

Communicatio Socialis

ZEITSCHRIFT FÜR PUBLIZISTIK IN KIRCHE UND WELT

In Verbindung mit

Michael Schmolke (Salzburg), Karl R. Höller (Aachen)
und Kees Verhaak (Nimwegen)

herausgegeben von

FRANZ-JOSEF EILERS SVD (AACHEN)

11. Jahrgang 1978

Januar — März

Nr. 1

Medien im kommunikationsorientierten Religionsunterricht: Überlegungen zum Einsatz des allgemeinen Fernsehprogramms

von *Martin Thull*

Im Laufe ihrer Geschichte hat die Schule immer wieder Bereiche und Gegenstände des täglichen Lebens mit in ihren Unterricht einbezogen. Sie konnte so zumindest vordergründig vermeiden, ausschließlich einem „höheren“ Bildungsideal zu dienen. Ihr gelang dadurch auch, über die Schule hinaus zu wirken. Denn sie ließ auf diese Weise zu, daß außerschulische Bereiche Einfluß nahmen und Eindruck machten auf den Unterricht und auf die an ihm Beteiligten. Insofern kann auch die Beschäftigung mit Sendungen des allgemeinen Fernsehprogramms innerhalb des schulischen Unterrichts, in diesem Zusammenhang besonders des Religionsunterrichts, als in dieser Tradition stehend aufgefaßt werden.

Wenn im folgenden in erster Linie vom Fernsehen und seinen Möglichkeiten im Bereich der Schule, besonders des Religionsunterrichts gesprochen wird, so sollten darüber hinaus nicht die anderen Medien vergessen werden, die gleichfalls einen Platz im schulischen Unterricht beanspruchen und teilweise schon eingenommen haben. Die Beschäftigung mit dem Fernsehen, wie sie hier vorgestellt wird, soll verstanden werden als Ausschnitt einer umfassenden Kommunikationserziehung: einer Erziehung zu Kommunikation und einer Erziehung durch Kommunikation. Ein Grundsatz, dem sich auch und vor allem der Religionsunterricht verpflichtet sehen sollte.

Martin Thull (29), promovierte 1976 zum Dr. phil. an der Universität Bonn mit dem Thema „Gesellschaft — Fernsehen — Schule — Grundlagen und Inhalte einer Fernsehkunde dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts“. Seit August 1977 arbeitet er als Journalist.

1. Kommunikation als Gegenstand pädagogischer Überlegungen

Der Mensch ist als soziales Wesen auf Kommunikation angewiesen. Er bedarf des zwischenmenschlichen Kontaktes in jeglicher Form, um sich selbst voll entfalten und Gemeinschaft bilden zu können. Dabei wird Kommunikation als Verhalten schlechthin verstanden, also keineswegs auf sprachliche Verkehrsformen beschränkt. Faßt man also menschliches Leben als durch Kommunikation bestimmt, so fällt es nicht schwer, die Bedeutung der Kommunikation für Schule und Unterricht, für Erziehung überhaupt zu ermessen. Schulischer Unterricht und außerschulische Erziehung stellen sich dar als kommunikative Interaktionen.

Ebenso einleuchtend ist, daß nicht nur primäre, also unmittelbare, Kommunikation in diese Überlegungen gehört, sondern genauso die mediale, vermittelte Kommunikation. Insofern beinhaltet Kommunikationserziehung auch eine Medienerziehung, die nicht nur den medialen Aspekt dieser Kommunikationsinstrumente beachtet, sondern ihren kommunikativen Charakter in den Vordergrund stellt.

So kann der Begriff der Kommunikation als das gemeinsame Strukturelement von Erziehungs- und Kommunikationswissenschaft angesehen werden¹. Mit Hilfe von Kommunikation werden Informationen vermittelt — gleichermaßen im Erziehungs- wie im Kommunikationsprozeß. Im Vermittlungsaspekt sieht auch D. Baacke das gemeinsame Element, das beide Wissenschaften miteinander verbindet: „Diese (die Erziehungswissenschaft) reflektiert, organisiert und betreibt die Vermittlung kultureller Traditionen von Generation zu Generation (Vermittlung von Lerninhalten ist Kern jeden Unterrichts) sowie der Techniken und sozialen Chancen, damit jeder einzelne in der Lebenspraxis seine gesellschaftsbezogene Autonomie auch zukünftig behaupten kann (Korrektur des Traditionskanons). . . Die Kommunikationswissenschaft leistet die Beschreibung, Analyse und Erklärung dieses Vermittlungsprozesses in den intentional wie auch funktional bestimmten Lebensbereichen.“² Während also die Erziehungswissenschaft sich mit Auswahl und Übertragung von Inhalten und Absichten auf den Rezipienten befaßt, untersucht die Kommunikationswissenschaft die Bedingungen, die diese Interaktionen zustandekommen lassen³.

Setzt man weiter voraus, daß der homo educandus zugleich ein homo communicator ist⁴, so ist gleichzeitig vorauszusetzen, daß das eine, die Erziehbarkeit, auch das andere, die Kommunikationsfähigkeit, bedingt. Es ist aber weiter zu fragen, ob es eine Grenze gibt, die erreicht werden kann: ob also der zu Erziehende irgendwann einmal „erzogen“, also homo educatus ist. Nach den Ergebnissen und Überlegungen der Sozialisationsforschung ist diese Frage zu verneinen. Danach ist der Sozialisationsprozeß als lebenslang anzunehmen, als *éducation permanente*. Insofern aber ist dann auch die Kommunikationsfähigkeit des Menschen nie erschöpft.

Da sie einerseits generelle Voraussetzung für Erziehen, Lernen und Sozialisieren ist, andererseits aber auch von diesen Vorgängen, seien sie passiver oder aktiver Art, nicht zu trennen ist, gilt auch aufgrund dieses Gedankenganges: Es ist unmöglich, nicht zu kommunizieren. Das Permanenzaxiom der Kommunikation bestätigt sich. Da aber jeder Kommunikationsvorgang auch erzieherisch — im weitesten Sinne — wirkt, ist ebenso unmöglich, nicht zu erziehen beziehungsweise erzogen zu werden.

Welche Bedeutung hat dies aber für die Schule? Es besteht kein Zweifel, daß Kommunikationsprozesse in der Schule thematisiert werden müssen. Dabei spielt es zunächst nur eine untergeordnete Rolle, in welchem Fach dies zu geschehen hat. Erziehungsvorgänge sind als kommunikatives Verhalten zu verstehen, Störungen als

solche, im kommunikativen Bereich angesiedelte, zu erkennen und zu beheben: Die Axiome der Kommunikation⁵ bieten — gesehen unter therapeutischen Gesichtspunkten — das notwendige Instrumentarium.

Bei diesen fächerübergreifenden Überlegungen wird sich allerdings herausstellen, daß verschiedene Fächer eher als andere geeignet sind, von ihren Inhalten und Strukturen her, Kommunikation zu thematisieren: in Kommunikation einzuüben und kommunikative Kompetenz zu bilden.

Zu denken ist in erster Linie an die sprachlichen Fächer, da Sprache schließlich das als erstes bewußt werdende Medium der Kommunikation ist. Hier vor allem zu nennen ist wiederum der muttersprachliche Unterricht, in dem kommunikative Interaktionen auf sprachlicher Ebene analysiert werden können.

Es sind aber auch solche Fächer nicht zu vergessen, in denen gesellschaftliche Zusammenhänge verdeutlicht und soziale Verhaltensweisen erlernt und eingeübt werden sollen: die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer beispielsweise. Hier werden besonders nichtsprachliche Kommunikationen im Mittelpunkt der Überlegungen stehen. In diesen Rahmen gehört auch der Religionsunterricht⁶.

