-)Religiöse Funktionen“

Korrelationen				
			Religiosität	(quasi-)religiös
Spearman-Rho	Religiosität	Korrelationskoeffizient	1,000	,090*
		Sig. (2-seitig)	.	,019
		N	679	679
	(Quasi)Religiöse-Funktionen	Korrelationskoeffizient	,090*	1,000
		Sig. (2-seitig)	,019	.
		N	679	679

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

A.2.5 Themenfeld (7.2.5) „Religiöse Mediensozialisation“

a) Häufigkeitsverteilung „eigener Computer“

Hast du einen eigenen Computer?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	525	77,3	77,4	77,4
	nein	153	22,5	22,6	100,0
	Gesamt	678	99,9	100,0	
Fehlend	0	1	,1		
Gesamt		679	100,0		

b) Häufigkeitsverteilung „eigener Internetzugang“

Hast du einen eigenen Internetzugang?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	516	76,0	76,0	76,0
	nein	163	24,0	24,0	100,0
	Gesamt	679	100,0	100,0	

c) Häufigkeitsverteilung „eigener Fernseher“

Hast du einen eigenen Fernseher?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	277	40,8	40,9	40,9
	nein	400	58,9	59,1	100,0
	Gesamt	677	99,7	100,0	
Fehlend	0	2	,3		
Gesamt		679	100,0		

d) Häufigkeitsverteilung „eigene Spielkonsole“

Hast du eine eigene Spielkonsole?					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	347	51,1	51,2	51,2
	nein	331	48,7	48,8	100,0
	Gesamt	678	99,9	100,0	
Fehlend	0	1	,1		
Gesamt		679	100,0		

e) Durchschnittliche Mediennutzungsdauer der Befragten pro Tag

Statistiken		
Durchschnittliche Mediennutzungsdauer (in Minuten)		
N	Gültig	673
	Fehlend	6
Mittelwert		137,0394

Durchschnittliche Mediennutzungsdauer pro Tag					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0 Minuten	2	,3	,3	,3
	bis zu 30 Minuten	41	6,0	6,1	6,4
	30 bis 60 Minuten	98	14,4	14,6	21,0
	1 bis 2 Stunden	201	29,6	29,9	50,8
	über 2 Stunden	331	48,7	49,2	100,0
	Gesamt	673	99,1	100,0	
Fehlend	System	6	,9		
Gesamt		679	100,0		

f) Mittelwerte „Durchschnittliche Mediennutzungsdauer pro Tag“ in Abhängigkeit zur Religiosität

Verarbeitete Fälle						
	Fälle					
	Eingeschlossen		Ausgeschlossen		Insgesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Mediendauer Durchschnitt * Religiosität Jugendliche	673	99,1%	6	0,9%	679	100,0%

Bericht			
Mediendauer Durchschnitt			
Religiosität Jugendliche	Mittelwert	N	Standardabweichung
nicht religiös	154,7727	176	90,09173
eher schwach - schwach religiös	134,6173	392	82,54395
eher stark - stark religiös	116,3571	105	74,18631
Insgesamt	137,0394	673	84,15730

g) Korrelation „Religiosität“ und „Mediennutzungsdauer“

Korrelationen				
			Religiosität	Mediendauer_ Durchschnitt
Spearman-Rho	Religiosität	Korrelationskoeffizient	1,000	-,145***
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	679	673
	Mediendauer Durchschnitt	Korrelationskoeffizient	-,145***	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	673	673

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

h) Korrelationen ($p > 0,05$) „Religiosität“ und „Genre“

Korrelationen "Religiosität" und "Genre"			
			Religiosität
Spearman-Rho	Religiosität	Korrelationskoeffizient	1,000
		Sig. (2-seitig)	
	Musik	Korrelationskoeffizient	,008
		Sig. (2-seitig)	,834
	Zeichentrick	Korrelationskoeffizient	,031
		Sig. (2-seitig)	,416
	Krimis	Korrelationskoeffizient	,058
		Sig. (2-seitig)	,133
	Mystery	Korrelationskoeffizient	,009
		Sig. (2-seitig)	,812
	Horror	Korrelationskoeffizient	-,075
		Sig. (2-seitig)	,050
	Science-Fiction	Korrelationskoeffizient	-,003
		Sig. (2-seitig)	,932
	Fantasy	Korrelationskoeffizient	,023
		Sig. (2-seitig)	,549
	Grusel	Korrelationskoeffizient	-,060
		Sig. (2-seitig)	,120
	Thriller	Korrelationskoeffizient	-,041
		Sig. (2-seitig)	,285
	Arzt	Korrelationskoeffizient	,061
		Sig. (2-seitig)	,114
Western	Korrelationskoeffizient	,062	
	Sig. (2-seitig)	,108	

i) (Partielle) Korrelationen „Aberglaube“ und „Nachrichten-Informationssendungen“

(Partielle) Korrelationen "Aberglaube" und "Nachrichten-/Informationssendungen"								
Kontrollvariablen			Aber- glaube	übersinn. Erschein.	Geister	Kontakt Verstorbene	Horoskop	
-keine- ^a	Nachrichten	Korrelation	,028	,036	,001	,066	-,015	
		Signifikanz (zweiseitig)	,460	,347	,983	,086	,694	
	Infosendungen	Korrelation	-,083	-,031	-,093	-,093	-,038	
		Signifikanz (zweiseitig)	,030	,424	,016	,015	,323	
	Schulzweig	Korrelation	-,198	-,054	-,142	-,216	-,202	
		Signifikanz (zweiseitig)	,000	,157	,000	,000	,000	
		Freiheitsgrade	677	677	677	677	677	
	Schul- zweig	Nachrichten	Korrelation	,051	,042	,017	,092	,007
			Signifikanz (zweiseitig)	,183	,271	,667	,016	,855
Infosendungen		Korrelation	-,036	-,018	-,059	-,041	,014	
		Signifikanz (zweiseitig)	,356	,645	,123	,283	,725	

j) Korrelationen "Religiosität" und "Nachrichten-" sowie "Informationssendungen"

Korrelationen "Religiosität" und "Nachrichten-" sowie "Informationssendungen"				
			Nachrichten	Infosendungen
Spearman-Rho	Religiosität	Korrelationskoeffizient	,169***	,164***
		Sig. (2-seitig)	,000	,000
*p < .05, **p < .01, ***p < .001				

k) Häufigkeitstabelle „Religiöse Interpretationen von Medieninhalten“

Religiöse Interpretationen von Medieninhalten					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	297	43,7	45,3	45,3
	schwach	211	31,1	32,2	77,4
	eher schwach	113	16,6	17,2	94,7
	eher stark	30	4,4	4,6	99,2
	stark	5	,7	,8	100,0
	Gesamt	656	96,6	100,0	
Fehlend	System	23	3,4		
Gesamt		679	100,0		

I: Kreuztabelle: „Religiosität“ und „Religiöse Interpretationen von Medieninhalten“

Religiosität Jugendliche * Religiöse Interpretationen von Medieninhalten - Kreuztabelle						
			Religiöse Interpretationen von Medieninhalten			Gesamt
			gar nicht	schwach - eher schwach	eher stark - stark	
Religiosität Jugendliche	nicht religiös	Anzahl	103	64	4	171
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	60,2%	37,4%	2,3%	100,0%
		% innerhalb von Religiöse Interpretationen	34,7%	19,8%	11,4%	26,1%
		% der Gesamtzahl	15,7%	9,8%	,6%	26,1%
	eher schwach - schwach religiös	Anzahl	170	197	16	383
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	44,4%	51,4%	4,2%	100,0%
		% innerhalb von Religiöse Interpretationen	57,2%	60,8%	45,7%	58,4%
		% der Gesamtzahl	25,9%	30,0%	2,4%	58,4%
	eher stark - stark religiös	Anzahl	24	63	15	102
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	23,5%	61,8%	14,7%	100,0%
		% innerhalb von Religiöse Interpretationen	8,1%	19,4%	42,9%	15,5%
		% der Gesamtzahl	3,7%	9,6%	2,3%	15,5%
Gesamt		Anzahl	297	324	35	656
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	45,3%	49,4%	5,3%	100,0%
		% innerhalb von Religiöse Interpretationen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	45,3%	49,4%	5,3%	100,0%

m) Bivariate Regression Summenindex „Religiosität“ und Summenindex²⁴³ „Religiöse Interpretationen von Medieninhalten“

Modellzusammenfassung				
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,288 ^a	,083	,081	2,97879
a. Einflussvariablen: (Konstante), Religiosität				

²⁴³ Der Index (0–16) besteht aus vier Items (s. Tab. 16, Kap. 7.1.5).

