

## 1 Thesen

1. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist heute zu einem großen Teil *Medienwelt*. Ihre Sozialisation ist vielfach durch die von ihnen genutzten Alltagsmedien vermittelt. Diese *Mediensozialisation* findet weitgehend ohne pädagogischen Einfluss von Erwachsenen in der Freizeit statt; sie trägt somit Züge einer *Selbstsozialisation*: Junge Menschen wählen selbst aus, mit welchen Medien sie sich beschäftigen und sie entwickeln – in Gleichaltrigengruppen oder Jugendszenen – recht eigenständig ihre Umgangsweisen mit diesen Medien und deren Inhalten.
2. Die westliche Medienkultur erfüllt heute zu einem Teil *religionsähnliche Funktionen*: In Medienerzählungen werden Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach dem Woher und Wohin, nach Schicksal und Selbstbestimmung, nach Gerechtigkeit und Sühne, nach Schuld und Vergebung, nach Leid und Tod sowie einem Leben danach aufgenommen und bearbeitet. Medien strukturieren den Alltag, fördern Gemeinschaft, geben ethische Orientierung und ermöglichen Erfahrungen, die den Alltag und die vorfindliche Wirklichkeit transzendieren.
3. Die westliche Medienkultur präsentiert in ihren *Inhalten* bestimmte Vorstellungen von den großen Weltreligionen (z. B. vom Islam), enthält zahlreiche Elemente, die aus dem Bereich der traditionellen Religionen stammen (z. B. Erlösungsdramen, religiöse Symbole und Personen wie Pfarrer, Nonnen, u. a.), und bietet ein Forum für die Selbstdarstellung der Religionen und Weltanschauungsgemeinschaften (z. B. Fernsehgottesdienste, Kirchensendungen).
4. Aufgrund ihrer *Religionsähnlichkeit* und *Religionshaltigkeit* beinhaltet Mediensozialisation immer auch religiöse Sozialisation (in einem weiten Sinn): Kinder und Jugendliche holen sich ihre weltanschaulich-religiösen Vorstellungen und ethischen Orientierungen heute zu einem guten Teil aus den Medien; dies gilt verstärkt für solche Heranwachsende, die keine religiöse Erziehung in Familie oder Gemeinde mehr erfahren.
5. Medienweltorientierte Religionsdidaktik versteht sich als ein wichtiger, perspektivischer Baustein in einer notwendigerweise multiperspektivischen Religionsdidaktik. Sie hat von daher auch Schnittmengen zu diversen anderen religionsdidaktischen Perspektiven wie v. a. zu symboldidaktischen, lebensweltlichen, konstruktiv-kritischen und kompetenzorientierten Ansätzen. Medienweltorientierte Religionsdidaktik trägt der Einsicht Rechnung, dass religiöses Lernen nicht an den heute allgegenwärtigen Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen vorbei möglich ist: Ihre Mediensozialisation bildet eine *Voraussetzung* und gehört zum *Kontext* von religiöser Bildung; sie sollte daher ernst genommen und konstruktiv-kritisch auf-

genommen werden. Eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts ist unter dieser Perspektive zu bestimmen als *bildende Begleitung der religiösen (Selbst-)Sozialisation der Schülerinnen und Schüler*.

6. Unverzichtbare Basis einer solchen medienweltorientierten Religionsdidaktik ist ein vertieftes theologisches Verstehen und Bewerten der Medienkultur (*eine theologische Hermeneutik der Medienkultur*) unter Berücksichtigung kultur- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse zu ihrer Bedeutung für die Menschen, vor allem der empirischen Medienrezeptionsforschung.

7. Im Rahmen einer medienweltorientierten Religionsdidaktik können und sollen *religiöse Bildung und Medienbildung Hand in Hand geben*. Medienkompetenz fördert auch die kritische Auseinandersetzung mit den religiösen Dimensionen der Medienkultur, und umgekehrt kann religiöse Kompetenz ein besseres Verstehen und ein fundiertes Beurteilen der Medienkultur sowie einen selbstbestimmten Umgang mit ihr fördern.

## 2 Perspektiven

### 2.1 Anthropologische Grundlagen

Medien (im weiten Sinn von Kommunikationsmitteln) gehören von Anfang an zum Menschsein dazu, von den ersten Höhlenzeichnungen und Buschtrommeln über Schriftzeichen auf Tontafeln bis hin zu Bildern, Büchern und den heutigen elektronischen Medien. Der Mensch ist sozusagen von Natur aus ein Kulturwesen und insofern schon immer „in Medien verwoben“, ein „*homo medialis*“ (Pirner/Rath 2003). Und die Art derjenigen Medien, die gerade die dominante Rolle in der menschlichen Kultur spielen, prägen das Menschsein maßgeblich mit.

Von daher gehören mediale Welten schon immer, und erst recht seit der Allgegenwart der elektronischen Medien, zur *Lebenswelt* von Menschen dazu, d. h. zu jener Welt und Wirklichkeit, die uns Menschen als selbstverständlich gegeben erscheint und die im Regelfall unhinterfragte Grundlage unserer Verständigung miteinander darstellt. Erst bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass diese unsere Lebenswelt sowohl sozial (durch Gemeinschaften bzw. Gesellschaft) als auch individuell konstruiert ist und dass dabei wiederum Medien eine wichtige Rolle spielen. Medien sind heute selbstverständlicher Bestandteil unserer Lebenswelt und sie vermitteln diese auch in erheblichem Umfang – in dieser doppelten Weise ist Lebenswelt heute, insbesondere für Kinder und Jugendlichen, zu einem guten Teil Medienwelt.