Um nicht mißverstanden zu werden: Es kann nicht darum gehen, beispielsweise einen Kurs „Kommunikation“ einzurichten. Die Thematisierung gesellschaftlicher sowohl wie unterrichtlicher Kommunikationsformen und -inhalte ist Bestandteil schulischer Erziehung überhaupt und nur fächerübergreifend zu verwirklichen und sinnvoll. Allerdings ist es in bestimmten Fächern einfacher, Kommunikation zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, sinnvoll ist es in allen. Auch, aber nicht in erster Linie, unter dem Gesichtspunkt, eine größere Effektivität zu erreichen.

2. Kommunikationserziehung

Ziel der Überlegungen ist nicht eine Medienkunde, in der technische und andere Kenntnisse über die Medien vermittelt werden. Vielmehr muß es „um der Entfaltung des Menschen und der Gesellschaft willen auf die Durchschaubarkeit der Kommunikation und auf sachentsprechendes Kommunikationsverhalten“ ankommen⁷. Demnach gilt es, nicht einen Mediennutzer zu formen, sondern einen Kommunikationspartner, der die Strukturen gesellschaftlicher, personaler und medialer Kommunikation zu durchschauen vermag und sie so anwenden kann, daß sie ihm dienstbar sind. Der Schüler soll befähigt werden, „Partner in der Kommunikation der Gesellschaft“ zu sein⁸.

Während bei der Medienerziehung konkrete Grundlagen vorhanden sind in Form von Zeitungen oder Werbeaussagen, als Hörfunk- oder Fernsehprogramm oder Film, geht es bei der Kommunikationserziehung um zwischenpersönliches Verhalten. Da hier nicht so sehr Medien im Mittelpunkt stehen, ist im Vordergrund das Bemühen um die Fähigkeit der Schüler, sich am „Zeitgespräch der Gesellschaft“ beteiligen zu können.

Diese Gesellschaft ist zwar zunehmend geprägt durch technische Medien, die das vermitteln, was meist durch eigene und unmittelbare Erfahrung nicht erreicht werden kann. Nimmt die technische Vermittlung also immer größeren Raum ein, so vergrößert sich entsprechend die Bedeutung der interpersonalen Kommunikation für das soziale Zusammenleben einer Gemeinschaft. Es gilt also, auf den Überlegungen der Kommunikationspädagogik gründend, diese interpersonalen Kommunikationen zu

vergrößern, zumindest Mittel zur Verfügung zu stellen, die diese Verhaltensform verstärken und ausbilden.

In den Überlegungen der Kommunikationspädagogik spielt aber auch der Bereich der Massenkommunikationsmittel eine Rolle, weil sich beispielsweise ein Teil der interpersonalen Kommunikation — am Arbeitsplatz oder in der Schule — auf Erlebnisse mit diesen Medien stützen. Außerdem können in den Strukturen der Kommunikation in Beiträgen der Massenmedien kommunikative Verlaufsformen und Verhaltensweisen deutlich gemacht werden, die auch auf das zwischenmenschliche Verhalten übertragbar sind, oder vor deren Fehlentwicklungen für den eigenen persönlichen Bereich gewarnt werden kann.

Insofern ist die Beschäftigung mit Medien in der Kommunikationserziehung dann sinnvoll, wenn der Kommunikationsaspekt der Medien im Vordergrund steht. Dabei sollte man sich allerdings bewußt sein, daß von Kommunikation im eigentlichen Sinne erst dann gesprochen werden kann, wenn ein unmittelbarer Austausch stattfinden kann zwischen Sender und Empfänger, wenn also Feedback zum Essential der Kommunikation wird. Daß dies bei den Massenmedien nicht der Fall ist, sieht man vom Telefon als Massenmedium ab, ist offensichtlich. Hier findet eher ein Transmissions- als ein Kommunikationsvorgang statt.

Dennoch gibt es in den Massenmedien auch Aspekte und Elemente der Kommunikation. Sie herauszuarbeiten kann Aufgabe der Kommunikationserziehung sein, allerdings nicht ihre einzige und vorrangige. Wichtig ist nicht so sehr, Kommunikationsstrukturen zwischen dem Medium und dem Rezipienten zu untersuchen, sondern vielmehr, im Medium selbst solche Strukturen aufzuzeigen und ihre mögliche Wirkung auf die Zuschauer darzulegen.

Kommunikationserziehung kann als Oberbegriff nicht nur für die Medienerziehung verstanden werden, sondern für schulische und andere Erziehung überhaupt. Erziehung geschieht immer kommunikativ. Von Kommunikationserziehung kann aber erst dann gesprochen werden, wenn nicht nur Erziehung durch Kommunikation geschieht, sondern auch Erziehung zu Kommunikation. Durch diese zweite Dimension erhält dann auch Erziehung eine emanzipatorische Komponente. Allerdings ist sie nicht durch irgendeine Automatik möglich, da das Axiom gilt: Es kann nicht nicht kommuniziert werden. Es ist also durchaus möglich, daß auch nicht-emanzipatorisch kommuniziert werden kann. Emanzipierte Kommunikation allerdings ermöglicht Selbstbestimmung und gründet sich auf selbstbestimmende Erziehung. Sie überwindet eine Erziehung, die sich allein auf Verbote und Normen stützt⁹.

Zu dieser Kommunikationserziehung gehört dann aber auch die Erziehung zum kritischen Gebrauch der Kommunikationsmittel: die Medienerziehung. Als handlungsorientierte Erziehung schließt sie auch andere Formen kommunikativen Verhaltens ein wie schriftlichen und mündlichen Ausdruck, Zeichenverständnis im Sinne von Codierung und Decodierung und das Erlernen sozialen Verhaltens.

Kommunikationserziehung faßt also den Menschen ganzheitlich, trennt nicht zwischen verschiedenen Bereichen seines Lebens und Empfindens. Durch die Grundannahme, alles menschliche Verhalten sei als Kommunikation zu verstehen und deutbar, erhält sie eine anthropologische Dimension. Und ist dadurch auch der Zielsetzung des Religionsunterrichts verwandt. Allerdings sollte sie sich bewußt sein, daß auf diese Weise eine unzulässige Nivellierung stattfinden kann und notwendige Unterscheidungen unterbleiben. Kommunikation ist zwar eine wichtige Dimension menschlichen Lebens, aber nicht die einzige. Kommunikationserziehung muß auch ihre Grenzen sehen.

Ziel einer Kommunikationserziehung¹⁰ ist es, nicht nur den medialen Charakter der Massenmedien in den Vordergrund der Erziehung zu stellen, sondern den kommunikativen Charakter menschlichen Zusammenlebens überhaupt und der Massenmedien im besonderen zu verdeutlichen. Dazu gehört der „Schritt aus der Konsumentenabhängigkeit zu emanzipatorischer kommunikativer Aktivität“¹¹. Allerdings kann das Beispiel der massenmedialen Kommunikation lediglich aufzeigen, wie Kommunikation im Kleinen wie im Großen geschieht.

Unter Berücksichtigung der Besonderheiten dieser Kommunikationsformen muß Kommunikationserziehung eine Hilfe bieten zur Bewältigung von Lebenssituationen, wenn diese kommunikativ zu leisten ist. Da aber nach unserer Annahme alles Verhalten zugleich kommunikativ ist, andererseits aber auch nicht kommuniziert werden kann, gehört zur Bewältigung von Lebenssituationen das Verfügen über ein Repertoire kommunikativer Verhaltensformen, die im jeweiligen situativen Kontext angewendet, soziale Interaktion ermöglichen und herrschaftsfreien Diskurs zum Ziel haben. Dieses Repertoire zu vermitteln ist Aufgabe der Kommunikationserziehung. Erfüllen kann sie diese Aufgabe auch im Religionsunterricht. Fernseherziehung, wie sie später noch beschrieben wird, ist in diesem Rahmen nur ein Ausschnitt, der allerdings möglicherweise wegen seiner Anschaulichkeit eine besondere Bedeutung gewinnen kann.