ANOVA ^a						
Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	523,428	1	523,428	58,990	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	5803,070	654	8,873		
	Gesamt	6326,498	655			
a. Abhängige Variable: Religiöse Interpretationen						
b. Einflussvariablen: (Konstante), Religiosität						

Koeffizienten ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	2,668	,223		11,977	,000
	Religiosität	,084	,011	,288	7,680	,000
a. Abhängige Variable: Religiöse Interpretationen						

n) Häufigkeit „Religiosität“ und „Explizit religiöse Mediennutzung“

		Explizit religiöse Mediennutzung			Gesamt	
		nie	selten - eher selten	eher häufig - häufig		
Religiosität Jugendliche	nicht religiös	Anzahl	164	13	0	177
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	92,7%	7,3%	0,0%	100,0%
		% innerhalb von Explizit religiöse Mediennutzung	28,2%	15,7%	0,0%	26,1%
		% der Gesamtzahl	24,2%	1,9%	0,0%	26,1%
	eher schwach - schwach religiös	Anzahl	355	36	5	396
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	89,6%	9,1%	1,3%	100,0%
		% innerhalb von Explizit religiöse Mediennutzung	61,0%	43,4%	35,7%	58,3%
		% der Gesamtzahl	52,3%	5,3%	,7%	58,3%
	eher stark - stark religiös	Anzahl	63	34	9	106
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	59,4%	32,1%	8,5%	100,0%
		% innerhalb von Explizit religiöse Mediennutzung	10,8%	41,0%	64,3%	15,6%
		% der Gesamtzahl	9,3%	5,0%	1,3%	15,6%
Gesamt		Anzahl	582	83	14	679
		% innerhalb von Religiosität Jugendliche	85,7%	12,2%	2,1%	100,0%
		% innerhalb von Explizit religiöse Mediennutzung	100,0 %	100,0%	100,0%	100,0%
		% der Gesamtzahl	85,7%	12,2%	2,1%	100,0%

o) Bivariate Regression „(Summenindex) Religiosität“ und „Explizit religiöse Mediennutzung“

Modellzusammenfassung ^b				
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,407 ^a	,166	,165	1,15518
a. Einflussvariablen: (Konstante), Religiosität				
b. Abhängige Variable: explizit_reli_Mediennutzung				

ANOVA ^a						
Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	179,693	1	179,693	134,657	,000 ^b
	Nicht standardisierte Residuen	903,418	677	1,334		
	Gesamt	1083,110	678			
a. Abhängige Variable: explizit_reli_Mediennutzung						
b. Einflussvariablen: (Konstante), Religiosität						

Koeffizienten ^a						
Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	-,174	,085		-2,047	,041
	Religiosität	,048	,004	,407	11,604	,000
a. Abhängige Variable: explizit_reli_Mediennutzung						

p) Häufigkeitstabelle „Ich spiele gerne Ego-Shooter oder Kriegsspiele“

"Ich spiele gerne Ego-Shooter oder Kriegsspiele"					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	405	59,6	61,1	61,1
	wenig	57	8,4	8,6	69,7
	eher wenig	64	9,4	9,7	79,3
	eher stark	58	8,5	8,7	88,1
	stark	79	11,6	11,9	100,0
	Gesamt	663	97,6	100,0	
Fehlend	0	16	2,4		
Gesamt		679	100,0		

q) Häufigkeitstabelle „Ich finde es nicht schlimm - wenn andere oder ich - Ego-Shooter oder Kriegsspiele spiele(n)“

"Ich finde es nicht schlimm - wenn andere oder ich - Ego-Shooter oder Kriegsspiele spiele(n)"					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	168	24,7	25,3	25,3
	wenig	124	18,3	18,6	43,9
	eher wenig	104	15,3	15,6	59,5
	eher stark	104	15,3	15,6	75,2
	stark	165	24,3	24,8	100,0
	Gesamt	665	97,9	100,0	
Fehlend	0	14	2,1		
Gesamt		679	100,0		

r) Korrelationen „Ego-Shooter/Kriegsspiele“ und „Religiosität“

Korrelationen „Ego-Shooter/Kriegsspiele“ und „Religiosität“			
			Religiosität
Spearman-Rho	Ego-Shooter/Kriegsspiele sind nicht die Wirklichkeit	Korrelationskoeffizient	,010
		Sig. (2-seitig)	,802
		N	663
	Ich spiele gerne Ego-Shooter/ Kriegsspiele	Korrelationskoeffizient	-,133**
		Sig. (2-seitig)	,001
		N	663
	Ich finde es nicht schlimm, wenn andere oder ich Ego-Shooter/Kriegsspiele spielen	Korrelationskoeffizient	-,123**
		Sig. (2-seitig)	,001
		N	665
*p < .05, **p < .01, ***p < .001			

s) Häufigkeit: „Im Internet lauern viele Gefahren“

"Im Internet lauern viele Gefahren"					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	65	9,6	9,9	9,9
	schwach - eher schwach	231	34,0	35,3	45,3
	eher stark – stark	358	52,7	54,7	100,0
	Gesamt	654	96,3	100,0	
Fehlend	System	25	3,7		
Gesamt		679	100,0		

t) Korrelation „Einschätzung Gefahren im Internet“ und „Religiosität“

Korrelationen				
			Religiosität	Internet viele Gefahren
Spearman-Rho	Religiosität	Korrelationskoeffizient	1,000	,161***
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	679	654
	Internet viele Gefahren	Korrelationskoeffizient	,161***	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	654	654

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

u) Häufigkeit „Filmpräferenz mit einem ‚Happy End‘“

„Ich bevorzuge Filme mit einem ‚Happy End‘“					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	gar nicht	67	9,9	10,1	10,1
	schwach – eher schwach	198	29,2	29,9	40,0
	eher stark – stark	398	58,6	60,0	100,0
	Gesamt	663	97,6	100,0	
Fehlend	System	16	2,4		
Gesamt		679	100,0		

v) Korrelation „Filmpräferenz für ein ‚Happy End‘“ und „Religiosität“

Korrelation "Filmpräferenz für ein ‚Happy End‘" und "Religiosität"				
			Religiosität	Happy End
Spearman-Rho	Religiosität	Korrelationskoeffizient	1,000	,235***
		Sig. (2-seitig)	.	,000
		N	679	663
	Happy End	Korrelationskoeffizient	,235***	1,000
		Sig. (2-seitig)	,000	.
		N	663	663

