



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Elektronische Medien im evangelischen Religionsunterricht der
Sekundarstufe in Österreich – Ein Zusammentreffen von
Religionspädagogik und Medienpädagogik in Theorie und
Praxis“

Verfasserin

Monika Liebert

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag. theol.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 041

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Evangelische Fachtheologie

Betreuerin / Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Schelander

Danksagung

Alles hat seine Zeit. Daher will ich mir hier auch die Zeit und den Raum nehmen danke zu sagen. Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich bei dieser Diplomarbeit unterstützt haben – ganz gleich auf welche Weise: Ohne euch alle hätte ich das nie so geschafft.

Ich bedanke mich bei **Prof. Robert Schelander** für die Unterstützung und Betreuung bei der Verwirklichung meiner Diplomarbeit.

Außerdem danke ich ganz herzlich meinen KorrekturleserInnen, Schultern zum Ausweinen, inhaltlichen BeraterInnen, MaterialaufreiberInnen, seelische UnterstützerInnen: **Fritz, Harald, Helene, Katharina, Katja, Jochen, Marcus, Martin, Simone, Stefan, Rahel und Wolfgang** für die viele Zeit und die hilfreichen Anregungen, die ihr in mich und meine Arbeit gesteckt habt.

Ganz besonderer Dank gilt **meiner Familie**, allen voran **meinen Eltern**. Ihr habt mich immer auf jede erdenkliche Weise unterstützt und dadurch diese Arbeit und mein Studium dadurch überhaupt erst möglich gemacht.

Wie ich schon bei anderen Diplomarbeiten und Danksagungen gelesen habe, kommt das Beste immer zum Schluss: **Raimund**, ich danke dir, dass du mich nie aufgeben lässt und dadurch alles möglich wird!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	- 7 -
1.1	Thema	- 7 -
1.2	Methode	- 8 -
2	Medienpädagogische Grundbegriffe und Problemfelder	- 11 -
2.1	Bewahrpädagogik	- 11 -
2.1.1	Vor 1933: Von der Reformpädagogik zur Bewahrpädagogik	- 11 -
2.1.2	Nach 1945: Von der bewahrenden zur begleitenden Pädagogik.....	- 12 -
2.1.3	Gegenwart	- 14 -
2.1.4	Leitfragen	- 15 -
2.2	Kritisch-reflexive Medienerziehung	- 15 -
2.2.1	Begrifflichkeit	- 15 -
2.2.2	Historische Entwicklung	- 15 -
2.2.3	Gegenwart	- 17 -
2.2.4	Leitfragen	- 18 -
2.3	Praktische Medienarbeit	- 19 -
2.3.1	Beschreibung	- 19 -
2.3.2	Leitfragen	- 21 -
2.4	Schlüsselbegriff Medienkompetenz	- 21 -
2.4.1	Unschärfen und Deutungsspielräume.....	- 21 -
2.4.2	Medienkompetenz nach Dieter BAACKE	- 22 -
2.4.3	Medienkompetenz nach Bernd SCHORB.....	- 23 -
2.4.4	Leitfragen	- 24 -
2.5	Schule und Medienalltag	- 24 -
2.5.1	Beschreibung	- 24 -
2.5.2	Leitfragen	- 26 -
2.6	Mediendidaktik	- 27 -
2.6.1	Historische Entwicklung	- 27 -
2.6.2	Gegenwart	- 28 -
2.6.3	E-Learning.....	- 29 -
2.6.4	Leitfragen	- 30 -
3	Spannungsfeld Medienpädagogik und Religionspädagogik	- 31 -
3.1	Grundlagen einer Verhältnisbestimmung	- 31 -

3.1.1	Medien und Religion	- 31 -
3.1.2	Medienpädagogik und Religionspädagogik	- 33 -
3.2	Lebenswelt und medienerfahrungsorientierte Religionspädagogik	- 35 -
3.3	Ethische Perspektiven	- 38 -
3.3.1	Mediale ethische Sozialisation	- 38 -
3.3.2	Anthropologische und schöpfungstheologische Grundlagen	- 39 -
3.3.3	Ethisches Orientierungswissen als Beitrag zur Medienkompetenz.....	- 41 -
3.3.4	Ökologie der Aufmerksamkeit	- 45 -
3.4	Symboldidaktik.....	- 47 -
3.5	Mediendidaktik im Religionsunterricht	- 52 -
4	Elektronische Medien im evangelischen Religionsunterricht in Österreich.....	- 57 -
4.1	Hauptschulen und Unterstufe der AHS.....	- 57 -
4.1.1	Lehrplan für Hauptschulen und Unterstufe der AHS.....	- 57 -
4.1.2	Lehrerhandbuch 1	- 59 -
4.1.3	Lehrerhandbuch 2.....	- 61 -
4.1.4	Lehrerhandbuch 3.....	- 65 -
4.1.5	Lehrerhandbuch 4.....	- 68 -
4.1.6	RELi + wir.....	- 73 -
4.2	Oberstufe der AHS und BMHS.....	- 80 -
4.2.1	Lehrplan für die Oberstufe der AHS	- 80 -
4.2.2	Lehrplan BMHS	- 82 -
4.2.3	Religion entdecken – verstehen – gestalten	- 83 -
5	Schlussbemerkungen.....	- 92 -
6	Literatur	- 94 -
7	Abstract	- 101 -
8	Lebenslauf	- 102 -

1 EINLEITUNG

1.1 Thema

„Religion wird in Vorgängen der sozialen bzw. kulturellen Kommunikation überliefert, persönlich angeeignet und über die Praxis im fortschreitenden kulturellen Prozess weitergebildet. Die dabei wirksamen Vermittlungsprozesse und Handlungszusammenhänge sind an unterschiedliche kulturelle Medien gebunden. Über diese greifen religiöse und mediale Kommunikation ineinander.“¹

Mit diesem Zitat von GOTTWALD wird der größere Zusammenhang deutlich, in dem das eingegrenzte Thema meiner Diplomarbeit angesiedelt ist. Ich beschäftige mich mit der Thematisierung elektronischer Medien in Lehrplänen, Schulbüchern und Lehrerhandbüchern des gegenwärtigen evangelischen Religionsunterrichts der Sekundarstufe in Österreich. Mein Forschungsinteresse gilt dabei der Frage, ob sich die genannten Materialien mit medienpädagogischen Erkenntnissen in Einklang bringen lassen. Dazu zählt letztlich auch, ob sie sowohl medienpädagogischen als auch religionspädagogischen Maßstäben gerecht werden. Eine Einordnung und Bewertung nehme ich deshalb auf Grundlage einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Medienpädagogik und theoretischen Schnittstellen zwischen Medienpädagogik und Religionspädagogik vor.

Bei der Definition dessen, was Medienpädagogik ist, halte ich mich an SÜSS, LAMPERT und WIJNEN:

„Die Medienpädagogik befasst sich mit den Möglichkeiten und Grenzen, die Medienkompetenz von Heranwachsenden zu fördern, kinder- und jugendgerechte Medienangebote zu erkennen und Medien produktiv in alle Lebensbereiche zu integrieren.“²

Hierin ist eine Einschränkung vorhanden, die auch ich verfolgen werde: Es ist von einer Medienpädagogik die Rede, die sich an Kinder und Jugendliche, nicht an Erwachsene richtet. Auf Grund meiner Fokussierung auf den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe ist als weitere Einengung der Kontext der Schule gegeben. Zumindest bei der Beschäftigung mit medienpädagogischen Grundlagen ist eine klare Trennschärfe zwischen schulischer und außerschulischer Medienpädagogik nicht zielführend, schon weil die Frage danach oft schlicht nicht gestellt wird.

Außer Acht gelassen werden außerdem jene Rahmenbedingungen, die nicht spezifisch mit dem evangelischen Religionsunterricht zu tun haben, auch wenn sie sich spürbar auf die

¹ GOTTWALD, E.: Zusammenarbeit Medienpädagogik und Religionspädagogik 2004, S. 36.

² SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 83.

medienpädagogische Arbeit im Religionsunterricht auswirken können. Zu diesen Faktoren zählen etwa die medientechnische Ausstattung der Schulen, individuelle medienpädagogische Fort- und Weiterbildungen seitens der LehrerInnen sowie die Zusammenarbeit mit schulexternen MedienpädagogInnen.

Es gibt noch zwei weitere thematische Einschränkungen, eine geographische und eine technische. Ich beschäftigte mich in meiner Arbeit mit der Situation in Österreich. Die historische Entwicklung medienpädagogischer Grundbegriffe und Problemfelder weist jedoch große Parallelen zu Deutschland auf,³ sodass ich mich hierbei auf den gesamten deutschsprachigen Raum beziehen werde. Mit der technischen Einschränkung, das ist die Konzentration auf *elektronische* Medien, gehe ich in Kapitel 1 so um, dass ich sie nicht grundsätzlich verfolge, jedoch an manchen Stellen (etwa in einem eigenen Kapitel zu E-Learning) gesondert hervorheben will.

In den Teilen 2 und 3 dieser Arbeit beziehe ich mich dann vor allem auf elektronische Medien, die ich nach PIRNER folgendermaßen definieren möchte:

„Der Begriff ‚neue Medien‘ ist schwammig und wird uneinheitlich gebraucht. Tendenziell bezeichnet er gegenwärtig jene elektronischen Medien, die mit digitalisierter Datenübertragung arbeiten, was allerdings im Zeitalter der ‚Medienkonvergenz‘ nicht nur auf Computer im herkömmlichen Sinn zutrifft, sondern auch auf Filme (DVD), Musik (MP3), Fernsehen und sogar Zeitungen, Zeitschriften und Bücher (online oder als CD-ROM).“⁴

Daraus abgeleitet beschäftige ich mich bei den Schnittfeldern von Religionspädagogik und Medienpädagogik (Teil 2) vor allem mit elektronischen Medien wie Film, Fernsehen und Internet. In meiner Analyse (Teil 3) werden dann ebenfalls die elektronischen Medien wie oben definiert im Mittelpunkt stehen. Da allerdings in der von mir verwendeten Literatur nicht auf elektronische Zeitungen, Zeitschriften und Bücher eingegangen wurde, kommen diese in der weiteren Arbeit auch nicht mehr vor.

1.2 Methode

Meine Diplomarbeit ist in drei Hauptteile gegliedert: erstens zu medienpädagogischen Grundbegriffen und Problemfeldern, zweitens zum Spannungsfeld Medienpädagogik und Religionspädagogik und drittens zu einer Analyse des Vorkommens elektronischer Medien im Religionsunterricht in Österreich.

³ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 70.

⁴ PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 198.

Ich werde mich anfangs mit zentralen medienpädagogischen Grundbegriffen und Problemfeldern beschäftigen, weil diese die Grundlage für die spätere Analyse schaffen. Dazu versuche ich die wesentlichen Grundzüge der beschriebenen medienpädagogischen Phänomene zu bündeln und sie anschließend in Form von Leitfragen für die Analyse noch weiter zuzuspitzen. Medien und Informationstechnologien waren in den letzten beiden Jahrzehnten – Stichwort Internet – tiefgreifenden Umwälzungen unterworfen, wodurch sich, um es mit MAROTZKI und JÖRISSEN zu sagen, auch die „Koordinaten für Lern- und Bildungsprozesse“⁵ veränderten.

Umgekehrt gab es jedoch in diesen letzten beiden Jahrzehnten keine bedeutenden Neuerungen, was die Medienpädagogik betrifft. Vielmehr bestehen verschiedene Ansätze parallel zueinander und es ist nicht zuletzt auf politische Interessen zurückzuführen, welcher Ansatz gerade in den Vordergrund gerückt wird.⁶ Wenn ich medienpädagogische Grundbegriffe und Problemfelder benenne, ist zu berücksichtigen, dass bei keinem eine endgültige Einordnung als historisches und überholtes Phänomen gegeben ist. Ich will aber auch zeigen, dass in der Medienpädagogik ein historisches Gewachsende sichtbar ist, das von wechselnden Bewertungen der verschiedenen Ansätze begleitet war.

Der zweite Hauptteil ist dem Spannungsfeld zwischen den Disziplinen Medienpädagogik und Religionspädagogik gewidmet. PIRNER bemerkte 2004:

„Schaut man sich den Stand des Gesprächs zwischen der wissenschaftlichen Medienpädagogik und der Religionspädagogik [...] an [...], dann reibt man sich recht verwundert die Augen. Es gibt zwar vereinzelte Grenzgänger, die von der einen oder anderen Seite den Dialog gesucht haben, aber von einem etablierten Diskurs kann – soweit ich sehe – nicht die Rede sein.“⁷

Dennoch gibt es – nicht zuletzt von PIRNER selbst – einige Publikationen, die sich genau diesem Spannungsfeld widmen. Ich beschäftige mich hierbei insbesondere mit Ethik und Symboldidaktik als in der Medienpädagogik und Religionspädagogik relevanten Feldern sowie mit der Frage nach einer religionspädagogischen Mediendidaktik.

Der dritte Hauptteil besteht aus Analysen medienpädagogischer Aspekte zu elektronischen Medien im Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der AHS Unterstufe und dem Lehrplan der AHS Oberstufe sowie den zugelassenen Schulbüchern zu diesen Schulstufen. Für die Hauptschulen und die AHS Unterstufe ist derzeit folgendes

⁵ MAROTZKI, W./JÖRISSEN, B.: Medienbildung 2008, S. 108.

⁶ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W.: Medienpädagogik 2010, S. 66f.

⁷ PIRNER, M. L.: Einführung Medien, Bildung, Religion 2004, S. 11.

Buch zugelassen: „Generalsynode der Evangelischen Kirche / **Reli + wir** / Evangelischer Presseverband, Wien“⁸. Für die AHS Oberstufe gibt es zwei Bücher: „Weist, Christoph / **Bibelkunde** / Evangelischer Presseverband, Wien“⁹ und „Koretzki, Gerd-Rüdiger; Tammeus, Rudolf / **Religion entdecken, verstehen, gestalten 9/10**, Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht / Evangelischer Presseverband, Wien“¹⁰.

Die oben genannte *Bibelkunde* beschäftigt sich mit einem der Hauptmedien des evangelischen Religionsunterrichts – der Bibel –, liefert aber keine Beiträge zur medienpädagogischen Erschließung und kann daher bei der Analyse vernachlässigt werden.

Um die Sekundarstufe fast komplett zu erfassen¹¹ wird auch der Lehrplan für berufsbildende mittlere und höhere Schulen in der Analyse berücksichtigt. Auch für diese Schulformen sind die bereits für die Oberstufe AHS genannten Schulbücher zugelassen.

Darüber hinaus werden Lehrerhandbücher untersucht: Einbezogen werden die Lehrerhandbücher zum Lehrplan der Hauptschulen und der AHS Unterstufe sowie die Werkbücher zu *RELi + wir* und zu *Religion entdecken – verstehen – gestalten* (hier wird zu den spezifisch österreichischen Kapiteln des Schulbuchs die Österreich-Ausgabe verwendet, zu allen anderen Kapiteln die deutschen Ausgaben).

Die Analysen nehme ich dabei in erster Linie an Hand der im ersten Hauptteil entwickelten Leitfragen vor, die ich als methodische Hilfsmittel verstehe. Die Analyse des jeweiligen Untersuchungsgegenstands orientiert sich allgemein an den Beschreibungen der medienpädagogischen Grundbegriffe und Problemfelder in der im ersten Hauptteil erarbeiteten ausführlichen Form. Außerdem werden gegebenenfalls Bezüge zu den Inhalten des zweiten Hauptteils hergestellt.

⁸ BMWFJ/BMUKK: Schulbuchliste 2011, S. 47.

⁹ BMWFJ/BMUKK: Schulbuchliste 2011, S. 189.

¹⁰ BMWFJ/BMUKK: Schulbuchliste 2011, S. 189.

¹¹ Nicht berücksichtigt wurde der evangelische Religionsunterricht in den Sonderschulformen, da das meiner Meinung nach eine eigene Einarbeitung in das Thema und eventuell auch eine eigene Methode für die Analyse benötigen und damit den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

2 MEDIENPÄDAGOGISCHE GRUNDBEGRIFFE UND PROBLEMFELDER

2.1 Bewahrpädagogik

2.1.1 Vor 1933: Von der Reformpädagogik zur Bewahrpädagogik

Anfang des 20. Jahrhunderts gab es die Medienpädagogik als eigene Disziplin noch nicht.¹² Das Medienangebot war noch relativ überschaubar. Vorrangig war der Printbereich, während sich Film und Kino gerade erst zu etablieren begannen.¹³ Dies schloss jedoch nicht aus, dass Medien in der Pädagogik thematisiert wurden. Eine wichtige Rolle spielte hierbei die Reformpädagogik, die aus der Ablehnung der institutionalisierten Schule als Ort von Autoritarismus und geringem Lebensweltbezug entstand. In der Reformpädagogik standen vor allem die schädlichen Einflüsse von Medien im Zentrum des Interesses.¹⁴

Aus dieser Richtung entwickelte sich die Bewahrpädagogik. Sowohl bestimmte mediale Inhalte wie Pornografie und Gewalt als auch bestimmte mediale Formen wie manipulative Werbung waren und sind es bis heute, zu denen die Bewahrpädagogik den Zugang von Heranwachsenden verwehren oder zumindest erschweren will.¹⁵ Dazu bedarf es der Grundannahme, dass Kinder und Jugendliche vor bestimmten Dingen geschützt werden müssen. Die Kindheit als ein besonderer Schonraum ist eine Vorstellung, die sich bereits Mitte des 19. Jahrhunderts durchsetzte.¹⁶

Für Praktiken, die wir heute der Medienpädagogik zuordnen würden, blieben während der Weimarer Republik bewahrpädagogische Ansätze prägend.¹⁷ In der Praxis kamen die Grundlagen – Verbote und Drohung mit Sanktionen – weit stärker aus dem Rechts- als aus dem Erziehungswesen.¹⁸ Der pädagogische, wohl vor allem moralische Nutzen einer Präventivzensur wurde insbesondere im Hinblick auf das neue Medium Film als hoch eingeschätzt.¹⁹ Es ist ein historisch wiederholt beobachtbares Phänomen, dass neu

¹² Vgl. MOSER, H.: Medien und Reformpädagogik 2008, S. 15.

¹³ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 54.

¹⁴ Vgl. MOSER, H.: Medien und Reformpädagogik 2008, S. 15.

¹⁵ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 83.

¹⁶ Vgl. HOFFMANN, B.: Bewahrpädagogik 2008, S. 42.

¹⁷ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 118.

¹⁸ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 85.

¹⁹ Vgl. HOFFMANN, B.: Bewahrpädagogik 2008, S. 45.

aufkommenden Medien in einer ersten Reaktion mit Skepsis und Ablehnung begegnet wird.²⁰ Von Beginn an ließ die bewahrende Medienpädagogik die Idee eines mündigen Rezipienten weitgehend außer Acht. Problematisch sind ferner ihr grundsätzlicher Kulturpessimismus und ihr Naheverhältnis zur Zensur. HOFFMANN fragt kritisch: „Wird der Schutzgedanke ‚vom Kinde aus‘ begründet oder ist er nur eine notwendige Begleiterscheinung, damit Wertungen der Erwachsenen durchgesetzt werden können?“²¹

Es soll darauf hingewiesen werden, dass nicht alle medienpädagogischen Bemühungen vor 1933 vom Gedanken des Bewahrens geprägt waren. Zu nennen ist hier die Bewegung der Kinoreformer, die neben dem Schutz der Heranwachsenden vor schädlichen Filmen auch die Herstellung pädagogisch wertvoller Filme zwecks Verwendung im Schulunterricht anstrebte.²² Diese Unterrichtsfilme unterlagen jedoch wiederum staatlicher Kontrolle.²³

2.1.2 Nach 1945: Von der bewahrenden zur begleitenden Pädagogik

In Zeit des Nationalsozialismus gab es keinen wesentlichen funktionalen Unterschied zwischen der Verwendung von Medien in Erziehung und Unterricht einerseits und der Verwendung von Medien als öffentliche Propagandamittel andererseits. Dies lag daran, dass das Ziel bei beiden dasselbe war: Unterweisung in nationalsozialistisches Gedankengut.²⁴ Im Dritten Reich wurde etwa Film systematisch unter dem Aspekt seiner Propagandawirkung in der Erziehung eingesetzt.²⁵ Aus diesem Grund kann – bis auf wenige Ausnahmen – das Weiterbestehen von Medienpädagogik als eigenständiges pädagogisches Feld im Dritten Reich negiert werden und auch von einer Unterbrechung bewahrpädagogischer Methoden ausgegangen werden.²⁶

Nach 1945 kam es zu einer Wiederaufnahme bewahrpädagogischer Medienpädagogik, diesmal vor allem zugespitzt vor dem Hintergrund des Einsatzes von Medien im Dritten Reich.²⁷ Darüber hinaus sah man sich bald mit einem neuen, oft misstrauisch betrachteten Medium konfrontiert: Zu Beginn der 1950er Jahre gingen die ersten Fernsehprogramme breitflächig auf Sendung.²⁸ In Bezug auf Film kam es zu Jugendschutzgesetzen und Mechanismen einer freiwilligen Kontrolle. Die medienpädagogische Zielsetzung verlief

²⁰ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 116.

²¹ HOFFMANN, B.: Bewahrpädagogik 2008, S. 42.

²² Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 55.

²³ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 118.

²⁴ Vgl. PODEHL, B.: Medienpädagogik in der NS-Zeit 2008, S. 24.

²⁵ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 119.

²⁶ Vgl. PODEHL, B.: Medienpädagogik in der NS-Zeit 2008, S. 22.

²⁷ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 120.

²⁸ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 58.

doppelgleisig: Einerseits sollte ein Bewusstwerdungsprozess in Bezug auf die postulierte Minderwertigkeit und den schädlichen Einfluss bestimmter populärer Medienprodukte erreicht, andererseits eine Geschmacksbildung in Richtung künstlerisch und pädagogisch wertvoller Medienprodukte forciert werden.²⁹ Zugespitzt formuliert: In der Weimarer Republik bewahrte ein Staat vor bestimmten Medien, nach 1945 sollte man in die Lage versetzt werden, sich selbst zu schützen. Jugendliche wurden zur Teilnahme an Filmgesprächen angehalten, bei denen sie über die Gefahr der Manipulation durch Medien aufgeklärt wurden. Als federführender Pädagoge kann hier Martin KEILHACKER genannt werden, der „teilnehmende Beobachtungen“³⁰ bei Kinofilmen durchführte, so auf die mögliche Wirkung der Filme schloss und dies dann in seine pädagogische Arbeit einfließen ließ.

Parallel wurden traditionell bewahrpädagogische Maßnahmen weiter verfeinert, die in ihren Grundzügen heute noch Bestand haben: etwa durch die Schaffung von gesetzlichen Rahmenbedingungen und von Organen der Medienkontrolle unter altersspezifischen Gesichtspunkten.³¹ Zumindest in theoretischer Hinsicht gelten entwicklungspsychologische Modelle, die den jeweiligen Schutzbedarf vor bestimmten medialen Einflüssen an Hand von eng umrissenen Altersabschnitten festmachen, inzwischen als überholt.³² Die Erkenntnis, dass Kinder und Jugendliche trotz aller Maßnahmen vor dem potentiell schädlichen Einfluss von Medien nicht ausreichend bewahrt werden, führte im Sinne von „Verarbeitungshilfen für Medienerfahrung“³³ zu einer Weiterentwicklung der bewahrenden zur begleitenden Pädagogik, wobei die begleitende Pädagogik vielfach nur eine Ergänzung zur bewahrenden Pädagogik darstellt. Neben Gesprächen sind Rollenspiele oder Malen Beispiele für angebotene Verarbeitungshilfen.³⁴ Die grundsätzliche pädagogische Voraussetzung ist ein Interesse an den bestehenden Medienvorlieben der Kinder und Jugendlichen.³⁵

Ein wichtiger Kritikpunkt an der begleitenden Medienpädagogik besteht dann, wenn diese ausschließlich vom Medienverhalten ausgeht und insbesondere auf dessen Änderung abzielt. Das, was vom Kind eigentlich verarbeitet werden muss und wobei es Hilfe benötigt, ist meist ein belastendes Thema, das nicht durch die Medien ausgelöst, sondern durch die mediale

²⁹ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 120.

³⁰ SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 59.

³¹ Vgl. HOFFMANN, B.: Bewahrpädagogik 2008, S. 46.

³² Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 87.

³³ SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 83.

³⁴ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 84.

³⁵ Vgl. HOFFMANN, B.: Bewahrpädagogik 2008, S. 49.

Rezeption lediglich aktualisiert wird. SÜSS, LAMPERT und WIJNEN bringen die Kritik auf den Punkt: „Allein am Medienverhalten zu arbeiten, würde also einer Symptombekämpfung gleichkommen.“³⁶

2.1.3 Gegenwart

Gegenwärtig können in der Öffentlichkeit immer wieder Abwehrhaltungen gegenüber Medien beobachtet werden, wobei es oft überhaupt nicht erst dazu kommt deren medienpädagogische Potenziale zu erwägen.³⁷ Die Wertschätzung von Medien als Instrumente einer positiven Persönlichkeitsentwicklung bleibt weitgehend auf der Strecke.³⁸ Eine häufige Reaktion besteht in abwehripädagogischen Haltungen, die von Kulturpessimismus und politischen Partikularinteressen begleitet werden.³⁹ HOFFMANN bemerkte dazu kritisch: „Medien werden als Sündenböcke abgestempelt und die Komplexität von Medienwirkungen wird im Interesse plausibler Alltagstheorien beiseite geschoben.“⁴⁰

Die bewahrende Pädagogik erhielt gerade in den letzten Jahren durch Publikationen aus dem Bereich der Gehirnforschung wieder Auftrieb. Viele körperliche und psychische Erkrankungen von Jugendlichen werden hier der übertriebenen Mediennutzung zugeschrieben.⁴¹ Die medienpädagogische Beurteilung dieser Postulate ist schwierig. Zu berücksichtigen ist in jedem Fall, dass Generalisierungen einer kritischen Beurteilung dieser neuen Erkenntnisse entgegenstehen. Der Umgang mit Medien ist in der Regel in eine vielseitige Alltagsgestaltung eingebettet, die eine einseitige Stimulation des Gehirns verhindern. Neben den erwähnten neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen sind es auch neue Verbreitungsformen wie Internet oder Handy, die einen weitgehend unkontrollierbaren Zugang zu problematischen Inhalten ermöglichen und so bewahripädagogischen Bestrebungen neuen Auftrieb verschaffen.⁴²

³⁶ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 94.

³⁷ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 67.

³⁸ Vgl. HOFFMANN, B.: Bewahripädagogik 2008, S. 49.

³⁹ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 83.

⁴⁰ HOFFMANN, B.: Bewahripädagogik 2008, S. 47.

⁴¹ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 85f.

⁴² Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 87.

2.1.4 Leitfragen

Aus der Beschreibung der Bewahrpädagogik ergeben sich folgende Leitfragen für die Analyse:

- *Lässt sich im untersuchten Material eine bewahrpädagogische Haltung feststellen?*
- *Zeigt sich diese in Verboten und Zugangsbeschränkungen, in der Betonung schädlicher oder verwerflicher Medienwirkungen auf implizit oder explizit Unmündige oder in einer ausschließlich vom Medienverhalten ausgehenden begleitenden Medienpädagogik?*

2.2 Kritisch-reflexive Medienerziehung

2.2.1 Begrifflichkeit

Der Begriff Medienerziehung ist schon deshalb schwer zu fassen, da er je nach AutorIn unterschiedlich verwendet wird. SCHORB trennt zwischen Medienerziehung, Medienkunde und Mediendidaktik. Ziel der Medienerziehung sei es, zur kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Medien anzuleiten. Medienkunde vermittelt Wissen über Medien und Mediendidaktik reflektiert über „die Nutzung der Medien als pädagogisches Mittel und Mittler“⁴³. SCHORB bemerkt, dass viele AutorInnen den Begriff Medienerziehung synonym für Medienpädagogik verwenden. Um den Begriff zu schärfen, spreche ich in Anschluss an SCHORB deshalb in weiterer Folge von kritisch-reflexiver Medienerziehung.

2.2.2 Historische Entwicklung

In den 1960er Jahren setzte eine umfangreiche Theoriebildung zur Medienpädagogik ein. Vor dem Hintergrund der damaligen Jugendbewegungen bildete sich der Ansatz der kritisch-reflexiven Medienerziehung heraus.⁴⁴ Charakteristisch dafür war eine gesellschaftskritische Ausrichtung.⁴⁵ Als Weiterentwicklung der bewahrpädagogischen Ausrichtung der Medienpädagogik wollte die kritisch-reflexive Medienerziehung zwar nicht mehr bewahren, jedoch zu einem distanzierten, aufgeklärten Mediennutzen erziehen.⁴⁶ Vor allem die Massenmedien gerieten in den Fokus, die oft generell als Unterdrückungselement wahrgenommen wurden. GANGUIN und SANDER beschreiben diese Sichtweise so: „Den Medienrezipienten blieb dieser Umstand allerdings durch strukturelle

⁴³ SCHORB, B.: Medienerziehung 1997, S. 215.

⁴⁴ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 122.

⁴⁵ Vgl. GANGUIN, S./Sander, U.: Kritisch-emanzipative Medienpädagogik 2008, S. 61.

⁴⁶ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 122.

Verblendungsmechanismen und einen ideologischen Gesamtüberbau der Gesellschaft (in dieser Theoriesicht) intransparent.“⁴⁷

Durch das kritische Bezugssystem sollte eines der Hauptziele dieser frühen kritisch-reflexiven Medienerziehung erreicht werden: die SchülerInnen zu befähigen, die manipulative Macht der (Massen-)Medien zu durchschauen, um sich vor negativen Auswirkungen zu schützen. In den Blick gerieten so auch stark die Produktionsbedingungen und Machtverhältnisse in der medialen Landschaft.⁴⁸ Befreiung aus der Unterdrückung durch die Medien⁴⁹ und Erziehung zu einem/r kritische/n RezipientIn und BürgerIn können als die Hauptziele dieser kritisch-reflexiven Medienerziehung genannt werden.⁵⁰ Allerdings sollte nicht übersehen werden, dass Emanzipation und kritisches Denken „weniger (medien-)pädagogische, sondern vielmehr politische Ziele [waren], die auch mit politischen Mitteln erreicht werden mussten“⁵¹.

Methodisch war das Instrument der Analyse sehr wichtig. Die Mediensprache und die gesellschaftliche Seite der Medien waren dabei von besonderem Interesse.⁵² Die Analysen basierten stark auf einer abstrakten Gesellschaftstheorie. GANGUIN und SANDER meinen dazu: „Die Stärke [...] lag also in ihrer theoretischen und analytischen Tiefe und ihrer dichten Nähe zu politisch-gesellschaftstheoretischen Diskursen.“⁵³ Gerade die analytische Ausrichtung und Diskursnähe führte aber auch zu einer Praxisarmut dieser medienpädagogischen Ausrichtung. Außerdem waren die Rollen etwas zu klar verteilt: auf der einen Seite die KonsumentInnen als Opfer, auf der anderen Seite die massenmedialen AkteurInnen als TäterInnen. Daher wurde die tatsächliche Mediennutzung der RezipientInnen kaum empirisch erforscht oder als wichtiger Forschungsgegenstand wahrgenommen.

Im Lauf der Zeit kam es zur Abkehr von den radikalen Sichtweisen der frühen Phase der kritisch-reflexiven Medienerziehung. Es wurde nun dem Medienalltag der Menschen mehr Aufmerksamkeit geschenkt und der Gedanke der Handlungsfähigkeit floss in die nachfolgenden Konzepte ein.⁵⁴

⁴⁷ GANGUIN, S./Sander, U.: Kritisch-emanzipative Medienpädagogik 2008, S. 61.

⁴⁸ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 94.

⁴⁹ Vgl. GANGUIN, S./Sander, U.: Kritisch-emanzipative Medienpädagogik 2008, S. 61.

⁵⁰ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 94.

⁵¹ GANGUIN, S./Sander, U.: Kritisch-emanzipative Medienpädagogik 2008, S. 62.

⁵² Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 94.

⁵³ GANGUIN, S./Sander, U.: Kritisch-emanzipative Medienpädagogik 2008, S. 62.

⁵⁴ Vgl. GANGUIN, S./Sander, U.: Kritisch-emanzipative Medienpädagogik 2008, S. 62f.

2.2.3 Gegenwart

SCHORB unterscheidet zwei Perspektiven von kritisch-reflexiver Medienerziehung: Einerseits die Anleitung zum Umgang mit Medien, andererseits „[d]ie Erziehung durch die Medien selbst“⁵⁵. Die kritisch-reflexive Medienerziehung soll zu autonomem und distanzierterem Handeln in Bezug auf den Alltag dominierende Medien verhelfen. SCHORB definierte ihre Aufgaben 1997 folgendermaßen: Medienerziehung solle die Fähigkeit vermitteln, aktiv und in aneignender Weise mit Medien umzugehen und sie zur Kommunikation „eigener Interessen im sozialen Kontext zu nutzen“⁵⁶. TULODZIECKI fasste 2008 den Begriff Medienerziehung noch etwas weiter: Es „lassen sich alle Aktivitäten und Überlegungen in Erziehung und Bildung zusammenfassen, die das Ziel haben, ein humanes bzw. verantwortliches Handeln im Zusammenhang mit der Mediennutzung und Mediengestaltung zu entwickeln“⁵⁷.

Um Medien so nutzen zu können, braucht es auf der einen Seite ein kritisches Nachdenken, aber auch die Beherrschung von Anwendungstechniken. Durch diese technische Medienbeherrschung sieht SCHORB die Möglichkeit gegeben „Alternativen zu negativen Medienentwicklungen“⁵⁸ zu erarbeiten. Damit nehmen TULODZIECKI und SCHORB einen technologischen Medienerziehungsbegriff, wie er von der bildungstechnologischen Medienpädagogik gesehen wird, in ihre Vorstellungen von Medienerziehung mit auf. Bei der bildungstechnologischen Medienpädagogik geht es vorrangig um „die Aufklärung über Technologien und Techniken, die zur Verständigung in Bildungsprozessen verwendet werden“⁵⁹. Gerade bei der Nutzung des Computers soll die Medienerziehung jedoch über die technische Beherrschung hinausgehen, betont TULODZIECKI, sonst wäre das eine „unangemessene Reduzierung“⁶⁰. Den Reflexionsprozessen muss genügend Zeit und Raum gegeben werden. Die Heranwachsenden sollen dann „Medien ‚durchschauen‘ und so eine kritische Position gegenüber den Botschaften der Medien einnehmen“⁶¹ können.

Die kritisch-reflexive Positionierung bedeutet die Kritik von einzelnen Medien wie Fernsehsendungen, Filmen oder Büchern sowie von medienübergreifenden Angeboten. Es geht um die Beobachtung, Analyse und Bewertung von Produktion, Inhalt, Form, Verbreitung und Nutzung von Medien, im Idealfall auch unter rechtlichen, wirtschaftlichen und

⁵⁵ SCHORB, B.: Medienerziehung 1997, S. 216.

⁵⁶ SCHORB, B.: Medienerziehung 1997, S. 218.