Zu diesem Repertoire kommunikativen Verhaltens besonders unter Berücksichtigung des Fernsehens gehört zum Beispiel das Beherrschen der Wort-Bild-Sprache. Die Kombination von Wort und Bild in der audiovisuellen Präsentation des Fernsehens gewinnt eine eigene Suggestivkraft, verführt unbewußt zu einem unzulässigen Grad an Authentizität und kann schließlich zu unkontrollierter Sucht führen¹². Das Beherrschen der Wort-Bild-Sprache, dieses Konstituens des Fernsehens, beinhaltet auch den Versuch, selbst eigene Aussagen mit diesem Mittel zu machen und durch unterschiedliche Akzentsetzung auch unterschiedliche Wirkungen zu erzielen.

Bestandteil einer Kommunikationserziehung mit der oben genannten Zielrichtung ist auch die Ausbildung und Förderung der Urteilsfähigkeit in Bezug auf die Massenmedien allgemein. Dazu gehört die Erarbeitung von Kriterien, an denen die Aussagen von Programmen und Akteuren gemessen werden können.

Sind solche Kriterien gefunden, die eine kritische Auseinandersetzung mit den Massenmedien erlauben, so kann auch zu sinnvollem Gebrauch dieser Medien angeregt und angeleitet werden. Allerdings ist darauf zu achten, daß diese Kriterien nicht einem Kulturpessimismus entstammen, der frühen Medienerziehern eigen war. Vielmehr sollte den Hintergrund bilden der Versuch, die jungen Menschen zu einem eigenständigen und selbstbestimmten, auch selbstverantworteten, also emanzipatorischen Gebrauch der Medien anzuregen. Daß dies nur durch einen emanzipatorischen Unterricht geschehen kann, der den Schülern auch die Ermessensspielräume überläßt, eigene Entscheidungen zu treffen und in ihren Folgen zu verantworten, soll hier eigens betont werden.

Keinesfalls übersehen werden darf in diesem Zusammenhang der gesellschaftliche Kontext, in dem sich die zu beobachtenden Massenkommunikationsvorgänge ereignen. Die gegenseitige Bedingtheit von ökonomischen und politischen Prozessen wäre aufzuzeigen und zu vermitteln¹³. Eine Rolle spielt gerade beim Fernsehen der zunehmende Versuch der politischen Kräfte aller Richtungen, sich der Funkhäuser zu bemächtigen, um durch massiven Druck Einfluß zu nehmen auf Programmgestaltung und damit auf die Zuschauer, die schließlich zum größten Teil auch Wähler sind.

Diese bestehenden Zusammenhänge gilt es aufzuzeigen, damit die Kommunikationsformen deutlich werden, die darauf zurückzuführen sind. Dabei kommt es darauf an, „zwischen individuellem und gesellschaftlichem Handlungswissen“ zu vermitteln, „diese Vermittlung aktiv gestalten (zu) lernen“, „Herrschaftswissen aufzugeben zugunsten von Emanzipation und Autonomie“ und schließlich damit Transparenz einerseits und Partizipation andererseits zu erreichen¹⁴. So können, durch das Medium Fernsehen verdeutlicht und hervorgehoben, Kommunikationsformen und -strukturen dieser Gesellschaft aufgezeigt werden, die in ihrer Verarbeitung im schulischen Unterricht dazu beitragen, diese Gesellschaft kommunikativer und damit auch humaner zu gestalten.

Kommunikation dokumentiert sich gerade in den Medien besonders anschaulich und vielfältig. Dennoch sollte nicht übersehen werden, daß es viele Kommunikationsformen gibt, die als solche nicht immer offenbar sind und somit erst bewußt gemacht werden müssen. Medienerziehung ist in diesem Sinne Ergänzung der Kommunikations-erziehung und muß deswegen den kommunikativen Aspekt der Medien in den Vordergrund stellen.

3. Medienerziehung

Seit es Schule gibt, gibt es Medien, mit denen den Schülern Lernenswertes vermittelt werden soll. Dazu gehören Bücher und Zeichnungen, aber auch Tafel und Kreide. Seit im gesellschaftlichen und familiären Leben die technischen Medien eine immer größere Bedeutung gewinnen, halten diese auch zunehmend Einzug in den schulischen Bereich. Zunächst durch den Unterrichtsfilm, später durch Sendungen des Hörfunks und des Fernsehens, die ausdrücklich für schulische Zwecke hergestellt werden. Die Medien wurden in dieser Form als Träger pädagogischer Absichten im Unterricht eingesetzt, nicht selten auch von den Schülern in ihrer Besonderheit als Belohnung für Wohlverhalten verstanden. Sie sind aber oft nicht integraler und integrierter Bestandteil einer Unterrichtskonzeption, sondern vielmehr einem Fremdkörper gleich, der einen Gaststatus beanspruchen darf, aber nicht mehr.

Eine emanzipatorische Medienerziehung will Erkenntnisprozesse in Gang setzen, Widersprüche aufdecken, Alternativen entwickeln und somit Bestandteil auch der politischen Bildung sein¹⁵. Dies zu konkretisieren heißt sich mit Programminhalten kritisch auseinanderzusetzen und wechselseitige Abhängigkeiten auf ökonomischem und politischem Gebiet zu berücksichtigen, die Unterschiede zwischen gesellschaftlichem Anspruch und Verwirklichung dieses Anspruches auch in den Massenmedien zu hinterfragen und schließlich durch eigene Aktivität und Kreativität Alternativen zum bestehenden Angebot zu entwickeln versuchen. Für letzteres gilt die ZDF-Jugend-sendung „direkt“ als Beispiel, weil hier Betroffene eigene Interessen und Ansprüche artikulieren können und den Zuschauern zu vermitteln suchen.

Im Vorfeld solcher Medienerziehung muß es zunächst darum gehen, „die Möglichkeiten des Mediums pädagogisch zu nutzen, indem der Zuschauer vom passiven Konsum zur kritischen Beobachtung befähigt wird, ohne daß sämtliche Medien total pädagogisiert werden“¹⁶.

Ein weiteres Ziel ist, „den mündigen, selbstbestimmten, sein gesellschaftliches Verhalten rational steuernden Menschen zu ermöglichen“¹⁷. Dies kann ebenso als Ziel der Massenmedien selbst angesehen werden, die idealtypisch ebenfalls diesen emanzipatorischen Anspruch erheben. Da sie aber tatsächlich nicht umhin können, die von ihnen vermittelten Informationen zumindest handwerklich zu manipulieren, geben

sie durch ihr Erscheinen bereits den emanzipatorischen Anspruch wieder auf. Denn Manipulation und Emanzipation schließen einander aus. Medienerziehung kommt so zu einer kompensatorischen Funktion, indem versucht werden soll, den emanzipatorischen Anspruch der Massenmedien wieder freizulegen, um so den von D. Baacke geforderten emanzipatorischen und emanzipierten Menschen heranzubilden.

Nicht nur der Mensch als Konsument hat im Blickpunkt der Medienerziehung zu stehen, sondern ebenso die gesellschaftliche Bedingtheit der Medien. Während man pointiert formulieren kann, die Gesellschaft hat die Medien, die sie verdient, so kann man umkehren: die Medien haben die Gesellschaft, die sie zulassen. Das bedeutet, daß eine wechselseitige Abhängigkeit einerseits, aber auch eine gegenseitige Verantwortung füreinander und die Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinander festzustellen ist. Medienerziehung hat also auf diese Zusammenhänge und Verantwortlichkeiten aufmerksam zu machen und Fehlentwicklungen zu verdeutlichen.