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Literaturverzeichnis

- ALBRECHT, Horst: Die Religion der Massenmedien, Stuttgart 1993
- ALLPORT, Gordon W./ROSS, Michael J.: Personal religious orientation and prejudice, in: Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 5, Heft 4, 1967, S. 432–443
- ALLPORT, Gordon W.: The Functional Autonomy of Motives, in: American Journal of Psychology, Vol. 50, Heft 1, 1937, S. 141–156
- ALTMAYER, Martin: Im Spiegel des Anderen, in: deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit, Jg. 50, Heft 4, 2002, S. 162–169
- ARNOLD, Klaus/NEUBERGER, Christoph (Hrsg.): Alte Medien – neue Medien. Theorieperspektiven, Medienprofile, Einsatzfelder, Wiesbaden 2005
- BAACKE, Dieter: Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung, Weinheim/München 2007
- BAACKE, Dieter: Die 0–5 Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit, Weinheim/Basel 1999a
- BAACKE, Dieter: Die 6–12 jährigen: Einführung in die Probleme des Kindesalters, Weinheim/Basel 1999b
- BARTHES, Roland (1957): Mythen des Alltags, Frankfurt a. M. 1992
- BAUMAN, Zygmunt: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit, Hamburg 2005
- BAUMAN, Zygmunt: Flüchtige Moderne, Frankfurt a. M., 2003
- BAUMAN, Zygmunt: Unbehagen in der Postmoderne, Hamburg 1999
- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M., 1986
- BECKER, Peter: Der Umzug der Götter ins Stadion, in BECKER, Peter/PILZ, Gunter A.: Die Welt der Fans. Aspekte einer Jugendkultur. München 1988, S. 70–81
- BENTE, Gary/KRÄMER, Nicole/PETERSEN, Anita (Hrsg.): Virtuelle Realitäten, Göttingen 2002
- BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.): Woran glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor, Gütersloh 2008

- BIRKEN-SILVERMANN, Gabriele: Mediale Ressourcen und Identitätskonstitution im Kommunikationsstil italienischer Migrant*innenjugendlicher, in: WINTER, Carsten/THOMAS, Tanja/HEPP, Andreas (Hrsg.): Medienidentitäten – Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur, Köln 2003, S. 223–243
- BLUMER, Herbert: Symbolic Interactionism, New Jersey 1969
- BÖHM, Thomas: Religion durch Medien – Kirche in den Medien und die „Medienreligion“. Eine problemorientierte Analyse und Leitlinien einer theologischen Hermeneutik, Stuttgart 2005
- BÖHM, Uwe/BUSCHMANN, Gerd/PIRNER, Manfred: Himmlisch zart und höllisch gut. Engel und Teufel im Spie(ge)l der Werbung, in: BUSCHMANN, Gerd/PIRNER, Manfred L. (Hrsg.): Werbung, Religion, Bildung: Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt a. M. 2003, S. 221–237
- BOLZ, Norbert: Das Böse jenseits von Gut und Böse, in: COLPE, Carsten/SCHMIDT-BIGGEMANN, Wilhelm (Hrsg.): Das Böse. Eine historische Phänomenologie des Unerklärlichen, Frankfurt a. M. 1993, S. 256–273
- BOOS-NÜNNING, Ursula: Dimensionen der Religiosität. Zur Operationalisierung und Messung religiöser Einstellungen, München 1972
- BOURDIEU, Pierre: Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens, Konstanz 2000
- BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M. 1987
- BREUER, Thomas: „Broken Silence“ – Mit Filmen religiöse Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit schulen, in: PIRNER, Manfred L./BREUER, Thomas (Hrsg.): Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München 2004, S. 178–187
- BRINITZER, Ron: Religion – eine institutionenökonomische Analyse, Würzburg 2003
- BROMBERGER, Christian: Fußball als Weltanschauung und Ritual, in: BELLIGER, Andrea/KRIEGER, David J. (Hrsg.): Ritualtheorien, Wiesbaden 1998, S. 285–301
- BRUCE, Steve: God is dead. Secularization in the West, Blackwell/Oxford 2002
- BUCKINGHAM, David/SEFTON-GREEN, Julian: Gotta catch ‘em all: Structure, agency or pedagogy in children’s media culture, in: Media Culture and Society, Vol. 25, Heft 3, 2003, S. 379–399

- BUSCHMANN, Gerd: Religiöse Zitate und Anspielungen in der Print-Werbung – Ein empirischer Befund, in: Forum Schulstiftung. Zeitschrift der Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg i. Br., Jg. 16, Heft 44, 2006, S. 23–44, URL: http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_198.pdf [Stand: 20.09.2011].
- BUSCHMANN, Gerd: Werbung im Kontext einer lebensweltorientierten Religionspädagogik, in: BUSCHMANN, Gerd/PIRNER, Manfred L. (Hrsg.): Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt a. M. 2003, S. 39–53
- BUSCHMANN, Gerd/PIRNER, Manfred L. (Hrsg.): Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt a. M. 2003
- CAMPBELL, Joseph: Der Heros in tausend Gestalten, Frankfurt a. M. 1999
- CASSIRER, Ernst A. (1944): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, Frankfurt a. M. 1990
- CASTELLS, Manuel: Das Informationszeitalter, Band 3: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft, Opladen 2003
- CASTELLS, Manuel: Das Informationszeitalter, Band 2: Die Macht der Identität, Opladen 2002
- CASTELLS, Manuel: Das Informationszeitalter, Band 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft, Opladen 2001
- CHARLTON, Michael: Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft, in: CHARLTON, Michael/SCHNEIDER, Silvia (Hrsg.): Rezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen im Umgang mit Massenmedien, Opladen 1997, S. 6–39
- CHARLTON, Michael u. a.: Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder. Band 1: Das Werbeangebot für Kinder im Fernsehen, Opladen 1995
- CHARLTON, Michael/NEUMANN-BRAUN, Klaus: Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung, München 1992
- COLPE, Carsten: Theologie, Ideologie, Religionswissenschaft. Demonstration ihrer Unterscheidung, München 1980
- CORNELIßEN, Waltraud: Klischee oder Leitbild? Geschlechtsspezifische Rezeption von Frauen- und Männerbildern im Fernsehen, Opladen 1994
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly: Flow. Das Geheimnis des Glücks, Stuttgart 1992