### 2.2 Sozialisationstheoretische Grundlagen

Der Begriff Sozialisation meint in der heutigen Sozialisationsforschung „die Gesamtheit aller sozial vermittelten Lernprozesse, in denen Individuen in ihrer jeweiligen historisch bestimmten, gesellschaftlichen und kulturellen Lage handlungsfähig

werden“ (Vollbrecht/Wegener 2009, 9). Er umfasst somit absichtsvolle Erziehung ebenso wie informelles, unbeabsichtigtes Lernen z. B. in Freizeitkontexten. Neben den „klassischen“ Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe werden die Medien als weitere Sozialisationsinstanz gekennzeichnet, wobei sie genauer betrachtet auch die anderen Sozialisationsinstanzen stark mit beeinflussen und durchdringen. Sozialisation ist heute zu einem beträchtlichen Teil Mediensozialisation.

Im Gegensatz zu älteren Sozialisationstheorien, die primär von einer Einwirkung der Umwelt auf das Individuum ausgingen, betont die heutige Forschung das „aktiv realitätsverarbeitende Subjekt“ (Klaus Hurrelmann), das durch aktive Interaktionen und Aushandlungsprozesse mit der Umwelt seine Persönlichkeitsentwicklung vorantreibt. Gerade die neuen Möglichkeiten der digitalen Welten in Internet und Handy fördern einen aktiveren, selbstbestimmteren und stärker sozialbezogenen Medienumgang im Vergleich etwa zum Fernsehen. Mit dem Konzept der „Selbstsozialisation“ versuchen manche Sozialisationsforscher einerseits diese aktive, selbstbestimmte Komponente von jeglicher Sozialisation stärker herauszustellen, andererseits auch darauf hinzuweisen, dass die Bedeutung von nicht-absichtsvoller Sozialisation – etwa in den Bereichen der Medien- und Freizeitkultur, wo die Heranwachsenden weitgehend sich selbst überlassen bleiben – zugenommen hat (Zinnecker 2000). Kritisch ist anzumerken, dass der Begriff der „Selbstsozialisation“ nicht verschleiern darf, dass Menschen, trotz aller Eigenaktivität, von den Medien beeinflusst werden und dass hinter der Medienkultur immer auch massive kommerzielle, politische sowie weltanschaulich-religiöse Interessen und Machtbestrebungen und damit gezielte Beeinflussungsversuche stehen (vgl. hierzu auch Pirner 2012).

Zumindest für die Mehrheit der Kinder oder Jugendlichen lässt sich ihre Einschätzung als aktiv realitätsverarbeitende Subjekte auch durch zentrale Erkenntnisse der empirischen Medienrezeptionsforschung unterstützen: Die meisten jungen Mediennutzer erscheinen nicht lediglich als passive Konsumenten, die den Wirkungen der Medien hilflos ausgeliefert sind und von ihnen unweigerlich geprägt werden, sondern sie setzen sich aktiv und eigen-sinnig mit den Medien und ihren Inhalten auseinander und nutzen sie als „Spiegel und Spielmaterial“ (Barthelmes/Sander 2001) zur Bearbeitung ihrer Entwicklungsaufgaben (z. B. Identitätsfindung, Umgangsweisen mit dem anderen Geschlecht entwickeln, ethische Orientierung) und sozialer Probleme (z. B. Streit mit den Eltern) sowie zur Bildung sozialer Netzwerke (insbesondere über das Internet).

Dass „Medienwirkungen“ individuell höchst unterschiedlich sein können, zeigt sich z. B. in Studien unter Jugendlichen zum Thema Mediengewalt. Die einen (tendenziell eher die Jungs, eher die weniger Intelligenten und eher diejenigen aus sozial problematischen Verhältnissen) werden durch die Rezeption von Mediengewalt – auch in Computerspielen – tatsächlich aggressiver, die anderen (tendenziell eher die Mädchen, eher die Intelligenteren und diejenigen aus sozial ‚normalen‘ Verhältnissen) werden nicht aggressiver, sondern eher noch friedlicher und lehnen Gewalt noch mehr ab als vorher (vgl. Pirner 2001, Kap. 7). Die *subjektive Verarbeitung* der Gewaltdarstellungen spielt also eine entscheidende Rolle – allerdings sind die mas-

senhaften und massiven Gewaltdarstellungen in unserer Medienkultur angesichts der erwähnten ‚Risikogruppe‘ dennoch als problematisch einzustufen. Auch das Problem eines exzessiven, außer Kontrolle geratenen Medienkonsums bis hin zu Fernseh-, Internet- oder Computerspiel-Sucht unter Jugendlichen und Erwachsenen darf nicht bagatellisiert werden. Der Grad der Verbreitung von solchen medienbezogenen Süchten ist allerdings umstritten und hängt stark von der genaueren Bestimmung des Suchtphänomens ab; nach unterschiedlichen Studien sind unter ein bis acht Prozent der deutschen Jugendlichen als süchtig oder suchgefährdet einzustufen (vgl. Fritz u. a. 2011).

Weil die Medienkultur heute einerseits vielfach Funktionen von Religion (wie z. B. das Anbieten von sinnstiftenden Erzählungen, gemeinschaftsfördernden Ritualen, Anregungen zum Umgang mit menschlichen Grenzerfahrungen) übernommen hat und andererseits Themen und Elemente beinhaltet, die von den traditionellen Religionen beeinflusst oder übernommen sind, ist Mediensozialisation immer auch zu einem Teil religiöse Sozialisation: Sie beeinflusst die weltanschaulichen und religiösen Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen sowie ihre Haltungen gegenüber Religion(en), Glaube und Kirche.