Da die Massenmedien eine freizeitbestimmende Funktion besitzen und ihre größte Wirkungsweise aus diesem Umstand herleiten können, muß Medienerziehung auch Alternativen zu dieser Art Freizeitgestaltung anbieten können. Gerade im Hinblick auf den familiären Alltag sind Überlegungen anzustellen, die die scheinbare Interaktion der Familienmitglieder vor dem Fernsehschirm ablöst zugunsten einer tatsächlichen Kommunikation. Es gilt, alternative Beschäftigungen als besonders wichtig, nützlich und erstrebenswert darzustellen¹⁸. Dies soll nicht so sehr aus einem kulturpessimistischen Motiv heraus geschehen, sondern vielmehr vor dem Hintergrund, daß familiäre Interaktion durch Fernsehkonsum verdrängt wird, daß sie selbst dann nicht stattfindet, wenn die Auswahl des Programmangebotes einen Anlaß bieten könnte. Kommunikation in der Familie findet im Zusammenhang mit Fernsehen nur statt, um das Programm auszuwählen, nicht aber, um eine Wahl zu begründen oder um das Gebotene gemeinsam zu verarbeiten.

4. Kommunikation und Religionsunterricht

Der von H.-D. Bastian¹⁹ als Kommunikationsfigur verstandene Glaube rückt diesen „in den Widerspruch von Ordnung und Freiheit, von Organisation und Zufall. . . . Dieser Widerstreit ist nicht statisch, sondern dynamisch.“²⁰ Dieser Widerspruch zum Bestehenden und Überliefertem ist weder mit Ablehnung gleichzusetzen noch lediglich auf Kirche und Theologie bezogen. Emanzipatorische Kommunikation wird sich in Widerspruch sehen zu vielerlei überkommenen Strukturen, besonders zu denen, die es nicht gewohnt sind, solche Widersprüche kommunikativ zu klären und zu lösen. Insofern ist solcher Widerspruch auch auf Glaube und Kirche anzuwenden, aber nicht allein mit der Intention, Klarheit und — falls möglich — Sicherheit zu schaffen.

Mir scheint, daß gerade P. Siller in seinen Überlegungen zu Emanzipation und Religionsunterricht auch zu der kommunikativen Dimension dieses Unterrichts und seinen dadurch bedingten Formen und Inhalten Wichtiges gesagt hat. Er sieht emanzipatorische Kommunikation im Religionsunterricht zweifach begründet: in der Gestalt und dem Schicksal Jesu sowie in seinem Gottesverhältnis. Beides aber hätte Auswirkung auf die didaktische Gestaltung des Religionsunterricht: Im schulischen Religionsunterricht muß es möglich sein, daß „Kinder sich auf sich selbst einspielen, den Umgang mit Rollen einlernen und zu ihren Wörtern finden können“²¹. Insofern habe für den Religionsunterricht auch nicht Verschulung und Vermittlung von Wissensmaterial im Vordergrund zu stehen, sondern die Befreiung von Leistungsdruck und Lernzwang. Daß dies gerade in einer Situation zunehmenden äußeren Drucks im

Zuge von Lehrstellenknappheit, Jugendarbeitslosigkeit und Numerus clausus eine wichtige Rolle spielt, sei als schulpolitisches Problem am Rande erwähnt.

Schulischer Religionsunterricht kann also eine Ventilfunktion übernehmen, indem er Kommunikationsformen und -inhalte ermöglicht und fördert, die in anderen Fächern nicht möglich sind. Dadurch entsteht im Religionsunterricht ein „Spielraum für Improvisationen und Suchbewegungen: die Unabhängigkeit zu neuen Anfängen. . . Wo von der Sache Jesu gehandelt wird, entsteht also Emanzipation als herrschaftsfreie Kommunikation.“²²

Dennoch sollte nicht übersehen werden, daß die Thematik „Kommunikation“ der Theologie, aber auch dem Religionsunterricht „weniger Harmonie als Konflikt“ verspricht. „Ihn (den Konflikt) zu beherrschen, bedeutet nicht, ihn zu beenden; heißt vielmehr Regeln zu kennen, um ihn zu finden.“²³ Wobei diese Regeln wiederum durch soziale Interaktion der am Konflikt Beteiligten, also kommunikativ, erstellt werden müßten. Dabei ist auch zu beachten, daß sich viele Konflikte auf Kommunikationsstörungen wie Mißverständnisse und Falschinformationen zurückführen lassen.

In diesem Zusammenhang sei noch einmal darauf hingewiesen, daß die Einübung von Kommunikationsformen und damit Schulung der kommunikativen Kompetenz und sozialer Interaktion nicht alleiniger Inhalt des schulischen Religionsunterrichts sein kann und darf. Aber er ist ein wesentlicher Teil. Und er sollte als „Hintergrundfolie“ immer gegenwärtig sein. Kommunikative und emanzipatorische Dimension von Theologie und Kirche und damit auch des schulischen Religionsunterrichts sind aufzeigbar²⁴. Sie gilt es im Religionsunterricht gegenwärtig zu machen. Dies besonders dann, wenn ein Mittel dieser Kommunikation beispielhaft in einer Fernseherziehung zum Gegenstand des Unterrichts wird.

Denn dadurch, daß Religionsunterricht selbstbestimmtes Handeln und Verhalten fördert, schafft er auch die Freiräume, in denen kommunikative und soziale Interaktionen eingeübt werden können. Diese zutiefst christliche Dimension der Kommunikation, die im anderen nicht den Gegner, sondern den Partner sieht, muß im Religionsunterricht deutlich werden. Denn kommunikative Kompetenz besagt auch, daß die Partner der Kommunikation sich wechselseitig die Regeln setzen und zubilligen, die für ein soziales Miteinander erforderlich sind.

Die kommunikative Dimension auch der Medien muß so in den Vordergrund gestellt werden, daß der in ihr liegende christliche Impuls sichtbar wird. Denn ebenso wie Kommunikation christliche Elemente beinhaltet, so beinhaltet Christentum kommunikative Elemente. Dies zu erarbeiten, gehört auch zu den Aufgaben des Religionsunterrichts.

So kann auch H.-D. Bastian behaupten, nicht Theologie sei der Ernstfall, sondern christliche Kommunikation. Sie aber verlaufe nicht im Nachdenken, sondern im Nachfolgen²⁵. Dies scheint mir als Motto eines auf Kommunikation gerichteten Religionsunterrichts sinnvoll und weiterzuverfolgen. Denn „das Thema Kommunikation lehrt keine rechten Wege, sondern nur das richtige Gehen“²⁶. Dies aber, das Gehenlehren, ist Aufgabe eines kommunikativ aufgefaßten Religionsunterrichts.

5. Medien und Religionsunterricht

Medien jeglicher Art haben ihren Platz im Religionsunterricht²⁷. Ihre bisherige Funktion aber war zumeist darauf beschränkt, Ausführungen des Lehrers zu veranschau-

lichen, ein Thema anzureißen oder abzuschließen oder zusätzliche Informationen zu einer Problemstellung zu liefern. Sie wurden aber nie selbst zum Gegenstand von Überlegungen und Unterricht gemacht.

So sind die Überlegungen von G. Baudler zunächst zu begrüßen, wenn er in den audiovisuellen Medien, besonders dem Schulfernsehen, eine wichtige Anregung für den Religionsunterricht sieht²⁸. Bedenklich allerdings erscheint die Beschränkung auf „bildungsrelevante Darstellungen“ wie etwa „Ausschnitte aus Fernsehspielen und Dramenaufführungen“²⁹. Hier vollzieht G. Baudler eine unzulässige Engführung, die auch nicht seinen früheren Überlegungen entspricht, Religionsunterricht solle Hilfe und Dienst zur Findung verantworteter Freiheit bieten³⁰. Vielmehr muß es darum gehen, gerade „nicht vorbelastete“ Medien für den Unterricht zu verwenden.

G. Baudler versucht beispielsweise, mit Hilfe der Medien bekannte Schriftworte zu verfremden. Es geht ihm primär darum, „alten Wein in neue Schläuche“ zu füllen. Dies aber ist zu eng gesehen. Es muß auch „neuer Wein in neue Schläuche“ gefüllt werden: Es muß der Versuch unternommen werden, mit neuen Formen und neu interpretierten Inhalten den Ansprüchen und Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Nicht das Besondere oder das besonders zurecht Gemachte, sondern das Alltägliche soll Unterrichtsgegenstand werden.