- DAHLMANNS, Claus: Die Geschichte des modernen Subjekts. Michel Foucault und Norbert Elias im Vergleich, Münster 2008
- DE ALBA, Alicia: Der kulturelle Kontakt. Anknüpfung an die Concheros, den Jazz, die Mariachis und an Mozart, in: MECHERIL, Paul/WITSCH, Monika (Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen, Bielefeld 2006, S. 198–224
- DE LAURETIS, Teresa: Technologien des Geschlechts, in: SCHEICH, Elvira (Hrsg.): Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorie, Hamburg 1996, S. 57–93
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1916): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin/New York 2001
- DEMAUSE, Lloyd: Über die Geschichte der Kindheit, Frankfurt a. M., 1979
- DEWEY, John (1934): A Common Faith, in: BOYDSTON, Jo Ann (Ed.): John Dewey. The Later Works, 1925–1953, Vol. 9, Carbondale/Edwardsville, 1989a
- DEWEY, John (1934): Art as Experience, in: BOYDSTON, Jo Ann (Ed.): John Dewey. The Later Works 1925–1953, Vol. 10, Carbondale/Edwardsville, 1989b
- DÖRING, Nicola: Sozialpsychologie des Internet [sic!]. Die Bedeutung des Internet [sic!] für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen, Göttingen 2003
- DÖVELING, Katrin „Feeling is believing. Eine kommunikationswissenschaftliche Analyse der Trauer um Papst Johannes Paul II.“, in: MALIK, Jamal/RÜPKE, Jörg/WOBBE, Theresa (Hrsg.): Religion und Medien. Vom Kultbild zum Internetritual, Münster 2007, S. 73–92
- DU GAY, Paul/HALL, Stuart/JANES, Linda/MACKAY, Hugh/NEGUS, Keith: Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman, 1997, London/Thousand Oaks/New Delhi
- DURKHEIM, Émile D. (1912): Die elementaren Formen des religiösen Lebens, Frankfurt a. M. 1981
- DUSSEL, Enrique: „Keine Angst vor den Pfingstkirchen“ – Ein Gespräch über die Aktualität der Befreiungstheologie, in: METROZONES (Hrsg.): Urban Prayers. Neue religiöse Bewegungen in der globalen Stadt, Hamburg/Berlin 2011, S. 25–40
- EBERSBACH, Anja/HEIGL, Richard: Click here to protest? Zur Entstehung von Solidarität über das Internet und die „Thesen über den Begriff von Geschichte“ von Walter Benjamin, in: kommunikation@gesellschaft. Journal für alte und neue Medien aus soziologischer, kulturanthropologischer und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive, Jg. 6, Beitrag 1, 2005, URL: http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B1_2005_Ebersbach_Heigl.pdf [Stand: 29.1.2012]

- ELIADE, Mircea: Das Heilige und das Profane: Vom Wesen des Religiösen, Hamburg 1957
- ELIADE, Mircea: Die Religionen und das Heilige. Elemente der Religionsgeschichte, Salzburg 1954
- ELIAS, Norbert (1939): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Bern/München 1969
- ERTELT, Jürgen/RÖLL, Franz J. (Hrsg.): Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung, München 2008
- EVANS-PRITCHARD, Edward E.: Theorien über primitive Religionen, Frankfurt a. M. 1968
- FIELD, Andy: Discovering Statistics Using SPSS, London/Thousand Oaks/New Delhi/Singapore 2009
- FISCHER, Dietlind/ELSENBAST, Volker (Red.): Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster 2006
- FISCHER, Dietlind/SCHÖLL, Albrecht: Lebenspraxis und Religion. Fallanalysen zur subjektiven Religiosität von Jugendlichen, Gütersloh 1998
- FLECKENSTEIN, Wolfgang: Medienpädagogik (und) als religionspädagogische Symboldidaktik, in: PIRNER, Manfred L./BREUER, Thomas (Hrsg.): Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München 2004, S. 82–97
- FORNET-BETANCOURT, Raul (Hrsg.): Positionen Lateinamerikas heute: Philosophische Gespräche, Frankfurt a. M. 1989
- FOUCAULT, Michel: Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit Band I, Frankfurt a. M. 1977
- FRANZMANN, Manuel/GÄRTNER, Christel/KÖCK, Nicole (Hrsg.): Religiosität in der säkularisierten Welt. Theoretische und empirische Beiträge zur Säkularisierungsdebatte in der Religionssoziologie, Wiesbaden 2006
- FRIEDRICH, Otto: Die Medien und die Religion – eine (un-)heilige Allianz, in: FELSMANN, Klaus-Dieter (Hrsg.): Die Medien und die Gretchenfrage. 9. Buckower Mediengespräche. Erweiterte Dokumentation 2005, München 2006, S. 47–56
- FRITZ, Jürgen: Was Computerspieler fasziniert und motiviert. Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel, Bonn 1997, URL: http://www.spielbar.de/neu/wp-content/uploads/2008/08/fritz_macht_herrschaft_kontrolle.pdf [Stand: 09.07.2012]
- FRITZ, Jürgen/FEHR, Wolfgang: Virtuelle Gewalt: Modell oder Spiegel. Computerspiele aus Sicht der Medienwirkungsforschung, in: FRITZ, Jürgen/FEHR, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten, Bonn 2003, S. 49–60

- FRITZ, Jürgen/FEHR, Wolfgang: Wie sich Spielwelten und Lebenswelten verschränken. Präferenzen als Ausdruck struktureller Koppelungen, Bonn 1997, URL: http://www.spielbar.de/neu/wp-content/uploads/2008/08/fritz_fehr_strukturelle_kopplung.pdf [Stand: 02.11.2008]
- FROMME, Johannes: Mediensozialisation im Zeitalter der Neuen Medien, in: WIEDEMANN, Dieter/VOLKMER, Ingrid (Hrsg.): *Schöne neue Medienwelt? Konzepte und Visionen für eine Medienpädagogik der Zukunft*, Bielefeld 2006, S. 110–124
- FROMME, Johannes: Mediensozialisation und Medienpädagogik: Zum Verhältnis von informellem und organisiertem Lernen mit Computer und Internet, in: PAUS-HAASE, Ingrid/LAMPERT, Claudia/SÜSS, Daniel (Hrsg.): *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft*, Wiesbaden 2002a, S. 155–168
- FROMME, Johannes: Computerspiele in der Kinderkultur. Befunde zur spielerischen Aneignung der Neuen Medien, in: THEUNERT, Helga/WAGNER, Ulrike (Hrsg.): *Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung. Eine Fachdiskussion veranstaltet vom BLM und ZDF*, München 2002b, S. 201–220
- GEBEL, Christa/THUM, Ursula: Unbeirrbar im Serienschwung – Was Mädchen und Jungen gefällt, in: THEUNERT, Helga/GEBEL, Christa (Hrsg.): *Lehrstücke fürs Leben in Fortsetzung: Serienrezeption zwischen Kindheit und Jugend*, München 2000, S. 25–54
- GILLES, Beate: Die Liturgie des Fernsehens, in: BIEGER, Eckhard u. a.: *Den Alltag erhöhen. Wie die Zuschauer das Fernsehen mit ihrem Alltag verknüpfen*, Köln 1997, S. 106–119
- GLOCK, Charles Y./STARK, Rodney: *Religion and Society in Tension*, Chicago/New York/San Francisco/London 1965
- GLOCK, Charles Y.: On the Study of Religious Commitment, in: *Religious Education*, Vol. 57, 1962, S. 98–110
- GOLDHAMMER, Kurt: *Die Formenwelt des Religiösen: Grundriss der systematischen Religionswissenschaften*, Stuttgart 1960
- GÖRNITZ-RÜCKERT, Sebastian: Anders als es scheint. Matrix als Paradigma gegenwärtiger Jugendreligiosität, in: LAUBE, Martin (Hrsg.): *Himmel – Hölle – Hollywood. Religiöse Valenzen im Film der Gegenwart*, Münster 2002, S. 143–172
- GORSUCH, Richard L./MCPHERSON, Susan E.: Intrinsic/Extrinsic Measurement: I/E-Revised and Single-Item Scales, in: *Journal for the Scientific Study of Religion*, Vol. 28, Heft 3, 1989, S. 348–354
- GRÄB, Wilhelm: *Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft*, Gütersloh 2002