Auch dies lässt sich durch empirische Studien nachweisen (vgl. auch Pirner 2009a): Wenn z. B. Kinder malen sollen, wie sie sich Gott vorstellen, wie in einer Studie von Helmut Hanisch (1996), dann wird Gott schon einmal als Cowboy dargestellt, der den Teufel mit dem Lasso fängt, oder eben als Rambo-artiger Kämpfer mit besonderen Kräften. Oder wenn Kinder gebeten werden zu malen, wie sie sich den Tod und das Leben danach vorstellen, wie in einer Studie von Petra Freudenberger-Lötz (2006), dann tauchen Geisterwesen aus bekannten Gespensterfilmen auf. Und wenn Kinder von gefährlichen Situationen erzählen, die sie heil überstanden haben, greifen sie zur Erklärung auf Engelsfiguren zurück, die sie häufig weniger aus der Bibel, als aus Filmen oder der Werbung kennen. In einer amerikanischen Studie hat Lynn Schofield Clark (2003) auf der Basis von Interviews mit 100 Teenagern festgestellt: Die Jugendlichen verwenden die Medien als Quelle ihrer religiösen Identitätsfindung; Medienerfahrungen prägen ihre weltanschaulichen und religiösen Vorstellungen. Das gilt vor allem für solche Jugendliche, die ein geringes Interesse an institutioneller Religion haben, also die eher kirchenfern sind. In einer eigenen Studie unter 302 Konfirmandinnen und Konfirmanden (Pirner 2004) konnte ich nachweisen, dass es Zusammenhänge zwischen ihren Fernsehvorlieben und ihren religiösen oder para-religiösen (religionsähnlichen) Vorstellungen gibt. So zeigte sich z. B., dass diejenigen Mädchen, die eine Vorliebe für Grusel-, Mystery- oder Horrorfilme haben, überproportional an übersinnliche Erscheinungen und an die Wiedergeburt glauben. Außerdem hatten sie im Durchschnitt ein negativeres Gottesbild als die anderen Befragten. Auch Jörg Herrmann (2007) fand in den biographischen Interviews, die er mit 16 jungen Erwachsenen führte, Belege dafür, dass für viele der Befragten die Medien, vor allem Kinofilme und Bücher, eine wichtige Rolle für die Lebensbewältigung spielen, auch für die Bearbeitung derjenigen Fragen, die wir im Allgemeinen für religiöse Fragen halten: Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Schicksal, Sterben und Tod. Hier fungieren die Medien also sozusam-

gen als Ersatz für traditionelle Religion. Andererseits, auch das wurde deutlich, vermitteln sie auch Elemente von Religion und können Zugänge zu Religion eröffnen. So hat z. B. einem Befragten ein philosophisches Buch den entscheidenden Impuls gegeben, sich wieder dem Christentum zuzuwenden; für einen anderen war die Fernsehserie „Kung Fu“ ein Anstoß, sich intensiv und dauerhaft mit dem Buddhismus zu beschäftigen (vgl. Herrmann 2007, 212; 257). In den meisten der kurz vorgestellten Studien wird deutlich, dass zwar keine einlinigen, direkten „Wirkungen“ der Medien auf ihre Rezipientinnen und Rezipienten, wohl aber intensive Wechselwirkungen zwischen sozialer Lebenswelt und Medienwelt erkennbar sind, die bestätigen: Es gibt auch eine *religiöse* Mediensozialisation.

## 2.3 Theologische Grundlagen

### 2.3.1 Medien und Religion

Für die Religion und insbesondere für das Christentum sind Medien in zweifacher Weise von grundlegender Bedeutung. Zum einen gilt: Da die göttliche Wirklichkeit – abgesehen von mystischen Erfahrungen – nicht direkt sinnlich wahrnehmbar ist, muss sie vorwiegend medial repräsentiert werden, also durch Bilder (auch Sprach-Bilder wie z. B. Gott als Hirte, König oder Vater), durch Symbole, Gedichte oder Erzählungen. Zum anderen bilden Medien für geschichtliche Offenbarungsreligionen wie Judentum und Christentum eine wichtige Voraussetzung, wenn es um die Überlieferung (Tradierung) der Glaubensinhalte geht. Was Christen über Gott und Jesus wissen, haben sie weitgehend aus dem Buchmedium Bibel erfahren. Unter einer medientheoretischen Perspektive lässt sich christlicher Glaube verstehen als das Vertrauen darauf, dass die mediale oder „virtuelle“ Wirklichkeit der Bibel, die eine von Gott durchwirkte Wirklichkeit vor Augen malt, die wahre und letztlich maßgebliche Wirklichkeit ist.

Schon von daher verbietet es sich aus theologischer Sicht, Medienwirklichkeiten gegenüber der nicht-medialen Wirklichkeit und Medienerfahrungen als weniger wichtige „sekundäre“ Erfahrungen gegenüber „unmittelbaren“ „primären“ Erfahrungen abzuwerten. Allerdings bietet die jüdisch-christliche Tradition drei kritische Orientierungsmarken im Umgang mit medialen Wirklichkeiten an.