⁵⁷ TULODZIECKI, G.: Medienerziehung 2008, S. 110.

⁵⁸ SCHORB, B.: Medienerziehung 1997, S. 218.

⁵⁹ SWERTZ, C.: Bildungstechnologische Medienpädagogik 2008, S. 66.

⁶⁰ TULODZIECKI, G.: Medienerziehung 2008, S. 113.

⁶¹ SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 84.

politischen Gesichtspunkten.⁶² Für eine tragfähige kritische Reflexion der Medien sind laut NIESYTO die Transparenz der angewandten Beurteilungskriterien und die Offenlegung der dahinter stehenden Wertvorstellungen unerlässlich.⁶³

Methodisch wird der Ansatz einer kritisch-reflexiven Medienerziehung unter anderem durch die Vermittlung von technischem Know-how sowie durch kritische Inhalts- und Formanalysen und durch Besuche in Medienunternehmen umgesetzt. Durch diese Besuche soll der Blick für die hierarchischen Strukturen und die große Arbeitsteilung bei Medienproduktionen geschärft und so ein kritischerer Umgang mit Medien ermöglicht werden.⁶⁴ Dieser Ansatz gerät jedoch leicht in den Verdacht den SchülerInnen die Freude an Medien nehmen zu wollen, wodurch es zu Verweigerungshaltungen kommen kann. Umgekehrt muss auch bedacht werden, dass der Besuch eines Medienunternehmens, zum Beispiel eines Fernsehsenders, „nicht etwa die kritische Distanz fördert, sondern vielmehr die Faszination des Mediums erhöht“⁶⁵.

ANSELM beschreibt ein weiteres Problem der kritisch-reflexiven Medienerziehung, das bei der Vermittlung von Orientierungswissen auftritt. Diese Vermittlung „verlangt von Jugendlichen eine fast kopernikanische Wende von spontan gebildeten und geäußerten Meinungen zu abwägender Reflexivität“⁶⁶. Bei Jugendlichen gäbe es die Neigung, die Realität an der persönlichen Befindlichkeit zu messen. Versucht man nun mit den Jugendlichen zu erarbeiten, dass diese Befindlichkeiten von (Massen-)Medien beeinflusst sein können, kann es passieren, dass man damit auf Ablehnung stößt, da man damit die Unabhängigkeit der Jugendlichen in Frage stellt.⁶⁷

2.2.4 Leitfragen

Aus der Beschreibung der kritisch-reflexiven Medienerziehung ergeben sich folgende Leitfragen für die Analyse:

- *Weist das untersuchte Material thematisch und methodisch Elemente der kritisch-reflexiven Medienerziehung auf?*
- *Welche thematischen Aspekte der kritisch-reflexiven Medienerziehung (z. B. Produktionsbedingungen, Mediensprache) werden vorgefunden?*

⁶² Vgl. NIESYTO, H.: Medienkritik 2008, S. 129.

⁶³ Vgl. NIESYTO, H.: Medienkritik 2008, S. 131.

⁶⁴ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 95.

⁶⁵ SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 96.

⁶⁶ ANSELM, H.: Herausforderungen 2002, S. 143.

⁶⁷ Vgl. ANSELM, H.: Herausforderungen 2002, S. 144.

- Welche methodischen Aspekte der kritisch-reflexiven Medienerziehung (z. B. Inhalts- und Formanalysen) werden vorgefunden?
- Zielt das untersuchte Material auf die individuelle Handlungsfähigkeit im Medienalltag ab und vermittelt es praxisorientierte technische Kompetenzen für die Medienrezeption oder Medienproduktion?

2.3 Praktische Medienarbeit

2.3.1 Beschreibung

Im vorangegangenen Kapitel wurde beschrieben, wie sich in den 1960er Jahren eine kritisch-reflexive Medienerziehung herausbildete. Die praktische Medienarbeit ist eine Weiterentwicklung dieser emanzipatorischen Denkrichtung. Wenn ein kritisches Verstehen der Funktion von (Massen-)Medien erreicht ist, kann darauf nun ein aktives Beteiligen im Sinne einer Demokratisierung und Entmonopolisierung von Medien aufbauen.⁶⁸ Dieser Ansatz lässt sich unter dem Begriff *praktische Medienarbeit* fassen. Diese Teildisziplin der Medienpädagogik begreift den/die RezipientIn zwar als von Medien beeinflusst, aber vor allem als Subjekt mit individuellen Erfahrungen.⁶⁹

Die medienpädagogische Zielsetzung der praktischen Medienarbeit lag von Anfang an darin, aus den RezipientInnen auch ProduzentInnen zu machen. Ermöglicht wurde dies dadurch, dass entsprechende Geräte auf den Markt kamen, die finanziell leistbar und technisch leicht zu bedienen waren.⁷⁰ Es kam zu sprachlichen Neuschöpfungen wie *Prosument* (eine Zusammensetzung aus Produzent und Konsument). Um selbst Medien gestalten zu können, müssen die spezifischen Techniken und Mediensprachen erlernt werden.⁷¹ Grenzen und Möglichkeiten, Stärken und Schwächen der jeweiligen Medien werden so erfahren und bewusst gemacht. Als aktive/r ProduzentIn soll es damit auch möglich sein, das Spannungsfeld zwischen Absicht und Wirkung medialer Botschaften wahrzunehmen und zu reflektieren.⁷²

In der Schule stärkt aktive Medienarbeit die Möglichkeiten der SchülerInnen, pädagogische Prozesse selbst mitzubestimmen und mitzugestalten.⁷³ Die Fähigkeit Medien selbst zu gestalten ermöglicht eine stärkere gesellschaftliche Teilhabe, die in einer Mediengesellschaft

⁶⁸ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 122.

⁶⁹ Vgl. SCHORB, B.: Handlungsorientierte Medienpädagogik 2008, S. 77.

⁷⁰ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 60.

⁷¹ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 98f.

⁷² Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 84.

⁷³ Vgl. FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 94.

zu einem wichtigen Teil davon abhängig ist, ob und wie ein Subjekt die verschiedenen Medien aktiv nutzen kann.⁷⁴

Praktische Medienarbeit umfasst mehrere Zielsetzungen. Die Handlungsfähigkeit des Subjekts soll erweitert werden. Es wird bewusste Kommunikation erlernt. Durch Eigenproduktionen wird die Fähigkeit gefördert, eigene Interessen zu erkennen und diese auch kreativ zu artikulieren. Eine stärkere Verhaltenssicherheit im Umgang mit anderen Menschen wird eingeübt, da jenen die eigenen Bedürfnisse vermittelt werden sollen. Außerdem findet praktische Medienarbeit zumeist in der Gruppe statt, was gemeinschaftliche und intellektuelle Fähigkeiten fördert. Ein weiterer positiver Aspekt von praktischer Medienarbeit kann darin gesehen werden, dass hier die Verarbeitung von Alltagserfahrungen nicht (allein) an Sprache gebunden ist. Gerade bei SchülerInnen, denen es schwer fällt, sich sprachlich gut auszudrücken, eröffnen sich hier möglicherweise andere Formen der Artikulation: in Bildern, Geräuschen, Farben und Tönen.⁷⁵

Mehrere mögliche Risiken sollten bei der praktischen Medienarbeit mitbedacht werden. Der zeitliche Aufwand für eine Medienproduktion ist in der Regel hoch, was in einer ungünstigen Relation zum Lerneffekt stehen könnte. Es besteht die Gefahr, dass für die notwendige Reflexion der bei der Produktion gemachten Erfahrungen keine Zeit mehr bleibt.⁷⁶ Auch eine Orientierung an professionellen Standards bei der Herstellung eigener Medien kann leicht zu Überforderung oder Frustration führen.

Einen weiteren Bereich, der gut durchdacht werden sollte, liefert das sogenannte Web 2.0. Hier gilt es zu bedenken, dass (vor allem für soziale Netzwerke) immer mehr Medien produziert werden, die in puncto Selbstentblößung zu unbeabsichtigten Folgen führen. Dem kann durch die Vermittlung von Fähigkeiten zur Reflexion über das eigene öffentliche Auftreten im Web 2.0 und die eigene Privatsphäre abgeholfen werden.⁷⁷

⁷⁴ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 99.

⁷⁵ Vgl. SCHORB, B.: Handlungsorientierte Medienpädagogik 2008, S. 81f.

⁷⁶ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 99.

⁷⁷ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 99.

2.3.2 Leitfragen

Aus der Beschreibung der praktischen Medienarbeit ergeben sich folgende Leitfragen für die Analyse:

- *Weist das untersuchte Material Elemente praktischer Medienarbeit auf?*
- *Ist die praktische Medienarbeit mit der Vermittlung spezifischer Techniken und Mediensprachen verbunden?*

2.4 Schlüsselbegriff Medienkompetenz

2.4.1 Unschärfen und Deutungsspielräume

Medienkompetenz ist seit den 1990er Jahren ein zentraler Begriff in medienpädagogischen Diskursen. Welche Kompetenzen notwendig sind, um in der Medien- und Informationsgesellschaft zu bestehen, die vor dem Hintergrund der raschen Verbreitung neuer, digitaler Medien ausgerufen wurde, ist eine Frage, der zahlreiche Pädagoginnen und Pädagogen nachgingen.⁷⁸ Eine knappe Definition aus jüngerer Zeit – von HUGGER aus 2008 – lautet: Medienkompetenz „umfasst die Wissensbestände über Medien sowie die Fähigkeit, Medien souverän bedienen, kritisch beurteilen und kreativ gestalten zu können“⁷⁹. Die Wissensbestände und Fähigkeiten könnten laut HUGGER sowohl durch Selbstsozialisation als auch durch medienpädagogische Eingriffe erworben werden.

Diese Definition ist vergleichsweise weit gefasst. Zumeist wird der Begriff Medienkompetenz willkürlich und abhängig vom jeweiligen Standpunkt des/der AutorIn gebraucht. Seine konkrete Bedeutung erschließt sich – wenn überhaupt – nur aus dem jeweiligen Kontext.⁸⁰ Eine gewisse Übereinstimmung bei den verschiedenen Verwendungen des Begriffs besteht darin, dass Medienkompetenz stark auf die Fähigkeit und Befähigung des Menschen zur Selbstorganisation Bezug nimmt.⁸¹ Das mangelnde Problembewusstsein dafür, dass der Begriff Medienkompetenz kein tragfähiges theoretisches Fundament aufweist, führt, so MITGUTSCH, zu einem „unüberschaubare[n] Wirrwarr an medialen Kompetenzbegriffen“⁸².

Ich gehe deshalb in den beiden folgenden Kapiteln auf zwei bestimmte Autoren ein, die sich mit dem Begriff Medienkompetenz beschäftigen: Dieter BAACKE und Bernd SCHORB. Die

⁷⁸ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 65f.

⁷⁹ HUGGER, K.-U.: Medienkompetenz 2008, S. 93.

⁸⁰ Vgl. SCHORB, B.: Medienkompetenz 1997, S. 234f.

⁸¹ Vgl. HUGGER, K.-U.: Medienkompetenz 2008, S. 95.

⁸² MITGUTSCH, K.: Medienkompetenz – Formel oder Leerformel 2008, S. 94.

gegenwärtige Diskussion baut – abgrenzend oder ergänzend – besonders auf BAACKES Medienkompetenz-Konzept auf; so auch bei SCHORB.⁸³

2.4.2 Medienkompetenz nach Dieter BAACKE

Dieter BAACKE wurde treffend als „Ziehvater des Begriffs Medienkompetenz“⁸⁴ bezeichnet. BAACKE, dessen Konzept die Diskussionen um den Begriff Medienkompetenz nachhaltig beeinflusste, definierte den Begriff so: „Medienkompetenz‘ meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise *auch* alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.“⁸⁵

BAACKE beschäftigte sich in den 1970er Jahren mit dem Konzept der kommunikativen Kompetenz, aus dem er systematisch seine Vorstellungen von Medienkompetenz ableitete.⁸⁶ Dabei stützte er sich auf Theorien von Noam CHOMSKY und Jürgen HABERMAS.⁸⁷ In CHOMSKYS Sprachtheorie ist Kompetenz eine Systematik von Regeln, in der die Verwendung von Sprache Wirksamkeit erlangt. HABERMAS entwickelte daraus den Begriff der kommunikativen Kompetenz. Diese befähigt den Einzelnen auf der Grundlage von Regeln zu kommunizieren und zwar mit einem Gegenüber, das die Möglichkeit hat, das Kommunizierte anzunehmen oder abzulehnen.⁸⁸

MITGUTSCH weist darauf hin, dass BAACKE CHOMSKY und HABERMAS an entscheidenden Punkten widerspricht und dass dieser Widerspruch in BAACKES Medienkompetenzbegriff aufrecht bleibt: „Einerseits wird zwar von einer universellen Kompetenz ausgegangen, diese wird jedoch defizitär gewendet und als Inkompetenz diagnostiziert. Dem Begriff der Medienkompetenz liegt also eine defizitäre Verortung des Menschen in Bezug auf Medien zu Grunde [...], was den Ausführungen Chomskys jedoch völlig widerspricht.“⁸⁹ Ein Ziel der Medienpädagogik wäre es dann bei Heranwachsenden die Defizite in der Medienkompetenz zu kompensieren. Auch die von HABERMAS geforderte Emanzipation von den Medien als ein Grundpfeiler der kommunikativen Kompetenz gibt BAACKE de-facto auf, indem er in seinem Medienkompetenzbegriff lediglich die Aufforderung zur Teilhabe an medialer Kommunikation stellt. BAACKE baue nicht auf seinen theoretischen Grundlagen auf, sondern

⁸³ Vgl. HUGGER, K.-U.: Medienkompetenz 2008, S. 94.

⁸⁴ MITGUTSCH, K.: Medienkompetenz – Formel oder Leerformel 2008, S. 94.

⁸⁵ BAACKE, D.: Medienkompetenz 1996 S. 119.

⁸⁶ Vgl. HUGGER, K.-U.: Medienkompetenz 2008, S. 93f.

⁸⁷ Vgl. MITGUTSCH, K.: Medienkompetenz – Formel oder Leerformel 2008, S. 96.

⁸⁸ Vgl. HUGGER, K.-U.: Medienkompetenz 2008, S. 93.

⁸⁹ MITGUTSCH, K.: Medienkompetenz – Formel oder Leerformel 2008, S. 101.

widersprüche ihnen und liefere so keinen brauchbaren theoretischen Unterbau für den Medienkompetenz-Begriff – mit negativen Folgen für die aktuelle Forschungssituation.⁹⁰

2.4.3 Medienkompetenz nach Bernd SCHORB

Der deutsche Medienpädagoge Bernd SCHORB gliedert den Begriff Medienkompetenz in vier Inhaltsbereiche und drei Dimensionen. Er greift dabei teilweise auf Definitionen des Medienpädagogen Gerhard TULODZIECKI zurück. Grundsätzlich begreift SCHORB die Vermittlung von Medienkompetenz als eine der zentralen Aufgaben von Medienpädagogik.⁹¹

Die vier Inhaltsbereiche von Medienkompetenz sind *Orientierungs- und Strukturwissen*, *kritische Reflexivität*, *Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns* und *soziale, kreative Interaktion*.

Als Ziel beim Erwerb von *Orientierungs- und Strukturwissen* definiert SCHORB technisches Know-How in Bezug auf die Produktion von Medien. Außerdem sollen die Lernenden auf Basis ethischer, geschichtlicher und politischer Positionen befähigt werden, das erworbene technische Wissen und mediale Phänomene bewerten zu können. Ferner sollen Inhalt, Produktion und Technik zueinander in Beziehung gesetzt werden können.

Ziel der *kritischen Reflexivität* von Medientechnik und Medieninhalten ist der Wechsel vom (passiven) Medienkonsumenten zum aktiv handelnden Subjekt. Basis für die kritische Reflexion muss ein transparenter ethischer Standpunkt sein.

Die *Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns* bezieht sich einerseits auf die Fertigkeit, Medien als technische Geräte bedienen zu können, und andererseits auf die weitergehende Fähigkeit, Medien eigenständig als Kommunikationsinstrumente einsetzen und mit deren Hilfe soziale Realitäten formen zu können.

Eine *soziale, kreative Interaktion* schließlich setzt voraus, dass Kommunikation als handelndes Gestalten menschlicher Gemeinschaft verstanden wird und mediales Handeln entsprechend dieser Prämisse erfolgt. Kreativität meint in diesem Zusammenhang die zeitweise Überwindung rein rationaler Denkmuster.⁹²

Die drei Dimensionen von Medienkompetenz sind folgende vereinte Fähigkeiten: *Wissen*, *Bewerten* und *Handeln*.

⁹⁰ Vgl. MITGUTSCH, K.: Medienkompetenz – Formel oder Leerformel 2008, S. 102.

⁹¹ Vgl. SCHORB, B.: Medienerziehung 1997, S. 216.

⁹² Vgl. SCHORB, B.: Medienkompetenz 1997, S. 237–240.

Medienwissen gliedert sich in Funktions-, Struktur- und Orientierungswissen. Funktionswissen bezeichnet das Wissen um die instrumentellen Vorgaben, die durch die jeweilige Medientechnik gegeben sind. Strukturwissen meint die Kenntnis globaler und lokaler medialer Netzwerke.⁹³

Medienbewertung „verbindet die Fähigkeiten zur kritischen Reflexion auf der Basis von Wissen mit der an ethischen Maßstäben ausgerichteten Orientierung von Denken und Handeln und der darauf basierenden sinn- und lustvollen Zuwendung an die Medien“⁹⁴. Laut SCHORB sollten die ethischen Maßstäbe in der medienpädagogischen Praxis erworben werden.

Medienhandeln „betont die aktiven Fähigkeiten der Subjekte“⁹⁵. Man kann sich Medien hierbei sowohl bewusst zuwenden als ihnen auch unbewusst begegnen. Medienhandeln bewirkt (in der bewussten Variante) auch gesellschaftliche Mitgestaltung und Partizipation.

2.4.4 Leitfragen

Aus der Beschreibung des Schlüsselbegriffs Medienkompetenz ergeben sich folgende Leitfragen für die Analyse:

- *Wird bei der Verwendung des Begriffs Medienkompetenz dieser definiert?*
- *Können im untersuchten Material eine oder mehrere der vier Medienkompetenz-Inhaltsbereiche Orientierungs- und Strukturwissen, kritische Reflexivität, Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns und soziale, kreative Interaktion vorgefunden werden?*
- *Können im untersuchten Material eine oder mehrere der Medienkompetenz-Dimensionen Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln vorgefunden werden?*

2.5 Schule und Medienalltag

2.5.1 Beschreibung

Streiflichter auf jüngere medienpädagogische Literatur zeigen, dass die Verankerung medienpädagogischer Inhalte und Ziele im Schulunterricht durchwegs als mangelhaft empfunden wird. Es gäbe dabei keine „verbindliche Systematik“⁹⁶, Medienpädagogik werde in Österreich „weder von Eltern noch von Pädagogen als relevante Bildungsaufgabe

⁹³ Vgl. SCHORB, B.: Handlungsorientierte Medienpädagogik 2008, S. 79.

⁹⁴ SCHORB, B.: Handlungsorientierte Medienpädagogik 2008, S. 80.

⁹⁵ SCHORB, B.: Handlungsorientierte Medienpädagogik 2008, S. 80.

⁹⁶ KÜBLER, H.-D.: Schule und Medien 1997, S. 324.

betrachtet“⁹⁷, in den Schulen würden etwa Kulturtechniken zu (bewegten) Bildern „stiefmütterlich behandelt“⁹⁸. Die medienpädagogische Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer sei unzureichend⁹⁹ und deren „Umsetzung in der notwendigen Breite eine bedeutsame Aufgabe für die Zukunft“¹⁰⁰.

In den 1970er Jahren führte eine Medienpädagogik, die eine aktive, teilnehmende Haltung in der Medienarbeit wollte, zu einer lebensweltorientierten Medienpädagogik: weg von den Medien, hin zum Subjekt. Man sah das Subjekt nicht mehr als passiv, den Medien hilflos ausgesetzt, sondern legte den Schwerpunkt des Interesses auf den Umgang mit Medien im Alltag.¹⁰¹ In Bezug auf Medienpädagogik in der Schule ergeben sich durch eine Ausrichtung auf den Medienalltag von Heranwachsenden besondere Problemfelder.

Schule und Medien werden in der öffentlichen Meinung oft als gegensätzlich in der Art und Weise wahrgenommen, wie sie zur Sozialisation von Heranwachsenden beitragen. Einige solcher Gegensätzlichkeiten lauten verallgemeinernd: Medien fördern Hedonismus, die Schule hingegen verlangt Triebaufschub. Medien sind auf Kurzfristigkeit, die Schule hingegen auf Langfristigkeit ausgelegt. Medien behandeln Heranwachsende als selbstständige Subjekte, die Schule hingegen als unselbstständige Objekte.¹⁰² Dies führt sowohl dazu, dass der Medienalltag (Medien wirken als „heimliche Lehrpläne“¹⁰³ in die Schule hinein) als Bedrohung für einen gedeihlichen Schulalltag wahrgenommen wird,¹⁰⁴ als auch dazu, dass es für Kinder und Jugendliche schwierig sein kann Kompromisse zwischen beiden Welten einzugehen.¹⁰⁵

Wird in der Schule Medienpädagogik vom Medienalltag her gedacht, sollte sie daher nicht andere Lehrplanziele als ersten Ausgangspunkt wählen. Zentral ist hierbei die Frage nach dem Ort und dem sozialen Kontext der Mediennutzung im außerschulischen Alltag. SCHORB erwähnt hier die Bedeutung nichtintentionaler Medienerziehung. Es gibt Filme, Werbung oder Spiele, die außerhalb der Schule einen großen Einfluss auf die SchülerInnen haben können.¹⁰⁶

⁹⁷ SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJENEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 72.

⁹⁸ SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJENEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 99.

⁹⁹ Vgl. SCHORB, B.: Medienerziehung 1997, S. 217.

¹⁰⁰ TULODZIECKI, G.: Medienerziehung 2008, S. 114.

¹⁰¹ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 124f.

¹⁰² Vgl. KÜBLER, H.-D.: Schule und Medien 1997, S. 326.

¹⁰³ KÜBLER, H.-D.: Schule und Medien 1997, S. 325.

¹⁰⁴ Vgl. KÜBLER, H.-D.: Schule und Medien 1997, S. 322.

¹⁰⁵ Vgl. KÜBLER, H.-D.: Schule und Medien 1997, S. 326.

¹⁰⁶ Vgl. SCHORB, B.: Medienerziehung 1997, S. 217.

Auch Überlegungen zu dieser nichtintentionalen Medienerziehung sollten pädagogisch berücksichtigt werden.

Die Betrachtung des Medienalltags erfordert möglichst große Wertfreiheit und Genauigkeit.¹⁰⁷ Eine Offenheit des Blicks auf sich selbst schließt den Vergleich mit anderen Normen und Werten nicht aus, jedoch kann die Arbeit mit Allgemeinnormen, die individuelle Situationen unberücksichtigt lassen, problematisch werden.¹⁰⁸

Probleme bei der Verknüpfung von Schule und außerschulischem Medienalltag können auch entstehen, wenn Kinder und Eltern Verletzungen ihrer Privatsphäre wahrnehmen.¹⁰⁹ Bei SchülerInnen kann das Problem auftreten, dass sie das Gefühl haben, dass ihre private Lebenswelt zu Unterrichtszwecken vereinnahmt werden soll, worauf sie mit einer Blockadehaltung reagieren.¹¹⁰ Ein in der Bewahrpädagogik verankerter Ansatz wäre es umgekehrt etwa, die Heranwachsenden in ihrer Freizeit generell weg von Medien und hin zu alternativen Aktivitäten zu bewegen.¹¹¹ Auch die Propagierung von „funktionalen Alternativen“¹¹², nämlich von befriedigenden unproblematischen anstatt von problematischen medialen Angeboten, stellt einen Ansatz zur Einflussnahme auf die Freizeitgestaltung dar. Umgekehrt können derartige Einflussnahmen von Seiten der Eltern gewünscht sein: Dies kann dazu führen, dass von der Schule nicht nur die Vermittlung von Kompetenzen für die optimale Freizeitgestaltung mit Medien gefordert wird, sondern auch die Korrektur etwaiger Schäden durch außerschulischen Medienkonsum.¹¹³

2.5.2 Leitfragen

Aus der Beschreibung des Themas Schule und Medienalltag ergeben sich folgende Leitfragen für die Analyse:

- *Wird im untersuchten Material zur Relevanz von Medienpädagogik in der Schule Stellung bezogen?*
- *Wird im untersuchten Material zum Verhältnis zwischen Schule und außerschulischem Medienalltag Stellung bezogen?*

¹⁰⁷ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 96–98.

¹⁰⁸ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 96f.

¹⁰⁹ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 97.

¹¹⁰ Vgl. PIRNER, M. L.: Film/Fernsehen/Video 2006, S. 313.

¹¹¹ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 83.

¹¹² SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 101.

¹¹³ Vgl. KÜBLER, H.-D.: Schule und Medien 1997, S. 323f.

- Zielt das untersuchte Material auf eine Beeinflussung bereits bei der Auswahl außerschulischer medialer Angebote oder will es Orientierungswissen bei der Verarbeitung außerschulischer medialer Erfahrungen bieten?
- Werden im untersuchten Material bei der Behandlung von außerschulischem Medienalltag Privatsphäre und individuelle Unterschiede berücksichtigt?

2.6 Mediendidaktik

2.6.1 Historische Entwicklung

Geschichtlich beginnt die Mediendidaktik mit dem Unterrichten selbst, da im Unterricht schon immer mit Medien gearbeitet wurde. Alles, das dazu dient die Unterrichtssituation geplant zu unterstützen, wird in diesem Sinn als Medium bezeichnet – vom Arbeitsblatt über Tafel und Kreide bis zum Computer. Als einer der Gründerväter der Mediendidaktik kann Johann Amos COMENIUS (1592–1670) gesehen werden, der sich intensiv mit dem Einsatz von Medien zur Verbesserung des Unterrichts beschäftigte, in seinem Fall vor allem mit Präparaten und Bildern. Die technische Entwicklung beeinflusst bis heute in hohem Maß die Anforderungen, die an die Mediendidaktik gestellt werden.

In der klassischen Theoriebildung der Medienpädagogik der 1970er Jahre wurde von einer Zweiteilung in Mediendidaktik und Medienerziehung ausgegangen. Mediendidaktik beschäftigt sich nach diesem Modell mit dem didaktischen Einsatz von Medien im Unterricht; Medienerziehung mit der Frage, wie SchülerInnen mit Medien umgehen (sollen). Anfang der 1970er Jahre standen aufgrund des Medienbooms in den Schulen mediendidaktische Fragestellungen bald im Vordergrund. Diese Mediendidaktik war funktionalistisch und stark an der Frage ausgerichtet, wie Medieneinsatz der Erreichung von Lernzielen dienen kann.¹¹⁴ Einer konstatierten *Bildungsmisere* sollte mit dem Einsatz einer breiten Palette an Medien im Unterricht begegnet werden. Die Trennung in Mediendidaktik, mit ihrem Umgang mit Medien als reinen Vermittlern von Unterrichtszielen, und in Medienerziehung, mit ihrem Ziel ein Verstehen der Funktionsweise von (Massen-)Medien zu erreichen, blieb dabei relativ unreflektiert.¹¹⁵

Mitte der 1970er Jahre entwickelte sich eine handlungs- und teilnehmerorientierte Mediendidaktik.¹¹⁶ Zu ihren Prinzipien gehörte, Unterricht als offenen Prozess zu sehen, in dem SchülerInnen und LehrerInnen aktiv mit Medien arbeiten. Um mit Medien bewusst

¹¹⁴ Vgl. HÜTHER, J.: Mediendidaktik 1997, S. 210f.

¹¹⁵ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 123.

¹¹⁶ Vgl. HÜTHER, J.: Mediendidaktik 1997, S. 211f.

umgehen zu können, wurde rasch klar, dass in den Unterricht auch wieder verstärkt Erkenntnisse der Medienerziehung einfließen müssen. Somit wurde die strikte Zweiteilung in Mediendidaktik und Medienerziehung wieder aufgehoben – und bleibt es bis heute. Auch die davor vorherrschende Aufteilung in schulische und öffentliche Medien wurde aufgegeben, da man zur Erkenntnis gelangte, dass auch öffentliche Medien des Alltags eine Bildungs- und Informationsfunktion aufweisen. Die Grenzen zwischen schulischen Medien und Alltagsmedien werden zudem immer fließender.¹¹⁷

Wird es als eine zentrale Aufgabenstellung der Mediendidaktik gesehen auszuwählen, welches Medium zur Vermittlung bestimmter Inhalte bestmöglich passt, ist Mediendidaktik im Zeitalter von Multimedialität zweifellos komplexer geworden.¹¹⁸ Die Auseinandersetzung mit Multimedialität in der Mediendidaktik ist kein Phänomen der letzten Jahre. HÜTHER und PODEHL beurteilten sie schon 1997 als damals künftige Herausforderung für die Medienpädagogik, auch im Zusammenhang mit dem Einfluss von Multimedialität auf das Wirklichkeitsverständnis.¹¹⁹ Auf diesen Zusammenhang wird in Teil 2 dieser Arbeit noch näher einzugehen sein, da Wirklichkeitsverständnis gerade auf Religion und folglich auch auf den Religionsunterricht wichtige Auswirkungen hat.

2.6.2 Gegenwart

Mediendidaktik ist ein Teilbereich der allgemeinen Didaktik und betrifft die Medienauswahl und Mediengestaltung sowie die Reflexion darüber, welche Funktionen das konkrete Medium in der jeweiligen Lern- und Lehrsituation übernimmt. Mediendidaktik soll dabei helfen, sich für ein Medium didaktisch begründet zu entscheiden.

Medien können dabei nicht nur als Hilfsmittel der LehrerInnen gesehen werden, sondern auch als Lernmittel, die die SchülerInnen selbst erstellen können: von der Folie bis zum Film.¹²⁰ Hier ist der Übergang zur *praktischen Medienarbeit* (vgl. Kapitel 2.3) fließend. KERRES hält fest: „Es geht der Mediendidaktik nicht um die technische oder ästhetische Qualität von Medien, sondern um ihren Beitrag zur Lösung bestimmter pädagogischer Anliegen.“¹²¹ Die Lehr-/Lernsituation entspricht mediendidaktischen Qualitätsansprüchen, wenn ein Bildungsanliegen durch das Medium erfolgreich gelöst werden konnte. Lehrende stehen vor

¹¹⁷ Vgl. HÜTHER, J.: Mediendidaktik 1997, S. 212f.

¹¹⁸ Vgl. PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 198.

¹¹⁹ Vgl. HÜTHER, J./PODEHL, B.: Geschichte der Medienpädagogik 1997, S. 126.

¹²⁰ Vgl. HÜTHER, J.: Mediendidaktik 1997, S. 213.

¹²¹ KERRES, M.: Mediendidaktik 2008, S. 118.

der Herausforderung sich kritisch-distanziert mit Medien auseinanderzusetzen, unter Berücksichtigung wirtschaftlicher, sozialer und politischer Aspekte.¹²²

Zu Themen der Mediendidaktik können Bücher genauso wie alle elektronischen Medien werden. Besonders bei elektronischen Medien gibt es große mediendidaktische Potentiale, denn sie ermöglichen ein Lehren und Lernen, das die Anschaulichkeit unterstützt. Zudem können emotionale und kognitive Fähigkeiten der Lernenden durch Projekte oder Problemfälle gut angesprochen werden. Elektronische Medien schaffen zeitliche und räumliche Flexibilität beim Lernen. Es kann durch den Einsatz von elektronischen Medien zu einer Verringerung der Lernzeiten kommen, da man die Mediennutzung teilweise individuell anpassen kann. KERRES bemerkt hierzu, dass sich das Potential der neuen Medien eben nicht durch ihren Einsatz als solche entfaltet, „sondern durch die erfolgreiche Einführung eines ‚richtigen‘ didaktischen Konzeptes, das auf einer mediendidaktischen Planung und Analyse aufbaut“¹²³ und das auch die Lernsituation angemessen berücksichtigt.

2.6.3 E-Learning

Mit dem Begriff E-Learning werden alle Prozesse des Lehrens und Lernens bezeichnet, die internetgestützt sind. Das Internet dient hier sowohl der Information als auch der Kommunikation.¹²⁴

Beim E-Learning können vier verschiedene Lernarrangements unterschieden werden: erstens Veranstaltungen mit Präsenz, bei denen das Internet eingesetzt wird; zweitens gleichrangige Behandlung (Verteilung) von Präsenz- und Internetkomponenten; drittens einander integrierender Einsatz der Internet- und Präsenzkomponenten und viertens Lerngemeinschaften und Seminare im virtuellen Raum.¹²⁵ Als *Blended Learning* werden Lernarrangements bezeichnet, die Präsenzzeiten beim Lernen und internetgestütztes Lernen miteinander sinnvoll verknüpfen. Diese Verknüpfung ist deshalb notwendig, weil sich Lernarrangements, die ausschließlich im virtuellen Raum stattfanden, als ineffizient herausstellten. Es ist also didaktisch sinnvoll Anwesenheitsphasen, persönliche Kommunikation und E-Learning miteinander zu verbinden.

Eine Sonderform des E-Learning ist das *M-Learning (mobile learning)*. Durch Handys und PDAs ist die zeitliche und räumliche Flexibilität und Unabhängigkeit noch größer und stellt

¹²² Vgl. HÜTHER, J.: Mediendidaktik 1997, S. 214f.

¹²³ KERRES, M.: Mediendidaktik 2008, S. 119.

¹²⁴ Vgl. DE WITT, C.: Lernen und Lehren mit neuen Medien 2008, S. 440.

¹²⁵ Vgl. DE WITT, C.: Lernen und Lehren mit neuen Medien 2008, S. 442.

damit neue Anforderungen an die mediendidaktische Reflexion und Umsetzung.¹²⁶ Der Begriff *E-Learning 2.0* (in Anlehnung an *Web 2.0*) trägt jüngeren technischen Entwicklungen Rechnung. Hier geht es darum, neuere technische Möglichkeiten wie Weblogs, Wikis und Blogs didaktisch zu reflektieren und einsetzbar zu machen.

Probleme ergeben sich durch fehlendes Know-how in Bezug auf Methoden und Medien. Außerdem dürfte es vielen Lehrenden noch immer schwer fallen den Schritt vom lehrerzentrierten zum teamzentrierten und individualisierten Lernprozess zu machen, der für erfolgreiche E-Learning-Arrangements notwendig wäre.¹²⁷ Nach anfänglicher Abwehrhaltung kommt Euphorie, der Ernüchterung folgt: Dieses Schema, das oft den pädagogischen Reaktionen auf neue mediale Technologien entspricht, lässt sich gegenwärtig an mancher Stelle auch in Bezug auf E-Learning beobachten.¹²⁸

2.6.4 Leitfragen

Aus der Beschreibung der Mediendidaktik ergeben sich folgende Leitfragen für die Analyse:

- *Welche Art von Medium wird mit welcher beabsichtigten pädagogischen Funktion eingesetzt?*
- *Werden beim Einsatz elektronischer Medien deren didaktische Vorteile bedacht?*
- *Werden bei der Mediendidaktik Aspekte der kritisch-reflexiven Medienerziehung berücksichtigt?*
- *Gibt es bei der Mediendidaktik einen Übergang zur praktischen Medienarbeit?*

¹²⁶ Vgl. DE WITT, C.: Lernen und Lehren mit neuen Medien 2008, S. 440.