- GRÄB, Wilhelm u. a.: „Irgendwie fühl ich mich wie Frodo...!“: Eine empirische Studie zum Phänomen Medienreligion, Frankfurt a. M. 2006
- GROSSBERG, Lawrence: Cultural Studies. Was besagt ein Name? In: IKUS Lectures, Jg. 3, Heft 17/18, 1994, S. 11–40
- GROBMANN, Britt: Medienrezeption – Bestehende Ansätze und eine konstruktivistische Alternative, Opladen/Wiesbaden 1999
- HAFENEGER, Benno: Jugendkulturelle Modernisierung. Subjektbezug in Lernen und Bildung, Schwalbach 2004
- HAFENEGER, Benno: Adoleszenz, Mythen und Pädagogik, in: BRENNER, Gerd/HAFENEGER, Benno: Pädagogik mit Jugendlichen – Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung, Weinheim/München 1996, S. 150–158
- HAFEZ, Kai/RICHTER, Carola: Das Islambild von ARD und ZDF, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 26–27, 2007, S. 40–46, URL: <http://www.bpb.de/system/files/pdf/GB72LS.pdf> [Stand: 29.07.2012]
- HAGEMANN-WHITE, Carol: Sozialisation: weiblich – männlich?, Opladen 1984
- HALL, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg 2008
- HALL, Stuart (1980): Encoding, Decoding, in: HALL, Stuart/HOBSON, Dorothy/LOWE, Andrew/WILLIS, Paul (Ed.): Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–79, London 2005, S. 107–116
- HARTMANN, Tilo/SCHRAMM, Holger/KLIMMT, Christoph: Personenorientierte Medienrezeption: Ein Zwei-Ebenen-Modell parasozialer Interaktionen, in: Publizistik, Jg. 49, Heft 1, 2004, S. 25–47.
- HASENBERG, Peter/LULEY, Wolfgang /MARTIG, Charles (Hrsg.): Spuren des Religiösen im Film – Meilensteine aus 100 Jahren Filmgeschichte, Mainz 1995
- HASENHÜTTL, Gotthold: Glaube ohne Denkverbote. Für eine humane Religion, Darmstadt 2012
- HASENHÜTTL, Gotthold: Herrschaftsfreie Kirche. Sozio-theologische Grundlegung, Düsseldorf 1974
- HELSPER, Werner: Das imaginäre Selbst der Adoleszenz: Der Jugendliche zwischen Subjektentfaltung und dem Ende des Selbst, in: HELSPER, Werner (Hrsg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne, Opladen 1991, S. 7–94
- HEMEL, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt a. M. 1988
- HEPP, Andreas: Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung, Wiesbaden 2004

- HEPP, Andreas/THOMAS, Tanja/WINTER, Carsten: Medienidentitäten: Eine Hinführung zu den Diskussionen, in: WINTER, Carsten/THOMAS, Tanja/HEPP, Andreas (Hrsg.): Medienidentitäten – Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur, Köln 2003, S. 7–26
- HERMANN, Dirk u. a.: Werkstattbericht: Interdisziplinärer Diskurs über den Wandel der Privatheit und die Rolle der Medien, in: WEIß, Ralph/GROEBEL, Jo (Hrsg.): Privatheit im öffentlichen Raum. Medienhandeln zwischen Individualisierung und Entgrenzung, Opladen 2002, S. 549–612
- HERRMANN, Jörg: Medienerfahrung und Religion. Eine empirisch-qualitative Studie zur Medienreligion, Göttingen 2007
- HERZIG, Bardo u. a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0, Wiesbaden 2010
- HICKETHIER, Knut: Medien und Religion, in: WEYEL, Birgit/GRÄB, Wilhelm (Hrsg.): Religion in der modernen Lebenswelt. Erscheinungsformen und Reflexionsperspektiven, Göttingen 2006, S. 61–83
- HICKETHIER, Knut: Transformationen, Sinnstiftung, Wertevermittlung und Ritualisierung des Alltags durch das Fernsehen, in: THOMAS, Günter (Hrsg.): Religiöse Funktionen des Fernsehens? Medien-, kultur- und religionswissenschaftliche Perspektiven, Opladen 2000, S. 29–44
- HICKETHIER, Knut: Bibel im TV-Movie-Format. Anmerkungen zu den neuen Bibelverfilmungen in: medien praktisch, Heft 2, 1996, S. 47–51
- HIPFL, Brigitte: Zur Politik von Bedeutung: Medienpädagogik aus der Sicht der Cultural Studies, in: PAUS-HAASE, Ingrid/LAMPERT, Claudia/SÜSS, Daniel (Hrsg.): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft, Wiesbaden 2002, S. 34–48
- HOCK, Klaus: Einführung in die Religionswissenschaft, Darmstadt 2002
- HOFFMANN, Dagmar: Attraktion und Faszination Medien: Jugendliche Sozialisation im Kontext von Modernisierung und Individualisierung, Münster 2002
- HONNETH, Axel: Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus, Frankfurt a. M. 2002
- HORTON, Donald/WOHL, Richard R.: Mass Communication and Para-Social Interaction. Observations on Intimacy at a Distance, in: COMBS, James E./MANSFIELD, Michael W. (Hrsg.): Drama in Life. The Uses of Communication in Society, New York 1976, S. 212–228

- HUBER, Stefan: Der Religiositäts-Struktur-Test (R-S-T). Systematik und operationale Konstrukte, in: GRÄB, Wilhelm/CHARBONNIER, Lars (Hrsg.): Individualisierung und die pluralen Ausprägungsformen des Religiösen. Studien zu Religion und Kultur Bd. 1, Münster 2008a, S. 109–143
- HUBER, Stefan: Der Religionsmonitor 2008: Strukturierende Prinzipien, operationale Konstrukte, Auswertungsstrategien, in: BERTELSMANN-STIFTUNG (Hrsg.): Was glaubt die Welt? Analysen und Kommentare zum Religionsmonitor 2008, Gütersloh 2008b, S. 17–52.
- HUBER, Stefan: Gutachten zum geplanten Religionsmonitor der Bertelsmann-Stiftung, Mainz/Bern 2006, URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Religionsmonitor_Gutachten_Huber.pdf [Stand: 12.05. 2012]
- HUBER, Stefan: Zentralität und multidimensionale Struktur der Religiosität: Eine Synthese der theoretischen Ansätze von Allport und Glock zur Messung der Religiosität, in: ZWINGMANN, Christian/MOOSBRUGGER, Helfried (Hrsg.): Religiosität: Messverfahren und Studien zu Gesundheit und Lebensbewältigung, Münster 2004, S. 79–105
- HUBER, Stefan: Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen 2003
- HUBER, Stefan/KLEIN, Constantin: Kurzbericht zu einzelnen Ergebnissen der internationalen Durchführung des Religionsmonitors der Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh 2007
- HURRELMANN, Klaus: Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim und Basel 2002
- HÜTHER, Jürgen: Neue Medien, in: HÜTHER, Jürgen/SCHORB, Bernd/BREHM-KLOTZ, Christiane (Hrsg): Grundbegriffe Medienpädagogik, München 1997, S. 291–299
- IANNACCONE, Laurence R.: The Consequences of Religious Market Structure, in: Rationality and Society, Vol. 3, Heft 2, 1991, S. 156–177
- IANNACCONE, Laurence R./FINKE, Roger/STARK, Rodney: Deregulating Religion: The Economics of Church and State, in: Economic Inquiry, Vol. 35, Heft 2, 1997, S. 350–360
- JÄCKEL, Michael: Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden 1999
- JOAS, Hans: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead, Frankfurt a. M. 1980
- JOHNSON, Richard: What is cultural studies anyway? In: Social Text, Vol. 16, 1986, S. 38–80