1. Das alttestamentliche Medienverbot (nach Ex 20, 4 und Dtn 5,8: „Du sollst dir kein Bild machen und keine Darstellung von irgend etwas am Himmel droben, auf der Erde unten oder im Wasser unter der Erde. Du sollst dich nicht niederwerfen vor ihnen und ihnen nicht dienen ...“) verbietet nicht bildliche Darstellungen generell, sondern ihre *Identifikation* mit der wahren, letztgültigen, göttlichen Wirklichkeit. Dort, wo (z. B. die neuen digitalen) Medien als Heilsbringer für die Menschheit verklärt werden, wo die Macht der Medien alles dominiert und Medienwirklichkeiten zu den einzigen für Menschen relevanten Wirklichkeiten werden, wird gegen das biblische Verbot verstoßen und die Menschlichkeit des Menschen gefährdet.

2. Auf das Dilemma, dass Gott nur medial dargestellt werden kann, aber dabei immer die Gefahr besteht, ihn mit den Darstellungen zu identifizieren, antwortet die jüdisch-christliche Tradition mit *Multimedialität*. Gott wird schon in der Bibel in vielerlei (Sprach-)Bildern, in Erzählungen, Gleichnissen und Dichtungen vorgestellt. Sie liegen teilweise in beachtlicher Spannung zu einander und verhindern, dass Gott auf *ein* bestimmtes Bild festgelegt wird. Auch in der heutigen Medienkultur können Multimedialität und Multiperspektivität wichtige Faktoren sein um zu verhindern, dass mediale Darstellungen mit *der* Wirklichkeit gleichgesetzt werden.

3. Die alttestamentlichen Propheten haben ebenso wie Jesus im Neuen Testament immer wieder deutlich gemacht, dass der von Gott erwartete Glaube nicht in der weltfremden Selbstversenkung in die medial-religiöse Wirklichkeit besteht, sondern immer und vor allem die aktive Zuwendung zur Welt und zum anderen Menschen einschließt. Die göttliche Wirklichkeit manifestiert sich also nicht nur im Buchmedium Bibel, sondern vor allem auch in der *sozialen Wirklichkeit lebender Nächstenliebe und christlicher Gemeinschaft*. Entsprechend ist weltvergessen-egozentrischer Rückzug in die religiöse Spiritualität ebenso abzulehnen wie der Rückzug in die Medienwirklichkeit; beide können lebenszerstörerische Folgen haben.

### 2.3.2 Zur theologischen Hermeneutik der Medienkultur

Wie schon angedeutet, ist eine theologische Hermeneutik der Medienkultur als dialogischer Prozess einer wechselseitigen Erschließung und Kritik zu fassen: Aus einer christlichen Perspektive nehme ich die Medienkultur wahr und deute sie; dabei sehe ich auch manche Aspekte des christlichen Glaubens und des gegenwärtigen Christentums in einem neuen Licht. Anhand von theologisch-ethischen Kriterien kritisiere ich bestimmte Erscheinungen der Medienkultur; andererseits ergeben sich aus der Beschäftigung mit der Medienkultur auch kritische Rückfragen an Theologie, Christentum und Kirche. Ein Beispiel: Eine Hauptfunktion der Medien, die Unterhaltung, lässt sich aus theologischer Perspektive als ein Modus der Entlastung in der Leistungsgesellschaft verstehen, der durchaus Ähnlichkeiten zur entlastenden Zusage des Evangeliums hat, auch ohne Leistung bzw. ‚Werke‘ von Gott angenommen zu sein. Kritisch ist u. a. zu fragen, inwieweit Medienunterhaltung zur zeitfressenden, oberflächlichen Dauerbeschäftigung wird und von aktiver Lebensgestaltung sowie von der Zuwendung zu anderen Menschen abhält. Eine kritische Rückfrage an das Christentum könnte sein, ob denn in den gegenwärtig vorherrschenden kirchlichen Angeboten, insbesondere in Gottesdienst, Predigt und Religionsunterricht entlastende, vergnügliche oder humorvolle (also im guten Sinn ‚unterhaltsame‘) Elemente, die der befreiend-entlastenden Botschaft des Evangeliums entsprechen, in angemessener Weise erfahrbar werden (vgl. Pirner 2009d).

Zunächst einmal hat eine solche Hermeneutik der Medienkultur einen *diagnostischen Wert*: In der Beschäftigung z. B. mit populären Filmen oder Popmusikern erfahre ich etwas darüber, was den Menschen wichtig ist, was sie anspricht und umtreibt, was sie „unbedingt angeht“ (womit es nach Paul Tillich auch die Religion

zu tun hat) und was für sie „Sinn macht“ im Leben (vgl. Gräß 2002). Das gilt auch für die Kinder und Jugendlichen im RU: Mit ihnen ins Gespräch kommen über ihre Lieblingsfilme oder Lieblingsstars heißt häufig auch, mit ihnen ins Gespräch kommen über das, was ihnen im Leben wichtig ist. Schon unter dieser Perspektive deutet sich an, dass Elemente aus der populären Medienkultur sich gut als Ausgangspunkte für ein Theologisieren mit Kindern und Jugendlichen eignen. Dazu ist es allerdings wichtig, dass Religionslehrkräfte sich wenigstens ansatzweise mit den Medienwelten ihrer Schülerinnen und Schüler bekannt machen. Wer schülerorientiert unterrichten will, muss etwas über die Lebenswelten seiner Schüler/innen wissen, auch über ihre medialen Lebenswelten.