¹²⁷ Vgl. DE WITT, C.: Lernen und Lehren mit neuen Medien 2008, S. 447.

¹²⁸ Vgl. SÜSS, D./LAMPERT, C./WIJNEN, C. W. : Medienpädagogik 2010, S. 100.

3 SPANNUNGSFELD MEDIENPÄDAGOGIK UND RELIGIONSPÄDAGOGIK

3.1 Grundlagen einer Verhältnisbestimmung

3.1.1 Medien und Religion

Um Religionspädagogik und Medienpädagogik in Beziehung setzen zu können, ist es meines Erachtens wichtig zunächst das Verhältnis von Religion und Medien zu bestimmen. Dass dieses Thema im Rahmen dieser Arbeit nur angerissen werden kann, ist mir bewusst, und ich werde mich im Folgenden auf drei Themenfelder beschränken: erstens das Christentum vor dem Hintergrund medialer Wirklichkeitskonstruktion, zweitens Religion als Thema in den Medien und drittens die Religionsähnlichkeit von Medien.

Dem Christentum ist ein Naheverhältnis zu Medien schon biblisch bezeugt gegeben. Das Wort wird Fleisch und damit Mensch – womit der Mensch zum vorrangigen Medium wird, dem alle anderen Medien nachbezogen sind.¹²⁹ Ausgehend von einem breit gefassten Medienbegriff gibt es überhaupt kein Christentum ohne Medien, denn es gibt keine Kommunikation des unsichtbaren Gottes ohne mediale Darstellungen, dessen (virtuelle) Wirklichkeit anzuerkennen als Glaube bezeichnet wird. PIRNER stellt treffend fest: „Es wirkt von daher wenig überzeugend, wenn Theologinnen und Theologen der Medienwelt pauschal Realitätsverlust unterstellen.“¹³⁰ Mediale Kommunikation, welcher Art auch immer, wird religiöser Kommunikation stets verwandt bleiben, bei allen möglichen Differenzen im Detail.¹³¹

Geht es um den konkreten Umgang von ChristInnen mit Medien, kommt man nicht umhin, die historische Belastungen mitzudenken, die bei diesem Verhältnis mitschwingen, von Bilderverehrung bis zum Bildersturm.¹³² Medien können bis heute unterschiedlichsten theologischen Bewertungen unterworfen werden. Positiv bewertet wird – beispielsweise bei PIRNER – die Unterhaltung mit und durch Medien. Unterhaltung entlastet vom Leistungsdruck und unterstützt so rechtfertigungstheologische Gedanken. Das „von spielerisch-vergnüglicher ‚Funktionslust‘ bestimmte Üben der Sinne, der Emotionen, des Denkens und

¹²⁹ Vgl. TROCHOLEPCZY, B.: Christliche Religion ist medial verfasst 2008, S. 6.

¹³⁰ PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 205.

¹³¹ Vgl. GOTTWALD, E.: Zusammenarbeit Medienpädagogik und Religionspädagogik 2004, S. 44.

¹³² Vgl. TROCHOLEPCZY, B.: Das Medium ist nicht die Botschaft 2004, S. 40.

Kommunizierens“¹³³ fördert die von Gott geschenkten Begabungen, daher kann Unterhaltung durch Medien auch schöpfungstheologisch positiv gewürdigt werden.

Die theologische Sicht auf Unterhaltung ist allerdings ambivalent: Daher können auch Medien als Teil der menschlichen Ferne von Gott – also als Teil der Sünde – gesehen und damit einer negativen Bewertung unterzogen werden. Diese Sicht verweist auf die essentielle Bedeutung einer „kritischen Unterhaltungsethik“¹³⁴.

Umgekehrt betrachtet sind Religionen ein Thema in den Medien. Spätestens seit dem 11. September 2001 konzentriert sich die mediale Berichterstattung über Religion oft auf Fundamentalismen, mit negativer Konnotation. Berichte über einen fundamentalistischen Islam können Ängste schüren, während etwa ein keineswegs ideologiefreier Materialismus unhinterfragt medial propagiert wird. Christlicher Glaube wird häufig entweder instrumentalisiert – vor allem beim Thema Integration, wo er als normierendes Fundament westlicher Werte herangezogen wird – oder er wird als gänzlich unpolitisch und gesellschaftspolitisch irrelevant dargestellt. Eine zentrale Aufgabe der Religionspädagogik besteht demnach darin, sich mit den Klischees, die über Religion verbreitet werden, auseinanderzusetzen und sich nicht mit vereinfachten Darstellungen zufriedenzugeben.¹³⁵

Zwischen Medien und Religion lassen sich strukturelle und funktionale Ähnlichkeiten feststellen. Ein Beispiel für eine strukturelle Ähnlichkeit sind mythische Grundmuster, an denen sich mediale Dramaturgien orientieren.¹³⁶ In funktionaler Hinsicht sei auf die religionsähnliche Formung menschlicher Vorstellungswelten hingewiesen, die zunehmend durch elektronische Medien erfolgt. PIRNER fasst es so zusammen: „Medien versinnlichen Sinn.“¹³⁷ In inhaltlicher Hinsicht treten existentielle Fragestellungen, ein traditionelles Feld der Religionen, auch oft in den Medien auf. Behauptungen einer Religionsähnlichkeit insbesondere elektronischer Medien kommen dabei keineswegs ausschließlich aus dem Feld der Theologie. Seit 1970er Jahren und besonders seit den 1990er Jahren finden sich derartige Beobachtungen in zahlreichen Kulturwissenschaften wie Ethnologie, Soziologie, Philosophie, Literatur- und Musikwissenschaft.¹³⁸

¹³³ PIRNER, Manfred L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 206.

¹³⁴ PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 206.

¹³⁵ Vgl. GOTTWALD, E.: Zusammenarbeit Medienpädagogik und Religionspädagogik 2004, S. 36f.

¹³⁶ Vgl. PIRNER, M. L.: Einführung Medien, Bildung, Religion 2004, S. 11.

¹³⁷ PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 205.

¹³⁸ Vgl. PIRNER, M. L.: Einführung Medien, Bildung, Religion 2004, S. 11f.

3.1.2 Medienpädagogik und Religionspädagogik

Ich werde im Folgenden Aspekte der Religionspädagogik aus medienpädagogischer Sicht und umgekehrt Aspekte der Medienpädagogik aus religionspädagogischer Sicht vorstellen, um abschließend auf mögliche interdisziplinäre Felder einzugehen.

Eine Offenheit der Medienpädagogik für andere pädagogische Disziplinen ist durch das Modell einer integralen Medienpädagogik gegeben. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich Medienpädagogik verschiedenen sozialwissenschaftlichen Feldern zuordnen lässt. Eine integrale Medienpädagogik versucht, eigene Erkenntnisse mit denen anderer Disziplinen zu kombinieren.¹³⁹ Grundsätzlich ist damit der Ansatz einer integralen Medienpädagogik offen für ein Einfließen spezifisch religionspädagogischer Fragestellungen. Die Religionspädagogik kann zur Medienpädagogik etwa dann beitragen, wenn es, allgemein gesprochen, um Bedingungen der Teilhabe an medialer Kommunikation geht und hier wiederum besonders um deren soziale und ethische Aspekte.¹⁴⁰ Allerdings ist in diesem Zusammenhang festzustellen, dass in der Praxis der Religionsunterricht in pädagogischen und bildungspolitischen Diskursen generell eher eine Randrolle einnimmt.¹⁴¹

Umgekehrt ist auch die Medienpädagogik von der Religionspädagogik lange Zeit vernachlässigt worden. Die Ursachen dafür liegen zum Teil im schwierigen Verhältnis von Medien und Religion,¹⁴² das ich im vorigen Kapitel angesprochen habe.

Der schulische Religionsunterricht steht vor einigen medienpädagogischen Herausforderungen, die zunächst nicht spezifisch religionspädagogisch sind: neue didaktische Möglichkeiten durch neue elektronische Medien,¹⁴³ die zunehmende Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen¹⁴⁴ sowie damit zusammenhängend ein verändertes Rollenbild von LehrerInnen: weg vom reinen Informationsvermittlung, hin zur Orientierung gebenden Begleitung von Lernprozessen.¹⁴⁵ Wenn es um das Thema (religiöse) Kommunikation geht, kann man von einer Angewiesenheit der Religionspädagogik auf die Medienpädagogik sprechen.¹⁴⁶ (Glaubens-)Erfahrungen werden primär über Medien gemacht und transportiert, was, nach KÖNIG, den theoretischen Nutzen der Medienpädagogik für die Religionspädagogik

¹³⁹ Vgl. SCHORB, B.: Handlungsorientierte Medienpädagogik 2008, S. 75.

¹⁴⁰ Vgl. KÖNIG, A.: Medienethik aus theologischer Perspektive 2006, S. 347f.

¹⁴¹ Vgl. PIRNER, M. L.: Einführung Medien, Bildung, Religion 2004, S. 16.

¹⁴² Vgl. FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 88.

¹⁴³ Vgl. GOTTWALD, E.: Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht 2002, S. 290.

¹⁴⁴ Vgl. FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 89.

¹⁴⁵ Vgl. GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 94f.

¹⁴⁶ Vgl. GOTTWALD, E.: Zusammenarbeit Medienpädagogik und Religionspädagogik 2004, S. 39.

implizieren würde.¹⁴⁷ Bei GOTTWALD findet sich die Feststellung, dass die Standortbestimmung eigentlich auch von der Religionspädagogik thematisiert wird, nämlich durch die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts. Dem entspräche die subjektive Perspektivität medialer Erfahrungen.¹⁴⁸

Der vielleicht nächstliegende Schritt zu interdisziplinärem Arbeiten von Religionspädagogik und Medienpädagogik ergibt sich durch die Schnittfelder von Religion und Medien. Als Beispiel sei hier der vielfältige Gebrauch religiöser Symbole in den Medien genannt. Hilfreich für eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Phänomen im Religionsunterricht sind sowohl religions- als auch medienpädagogische Erkenntnisse¹⁴⁹ (vgl. Kapitel 3.4 Symboldidaktik).

Eine Kooperation der beiden Disziplinen kann jedoch bereits einen Schritt früher einsetzen, nämlich bei den pädagogischen Zielen. PIRNER leitet aus der schöpfungstheologisch begründeten Berufung zur Freiheit des Menschen die Forderung nach einer „Befähigung des Menschen zum Freiheit fördernden kompetenten und möglichst selbstbestimmten Umgang mit allen kulturell bedeutsamen Medien“¹⁵⁰ ab. Auch GOTTWALD formuliert die Selbstbestimmung des Menschen als gemeinsames Ziel von Religionspädagogik und Medienpädagogik.¹⁵¹

Wie anfangs erwähnt, könnte die Religionspädagogik besonders bei sozialen und ethischen Themen etwas zur Medienpädagogik beitragen. Unter interdisziplinärem Blickwinkel ergeben sich bei diesen Themen wechselseitige Verschränkungen. Wird mediale Kommunikation als der Berufung des Menschen zur Beziehung entsprechende soziale Kommunikation verstanden,¹⁵² ergeben sich dadurch sowohl religions- als auch medienpädagogisch relevante Fragestellungen. Diesen wird praktisch in einer grundsätzlich beiden Disziplinen vertrauten Auseinandersetzung mit Sprache im weitesten Sinn nachgegangen.¹⁵³

Eine zweite thematische Verschränkung findet sich in der Medienethik, mit der ich mich später noch detaillierter befassen werde. Das pädagogische Ziel ist die Förderung der

¹⁴⁷ Vgl. KÖNIG, A.: Medienethik aus theologischer Perspektive 2006, S. 351.

¹⁴⁸ Vgl. GOTTWALD, E.: Zusammenarbeit Medienpädagogik und Religionspädagogik 2004, S. 48.

¹⁴⁹ Vgl. GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 125.

¹⁵⁰ PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 206.

¹⁵¹ Vgl. GOTTWALD, E.: Zusammenarbeit Medienpädagogik und Religionspädagogik 2004, S. 49.

¹⁵² Vgl. PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 207.

¹⁵³ Vgl. GOTTWALD, E.: Zusammenarbeit Medienpädagogik und Religionspädagogik 2004, S. 49.

Kompetenz zu ethischem Urteilen und Handeln gegenüber und mit medialen Formen.¹⁵⁴ Hierbei können Glaubensüberzeugungen zur Urteilsbildung beitragen.¹⁵⁵ Mögliche Orientierungspunkte sind die von Gott zugesprochene Würde des Menschen und das biblische Medienverbot im Sinne eines Verbots der Vergötzung.¹⁵⁶

Natürlich gibt es auch Schnittfelder im Bereich der Lebenswelt bzw. der Medienwelt von Kindern und Jugendlichen. Darauf soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

3.2 Lebenswelt und medienerfahrungsorientierte Religionspädagogik

Lebensweltorientierung ist zu einem religionspädagogischen Postulat geworden.¹⁵⁷ Auch vor diesem Hintergrund lassen sich Medien aus religionspädagogischem und medienpädagogischem Blickwinkel betrachten.¹⁵⁸ Elektronische Medien durchdringen unsere Lebenswelt. Wir kommunizieren mit ihnen oder über ihre Inhalte und wir nutzen sie gemeinsam mit anderen Menschen. Andrea KÖNIG bringt es auf den Punkt: „Medienkommunikation findet ständig statt.“¹⁵⁹

Medien gehören folgerichtig auch stark zum Alltag und zur Lebenswelt von Heranwachsenden. ROHLOFF differenziert zwischen *realer Welt* der Schule, Familien und Freundeskreise und der *virtuellen Welt* der neuen Medien.¹⁶⁰ Gegen diese Trennung erhob schon GRETHLEIN 2005 Einspruch, da gerade die Medien diese Grenzen relativieren würden – und in Folge auch die Unterscheidung von Schul- und Freizeitwelt. Da Kinder und Jugendliche etwa das Internet ganz selbstverständlich in ihre Lebenswelt integrieren, gibt es vermehrt Hinweise darauf, dass diese Technologien nicht als virtuell, sondern als Teil der realen Welt wahrgenommen werden.¹⁶¹

Die Lebenswelt als Medienwelt zu identifizieren muss aber nicht heißen, im Sinne einer Lebensweltorientierung nun nur noch mit elektronischen Medien im Unterricht zu arbeiten – auch wenn deren Einsatz als Nebeneffekt zu einem zeitgemäßen Image des Religionsunterrichts beitragen kann.¹⁶² Die Schnelligkeit und Bilderflut elektronischer

¹⁵⁴ Vgl. KÖNIG, A.: Medienethik aus theologischer Perspektive 2006, S. 347.

¹⁵⁵ Vgl. GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 126.

¹⁵⁶ Vgl. PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 207.

¹⁵⁷ Vgl. ROHLOFF, B.: Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit 2009, S. 246.

¹⁵⁸ Vgl. PIRNER, M. L.: Fernsehmythen 2001, S. 71.

¹⁵⁹ KÖNIG, A.: Medienethik aus theologischer Perspektive 2006, S. 151.

¹⁶⁰ Vgl. ROHLOFF, B.: Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit 2009, S. 253.

¹⁶¹ Vgl. DERENTHAL, B.: Medienverantwortung 2006, S. 24.

¹⁶² Vgl. PIRNER, M. L.: Internet/Computer 2006, S. 325.

Medien beeinflusst stark das Zeitbewusstsein von Jugendlichen: „Alles erscheint nur gegenwärtig, im unmittelbaren Augenblick der sinnlichen Rezeption.“¹⁶³ Aus diesem Grund empfiehlt GRETHLEIN aus religionspädagogischer Perspektive im Religionsunterricht neben dem Medieneinsatz auch einen Gegenpol in Form von Verlangsamung und Förderung der Eigentätigkeit der SchülerInnen anzubieten.¹⁶⁴

Der Religionspädagoge Manfred L. PIRNER publizierte mehrfach zu den Bedingungen einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik. Er sieht darin ausdrücklich einen Beitrag der Religionspädagogik zur Medienpädagogik und begründet umgekehrt ihre Notwendigkeit für die Religionspädagogik mit einer medialen Lebenswelt, deren Religionsähnlichkeit Folgen für die Beziehung von Heranwachsenden zu Religion hat.¹⁶⁵ Die Religionsähnlichkeit liegt beispielsweise in den Gefühlen von Selbstbestimmtheit, Überlegenheit und Allmacht, die Heranwachsende bei der Nutzung von Fernsehen,¹⁶⁶ Computer und Internet erleben und die dem Gefühl von Erlösung nahekommen.¹⁶⁷ Grundsätzlich hätten laut PIRNER die populären Medien auch die Funktion eines kulturellen Orientierungsmaßstabes von der Religion übernommen.¹⁶⁸

PIRNER betont, dass Medien nicht nur als passiv rezipierte Konsumgüter zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gehören, sondern dass sie wesentlich zur aktiv-selektiven Formung von Selbst- und Weltbildern beitragen. Dadurch besteht eine tiefgehende Beziehung von Heranwachsenden zu ihren medialen Erfahrungen.¹⁶⁹ Zu berücksichtigen ist in diesem Zusammenhang auch, dass das Internet als kulturelles und gesellschaftliches Phänomen andere Auswirkungen auf das Selbst- und Weltbild als ältere Medien hat und daher einer speziellen Beachtung im Religionsunterricht bedarf. Es ist eine religionspädagogische Chance, angesichts der Fragen nach Realität und Virtualität aufwerfenden neuen Medienwelt ein offeneres Wirklichkeits- und Wahrheitsverständnis zu erarbeiten, das auch die scheinbar objektive Wirklichkeit des Alltags als bloße Konstruktion darstellen kann.¹⁷⁰

PIRNERs anthropologische Überlegungen zu Medien (vgl. auch Kapitel 3.3.2 Anthropologische und schöpfungstheologische Grundlagen) stellen nicht nur einen

¹⁶³ GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 285.

¹⁶⁴ Vgl. GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 286.

¹⁶⁵ Vgl. PIRNER, M. L.: Fernsehmythen 2001, S. 328.

¹⁶⁶ Vgl. PIRNER, M. L.: Film/Fernsehen/Video 2006, S. 311.

¹⁶⁷ Vgl. PIRNER, M. L.: Internet/Computer 2006, S. 323.

¹⁶⁸ Vgl. PIRNER, M. L.: Fernsehmythen 2001, S. 311.

¹⁶⁹ Vgl. PIRNER, M. L.: Film/Fernsehen/Video 2006, S. 312.

¹⁷⁰ Vgl. PIRNER, M. L.: Internet/Computer 2006, S. 323f.

Lebensweltbezug, sondern gewissermaßen eine Lebensweltverankerung der Medien dar. So genügt es (religions-)pädagogischen Ansprüchen nicht, populäre Filme oder Fernsehsendungen im Religionsunterricht nur zur Unterstützung eines Themas einzusetzen. Sie müssen selbst zum Gegenstand werden und als elementarer Teil der Lebenswelt der SchülerInnen ernst genommen werden.¹⁷¹ Populäre Medien stellen mit ihrer Prägungskraft in jugendlichen Lebenswelten den Ausgangspunkt religionspädagogischer Bemühungen dar und nicht umgekehrt.¹⁷²

Für besonders erfolgsversprechend hält PIRNER die Anknüpfung an der Lebenswelt der Heranwachsenden entstammenden Spielfilmen, Musikvideos oder Werbeclips, die in sich selbst medienkritische Elemente aufweisen. Hierbei kommt es zu keinem Gefälle zwischen verbaler Kritik und der attraktiven Ästhetik des Mediums (das kritisiert werden soll). Medienkritik soll also nicht von außen, sondern von innen erfolgen und würde so bei den Jugendlichen größere Akzeptanz erreichen.¹⁷³ Die Genussfähigkeit gegenüber medialer Ästhetik nicht zu unterdrücken ist schon deshalb ein pädagogisches Ziel, weil ästhetische und religiöse Erfahrungen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen.¹⁷⁴ Als besonders wichtigen inhaltlichen Schwerpunkt einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik nennt PIRNER die religiösen oder religionsähnlichen Eigenschaften von Medien.

Insgesamt decken PIRNERS Empfehlungen für eine medienerfahrungsorientierte Religionspädagogik das Spektrum einer zeitgemäßen Medienpädagogik ab. Er rät im Religionsunterricht sowohl eine Art kritisch-reflexive Medienerziehung zu praktizieren als auch Medien didaktisch zur Behandlung ethischer Themen einzusetzen. Als dritte und beste Variante plädiert er für praktische Medienarbeit.¹⁷⁵ Zugleich distanziert er sich von einer bewahrpädagogischen Abwehrhaltung, weil diese den Bezug zur Lebenswelt der Heranwachsenden verlieren würde.¹⁷⁶

¹⁷¹ Vgl. PIRNER, M. L.: Film/Fernsehen/Video 2006, S. 309f.

¹⁷² Vgl. PIRNER, M. L.: Fernsehmythen 2001, S. 309.

¹⁷³ Vgl. PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 213.

¹⁷⁴ Vgl. PIRNER, M. L.: Film/Fernsehen/Video 2006, S. 314f.

¹⁷⁵ Vgl. PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 213f.

¹⁷⁶ Vgl. PIRNER, M. L.: Fernsehmythen 2001, S. 71.

3.3 Ethische Perspektiven

3.3.1 Mediale ethische Sozialisation

Medien bilden einen festen Bestandteil der Lebenswelt, woraus abgeleitet werden kann, dass sie auch das Verhalten und die Urteilsbildung beeinflussen.¹⁷⁷ Heranwachsende begreifen und deuten durch Medien die Welt, was zur Orientierung beitragen oder Desorientierung hervorrufen kann.¹⁷⁸ Werbung etwa ist stark durchzogen von (vermeintlich) orientierenden Bildern und Symbolen. RÖLL betont diesbezüglich die Wechselwirkung zwischen Medien und Menschen. Einerseits beeinflussen Medien die Sinnkonstruktionen und die Urteilsbildung, andererseits suchen Menschen gemäß ihrer biografischen und gesellschaftlichen Prägung Medien(-inhalte) aus, die ihnen bei der Orientierung helfen.¹⁷⁹ Eine ähnliche Wechselwirkung konstatiert auch PIRNER: Ethische Sozialisation ist heute immer auch mediale Sozialisation, umgekehrt ist mediale Sozialisation auch immer ethische, weltanschauliche, religiöse Sozialisation.¹⁸⁰

Als einen besonderen Aspekt beschreibt BEUSCHER die intensive Beziehung zwischen technischen Geräten und ihren BesitzerInnen. Er spricht von einer technologischen Caring-Kultur. Wir kümmern uns um unsere technischen Geräte und diese Geräte (und auch die von uns hergestellten Medien) vermitteln uns das Gefühl des Gebrauchtwerdens: „Im Büro wartet mein PC, das System, das Netz auf mich. Computer sind auch nur Menschen.“¹⁸¹ Außerdem suggerieren Medien und Technik selbst klare Regeln, die auf den nach Orientierung suchenden Menschen Halt und Orientierung geben: „Die Welt Digitaliens erscheint [...] gerechter als das Leben.“¹⁸²

Dass Medien die ethische Urteilsfindung mitbeeinflussen, wird oft mit ihrer funktionellen Religionsähnlichkeit begründet. Eine weitere Ursache kann auch im gestiegenen kulturellen Einfluss der Medien gesehen werden. Das führt dazu, dass sie die gesellschaftliche Funktion der ethischen Orientierung von den Religionen teilweise ganz übernehmen.¹⁸³ Auch im Bereich der Mythen lösen die Medien solchen Überlegungen zufolge die Religionen ab. Den weiterhin gegebenen Bedarf nach orientierenden mythologischen Erzählungen stillen die

¹⁷⁷ Vgl. BEUSCHER, B.: Remedia – Neun Impulse 2004, S. 73.

¹⁷⁸ Vgl. TILL, J.: Bedrohung oder Bereicherung 2002, S. 403.

¹⁷⁹ Vgl. RÖLL, F.-J.: Symboldidaktik aus der Perspektive der Medienpädagogik 2004, S. 112.

¹⁸⁰ Vgl. PIRNER, M. L.: Einführung Medien, Bildung, Religion 2004, S. 13.

¹⁸¹ BEUSCHER, B.: Remedia – Neun Impulse 2004, S. 75.

¹⁸² BEUSCHER, B.: Remedia – Neun Impulse 2004, S. 75.

¹⁸³ Vgl. PIRNER, M. L.: Einführung Medien, Bildung, Religion 2004, S. 11.

Menschen nun eher mit den Mythen des Films und der Werbung. RÖLL bemerkt dazu: „Es hat den Anschein als ob der Medienkultur dabei die Funktion einer subtextuellen Ersatzreligion zukommt.“¹⁸⁴

Medien regen in jedem Fall zur Beschäftigung mit Ethik an. Sie bieten prägende Inhalte an, mit denen man sich auseinandersetzen kann. Auch können sie selbst zu einem ethischen Thema werden. Vereinzelt thematisieren Medien auch selbst immanente Medienethik und werden so zum Impulsgeber für ethische Sozialisation.¹⁸⁵ Dies sollte auch Auswirkungen auf den Religionsunterricht haben. Es gilt den SchülerInnen die Kompetenz zu vermitteln, ethische Subtexte in den Medien sowie die medialen Funktionen in Bezug auf ethische Urteilsbildungen erkennen und einordnen zu können.¹⁸⁶ Es sollte nicht die Faszination, die von den Medien ausgeht, völlig zerstört werden, aber ein bewussterer und komplexerer Umgang mit den Botschaften der Medien erlernt werden. Das heißt auch, dass sich LehrerInnen gut mit den Medien- und damit auch Lebenswelten der Heranwachsenden auseinandersetzen. PIRNER formuliert das als „einen medienethische[n] Imperativ“¹⁸⁷: „*Informiere dich gut, auch durch eigene Partizipation an der jugendlichen Mediennutzung!*“¹⁸⁸

3.3.2 Anthropologische und schöpfungstheologische Grundlagen

KÖNIG sieht die Frage nach der Anthropologie als Grundlage der medienethischen Reflexion. Will man – nicht zuletzt von Seiten der Theologie – über eine Ethik im Bereich der Medien diskutieren, muss zunächst das zugrunde liegende Menschenbild geklärt werden.

Im priesterlichen Schöpfungsbericht (Gen 1,26–28) wird der Mensch mit dem *dominium terrae* beauftragt. Der Herrschaftsauftrag ist damit verknüpft, dass der Mensch als Ebenbild Gottes geschaffen wurde. Die Ebenbildlichkeit bedeutet eine königliche Würde, die sich so ausdrückt, dass jeder Mensch stellvertretend für Gott in die Erhaltung der Schöpfung eingebunden ist.¹⁸⁹ Jürgen MOLTSMANN fasst das so zusammen: „Der Gedanke der

¹⁸⁴ RÖLL, F.-J.: Symboldidaktik aus der Perspektive der Medienpädagogik 2004, S. 104.

¹⁸⁵ Vgl. PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 201.

¹⁸⁶ RÖLL, F.-J.: Symboldidaktik aus der Perspektive der Medienpädagogik 2004, S. 112.

¹⁸⁷ PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 203.

¹⁸⁸ PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 203.

¹⁸⁹ Vgl. SCHOBERTH, Einführung in die theologische Anthropologie 2006, S. 118.

Gottesebenbildlichkeit verbindet die Freiheit gegenüber der Welt mit der Verantwortung für die Welt vor Gott“¹⁹⁰.

Eine theologische Medienethik wird sich laut KÖNIG folgender anthropologischer Grundannahmen bedienen: Zunächst gilt der Mensch, Gottes Ebenbild, als ein zur Freiheit bestimmtes Wesen. Somit soll jeder Mensch die Freiheit haben, Medien zu nutzen und zu gestalten. Der Mensch ist außerdem in der Lage Ja oder Nein sagen zu können und dadurch fähig ethische Entscheidungen zu treffen. Seine Urteilsfähigkeit kann er auf Medien und Medieninhalte anwenden. Aus theologischer Sicht wäre ein klares Nein zu Darstellungen in den Medien zu vertreten, die menschenverachtend, entwürdigend oder respektlos sind oder einem andern Menschen der Freiheit berauben. Die theologische Ethik fragt auch nach der Positionierung des Menschen in der medialen Welt. Hier geht es vor allem darum, Machtverhältnisse zu klären und zu verhindern, dass Menschen durch Medien entmachtet werden.¹⁹¹ Die schöpfungstheologischen Überlegungen bilden, so KÖNIG, das Fundament eines stark anthropologischen Ansatzes, auf dem eine theologische Medienethik aufsetzen kann.¹⁹²

Diese so fundierte Medienethik wird vor allem die Verantwortung des Menschen betonen, denn „[d]ie Freiheit des Menschen in der Mediengesellschaft ist nur möglich, wenn diese in Verbindung gebracht wird mit einer wertorientierten Verantwortung“¹⁹³. Der Mensch ist von Gott geschaffen, aber eben auch selbst Schaffender. Er hat die Freiheit Medien zu gestalten, muss aber für diese Handlungen auch bereit sein die Verantwortung zu tragen. Die Verantwortung dient wiederum der menschlichen Freiheit, da verantwortungsvoller Umgang mit Medien verhindert, dass die Freiheit von den Medien ein- oder beschränkt wird.¹⁹⁴ Auch wirtschaftliche Überlegungen sollten einfließen. Viele Medien operieren in einem Umfeld, das Bildung, Kommunikation, Information und Unterhaltung zur Ware macht. Hier sollte laut PIRNER eine theologische Medienethik besonders ansetzen und gegenüber den ökonomischen Werten die menschlichen Werte als Korrektiv betonen.¹⁹⁵

PIRNER entwickelte in seinen medienpädagogischen Überlegungen eine Grundlagen schaffende Anthropologie, in der er Mensch und Medien in eine enge Beziehung zueinander

¹⁹⁰ MOLTSMANN, J.: Mensch 2005, S. 147.

¹⁹¹ Vgl. KÖNIG, A.: Medienethik aus theologischer Perspektive 2006, S. 181.

¹⁹² Vgl. KÖNIG, A.: Medienethik aus theologischer Perspektive 2006, S. 195.

¹⁹³ KÖNIG, A.: Medienethik aus theologischer Perspektive 2006, S. 181.

¹⁹⁴ Vgl. KÖNIG, A.: Medienethik aus theologischer Perspektive 2006, S. 196.

¹⁹⁵ Vgl. PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 208.

stellt. Der Mensch war stets in Medien eingewoben und ist auf diese angewiesen. Er neigt dazu, eine mediale Welt als letztgültige Wirklichkeit zu betrachten, sie also wider das biblische Bilderverbot zu vergöttlichen. PIRNER erkennt dagegen in der Bibel insgesamt ein vielschichtiges bis widersprüchliches medial vermitteltes Gottesbild, das der letztgültigen Wirklichkeit einer einzelnen medial festgemachten Darstellung durch seine *Multimedialität* entgegenwirkt. Zur Freiheit berufen ist der in Medien eingewobene Mensch dadurch, dass er sich tätig seine Wirklichkeit medial erschließt und sich zwar nicht seiner medialen Eingewobenheit entziehen kann, ihr aber gegenüber treten kann.¹⁹⁶ Die theologische Verknüpfung der Berufung zur Freiheit mit der Verantwortung des Menschen gilt auch für das Verhältnis des Menschen zu Medien. PIRNER fordert in seiner Anthropologie der Medien, analog zur Vermittlung des christlichen Glaubens durch Nächstenliebe, die Ergänzung des medialen Weltbilds durch ein soziales Menschenbild. Die theologisch begründete Einzigartigkeit des Menschen sollte dabei zu einer differenzierenden Anthropologie der Medien führen.¹⁹⁷

3.3.3 Ethisches Orientierungswissen als Beitrag zur Medienkompetenz

Ich widmete mich im Kapitel zu Medienkompetenz nach SCHORB bereits den Inhaltsbereichen von Medienkompetenz, von denen zwei explizit mit Ethik zu tun haben. Zum einen ist dies das *Orientierungs- und Strukturwissen*, zu dem auch gehört, dass technisches Wissen und Medienphänomene auf Grundlage ethischer, geschichtlicher und politischer Positionen bewertet werden können. Zum anderen handelt es sich um *kritische Reflexivität*, dessen Basis ein transparenter ethischer Standpunkt sein muss. Im Folgenden werde ich mich nun damit beschäftigen, wie ethisches Orientierungswissen ein spezifisch religionspädagogischer Beitrag zur Medienkompetenz sein kann.

PIRNER nennt den Umgang mit elektronischen Medien als aktuelles ethisches Schlüsselproblem.¹⁹⁸ Elektronische Medien beeinflussen unser Zusammenleben und unsere Kommunikation in einer Intensität, die immer wieder neue ethische Fragestellungen hervorrufen.¹⁹⁹ Nur als ein jüngeres Beispiel nenne ich hier den Umgang mit Gruppenbildungen und Ausschlussmechanismen auf Facebook. Genau solchen ethischen Fragestellungen kann sich der schulische Religionsunterricht besonders zuwenden.

¹⁹⁶ Vgl. PIRNER, M. L.: *Extra media nullus homo?* 2003, S. 109-112.

¹⁹⁷ Vgl. PIRNER, M. L.: *Extra media nullus homo?* 2003, S. 111-116.

¹⁹⁸ Vgl. PIRNER, M. L.: *Neue elektronische Medien* 2006, S. 198.

¹⁹⁹ PIRNER, M. L.: *Neue elektronische Medien* 2006, S. 201.

GRETHLEIN sieht das bereits biblisch verankert: „Eine spezifisch medienpädagogische Aufgabe hat der Religionsunterricht [...] dadurch, dass in ihm – entsprechend der paränetischen Auslegung des Evangeliums schon bei Jesus und im Neuen Testament – ethische Fragen reflektiert werden.“²⁰⁰ Eine hohe Anzahl medienethischer Publikationen stammt von TheologInnen. PIRNER vermutet dafür als eine Ursache, dass in der jüdisch-christlichen Tradition ein großer Erfahrungsschatz in Bezug auf Medien und Vermittlung vorliegt. Wenn dabei Übertragungen in nicht theologische Sichtweisen möglich sind, können theologische Beiträge zur Medienethik auch in einer pluralistischen Gesellschaft Orientierung geben.²⁰¹

Im Sinne eines Beitrags zur Medienkompetenz kann die Schule ein Ort sein, an dem ethische Botschaften von Medieninhalten genauso thematisiert werden wie das Nutzungsverhalten der SchülerInnen, da auch darin ethische Implikationen enthalten sind.²⁰² Die neuen Medien suggerieren durch eine wachsende Auswahl an Kommunikationsmöglichkeiten eine Zunahme an persönlicher Freiheit, deren Zwiespältigkeit im Zwang liegt eine Auswahl treffen zu müssen. Hierbei kann die Vermittlung von ethischem Orientierungswissen als vom Zwang befreiend hilfreich sein.²⁰³

Der evangelische Religionsunterricht kann (auch im Unterschied zu anderen Schulfächern) bereits auf ein spezifisches und kommunizierbares Wertesystem zurückgreifen, auf dessen Basis ethische Fragestellungen zu Medien verhandelt werden können.²⁰⁴ Der Religionsunterricht steht im Spannungsfeld zwischen Wertepluralität und einer klaren religiösen Positionalität, die zu einer medienethischen Orientierung beitragen kann.²⁰⁵ Eine theologische Medienethik muss sich dabei der Komplexität der heutigen Medienwelt stellen und daher auch komplexe Antworten liefern können.²⁰⁶ Jugendlichen sind zunehmend von sich aus daran interessiert, ihre Handlungen und ihre Denkweisen an ethischen Positionen auszurichten und zu überprüfen. Daher wächst ihr Interesse an Unterrichtsfächern, die Sinn stiften können.²⁰⁷

²⁰⁰ GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 126.