- JUNGE, Matthias: Zygmunt Bauman: Soziologie zwischen Moderne und Flüchtiger Moderne. Eine Einführung, Wiesbaden 2006
- KAMINSKI, Winfred: Stoffe, aus denen Computerspiele sind. Mythisch-märchenhafte Elemente in: FRITZ, Jürgen (Hrsg.): Computerspiele(r) verstehen. Zugänge zu virtuellen Spielwelten für Eltern und Pädagogen, Bonn 2008, S. 112–120
- KAUFMANN, Franz-Xaver: Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989
- KECSKES, Robert/WOLF, Christof: Christliche Religiosität: Konzepte, Indikatoren, Meßinstrumente, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 64, Heft 2, 1993, S. 270–287
- KEPPLER, Angela: ‚Medienreligion‘ ist keine Religion. Fünf Thesen zu den Grenzen einer erhellenden Analogie, in THOMAS, Günter (Hrsg.): Religiöse Funktionen des Fernsehens? Medien-, kultur, und religionswissenschaftliche Perspektiven, Wiesbaden 2000, S. 223–230
- KEPPLER, Angela: Die Kommunion des Dabeiseins. Formen des Sakralen in der Fernsehunterhaltung, in: Rundfunk und Fernsehen, Jg. 43, Heft 4, 1995, S. 301–311
- KEPPLER, Angela: Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien, Frankfurt a. M. 1994
- KERNBERG, Otto F.: Affekt, Objekt und Übertragung. Aktuelle Entwicklungen der psychoanalytischen Theorie und Technik, Gießen 2002
- KEUPP, Heiner: Identitätskonstruktionen. Vortrag bei der 5. bundesweiten Fachtagung zur Erlebnispädagogik am 22.09.2003 in Magdeburg, Magdeburg 2003, URL: <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf> [Stand: 21.05.012]
- KEUPP, Heiner u. a.: Identitätskonstruktionen – Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Hamburg 2002
- KEUPP, Heiner: Ambivalenzen postmoderner Identität, in: BECK, Ulrich/BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a. M. 1994, S. 336–350
- KEUPP, Heiner/HÖFER, Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute: Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt a. M. 1997
- KIRSNER, Inge/WERMKE, Michael (Hrsg.): Passion Kino: Existenzielle Filmmotive in Religionsunterricht und Schulgottesdienst, Göttingen 2009
- KIRSNER, Inge/GEHRING, Hans U.: Filmgottesdienste: Theorie und Modelle, Jena 2005

- KLAUS, Elisabeth: Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung – Zur Bedeutung von Frauen in den Massenmedien und im Journalismus, Opladen/Wiesbaden 1998
- KNAUTH, Thorsten: Einleitung. Theologische Kontexte der Befreiung, in: Zeitschrift für Befreiungstheologie in Deutschland, Heft 17–18, 1998, S. 3–7, URL: <http://home.arcor.de/letsch/befreiungstheologie.htm> [Stand: 03.05.12]
- KNOBLAUCH, Hubert: „Jeder sich selbst sein Gott in der Welt“ – Subjektivierung, Spiritualität und der Markt der Religion, in: HETTLAGE, Robert/VOGT, Ludgera (Hrsg.): Identitäten in der modernen Welt, Wiesbaden 2000, 201–216
- KOCH, Alois: Der moderne Sport – eine säkularisierte Religion? In: SCHWANK, Willi/KOCH, Alois: Begegnung II. Schriftenreihe zur Geschichte der Beziehung von Christentum und Sport, Aachen 2000, S. 35–50
- KOLLER, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit, München 1999
- KRAPPMANN, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart 1969
- KROTZ, Friedrich: Medien als Ressource der Konstitution von Identitäten. Eine konzeptionelle Klärung auf der Basis des Symbolischen Interaktionismus, in: WINTER, Carsten/THOMAS, Tanja/HEPP, Andreas (Hrsg.): Medienidentitäten – Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur, Köln 2003, S. 27–48
- KROTZ, Friedrich: Kontexte des Verstehens audiovisueller Kommunikate. Das sozial positionierte Subjekt der Cultural Studies und die kommunikativ konstruierte Identität des Symbolischen Interaktionismus, in: CHARLTON, Michael/SCHNEIDER, Silvia (Hrsg.): Rezeptionsforschung – Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien, Opladen 1997, S. 73–89
- LANCZKOWSKI, Günter: Einführung in die Religionswissenschaft, Darmstadt 1980
- LÜCK, Hartmut: Vom galaktischen Geist und seinen Propheten. Theologische Elemente in der Science Fiction, in: JEHMLICH, Reimer/LÜCK, Hartmut (Hrsg.): Die deformierte Zukunft. Untersuchungen zur Science Fiction. München 1974, S. 105–132
- LUCKMANN, Thomas: Lebenswelt und Gesellschaft. Grundstrukturen und geschichtliche Wandlungen, Paderborn 1980
- LUHMANN, Niklas: Die Realität der Massenmedien, Opladen 1996
- LYOTARD, Jean-François: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Graz, Wien 1986
- MALINOWSKI, Bronisław (1931): The Role of Magic and Religion, in: LESSA, William A./VOGT, Evon Z.: Reader in Comparative Religion, New York 1972, S. 63–72

- MARX, Karl (1844): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung, in: MARX, Karl/ENGELS, Friedrich: Karl Marx – Friedrich Engels – Werke, Band 1, Berlin (DDR) 1976, S. 378–391
- MATHES, Joachim (Hrsg.): Kirche und Gesellschaft: Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek bei Hamburg 1967
- MCLUHAN, Marshall/FIORE, Quentin: The Medium is the Massage, New York 1967
- MEAD, George H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt a. M. 1968
- MICHEL, Karl-Georg: Solidarität, in: BECKER, Winfried/BUCHSTAB, Günter (Hrsg.): Lexikon der Christlichen Demokratie in Deutschland, Paderborn 2002, S. 643–644
- MOREL, Julius u. a.: Soziologische Theorie. Abriß der Ansätze ihrer Hauptvertreter, München/Wien/Oldenbourg 2007
- MOSER, Heinz: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter, Wiesbaden 2006
- MPFS (MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST): JIM-Studie 2011. Jugend, Information, (Multi-) Media, Stuttgart 2011, URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf> [Stand 13.08.12]
- MPFS (MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST): KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet, Stuttgart 2010, URL: <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf> [Stand 13.09.11]
- MÜCKEN, Dorothee u. a. (Hrsg.): Prävention, Diagnostik und Therapie von Computerspielabhängigkeit, 2010 Lengerich
- MURDOCK, Maureen: Der Weg der Heldin. Eine Reise zur inneren Einheit, München 1994
- NEUBERT, Stefan/REICH, Kersten: The Challenge of Pragmatism for Constructivism: Some Perspectives in the Programme of Cologne Constructivism, in: The Journal of Speculative Philosophy – New Series, Vol. 20, Heft 3, 2006, S. 165–191
- ORTHMANN, Claudia: Jugendliche im Chat. Spaß bei der computervermittelten Kommunikation, in: BUG, Judith/KARMASIN, Matthias (Hrsg.): Telekommunikation und Jugendkultur – Eine Einführung, Klagenfurt 2002, S. 109–124
- OTTO, Rudolf (1917): Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, München 1958
- PESCH, Helmut W.: Fantasy. Theorie und Geschichte einer literarischen Gattung, Köln 1982