Unter der theologischen Perspektive kommt auch die oben bereits erwähnte Religionsähnlichkeit und Religionshaltigkeit der Medienkultur in den Blick. Erfüllt die Medienkultur heute vielfach Funktionen von Religion, dann erscheint sie vor allem als *Konkurrentin* von oder *Ersatz* für traditionelle Religion. Andererseits vermittelt sie, wie sich in den empirischen Befunden bestätigt, auch solche Sinnorientierungen, existenziellen Fragestellungen, ethischen Normen und kulturelle Symbole, die *Brücken* zu Religion und Christentum erkennen lassen. Dies hängt nicht zuletzt auch damit zusammen, dass die Wirkungsgeschichte des Christentums spätestens seit der Epoche der Aufklärung auch außerhalb der Kirchen, vor allem in der Kunst, der Literatur und der Musik und so auch in der Medienkultur zu finden ist (vgl. Lauster 2005). Beide großen Kirchen bejahen grundsätzlich diese ‚Freisetzung‘ der christlichen Tradition und ihre Rezeption in anderen kulturellen Bereichen – also außerhalb kirchlicher ‚Kontrolle‘. Weil, theologisch gesehen, Gott „die alles bestimmende Wirklichkeit“ ist (Wilfried Härle), lässt sich mit seinem Wirken auch in der profanen Medienkultur rechnen und lassen sich auch in ihr „Gleichnisse des Himmelreichs“ (Karl Barth) sowie Impulse finden, die auf Theologie und Kirche zurück wirken und hier zum *selbstkritischen Hinterfragen* anregen können.

So erfreuen sich beispielsweise Engel und andere mythische Gestalten in populären Medien größter Beliebtheit, während die Theologie im Gefolge des Entmythologisierungskonzepts von Rudolf Bultmann lange Zeit meinte, die mythischen Vorstellungen der Bibel seien heutigen Menschen nicht mehr zumutbar. Und während heute manchen Theologen die Vorstellung vom stellvertretenden Opfertod Jesu als nicht mehr zeitgemäß erscheint, finden Motive des stellvertretenden Opfers bis hin zum Tod in populären Filmerzählungen großen Anklang. Dies sind Impulse aus der Medienkultur, die Theologie und Kirche selbstkritisch fragen lassen können, ob sie mit ihrem gegenwärtigen Verständnis der christlichen Tradition dieser Tradition und den heutigen Menschen – insbesondere auch Menschen jenseits der bildungsbürgerlichen Schichten – gerecht werden.

Andererseits ist – gerade angesichts allgemeiner Medienbegeisterung – theologisch ebenfalls die *Unterscheidung der Geister* und die *kritisch-konstruktive Auseinandersetzung* mit der Medienkultur gefordert. Hier kann die Theologie, wie oben am Beispiel des Bildverbots deutlich wurde, auf eine reiche – durchaus auch problembehaftete – eigene Tradition im Umgang mit Medien zurück greifen. Dies gilt z. B. auch für das Thema „Mediengewalt“: Die Bibel und die Bildtradition der Kir-

chen sind voll von Gewaltdarstellungen; und leider hat diese Mediengewalt im Lauf der Kirchengeschichte immer wieder zur Legitimation von realer Gewalt herhalten müssen. Aber dennoch hat sich im Christentum eine Hermeneutik, eine Deutungskultur durchgesetzt, die letztlich nicht Gewalt fördert, sondern Gewalt bindet (vgl. Gutmann 1998; 2009), die vom Kern der Bibel und der christlichen Botschaft her zur Gewaltlosigkeit aufruft sowie Perspektiven für ein friedliches Zusammenleben und für eine universelle Nächstenliebe entwickelt hat – ohne die Gewalt in der Welt und in der eigenen Tradition zu übergehen. Wir brauchen eine solche Deutungskultur auch für die populären Medien unserer Zeit. Es geht letztlich darum, eine humane Kultur des Medienumgangs und der Medienverantwortung zu fördern und weiterzuentwickeln. Dazu können Theologie und Kirche und kann der schulische Religionsunterricht Wesentliches beitragen.

Inhaltlich geht es bei der theologischen Interpretation und Beurteilung von Medien um eine ganze Reihe von Themen, die theologisch relevant, von denen zumindest noch zwei angesprochen werden sollen. Besonders dringlich ist die Frage, wie unser Verständnis vom Menschen durch die starke Dominanz der elektronischen Medien verändert wird (Wird der Mensch immer ‚medienförmiger‘ als computerähnliche Maschine wahrgenommen?) und wie bestimmte Medieninszenierungen mit der Menschenwürde umgehen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Darstellung des Bösen insbesondere in Filmerzählungen. Hier ist ein deutlicher Trend zu erkennen, das Böse mit bestimmten Menschen zu identifizieren, so dass es bekämpft wird, indem die Bösen vernichtet werden. Einem solchen bedenklich personifizierenden und simplifizierenden Verständnis des Bösen ist die theologische Aussage vom Sündersein aller Menschen und die Einsicht in den strukturellen Charakter von Sünde entgegenzuhalten.

## 2.4 Leitlinien einer medienweltorientierten Religionsdidaktik

### 2.4.1 Zur Beachtung der religiösen (Selbst-)Sozialisation der Heranwachsenden

Die bedeutsame Rolle der Medien a) für Religion und Christentum, b) für westliche Gesellschaften insgesamt und c) für die Sozialisation heutiger junger Menschen insbesondere ist meines Erachtens religionsdidaktisch verstärkt ernst zu nehmen. Damit verbindet sich auch eine veränderte Sicht auf die Kinder und Jugendlichen. Generell hat in der Religionsdidaktik der letzten zwanzig Jahren die Sozialisation der Schülerinnen und Schüler gegenüber entwicklungspsychologischen Perspektiven weniger Beachtung gefunden. Oftmals wird für heutige Kinder und Jugendliche eine zurück gehende oder gar ausfallende religiöse Sozialisation diagnostiziert, weil viele in der Familie nicht mehr religiös erzogen werden und kaum mehr Kontakt zu einer Kirchengemeinde haben; sie gelten dann meist als in religiösen Dingen unwissend und sprachlos.