²⁰¹ Vgl. PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 204.

²⁰² Vgl. TILL, J.: Bedrohung oder Bereicherung 2002, S. 404.

²⁰³ Vgl. KÖNIG, A.: Medienethik aus theologischer Perspektive 2006, S. 153f.

²⁰⁴ Vgl. DERENTHAL, B.: Medienverantwortung 2006, S. 224.

²⁰⁵ Vgl. GOTTWALD, E.: Zusammenarbeit Medienpädagogik und Religionspädagogik 2004, S. 38.

²⁰⁶ Vgl. TILL, J.: Bedrohung oder Bereicherung 2002, S. 405.

²⁰⁷ Vgl. ANSELM, H.: Herausforderungen 2002, S. 141f.

In der Religionspädagogik ist, mit den Worten PIRNERS, „ethische Bildung ein zentraler Gegenstandsbereich mit dem Ziel der Förderung des ethischen Urteils- und Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen“²⁰⁸. Das schließt auch mit ein, sich mit der eigenen medienethischen Sozialisation auseinanderzusetzen und zu analysieren, welche Medien die eigene Biografie wie prägten.²⁰⁹ Auch das Erlernen von Empathie gehört in diesem Zusammenhang dazu. Durch die Fähigkeit sich in andere hineinzusetzen sollte es Jugendlichen ermöglicht werden, problematische mediale Inhalte zu identifizieren und bewerten zu können. Ein starkes Leistungsdenken beispielsweise, das durch Medien manchmal vermittelt wird, steht der befreienden Botschaft des Evangeliums oft diametral gegenüber. Diese Spannungen müssen pädagogisch berücksichtigt werden.²¹⁰ Im Religionsunterricht können SchülerInnen so auch „menschenfeindliche [...] Implikationen von manchem ‚Spaß‘ [...] entdecken“²¹¹.

Hier kommen Erkenntnisse einer Anthropologie der Medien zum Tragen, die für medienpädagogisches Lernen im Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden können: Die SchülerInnen sollen befähigt werden im medialen Umfeld die Menschenwürde zu verteidigen. Der Religionsunterricht kann außerdem dafür sorgen, dass sich SchülerInnen die neuen Medien freiheitsfördernd dienstbar machen können und er kann zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Medien und Medieninhalten führen.²¹² KÖNIG versteht Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz (vgl. dazu auch Kapitel 2.4.2 Medienkompetenz nach Dieter BAACKE), die zu erreichen das Ziel medienethischer Bemühungen sei. Daher stünden aus religionspädagogischer Sicht Wahrnehmung und Verantwortung im Zentrum des medienpädagogischen Interesses.²¹³

Ein Wertesystem, das etwa für Medienanalysen eine Grundlage bietet, ist immer wieder neu zu reflektieren. Die Grundlagen dieser Werte sind, so ANSELM, nicht „naturrechtlich oder lehramtlich vorgegeben“²¹⁴. Der wichtigste Orientierungspunkt im Prozess des Hinterfragens ist das hinter den Werten stehenden Menschen- und Wirklichkeitsbild.²¹⁵ Dieses Bild lässt sich wie die daraus abgeleiteten Werte nicht durch dogmatische Lehrsätze vermitteln. Vielmehr führt im evangelischen Religionsunterricht die Erschließung „über einen offenen

²⁰⁸ PIRNER, M. L.: Einführung Medien, Bildung, Religion 2004, S. 13.

²⁰⁹ Vgl. DERENTHAL, B.: Medienverantwortung 2006, S. 223.

²¹⁰ Vgl. TILL, J.: Bedrohung oder Bereicherung 2002, S. 407.

²¹¹ GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 127.

²¹² Vgl. TILL, J.: Bedrohung oder Bereicherung 2002, S. 407.

²¹³ KÖNIG, A.: Medienethik aus theologischer Perspektive 2006, S. 196.

²¹⁴ ANSELM, H.: Herausforderungen 2002, S. 144.

²¹⁵ Vgl. ANSELM, H.: Herausforderungen 2002, S. 144.

Lernzirkel mit drei Subjekten: biblisch-reformatorische Botschaft [...], Lehrkraft und Schüler²¹⁶. Dieser Zirkel ist ideal im konfessionell gebundenen Unterricht herzustellen, da andernfalls ein abstrakter, allgemeiner Religionsbegriff zum Tragen käme, aus dem sich kein plausibles Wertesystem ableiten lässt. Die Botschaft des Evangeliums ist, so BEUSCHER, auch ein wirksames Mittel gegen den belastenden Druck Richtung Perfektion angesichts perfekt erscheinender medialer Welten.²¹⁷

Weiters können die Wirklichkeitskonstruktionen, die Medien vermitteln, immer wieder hinterfragt werden. Oft gibt es eine (meist unbewusste) *Medienfrömmigkeit*, die analysiert und bewusst gemacht werden kann.²¹⁸ Mittlerweile sind elektronische Medien allgegenwärtig und prägen zutiefst die Welt- und Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen. Man kann von einer „Technologisierung des Menschen“²¹⁹ sprechen. Auch PIRNER betont bei der medial geprägten Welt- und Fremdwahrnehmung von Heranwachsenden das christliche Menschenbild als mögliches Korrektiv. Medienethik als „*theologische* Ethik kann [...] Gegenentwürfe menschlichen Heils und menschlicher Zukunft ins mediale Spiel einbringen“²²⁰.

Wie kann nun die Religionspädagogik mit alledem umgehen? Religionspädagogik soll sich zunächst besonders mit den elektronischen Medien auseinandersetzen und sie nicht ausblenden. „Es geht darum, dem Mediendiktat nicht teleprompt und telegen zu folgen, sondern religionspädagogische Ressourcen für eine humane Kompensation einzubringen und umzusetzen.“²²¹ Denkt man diesen Satz von BEUSCHER weiter, sollte bei allen medienpädagogischen Bemühungen im Religionsunterricht immer ein ethisch-theologisch verankertes Menschenbild eingebunden sein und dementsprechend mit Medien umgegangen werden. Es geht aber nicht darum, eine Abwehrhaltung einzunehmen, sondern zu erforschen und weiterzugeben, wie elektronische Medien verantwortungsvoll und lebensfördernd in den Alltag integriert werden können.²²²

²¹⁶ ANSELM, H.: Herausforderungen 2002, S. 145.

²¹⁷ Vgl. BEUSCHER, B.: Remedia – Neun Impulse 2004, S. 75.

²¹⁸ Vgl. PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 203.

²¹⁹ PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 209.

²²⁰ PIRNER, M. L.: Neue elektronische Medien 2006, S. 209.

²²¹ BEUSCHER, B.: Remedia – Neun Impulse 2004, S. 75.

²²² Vgl. BEUSCHER, B.: Remedia – Neun Impulse 2004, S. 76.

3.3.4 Ökologie der Aufmerksamkeit

Der evangelische Systematiker Prof. Günter THOMAS, der sich unter anderem schwerpunktmäßig mit der Ethik der Medien beschäftigt, entwickelte unter medienethischen Gesichtspunkten eine Ökologie der Aufmerksamkeit, deren Überlegungen sich meiner Meinung nach eignen, auch in der Religionspädagogik bedacht zu werden. „Thomas [zeigt] eine Alternative auf, die sich konsequent aus ethischer Überlegung speist. Eine zeitgemäße Medienkritik braucht diese ethische Perspektive“²²³, urteilt NIESYTO.

THOMAS Ausgangsthese lautet: Die Aufmerksamkeit der Menschen ist in unserer Gesellschaft die wertvollste und zugleich auch eine der knappsten *kulturellen Ressourcen*.²²⁴ Sie ist es, auf deren Erlangung verschiedenste Medien aus sind. Sie wird alltäglich durch Auflagezahlen oder Quoten gemessen. Wird die Aufmerksamkeit erfolgreich angezogen oder gar gebunden, bedeutet das sowohl kulturelle als auch wirtschaftliche Macht. Die Ressource Aufmerksamkeit kann verwendet, verbraucht, verschwendet und ausgebeutet werden – und sie benötigt Regeneration und Erneuerung.

Das ist der Grund, warum die Aufmerksamkeit im Rahmen einer ethischen Reflexion Aufmerksamkeit verdient. Für besonders bedenkenswert hält THOMAS die enge Verbindung zur Wirtschaft. In der Zukunft kann es dazu kommen, dass Aufmerksamkeit eine (noch) höhere Bedeutung bekommt und zu einer Art Währung wird, die dann zur „Basis der Aufmerksamkeitswirtschaft“²²⁵ werden kann.

THOMAS unterscheidet drei Typen von Aufmerksamkeit. Er spricht von selbstreflexiver Aufmerksamkeit als jener, die wir auf uns selbst richten (z. B. Selbstreflexion oder Tagträume). Dieser Typus braucht keine äußere Stimulierung. Perzeptive Aufmerksamkeit meint jene Prozesse, die Formen, Muster und Bilder auf Informationen abtasten und verarbeiten. Gebunden werden kann diese durch materielle Umgebungen (z. B. beim Autofahren), aber auch durch virtuell geschaffene Umgebungen (z. B. Film). Bei der perzeptiven Aufmerksamkeit muss nicht notwendigerweise eine soziale Wechselwirkung eintreten. Die dritte Form ist die kommunikative Aufmerksamkeit. Für Kommunikation muss ein hohes Maß an Aufmerksamkeit fokussiert werden, das auch schnell aufgebraucht wird.

²²³ NIESYTO, H.: Aufmerksamkeitserregung 2004, S. 65.

²²⁴ Vgl. THOMAS, G.: Umkämpfte Aufmerksamkeit 2003, S. 89.

²²⁵ THOMAS, G.: Umkämpfte Aufmerksamkeit 2003, S. 90.

Alle Aufmerksamkeitstypen sind zeitlich (durch das Schlafbedürfnis) begrenzt und stehen so in einem natürlichen Konkurrenzverhältnis.

Elektronische Medien verändern das Verhältnis von kommunikativer und perzeptiver Aufmerksamkeit zugunsten der letzten. Die Medienvielfalt begünstigt Aufmerksamkeitsknappheit. Immer mehr Medien finanzieren sich über Werbung. Die Konsumenten bezahlen für viele Angebote mit ihrer Aufmerksamkeit, die von den Betreibern an Werbende, die in harter Währung bezahlen, weiterverkauft wird.²²⁶

VÖRCKEL, BOHRER und NEISES präzisieren die dabei weitverbreitete Methode:

„In der Massenkultur schauen alle da hin, wo alle hinschauen. Prominenz besteht darin, ein Massenpublikum fesseln zu können. Jeder einzelne, der zuschaut, erhofft aber auch für sich selbst einen Zugewinn an Aufmerksamkeit, wenn er in der *Schule der Auffälligkeit*, in welcher der Star unterrichtet, gut aufpasst und fleißig lernt.“²²⁷

Die Qualifikation und die Regeneration menschlicher Aufmerksamkeit erfolgt im Christentum im Gedenken an Jesus Christus und auf der Basis christlicher Lebensgestaltung: Glaube, Liebe und Hoffnung. Gott nimmt sich dem Bedürfnis der Menschen nach Aufmerksamkeit an und wendet sich den Menschen unabhängig von deren Aufmerksamkeit zu. So verstanden wird Glaube zur Suche nach Wahrheit, bei der es um eine Welterfahrung „in der Perspektive von Gottes kommunikativer, gnädiger und lebensförderlicher Aufmerksamkeit geht“²²⁸.

Auch die Kirche bindet Aufmerksamkeit, allerdings kann sie auf der Basis von Glauben, Liebe und Hoffnung eine „Ökologie der Aufmerksamkeit“²²⁹ entwickeln. Die christliche Anthropologie spielt hier eine wichtige Rolle: Die zur Verfügung stehende Aufmerksamkeit kann unter dem Gesichtspunkt ihrer Begrenztheit bedacht werden, was ökologisch zum Bewusstsein führte, dass diese Ressource eben nicht unendlich zur Verfügung steht. Vielleicht könnte eine solche Ökologie der Aufmerksamkeit auch zu einer lebensförderlichen Verteilung der eigenen Aufmerksamkeit anregen. In der Vision eines christlichen, ökologisch guten Lebens sollte eine Ökologie der Aufmerksamkeit den menschlichen Bedarf an Freude und Vergnügen ebenso bedenken wie den verantwortlichen Umgang mit der eigenen Zeit und

²²⁶ Vgl. THOMAS, G.: *Umkämpfte Aufmerksamkeit* 2003, S. 91–94.

²²⁷ VÖRCKEL, K./BOHRER, C./NEISES, U.: *Knotenpunkte* 2008, S. 15.

²²⁸ THOMAS, G.: *Umkämpfte Aufmerksamkeit* 2003, S. 97f.

²²⁹ THOMAS, G.: *Umkämpfte Aufmerksamkeit* 2003, S. 99.

der Zeit anderer Menschen, „weil das Leben in seiner Polyphonie Projekt und zugleich Geschenk ist“²³⁰.

Gerade diese Gedanken halte ich in der Religionspädagogik für verfolgenswert. Der Religionsunterricht könnte Raum geben über die eigene Aufmerksamkeitsverteilung nachzudenken und diese aufmerksamkeits-ökologisch zu durchdenken. Hier könnte mit den SchülerInnen bedacht werden, dass Medien zu ihrem Leben dazu gehören, aber eben auch bewusst im Leben wahrgenommen und verwendet werden können. Das Bewusstsein, dass es Kräfte gibt, die ihre Aufmerksamkeit ausbeuten, aber jedoch auch auffüllen können, würde meiner Meinung nach auch ein Stück Autonomie für die SchülerInnen in ihrem Alltag möglich machen.

3.4 Symboldidaktik

Die Symboldidaktik bietet mehrere Möglichkeiten, eine religionspädagogische Perspektive auf elektronische Medien einzunehmen. Der Ausgangspunkt entsprechender Überlegungen besteht darin, Symbolen neben einer Mitteilungsfunktion vor allem eine Unsichtbares anschaulich gestaltende Bedeutungsfunktion zuzuschreiben.²³¹ Symbole können in einer weiten Definition als Zeichen verstanden werden, „denen eine – der rein äußerlichen Erscheinung nach – tiefgreifende Bedeutung beigemessen wird“²³². Sie beziehen sich auf einen Gegenstand, besonders aber auf die Wirkmächtigkeit des Gegenstandes, den sie repräsentieren.²³³

Der symboldidaktische Ansatz wurde zu Beginn der 1980er Jahre in die Religionspädagogik eingebracht. Symbole als Träger christlicher Erfahrungen sollten mehr Lebendigkeit in den eher kognitiv ausgerichteten Religionsunterricht einbringen. Da aber christliche Symbole nicht mehr selbstverständlich plausibel waren, wurde auch eine „Resymbolisierung des christlichen Glaubens“²³⁴ zur Aufgabe der Symboldidaktik.

Als Teil der Religionspädagogik strebt auch die Symboldidaktik an, SchülerInnen bei ihrer Sinnsuche helfend und orientierend zur Seite zu stehen. Grundlegend dafür ist die Überzeugung, dass eine christliche Lebensführung sinnvoll und gemeinschaftsfördernd ist.²³⁵

²³⁰ THOMAS, G.: Umkämpfte Aufmerksamkeit 2003, S. 100.

²³¹ Vgl. RÖLL, F.-J.: Symboldidaktik aus der Perspektive der Medienpädagogik 2004, S. 98.

²³² FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 84.

²³³ Vgl. FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 85.

²³⁴ FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 84.

²³⁵ Vgl. FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 94.

Leben und Glauben sollen mit Symbolen als Brücken für das Verstehen erschlossen und vermittelt werden.²³⁶ Sowohl in religiösen als auch in alltagsweltlichen Symbolen findet eine Verdichtung von Erfahrungen statt: Zwischen religiöser Tradition und der Lebenswelt der SchülerInnen besteht eine wechselseitige Beziehung. Diese Grundgedanken finden sich in den symboldidaktischen Ansätzen von Peter BIEHL und Hubertus HALBFAS, auf die ich noch genauer eingehen werde.

Als Schnittstelle von Religionspädagogik und Medienpädagogik erschließt sich die Symboldidaktik zunächst über eine Differenzierung zwischen dem Symbolgebrauch im Christentum und dem Gebrauch von Symbolen (religiösen wie säkularen) in den Medien. Im religiösen Bereich haben Symbole schon immer eine wichtige Funktion für die Überlieferung des Glaubens eingenommen.²³⁷ Wenn es darum geht die Unsagbarkeit des Göttlichen auszudrücken, bedienen sich Religionen etwa einer symbolischen, metaphorischen Sprache, deren konkrete Bezüge aus der Lebenswelt kommen.²³⁸

Die Lebenswelt von SchülerInnen ist von in der öffentlichen Kommunikation massenmedial tradierten Symbolen geprägt, die in der Gesellschaft eine hohe Akzeptanz haben. Christliche Symbole sind darunter nur mehr selten anzutreffen. Daher muss sich auch die Religionspädagogik die Frage stellen, wie zu den christlichen Symbolen ein Bezug hergestellt werden kann.²³⁹ FLECKENSTEIN spitzt das noch zu: Die Medien würden Symbole nicht nur ausschlachten, sie hätten sie mittlerweile schlichtweg an sich gerissen. Das Motto könnte lauten: „Symbole, die nicht in den Medien auftauchen, sind auch nicht existent.“²⁴⁰

Symbole haben eine ernstzunehmende Funktion im Erlebnisprozess. Sie schaffen Sinnlichkeit und können damit auch Sinn vermitteln. Es besteht nach wie vor ein Bedarf nach Daseinsvergewisserung, den Jugendliche mit den Symbolen der Filme, Computeranimationen oder Werbung stillen können. Sie müssen nicht auf die religiösen Symbole zurückgreifen: Die Symbole aus der Welt der Medien „gestatten ein (trivial-)mythisches Erleben“²⁴¹.

Symbole im religiösen Gebrauch ermöglichen eine verdichtete, metaphorische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Es stellt sich die Frage, ob der mediale Symbolgebrauch starke Auswirkungen auf den religiösen Lebenszusammenhang der Symbole

²³⁶ Vgl. ROHLOFF, B.: Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit 2009, S. 261.

²³⁷ Vgl. FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 83.

²³⁸ Vgl. ROHLOFF, B.: Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit 2009, S. 260f.

²³⁹ Vgl. ROHLOFF, B.: Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit 2009, S. 267.

²⁴⁰ FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 83.

²⁴¹ RÖLL, F.-J.: Symboldidaktik aus der Perspektive der Medienpädagogik 2004, S. 111.

hat, diesen vorweg- oder wegnimmt oder schlichtweg vorgibt.²⁴² Durch die Verwendung von religiösen Symbolen in den Medien sind unsere Symbolwelten vermischt. Religiöse Symbole werden medial tradiert, aber oft aus ihrem ursprünglichen Kontext gerissen. Daher sollte man die Symbole mit ihrer Verwendung in den Medien vergleichen um festzustellen, inwieweit sich hier eine Verschiebung ereignet hat „und ob hier zwar Kontrapunkte ins Heute vorhanden sind, aber eine neue Inhaltlichkeit der Symbole transportiert wird“²⁴³.

Das führt unweigerlich zu der Frage, welche Funktionen Symbole in der Religion und welche Funktionen sie in den Medien erfüllen. In religiösen Symbolen wird die wechselhafte Beziehung von Transzendenz und Leben sichtbar gemacht. Dieser positive Effekt wird im medialen Gebrauch vorausgesetzt oder künstlich hergestellt. Religiöse wie mediale Symbole versinnbildlichen gelingendes Leben und geben so Orientierung und Mehrwert. Religiöse wie mediale Symbole versuchen Muster für die Identitätsfindung anzubieten. Religiöse Symbole sollen auf eine tiefer liegende Wirklichkeit verweisen. Die Medien schaffen gleichfalls Symbole, die diese Funktion erfüllen, sind jedoch versucht, materielle Wirklichkeiten als tiefere Wirklichkeiten darzustellen. In der Bibel, beispielsweise in Gleichnissen, haben Symbole eine weitere Funktion: Sie kündigen an, was die Menschen von Gott erwarten können. Diese spezielle religiöse Dimension fehlt, so FLECKENSTEIN, beim medialen Symbolgebrauch.²⁴⁴

Medien können die Symboldidaktik natürlich auch befruchten. Die Auswahl der medialen Symbole verrät auch immer etwas über den Menschen, seine Fragen und seine Sehnsüchte. Das öffnet den Weg für religionspädagogische Anknüpfungspunkte.²⁴⁵ Es ist didaktisch wichtig, dass SchülerInnen befähigt werden sich die medialen Symbolwelten in einem kommunikativen Prozess mit den Medien zu erschließen. Gelingt es bei säkularen medialen Symbolen die Überzeugungen und Überlieferungen dahinter zu entschlüsseln, dient das in weiterer Folge dem Umgang mit religiösen Symbolen. Gerade in der religiösen Symbolwelt müssen diese Geschichten, Erfahrungen und Überzeugungen, die sich in den Symbolen verdichtet haben, wieder anschaulich gemacht werden. Der bewusste Einsatz elektronischer Medien kann also dabei helfen religiöse Symbole zu erschließen.²⁴⁶

²⁴² Vgl. FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 83.

²⁴³ FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 91.

²⁴⁴ Vgl. FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 91.

²⁴⁵ FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 94.

²⁴⁶ Vgl. ROHLOFF, B.: Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit 2009, S. 267.

Das Ziel der Symboldidaktik nach Hubertus HALBFAS ist die Schulung des symbolischen Sehvermögens der SchülerInnen. Symbole sind bei ihm archetypisch angelegt. Die technische Entwicklung hatte negative Auswirkungen auf das Symbolverständnis, weshalb Symbole erst wieder erschlossen und entdeckt werden müssen.²⁴⁷ HALBFAS geht davon aus, dass sich die Wirkkraft von Symbolen durch einen unmittelbaren und erlebnisorientierten Zugang entfaltet. Diese unbewusste Dimension muss nicht in rationaler Erkenntnis aufgehen.²⁴⁸ Symbole, Metaphernsprache und Gleichnisse werden über einen spielerischen Zugang zugänglich gemacht. Dieser Ansatz lässt sich gut mit den Ergebnissen der Mediennutzungsforschung in Einklang bringen. SchülerInnen rezipieren ja Medien nicht nur, sie wählen die Medien und Inhalte aktiv aus und gehen auch oft aktiv damit um, indem sie beispielsweise Filmszenen nachspielen.²⁴⁹

FLECKENSTEIN bemerkt Parallelen zwischen dem Ansatz von HALBFAS und dem Symbolgebrauch in den Medien. Symbole sprechen Tiefendimensionen an und für diesen Zweck werden sie auch in den Medien eingesetzt.²⁵⁰ Für viele ReligionspädagogInnen ist die Symboldidaktik von HALBFAS geeignet, medienpädagogische Themen im Unterricht einzubringen. Symbole werden mit dem Vertrauen darauf, dass sie wirken, in den Schulstunden verwendet. Dazu bemerkt FLECKENSTEIN kritisch: „Ungeklärt bleibt allerdings, wie und was genau sie bewirken.“²⁵¹

Peter BIEHL berücksichtigt dieses Thema in seinem symboldidaktischen Ansatz besonders. Symbole können positive und negative Wirkungen haben, weshalb mit den SchülerInnen ein Erklärungsschlüssel für Symbole erarbeitet werden soll. BIEHL hat hier bei der Entwicklung seiner Symboldidaktik zunächst die christlichen Symbole im Blick. Da aber die meisten Jugendlichen heute zuerst mit säkularen Symbolen in Berührung kommen, die häufig als Gegenpart zu christlichen Symbolen wirken, müssen gerade diese kritisch beleuchtet werden.²⁵² Die Ambivalenz von Symbolen ist ein Grund dafür, warum BIEHLS Symbolkunde von Beginn an eine kritische Symbolkunde ist. Für ihn sind Symbole nicht archetypisch angelegt, sondern (gerade auch im christlichen Bereich) geschichtlich geprägt.²⁵³ BIEHLS Ansatz geht stark auf die Alltagswelt und damit auch auf die Medienwelt der SchülerInnen

²⁴⁷ Vgl. GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 258.

²⁴⁸ Vgl. FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 85.

²⁴⁹ Vgl. FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 87.

²⁵⁰ FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 87.

²⁵¹ FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 85.

²⁵² Vgl. FLECKENSTEIN, W.: Medienpädagogik (und) als Symboldidaktik 2004, S. 86.

²⁵³ Vgl. GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 259.

ein. So können sich auch durchaus Alltagssymbole und religiöse Symbole gegenseitig erschließen oder kritisieren.²⁵⁴ Es geht hierbei um einen bewussten Umgang mit Symbolen und um eine Anleitung zu einer (ideologie-)kritischen Reflexion. Zu entschlüsseln wäre, welche Erfahrungen hinter den Symbolen liegen und ob sich die Symbole den Bereichen Macht, Herrschaft und Konsum oder Glaube, Liebe und Hoffnung zuordnen lassen können.²⁵⁵

Durch die Beschäftigung mit Symbolen soll auch die Ausdrucksfähigkeit der SchülerInnen gesteigert werden. Einerseits werden Symbolerfahrungen kritisch bearbeitet, andererseits können SchülerInnen selbst Symbole als Ausdruck ihrer Erlebnisse verwenden. Auch kann den SchülerInnen so die Verwendung und Bedeutung der religiösen Symbole näher gebracht werden.²⁵⁶

BIEHL entwickelte seinen Ansatz Ende der 1990er Jahre weiter. Er betonte nun stärker die Ambivalenz von Symbolen und die absolute Notwendigkeit diese kommunikativ zu erschließen. Die gesamte Religionspädagogik versteht BIEHL als Wahrnehmungslehre. Der bevorzugte Ort der Symboldidaktik ist daher die kreative Wahrnehmung.²⁵⁷ Die künstlich erschaffenen Welten sind zum festen Bestandteil der Lebenswelt Jugendlicher geworden. Wichtig ist es hier nicht nur die funktionale Religionsähnlichkeit der Medien zu bedenken sondern auch die „religiösen Phänomene in virtuellen Welten“²⁵⁸. Diese Phänomene entsprechen zentralen Themen der Religion, wie etwa Vertrauen, Liebe, Gerechtigkeit, Hoffnung oder gelingendes Leben.

Nach BIEHLS Einschätzung bleibt bei vielen Jugendlichen durch die elektronischen Medien das eigenständige Erfahren auf der Strecke. Gerade für religiöse Lernprozesse hat die persönliche Erfahrung einen hohen Stellenwert. Daher soll im Religionsunterricht nicht nur über (religiöse) Erfahrungen gesprochen werden, sondern die SchülerInnen sollen diese möglichst selbst machen können. Gerade die Bildwahrnehmung der SchülerInnen ist stark von Internet, Werbung und Fernsehen geprägt. Sie nehmen die dargebotenen Bilder tendenziell als reale Abbildungen der Wirklichkeit wahr und berücksichtigen dabei nicht deren artifiziellen, fiktionalen Eigenart.²⁵⁹ Da Symbole nicht abbilden, sondern repräsentieren, ist das oben genannte Bilder- und Wirklichkeitsverständnis für das Verstehen

²⁵⁴ Vgl. ROHLOFF, B.: Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit 2009, S. 260.

²⁵⁵ Vgl. ROHLOFF, B.: Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit 2009, S. 263.

²⁵⁶ Vgl. ROHLOFF, B.: Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit 2009, S. 263.

²⁵⁷ Vgl. BIEHL, P.: Festsymbole 1999, S. 24.

²⁵⁸ BIEHL, P.: Festsymbole 1999, S. 29.

²⁵⁹ Vgl. BIEHL, P.: Festsymbole 1999, S. 31.

von Symbolen sehr problematisch. Deshalb muss die Symboldidaktik, so zumindest in BIEHLS Ansatz, zu einer Erweiterung der „*kommunikativen Kompetenz und der Wahrnehmungsfähigkeit*“²⁶⁰ beitragen. Das wird dann erreicht, wenn die Symboldidaktik als Komplementärprogramm zu den Medien verstanden wird. Einerseits sollen religiöse Rituale und religiöse Symbole in der Alltagswelt oder auch in den künstlich erzeugten Welten (z. B. im Internet, im Computerspiel) kommunikativ erschlossen werden. Die Symbole werden identifiziert und deren Inszenierungen beleuchtet. Hier kommt es dann nach Biehl auch zu einer starken Verschränkung symboldidaktischer und medienpädagogischer Fragestellungen.²⁶¹ Auch hier geht es um die Frage nach den Werten hinter den Symbolen und deren kritische Überprüfung.

Auf der anderen Seite vermag eine kritische Symbolkunde Orientierung in der Medienwelt vermitteln. Sie kann die hochkomplexen, unübersichtlich gewordenen Symbolsysteme der Medien durch einfach verständliche „elementare Symbole“²⁶² wie Erde, Brot und Wasser ergänzen. BIEHLS Ansatz fordert eine Lernkultur im Religionsunterricht, die sich bewusst gegen die Schnelligkeit der neuen Medien stellt. Langsamkeit, Stille, Verweilen, staunendes Wahrnehmen, Umwege und Unterbrechungen sollen einen Kontrapunkt zur Hyperbeweglichkeit und Hypergeschwindigkeit bieten. Dem Erfahrung-Machen soll im Religionsunterricht mit Erkundungen und Lehrausgängen entsprochen werden. Wieder entdeckt werden soll die Wahrnehmung des Lerngegenstands mit allen Sinnen. Daher rät BIEHL auch von einem überfrachtenden Einsatz neuer Medien im Religionsunterricht ab und empfiehlt einen sparsamen Umgang und pointierten Einsatz.²⁶³

3.5 Mediendidaktik im Religionsunterricht

In der Mediendidaktik sieht TULODZIECKI aus Sicht der Medienpädagogik ein großes Feld der gemeinsamen Forschung und praktischen Zusammenarbeit.²⁶⁴ Gemeinsam können Religionspädagogik und Medienpädagogik lernförderliche Konzepte entwickeln, bei der der Einsatz elektronischer Medien besonders für die religiöse Bildung in den Blick genommen wird. Treffend formuliert er dazu: „Der Lernerfolg von Medien hängt ja nicht nur von den

²⁶⁰ BIEHL, P.: Festsymbole 1999, S. 29.

²⁶¹ Vgl. BIEHL, P.: Festsymbole 1999, S. 31.

²⁶² ROHLOFF, B.: Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit 2009, S. 265.

²⁶³ Vgl. ROHLOFF, B.: Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit 2009, S. 266.

²⁶⁴ Vgl. TULODZIECKI, G.: Zusammenarbeit Medienpädagogik und Religionspädagogik 2004, S. 24.

Medienangeboten selbst ab, sondern gleichermaßen davon, ob sie in lernförderlicher Weise verwendet bzw. eingesetzt werden.“²⁶⁵

TROCHOLEPCZY erweitert diesen Gedanken – ihm geht es darum wie elektronische Medien gerade im Religionsunterricht verwendet werden können. Religionsunterricht verwendet immer schon Medien, zum Beispiel die Bibel oder Symbole. Das liegt daran, dass das Christentum schon immer die eigene Religion als Evangelium – also als gute Botschaft – verstanden hat. Die Religionspädagogik gewinnt stark an Bedeutung, da hier sehr intensiv darüber nachgedacht wird, welche Medien heute dazu geeignet sind (auch außerhalb der Institution Kirche) das Evangelium weiterzugeben. Bei der frohen Botschaft geht es darum, die Gegenwart des nicht verfügbaren Gottes für die Menschen auszusagen. Nach christlichem Verständnis wird diese frohe Botschaft in Jesus Christus sichtbar. Jesus ist so verstanden das sichtbare Medium des nicht sichtbaren Gottes. Außerdem wird in ihm auch schon der erlöste Mensch und die erlöste Welt sichtbar gemacht.²⁶⁶

Aus religionspädagogischer Perspektive lässt sich dazu festhalten: „Dass die Botschaft ein Medium hat, ist selbst eine Botschaft.“²⁶⁷ Somit stellt TROCHOLEPCZY einen tiefen Bezug zwischen dem Evangelium und der medialen Vermittlung her. Aus dieser Wesensbestimmung heraus stellt er mediendidaktische Leitgedanken vor. Seiner Meinung nach müssen Medium und Botschaft aufeinander bezogen bleiben, sie dürfen nicht auseinanderfallen. Mediendidaktisch gesehen muss daher beim Medieneinsatz im Religionsunterricht darauf geachtet werden, ob und in welcher Weise das Medium der frohen Botschaft entspricht. Zunächst beschäftigt sich die mediendidaktische Reflexion mit den Adressaten des Bildungsprozesses. Die Frage hierzu lautet: Auf welche Art entspricht das einzusetzende Medium dem AdressatInnenkreis? Dann sollte das Medium in Bezug auf die Botschaft überprüft werden. Die mögliche Frage dazu lautet: Inwiefern dient das Medium dazu die Botschaft transparent zu machen? Weiters sollte auch die Rolle als LehrerIn bedacht werden. Das benutzte Medium soll den Blick auf den Lehrer/die Lehrerin nicht verstellen, sondern fördern, da Bildungsvorgänge personale Vorgänge sind. „Wer bildet und erzieht, ist jeweils das erste Medium.“²⁶⁸

²⁶⁵ TULODZIECKI, G.: Zusammenarbeit Medienpädagogik und Religionspädagogik 2004, S. 27.

²⁶⁶ Vgl. TROCHOLEPCZY, B.: Das Medium ist nicht die Botschaft 2004, S. 30–35.

²⁶⁷ TROCHOLEPCZY, B.: Das Medium ist nicht die Botschaft 2004, S. 35.

²⁶⁸ TROCHOLEPCZY, B.: Das Medium ist nicht die Botschaft 2004, S. 40.

Aus diesen Vorüberlegungen leitet TROCHOLEPCZY mediendidaktische Aufgaben für den Religionsunterricht ab. Zunächst geht es um die Lehrperson. Diese soll eine ausgewogene Haltung gegenüber elektronischen Medien entwickeln. Es geht um „die Ausbildung eines Habitus, der weder das mediale Heil erwartet noch moderne Medien als Höllenauswurf diskreditiert“²⁶⁹.