Viele Autoren, die sich mit dem Einsatz audiovisueller Medien im Religionsunterricht beschäftigen, sehen in erster Linie solche Darstellungen als geeignet an, die in irgendeiner Weise für sich eine besondere Bildungsrelevanz in Anspruch nehmen oder sogar selbst eine mehr oder weniger naheliegende religiöse oder schriftliche Thematik behandeln³¹. Eine Ausnahme macht lediglich H. Rück, der zumindest am Ende seines Beitrages andeutet, daß auch die Medien selber zum Gegenstand des Religionsunterrichts gemacht werden können³². In den hier vorliegenden Überlegungen soll der Schwerpunkt eben darauf liegen: Die Medien sollen — inhaltlich und formal — zum Unterrichtsgegenstand werden, auch wenn sie nicht eine vordergründig dem Religiösen verwandte Problematik behandeln.

Folgende Überlegung läßt sich auf die Fragestellung dieses Beitrages übertragen: G. Debbrecht sieht vier fachspezifische Funktionen der Interpretationsmedien im Religionsunterricht³³. Unter Interpretationsmedien versteht er solche, „die Wirklichkeit nicht nur abbilden, sondern interpretieren und somit selbst der Deutung bedürfen“³⁴. Da Fernsehen als Interpretationsmedium in diesem Sinne anzusehen ist, sind G. Debbrechts Überlegungen modifiziert übertragbar³⁵.

Zunächst sollen die Interpretationsmedien Hilfe leisten bei der „Aufdeckung der Fragwürdigkeit menschlicher Existenz“. Durch den Einsatz von solchen Medien ist es bei gründlicher Planung und geschickter Regie möglich, „die existentielle Erfahrungsbasis der Lerngruppe gezielt zu erweitern“³⁶. Nun lassen sich mit Sicherheit keine verallgemeinerungsfähigen Regeln aufstellen, nach denen bei dem Einsatz bestimmter qualifizierter Sendungen eine solche Wirkung erzielt werden kann. G. Debbrecht scheint sich hier „besondere“ Medienerlebnisse vorzustellen, wie sie auch G. Baudler nennt.

Mir scheint im alltäglichen Angebot des Fernsehens, und das steht hier im Vordergrund, solche Erweiterung des existentiellen Erfahrungshorizontes schwerlich zu erreichen. Wenn aber doch, so sollte Aufgabe einer Medienerziehung sein, den Ursachen solchen Medienerlebnisses auf den Grund zu gehen. Schlagwortartig formuliert

bestünde dies in einer „Entmythologisierung des Fernsehens“. Zuzustimmen ist allerdings G. Debbrecht, wenn er bei dokumentarisch-zeugnishafte[m] Wert von Sendungen die Möglichkeit sieht, „die naive Sicherheit des Jugendlichen (zu) erschüttern, die Sinnfrage heraus(zu)fordern und zu gemeinsamer Antwort auf(zu)rufen“³⁷. Gerade das in den Nachrichtensendungen widerspiegelte Weltgeschehen läßt eine solche Annahme zu.

Eine zweite Funktion sieht G. Debbrecht in der „Ermöglichung und Erhellung emotionaler Erfahrungen“³⁸. In diesem Zusammenhang muß auch erinnert werden an die emotionale Ventilfunktion, die P. Siller dem Religionsunterricht zukommen läßt und auf die schon weiter oben hingewiesen wurde. Bei der zunehmenden Desintegration des psychischen Bereichs im schulischen Unterricht kann ein kommunikativ verstandener und medial geführter Religionsunterricht eine Kompensation bewirken. „Zunächst (sollte) eine einfache ‚Gefühlsansteckung‘ zugelassen werden, um die Existenzberechtigung des Irrationalen hinreichend deutlich werden zu lassen und eine emotionale ‚Abfuhr‘ zu ermöglichen. Andererseits ist natürlich sowohl Medienkritik als auch rationales Erhellen von Emotionen notwendig, um ein emotionales ‚Überfahrenwerden‘ mit seinen manipulatorischen Konsequenzen zu verhindern!“³⁹ Neben der grundsätzlichen Bejahung der Medien und dem Erkennen ihrer möglichen Gefahren wird in diesem Punkt die dritte Komponente des Medienkonsums angesprochen, die mögliche Katharsisfunktion. Sollten die Medien tatsächlich eine solche „Abfuhr“ erreichen oder ermöglichen, so scheint mir unbedingt notwendig, gerade diese Funktion bewußt und deutlich zu machen. Denn es liegt eine Gefahr darin, Probleme abzureagieren, statt sie zu lösen.

Eine weitere Funktion wird gesehen in der „Orientierung in Richtung auf das Humanum“. Hier ist die Frage an das Medium zu richten, ob es den Anspruch des Evangeliums deutlich macht und demzufolge eine Antwort herausfordert⁴⁰. Es wird allerdings kaum möglich sein, vom allgemeinen Programm des Fernsehens die Artikulierung der Botschaft des Evangeliums zu verlangen. Andererseits lassen sich aus dem Evangelium Werte und Normen ableiten, die als allgemein menschlich und ethisch gelten können. Es käme hier auch darauf an, solche allgemeinen Werte auf ihre Beachtung im Fernsehprogramm zu überprüfen und daraus beispielsweise Schlüsse zu ziehen auf die Berufsethik der „Fernsehmacher“. Was zusätzlich als Maßstab angelegt werden kann, ist die Frage, ob zu einer möglichen Identifikation „eine rationale Durchdringung unbewußt verankerter Anschauungen, unbewußt übernommener Werturteile und Normen (hinzukommt), damit es zur Ausbildung einer wirklichen ‚conscientia‘ kommen kann, zu einem verinnerlichten Gewissen und damit zu personal verantwortetem Handeln“⁴¹. Dies würde fordern die Frage nach der Ethik der Massenkommunikation und nach einer Ethik des Medienkonsums.

Schließlich sollen die Medien einen „Impuls zu Entscheidungen geben und zu verantwortlichem Handeln“. Nun scheint dies die fragwürdigste Funktion der Medien im Religionsunterricht zu sein. Ergebnisse der Wirkungs- und Sozialisationsforschung zeigen eher ein Abflauen spontaner Handlungsweise aufgrund von Medienerlebnissen. Auch spontane und emotional geladene Reaktionen sind unwahrscheinlich. Es mag daran liegen, daß die Diskrepanz zwischen audiovisuell erfahrenen Notsituationen und der Ohnmacht eigener Hilfsmöglichkeiten groß ist. Dennoch könnte es Aufgabe des Religionsunterrichts sein, diese Diskrepanz deutlich und bewußt zu machen und nach Möglichkeiten zu suchen, diese Schere wieder zu schließen.

6. *Strukturschema*

Nach diesen mehr grundsätzlichen Überlegungen zum Einsatz von Medien im Religionsunterricht sollen in den beiden letzten Abschnitten dieses Beitrages Versuche unternommen werden, der Theorie Anregungen für die Praxis folgen zu lassen. Das bedeutet, Anregungen zu geben, allgemeines Fernsehprogramm im Unterricht einzubauen.

Dabei kann ein Strukturschema Hilfestellung leisten, das als erste Stütze für Lehrer und Schüler sich anbietet. Es beinhaltet drei Ebenen oder Dimensionen von Fernsehsendungen: den dramaturgischen Aufbau, die formale Darbietung und die audiovisuelle Umsetzung. Es ist weiter davon auszugehen, daß diese drei Komponenten nicht voneinander zu trennen sind, sondern wie ineinander verwoben erscheinen.

Nach diesem Schema lassen sich die allermeisten Sendungen zunächst oberflächlich gliedern, aber auch bei einer weitergehenden Befolgung tiefergehend erläutern.