- PETER, Sybille I.: Kundenbindung als Marketingziel: Identifikation und Analyse zentraler Determinanten, Wiesbaden 1997
- PETRY, Jörg: Dysfunktionaler und pathologischer PC- und Internet-Gebrauch, Göttingen 2009
- PIRNER, Manfred L.: Religiöse Mediensozialisation. Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen, München 2004
- PIRNER, Manfred L.: „Nie waren sie so wertvoll wie heute“. Religiöse Symbole in der Werbung als religionspädagogische Herausforderung. Sieben Thesen, in: BUSCHMANN, Gerd/PIRNER, Manfred L. (Hrsg.): Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt a. M. 2003a, S. 55–70
- PIRNER, Manfred L.: Heilige Hörschen. Religion und Erotik in der Popularkultur, in: BUSCHMANN, Gerd/PIRNER, Manfred L. (Hrsg.): Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt a. M. 2003b, S. 129–140
- PIRNER, Manfred L.: Messias spielen. Werbung mit dem Erlösermythos für ein Computerspiel, in: BUSCHMANN, Gerd/PIRNER, Manfred L. (Hrsg.): Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt a. M. 2003c, S. 141–147
- PIRNER, Manfred L.: Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt a. M. 2001
- PIRNER, Manfred L./BREUER, Thomas (Hrsg.): Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München 2004
- POLLACK, Detlef: Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen 2003
- PREUSS-LAUSITZ, Ulf: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim 1993
- PRISCHING, Manfred: Die McGesellschaft. In der Gesellschaft der Individuen, Graz/Wien/Köln 1999
- RAITHEL, Jürgen: Quantitative Forschung: Ein Praxiskurs, Wiesbaden 2008
- RASCHKE, Melanie: „Im Computerspiel bin ich der Held“. Wie virtuelle Welten die Identitätsentwicklung von Jugendlichen beeinflussen, Hamburg 2007

- RAUSCHER, Anton: Katholische Soziallehre, in: BECKER, Winfried/BUCHSTAB, Günter (Hrsg.): Lexikon der Christlichen Demokratie in Deutschland, Paderborn 2002, S. 574–575
- REBILLOT, Paul/KAY, Melissa: Die Heldenreise. Das Abenteuer der kreativen Selbsterfahrung, Norderstedt 2008
- REICH, Kersten: Methodenpool, Köln 2012, URL: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/frameset_uebersicht.htm [Stand: 01.06.12]
- REICH, Kersten: Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis, Köln 2009a, URL: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band1/reich_ordnung_band_1.pdf [Stand: 01.06.12]
- REICH, Kersten: Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt, Köln 2009b, URL: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/band2/PDF/reich_ordnung_band_2_komplett.pdf [Stand: 01.06.12]
- REICH, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool, Weinheim/Basel 2008
- REICH, Kersten: Das Reale und das Religiöse in Pragmatismus und Konstruktivismus, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg/SCHMIDT, Günther R. (Hrsg.): Religionen in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh/Freiburg 2006, S. 163–190
- REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Weinheim/Basel 2005
- REICHERTZ, Jo: Die Macht der Worte und der Medien, Wiesbaden 2007
- REICHERTZ, Jo: Das Fernsehen (und die Werbung) als neue Mittel zur Fest-Stellung von Identität, in: HETTLAGE, Robert/VOGT, Ludgera (Hrsg.): Identitäten in der modernen Welt, Wiesbaden 2000a, S. 129–153
- REICHERTZ, Jo: Trauung und Trost, Vergebung und Wunder. Kirchliche Dienstleistung im Fernsehen, in: THOMAS, Günter (Hrsg.): Religiöse Funktionen des Fernsehens? Medien-, kultur- und religionswissenschaftliche Perspektiven, Wiesbaden 2000b, S. 205–221
- REICHERTZ, Jo: Trauung, Trost und Wunder. Formen, Praktiken und Funktion des Religiösen im Fernsehen, in: medien praktisch, Jg. 20, Heft 4, 1996, S. 4–10

- REICHERTZ, Jo: Nur die Liebe zählt. Zum Verhältnis von Fernsehen und Kandidaten, in: MÜLLER-DOOHM, Stefan/NEUMANN-BRAUN, Klaus (Hrsg.): Kulturinszenierungen, Frankfurt a. M. 1995, 114–140
- RENDLE, Ludwig (Hrsg): Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, München 2007
- RENDTORFF, Trutz: The Modern Age as a Chapter in the History of Christianity; or, the Legacy of Historical Consciousness in Present Theology, in: The Journal of Religion, Vol. 65, Heft 4, 1985, S. 478–499.
- RICHTER, Rudolf: Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte, Wien 2001
- RIESEBRODT, Martin: Die Rückkehr der Religionen. Fundamentalismus und der „Kampf der Kulturen“, München 2000
- ROLFF, Hans-Günther/ZIMMERMANN, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim/Basel 2001
- RÖLL, Franz J.: Religionspädagogische Symboldidaktik aus der Perspektive einer wahrnehmungsorientierten Medienpädagogik, in: PIRNER, Manfred L./BREUER, Thomas (Hrsg.): Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München 2004, S. 98–114
- RÖLL, Franz J.: Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik, Frankfurt a. M. 1998
- SCHATTER, Günther: Glaube als Sendung. Mediale Metaphern für Allgegenwart und Allmacht, in: FELSMANN, Klaus-Dieter (Hrsg.): 9. Buckower Mediengespräche. Die Medien und die Gretchenfrage, München 2006, S. 57–66
- SCHNELL, Rainer/HILL, Paul B./ESSER, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung, München 2005
- SCHILSON, Arno: Medienreligion. Zur religiösen Signatur der Gegenwart, Tübingen 1997
- SCHMIDT, Wolf-Rüdiger: Opium des Volkes? Über Medienreligion und die strukturelle Entzauberung des Alltags, in: JANOWSKI, Hans N. (Hrsg.): Die kanalisierte Botschaft. Religion in den Medien – Medienreligion, Gütersloh 1987, S. 94–110
- SCHORB, Bernd: Rosige Zeiten für neugierige Kinder? Die neue Mediengeneration, in: SCHÄCHTER, Markus (Hrsg.): Reiche Kindheit aus zweiter Hand? Medienkinder zwischen Fernsehen und Internet, München 2001, S. 15–28
- SCHORB, Bernd: Stichwort „Medienpädagogik“, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 1, Heft 1, 1998, S. 7–22

- SCHORB, Bernd: Sozialisation, in: HÜTHER, Jürgen/SCHORB, Bernd/BREHM-KLOTZ, Christiane (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München 1997, S. 335–341
- SCHRAMM, Holger/HARTMANN, Tilo: Identität durch Mediennutzung? Die Rolle von parasozialen Interaktionen und Beziehungen mit Medienfiguren, in: HOFFMANN, Dagmar/MIKOS, Lothar: Mediensozialisationstheorien – Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion, Wiesbaden 2010, S. 201–219
- SCHWEIZER, Friedrich: Jugend und Religion in Deutschland – Ein Überblick, in: NEMBACH, Ulrich: Jugend 2000 Jahre nach Jesus, Jugend und Religion in Europa II, Frankfurt a. M. 1996, S. 11–21
- SEEBLEN, Georg: König der Juden oder König der Löwen. Religiöse Zitate und Muster im populären Film, in: Evangelische Zentralstelle für Weltanschauungsfragen, EZW-Texte Nr. 134, 1996, URL: www.ekd.de/ezw/dateien/EZWINF134.pdf [Stand: 29.09.2011]
- SEEBLEN, Georg: Sinnsystem Unterhaltung. Zur Struktur und gesellschaftlichen Funktion des Unterhaltungsfilms, in: medien praktisch, Jg. 17, Heft 1, 1993, S. 47–53
- SEEBLEN, Georg: Das Kino und der Mythos. Der Evangelische Erzieher, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Jg. 44, Heft 6, 1992, S. 537–554.
- SEEBLEN, GEORG: Kino des Utopischen. Geschichte und Mythologie des Science-Fiction-Films, Reinbek bei Hamburg 1980
- SEEBLEN, Georg/JUNG, Fernand: Horror. Geschichte und Mythologie des Horrorfilms, Marburg 2006
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich, Frankfurt a. M. 2010
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt a. M. 2006
- SIGNORIELLI, Nany: Television's gender role images and contribution to stereotyping. Past, present, future, in: SINGER, Dorothy (Hrsg.): Handbook of children and the media, Thousand Oaks 2001, S. 341–358
- SKARICS, Marianne: Popularkino als Ersatzkirche? Das Erfolgsprinzip aktueller Blockbuster, Münster 2004
- SLIWKA, Anne: Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde, in: EDELSTEIN, Wolfgang/FAUSER, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik, Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin 2004, URL: <http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka.pdf> [Stand: 03.05.12]