Eine weitere Aufgabe besteht darin, (elektronische) Medienangebote danach beurteilen zu können, ob das Medium der Botschaft einen Dienst erweist. Ist das nicht der Fall, hört das Medium auf, ein (dienstbares) Medium zu sein. Als Beispiel wird die instrumentalisierende Verwendung von Bildern hungernder Menschen für Spendenaufrufe genannt.

Aus religionspädagogischer Sicht besteht eine weitere Aufgabe darin, die Förderung der Selbsttätigkeit durch ein Medium zu überprüfen. Selbsttätigkeit wird hier nicht als technische Fertigkeit im Bedienen des Mediums gesehen, sondern darin, „dass der Möglichkeitsraum von Begegnung und Verstehen, von Erfahrung und Kommunikation erweitert wird.“²⁷⁰ Eine weitere mediendidaktische Aufgabe des Religionsunterrichts besteht darin mit den SchülerInnen ein angemessenes Wirklichkeitsverständnis zu erarbeiten. Sie sollen die kulturellen und sozialen Veränderungen unserer Welt wahrnehmen, sie verstehen und ihnen handelnd gerecht werden.²⁷¹

Durch Nutzung elektronischer Medien im Religionsunterricht kann dieser, so ANSELM, „vertieft und ganz wörtlich bunter werden“²⁷². GRETHLEIN erörtert die Vor- und Nachteile der elektronischen Medien für den Religionsunterricht. Durch sie können Erfahrungen und Bilder in den Religionsunterricht gebracht werden, die sich der Unmittelbarkeit sinnlichen Erlebens entziehen. So wird der Unterricht einen Zugewinn an Anschaulichkeit haben.²⁷³ Andererseits stehen elektronische Medien oft den direkten sinnlichen Erfahrungen im Weg, die für religiöse Lernprozesse eine hohe Bedeutung haben: „Denn diese setzen unmittelbare sinnliche Kontakte mit der Mitwelt voraus, spannen einen weiten, bis zum Eschaton reichenden Zeithorizont auf und verheißen eine Gemeinschaft zwischen den Menschen abseits von ökonomischen und sonstigen Distinktionen.“²⁷⁴

²⁶⁹ TROCHOLEPCZY, B.: Das Medium ist nicht die Botschaft 2004, S. 40.

²⁷⁰ TROCHOLEPCZY, B.: Das Medium ist nicht die Botschaft 2004, S. 41.

²⁷¹ Vgl. TROCHOLEPCZY, B.: Das Medium ist nicht die Botschaft 2004, S. 41.

²⁷² ANSELM, H.: Herausforderungen 2002, S. 142.

²⁷³ Vgl. GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 292.

²⁷⁴ GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 292.

BEUSCHER bemerkt, dass oft die Frage im Vordergrund steht, wie die elektronischen Medien möglichst effektiv im Unterricht eingesetzt werden können. Das würde die notwendige theologische Reflexion ersetzen. Jedes Medium bringt auch seine ganz eigene Theologie mit ein. Es hat möglicherweise Auswirkungen auf das Gottesbild und das Religionsverständnis. Das sollte vor dem Einsatz überlegt werden. Zu prüfen sei das am Evangelium: also an der Frage, ob das Medium angemessen die frohe Botschaft weitergeben kann.²⁷⁵ Theologisch wurde (und wird heute noch) das biblische Bilderverbot oder auch die Wort-Gottes-Theologie gegen den Einsatz von audiovisuellen Medien im Religionsunterricht in die Diskussion eingebracht. Dagegen wendet GOTTWALD ein, dass sich die Bibel selbst und wir uns bis heute anschaulicher Erzählbilder bedienen würden, um das biblische Zeugnis weiterzugeben. Daher darf auch der Religionsunterricht für sich beanspruchen geeignete Bilder und Medien für die Vermittlung zu verwenden.²⁷⁶

Beim Medieneinsatz sollte auch das außerschulische Mediennutzungsverhalten der SchülerInnen mitbedacht werden, da dieses Verhalten sehr stark die Rezeption von Medien in der Schule beeinflusst.²⁷⁷ Aber es gilt zu beachten, dass man nicht, um dieser privaten Mediennutzung zu entsprechen, elektronische Medien inflationär im Unterricht einsetzt – quasi als Wettlauf mit der privaten Lebenswelt der SchülerInnen. Außerdem sollte die Verwendung elektronischer Medien über den bloßen Einsatz im Unterricht hinausgehen und in den unterrichtlichen Gesamtzusammenhang eingebettet werden.²⁷⁸ Da gerade das Internet eine sehr große Informationsdichte bietet, sollte laut GRETHLEIN methodisch darauf geachtet werden, das oft sehr detaillierte Einzelwissen, das im Internet recherchiert wird, wieder systematisch in einen größeren Kontext einzuordnen.²⁷⁹

ANSELM sieht das Internet als große Chance für die Kirche an Gläubige heranzutreten. Es gibt viele Evangelische, die der Kirche zugewandt, aber nicht in der institutionellen Kirche zu finden sind. Außerdem hat die Kirche in vielen Ländern mit einer starken Diaspora-Situation zu kämpfen. Der Religionsunterricht kann das bestehende Angebot nutzen, mit den SchülerInnen die Online-Dienste entdecken und so eine Möglichkeit für die SchülerInnen schaffen mit ihrer Kirche in Kontakt zu treten.²⁸⁰

²⁷⁵ BEUSCHER, B.: Remedia – Neun Impulse 2004, S. 74.

²⁷⁶ Vgl. GOTTWALD, E.: Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht 2002, S. 288.

²⁷⁷ Vgl. GOTTWALD, E.: Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht 2002, S. 286.

²⁷⁸ Vgl. ANSELM, H.: Herausforderungen 2002, S. 142.

²⁷⁹ Vgl. GRETHLEIN, C.: Fachdidaktik Religion 2005, S. 285.

²⁸⁰ Vgl. ANSELM, H.: Herausforderungen 2002, S. 148f.

Auf Grund der starken Präsenz der Medien im Alltag und des veränderten Mediennutzungsverhalten fordert GOTTWALD „ein neues Methodenbewusstsein“²⁸¹ für den Einsatz von elektronischen Medien im Religionsunterricht. Der Religionsunterricht soll eine Medienkompetenz vermitteln, die zu einer „vertieften Fremd- und Selbstwahrnehmung“²⁸² führt. Diese leitet in die tiefere theologische Bedeutung mediengestützter Kommunikation über: In den Medien begegnen wir anderen Menschen. So können auch Alltagsmedien wie Fernsehshows und Werbung zum „Ausdruck allgemeiner Lebensfragen“²⁸³ werden. Das Ziel der Religionsdidaktik ist es Medien so einzusetzen, dass es im Religionsunterricht zu einer Sensibilisierung für diese Formen der medialen Kommunikation kommt.

²⁸¹ GOTTWALD, E.: Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht 2002, S. 291.

²⁸² GOTTWALD, E.: Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht 2002, S. 291.

²⁸³ GOTTWALD, E.: Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht 2002, S. 291.

4 ELEKTRONISCHE MEDIEN IM EVANGELISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT IN ÖSTERREICH

4.1 Hauptschulen und Unterstufe der AHS

4.1.1 Lehrplan für Hauptschulen und Unterstufe der AHS

Untersuchungsgegenstand ist der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen aus dem Jahr 2002. Die umfangreichen Lehrerhandbücher zum Lehrplan behandle ich aus Gründen der Übersichtlichkeit gesondert in den Folgekapiteln.

In der Formulierung der allgemeinen Ziele wird das Thema Medien in den Punkten a) – h) nicht explizit genannt. Implizit finden sich elektronische Medien am ehesten in Punkt „b) ihre Lebenswelten entdecken, kritisch erschließen und gestalten lernen“²⁸⁴ und im Punkt „e) sich der Herausforderungen und Anforderungen der gegenwärtigen Welt bewusst werden, sie kritisch auf ihre Auswirkungen hin befragen und Orientierung finden“²⁸⁵. Unter Umständen kann man das Thema Medien auch in Punkt „h) sich als Teil einer Gemeinschaft verstehen, Verantwortung wahrnehmen und Konfliktfähigkeit lernen, Respekt und Wertschätzung innerhalb der Gemeinschaft und nach außen entwickeln“²⁸⁶ finden.

Dass elektronische Medien implizit genannt sind, wenn von den Lebenswelten von Heranwachsenden und allgemein von der gegenwärtigen Welt die Rede ist, begründe ich mit meinen entsprechenden Ausführungen in den Kapiteln zu Schule und Medienalltag sowie zu Lebenswelt und medienerfahrungsorientierter Religionspädagogik, wo ich auf die besondere Rolle von elektronischen Medien in diesen (Lebens-)Welten hinwies. Eine implizite Nennung kann ich außerdem indirekt aus einer Leitfrage zur Medienkompetenz herleiten: Mediales Handeln, eine Teildimension von Medienkompetenz, soll gesellschaftliche Mitgestaltung und Partizipation ermöglichen. Von diesen Prämissen ausgehend, lassen sich aus den allgemeinen Zielen des Lehrplans die Vermittlung medialen Orientierungswissens und kritischer Reflexivität in Bezug auf Medien sowie – unter Bezugnahme auf das erwähnte Gestaltenlernen von Lebenswelten – auch praktische Medienarbeit gut begründen.

²⁸⁴ Lehrplan für den evangelischen RU an HS und an der Unterstufe der AHS 2002.

²⁸⁵ Lehrplan für den evangelischen RU an HS und an der Unterstufe der AHS 2002.

²⁸⁶ Lehrplan für den evangelischen RU an HS und an der Unterstufe der AHS 2002.

Unter der Überschrift *Beitrag zum Aufgabenbereich der Schule* nennt der Lehrplan das Thema Medien beim Bildungsbereich *Sprache und Kommunikation* explizit: „Religiöser Sprache in der Medienkultur auf die Spur kommen“²⁸⁷. Daraus ergeben sich mehrere medienpädagogische Anknüpfungspunkte. Über die Berücksichtigung von Mediensprache ist – in Beantwortung einer meiner Leitfragen – ein thematischer Aspekt der kritisch-reflexiven Medienerziehung herausgefordert. Die notwendige Fähigkeit, Inhalt und Produktion/Technik in Beziehung setzen können, ist ein Teil von medialem Orientierungs- und Strukturwissen und damit ein Inhaltsbereich von Medienkompetenz. Zudem wäre in diesem Zusammenhang eine Nutzbarmachung von Symboldidaktik gewiss von pädagogischem Vorteil.

Implizit ist ein Medienbezug auch im Bildungsbereich *Sprache und Kommunikation* naheliegend: „Die heilende und schädliche Wirkung von Sprache wahrnehmen und reflektieren“²⁸⁸. Wenn ich unter Sprache auch Mediensprache verstehe, ist hier ethisches Orientierungswissen als religionspädagogischer Beitrag zur Medienkompetenz herausgefordert.

Im Lehrstoff der zweiten Klasse werden Medien – mit jeweils zu differenzierenden Implikationen – zweimal angesprochen. Die erste Bezugnahme lautet: „Schüler und Schülerinnen leben in einer Welt, die durch Medien, Werbung und Konsum geprägt ist: Sie lernen ihren eigenen Weg und ihre eigene Überzeugung zu finden und die vielfältigen Angebote auf ihren Gehalt zu prüfen.“²⁸⁹ Auf Basis meiner Leitfragen ergeben sich daraus mehrere Schlussfolgerungen. Hier wird der (wohl außerschulische) Medienalltag im Rollenbild SchülerIn angesprochen. Die Formulierung, dass die SchülerInnen lernen sollen mediale Angebote auf ihren wie immer definierten Gehalt zu prüfen, lässt keine eindeutige Zuordnung zu, ob der Lehrplan auf eine Beeinflussung bereits bei der Auswahl außerschulischer medialer Angebote zielt oder ob er eher die Vermittlung von Orientierungswissen bei der Verarbeitung außerschulischer medialer Erfahrungen meint.

Auffällig ist hier jedenfalls die Betonung des eigenen Wegs und der eigenen Überzeugung der SchülerInnen. Die betonte Individualität kann hier sowohl als Distanzierung zu einer als uniform verstandenen Medien- und Konsumwelt interpretiert werden als auch als Absage an allgemein verbindliche ethisch-religiöse Werte, die als Grundlage für das Feststellen des angesprochenen Gehalts dienen könnten. Insgesamt lässt die Formulierung nur schwer

²⁸⁷ Lehrplan für den evangelischen RU an HS und an der Unterstufe der AHS 2002.

²⁸⁸ Lehrplan für den evangelischen RU an HS und an der Unterstufe der AHS 2002.

²⁸⁹ Lehrplan für den evangelischen RU an HS und an der Unterstufe der AHS 2002.

eindeutige Schlussfolgerungen für die didaktische und insbesondere medienpädagogische Praxis zu.

In einem weiteren Lernfeld der zweiten Klasse wird das Thema Medien wie folgt angeschnitten:

„Die Bedrohung des Lebens durch Schicksalsschläge und Katastrophen wird den Schülern und Schülerinnen – vor allem durch die Medien – erschreckend bewusst: Die Frage: ‚Warum lässt Gott das zu‘ drängt sich auf und darf in aller Deutlichkeit besprochen werden. Biblische Klagepsalmen und eigene Gebete bieten eine Möglichkeit, die Gefühle auszudrücken und sich der eigenen Machtlosigkeit zu stellen. Geschichten des ‚Trotzdem‘ ermutigen, auch ausweglose Situationen zu bewältigen.“²⁹⁰

Zugespitzt formuliert könnte dieser Abschnitt so verstanden werden, dass auf unausweichliche mediale Wirkungen anlassbezogen mit nicht-medialen Bewältigungsstrategien reagiert werden soll. Nicht erkennbar ist hier jedenfalls, dass kritisch-reflexive mediale Kompetenzen entwickelt werden sollen, die zur emotionalen Verarbeitung schon bei der medialen Rezeption von Schicksalsschlägen und Katastrophen beitragen.

4.1.2 Lehrerhandbuch 1

Das Lehrerhandbuch zum Lehrplan der ersten Klasse der Hauptschule und allgemein bildenden höheren Schule erschien 2002. Das untersuchte Handbuch operiert wiederholt mit einem sehr kritischen Medienbild, das sich – in Beantwortung einer meiner Leitfragen – *in der Betonung schädlicher oder verwerflicher Medienwirkungen auf implizit oder explizit Unmündige* – und damit in einer bewahrpädagogisch geprägten Haltung zeigt.

Im Lehrerhandbuch wird etwa als eine aktuelle Bedeutung des Themas *Streiten* festgestellt, dass Streiten zu einem Medienereignis in Talkshows und Fernsehseifenopern „verkommt“²⁹¹ und psychologisch gefragt: „Vielleicht auch von daher eine gewisse Verarmung der Mitteilungsfähigkeit von Kindern?“²⁹² Dass das Thema Leid in der Werbung nicht thematisiert wird, „wirkt sich bis zum Umgang mit Behinderten aus“²⁹³, wird im Lehrerhandbuch behauptet. Als es darum geht, dass biblische Themen in Filme einfließen, wird auf den Gegensatz „filmische Stilelemente kontra Originaltext oder Textintentionen“²⁹⁴ hingewiesen. Durch die Verwendung der positiv besetzten Begriffe *Original* und *Intention* wird das filmische *Kontra* als verwerfliche Verfälschung suggeriert. Hier ist zu hinterfragen, ob andere Formen der künstlerischen Auseinandersetzung mit der biblischen Überlieferung,

²⁹⁰ Lehrplan für den evangelischen RU an HS und an der Unterstufe der AHS 2002.

²⁹¹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 148.

²⁹² MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 148.

²⁹³ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 55.

²⁹⁴ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 88.

etwa in der klassischen Musik oder bildenden Kunst, ebenfalls pauschal abgewertet worden wären.

Zum Unterrichtsthema *Trennung und Verlust* stuft das Lehrerhandbuch Medien als wesentlichen und zwar durchwegs negativen Einfluss auf Heranwachsende ein. Medien seien „wesentlich stärker an den Konflikten, den schlimmen Auswirkungen, der sensationellen Eskalation interessiert [...] als daran Bewältigungsstrategien zu zeigen“²⁹⁵.

Die Leitfrage, ob im untersuchten Material zum Verhältnis zwischen Schule und außerschulischem Medienalltag Stellung bezogen wird, kann ich schon jetzt mit Ja beantworten. Beim Unterrichtsthema *Regeln und Gebote* werden als didaktisches Material Kärtchen vorgeschlagen, auf denen Situationen beschrieben sind, zu denen die SchülerInnen ihre Meinung abgeben sollen. Eine Situation lautet: „Ein Mitschüler erzählt dem Lehrer, er kann ihm das Geld für die Sportwoche nicht geben, da seine Eltern kein Geld haben. Du weißt aber, dass er das Geld gestern für einen neuen Gameboy ausgegeben hat.“²⁹⁶ Der Gameboy wäre gegen andere Konsumgüter aus der außerschulischen jugendlichen Lebenswelt austauschbar, weshalb die Intention der AutorInnen meiner Ansicht nach sicher nicht darin liegt elektronische Medien zu diskreditieren. Es ergibt sich hier dennoch ein deutliches Gefälle, indem das außerschulische elektronische Medium Gameboy eine Bedrohung für die schulische Ordnung darstellt.

Ein weiteres Beispiel für die Thematisierung von Schule und außerschulischem Medienalltag im Lehrerhandbuch ist die Feststellung, dass die Gottesbilder, mit denen die SchülerInnen in die Schule kommen, bereits unter anderem durch Medien geprägt sind.²⁹⁷ Ein medienerfahrungsorientierter Lebensweltbezug ist auch durch die Beobachtung gegeben, dass die Werbung oft religiöse Metaphern aufgreift.²⁹⁸ Außerdem sei eine der verschiedenen Welten, in denen die SchülerInnen zu Hause sind, „die Welt in den Fernsehserien“²⁹⁹. Zwar wird konstatiert, dass viele SchülerInnen nicht über ihre verschiedenen Welten reflektieren und in den Rollen, die sie darin einnehmen müssen, überfordert sind,³⁰⁰ allerdings zieht das Lehrerhandbuch daraus zumindest keine medienpädagogischen Konsequenzen.

²⁹⁵ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 44.

²⁹⁶ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 145.

²⁹⁷ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 73.

²⁹⁸ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 108.

²⁹⁹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 11.

³⁰⁰ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 11.

Mediendidaktisch bietet das Lehrerhandbuch mehrere Filmhinweise zur thematischen Weiterarbeit, zum Teil mit ausführlichen Inhaltsangaben: zwei deutsche Kurzfilme (darunter ein Oscar-Gewinner)³⁰¹ und den Spielfilm *Die Legende von Pinocchio* aus dem Jahr 1996.³⁰² Beim Thema *Gebet* wird vorgeschlagen Gebetsgesten mit einem Video vorzuführen und die Gesten in Hinblick auf ihre Zugänge und religiösen Inhalte gemeinsam zu analysieren.³⁰³ Zumindest beim letzten Beispiel kann davon ausgegangen werden, dass hier der Vorteil des gewählten Mediums Anschaulichkeit zu unterstützen gut genutzt wird. Es gibt keine expliziten Hinweise darauf, dass die Mediendidaktik auch dazu dienen soll zur Medienkompetenz beizutragen.

4.1.3 Lehrerhandbuch 2

Im Lehrerhandbuch zum Lehrplan der zweiten Klasse der Hauptschule und allgemein bildenden höheren Schule, das 2002 erschienen ist, kommen (elektronische) Medien öfter als im Lehrerhandbuch für die erste Klasse vor.

Ich widme mich zunächst der Thematik Schule und Medienalltag und beginne hierbei mit den Aussagen, die sich ausschließlich an die LehrerInnen wenden. Organisationen, die sich der Arbeit mit Behinderten widmen, würden SchülerInnen in ihrer Lebenswelt durch Medien vermittelt wahrnehmen.³⁰⁴ An anderer Stelle heißt es wiederum: „Suggeriert wird von den Medien, dass jede/r Recht auf ein glückliches, erfolgreiches und glattes Leben hat.“³⁰⁵ Diese Äußerung fällt im Zusammenhang mit der wachsenden Sprachlosigkeit in der Gesellschaft, wenn es um Leiden geht. Die von SchülerInnen negativ erlebten Herrschaftsverhältnisse in der Schule dienen als Erklärung dafür, warum die Helden in Filmen wie *Terminator* und in Nachrichtensendungen für SchülerInnen so wichtig sind.³⁰⁶ Obwohl Unterhaltungsmedien so viel Anziehungskraft besitzen, würden SchülerInnen Feste lieben.³⁰⁷ Diese Beispiele ergeben in ihrer Gesamtheit ein vielfältiges, ausgewogenes und realistisches Bild des Medienalltags von Heranwachsenden.

Auch im Material, das für den Einsatz im Unterricht angeboten wird und sich damit an die SchülerInnen richtet, wird der Medienalltag thematisiert. In einem Arbeitsblatt zum

³⁰¹ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 144.

³⁰² MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 135.

³⁰³ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 1 – 2002, S. 121.

³⁰⁴ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 123.

³⁰⁵ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 67.

³⁰⁶ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 53.

³⁰⁷ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 107.

Unterrichtsthema *Klage und Lob* heißt es: „Am Nachmittag schalte ich das Radio ein. Die Nachrichten. Ich höre von Politik und Katastrophen und immer wieder Krieg.“³⁰⁸ Zum Unterrichtsthema *Mut und Einsatz* gibt es einen Test für SchülerInnen, mit dem sie überprüfen können, ob sie ein Herz für andere haben. Bei einer der Fragen wird beschrieben, dass im Fernsehen eine Diskussion über Aids zu sehen ist. Die SchülerInnen können auswählen zwischen: „Du schaltest um (1) Du beginnst ein Kreuzworträtsel (2) Du hörst gespannt zu (3)“³⁰⁹. Die Entscheidung für das Kreuzworträtsel bringt die Punkte, die am ehesten dazu beitragen das beste Testergebnis zu erreichen: „Glückwunsch! Du hast das Herz am rechten Fleck!“³¹⁰ Die Punktzahl beim gespannten Zuhören würden in Richtung Testergebnis „Hilfe, Du übertreibst!“³¹¹ führen. Aus medienpädagogischer Perspektive ist hervorzuheben, dass bei dieser Behandlung von außerschulischem Medienalltag individuelle Unterschiede berücksichtigt werden und keine Bewahrpädagogik gefördert wird.

Das Lehrerhandbuch 2 bietet ein eigenes Lernfeld zum Unterrichtsthema *Medien – Werbung – Konsum*. Auch wenn Medien hier an erster Stelle genannt werden, bleiben sie nur ein Randthema. Im Fokus stehen die negativen Auswirkungen der Konsumgesellschaft, zu denen wiederum maßgeblich die Werbung beiträgt, die sich wiederum der Medien bedient. In den Vorüberlegungen werden elektronische Medien in einer Erwähnung des hohen täglichen Fernsehkonsums von Kindern, eines sexistischen Werbespots³¹² und als Güter der Konsumkultur (Handy, PC)³¹³ gestreift.

Die SchülerInnen sollen herausfinden können, „wie das Instrumentarium der Werbung funktioniert“³¹⁴. Das Verstehen der Funktionsweise von Werbung soll allerdings nicht mit Hilfestellungen geschehen, die meiner Ansicht nach die Medienpädagogik beitragen könnte, etwa die Vermittlung von spezifischem Orientierungs- und Strukturwissen, sondern „über eine Art Demaskierung: die Intention der hochbezahlten Werbefachleute wird offengelegt“³¹⁵. Einmal wird Video mediendidaktisch eingesetzt: „Schüler/innen erkennen anhand von Werbespots (Video), was ihnen eingeredet wird: z.B. Familienglück durch Tee, Schokolade usw.“³¹⁶. Außerdem kann der/die LehrerIn, um „die Attacken auf das Unterbewusstsein zu

³⁰⁸ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 76.

³⁰⁹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 24.

³¹⁰ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 24.

³¹¹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 24.

³¹² Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 80.

³¹³ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 79.

³¹⁴ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 80.

³¹⁵ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 80.

³¹⁶ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 82.

verdeutlichen“³¹⁷, eine bestimmte Anekdote über Schleichwerbung in einem Spielfilm erzählen.³¹⁸ Aus medienpädagogischer Perspektive trägt das Lernfeld deutliche Züge der Frühphase der kritisch-reflexiven Medienerziehung ab den 1960er Jahren, als es vor allem darum ging, sich vor den negativen Auswirkungen der Medien zu schützen, indem deren manipulative und unterdrückende Macht durchschaut wird.

Symboldidaktik zu Filmen kommt beim Unterrichtsthema *Symbole* zum Tragen. In den Vorüberlegungen zum Unterrichtsthema wird die große Menge an Symbolen angesprochen, denen Kinder durch die Medien begegnen und die die traditionellen christlichen Symbole verdrängen. Bei den Hinweisen zur Unterrichtsvorbereitung werden mit *Harry Potter*, *Der Herr der Ringe* und *Der König von Narnia* bestimmte Filme aufgezählt.³¹⁹ (Die ebenfalls empfohlenen Websites www.jesusnow.de und www.glauben-und-kaufen.de wurden zwischenzeitlich eingestellt.) Als Unterrichtsvorschlag findet sich schließlich: „Symbolgehalt in [...] aktuellen Filmen (Harry Potter, Herr der Ringe) [...] benennen und erkennen“³²⁰. Wird unter Alltag auch Medienalltag verstanden, korrespondiert dieser Vorschlag mit der bei den allgemeinen Vorüberlegungen genannten Intention, dass die SchülerInnen lernen „bewusst mit den Bildern und Symbolen des Alltags umzugehen und sie auch kritisch zu hinterfragen“³²¹. Ob die Filme auch im Rahmen des Religionsunterrichts gezeigt werden sollen, geht aus dem Vorschlag nicht eindeutig hervor. In jedem Fall entspricht er einem Aspekt der Symboldidaktik nach BIEHL, die ich in Kapitel 3.4 beschrieben habe: Ich ordne den Unterrichtsvorschlag als Orientierung gebendes Komplementärprogramm zu medialen Erfahrungen ein.

Zum Unterrichtsthema *Klage und Lob* wird im Lehrerhandbuch festgestellt, dass SchülerInnen durch die Massenmedien Zeitung, Fernsehen, Radio und Internet täglich Leid ausgesetzt sind. Es gibt dazu einen eigenen vorgeschlagenen Lernweg, der sich mit Katastrophen und Schicksalsschlägen in diesen Massenmedien auseinandersetzen soll. Mediendidaktisch kommen dabei allerdings die elektronischen Medien Fernsehen, Radio und Internet nicht mehr explizit vor, sondern nur noch Zeitungsbilder und Schlagzeilen, zu denen mit den SchülerInnen reflektiert werden soll. Elektronische Medien werden hierbei nur beim Lied *By the Rivers of Babylon* (als Interpreten sind irrtümlich ABBA statt Boney M genannt)

³¹⁷ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 81.

³¹⁸ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 81.

³¹⁹ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 91.

³²⁰ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 91.

³²¹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 91.

didaktisch eingesetzt, die diesbezügliche Vorgabe lautet: „anhören, übersetzen und Ps 137 dazu lesen“³²².

Weitere Formen von Mediendidaktik mit elektronischen Medien kommen im Lehrerhandbuch in Form von Video und Internet vor. Zum Unterrichtsthema *Mut und Einsatz* werden zwei Spielfilme³²³ und ein Kurzfilm empfohlen. Didaktisch sollen die Filme als thematische Stichwortgeber dienen, wobei darauf hingewiesen wird, dass die beiden Spielfilme eine relativ lange Spieldauer haben.³²⁴ Beim Unterrichtsthema *Feste* schlägt das Lehrerhandbuch zwei Kurzdokumentarfilme vor.³²⁵ Zum Unterrichtsthema *Isolation und Integration* werden fünf Spielfilme vorgeschlagen und mit (künstlerischen, nicht pädagogischen) Kurzkritiken beschrieben.³²⁶ Als Hinweis zur Vorbereitung auf das Unterrichtsthema *Gemeinschaft* nennt das Lehrerhandbuch einen Bibelfilm, wobei unklar bleibt, ob der Film auch für den Einsatz im Unterricht gedacht ist.³²⁷ Das Internet wird mehrfach als Instrument der Informationsgewinnung durch SchülerInnen genannt. Interessant ist hierbei, dass einmal das Internet zumindest implizit außerhalb der Schule und damit außerhalb der direkten Kontrolle der Lehrperson genutzt werden soll: „die Schüler/innen erkundigen sich bis zur nächsten Religionsstunde bei Verwandten, Freund/innen (oder auch im Internet), was ‚Fröhliche Weihnachten‘ in anderen Sprachen heißt“³²⁸. Wenn bestimmte Internetadressen für SchülerInnen angegeben werden, gibt es mehrfach das Problem, dass dort die gewünschten Informationen inzwischen nicht mehr abrufbar sind, zum Beispiel „www.epv.de/thema/konfirmation“³²⁹ und „www.lgd.de/projekt/judentum/Bar.Mizwa.htm“³³⁰.

Zusammenfassend können zu den beschriebenen mediendidaktischen Beispielen aus dem Lehrerhandbuch – mit der einen genannten Ausnahme beim Thema *Symbole* – zwei Tatsachen festgestellt werden. Zum einen bleibt den LehrerInnen die konkrete didaktische Umsetzung von Medienempfehlungen weitgehend selbst überlassen. Hier scheint zu gelten, was einmal als Internetempfehlung vor allem für LehrerInnen, aber auch für SchülerInnen angegeben wird: „www.google.at - ‚Franz(iskus) von Assisi‘ anklicken und sich überraschen lassen!“³³¹ Zum anderen muss ich in Beantwortung einiger meiner Leitfragen zur

³²² MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 71.

³²³ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 17.

³²⁴ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 19.

³²⁵ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 109f.

³²⁶ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 125f.

³²⁷ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 139.

³²⁸ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 110.

³²⁹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 111.

³³⁰ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 112.

³³¹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 2 – 2002, S. 19.

Mediendidaktik feststellen, dass nicht erkennbar ist, ob beim Einsatz elektronischer Medien deren didaktische Vorteile genutzt werden, dass Aspekte der kritisch-reflexiven Medienerziehung nicht erkennbar berücksichtigt werden und dass es auch keine Übergänge zur praktischen Medienarbeit gibt.

4.1.4 Lehrerhandbuch 3

Das Lehrerhandbuch zum Lehrplan der zweiten Klasse der Hauptschule und allgemein bildenden höheren Schule wurde 2004 herausgegeben.

Beim Unterrichtsthema *Malerei und Architektur* werden die SchülerInnen aufgefordert sich auf die Suche nach religiösen Inszenierungen in säkularen Räumen zu machen. Nach einigen anderen Beispielen werden Fernsehshows genannt, die sie mit Video oder DVD aufzeichnen sollen.³³² Das ist ein auf den ersten Blick vielleicht banal erscheinendes Zuwenden zu elektronischen Medien, das bei näherem Hinsehen aber alle Inhaltbereiche von Medienkompetenz herausfordert. Betroffen sind Orientierungs- und Strukturwissen (wo können die verlangten Inhalte gefunden werden), kritische Reflexivität (wie entsprechen Medienform und Medieninhalt religiösen Inszenierungen), Fähigkeit und Fertigkeit des Handels (wie ist das Ausgangsmaterial in eine präsentable Form zu bringen) und soziale, kreative Interaktion (Nutzung des Mediums zur kommunikativen Präsentation in der Klasse). Betrachte ich die Unterrichtsidee als eine Form von Mediendidaktik, kann ich in Hinblick auf meine diesbezüglichen Leitfragen festhalten, dass beim Einsatz der elektronischen Medien deren didaktische Vorteile genutzt werden und Aspekte der kritisch-reflexiven Medienerziehung, die Analyse, berücksichtigt werden.

Eine dazu in gewissen Aspekten konträre medienpädagogische Herangehensweise wird beim Unterrichtsthema *Gewalt und Krieg* gewählt. Bereits in den Vorüberlegungen zum Unterrichtsthema wird bei manchen Erläuterungen eine emotional aufgeladene Sprache gewählt, die einer differenzierten pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien eher im Weg stehen dürfte. Es ist von „gewalttätigen Computerspielen“³³³ die Rede, womit angedeutet wird, Computerspiele würden selbst Gewalt verüben. „Durch die Vielfalt an aktuellen Informationen [...] werden Gewalt und Krieg sehr nahe an sie herangetragen“³³⁴, heißt es in Bezug auf die aktuelle Bedeutung des Themas für die SchülerInnen. Durch die Art der Formulierung wird nahegelegt, die SchülerInnen wären tatsächlich Gewalt und Krieg *sehr*

³³² Vgl. EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 135.

³³³ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 72.

³³⁴ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 72.

nahe ausgesetzt. Es gibt dann eine Unterrichtseinheit zur „vieldiskutierte[n] Frage, ob und wie sehr das Fernsehen Gewalt fördert“³³⁵, bei der sich allerdings die Frage nach dem Ob nicht mehr stellt. Dort werden auf einem Arbeitsblatt für die SchülerInnen unter dem Motto „Verschiedene Experten meinen“³³⁶ fünf Aussagen zu den Wirkungen von „Gewalt in den Medien am Beispiel Fernsehen“³³⁷ auf Kinder und Jugendliche fünf konkreten Beispielen für diese Wirkungen in einer Tabelle gegenübergestellt. Beispielsweise wird eine konstatierte Abstumpfung gegenüber Gewalt mit dem Nicht-zu-Hilfekommen gegenüber einem verprügelten Mitschüler verknüpft und das Nachahmen von Fernsehinhalten zu Gewalt mit dem brutalen Spielen von Kindern mit Puppen. Zu diesen Feststellungen gibt es vier Lernaufgaben. Eine davon lautet: „Sammelt Ideen, wie man Kinder vor zu viel Gewalt im Fernsehen schützen könnte“³³⁸. Eine weitere Aufgabe ist die Durchführung einer Podiumsdiskussion zum Thema „Sollten Sendungen mit gewalttätigen Inhalten für Kinder verboten werden?“³³⁹ Es handelt sich hier klar um ein Beispiel für einen bewährpädagogischen Unterrichtsentwurf, zumal gleich die erste Lernaufgabe beinhaltet, Fernsehsender mit gehäuft auftretenden Gewaltszenen zu benennen.

Im Lehrerhandbuch 3 gibt es den bemerkenswerten Fall, dass Filmempfehlungen von pädagogisch relevanten Bewertungen und Hinweisen, also nicht nur von reinen Inhaltsangaben begleitet sind. Beim Unterrichtsthema *Leistung und Arbeit – Gnade und Gerechtigkeit* werden eine Folge der Fernsehserie *2000 Jahre Christentum* und die aus vier 15-minütigen Teilen bestehende Serie *Luther* genannt. Die Serie *Luther* wurde 1991 produziert; im Lehrerhandbuch ist dazu „schon etwas veraltet“³⁴⁰ vermerkt. Vermutlich bezieht sich diese Anmerkung auf formale, weniger auf inhaltliche Eigenschaften und ist deshalb als Hinweis auf mögliche Diskrepanzen zu den aktuellen jugendlichen Medienerfahrungen zu interpretieren. Das Video aus der Serie *2000 Jahre Christentum* ist nicht nur dem gesamten Unterrichtsthema, sondern zwei konkreten Lernwege-Bausteinen zugeordnet. Dort ist dann angemerkt, dass „Filmausschnitte“³⁴¹ zu zeigen sind. Die vermutlich weit verbreitete mediendidaktische Praxis, Filme nur ausschnittsweise und nicht als Ganzes vorzuführen, ist hier eine explizit genannte pädagogische Entscheidung.