Unter dem dramaturgischen Aufbau werden dann Elemente vereinigt, die durch ihre ständige Wiederkehr den Fortgang der Sendung, aber auch ihren Aussagewert beeinflussen: Dies sind bei den Nachrichtensendungen, die im nächsten Abschnitt eingehender vorgestellt werden sollen, Personalisierung und Isolierung, Stabilisierung und Ritualisierung.

In der formalen Darbietung werden gesehen ständig wiederkehrende Motive: Bei den Nachrichtensendungen beispielsweise Beginn (Uhr) und Ende (Wetter) und der Sprecher.

Bei der audiovisuellen Umsetzung geht es schließlich um die Stilmittel, die eingesetzt werden, einen bestimmten Stoff den Zuschauern nahezubringen. Dies ist nicht gleichzusetzen mit „vermitteln“. Denn vermittelt werden Informationen jedweder Art aufgrund der vorher aufgeführten inhaltlichen und formalen Festsetzungen in den seltensten Fällen.

7. *Beispiel: Nachrichtensendungen im Fernsehen*

Fernsehsendungen sind von bestimmten Klischees geprägt. Verstehen wir unter ihnen immer wiederkehrende Handlungsweisen, die durch die Tatsache, daß sie ausgeführt werden, schon einen Sinn bekommen, so könnten wir auch von Ritualen sprechen. Und ebensolche Rituale finden wir im täglichen Leben auf Schritt und Tritt. Den Wahlvorgang, in dem ich in einer Kabine ein Kreuz mache und den Umschlag anschließend in eine Urne werfe, wäre ein solches Ritual — obwohl dieser Vorgang inzwischen über elektronische Maschinen viel schneller vollzogen werden könnte. Die Eröffnungsfeier der Olympischen Spiele etwa ist voll von solchen Ritualen: das Entzünden des Feuers, der Eid, die Fahnen, der Aufmarsch der Nationen, die Böllerschüsse, die Tauben.

Ähnliche Beobachtungen lassen sich etwa beim Phänomen wie Personalisierung von Zusammenhängen, bei Vereinfachung von Vorgängen machen. Beides findet sich im Fernsehprogramm wie im täglichen Leben wieder. Konzentriert zeigen sich diese Strukturen in den Nachrichtensendungen. Aufgabe einer schulischen Medienerziehung muß es sein, diese Rituale, Personalisierungen, Vereinfachungen und vieles ähnliche mehr aufzulösen, durchschaubar zu machen und zu versuchen, Alternativmöglichkeiten aufzuzeigen. Dazu aber müssen erst in den Programmen die einzelnen Punkte „enttarnt“ werden.

Im Grundsatz lassen sich alle Meldungen der Nachrichtensendungen im Fernsehen auf folgende dramaturgischen Merkmale zurückführen: Personalisierung von Ereignissen, Isolierung von Fakten, Stabilisierung bestehender Verhältnisse und schließlich Ritualisierung von Vorgängen⁴².

Es ist gern geübte Praxis der Nachrichtensendungen, beim Nennen eines „prominenten“ Namens ein dazugehörendes Bild einzublenden. Durch die Schwierigkeit, zu einem Text eine Illustration zu bringen, verfallen die Nachrichtenredakteure auf die Verlegenheitslösung, ein Porträtfoto dessen zu zeigen, von dem in der Meldung die Rede ist. Dadurch wird die Betonung darauf gelegt, *wer* etwas sagt, und nicht betont, *was* gesagt wird. Langfristig führt das zu einer Entpolitisierung der Zuschauer.

Viele der zu kritisierenden Strukturelemente der Nachrichtensendungen erklären sich vordergründig aus den arbeitstechnischen Umständen der „Macher“: es steht nur eine bestimmte Sendezeit zur Verfügung, es muß schnell produziert werden, es muß verständlich sein, da das Publikum groß und von unterschiedlichen Voraussetzungen ist. Das führt dazu, daß Ereignisse von ihrer Entstehungsgeschichte oder ihrem gesellschaftlichen Umfeld losgelöst und als reines Faktum gemeldet werden. Das gilt besonders für Nachrichten aus der Dritten Welt. Erst bei Eintritt einer Katastrophe wird diese Region „meldungsrelevant“. Ursachen und mögliche Hintergründe und Wirkungen werden in die politischen Magazine verbannt in der Erwartung, der Zuschauer werde sich dort weiterinformieren.

Für die Nachrichtensendungen muß eine Auswahl getroffen werden. Durch eine solche Selektion werden zunächst die bestehenden Verhältnisse verfestigt: Repräsentanten von Organisationen, Parteien und Interessengruppen kommen eher zu Wort als die Vertreter von Spontangruppen oder Bürgerinitiativen, die Regierungsvertreter eher als die Oppositionsvertreter. Folge: Es wird darüber berichtet, daß das System funktioniert, nicht aber, wie es funktioniert und welche Alternativen möglich wären.

Durch bestimmte, immer wiederkehrende Elemente sind die Fernsehnachrichten zum Ritual geworden: immer gleicher Beginn und gleiches Ende, der Sprecher, die Art der Darbietung. So selbst schon zum Ritual erstarrt, bilden sie vornehmlich Rituale aus aller Welt ab. Dies geschieht vor allem auf diplomatischer Ebene, gelingt es doch hier vordergründig, Text und Bild in eine gewisse Kongruenz zu bringen. Rituelle Formen haben inzwischen auch bestimmte Sprachformen und Redewendungen angenommen. Dabei ist nicht zu verkennen, daß bestimmte Ritualisierungen kommunikative Notwendigkeit besitzen, weil sie einen unkomplizierten und schnellen Austausch von Informationen ermöglichen. So mag es sein, daß Ritualisierung von Nachrichten arbeitstechnische Notwendigkeit ist. Bilden diese Sendungen aber selbst wiederum Rituale und Ritualisierungen ab, so potenziert sich die Wirkung: Nicht Inhalte, sondern Formen werden gezeigt.

Besonders bei den Nachrichtensendungen ist die formale Darbietung wichtig: Sie erleichtert den Zuschauern durch die Präsentation das Zusehen und ermöglicht durch eine Verfestigung des Ablaufs Assoziationen. Drei Elemente tragen dazu besonders bei: der Sprecher, beim ZDF der Redakteur im Studio; die Initiation mit Uhr, Fanfare und Indikativ; schließlich das Finale mit Wetterkarte und Absage.

Die täglich wiederkehrenden äußeren Formen erleichtern das Erkennen für die Zuschauer. Der immer gleiche Aufbau zeichnet auch die Unterhaltungsserien und deren Erfolge aus. Hinzu kommt der gleichsam „versöhnende“ Schluß mit einer „bunten Meldung“ vor der Wetterkarte als Einstimmung in das folgende Abendprogramm.

Ging es bei den Strukturelementen des dramaturgischen Aufbaus und der formalen Darbietung in erster Linie um Phänomene, die erst bei kritischer Analyse gleichsam als Tiefenschicht sichtbar werden, so sind es bei der audiovisuellen Umsetzung Elemente, die der Zuschauer zu sehen bekommt. Hier geht es um die Faktoren Sprache und Bild, aus denen sich jede Fernsehsendung zusammensetzt. Durch eine bestimmte Auswahl werden auch hier entsprechende Wirkungen erzielt.

Ist das Fernsehen auch zunächst ein visuelles Medium, so kommt doch immer noch dem Wort entscheidende Bedeutung zu, besonders in den Nachrichtensendungen. Auch durch das Benutzen der Sprache einer ganz bestimmten Sprachschicht tragen die Nachrichtensendungen zu einer Verfestigung bei. Es hat sich eine Nachrichtensprache herausgebildet, in der sich komplizierte Vorgänge deutlich machen lassen, sofern der Zuschauer in der Lage ist, diesen Code zu entschlüsseln.