Dabei bleibt unbeachtet, dass sie in anderen Bereichen ihrer Lebenswelt, wie v. a. in der Medienkultur und den medial geprägten Jugendkulturen, sehr wohl eine (Selbst-)Sozialisation erfahren, die im weiten Sinn religiöse Sozialisation mit

beinhaltet: Viele Kinder und Jugendliche setzen sich hier durchaus mit existenziellen, ethischen und auch spezifisch religiösen Fragestellungen auseinander. Neben Hans-Martin Gutmann (1998; 2000) hat als einer der ersten Christian Grethlein die Medienkultur als außerschulischen Lernort in die religionspädagogische Gesamtaufgabe mit einbezogen (Grethlein 1998); auf die unterschätzte Bedeutung der Jugendkulturen hat schon vor Jahren Friedrich Schweitzer (2000) aufmerksam gemacht. Zu begrüßen ist, dass die neue EKD-Handreichung „Kirche und Jugend“ dafür plädiert, „Kulturen der Kommunikation Jugendlicher [zu] achten und sich von der Theologie Jugendlicher inspirieren [zu] lassen“ (Kirchenamt der EKD 2010, 78). Dazu gehört, dass die Kinder und Jugendlichen nicht länger nur als Suchende und Fragende in den religionsdidaktischen Blick kommen, sondern auch in ihren Antwortversuchen und eigenständigen Überlegungen gewürdigt werden. Manche Jugendkulturen wie z. B. die Gothics weisen ebenso wie manche Fanclubs der Medienkultur (z. B. Star Trek-Fans) eine beachtlich reflektierte Kommunikation über ethische und religiöse Fragen auf, die aus theologisch-religionspädagogischer Sicht gewürdigt werden kann (vgl. Pirner 2011).

Insofern kann aus der Perspektive einer medienweltorientierten Religionsdidaktik eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts bestimmt werden als *bildende Begleitung der religiösen (Selbst-)Sozialisation der Kinder und Jugendlichen*. Diese Bestimmung knüpft einerseits lose an Dieter Stoodts Konzept eines sozialisationsbegleitenden RU aus den 1970er Jahren an und nimmt andererseits auch Grundaspekte des Konzepts von Karl Ernst Nipkow von 1992 auf, der aus religionspädagogischer Perspektive „Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung“ bestimmt hat. Sie hat außerdem eine Nähe zu lebensweltorientierten Ansätzen wie z. B. denen von Hans-Günter Heimbrock und Godwin Lämmermann. Die genannte Aufgabenbestimmung des RU will bewusst den Blick stärker als die meisten religionsdidaktischen Konzepte auf die informellen außerunterrichtlichen und außerschulischen Lernprozesse lenken, die nach Schätzungen der empirischen Bildungsforschung wohl über 70 bis 80 Prozent alles Lernens der Kinder und Jugendlichen ausmacht, während dem Schulunterricht ein Anteil von maximal 20 bis 30 Prozent zugeschrieben wird. Der Begriff der „bildenden Begleitung“ beinhaltet neben Anregungen zur Weiterentwicklung der bisher sozialisatorisch erworbenen Wahrnehmungs-, Deutungs-, Kommunikations-, Gestaltungs- und Reflexionskompetenzen auch Impulse zur kritischen Aufarbeitung der eigenen, teilweise medialen Sozialisation. Er schließt auch eine respektvolle Konfrontation oder Provokation der Schülerinnen und Schüler mit ihnen fremden oder ihren Ideen widersprechenden Vorstellungen und Lebensentwürfen aus dem Christentum oder anderen Religionen mit ein. In den folgenden Leitlinien sollen die wesentlichen Aspekte einer medienweltorientierten Religionsdidaktik mit ihren Hauptzielen verdeutlicht werden.

### 2.4.2 Fünf Leitlinien einer medienweltorientierten Religionsdidaktik

1. Betrachte die Kinder und Jugendlichen nicht als „tabulae rasae“ (unbeschriebene Blätter), die von Religion keine Ahnung haben und allenfalls Fragende und

Suchende sind (= Defizitorientierung). Betrachte sie vielmehr als ‚Experten‘ ihrer (teilweise medialen) Lebenswelt, die auch in existenziellen und religiösen Fragen schon Überlegungen angestellt und teilweise für sich Antworten gefunden haben (= Ressourcenorientierung). Unterstütze sie dabei, ihre Ressourcen konstruktiv-selbstkritisch weiter auszubauen (im Sinn einer bildenden Begleitung ihrer Selbstsozialisation) und dabei (insbesondere die christliche) Religion innerhalb und außerhalb der Medienkultur in ihren lebensbereichernden Potenzialen für sich zu entdecken, aber auch in ihren lebensgefährdenden Risiken wahrzunehmen (Wahrnehmungskompetenz).