³³⁵ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 74f.

³³⁶ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 79.

³³⁷ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 79.

³³⁸ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 79.

³³⁹ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 79.

³⁴⁰ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 5.

³⁴¹ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 6.

Filmempfehlungen für den Unterrichtseinsatz (ohne mediendidaktische Hinweise) gibt es auch bei anderen Unterrichtsthemen: sechs Kino- und Fernsehspielfilme zu *Gewalt und Krieg*,³⁴² zwei Kinospielefilme zu *Welchen Sinn hat mein Leben?*,³⁴³ zwei Dokumentarfilme zu *Eigene religiöse Identität*,³⁴⁴ ein halbdokumentarischer Spielfilm von Axel Corti zu *Grenzen*³⁴⁵, ein Cartoon-Video-Package zu *Miteinander als Chance und Bereicherung*³⁴⁶ sowie eine ORF-Sendereihe und ein aus einzeln zeigbaren Sequenzen bestehendes Dokumentarvideo bei *Gottesvorstellungen in den verschiedenen Religionen*.³⁴⁷ Allerdings wird bei letztgenanntem Unterrichtsthema in den Vorüberlegungen zur Situationen der SchülerInnen festgehalten, dass Medien die „Tendenz zur Relativierung“³⁴⁸ von Gottesvorstellungen verstärken.

Als eine Intention beim Unterrichtsthema *Miteinander als Chance und Bereicherung* wird genannt, dass „sprachliche und bildliche Diskriminierung zu erkennen und zu interpretieren“³⁴⁹ erlernt werden soll. In den Bausteinen zur Entfaltung möglicher Lernwege gibt es eine Einheit zu „Gewalt durch Sprache“³⁵⁰ als Lernthema, das auf eine Sensibilisierung in Hinblick auf das gesprochene und geschriebene Wort zielt (und dabei auch die in Medien verwendete Sprache wiederholt kritisiert). Die angesprochene *bildliche* Diskriminierung wird bei den Lernwegen nicht gesondert thematisiert.

In den Vorüberlegungen zur Situation der SchülerInnen beim Unterrichtsthema *Welchen Sinn hat mein Leben?* heißt es, dass für manche Jugendliche gilt: „So wie es die Medien zeigen, so wollen sie leben.“³⁵¹ Es gibt eine Unterrichtseinheit, die die SchülerInnen unter anderem zur Erkenntnis führen soll, dass „perfekte Menschen [...] ein Trugbild der Massenmedien sind“³⁵². Um diese Intention umzusetzen, zeichnen die SchülerInnen gemeinsam „den ‚Superheld‘, die ‚Superheldin‘ der/die alle Stärken aller Gruppenmitglieder vereint“³⁵³. Die Erkenntnisschritte, die symbolbeladene gezeichnete Figur mit den Bildern perfekter Menschen in Massenmedien zu assoziieren, beiden Illusionscharakter zuzuweisen und daraus wiederum Rückschlüsse auf

³⁴² Vgl. EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 74.

³⁴³ Vgl. EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 55.

³⁴⁴ Vgl. EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 39f.

³⁴⁵ Vgl. EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 22.

³⁴⁶ Vgl. EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 165.

³⁴⁷ Vgl. EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 91f.

³⁴⁸ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 89.

³⁴⁹ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 164f.

³⁵⁰ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 166.

³⁵¹ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 53.

³⁵² EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 56.

³⁵³ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 56.

die eigene Selbstwahrnehmung zu ziehen, fordern meiner Meinung nach Einiges von den SchülerInnen.

Die Bedeutung von Medien in den Lebenswelten von Heranwachsenden wird bei zwei weiteren Unterrichtsthemen – mit negativen Implikationen – hervorgehoben: „Fernsehen, Kino, Internet und Zeitschriften vermitteln Klischees, die für Jugendliche von großem Einfluss sind.“³⁵⁴ (Unterrichtsthema *Sinnangebote/Glaubensbekenntnisse*) „Die Medien schlachten regelmäßig nach allen Regeln ihrer Kunst verschiedene Unglücksfälle aus.“³⁵⁵ (Unterrichtsthema *Sündenböcke*) Ich konnte bei beiden Unterrichtsthemen keine Konsequenzen aus diesen Feststellungen finden, außer vielleicht den Verzicht auf die pädagogische Arbeit mit und zu elektronischen Medien.

4.1.5 Lehrerhandbuch 4

Ich beschäftige mich nun mit dem Lehrerhandbuch zum Lehrplan der vierten Klasse der Hauptschule und allgemein bildenden höheren Schule, das 2002 herausgegeben wurde. In den Abschnitten, die Überlegungen zur Situation der SchülerInnen gewidmet sind, finden sich mehrfach Erwähnungen elektronischer Medien. Diese werde ich zu Beginn vorstellen.

Die besondere Bedeutung der durch Medien vermittelten Ideale für die Persönlichkeitsentwicklung wird beim Lernfeld *Meine Begabungen und Fähigkeiten* herausgestrichen. Die SchülerInnen sollen zu dieser medialen Beeinflussung Stellung beziehen.³⁵⁶ Zum Thema *Freundschaft, Partnerschaft, Sexualität* heißt es, dass die Jugendlichen auf Grund der Vielfalt von gesellschaftlich akzeptierten Beziehungsformen, die auch durch Medien vermittelt wird, keine diesbezüglichen Anhalts- oder zumindest Reibungspunkte mehr hätten.³⁵⁷ Beide Beispiele beziehen sich auf den außerschulischen Medienalltag und die mediale Sozialisation von Heranwachsenden. Implizit gefordert sind die Vermittlung von Orientierungswissen bei der Verarbeitung außerschulischer medialer Erfahrungen und die Medienkompetenz-Dimension des Bewertens, in deren Verbindung von kritischer Reflexion mit Orientierung gebender Ethik. Auch verschiedene Darstellungen von Religion und Religiosität in den Medien, mit denen die Jugendlichen konfrontiert sind, werden in den Vorüberlegungen genannt: zu Konfessionen und Interkonfessionalität,³⁵⁸ zu

³⁵⁴ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 115.

³⁵⁵ EBMER, G./MIKLAS, H./MARTIN, E.: Lehrerhandbuch 3 – 2004, S. 146.

³⁵⁶ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 1.

³⁵⁷ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 15.

³⁵⁸ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 149.

Mystik und Magie („dazu ver- bzw. angeleitet, diese persönlich oder in Gruppen zu praktizieren“³⁵⁹) sowie die zahlreichen religiösen Motive in Musikvideos und Filmen.³⁶⁰ Damit wird das Schnittfeld von Medien und Religion implizit auch zum Schnittfeld von Medienpädagogik und Religionspädagogik erweitert, das ich in Kapitel 3.1.2 vorgestellt habe. Die Lebenswelt der SchülerInnen sei von der einseitigen Thematisierung von Schuld geprägt, als ein Beispiel nennt das Lehrerhandbuch die Phrase „da sind die Computerspiele schuld“³⁶¹.

Aus diesen Vorüberlegungen im Lehrerhandbuch ergibt sich als Gesamtbild, dass die vielfältige Rolle von Medien in der außerschulischen Lebenswelt von Heranwachsenden wahrgenommen wird, ohne dass dies zwangsläufig in bewahrpädagogische Haltungen mündet. Zur Frage, in welcher Form elektronische Medien in die konkrete pädagogische Arbeit einfließen, beginne ich mit Computer und Internet.

Im Lehrerhandbuch sind mehrmals Internetadressen zu verschiedenen Unterrichtsthemen (*Meine Begabungen und Fähigkeiten*,³⁶² *Immer das gleiche?!*,³⁶³ *Ungerechtigkeit in Wirtschaft und Politik*,³⁶⁴ *Destruktive Religion*,³⁶⁵ *Evangelisch als Minderheit*³⁶⁶) angegeben. Diese verstehen sich jedoch vorrangig als Recherchehinweise zur inhaltlichen Vorbereitung der Unterrichtsthemen. Beim Thema *Extremerfahrungen/Entgrenzung* führt hingegen eine Internetadresse zu einem ausführlichen medienpädagogischen Unterrichtsentwurf auf der deutschen ökumenischen Religionspädagogik-Website *Theophil online*, der sich mit dem Musikvideo zu Joachim Witts Lied *Die Flut* beschäftigt.³⁶⁷

Vorschläge, das Internet im Religionsunterricht selbst zu integrieren oder zu thematisieren, sind im Lehrerhandbuch seltener zu finden. Als Vorbereitung vor der Lektüre eines abgedruckten Interviews mit der ehemaligen Vorsitzenden der Österreichischen Anti-Apartheid-Bewegung³⁶⁸ wird dazu geraten, dass die SchülerInnen über „Eltern, Lexika, Internet“³⁶⁹ Informationen über Apartheid einholen. Die mediendidaktische Verwendung des Internets findet damit implizit außerhalb des Rahmens der Religionsstunde in der Schule statt. Beim Unterrichtsthema *Evangelisch als Minderheit* sind das Internet und eine Powerpoint-

³⁵⁹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 132.

³⁶⁰ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 107.

³⁶¹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 55.

³⁶² Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 3.

³⁶³ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 45.

³⁶⁴ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 103f.

³⁶⁵ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 148.

³⁶⁶ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 152.

³⁶⁷ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 34.

³⁶⁸ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 102.

³⁶⁹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 93.

Präsentation im Rahmen praktischer Medienarbeit angesprochen: Die Projektarbeit ist „eine kleine Konfessionskunde in Form einer Ausstellung, eines Lexikons, einer Powerpointpräsentation, einer Internetpräsentation“³⁷⁰. Außer der Empfehlung, verschiedene Religionsunterrichtsgruppen gemeinsam an einem Projekt arbeiten zu lassen, sind sonst keine weiteren didaktischen Hinweise vorhanden.

Wie in allen bislang untersuchten Lehrerhandbüchern kommen auch im Lehrerhandbuch 4 Filme als mediendidaktisches Instrument zu verschiedenen Unterrichtsthemen vor. Beim Unterrichtsthema *Meine Begabungen und Fähigkeiten*, im Speziellen zum Thema (medial vermittelter) Schönheitsideale, sind fünf verschiedene pädagogische Zugänge zum Lernfeld beschrieben, zuletzt ein filmischer Zugang. Dort sind die US-Filmkomödien *Schwer verliebt* und *Muriels Hochzeit* genannt.³⁷¹ Während bei anderen Zugängen wie dem kreativ-künstlerischen und dem spielerisch-körperlichen genauere didaktische Hinweise zur Umsetzung gegeben werden, fehlen solche beim filmischen Zugang. Das trifft auch auf die folgenden Beispiele zu. An anderen Stellen empfohlen werden das 158-minütige Apartheid-Drama *Schrei nach Freiheit*,³⁷² das 143-minütige Holocaust-Drama *Der Pianist*,³⁷³ das 125-minütige Aids-Drama *Philadelphia*³⁷⁴ und die immerhin nur 107-minütige Literaturverfilmung *Die Welle*. Hier wird davor gewarnt, dass die SchülerInnen den Film möglicherweise schon in einem anderen Fach gesehen haben. Dadurch könnten sich umgekehrt aber auch Kooperationsmöglichkeiten ergeben.³⁷⁵ Komödien wie *Schwer verliebt* und *Muriels Hochzeit* sind bei der Filmauswahl Ausnahmefälle. Abseits der teils überlangen Kinospiele finden auch Kurzfilme Erwähnung, vom Oscar-Gewinner 1990 für den besten animierten Kurzfilm³⁷⁶ bis zu einer Kompilation *Kurzfilme für den Religionsunterricht*.³⁷⁷

Die Gattung Musikvideo erhält vergleichsweise viel Raum beim Unterrichtsthema *Extremerfahrung/Entgrenzung*. Das Musikvideo zum Song *Californication* der Red Hot Chili Peppers kann im Unterricht im Rahmen einer „medienpädagogische[n] Unterrichtseinheit“³⁷⁸ gezeigt werden. Der Plot des Videos und seine visuelle Gestaltung lehnen sich an Videospiele an. Das Lehrerhandbuch gibt acht verschiedene Anregungen für die *medienpädagogische*

³⁷⁰ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 153.

³⁷¹ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 3.

³⁷² Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 93.

³⁷³ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 58.

³⁷⁴ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 19.

³⁷⁵ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 135.

³⁷⁶ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 92.

³⁷⁷ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 24.

³⁷⁸ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 36.

Unterrichtseinheit, die als Fragen formuliert sind. Drei davon beziehen sich thematisch auf die augenscheinliche stilistische Überhöhung im Video (zum Beispiel: „Ist Style wichtiger als Inhalt?“³⁷⁹). Zwei Anregungen beziehen sich auf bestimmte Plot-Elemente des Videos, die mit außermedialen Kontexten verknüpft werden (zum Beispiel: „Gibt es da Parallelen zum ‚echten‘ Leben?“³⁸⁰), und eine Anregung auf den Plot als Ganzes („Wie würdet ihr das Ziel des Spieles beschreiben?“³⁸¹). Bei diesen Anregungen lassen sich methodische und thematische Aspekte der kritisch-reflexiven Medienerziehung feststellen. Als deren wichtigstes Instrument kommt die Analyse zum Einsatz, wobei es sich hier mehr um Inhalts- als um Formanalysen handelt. Die visuelle Form wird als *Style* festgemacht, die Analyse also schon im Lehrerhandbuch vorweggenommen und obsolet gemacht, und der abstrahierte Begriff *Style* bietet sogleich die Möglichkeit zu inhaltlicher Weiterarbeit.

Vor der Beschäftigung mit den beiden noch nicht genannten Anregungen zu *Californication* beziehe ich mich auf die Vorüberlegungen zur Unterrichtseinheit, wo es heißt: „Spätestens seit dem Erfurt-Massaker haben die Videospiele ein Image irgendwo zwischen Defizitabdeckung und Ersatzrealität, zwischen Zeittotschlag und Training für den ‚echten‘ Totschlag.“³⁸² Der medienethische Standpunkt, der zu diesem *Image* eingenommen werden soll, wird mir aus dem weiteren Kontext nicht klar. Sind Videospiele nun eigentlich besser als ihr Ruf? Oder stellen sie, Stichwort Erfurt-Massaker, tatsächlich eine Gefährdung für Jugendliche dar? Beides hätte unterschiedliche pädagogische Konsequenzen. Hier wird für mich erneut deutlich, wie sehr Medienkompetenz von ethischem Orientierungswissen abhängt. Solange die LehrerInnen sich ihres eigenen ethischen Standpunktes in Bezug auf Videospiele nicht bewusst sind, ist es schwierig, medienpädagogisch zu diesen Thema zu arbeiten. Die zwei weiteren Anregungen zur Unterrichtseinheit beziehen sich auf das Verhältnis von Realität und Virtualität sowie auf die Entscheidungsfrage, ob Videospiele entweder noch „Einübungen in verschiedene Problemsituationen“³⁸³ sind oder ob wir schon die „Verfügungsgewalt“³⁸⁴ über sie verloren haben. Abgesehen davon, dass dem Faktor der Unterhaltung, der fast konstitutiv mit dem Spiel von Realität und Simulation verbunden ist, hier keine Relevanz zugestanden wird, ist es auch schwierig, den Faktor der Einübung in Problemsituationen positiv zu bewerten, wenn wenige Zeilen zuvor das Erfurt-Massaker genannt wurde.

³⁷⁹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 36.

³⁸⁰ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 36.

³⁸¹ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 36.

³⁸² MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 36.

³⁸³ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 36.

³⁸⁴ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 36.

Beim Unterrichtsthema *Extremerfahrungen/Entgrenzung* wird außerdem ein Musikvideo zum Song *Freestyler* von Bomfunk MCs für den Unterrichtseinsatz empfohlen und mit ebenfalls vergleichsweise ausführlichen Hinweisen zur Weiterarbeit versehen. Der Protagonist des Videos ist ein Jugendlicher, der für einige Zeit die Macht verliehen bekommt mit den Befehlen seines MiniDisc-Players Menschen und Gegenstände zu steuern.³⁸⁵ Dies würde der im Kapitel zu *Lebenswelt und medienerfahrungsorientierter Religionspädagogik* vorgestellten Empfehlung PIRNERS entsprechen medienimmanente Medienkritik gegenüber abstrakter Medienkritik von außen im Unterricht zu bevorzugen. Die didaktischen Hinweise im Lehrerhandbuch zielen jedoch nicht auf eine Thematisierung von Mediennutzungsverhalten und dessen Zusammenhänge mit Extremerfahrungen und Entgrenzung. Vielmehr soll es durch den Einsatz des Musikvideos im Religionsunterricht möglich werden „recht schnell auf die Gottesfrage zu sprechen zu kommen“³⁸⁶. Eine schöpfungstheologisch verankerte Verantwortungsethik zielt hier auf (nicht auf Medien bezogene) kritische Reflexionen zu menschlicher Macht und Hybris. Diese pädagogische Vorgehensweise ist durchaus legitim, allerdings reduziert sie das Musikvideo auf einen Stichwortgeber zur Abhandlung theologisch-philosophischer Inhalte jenseits medialer Zusammenhänge, weshalb sie im Rahmen meiner Arbeit weniger interessant ist.

Das Arbeiten mit Musikvideos ist auch als Versuch zu werten, an die außerschulischen Medienerfahrungen der Heranwachsenden anzuschließen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die beim Unterrichtsthema *Musik in religiöser Dimension* genannte Begründung, warum Musikvideos dort nicht berücksichtigt werden: „Da die jeweiligen Hits und dazugehörigen Videos jedoch sehr kurzlebig sind, ist es schwer möglich, diese in einer Unterrichtshilfe anzuführen.“³⁸⁷ Beim Unterrichtsthema *Freundschaft, Partnerschaft, Sexualität* wird ein Weg eingeschlagen, der dieses Problem umgeht und darüber hinaus mediales Handeln als soziale, kreative Interaktion betont: Dort sollen die SchülerInnen selbst Musikvideos zum Thema in den Unterricht mitbringen. Das Lehrerhandbuch gibt hier auch weitere didaktische Hinweise. Zunächst sollen die Jugendlichen ihren persönlichen Bezug zum gewählten Musikvideo darstellen, wodurch, in Beantwortung einer meiner Leitfragen zum Thema Schule und Medienalltag, auch individuelle Unterschiede berücksichtigt werden. Danach setzen sich die SchülerInnen reflexiv mit den mitgebrachten Musikvideos auseinander. Dies betrifft die Ansichten der SchülerInnen dazu, „welche verschiedenen

³⁸⁵ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 40.

³⁸⁶ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 40.

³⁸⁷ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 125.

Aspekte von Liebe in den Liedern besungen werden und was eventuell fehlt.“³⁸⁸ In dieser Formulierung wird eher auf den Liedtext Bezug genommen, also die Kompetenz im Umgang mit literarischen Texten betont. Dies schließt kritische Reflexionen zu anderen Komponenten medialer Texte, in diesem Fall auch visuelle und musikalische, nicht aus.

Dem Lehrerhandbuch 4 entnehme ich abschließend noch zwei Unterrichtseinheiten, die sich intermedial mit den strukturellen Eigenschaften von Film und Fernsehen auseinandersetzen. Beim Unterrichtsthema *Extremerfahrungen/Entgrenzung* werden die SchülerInnen bei einer Unterrichtseinheit aufgefordert zu Gen 32 ein Storyboard zu zeichnen. Die diesbezüglichen Anweisungen beziehen sich ausdrücklich darauf Elemente der Filmsprache zu berücksichtigen: Beleuchtung, Schnitte und Spezialeffekte.³⁸⁹ Die Grenzen zwischen Traum und Wirklichkeit mit filmischen Mitteln kenntlich zu machen rekurren auf kreative Kompetenzen der SchülerInnen, die ein nachträgliches Bewusstmachen medialer Erfahrungen erfordern. Medienkompetenz wird hier direkt in ihrer Dimension des kreativen, sich Medien bewusst zuwendenden Handelns eingeübt. Beim Unterrichtsthema *Freundschaft, Partnerschaft, Sexualität* lautet ein Vorschlag mit den SchülerInnen eine Talkshow zum Thema Wahre Liebe nachzuspielen. Die SchülerInnen sollen sich einer von vier verschiedenen Aussagen zum Thema Liebe zuordnen (zum Beispiel: „Ich verliebe mich öfter“³⁹⁰) und werden anschließend von dem/der LehrerIn dazu interviewt. Eine Umsetzung mittels wiedererkennbarer dramaturgischer und sprachlicher Elemente von Talkshows, die hier allerdings nicht explizit angesprochen sind und die auch entsprechende schauspielerische Talente der LehrerInnen erfordern würden, betont den Spiel-Charakter der Unterrichtseinheit.³⁹¹ Das Eingebettetsein in einen spezifischen medialen Sprachkontext verlangt von den SchülerInnen eine zugleich reflexive und kreative Auseinandersetzung mit dem Thema und bietet ihnen einen gewissen Schutz vor nachweisbarer Selbstentblößung.

4.1.6 RELi + wir

Der Untersuchungsgegenstand ist die 2010 erschienene Österreich-Ausgabe des Schulbuchs *RELi + wir*. Diese wurde 2002 vom evangelischen Oberkirchenrat A. und H.B. für den Unterricht zugelassen. Das Schulbuch ist für den Einsatz in der AHS Unterstufe und der Hauptschule vorgesehen. Ich ziehe in der Analyse gegebenenfalls auch das 2007 in

³⁸⁸ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 23.

³⁸⁹ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 38.

³⁹⁰ MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 23.

³⁹¹ Vgl. MIKLAS, H./MARTIN, E./RAUCHWARTER, B.: Lehrerhandbuch 4 – 2004, S. 23.

Deutschland erschienene Werkbuch für LehrerInnen hinzu, das sich nicht spezifisch auf die Österreich-Ausgabe bezieht.

Das Schulbuch ist in drei Hauptabschnitte gegliedert, die sich den Themen *Wir und Jesus*, *Ich und Gott* sowie *Hier und bei Gott* widmen. Am Ende jedes dieser Abschnitte gibt es ein Kapitel, das *STOPP – Was wir jetzt können* heißt. Im Werkbuch ist vermerkt, dass in den *STOPP*-Kapiteln zu zwölf religiösen Kompetenzen jeweils eine Frage an die SchülerInnen gerichtet wird. Für uns ist hier die zwölfte Kompetenz von Interesse: „Religiöse Motive und Elemente in der Kultur (z.B. Literatur, Bilder, Musik, Werbung, Filme, Sport) identifizieren, ideologiekritisch reflektieren und ihre Bedeutung erklären.“³⁹² Im Werkbuch sind außerdem als didaktische Methoden im Religionsunterricht Filme und „originelle Medien“³⁹³ positiv hervorgehoben. Ich beschäftige mich im Folgenden nacheinander mit den drei Hauptabschnitten des Schulbuchs, die ich jeweils in Hinblick auf die von mir entwickelten Leitfragen sowie in Hinblick auf die oben genannte zwölfte religiöse Kompetenz untersuche.

Im ersten Hauptabschnitt kommt bei drei verschiedenen Unterrichtsthemen das Internet als mediendidaktisches Instrument (E-Learning) vor. Dabei werden jeweils konkrete Websites genannt, mit denen die SchülerInnen arbeiten sollen: einmal Google,³⁹⁴ einmal die Wikipedia³⁹⁵ und einmal die Website von Brot für die Welt.³⁹⁶ Die Aufgabe der SchülerInnen besteht jeweils darin Informationen oder Bilder zu einem bestimmten Thema auszuwählen und die Suchergebnisse so zu verarbeiten, dass sie kommunizierbar sind. Dies setzt alle Inhaltsbereiche (Inhalts- und Strukturwissen, kritische Reflexivität, Fähigkeit und Fertigkeit des Handelns und soziale, kreative Interaktion) und Dimensionen (Wissen, Bewerten und Handeln) von Medienkompetenz voraus. Implizit kann von anderer Seite davon ausgegangen werden, dass die Lernaufgaben prozessorientiert dazu verhelfen Medienkompetenz in Bezug auf die Internetnutzung zu entwickeln. Dies würde allerdings entsprechende (medien-)pädagogische Kompetenzen der prozessbegleitenden Lehrkräfte voraussetzen, da diesbezügliche Hinweise sowohl im Schul- als auch im Werkbuch fehlen.

Beim Unterrichtsthema *Regeln* begegnet uns erneut das Internet und zwar in einer Form, die sehr konkret mediales Struktur- und Orientierungswissen herausfordert. Nachdem die

³⁹² KIRCHHOFF, I./HANISCH, H./MACHT, S./LESSELICH, C.: RELi + wir Werkbuch 2007, S. 167.

³⁹³ KIRCHHOFF, I./HANISCH, H./MACHT, S./LESSELICH, C.: RELi + wir Werkbuch 2007, S. 10.

³⁹⁴ Vgl. Evang. Presseverband in Ö.: RELi + wir 2010, S. 80.

³⁹⁵ Vgl. Evang. Presseverband in Ö.: RELi + wir 2010, S. 83.

³⁹⁶ Vgl. Evang. Presseverband in Ö.: RELi + wir 2010, S. 61.

SchülerInnen zur Frage, „welche Wegzeichen helfen beim Zurechtfinden“³⁹⁷, Anhaltspunkte gesammelt haben, sollen sie ein Werbeplakat für eine „Navigationshilfe durch das Internet“³⁹⁸ gestalten. Das Schulbuch und das Werkbuch lassen dabei alle Spielräume offen: Denkbar wäre als Ergebnis etwa eine Bedienungsanleitung für Suchmaschinen. Das würde dann lediglich technologische Aspekte von Medienkompetenz abdecken. Es würde das (hier unausgesprochene) lenkende Eingreifen der Lehrperson erfordern, wenn die Berücksichtigung zentraler Aspekte von Medienkompetenz wie die Bewertungsfähigkeit mittels ethischer Positionierung sichergestellt werden soll. Dies würde gegebenenfalls auch in die Inhaltsbereiche und Methoden einer kritisch-reflexiven Medienerziehung hineinreichen.

Der Auftrag an die SchülerInnen im *STOPP*-Kapitel am Ende des ersten Hauptabschnitts, der sich der eingangs erwähnten zwölften religiösen Kompetenz zuordnen lässt, lautet: „Wähle einen Werbespot – vermute begründet, was Jesus dazu sagen würde.“³⁹⁹ Diese Arbeitsaufgabe weist tiefgehende Bezugspunkte zum ethischen Orientierungswissen als religionspädagogischen Beitrag zur Medienkompetenz auf, wie ich sie in einem eigenen Kapitel beschrieben habe. Unter Umständen könnten auch die ebenfalls schon gesondert genannten anthropologischen und schöpfungstheologischen Grundlagen einer religionspädagogisch orientierten Medienethik zur zielführenden Erarbeitung beitragen. Tragen die diskutierten Lernschritte im vorangegangenen Hauptabschnitt von *RELi + wir* wesentlich zur Herausbildung einer Medienkompetenz bei, die eine darauf gründende Bearbeitung der *STOPP*-Arbeitsaufgabe zulässt? Die dafür erforderlichen Ansätze sind zweifelsfrei vorhanden. Allerdings wird für mich hier nochmals zugespitzt deutlich, dass diese Ansätze nur voll genutzt werden können, wenn die LehrerInnen von sich aus zusätzlich mit einem entsprechenden medienpädagogischen Rüstzeug dazu beitragen.

Im zweiten Hauptabschnitt gibt es zum Unterrichtsthema Liebe erstmals ein Arbeitsfeld, das sich als praktische Medienarbeit interpretieren lässt: Die SchülerInnen sollen, nachdem sie sich inhaltlich mit verschiedenen vorgegebenen SMS zum Thema Liebeskummer beschäftigt haben, selbst ein SMS zu Liebe oder Liebeskummer verfassen.⁴⁰⁰ Eine meiner Leitfragen zur praktischen Medienarbeit lautet, ob diese mit der Vermittlung spezifischer Techniken und Mediensprachen verbunden ist. Nachdem sich die SchülerInnen vor dem eigenen Verfassen mit den zehn im Buch abgedruckten SMS-Sprüchen beschäftigt haben, müsste diese Leitfrage

³⁹⁷ Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 23.

³⁹⁸ Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 23.

³⁹⁹ Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 92.

⁴⁰⁰ Vgl. Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 158f.

theoretisch bejaht werden. Die als SMS bezeichneten Sprüche haben jedoch keine spezifischen Merkmale von SMS-Sprache wie Smileys, Abkürzungen und sonstiger sprachlicher Verkürzungen. Sie haben im Buch überwiegend SMS-untypische Zeilenumbrüche (und Großbuchstaben am Zeilenanfang), die eher zur Markierungen von Sinneinheiten in traditionellen Gedichtformen dienen, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Ich lausche dem Wind und
Höre unsere Lieder.
Ich schau auf die Uhr –
Wann seh ich dich wieder?“⁴⁰¹

Auch unter dem Gesichtspunkt, dass in den Schulunterricht Elemente des außerschulischen Medienalltags Eingang finden sollen, ist festzuhalten, dass es sich um eine formale Anpassung einer Mediensprache handelt, die ohnehin bereits durch den Wechsel des Mediums (vom Handy-Display zum gedruckten Schulbuch) gebrochen wurde.

Dem außerschulischen Medienalltag der SchülerInnen wird im zweiten Hauptabschnitt von *RELi + wir* auch in Bezug auf das Internet Rechnung getragen. Zum Thema *Heimat* bzw. *Selbst fremd* wird die Unterrichtseinheit mit folgender Feststellung eingeleitet: „Im Internet finden sich eine Menge Tipps zum Thema ‚Lerne dich selber besser kennen‘⁴⁰². Dann werden sechs derartige Tipps genannt. Einer davon ist selbstreflexiv orientiert („Schau in den Spiegel“⁴⁰³), die anderen beziehen sich auf die Kommunikation mit anderen, darunter auch: „Stell dein Foto ins Internet und lass dich bewerten.“⁴⁰⁴ Die SchülerInnen sollen in einer gemeinsamen Diskussion die Tipps auf ihre Nützlichkeit, Sinnlosigkeit und Schädlichkeit hin prüfen. Die allgemeine Aufmachung der Unterrichtseinheit, sich auf das Internet als Bezugsquelle für die Tipps zu beziehen, werde ich – analog zu dem oben beschriebenen Beispiel mit der SMS-Sprache – vorrangig als Versuch, sich auf die mediale Lebenswelt der SchülerInnen zu beziehen. Mit dem einen zu prüfenden Tipp, der sich konkret auf das Internet bezieht, werden jedoch unmittelbar Inhaltsbereiche der kritisch-reflexiven Medienerziehung angesprochen. Auch wenn die Analyse mediendidaktisch nicht mit dem betreffenden Medium Internet selbst, sondern mit dem Schulbuch vorgenommen wird, handelt es sich dennoch um eine Analyse von Medieninhalten und Medienverhalten, einem zentralen Instrument der kritisch-reflexiven Medienerziehung. Sie zielt hier, in Abwandlung einer meiner diesbezüglichen Leitfragen, auf die individuelle Handlungsfähigkeit im Medienalltag und

⁴⁰¹ Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 158.

⁴⁰² Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 173.

⁴⁰³ Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 173.

⁴⁰⁴ Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 173.

kann zu praxisorientierten Kompetenzen für die autonome und distanzierte Mediennutzung verhelfen. Die drei Dimensionen von Medienkompetenz – Wissen, Bewerten, Handeln – sind hier alle angesprochen.

Mediendidaktisch ist zum zweiten Hauptabschnitt zunächst anzumerken, dass das Werkbuch den Einsatz von PC und Beamer zu Präsentation einer bestimmten von den SchülerInnen erstellten Bildgeschichte empfiehlt.⁴⁰⁵ In Beantwortung einer meiner Leitfragen kann ich das als nutzbringenden Einsatz der didaktischen Vorteile (etwa Aufmerksamkeit durch Blickfokussierung) des Mediums bewerten. Eine Lernaufgabe im Schulbuch besteht darin, aus den auf der Website www.taufspruch.de veröffentlichten Taufsprüchen einen auszuwählen. Da es sich bei www.taufspruch.de um ein der Evangelischen Kirche in Deutschland nahestehendes Webangebot handelt, verweise ich hierzu auf die im Kapitel *Mediendidaktik im Religionsunterricht* angesprochene Möglichkeit, die SchülerInnen an kirchliche Internetseiten heranzuführen.

Die Aufgabe im an den zweiten Hauptabschnitt anschließenden *STOPP*-Kapitel, die der zwölften religiösen Kompetenz entspricht, wird mit folgender Situationsbeschreibung eingeleitet: „Nach einem Fernsehbericht über Tierquälerei in Schlachtbetrieben entscheidet sich deine Schwester, kein Fleisch mehr zu essen.“⁴⁰⁶ Die SchülerInnen sollen religiöse Gründe für diese Entscheidung oder Gründe dagegen anführen. Die medienpädagogische Relevanz dieser Aufgabenstellung halte ich für weitgehend vernachlässigbar, da sie Fernsehen, das außerschulische Alltagsmedium, nur vordergründig als Anknüpfungspunkt für ethische und religiöse Fragestellungen nutzt – ähnlich der beschriebenen lebensweltorientierten Behandlung von SMS- und Internet-Nutzung im zweiten Hauptabschnitt von *RELi + wir*. Eine Thematisierung der sich theoretisch ergebenden Implikationen, dass es sich gerade um einen Fernsehbericht und nicht etwa um einen Vor-Ort-Besuch in einem Schlachtbetrieb handelt, ist freilich nicht ausgeschlossen.

Im dritten Hauptabschnitt von *RELi + wir* sind einerseits Elemente der Behandlung elektronischer Medien zu finden, die ich bereits in der Analyse des ersten und zweiten Hauptabschnitts besprochen habe. Dazu zählen die Nutzung des Internets zur reinen Informationsgewinnung⁴⁰⁷ und die Anknüpfung an den jugendlichen Medienalltag (E-Mail,⁴⁰⁸

⁴⁰⁵ Vgl. KIRCHHOFF, I./HANISCH, H./Macht, S./LESSELICH, C.: *RELi + wir* Werkbuch 2007, S. 111.

⁴⁰⁶ Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 176.

⁴⁰⁷ Vgl. Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 209 und 234.

⁴⁰⁸ Vgl. Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 217.

Computerspiel⁴⁰⁹), die sich primär aus dem Ansatz einer Lebensweltorientierung speist. Andererseits gibt es auch Beispiele, die auf Grund ihrer spezifischen Ausformung gesonderte Betrachtungen herausfordern.