Hinzu kommt die Notwendigkeit für die Redakteure, ein ausgewogenes Maß an Innovation und Redundanz zu finden, um dem Zuschauer das Verständnis der Neuigkeiten zu erleichtern. Auf diese Weise könnte sogar Betroffenheit ausgelöst werden. Zumindest sollte dem Zuschauer klargemacht werden, in welcher Weise er durch ein Ereignis, eine eingetretene Entwicklung oder den Abschluß von Verhandlungen betroffen wird. Auf diese Weise könnte Redundanz so verbreitet werden, daß Innovatives gesagt werden kann. Das Ziel: Der Zuschauer muß eine Nachricht auf sich und sein Leben beziehen können.

Das Bild sollte im Fernsehen die vorgelesene Nachricht optisch stützen, wenn möglich ergänzen. Denn selten haben Bilder einen eigenen Aussagegehalt. Durch die Tatsache, daß das Fernsehen vor allem dem Auge etwas bieten soll, gelangen oft Meldungen deswegen in die Nachrichten, weil über sie Bild- oder Filmmaterial vorliegt. Das führt dann zu einer Aufwertung gegenüber den Meldungen, die optisch nur wenig attraktiv präsentiert werden können. Zudem wird die vermeintliche Notwendigkeit überschätzt und mißbraucht, optische Stützen zusätzlich zu liefern: so werden geographische Karten mit Vorliebe dann eingeblendet, wenn eine andere Form der Illustrierung nicht möglich erscheint. Auch hier wird dann wieder ein Schwerpunkt gesetzt, der dem Sachverhalt, der gemeldet wird, nur selten angemessen ist.

Man kann zusammenfassen: Nachrichtensendungen im Fernsehen sind in ihrem dramaturgischen Aufbau, in der formalen Darbietung und in der audiovisuellen Umsetzung dieser beiden Elemente zu untersuchen. Es kommt dabei darauf an, stets wiederkehrende Elemente zu isolieren und möglichst zu verallgemeinern, um so Aufbau und Darbietung hinreichend darlegen und vermitteln zu können. Dies gelingt durch die Herausarbeitung von Vereinfachungen von Sachverhalten in Form von Personalisierung, Isolierung, Stabilisierung und Ritualisierung auf der inhaltlichen Ebene, auf der formalen Ebene durch die Faktoren Sprecher, Initiation, Finale und Text-Bild-Kombination. Diese alle wirken zusammen bei der Verwirklichung oder Umsetzung dieser Intentionen in der Sendung.

Dabei sind die verschiedenen Strukturelemente voneinander abhängig. Es kann davon ausgegangen werden, daß sich jede Meldung auf wenigstens zwei dieser Elemente zurückführen läßt. Ist dies aber der Fall, lassen sich weitere Aussagen machen über die Qualität dieser Meldung. Da nämlich das Grundprinzip dieser Komponenten mit „Vereinfachung von Sachverhalten“ bezeichnet werden kann, ist gleichzeitig ein Interpretationsmuster gefunden. Dieses Muster gestattet, durch die didaktische Aufbereitung und kommunikatives Hinterfragen die Bewußtseinsprozesse beim Schüler

in Gang zu setzen, die mit einer emanzipatorischen Medienerziehung erreicht werden sollen: Entideologisierung des Mediums, Transparenz von Informationsstrukturen allgemein und des Fernsehens im besonderen, schließlich auch die Eröffnung der daraus sich ergebenden ethischen Gesichtspunkte, die ein Religionsunterricht aufzuarbeiten hätte.

8. Religionsunterricht und Fernsehen

Grundsätzlich stellt sich für jedes an der Schule vertretene Fach die Aufgabe, Informationen des Fernsehens und über Fernsehen aufzunehmen und aufzuarbeiten. Die Fächer haben dabei ihren je spezifischen Beitrag zu leisten, der Religionsunterricht keinesfalls ausgenommen. Geleitet vom Globalziel schulischer Erziehung „Emanzipation“ muß auch der Religionsunterricht seine Fragestellungen und Lösungsangebote einbringen. Dabei ist nach den vorliegenden Überlegungen davon auszugehen, daß ein Schwerpunkt dieses Beitrags darin zu suchen ist, die kommunikative Kompetenz des Schülers zu entwickeln und ihn so zu befähigen, am Zeitgespräch der Gesellschaft teilzunehmen. Insofern kommt dem Religionsunterricht in erster Linie zu, kommunikative Elemente des allgemeinen Fernsehprogramms in ihrer unterschiedlichen Intensität herauszuarbeiten.

Eine weitere Aufgabe stellt sich in besonderer Weise für den Religionsunterricht in der Behandlung und Erörterung ethischer Fragen, die sich im Zusammenhang mit der Ausstrahlung und Produktion von Fernsehprogrammen ergeben.

Neben den allgemeiner gehaltenen Aufgaben des Religionsunterrichts im Rahmen einer Medienerziehung ermöglichen die vier Gesichtspunkte von G. Debbrecht eine spezifisch religiös bestimmte Fragestellung, die dem Religionsunterricht überhaupt einen eigenen Beitrag ermöglicht. Hier wird zudem die Mehrdimensionalität menschlichen Lebens deutlich, die ein Religionsunterricht in Ansätzen vermitteln kann.

Die genannten Funktionen — Aufdeckung der Fragwürdigkeit menschlicher Existenz; Ermöglichung und Erhellung emotionaler Erfahrung; Orientierung in Richtung auf das Humanum; Impuls zu Entscheidungen und verantwortlichem Handeln — sind nicht ohne weiteres auf allgemeine Fernsehprogramme übertragbar und anwendbar. Betrachtet man aber die Strukturelemente des dramaturgischen Aufbaus der Fernsehnachrichtensendungen — Personalisierung; Isolierung; Stabilisierung; Ritualisierung —, so ergeben sich Berührungspunkte⁴³.

Zwar werden komplexe Zusammenhänge vereinfacht. Durch diese Vereinfachung gelingt es aber auch, Wesentliches hervorzuheben. Die Vereinfachung geschieht dadurch, daß alle genannten Aspekte gleichberechtigt nebeneinanderstehen. In der Praxis wird tatsächlich aber eine Gewichtung und Hierarchisierung vorgenommen. Zudem kann der Eindruck entstehen, daß sich alle Aspekte gegenseitig mittelbar und unmittelbar beeinflussen. Auch dies dürfte in der Praxis nicht so eindeutig zutreffen.

Dennoch sollte nicht übersehen werden, daß ein Gesichtspunkt wie Ritualisierung einen neuen Wert erhält, sieht man ihn im Zusammenhang mit „emotionalen Erfahrungen“. Oder Stabilisierung und Isolierung im Zusammenhang mit „Orientierung auf das Humanum“ und „Impuls zu verantwortlichem Handeln“.

Dieser Verfremdungseffekt ermöglicht einen Gewinn deshalb, weil er Begriffe und Sachverhalte in ihrer jeweiligen Mannigfaltigkeit verdeutlicht. Denn dann bleiben dem Religionsunterricht die Fragen und die Suche nach Antwort: Widerspricht die

in den Fernsehnachrichten erreichte Isolierung aktueller Ereignisse von Ursache und historischer Genese sowie die Stabilisierung bestehender Verhältnisse sowohl einem „Impuls zu Entscheidungen und verantwortlichem Handeln“ als auch darüber hinaus einer „Aufdeckung der Fragwürdigkeit menschlicher Existenz“? Inwieweit kann eine zunehmende Ritualisierung menschlichen Lebens, das in Fernsehsendungen widergespiegelt wird, „emotionale Erfahrungen erhellen und ermöglichen“? Außerdem sind die religionspädagogischen Gesichtspunkte aufeinander zu beziehen, etwa derart: Ermöglicht die Aufdeckung der Fragwürdigkeit menschlicher Existenz Entscheidungen und verantwortliches Handeln oder widerspricht sie ihnen?