2. Betrachte die Kinder und Jugendlichen nicht lediglich als religiös „Sprachlose“. Rechne vielmehr damit, dass auch entkirchlichte und säkularisierte Heranwachsende zum Teil in der Medienkultur Elemente einer (Symbol-)Sprache gefunden haben, mit deren Hilfe sie über existenzielle und religiöse Fragen nachdenken und sich verständigen. Nutze die Chance, durch die Einbeziehung von medienkulturellen Elementen in den RU die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern zu verbessern, insbesondere mit den weniger verbalsprachlich begabten. Unterstütze sie dabei, mit Hilfe der christlichen Tradition zu einer noch differenzierteren und reflektierteren religiösen Ausdrucks-, Kommunikations- und Reflexionskompetenz zu gelangen.

3. Betrachte die Kinder und Jugendlichen nicht lediglich als passive Konsumenten der Medienkultur, die deren manipulativen Einflüssen hilflos ausgeliefert sind, sondern als aktiv-konstruktive, wenn auch immer wieder gefährdete Mediennutzer. Betrachte den Religionsunterricht als Chance, die Kultivierung eines Medienumgangs zu fördern, welcher die Medien und ihre Inhalte vielschichtiger und kritischer wahrnehmen sowie kreativ-selbstbestimmter nutzen lässt und damit auch religiös bildend wirkt (Wahrnehmungs-, Deutungs- und Gestaltungskompetenz).

4. Konstruiere keinen Gegensatz zwischen den primären Erfahrungen direkter sozialer Begegnungen und den scheinbar nur sekundären Erfahrungen mit der Medienwelt. Zeige den jungen Menschen sowohl wertvolle Alternativen zum Medienkonsum als auch innerhalb der Medienkultur wertvolle Alternativen zum „Mainstream“ auf. Unterstütze sie darin, in der christlichen Welt- und Wirklichkeitssicht Orientierung für die kritische Auseinandersetzung mit und in der Medienkultur zu finden und ihre Urteilskompetenz für die mediale wie außermediale Welt weiterzuentwickeln.

5. Werte die Medienkultur nicht pauschalisierend ab, sondern sei dir bewusst, dass die Medien sowohl zum „Funktionieren“ von Religionen als auch zum „Funktionieren“ von demokratischen Gesellschaften (und des religiösen wie interreligiösen Diskurses in ihnen) unentbehrlich sind. Unterstütze die jungen Menschen darin, sich medienkompetent und religiös kompetent in religiöse, interreligiöse und gesellschaftliche Kommunikation einbringen zu können (Partizipations- und Gestaltungskompetenz).

## 2.5 Medienpädagogische Bezüge

Zu Recht wird heute aus erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Sicht Medienbildung bzw. Medienerziehung als immer wichtiger werdender Bereich schulischer Bildung und Erziehung verstanden (vgl. Medienpädagogisches Manifest). Da es kein eigenes Fach mit diesem Zweck in der Schule gibt, ist Medienbildung nur fachintegrativ und fächerübergreifend zu verwirklichen. Im Licht der vorgetragenen Perspektiven einer medienweltorientierten Religionsdidaktik wird deutlich: Medienbildung ist keine Aufgabe, die von außen als Zusatzaufgabe an den RU herangetragen wird, sondern sie betrifft den Kernbereich religiöser Bildung; sie ist auch aus genuin religionspädagogischen Gründen wichtig. Insofern wird sich der RU bereitwillig an der schulischen Gesamtaufgabe der Medienbildung und an entsprechenden Projekten beteiligen, hier allerdings auch eigene Akzente setzen.

So wird häufig in bildungspolitisch initiierten „Medienkompetenz“-Projekten einseitig der Schwerpunkt auf den instrumentellen Mediengebrauch gelegt: Die Schülerinnen und Schüler sollen vor allem besser mit dem Computer umgehen und das Internet zur Informationsrecherche nutzen lernen. So wichtig das ist, umfasst die Vorstellung von Medienkompetenz aus medienpädagogischer Sicht über die Mediennutzungskompetenz hinaus auch Medienkunde, Medienkritik und (kreative) Mediengestaltung. Und auch aus religionspädagogischer Sicht wird, wie oben gezeigt, vor allem ein vertieftes Verständnis der Medien, ein selbstbestimmter Medienumgang sowie eine kritische Urteilsfähigkeit zu akzentuieren sein. Diese Schwerpunkte können und sollten Religionslehrkräfte in die medienerzieherischen Vorstellungen von Schulprojekten einbringen und selbst innerhalb der medienpädagogischen Rahmenvorgaben so setzen.

## 3 Praxis

Medienweltorientierte Religionsdidaktik heißt in der Praxis insbesondere,

- als Religionslehrkraft Elemente und die „Sprache“ der Medienkultur zu unterschiedlichen Themenbereichen in der RU einzubeziehen, um die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern zu verbessern und ihnen zu signalisieren, dass sie und ihre Lebenswelt im RU vorkommen;
- den Schülerinnen und Schülern zu passenden Themen die Gelegenheit zu geben, selbst Beispiele aus ihren Medienwelten in den RU einzubringen;
- die Medienkultur oder bestimmte Teile von ihr (z. B. Popmusik, Fernsehen, Internet) ab und zu zum Gegenstand des RU zu machen (z. B. als exemplarische ethische Problemfelder);
- gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die religiösen und religionsähnlichen Züge, Dimensionen und Inhalte der Medienkultur zu entdecken, ihre Hintergründe zu erschließen und zur kritisch-konstruktiven Beurteilung anzuregen;

– im RU selbst gut durchdacht mit (elektronischen) Medien wie v. a. dem Internet zu arbeiten und die Schüler/innen in der Weiterentwicklung ihrer Medienkompetenz, zusammen mit ihrer religiösen und ethischen Kompetenz, zu unterstützen.