Zum Thema *Miteinander* gibt es eine Unterrichtseinheit, laut der die SchülerInnen zunächst im Internet digitale Grußkarten zum Thema Entschuldigung finden und betrachten sollen. Anschließend sollen sie die Auswahl der Worte und Abbildungen auf den Grußkarten sowie die vermittelte Stimmung analysieren, die Ergebnisse mit Notizen sichern und der Klasse präsentieren.⁴¹⁰ Methodisch handelt es sich also um Inhalts- und Formanalysen zu Mediensprache, die auch (technische) Anwendungsfähigkeiten erfordern. Nach dem Verständnis der kritisch-reflexiven Medienerziehung soll die pädagogische Anwendung dieses Instrumentariums dazu führen, dass bei der Mediennutzung die Kompetenz einer sozial orientierten Interessenskommunikation gefördert wird. Im Werkbuch für LehrerInnen wird beim Unterrichtsthema *Miteinander* hingegen ein recht einseitiges Bild elektronischer Medien gezeichnet: „Mail, Internet, Handy, ja – aber direkt, von Mensch zu Mensch? [...] Was sind echte/was unechte Gespräche? [...] Die Schülerinnen und Schüler [...] reflektieren ihren Umgang mit Handy und Mail und entdecken Wege zu echter Kommunikation“⁴¹¹. Diese abwertende und bewahrpädagogisch geprägte Haltung steht in seltsamen Widerspruch zu den Bemühungen im Schulbuch, die SchülerInnen gerade auch im Umgang mit elektronischen Medien zu positiver, *echter Kommunikation* hinzuführen.

Vor diesem Hintergrund erhält auch die folgende Lernaufgabe eine gewisse Ambivalenz, wenn ich sie einer medienpädagogisch fundierten Bewertung unterziehen soll. Zum Unterrichtsthema *Vertrauen* werden die SchülerInnen aufgefordert sich gegenseitig vorzuspielen, welche Körperhaltungen sie zu Hause beim Fernsehen einnehmen. Danach sollen sie – in inhaltlicher Anknüpfung an den päpstlichen Weihnachts- und Ostersegen – diskutieren, ob Segen auch durch Medien vermittelt seine Wirkung entfalten kann, zum Beispiel „wenn er per Fernsehen in die Wohnung kommt und man dabei Chips knabbert“⁴¹². Methodisch ist hier die spielerische Bezugnahme auf den außerschulischen Medienalltag hervorzuheben. Inhaltlich lässt *RELi + wir* (einschließlich des Werkbuchs) den Diskussionsverlauf offen. Eine inhaltliche Lenkung der SchülerInnen-Diskussion durch die Lehrperson wird nicht zuletzt von deren theologischer Meinung zu dem Thema abhängen. Die

⁴⁰⁹ Vgl. Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 215.

⁴¹⁰ Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 184.

⁴¹¹ KIRCHHOFF, I./HANISCH, H./Macht, S./LESSELICH, C.: *RELi + wir* Werkbuch 2007, S. 113.

⁴¹² Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 198.

Diskussion berührt in essentieller Weise Fragen nach dem auf mediale Phänomene angewandten Wirklichkeitsbild. Wie ich im Kapitel zu ethischem Orientierungswissen als Beitrag zur Medienkompetenz in Anlehnung an ANSELM ausgeführt habe, geschieht die Erschließung dieses Wirklichkeitsbildes im Religionsunterricht am besten in einem offenen Zirkel aus SchülerInnen, Lehrperson und biblisch-reformatorischer Botschaft.

Der dritte Hauptabschnitt von *RELi + wir* bietet noch weitere Beispiele, in denen die medienpädagogische Herangehensweise kritisch-reflexive Züge trägt sowie Inhaltsbereiche und Dimensionen von Medienkompetenz berührt. Die Stilisierung von Guten und Bösen in Computerspielen wird hinterfragt.⁴¹³ Hier ist eine kritische Reflexivität mittels ethischer Position angesprochen. Die SchülerInnen werden zur Benennung der Unterschiede zwischen einem schwarzweißen Filmstill und einem Farbfoto einer Musical-Aufführung aufgefordert.⁴¹⁴ Hier ist etwa die Kompetenz herausgefordert, Inhalt und Produktion/Technik in Beziehung setzen zu können (Orientierungs- und Strukturwissen). Eine Bewertungsaufgabe lautet: „Welche Gruseffekte sollten Geschichten, Spiele und Filme haben, welche lieber nicht?“⁴¹⁵ Dies berührt die Frage nach der eigenen Positionierung in Bezug auf mediales Handeln. Einmal sollen die SchülerInnen Internetangebote zum Thema Halloween danach ordnen, was „dem Verstehen des Hintergrunds des Festes, was dem Feiern, was vielleicht nur dem Konsum“⁴¹⁶ dient. Gefordert sind hier die kritische Reflexivität in Bezug auf Medieninhalte sowie die Fertigkeit des medialen Handelns.

Insgesamt ergibt sich hier zuletzt ein breites Spektrum zeitgemäßer medienpädagogischer Ansätze, wenn auch unter Ausklammerung klassischer praktischer Medienarbeit. Die letzte medienbezogene *STOPP*-Aufgabe in *RELi + wir* ist der Frage nach den religiösen Gründen gewidmet, warum ein Schüler namens Erkan ein neues PC-Spiel namens *Der letzte Prophet* nicht spielen will.⁴¹⁷ Hier kann, eine entsprechende Herangehensweise der Lehrperson vorausgesetzt, eine Verknüpfung religionspädagogischer Kompetenzen (Wissen über den Islam) mit medienpädagogischen Kompetenzen (mediales Wissen, Bewerten, Handeln) stattfinden.

⁴¹³ Vgl. Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 205.

⁴¹⁴ Vgl. Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 206f.

⁴¹⁵ Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 225.

⁴¹⁶ Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 226.

⁴¹⁷ Vgl. Evang. Presseverband in Ö.: *RELi + wir* 2010, S. 252.

4.2 Oberstufe der AHS und BMHS

4.2.1 Lehrplan für die Oberstufe der AHS

Untersuchungsgegenstand ist der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen aus dem Jahr 2005. Untergeordnet in der Analyse berücksichtigt werden außerdem die von BACHLER, DANNER und PRÖGLHOF veröffentlichten Themenvorschläge zum Lehrplan.

Der Lehrplan fordert von den SchülerInnen die Auseinandersetzung mit den Einflüssen auf ihre Lebenswelt und die Wahrnehmung der unterschiedlichen Relevanz dieser Einflüsse. Diese Einflüsse werden hier nicht weiter differenziert.⁴¹⁸ (Dafür wird an einer anderen Stelle des Lehrplans darauf hingewiesen, dass die SchülerInnen diakonische Institutionen bereits aus „Spendenaufrufen in den Medien“⁴¹⁹ kennen, womit Medien im Lebensweltzusammenhang genannt werden). In den Themenvorschlägen zum Lehrplan werden die Lebenswelten dann als „Familie, Schule, Freundeskreis, Medien“⁴²⁰ präzisiert. Zwar lässt sich hieraus kein expliziter medienpädagogischer Auftrag ableiten, medienpädagogische Ansätze sind aber nicht zuletzt wegen der Bedeutung eines medienerfahrungsorientierten Lebensweltbezugs in der Religionspädagogik gut zu argumentieren. Als *Auseinandersetzung* mit Medien in der Lebenswelt könnte dabei sowohl kritisch-reflexive Medienerziehung als auch praktische Medienarbeit gelten. Die *Wahrnehmung der unterschiedlichen Relevanz* medialer Einflüsse würde den Medienkompetenz-Inhaltsbereich *Kritische Reflexion* und die Medienkompetenz-Dimension *Bewerten* berühren.

Im Lehrplan wird im Zusammenhang mit dem Inhaltsbereich *Sprache und Kommunikation* ein Thema angesprochen, das ich als mögliche Schnittstelle von Religionspädagogik und Medienpädagogik bereits ausführlich behandelt habe: „Die ethischen Implikationen moderner Medien beleuchten“⁴²¹. Hier ist das ethische Orientierungswissen angesprochen, mit dem der Religionsunterricht zur Medienkompetenz beitragen kann. Kritische Reflexivität mittels ethischer Position in Bezug auf Medientechnik und Medieninhalt ist ein Inhaltsbereich von Medienkompetenz.

⁴¹⁸ Vgl. Lehrplan für den evangelischen RU an der Oberstufe der AHS 2005.

⁴¹⁹ Lehrplan für den evangelischen RU an der Oberstufe der AHS 2005.

⁴²⁰ BACHLER, I./DANNER, S./PRÖGLHOF, P.: Themenvorschläge Lehrplan 2004, S. 96.

⁴²¹ Lehrplan für den evangelischen RU an der Oberstufe der AHS 2005.

In einem Lernfeld der 5. Klasse heißt es, dass die SchülerInnen in ihren Lebenswelten unterschiedlichen Idealbildern begegnen. Die SchülerInnen „erkennen auf dem Hintergrund des 1. Gebots Versuchung und Gefahr solcher Idealbilder und lernen einen reifen Umgang jenseits.“⁴²² (Sic! Der Satz ist in der Quelle unvollständig.) Die Idealbilder werden im Lehrplan unter anderem als „technischer Fortschritt“⁴²³, in den Themenvorschlägen zum Lehrplan als „Technik und Fortschritt“⁴²⁴ und „schnelllebigiger Starrummel“⁴²⁵ präzisiert. Es ist naheliegend in diesen Kontexten – es ist auch von *Ideal-Bildern*, nicht von *Ideal-Vorstellungen* die Rede – elektronische Medien zu thematisieren. Über die *Versuchung* und *Gefahr* ergeben sich Anknüpfungspunkte zur Bewahrpädagogik, vor allem aber zur Frühphase der kritisch-reflexiven Medienerziehung, als die Heranwachsenden in erster Linie befähigt werden sollten sich selbst vor schädlichen oder verwerflichen Medieneinflüssen zu schützen. Anders als bei PIRNERS Vorstellung von Multimedialität im Zusammenhang mit dem 1. Gebot, wie ich sie im Kapitel zu anthropologischen und schöpfungstheologischen Grundlagen ethischer Perspektiven beschrieben habe, könnte das 1. Gebot hier zur Rechtfertigung einer negativen Grundhaltung gegenüber Medien instrumentalisiert werden – vorausgesetzt natürlich, der Lehrplan und die Themenvorschläge werden an diesen Stellen in Bezug auf Medien interpretiert.

Wieder wörtlich im Lehrplan genannt werden Medien, nämlich Film als Teil von Populärkultur, beim Thema *Kreativität und Gestaltung*: Populärkulturelle Filme sollen (neben anderen künstlerischen Feldern) „in ihrer religiösen Dimension“⁴²⁶ erschlossen werden. Zu einem Lernfeld für die 7. Klasse, in dem Jesus Christus als Alternative zu den „verschiedensten Erlösungsangeboten der Jugendkultur“⁴²⁷ vermittelt werden soll, ist in den Themenvorschlägen zum Lehrplan zu lesen: „Zugänge zu Erlösungsangeboten aus der Jugendkultur [...]: Film, Musik(videos), Computerspiele, Internet [...] Parallelen zwischen der Bildersprache des Zweiten Testaments und der Bildersprache der Jugendkultur [...] Christusbilder in Film und Kunst“⁴²⁸. Hier ist in der Thematisierung von Religion und Religiosität in den Medien vorfindbar, was ich als vielleicht nächstliegenden Schritt zu interdisziplinärem Arbeiten von Religionspädagogik und Medienpädagogik beschrieben habe. Methodisch kann diese Zusammenarbeit aus medienpädagogischer Perspektive von Analysen

⁴²² Lehrplan für den evangelischen RU an der Oberstufe der AHS 2005.

⁴²³ Lehrplan für den evangelischen RU an der Oberstufe der AHS 2005.

⁴²⁴ BACHLER, I./DANNER, S./PRÖGLHOF, P.: Themenvorschläge Lehrplan 2004, S. 98.

⁴²⁵ BACHLER, I./DANNER, S./PRÖGLHOF, P.: Themenvorschläge Lehrplan 2004, S. 98.

⁴²⁶ Lehrplan für den evangelischen RU an der Oberstufe der AHS 2005.

⁴²⁷ Lehrplan für den evangelischen RU an der Oberstufe der AHS 2005.

⁴²⁸ BACHLER, I./DANNER, S./PRÖGLHOF, P.: Themenvorschläge Lehrplan 2004, S. 98.

bis zu praktischer Medienarbeit reichen. Eine den pädagogischen Ansprüchen gerecht werdende Erschließung würde Orientierungs- und Strukturwissen eben nicht nur zu religiösen, sondern gleichermaßen zu medialen Bildersprachen erfordern. Aus religionspädagogischer Perspektive könnte sich die Symboldidaktik als nutzbringender interdisziplinärer Beitrag erweisen.

Abschließend verweise ich auf eine – wenn auch nur indirekte – Empfehlung, die in den Themenvorschlägen zum Lehrplan für praktische Medienarbeit mit elektronischen Medien ausgesprochen wird. In einem Lernfeld für die 8. Klasse sollen sich die SchülerInnen mit der „von christlichen Traditionen geprägten Kultur“⁴²⁹ in ihrer Lebenswelt auseinandersetzen. Dazu ist „eigenes kreatives Gestalten“⁴³⁰ ein Themenvorschlag. Dies wird dort nicht näher ausgeführt und auch der Lehrplan nennt in diesem Kontext etwa Architektur, nicht aber ein elektronisches Medium als Beispiel.⁴³¹ Zu diesem Lernfeld dennoch praktische Medienarbeit mit elektronischen Medien anzubieten ist nicht zuletzt deshalb näherliegend als es den ersten Anschein hat, weil religiöse Elemente in elektronischen Medien bereits an anderer Stelle in den Themenvorschlägen zum Lehrplan genannt werden.

4.2.2 Lehrplan BMHS

Untersuchungsgegenstand ist der Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen aus dem Jahr 2009. Explizite und implizite Thematisierungen von Medien sind hier weit weniger oft zu finden als in den beiden zuvor behandelten Lehrplänen.

Medien werden explizit nur im Lehrstoff *Angewandte Ethik* erwähnt, der für alle Jahrgangsstufen vorgesehen ist. Dort wird *Angewandte Ethik* in „Wirtschafts-, Medien-, Medizinische und Umweltethik“⁴³² differenziert. Zur Vermittlung von ethischem Orientierungswissen gilt das zu diesem Thema bei den beiden anderen Lehrplänen Gesagte.

Eine implizite Erwähnung von Medien kann der Kompetenz *Mich begründet positionieren* entnommen werden. Dort heißt es, der Religionsunterricht spricht die Einladung aus sich „dem Gegenwartsgeschehen zu öffnen, es kritisch zu hinterfragen und begründet Stellung zu nehmen“⁴³³. Dies erinnert stark an eine Formulierung im Lehrplan für Hauptschulen und die

⁴²⁹ Lehrplan für den evangelischen RU an der Oberstufe der AHS 2005.

⁴³⁰ BACHLER, I./DANNER, S./PRÖGLHOF, P.: Themenvorschläge Lehrplan 2004, S. 99.

⁴³¹ Vgl. Lehrplan für den evangelischen RU an der Oberstufe der AHS 2005.

⁴³² Lehrplan für den evangelischen RU an BMHS 2009.

⁴³³ Lehrplan für den evangelischen RU an BMHS 2009.

Unterstufe, wo es hieß: „sich der Herausforderungen und Anforderungen der gegenwärtigen Welt bewusst werden, sie kritisch auf ihre Auswirkungen hin befragen und Orientierung finden“⁴³⁴. Es gilt daher im Wesentlichen das in Kapitel 4.1.1 dazu Gesagte.

4.2.3 Religion entdecken – verstehen – gestalten

Untersucht wird die 2004 erschienene Österreich-Ausgabe des Schulbuchs *Religion entdecken – verstehen – gestalten*, das 2002 vom Evangelischen Oberkirchenrat A. und H.B. als Lehrbuch approbiert wurde. Dieses Schulbuch ist für den Einsatz in der AHS Oberstufe sowie den BMHS vorgesehen. Außerdem werden die dazugehörigen Werkbücher untersucht. Für die beiden österreichischen Kapitel: *Evangelische Kirche in Österreich* und *Arbeits-Los: Mehr als nur ein halbes Leben* wird das österreichische Werkbuch von 2004 analysiert, für die anderen Kapitel werden die deutschen Werkbücher aus dem Jahr 2002 herangezogen.

Ich gliedere meine Auseinandersetzung mit den Materialien in drei Hauptteile: erstens zu Unterrichtsvorschlägen zur konkreten Medienkompetenz-Vermittlung, zweitens zum Vorkommen elektronischer Medien in der Didaktik und drittens zu weiteren Thematisierungen elektronischer Medien, die tendenziell keiner der beiden erstgenannten Kategorien zuzuordnen sind und Fragen nach dem Verhältnis von Schule und außerschulischem Medienalltag sowie allgemein nach dem durch *Religion entdecken – verstehen – gestalten* vermittelten Medienbild aufwerfen.

Ich beginne mit dem Thema Medienkompetenz-Vermittlung. Zu einer künstlerisch nachbearbeiteten Fotografie, die im Schulbuch zum Unterrichtsthema *Sehnsucht nach Gerechtigkeit* abgedruckt ist und auf der auch ein Fernseher zu sehen ist,⁴³⁵ empfiehlt das Werkbuch zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Thema Traum und Wirklichkeit. Zur weiteren Vertiefung kann auch die Rolle von Medien bei der Definition von Wirklichkeit diskutiert werden und eine „[k]ritische Auseinandersetzung mit der Wirksamkeit der Berichterstattung bei Terroranschlägen (z.B. in New York)“⁴³⁶ stattfinden. Zum ersten Vertiefungsvorschlag erinnere ich an die im Kapitel zur kritisch-reflexiven Medienerziehung beschriebene Gefahr bei Jugendlichen schnell auf eine Abwehrhaltung zu stoßen, wenn der mediale Einfluss auf das Wirklichkeitsbild akzentuiert wird und zugleich in Frage gestellt wird, dass die Jugendlichen ihr Wirklichkeitsverständnis autonom bestimmen können. Der

⁴³⁴ Lehrplan für den evangelischen RU an HS und an der Unterstufe der AHS 2002.

⁴³⁵ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken* 2004, S. 7.

⁴³⁶ SCHAPER, C./GERHOLD, H.-G.: *Sehnsucht nach Gerechtigkeit* 2002, S. 20.

zweite Vertiefungsvorschlag ermöglicht es hingegen, in Verbindung von kritischer Reflexion und ethischer Orientierung, eine Dimension von Medienkompetenz zu fördern.

Zum Unterrichtsthema *Evangelische Kirche in Österreich* vermerkt das Werkbuch als Unterrichtsidee „Wir sammeln Bausteine für den Frieden und planen einen Jugendtag.“⁴³⁷ In Gruppenarbeit werden dafür Aktivitäten geplant, darunter auch die Organisation eines Filmtags und das Mieten eines Kinos. Dafür sind zumindest Grundzüge medialen Strukturwissens gefordert (Wissen als Medienkompetenz-Dimension) und die aktiven Fähigkeiten der Subjekte, die sich Medien im Sinne gesellschaftlicher Mitgestaltung und Partizipation bewusst zuwenden, werden betont (Handeln als Medienkompetenz-Dimension).

Praktische Medienarbeit ist in einem dem Werkbuch entstammenden Vorschlag zur Weiterarbeit zum Thema *Identität – Liebe – Partnerschaft* enthalten: die Produktion eines Raps zum Unterrichtsthema.⁴³⁸ Wenn diese Produktion auch die technische Aufzeichnung des Musikstücks umfassen soll, was naheliegend ist, käme auch die Arbeit mit elektronischen Medien zur Aufzeichnung und eventuellen technischen Bearbeitung zum Tragen. Im Werkbuch gibt es zur Produktion des Raps keine weiterführenden didaktischen Hinweise, lediglich die Möglichkeit dabei mit dem Unterrichtsfach Musik fächerübergreifend zusammenzuarbeiten – wohl um dort auf entsprechende musik- und medienpädagogische Kompetenzen zurückgreifen zu können. Im Unterrichtsfach Evangelische Religion ist die praktische Medienarbeit jedenfalls durch kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit einem schon bestehenden Rap vorbereitet worden.

Beim Unterrichtsthema *Sehnsucht nach Gerechtigkeit* gehe ich erstmals auf eine Medienkompetenz herausfordernde Lernaufgabe ein, die nicht dem Werkbuch, sondern direkt dem Schulbuch entnommen ist. Hier sollen die SchülerInnen einen „Internet-Guide für interessierte Net-Surfer“⁴³⁹ zu Organisationen, die sich für Gerechtigkeit einsetzen, erstellen. Zu sechs Organisationen – darunter Ärzte ohne Grenzen und Brot für die Welt – sind Internetadressen im Schulbuch angegeben. Die SchülerInnen werden aufgefordert für den Internet-Guide noch nach weiteren Organisationen im Internet zu suchen. Wenn ich diese Aufgabenstellung nach den Inhaltsbereichen von Medienkompetenz untersuche, beginnt sie bei der Internetrecherche mit Orientierungs- und Strukturwissen (technisches Know-how). Bei der Erstellung des Internet-Guides sind die Inhaltsbereiche Fähigkeit und Fertigkeit des

⁴³⁷ FRANK, W.: *Friedenstag 2004*, S. 27.

⁴³⁸ Vgl. REHERMANN, M.: *Identität – Liebe – Partnerschaft 2002*, S. 55.

⁴³⁹ Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken 2004*, S. 19.

Handelns (kommunikativ-soziale Gestaltungsfähigkeit) sowie soziale, kreative Interaktion, die nicht immer rein rational abläuft, gefordert. Die Lernaufgabe ist mit den drei genannten Inhaltsbereichen von Medienkompetenz erfüllbar. Der vierte Inhaltsbereich, das ist kritische Reflexivität in Bezug auf Medientechnik und Medieninhalt mittels einer ethischen Position, ist nicht explizit gefordert. Würde etwa zwischen der Internet-Recherche und der Erstellung des Internet-Guides eine (am besten gemeinsame) kritische-reflexive Phase vorgesehen sein, könnte das im Sinne von Medienkompetenz-Erlangung der Lernaufgabe pädagogisch zuträglich sein.

Ich leite damit zu besonders Fragen der Mediendidaktik berührenden Fundstellen in *Religion entdecken – verstehen – gestalten* über, beginnend mit dem Internet. In den im Werkbuch zum Unterrichtsthema *Identität – Liebe – Partnerschaft* empfohlenen Materialien findet sich ein online-basiertes, kostenloses Computerspiel: *Let's talk about... Liebe, Lust und Aids* auf der Website www.loveline.de der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung,⁴⁴⁰ das jedoch (zehn Jahre nach Erscheinen des Werkbuchs) dort nicht mehr auffindbar ist.

Es gibt zahlreiche Beispiele, bei denen die Aufgabenstellung allgemein auf das Medium bezogen bleibt (wie „Informiere dich via Internet über [Thema X]“⁴⁴¹) und keine weiteren diesbezüglichen didaktischen Hinweise gegeben werden. Zu den derartig genannten Recherche-Themen zählen konkrete Personen wie Uta Leichsenring,⁴⁴² Anna-Lena Peterson⁴⁴³ und Josef Schaitberger⁴⁴⁴ ebenso wie konkrete Organisationen wie das Institut für Trauerarbeit⁴⁴⁵ und das Netzwerk für Toleranz.⁴⁴⁶ Allerdings gehört auch eine Vielzahl umfassender Thematiken dazu: der Wandel der Weltbilder,⁴⁴⁷ Homosexualität,⁴⁴⁸ die Ehe in anderen Religionen und Kulturen,⁴⁴⁹ eheähnliche Gemeinschaften,⁴⁵⁰ Umweltschutzorganisationen,⁴⁵¹ die Bedeutung von Schuld,⁴⁵² Friedhöfe, Sterbebegleitung, die Wiedergeburt im Buddhismus⁴⁵³ und „die momentane Situation von Flüchtlingen in

⁴⁴⁰ Vgl. REHERMANN, M.: *Identität – Liebe – Partnerschaft* 2002, S. 56.

⁴⁴¹ Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken* 2004, S. 202.

⁴⁴² Vgl. SCHAPER, C./GERHOLD, H.-G.: *Sehnsucht nach Gerechtigkeit* 2002, S. 24.

⁴⁴³ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken* 2004, S. 202.

⁴⁴⁴ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken* 2004, S. 201.

⁴⁴⁵ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken* 2004, S. 163.

⁴⁴⁶ Vgl. SCHAPER, C./GERHOLD, H.-G.: *Sehnsucht nach Gerechtigkeit* 2002, S. 24.

⁴⁴⁷ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken* 2004, S. 207.

⁴⁴⁸ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken* 2004, S. 204.

⁴⁴⁹ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken* 2004, S. 67.

⁴⁵⁰ Vgl. REHERMANN, M.: *Identität – Liebe – Partnerschaft* 2002, S. 55.

⁴⁵¹ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken* 2004, S. 83.

⁴⁵² Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken* 2004, S. 147.

⁴⁵³ Vgl. REHERMANN, M.: *Leben, Sterben und Tod* 2002, S. 103f.

Österreich“⁴⁵⁴. Hier wird zwar, in der Beantwortung einer meiner Leitfragen, ein didaktischer Vorteil des Mediums genutzt, nämlich schlicht die zur Verfügung stehende Informationsfülle. Diese kann jedoch ebenso rasch zu einem didaktischen Nachteil erwachsen, wenn den SchülerInnen keine ausreichenden Kompetenzen zur Verfügung stehen die zahlreichen Informationen zu bewerten und einzuordnen. Aus dem Schulbuch und dem Werkbuch lässt sich bei den erwähnten Themen auch keine Berücksichtigung von Aspekten einer kritisch-reflexiven Medienerziehung erkennen. Offenbar wird vorausgesetzt, dass die SchülerInnen die notwendigen medialen Kompetenzen bereits mitbringen oder dass die LehrerInnen die erforderlichen pädagogischen Kompetenzen zur Vermittlung der medialen Kompetenzen besitzen und von sich aus einbringen. Einerseits in Hinblick auf die große Anzahl von mediendidaktischen Aufgaben mit Internetnutzung, andererseits aber auch in Hinblick auf die besondere Rolle, die der evangelische Religionsunterricht in der Vermittlung von ethischem Orientierungswissen bei der Mediennutzung einnehmen könnte, erhält die eine erwähnte Lernaufgabe zur Erstellung eines Internet-Guides eine noch größere pädagogische Bedeutung.

Ich nenne nun drei Beispiele, in denen ein weiterer didaktischer Vorteil des Internets genutzt wird: die Möglichkeit zu dialogischer Kommunikation. Beim Unterrichtsthema *Glaube und Naturwissenschaft* werden die SchülerInnen aufgefordert, per E-Mail Kontakt zu Stephen Hawking aufzunehmen und ihm ihre „wichtigste Frage“⁴⁵⁵ zu stellen. Es ist die Internetadresse von Hawkings Website angegeben, verbunden mit der Aufgabe, dass sich die SchülerInnen vor der Kontaktaufnahme über den Kosmologen informieren sollen. Auch beim Unterrichtsthema *Identität – Liebe – Partnerschaft* wird den SchülerInnen vorgeschlagen, per E-Mail eine Homosexuellen-Initiative zu kontaktieren. Als eine Möglichkeit wird die Website des Lesben- und Schwulenverbands in Deutschland genannt.⁴⁵⁶ An einer anderen Stelle im Schulbuch werden die SchülerInnen informiert, dass sie, wenn sie wollen, über vier verschiedene Websites zu Buddhismus in Deutschland Kontakt zu einzelnen Buddhisten aufnehmen können.⁴⁵⁷ Diese Beispiele zeigen, wie die aktive und eigenständige Komponente bei der Mediennutzung betont werden kann.

Filme im mediendidaktischen Kontext kommen im Werkbuch wiederholt vor. Dort sind sie vor allem in den Verzeichnissen zu Materialien und Medien am Ende der verschiedenen thematischen Kapitel zu finden. Die Angaben zu den Filmen sind entsprechend knapp

⁴⁵⁴ Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: Religion entdecken 2004, S. 202.

⁴⁵⁵ Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: Religion entdecken 2004, S. 99.

⁴⁵⁶ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: Religion entdecken 2004, S. 67.

⁴⁵⁷ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: Religion entdecken 2004, S. 179.

gehalten und nur im Ausnahmefall von didaktischen Hinweisen begleitet. Nur an Hand dessen, welche Filmtitel für einen wie immer gearteten Einsatz im Religionsunterricht vorgeschlagen werden, sind analytische Schlussfolgerungen und medienpädagogische Zuordnungen problematisch. Ich beschränke mich deshalb im Folgenden auf eher grobe Differenzierungen.

Beim Unterrichtsthema *Identität – Liebe – Partnerschaft* werden zwei dokumentarische Filme aus den frühen 1990er Jahren vorgeschlagen.⁴⁵⁸ Zum Unterrichtsthema *Der Mensch in der Schöpfung* stehen ebenfalls (Kurz-)Dokumentarfilme auf der Liste.⁴⁵⁹ Die Filmliste zum Unterrichtsthema *Kreuz und Auferstehung* umfasst drei Kurztrickfilme aus den 1970er Jahren und vier Spielfilme mit Spieldauern von 110 min bis zu 156 min, darunter ein Film von Pier Paolo Pasolini und ein Film von Martin Scorsese.⁴⁶⁰ Beim Unterrichtsthema *Leben, Sterben und Tod* sind ein italienischer Kurztrickfilm aus dem Jahr 1969, ein jugoslawischer Kurzspielfilm aus dem Jahr 1972 und mehrere deutsche Kurzdokumentarfilme aus den frühen 1990er Jahren zu finden.⁴⁶¹ Zum Unterrichtsthema *Menschen im Leid* werden drei Dokumentarfilme aus den 1980er Jahren angeboten, darunter zwei Kurzfilme.⁴⁶² Die Filmliste zum Unterrichtsthema *Schuld und Vergebung* umfasst drei Kurzfilme sowie die Spielfilme *Dead Man Walking*, *Das Urteil* und *Dekalog, Fünf*.⁴⁶³ Beim Unterrichtsthema *Glaube und Naturwissenschaft* wird der 90-minütige Dokumentarfilm *Eine kurze Geschichte der Zeit* von Stephen Hawking zur Weiterarbeit vorgeschlagen.⁴⁶⁴ Dazu gibt es auch ausnahmsweise einen didaktischen Hinweis: „Präsentation des Filmes [...] mit anschließender Erörterung des im Film gezeigten Weltbildes.“⁴⁶⁵

Zur Filmdidaktik beim Unterrichtsthema *Glaube und Naturwissenschaft* lässt sich allerdings noch eine zweite, in meinen Augen symptomatische Beobachtung machen. Im Schulbuch steht ein Text über den Atombombenabwurf auf Hiroshima.⁴⁶⁶ Das Werkbuch vermerkt dazu: „Der Text wird Betroffenheit auslösen. Den [SchülerInnen] muss hinreichend Freiraum zur inneren Auseinandersetzung eingeräumt werden“⁴⁶⁷. Es folgen konkrete Vorschläge zur Stillarbeit, erst danach sollte die rationale Weiterarbeit mit den Arbeitsvorschlägen des

⁴⁵⁸ Vgl. REHERMANN, M.: *Identität – Liebe – Partnerschaft* 2002, S. 56.

⁴⁵⁹ Vgl. HEIZMANN, K. und H.: *Der Mensch in der Schöpfung* 2002, S.73.

⁴⁶⁰ Vgl. HEIZMANN, K. und H.: *Kreuz und Auferstehung* 2002, S.96.

⁴⁶¹ Vgl. REHERMANN, M.: *Leben, Sterben und Tod* 2002, S. 105.

⁴⁶² Vgl. HEIZMANN, K. und H.: *Warum? – Menschen im Leid* 2002, S.136.

⁴⁶³ Vgl. STOEBE, K.: *Schuld und Vergebung* 2002, S. 121.

⁴⁶⁴ Vgl. REHERMANN, M.: *Glaube und Naturwissenschaft* 2002, S. 81.

⁴⁶⁵ REHERMANN, M.: *Glaube und Naturwissenschaft* 2002, S. 79.

⁴⁶⁶ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: *Religion entdecken* 2004, S. 94.

⁴⁶⁷ REHERMANN, M.: *Glaube und Naturwissenschaft* 2002, S. 80.

Schulbuchs erfolgen. Mit dem Unterrichtsziel die SchülerInnen über die Atombombenabwürfe über Japan zu informieren gibt das Werkbuch folgenden Hinweis: „ggf. Einsatz eines entsprechenden Dokumentarfilmes.“⁴⁶⁸ Hier nun, beim tendenziell wirkungsmächtigeren audiovisuellen Medium, fehlen der Hinweis auf das Auslösen von Betroffenheit und eine entsprechende mediendidaktische Verankerung.

In der Gesamtschau der genannten Filme ergeben sich zwei Auffälligkeiten. Erstens sind Kurzfilme stark vertreten, was auf didaktische Vorüberlegungen schließen lässt – nämlich die Möglichkeit die vorgeschlagenen Filme innerhalb einer Unterrichtseinheit vollständig zu zeigen (und unter Umständen zu diskutieren). Zweitens entstammen die genannten audiovisuellen Medien kaum jugendlichen Medienwelterfahrungen. Die Auswahl der Spielfilme scheint mir eher ein Heranführen an einen anspruchsvollen, erwachsenen Filmkanon zu bezwecken als eine Anknüpfung an jugendliche Kino- und Fernseherfahrungen.

In diesem Zusammenhang machte ich beim Unterrichtsthema *Der Weg des Buddhismus* noch eine weitere Beobachtung. Im Werkbuch ist als erste angeführte Begründung für die vom Buddhismus ausgehende Faszination dessen sichtbare Medienpräsenz genannt: „So sahen viele jugendliche Zuschauer aufwendig inszenierte Filme wie ‚Little Buddha‘, ‚Living Buddha; oder ‚Sieben Jahre in Tibet‘“⁴⁶⁹. Der Dalai Lama ist für Heranwachsende die Personifikation des Buddhismus, denn er ist „in den Medien immer präsent“⁴⁷⁰. Trotz dieser deutlich formulierten Prämissen findet keine direkte pädagogische Anknüpfung an die prägenden, der Lebenswelt entstammenden medialen Erfahrungen statt, sondern es werden andere Akzente gesetzt, die als „dialogische[s] Erschließen des Buddhismus“⁴⁷¹ verstanden werden sollen. Die einzige Empfehlung des mediendidaktischen Einsatzes von Filmen beim Unterrichtsthema *Der Weg des Buddhismus* beschränkt sich allgemein auf die „zahlreichen audio-visuellen Medien, die in jeder städtischen oder (landes-)kirchlichen Medienstelle erhältlich sind“⁴⁷².

Zur Mediendidaktik elektronischer Medien in *Religion entdecken – verstehen – gestalten* lässt sich nach der Thematisierung von Internet und audiovisuellen Medien die Zwischenbilanz ziehen, dass konkrete didaktische Hinweise sowohl im Werkbuch als auch im Schulbuch die Ausnahme sind. Das betrifft jedoch nicht alle Arten elektronischer Medien: Beim

⁴⁶⁸ REHERMANN, M.: Glaube und Naturwissenschaft 2002, S. 80.

⁴⁶⁹ GERHOLD, H.-G./SCHAPER, C.: Der Weg des Buddhismus 2002, S. 139.