Diese Fragestellungen sind einzubetten in die übergeordneten Ziele menschlicher und religiös bestimmter Erziehung, nämlich Emanzipation und Kommunikation. Durch die kritische Aufarbeitung und emanzipatorische Nutzung des Mediums Fernsehen kann Kreativität bei Schülern und Lehrern freigesetzt werden. Dies wiederum hat Auswirkungen auf andere Bereiche schulischen und menschlichen Lebens.

Grundlage dazu, zu emanzipatorischem Mediengebrauch, zu Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung des Einzelnen, kann in bescheidenem und begrenztem Rahmen dann auch eine Medienerziehung im Religionsunterricht leisten.

Anmerkungen:

1. Vgl. entsprechend C. W. Müller/A. Riechert: *Publizistik und Pädagogik, Schriften zur Publizistikwissenschaft* 7. Berlin 1969, S. 17.
2. D. Baacke: Aspekte einer Vermittlung von Kommunikations- und Erziehungswissenschaft, in: D. Hoffmann/H. Tütken (Hrsg.): *Realistische Erziehungswissenschaft*. Hannover 1972, S. 33.
3. Ebd.
4. D. Baacke: *Kommunikation und Kompetenz, Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München 1975, S. 254.
5. Vgl. P. Watzlawick u. a.: *Menschliche Kommunikation*. Bern 1971; a.a.O. (Baacke 1975.2).
6. Vgl. M. Thull: *Gesellschaft — Fernsehen — Schule*. Bonn 1977, S. 64 ff. Hier wird aufgrund ausgewählter Richtlinien für den Religionsunterricht versucht nachzuweisen, daß auch in diesem Unterrichtsfach Medienerziehung Platz hat.
7. H. Wagner: *Kommunikationspädagogischer Lernzielraster*, in: „Die Jugend“. (Wien) 1975, S. 11.
8. Ders., S. 12.
9. Vgl. auch D. Baacke: Forderungen an die Pädagogik angesichts des Fernsehens, in: „Locumer Protokolle“, 16:1969, S. 50 f.
10. Bestimmend für diesen Abschnitt sind die Ausführungen von R. Krauthausen u. a.: „Kommunikationslehre“ statt „Medienerziehung“, in: „Aula“, 5:1972, S. 56—64; vgl. auch F. R. Stuke u. a.: „Kommunikationslehre“ oder Heilslehre?, in: „Aula“, 5:1972, S. 460—461.
11. A.a.O. (Krauthausen), S. 56.
12. Vgl. dazu M. Thull: *Fernsehkunde in der Schule*. Bad Heilbronn 1977, S. 15, Anm. 1. Hinzuzufügen ist W. Bauer u. a.: *4 Wochen ohne Fernsehen*. Berlin 1976.
13. Vgl. a.a.O. (Thull, Bonn), S. 111 ff.
14. A.a.O. (Krauthausen), S. 58.
15. B. Claußen: *Medienpädagogik, emanzipatorisch*, in: „medium“ 3:1973, H. 5, S. 34 f.
16. H. Siebert: *Politische Bildung durch Medienerziehung*, in: „Gewerkschaftliche Monatshefte“, 21:1970, S. 551.

17. A.a.O. (Baacke, 1969), S. 49.
18. Vgl. dazu P. Hunziker u. a.: Fernsehen im Alltag der Familie, in: „Rundfunk und Fernsehen“, 23:1975, S. 309.
19. H.-D. Bastian: Kommunikation. Stuttgart 1972; vgl. auch a.a.O. (Thull, Bonn), S. 218 ff.
20. A.a.O. (Bastian), S. 89.
21. P. Siller: Emanzipation als Globalziel schulischer Erziehung und die didaktischen Möglichkeiten des Religionsunterrichts, in: „Katechetische Blätter“, 96:1971, S. 647.
22. Ders., S. 648.
23. A.a.O. (Bastian), S. 137.
24. Vgl. a.a.O. (Thull, Bonn), S. 74 ff.
25. A.a.O. (Bastian), S. 94.
26. Ders., S. 172.
27. Vgl. Anm. 6.
28. G. Baudler: Der Religionsunterricht an der deutschen Schule. München 1971; vgl. auch die Unterscheidungen bei H. Rück: Medien und Mediendidaktik, in: E. Feifel u. a. (Hrsg.): Handbuch der Religionspädagogik. Gütersloh/Einsiedeln 1974, bes. S. 174 ff.
29. Ders., S. 412.
30. Ders., S. 411.
31. Vgl. H. May/G. Krankenhagen (Hrsg.): Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht. Stuttgart 1974; G. Debbrecht: Audiovisuelle Medien im Religionsunterricht. Düsseldorf 1973; P. Babin u. a. (Hrsg.): Audiovisuelle Glaubensunterweisung. Köln 1972.
32. A.a.O. (Rück).
33. A.a.O. (Debbrecht).
34. Ders., S. 50.
35. A. Täubl entwickelt für den medienorientierten Religionsunterricht ähnliche Funktionsweisen, so die Sensibilisierung für menschliche Grunderfahrung und die Aufdeckung der religiösen Dimensionen des Lebens: Medienwahl und Medienverwendung im Religionsunterricht, in: a.a.O. (May/Krankenhagen), S. 26—40.
36. A.a.O. (Debbrecht), S. 52.
37. Ebd.
38. Ebd.
39. Ders., S. 52 f.
40. Ders., S. 54.
41. Ebd.
42. Die einzelnen Strukturelemente der Fernsehnachrichten können hier nur sehr kurz skizziert werden. Ausführlich sind sie dargestellt in: a.a.O. (Thull, Bad Heilbronn). Dort auch als weiteres Beispiel die Serien des Werberahmenprogramms.
43. Eine grafische Darstellung findet sich in: a.a.O. (Thull, Bonn), S. 335.

SUMMARY

Teaching in school as a form of communication has two aspects: education through communication, and education towards communication. The aim of the personality is to be able to fulfil oneself in making free decisions. Religious instruction (catechesis) should also contribute towards the emancipation of the spirit in this way. It follows that instruction in mass media can also become part of religious education in that it demonstrates the structure of human inter-communication and its use for the personal benefit of the student.

For example, TV News broadcasts could be used as a means of demonstrating the formal structure and content of dependence within society. Religious education should demonstrate and discuss interrelationships and dependencies.

R É S U M É

Il y a deux sortes d'enseignement scolaire: L'enseignement par la communication et l'enseignement à la communication, en ce sens donc enseignement de communication. Le but en est une personnalité qui peut se réaliser elle-même, selon son libre arbitre. L'enseignement religieux doit aussi contribuer à ce but d'émancipation. En cela, il peut faire des mass media l'objet de son enseignement afin de dégager, grâce à eux, des signes structuraux de communication interhumaine et afin de les utiliser pour l'usage personnel des élèves. Pour l'utilisation en classe s'offrent par exemple les émissions d'information de la télévision dont la structure, quant au contenu et à la forme, rend visible des rapports de dépendances sociales. L'enseignement religieux devrait aborder et mettre à jour, selon sa thématique particulière les relations et les rapports mutuels et réciproques.

R E S U M E N

La educación escolar es doble: educación mediante la comunicación y educación para la comunicación. Así pues, en este sentido, educación comunicadora. La meta es una personalidad que pueda realizarse en decisión libre. La formación religiosa debe ayudar al logro de esa meta emancipadora. Ésta puede hacer de los medios de comunicación un instrumento de su enseñanza para elaborar con su ayuda notas estructurales de comunicación humana y para provecho personal de los alumnos. Los noticieros informativos televisados, por ejemplo, se prestan para la enseñanza pues su estructura formal y su contenido ponen de manifiesto las interdependencias sociales. La enseñanza religiosa debe incluir y abordar estas vinculaciones y conexiones múltiples y contrapuestas.