- STARK, Rodney: Secularization, R.I.P., in: *Sociology of Religion*, Jg. 60, Heft 3, 1999, S. 249–273
- STARK, Rodney/BAINBRIDGE, Williams S.: *The Future of Religion: Secularization, Revival and Cult Formation*, Berkley/Los Angeles/London 1985
- STARK, Rodney/GLOCK, Charles Y.: *American Piety: The Nature of Religious Commitment*, Berkeley/Los Angeles 1968
- STONE, Merlin: *Als Gott eine Frau war. Die Geschichte der Ur- Religion unserer Kulturen*, München 1998
- SUTTER, Tilmann: Medienkompetenz und Selbstsozialisation im Kontext Web 2.0, in: HERZIG, Bardo u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*, Wiesbaden 2010, S. 41–58
- TERWEY, Michael: Zur aktuellen Situation von Glauben und Kirche im vereinigten Deutschland: Eine Analyse der Basisumfrage 1991, in: *Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, ZA-Information Nr. 30, 1992, S. 59–79
- THEUNERT, Helga/WAGNER, Ulrike: *Medienkonvergenz: Angebot und Nutzung*, München 2002
- THEUNERT, Helga/GEBEL, Christa (Hrsg.): *Lehrstücke fürs Leben in Fortsetzung: Serienrezeption zwischen Kindheit und Jugend*, München 2000
- THOMAS, Günter (Hrsg.): *Religiöse Funktionen des Fernsehens? Medien-, kultur- und religionswissenschaftliche Perspektiven*, Wiesbaden 2000
- THOMAS, Günter: *Medien – Ritual – Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens*, Frankfurt a. M. 1998
- THOMAS, Günter: Die Wiederverzauberung der Welt? Zu den religiösen Funktionen des Fernsehens, in: BUBMANN, Peter/MÜLLER, Petra (Hrsg.): *Die Zukunft des Fernsehens. Beiträge zur Ethik der Fernsehkultur*, Stuttgart 1996, S. 113–139
- THOMAS, Günter/WELKER, Michael: Einleitung. Religiöse Funktionen des Fernsehens? In: THOMAS, Günter (Hrsg.): *Religiöse Funktionen des Fernsehens? Medien-, kultur- und religionswissenschaftliche Perspektiven*, Wiesbaden 2000, S. 9–25
- THOMPSON, Edward P.: Kritik an Raymond Williams „The Long Revolution“, in: BROMLEY, Roger/GÖTTLICH, Udo/WINTER, Carsten (Hrsg.): *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*, Lüneburg 1999, S. 75–91
- TILLMANN, Klaus-Jürgen: *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*, Reinbek bei Hamburg 1994
- TURKLE, Sherry: *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internets*, Reinbek bei Hamburg 1998

- VOGELGESANG, Waldemar: „Meine Zukunft bin ich!“ Alltag und Lebensplanung Jugendlicher, Frankfurt a. M. 2001
- VOGLER, Christopher: Die Odyssee des Drehbuchschreibers. Über die mythologischen Grundmuster des amerikanischen Erfolgskinos, Frankfurt a. M. 1999
- VOGT, Ludgera: Identität und Kapital. Über den Zusammenhang von Identitätsoptionen und sozialer Ungleichheit, in: HETTLAGE, Robert/VOGT, Ludgera (Hrsg.): Identitäten in der modernen Welt, Wiesbaden 2000, 77–100
- VOLKMANN, Ute: Das schwierige Leben in der „Zweiten Moderne“ – Ulrich Becks „Risikogesellschaft“, in: SCHIMANK, Uwe/VOLKMANN, Ute (Hrsg.): Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme, Wiesbaden 2007, S. 23–40
- VOLLBRECHT, Ralf: Einführung in die Medienpädagogik, Weinheim 2001
- WARNER, R. Stephen: Work in Progress Toward a New Paradigm for the Sociological Study of Religion in the United States, in: American Journal of Sociology, Vol. 98, 1993, Heft 5, S. 1044–1093
- WATZLAWICK, Paul/BEAVIN, Janet H./JACKSON, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1967
- WEBER, Max (1919): Wissenschaft als Beruf, in: WINCKELMANN, Johannes (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1968, S. 582–613
- WESSELY, Christian: Götter mit kleinen Fehlern – Mythologische Aspekte von Computerspielen, in: Spektrum der Wissenschaft, Heft 12, 1998, S. 112ff
- WIEMKEN, Jens: Hardliner – Zeit für Helden!?! In: FROMME, Johannes/MEDER, Norbert (Hrsg.): Bildung und Computerspiele – Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen, Opladen 2001, S. 57–98
- WILLIAMS, Raymond: Television: Technology and Cultural Form, London 1974
- WILLIAMS, Raymond: Culture and Society, London 1961
- WILSON, Bryan R.: Religion in Secular Society. A Sociological Comment, London 1966
- WINTER, Carsten: Die konvergente Re-Artikulation von Kinder- und Jugendkulturen im Spannungsfeld zwischen spielerischen Taktiken und kommerziellen Strategien, in: BUG, Judith/KARMASIN, Matthias (Hrsg.): Telekommunikation und Jugendkultur. Eine Einführung, Klagenfurt 2003, S. 47–76
- WINTER, Rainer: Die Zentralität von Kultur. Zum Verhältnis von Kulturosoziologie und Cultural Studies, in: HÖRNIG, Karl H./WINTER, Rainer (Hrsg.): Widerspenstige Kulturen, 1999, Frankfurt a. M., 1999, S. 146–195

- WINTER, Reinhard/NEUBAUER, Gunter: Da kannst Du mal sehen... Jungen und Soaps, in: GÖTZ, Maya (Hrsg.): Alles Seifenblasen? Die Bedeutung von Daily Soaps im Alltag von Kindern und Jugendlichen, München 2002, S. 319–344
- WIPPERMANN, Carsten: Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Opladen 1998
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1922), Ludwig: Tractatus logico-philosophicus, London 1955
- WOLF, Christof: Zwischen Illusion und Wirklichkeit. Wachowskis Matrix als filmische Auseinandersetzung mit der digitalen Welt, Münster 2002
- ZENTRALARCHIV FÜR EMPIRISCHE SOZIALFORSCHUNG AN DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN²⁴³ (Hrsg.): Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften (ALLBUS) 2002. Codebuch (ZA-Studien-Nr. 3700), Köln 2002
- ZIMMERMANN, Peter: Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, Opladen 2000

²⁴⁴ Das Zentralarchiv ist mittlerweile das „Datenarchiv für die Sozialwissenschaften“ und ist Teil des GESIS-Leibniz-Instituts für Sozialwissenschaften (vgl. URL: <http://www.gesis.org/das-institut/wissenschaftliche-abteilungen/datenarchiv-fuer-sozialwissenschaften> [Stand: 13.07.2012]).