⁴⁷⁰ GERHOLD, H.-G./SCHAPER, C.: Der Weg des Buddhismus 2002, S. 139.

⁴⁷¹ GERHOLD, H.-G./SCHAPER, C.: Der Weg des Buddhismus 2002, S. 141.

⁴⁷² GERHOLD, H.-G./SCHAPER, C.: Der Weg des Buddhismus 2002, S. 148.

Unterrichtsthema *Identität – Liebe – Partnerschaft* ist der Vorschlag zum Unterrichtseinsatz einer CD (der Rap *Nur mir* von Sabrina Setlur)⁴⁷³ im Werkbuch mit detaillierten didaktischen Hinweisen versehen: „Vorspielen [...] ohne Textvorlage; Spontanphase; zweites Vorspielen des Rap mit Textvorlage; Eintragen von Sinnabschnitten; Erarbeitung der Hauptaussagen durch die [SchülerInnen] (Unterstreichen bzw. Textlöschung).“⁴⁷⁴ Auch beim Unterrichtsthema *Leben, Sterben und Tod* werden mediendidaktische Anweisungen in Bezug auf einen Audio-Track angeboten, hier zu *Nichts bleibt für die Ewigkeit* von den Toten Hosen: „Vorspielen des Liedes; Beschreibung der liedimmanenten Stimmung. Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Ewigkeit‘ durch Bildung von freien Assoziationsketten.“⁴⁷⁵ Das lässt zumindest die Annahme zu, dass der didaktische Einsatz elektronischer Medien pädagogisch nicht generell als selbsterklärend angenommen wird. Erklärungen zur pädagogischen Vermittlung medialer Texte scheinen desto eher nachzulassen, je mehr sich das konkrete Medium von einem herkömmlichen, literarisch verwurzelten Textverständnis entfernt – ohne dabei unbedingt an struktureller Komplexität einzubüßen. Auch zeigen die beiden Beispiele ein offensichtliches Bemühen, bei der Auswahl der Musikstücke an jugendliche Lebenswelten anzuknüpfen, was ich in Bezug auf die Auswahl von Filmen noch in Abrede stellte.

Zum Abschluss dieses Kapitels möchte ich nun auf jene Fundstellen eingehen, die weder auf eine Förderung von Medienkompetenz abzielen noch sich auf den didaktischen Einsatz elektronischer Medien beziehen. Zum Unterrichtsthema *Leben, Sterben und Tod* gibt es im Schulbuch einen Text, der eine E-Mail-Korrespondenz darstellen soll,⁴⁷⁶ die allerdings nur durch deren konkrete Benennung als solche erkennbar ist. Auf die Problematik sich scheinbar lebensweltorientiert auf spezifische Mediensprachen zu beziehen, ohne jedoch deren formale Eigenheiten zu zitieren, habe ich schon im vorangegangenen Kapitel zu *RELi + wir* im Zusammenhang mit SMS hingewiesen.

Während hier die inhaltliche Thematisierung eines elektronischen Mediums noch als relativ neutral zu beurteilen ist, überwiegen im Schulbuch in dieser Hinsicht sonst die Beispiele, die elektronische Medien in unreflektiert kritischen, teils dämonisierenden Zusammenhängen nennen, wie ich nun zeigen werde. Der Brudermörder Kain besitzt in einem Gedicht zum Unterrichtsthema *Schuld und Vergebung* ein quälendes „Computerhirn“⁴⁷⁷, was im Werkbuch

⁴⁷³ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: Religion entdecken 2004, S. 63.

⁴⁷⁴ REHERMANN, M.: *Identität – Liebe – Partnerschaft* 2002, S. 55.

⁴⁷⁵ REHERMANN, M.: *Leben, Sterben und Tod* 2002, S. 103.

⁴⁷⁶ Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: Religion entdecken 2004, S. 121.

⁴⁷⁷ Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: Religion entdecken 2004, S. 140.

als „Beispiel [...] aus der heutigen Lebenswelt“⁴⁷⁸ bezeichnet wird. Zum Unterrichtsthema *Arbeits-Los: Mehr als nur ein halbes Leben* ist ein Cartoon abgedruckt, in dem die Kirchenfenster im Stil des Logos des Betriebssystems Windows gestaltet sind. Dazu gibt es die Bildunterschrift: „Aber Bill Gates ist unser wichtigstes Gemeindeglied.“⁴⁷⁹ Auch wenn der Cartoon auf satirische Weise etwa vor Grenzüberschreitungen durch eine Kommerzialisierung von Kirche warnt, bedient er sich doch zugleich auch eines weiteren Subtextes: Windows, ein Symbol neuer Medien im Alltag, hat in der Kirche nichts verloren.

Medien sind Leidüberbringer, wird implizit auch bei einem Schulbuch-Satz zum Unterrichtsthema *Menschen im Leid* mitgelesen: „Aus den Zeitungen, aus dem Fernsehen, überall erfahren wir jeden Tag, dass Menschen in aller Welt schlimmes Leid ertragen müssen.“⁴⁸⁰ Eine Abbildung zum Unterrichtsthema *Glaube und Naturwissenschaft* verbindet die Darstellung eines Fernsehers (ebenso wie weitere Sinnbilder für populäre Unterhaltung wie einen Fußballer und eine sexualisiert dargestellte Sängerin mit Mikrofon) gar mit dem Turmbau zu Babel, mit Krieg und Zerstörung.⁴⁸¹ Zu einer anderen Darstellung des Turmbaus zu Babel findet sich im Werkbuch der Vorschlag, dass die Jugendlichen auf der Oberseite des Turms selbst Motive wie „z. B. Gentechnik, Medien, Atomkraft, Raumfahrt usw.“⁴⁸² einsetzen. Nicht nur sind hier willkürlich Symbole der Moderne erneut mit dem Turmbau zu Babel assoziiert, es ergibt sich durch die Formulierung auch eine subtile Gleichsetzung der eher negativ konnotierten Begriffe Gentechnik und Atomkraft mit Raumfahrt und – wieder – Medien. Beim Unterrichtsthema *Menschen im Leid* ist eine Fotografie im Schulbuch abgedruckt, die die brennende Concorde am Pariser Flughafen Charles de Gaulle kurz vor ihrem verheerenden Absturz am 25. Juli 2000 zeigt.⁴⁸³ Im Werkbuch findet sich dann als Vorschlag mit den SchülerInnen nach „der Berechtigung, Katastrophen den Zuschauern möglichst unmittelbar in Bild und Film zu präsentieren“⁴⁸⁴ zu fragen, wie es „in gleicher Weise nach der Liveberichterstattung des Terroranschlags auf das World-Trade-Center“⁴⁸⁵ geschah. Während hier die Berechtigung unmittelbarer medialer Berichterstattung zur Diskussion gestellt werden soll, bleibt davon offenbar die Berechtigung unhinterfragt, wozu

⁴⁷⁸ STOEBE, K.: Schuld und Vergebung 2002, S. 115.

⁴⁷⁹ Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: Religion entdecken 2004, S. 187.

⁴⁸⁰ Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: Religion entdecken 2004, S. 164.

⁴⁸¹ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: Religion entdecken 2004, S. 164.

⁴⁸² REHERMANN, M.: Glaube und Naturwissenschaft 2002, S. 80.

⁴⁸³ Vgl. Evang. Presseverband in Ö./G.-R. KORETZKI, R. TAMMEUS: Religion entdecken 2004, S. 151.

⁴⁸⁴ HEIZMANN, K. und H.: Warum? – Menschen im Leid 2002, S. 129.

⁴⁸⁵ HEIZMANN, K. und H.: Warum? – Menschen im Leid 2002, S. 129.

auch in *Religion entdecken – verstehen – gestalten* die in ihrer emotionalen Wirkung durchaus drastische Fotografie des brennenden Flugzeugs abgedruckt ist.

Ich stellte eingangs mehrere differenzierte Ansätze in *Religion entdecken – verstehen – gestalten* dar, wie Medienkompetenz vermittelt werden kann, und konnte anschließend, bei aller Kritik im Einzelnen, ein in quantitativer Hinsicht deutlich erkennbares Grundvertrauen der AutorInnen zum didaktischen Einsatz elektronischen Medien nachweisen. Zuletzt zeigte sich für mich allerdings auch, wie schmal der Grat einer Religionspädagogik mit ethischen Ansprüchen zwischen kritisch-reflexiver und kritisch-unreflektierter bis bewahrpädagogischer Pädagogik ist.

5 SCHLUSSBEMERKUNGEN

Die Vielschichtigkeit der Medienpädagogik erschloss sich mir in der Beschäftigung mit deren Grundbegriffen und Problemfeldern. Ich konnte erkennen, dass eindeutige Einteilungen in *gute* und *schlechte* medienpädagogische Methoden und Herangehensweisen nicht so einfach möglich sind. Zwar bieten bewahrpädagogische Ansätze besonders viele Anknüpfungspunkte für berechtigte Kritik, aber etwa auch die kritisch-reflexive Medienerziehung ist schon auf Grund ihres historischen Gewachsenseins immer wieder neu zu beurteilen. Die Medienpädagogik reicht weit über mediendidaktische Fragestellungen im Schulunterricht hinaus und setzt wegen unseres Medienalltags mitten in unseren Lebenswelten und in unserer Gesellschaft an.

Die Religionspädagogik besitzt zumindest das Potential zu einer Stimme zu werden, die in medienpädagogischen Diskursen gehört und ernstgenommen wird. Möglich wird das durch ihre spezifischen ethischen Perspektiven, aber auch durch eigenständig entwickelte Modelle wie der Symboldidaktik. Umgekehrt konnte ich zeigen, wie sehr die Religionspädagogik von einer Offenheit für medienpädagogische Ansätze profitieren kann.

Diese Offenheit ist in den Lehrplänen für den evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe in Österreich grundsätzlich gegeben, wenn man, was ich versucht habe, die möglichen Verbindungen des Religionsunterrichts zur Medienpädagogik erkennt und benennt. In den Schulbüchern, Werkbüchern und Lehrerhandbüchern gibt es durchaus Best-Practice-Beispiele, wie die Medienpädagogik für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden kann. Oft werden jedoch Potentiale nicht ausgeschöpft, besonders in mediendidaktischer Hinsicht, und manche Unterrichtseinheiten würde eine Medienpädagogin vermutlich grundsätzlich anders (und wahrscheinlich auch besser) gestalten.

Das Misstrauen und Unverständnis gegenüber elektronischen Medien, das manchmal besonders in den Werkbüchern und Lehrerhandbüchern anklingt, scheint mir auf eine bestimmte Betrachtungsweise der Achse Religionsunterricht – Medien – Lebenswelt zurückzugehen: Hier stehen die elektronischen Medien der Verbindung zwischen Religionsunterricht und Lebenswelt der SchülerInnen im Weg und werden entsprechend negativ beurteilt. Im Grundlagenartikel zum Werkbuch von *Religion entdecken – verstehen – gestalten* stellt der Erziehungswissenschaftler Thomas ZIEHE fest, dass die Alltagskultur aus

„Videoclips, Filmen, Werbung, Handys, Internet [...] und dergleichen“⁴⁸⁶ den Jugendlichen den Aufbau einer „Parallelwelt [...] zur Welt der Schule“⁴⁸⁷ ermöglicht. Dazu muss ich feststellen, dass der Begriff Parallelwelt oft dann auftaucht, wenn es um die Bedrohung der eigenen, der Norm-Welt geht.

Auch die in den Büchern angetroffene aufgeschlossene Haltung gegenüber elektronischen Medien, die sich mir etwa in den zahlreichen entsprechenden mediendidaktischen Beispielen zeigte, lassen sich oft auf eine wiederum andere Lesart der Achse Religionsunterricht – Medien – Lebenswelt zurückführen: Hier werden die elektronischen Medien als willkommenes Bindeglied zwischen Religionsunterricht und Lebenswelt der SchülerInnen verstanden. So oder so könnte in meinen Augen der evangelische Religionsunterricht vom Zusammentreffen von Religionspädagogik und Medienpädagogik noch mehr profitieren: wenn das Denken in diesen Achsen manchmal aufgeben wird und elektronische Medien nicht als das an jugendliche Lebenswelten gebundene Fremde, sondern als feste und zu verstehende Bestandteile ihrer Lebenswelten begriffen werden.

⁴⁸⁶ ZIEHE, T.: Notwendigkeit wohldosierter Fremdheit 2002, S. 9.

⁴⁸⁷ ZIEHE, T.: Notwendigkeit wohldosierter Fremdheit 2002, S. 9.

6 LITERATUR

- ANSELM, Helmut: *Herausforderungen : Spannungsfelder des Religionsunterrichts im 21. Jahrhundert ; eine Studie mit Dokumentation*. Pano-Verlag, Zürich 2002.
- BAACKE, Dieter: „Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel“. In: Antje VON REIN (Hg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2006, S. 112–124.
- BACHLER, Ingrid/DANNER, Sonja/PRÖGLHOF, Peter: „Themenvorschläge zu den Zielen des Lehrplans“. In: Michael BÜNKER, Marco USCHMANN (Redaktion): *Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten. Österreich-Ausgabe*. Evangelischer Presseverband in Österreich, Wien 2004, S. 96–99.
- BEUSCHER, Bernd: „Remedia¹ Neun Impulse für religionspädagogische Medienkompetenz“. In: Manfred L. PIRNER, Thomas BREUER (Hgg.): *Medien – Bildung – Religion; Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis*. (zgl. *Medienpädagogik interdisziplinär 2 : Veröffentlichungen des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM)*). Horst NIESYTO, Manfred L. PIRNER, Matthias RATH (Hgg.). kopaed, München 2004, S. 73–77.
- BIEHL, Peter: *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*. Neukirchener, Neukirchen-Vluyn 1999.
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: *1000. 1100. SCHULBUCHAKTION 2011/12. SCHULBUCHLISTE. ALLGEMEIN BILDENDE HÖHERE SCHULEN. UNTERSTUFE. OBERSTUFE*. Stand: Dezember 2011. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20017/1112sbl_1000.pdf, zuletzt überprüft am 10.2.2012].
- DERENTHAL, Birgitta: *Medienverantwortung in christlicher Perspektive. Ein Beitrag zu einer praktisch-theologischen Medienethik*. (zgl. *Theologie und Praxis Band 29*. Giancarlo COLLET, Reinhard FEITER, Norbert METTE, Udo Fr. SCHMÄLZLE, Hermann STEINKAMP (Hgg.)). LIT VERLAG, Berlin 2006.
- DE WITT, Claudia: „Lehren und Lernen mit neuen Medien/E-Learning“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 440–448.
- EBMER/Gisela, MIKLAS, Helene/MARTIN, Evelyn: *Lehrerhandbuch 3 zum Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule. Unterrichtsentwürfe und -vorschläge (Sekundarstufe I)*. Gerlinde HERRGESELL, Roland KADAN, Helene MIKLAS, Helmar POLLITT, Robert SCHELANDER (Hgg.). Evangelischer Presseverband in Österreich, Wien 2004.
- Evangelischer Presseverband in Österreich (Hg.): *RELi + wir. Österreich-Ausgabe*. Schulbuchnummer 146.325. Vandenhoeck & Ruprecht/Evangelischer Presseverband in Österreich, Göttingen/Wien 2010.

- Evangelischer Presseverband in Österreich/Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Religion entdecken – verstehen – gestalten. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht. Österreich-Ausgabe. Schulbuchnummer 115.458. Vandenhoeck & Ruprecht/Evangelischer Presseverband in Österreich, Göttingen/Wien 2004.*
- FLECKENSTEIN, Wolfgang: „Medienpädagogik (und) als religionspädagogische Symboldidaktik“. In: Manfred L. PIRNER, Thomas BREUER (Hgg.): *Medien – Bildung – Religion; Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis.* (zgl. *Medienpädagogik interdisziplinär 2: Veröffentlichungen des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM).* Horst NIESYTO, Manfred L. PIRNER, Matthias RATH (Hgg.)). kopaed, München 2004, S. 82-97.
- FRANK, Werner: „Erinnerung – Vergebung – Versöhnung: Die Defereggentaler“. In: Michael BÜNKER, Marco USCHMANN (Redaktion): *Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten. Österreich-Ausgabe.* Evangelischer Presseverband in Österreich, Wien 2004, S. 30-32.
- FRANK, Werner: „Friedenstag“. In: Michael BÜNKER, Marco USCHMANN (Redaktion): *Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten. Österreich-Ausgabe.* Evangelischer Presseverband in Österreich, Wien 2004, S. 25–27.
- FRANK, Werner: „Ketzer“. In: Michael BÜNKER, Marco USCHMANN (Redaktion): *Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten. Österreich-Ausgabe.* Evangelischer Presseverband in Österreich, Wien 2004, S. 33–36.
- FRANK, Werner: „Die Loosdorfer Schulordnung 1574 – Religionsunterricht heute“. In: Michael BÜNKER, Marco USCHMANN (Redaktion): *Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten. Österreich-Ausgabe.* Evangelischer Presseverband in Österreich, Wien 2004, S. 60-67.
- GANGUIN, Sonja/SANDER, Uwe: „Kritisch-emanzipative Medienpädagogik“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik.* VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 61–65.
- GERHOLD, Hans-Günter/ SCHAPER, Carolin: „Der Weg des Buddhismus“. In: Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Werkbuch 9/10 Religion entdecken – verstehen – gestalten. 9./10. Schuljahr.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 139–156.
- GOTTWALD, Eckart: „XVII. Audiovisuelle Medien in Religionsunterricht und Gemeindearbeit“. In: Gottfried ADAM, Rainer LACHMANN (Hgg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht I Basisband.* Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002⁴, S. 284–296.
- GOTTWALD, Eckart: „Mögliche Felder einer Zusammenarbeit zwischen Medienpädagogik und Religionspädagogik aus der Sicht der Didaktik der religiösen Kommunikation“. In: Manfred L. PIRNER, Thomas BREUER (Hgg.): *Medien – Bildung – Religion; Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis.* (zgl. *Medienpädagogik interdisziplinär 2: Veröffentlichungen des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM).* Horst NIESYTO, Manfred L. PIRNER, Matthias RATH (Hgg.)). kopaed, München 2004, S. 36–51.

- GRETHLEIN, Christian: *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2005.
- Grundsatzlerlass Medienerziehung. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*, Wien 2010 (Orig. Erlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. GZ 48.223/14 -Präs.10/01, Rundschreiben Nr.64/01. Wien, 20. November 2001.)
- HEIZMANN, Kerstin und Hendrik: „Der Mensch in der Schöpfung“. In: Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Werkbuch 9/10 Religion entdecken – verstehen – gestalten. 9./10. Schuljahr*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 60–74.
- HEIZMANN, Kerstin und Hendrik: „Kreuz und Auferstehung“. In: Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Werkbuch 9/10 Religion entdecken – verstehen – gestalten. 9./10. Schuljahr*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 83–98.
- HEIZMANN, Kerstin und Hendrik: „Warum? – Menschen im Leid“. In: Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Werkbuch 9/10 Religion entdecken – verstehen – gestalten. 9./10. Schuljahr*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 123–136.
- HOFFMANN, Bernward: „Bewahrpädagogik“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 42–50.
- HÜTHER, Jürgen: „Mediendidaktik“. In: Jürgen HÜTHER, Bernd SCHORB, Christiane BREHM-KLOTZ (Hgg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd Verlag, München 1997, S. 210–215.
- HÜTHER, Jürgen/PODEHL, Bernd: „Geschichte der Medienpädagogik“. In: Jürgen HÜTHER, Bernd SCHORB, Christiane BREHM-KLOTZ (Hgg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd Verlag, München 1997, S. 116–126.
- HUGGER, Kai-Uwe: „Medienkompetenz“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 93–99.
- KERRES, Michael: „Mediendidaktik“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 116–122.
- KIRCHHOFF, Ilka/HANISCH, Helmut/MACHT, Siegfried/LESSELICH, Claudia: *RELi + wir Werkbuch. Inhalte, Methoden, Ideen*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2007.
- KÖNIG, Andrea: *Medienethik aus theologischer Perspektive. Medien und Protestantismus – Chancen, Risiken, Herausforderungen und Handlungskonzepte*. Tectum Verlag, Marburg 2006.
- KÜBLER, Hans-Dieter: „Schule und Medien“. In: Jürgen HÜTHER, Bernd SCHORB, Christiane BREHM-KLOTZ (Hgg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd Verlag, München 1997, S. 321–328.
- Lehrplan Evangelische Religion an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (einschließlich der Sonderformen) 2009*: Bekanntmachung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur betreffend den Lehrplan für den Evangelischen Religionsunterricht an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (einschließlich der

Sonderformen) sowie Änderungen von Bekanntmachungen in Verordnungen über die Lehrpläne der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (einschließlich der Sonderformen), der höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten und der Forstfachschule. Teil II. BGBl. Nr. 130/2009.

Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen 2005: Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur betreffend den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen. Teil II. BGBl. Nr. 192/2005.

Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen 2002: Bekanntmachung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur betreffend den Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen. Teil II. BGBl. Nr. 201/2002.

MAROTZKI, Winfried/JÖRISSSEN, Benjamin: „Medienbildung“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 100–109.

MIKLAS, Helene/MARTIN, Evelyn/RAUCHWARTER, Barbara: *Lehrerhandbuch 1 zum Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule. Unterrichtsentwürfe und –vorschläge (Sekundarstufe I)*. Gerlinde HERRGESELL, Roland KADAN, Helene MIKLAS, Robert SCHELANDER (Hgg.). Evangelischer Presseverband in Österreich, Wien 2002.

MIKLAS, Helene/MARTIN, Evelyn/RAUCHWARTER, Barbara: *Lehrerhandbuch 2 zum Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule. Unterrichtsentwürfe und –vorschläge (Sekundarstufe I)*. Gerlinde HERRGESELL, Roland KADAN, Helene MIKLAS, Robert SCHELANDER (Hgg.). Evangelischer Presseverband in Österreich, Wien 2002.

MIKLAS, Helene/MARTIN, Evelyn/RAUCHWARTER, Barbara: *Lehrerhandbuch 4 zum Lehrplan für den evangelischen Religionsunterricht an Hauptschulen und an der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule. Unterrichtsentwürfe und –vorschläge (Sekundarstufe I)*. Gerlinde HERRGESELL, Roland KADAN, Helene MIKLAS, Robert SCHELANDER (Hgg.). Evangelischer Presseverband in Österreich, Wien 2004.

MITGUTSCH, Konstantin: „Medienkompetenz – Formel oder Leerformel“. In: Edith BLASCHITZ, Martin SEIBT (Hgg.): *Medienbildung in Österreich. Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*. LIT Verlag, Wien/Berlin 2008, S. 94–103.

MOLTMANN, Jürgen: *Mensch*. Kreuz-Verlag, Stuttgart 2005.

MOSER, Heinz: „Medien und Reformpädagogik“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 15–21.

NIESYTO, Horst: „Aufmerksamkeitserregung Kritische Anmerkung zum kulturellen Kapitalismus unserer Zeit und der Aufgaben einer emanzipatorischen Medienbildung“. In: Manfred L. PIRNER, Thomas BREUER (Hgg.): *Medien – Bildung – Religion; Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis*. (zgl.

Medienpädagogik interdisziplinär 2 : Veröffentlichungen des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM). Horst NIESYTO, Manfred L. PIRNER, Matthias RATH (Hgg.). kopaed, München 2004, S. 73–77.

NIESYTO, Horst: „Medienkritik“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 129–135.

PIRNER, Manfred L.: „Einführung“. In: Manfred L. PIRNER, Thomas BREUER (Hgg.): *Medien – Bildung – Religion; Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis*. (zgl. *Medienpädagogik interdisziplinär 2 : Veröffentlichungen des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM)*). Horst NIESYTO, Manfred L. PIRNER, Matthias RATH (Hgg.). kopaed, München 2004, S. 11–18.

PIRNER, Manfred L.: „Extra media nullus homo? Theologische Aspekte zu einer Anthropologie der Medien“. In: Manfred L. PIRNER, Matthias RATH (Hgg.): *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*. (zgl. *Medienpädagogik interdisziplinär 1 : Veröffentlichungen des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM)*). Horst NIESYTO, Manfred L. PIRNER, Matthias RATH (Hgg.). kopaed, München 2003, S. 107–118.

PIRNER, Manfred L.: *Fernsehmythen und religiöse Bildung; Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung*. (zgl.: *Beiträge zur Medienpädagogik – Band 7*). Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Frankfurt am Main 2001.

PIRNER, Manfred L.: „XXV. Film/Fernsehen/Video. In: Gottfried ADAM, Rainer LACHMANN (Hgg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2006², S. 309–321.

PIRNER, Manfred L.: „XXVI. Internet/Computer. In: Gottfried ADAM, Rainer LACHMANN (Hgg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2006², S. 322–332.

PIRNER, Manfred L.: „Neue elektronische Medien“. In: Rainer LACHMANN, Gottfried ADAM, Martin ROTHGANGEL (Hgg.): *Ethische Schlüsselprobleme. Lebensweltlich – theologisch – didaktisch*. (zgl.: *Theologie für Lehrerinnen und Lehrer (TLL) Band 4*, Rainer LACHMANN, Gottfried ADAM (Hgg.)). Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2006, S. 198–215.

PODEHL, Bernd: „Medienpädagogik in der NS-Zeit“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 22–31.

REHERMANN, Martin: „Identität – Liebe – Partnerschaft“. In: Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Werkbuch 9/10 Religion entdecken – verstehen –gestalten. 9./10. Schuljahr*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 49–59.

REHERMANN, Martin: „Glaube und Naturwissenschaft“. In: Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Werkbuch 9/10 Religion entdecken – verstehen –gestalten. 9./10. Schuljahr*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 75–82.

- REHERMANN, Martin: „Leben, Sterben und Tod“. In: Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Werkbuch 9/10 Religion entdecken – verstehen –gestalten. 9./10. Schuljahr*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S.99–110.
- RÖLL, Franz-Josef: „Religionspädagogische Symboldidaktik aus der Perspektive einer wahrnehmungsorientierten Medienpädagogik“. In: Manfred L. PIRNER, Thomas BREUER (Hgg.): *Medien – Bildung – Religion; Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis*. (zgl. *Medienpädagogik interdisziplinär 2 : Veröffentlichungen des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM)*). Horst NIESYTO, Manfred L. PIRNER, Matthias RATH (Hgg.). kopaed, München 2004, S. 98–114.
- ROHLOFF, Björn: *Medien im Kontext der religiös orientierten Bildungsarbeit. Eine Untersuchung zur Bildungsmedienentwicklung seit 1945 unter besonderer Berücksichtigung der audiovisuellen Medien*. (zgl. *Dortmunder Beiträge zu Theologie und Religionspädagogik Band 5*, Gerhard Büttner, Thomas Pola (Hgg.)). LIT Verlag Dr. W. Hopf, Berlin 2009.
- SCHAPER, Carolin/GERHOLD, Hans-Günter: „Sehnsucht nach Gerechtigkeit“. In: Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Werkbuch 9/10 Religion entdecken – verstehen – gestalten. 9./10. Schuljahr*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 16–26.
- SCHOBERTH, Wolfgang: *Einführung in die theologische Anthropologie*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2006.
- SCHORB, Bernd: „Handlungsorientierte Medienpädagogik“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 75–86.
- SCHORB, Bernd: „Medienerziehung“. In: Jürgen HÜTHER, Bernd SCHORB, Christiane BREHM-KLOTZ (Hgg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd Verlag, München 1997, S. 215–218.
- SCHORB, Bernd: „Medienkompetenz“. In: Jürgen HÜTHER, Bernd SCHORB, Christiane BREHM-KLOTZ (Hgg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. KoPäd Verlag, München 1997, S. 234–240.
- STILLE, Michael: „Andere Erfahrungen – andere Religionen: Der Islam“. In: Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Werkbuch 7/8 Religion entdecken – verstehen – gestalten. 7./8. Schuljahr*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2001, S. 75–89.
- STOEBE, Kathrin: „Schuld und Vergebung“. In: Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Werkbuch 9/10 Religion entdecken – verstehen –gestalten. 9./10. Schuljahr*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 111–122.
- SÜSS, Daniel/LAMPERT, Claudia/WIJNEN, Christine W.: *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010.
- SWERTZ, Christian: „Bildungstechnologische Medienpädagogik“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 66–74.
- THOMAS, Günter: „Umkämpfte Aufmerksamkeit. Medienethische Erwägungen zu einer knappen kulturellen Ressource“. In: *Zeitschrift für Evangelische Ethik (ZEE)*, 47. Jg., 2. Band, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2003, S. 89–104.

- TILL, Josef: „Bedrohung oder Bereicherung: Leben mit den neuen Medien“. In: Christoph BAUMGARTINGER, Alfred HABICHLER, Renate FINK, Siegfried BARONES (Hgg.): *Religionspädagogik in einer veränderten Welt*. Verlag Jugend & Volk GmbH, Wien 2002, S.404–414.
- TROCHOLEPCZY, Bernd: „Christliche Religion ist medial verfasst“. In: Karl VÖRCKEL, Clemens BOHRER, Ulla NEISES: *Knotenpunkte. Internet – Schule – Christentum*. (zgl. *DWV-Schriften zur Theologie Band 3*). Deutscher Wissenschaftsverlag (DWV), Baden–Baden 2008, S. 6–7.
- TROCHOLEPCZY, Bernd: „Das Medium ist nicht die Botschaft; Zum kritischen Verhältnis von Religionspädagogik und Medien“. In: Thomas SCHREIJÄCK (Hg.): *Werkstatt Zukunft; Bildung und Theologie im Horizont eschatologische bestimmter Wirklichkeit*. Verlag Herder, Freiburg im Breisgau 2004, S. 30–43.
- TULODZIECKI, Gerhard: „Medienerziehung“. In: Uwe SANDER, Friederike VON GROSS, Kai-Uwe HUGGER (Hgg.): *Handbuch Medienpädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008, S. 123–128.
- TULODZIECKI, Gerhard: „Mögliche Felder der Zusammenarbeit zwischen Medienpädagogik und Religionspädagogik aus medienpädagogischer Sicht“. In: Manfred L. PIRNER, Thomas BREUER (Hgg.): *Medien – Bildung – Religion; Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis*. (zgl. *Medienpädagogik interdisziplinär 2: Veröffentlichungen des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM)*). Horst NIESYTO, Manfred L. PIRNER, Matthias RATH (Hgg.), kopaed, München 2004, S. 21–35.
- VÖRCKEL, Karl/BOHRER, Clemens/NEISES, Ulla: *Knotenpunkte. Internet – Schule – Christentum*. (zgl. *DWV-Schriften zur Theologie Band 3*). Deutscher Wissenschaftsverlag (DWV), Baden-Baden 2008.
- WOLF, Heike: „Flüchtlinge“. In: Michael BÜNKER, Marco USCHMANN (Redaktion): *Werkbuch Religion entdecken – verstehen – gestalten. Österreich-Ausgabe*. Evangelischer Presseverband in Österreich, Wien 2004, S. 72–73.
- ZIEHE, Thomas: „Von der Notwendigkeit wohl dosierter Fremdheit in der Schule“. In: Gerd-Rüdiger KORETZKI, Rudolf TAMMEUS (Hgg.): *Werkbuch 9/10 Religion entdecken – verstehen – gestalten. 9./10. Schuljahr*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2002, S. 9–15.

7 ABSTRACT

Die Diplomarbeit behandelt das Vorkommen elektronischer Medien im aktuellen evangelischen Religionsunterricht der Sekundarstufe in Österreich unter dem Gesichtspunkt eines Zusammentreffens von Religionspädagogik und Medienpädagogik. Dazu werden zunächst medienpädagogische Grundbegriffe und Problemfelder dargestellt: Bewahrpädagogik, kritisch-reflexive Medienerziehung, praktische Medienarbeit, Mediendidaktik, das Verhältnis von Schule und Medienalltag sowie Medienkompetenz als Schlüsselbegriff.

An den Medienkompetenz-Begriff wird Medienethik als eine zentrale Schnittstelle von Medienpädagogik und Religionspädagogik gekoppelt. Auf anthropologischen und schöpfungstheologischen Grundlagen aufbauendes ethisches Orientierungswissen, das als religionspädagogischer Beitrag zur Medienkompetenz verstanden wird, ist eines der Themen, denen in Bezug auf die Spannungsfelder zwischen Medienpädagogik und Religionspädagogik nachgegangen wird. Weitere diesbezügliche Themen sind unter anderem eine medienerfahrungsorientierte Religionspädagogik und die Symboldidaktik.

Auf diesen theoretischen Grundlagen aufbauend werden Lehrpläne, Schulbücher und Lehrerhandbücher des gegenwärtigen evangelischen Religionsunterrichts der Sekundarstufe in Österreich in Hinblick auf das Vorkommen elektronischer Medien analysiert. Das Forschungsinteresse gilt dabei der Frage, wie sich diese Materialien aus der Praxis in medienpädagogischen Zusammenhängen einordnen und bewerten lassen. Es werden zahlreiche Fallbeispiele festgestellt, die das Potential medienpädagogischer Methoden und Herangehensweisen voll ausschöpfen, nur rudimentär nutzen oder konträr zu medienpädagogisch vertretbaren Ansätzen stehen.

8 LEBENSLAUF

Persönliche Daten

- Name: Monika Liebert
- Geburtsdatum: 13.04.1979
- Geburtsort: Wien
- Familienstand: verheiratet

Aus- und Weiterbildung

- 1985-1989 VS in 1190 Wien
- 1989-1997 BRG XIX - Matura mit ausgezeichnetem Erfolg
- 1997-1998 Studium der Pädagogik und Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien (nicht abgeschlossen)
- 1999/2000 Lehrgang Public Relations am bfi Wien: Diplomprüfung mit ausgezeichnetem Erfolg bestanden
- Seit 10.2003 Studium der evangelischen Theologie an der Universität Wien

Berufserfahrung:

- 04.1998-08.2000 bei Skandia Leben AG: Sekretärin/Assistentin des Vorstands
- 09.2000-04.2002 UNIGLOBE GS&S Travel-Service: Marketing und Verkauf
- 05.2002-06.2002 Wellness Magazin: Anzeigenverkauf
- 07.2002-09.2002 Heid & Partner Rechtsanwälte: Kanzleileitung/Sekretariat
- 10.2002 GATS Reisen GmbH: Verkauf
- 12.2002-09.2003 Heltour Hellas Reisen: Buchungszentrale
- Seit 10.2003 gelegentliche Mitarbeit bei COLUMBUS Reisen
- Seit 09.2005 aushilfsweise Erteilung Evangelischer Religionsunterricht an verschiedenen Handelsakademien und Gymnasien.

Sonstige Tätigkeiten

- 2005-2010 Mitarbeit in der Fakultätsvertretung evangelische Theologie (unter anderem im Vorsitzteam)
- Viele Jahre Jugendarbeit, Gemeindevertreterin und Diakonin (bis heute) in der Reformierten Stadtkirche, 1010 Wien
- 1 Jahr Jugendarbeit in der Reformierten Kirche Wien Süd, 1100 Wien
- 8 Jahre Mitarbeit beim Kurzfilmfestival Vienna Independent Shorts
- Seit 4 Jahren Mitarbeit im Flüchtlingshaus Rossauer Lände im Bereich Kinder- und Jugendarbeit