Zu vermeiden ist sowohl eine „Sprungbrett-Didaktik“, welche die Medienbezüge lediglich als Einstieg verwendet, um dann zum eigentlichen – traditionellen – Thema zu kommen, als auch eine „Konstrastfolien-Didaktik“, welche die Medienwelten lediglich als Quelle für Negativbeispiele heranzieht, denen dann die christliche Perspektive kontrastierend gegenüber gestellt wird. Wie einige wenige empirische Studien sowie religionsunterrichtliche Erfahrungen zeigen, schätzen es die Schüler/innen in der Regel, wenn ihre Lebenswelt im RU vorkommt, solange diese Lebenswelt und die Meinung der Schüler/innen dazu ernst genommen und differenziert diskutiert werden.

#### *Beispiel 1: Primarstufe*

Im Herbst 2010 startete die Kinder-Zeichentrickserie „Chi Rho – das Geheimnis“ im Kinderkanal. Eingebettet in eine popkulturell gestaltete Abenteuergeschichte (mit „Zeitreise“ und „Indiana-Jones“-ähnlichen Zügen) werden biblische Geschichten präsentiert, die von den beiden Protagonisten Cora und Habib vor ihrer Zerstörung durch das Böse bewahrt werden müssen (vgl. [www.chirho.kika.de](http://www.chirho.kika.de)). Die Serie verortet sich deutlich im Schnittfeld zwischen populärer Medienkultur und religiöser Bildung. Sie eignet sich von daher gut für Kinder im Grundschulalter, um mit ihnen einerseits die biblischen Geschichten zu erschließen und ihnen andererseits Gelegenheit zu geben, dabei auf spielerisch-entdeckende Weise Grundprinzipien medialer Bearbeitungen kennen zu lernen. Indem die Kinder zwischen Zeichentrickstory und biblischer Erzählung oder noch weiteren filmischen Bearbeitungen der Geschichten vergleichen oder selbst filmische Gestaltungsideen für biblische Geschichten entwickeln, lernen sie, auf die jeweils transportierten (theologischen) Perspektiven zu achten und werden zugleich sensibel für die konstruierenden Anteile einer medialen Bearbeitung. Zudem kann z. B. die Darstellung des Bösen in den Filmen als Anregung zum Theologisieren genutzt werden. Vorschläge dafür und viele weitere Ideen zur Arbeit mit der Serie im RU bietet eine dazu erschienene „DVD educativ“ (Pirner / Rosenstock 2011).

#### *Beispiel 2: Sekundarstufe*

Ebenfalls im Herbst 2010 finden sich auf Youtube ([www.youtube.com](http://www.youtube.com)) mehrere Versionen einer „Nespresso“-Werbung mit dem bekannten amerikanischen Schauspieler George Clooney. In der Grundstory (30 Sekunden Länge) tritt Clooney nach dem Kauf einer Nespresso-Kaffeemaschine aus dem Geschäft auf die Straße, wo von oben – sozusagen aus heiterem Himmel – ein großer Flügel auf ihn herabstürzt. Im nächsten Bild sieht man Clooney eine weiße Treppe in den Himmel hinauf steigen, wo vor einer ebenfalls weißen Tür ein weiß gekleideter älterer Mann steht. Clooney fragt ihn: „Wo bin ich?“ Er antwortet: „Dreimal darfst du raten.“ Clooney: „Oh

nein, es ist noch nicht meine Zeit.“ Der Mann schaut auf seine Einkaufstasche mit der Kaffeemaschine und sagt: „Vielleicht könnten wir uns auch einigen?“ Clooney blickt fragend auf die Tasche; der Mann nickt zustimmend. Im nächsten Bild steht Clooney wieder vor dem Geschäft, allerdings ohne seinen Einkauf. Er dreht sich um und geht zurück in den Laden, während der Flügel krachend auf der Straße zerschellt. In einer weiteren Version (1:57 Länge) bietet Clooney seinen Porsche und anderes an, um sein Leben zurückzubekommen, bevor er schließlich seinen Einkauf preisgibt. In einer dritten Version (2:36 Länge) lehnt Clooney den Tausch Kaffeemaschine gegen sein Leben ab und geht durch das Tor in den Himmel, wo er dann mit dem weiß gekleideten Mann und zwei Engeln auf einem weißen Sofa sitzt, Kaffee trinkt und (witzig wirkende) Fragen über das Leben im Himmel stellt.

Der Spot eignet sich gut, um mit den Schülerinnen und Schülern darüber ins Gespräch zu kommen, warum und wie religiöse Symbole in der Werbung vorkommen (vgl. dazu auch Buschmann/Pirner 2003). Inhaltlich lässt sich an Themen wie „Himmel“, „Engel“, „Gerechtigkeit Gottes“ oder auch „Was mir im Leben wichtig ist“ anknüpfen. Der Weg über Youtube erlaubt zudem, solche Werbung als populäre Kultur zu thematisieren: Die Spots sind insgesamt mehrere hunderttausend Male angeklickt worden; sie sind also offensichtlich attraktiv, weil sie vergnüglich und humorvoll sind – auch, weil sie menschliche Sehnsüchte ansprechen oder bekannte religiöse Motive karikierend aufnehmen?

#### 4. Literaturhinweise

- GUTMANN, HANS-MARTIN (1998), Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur. Gütersloh (Nach wie vor ein lesenswerter Klassiker der Religionsdidaktik populärer Kultur.)
- PIRNER, MANFRED L. (2001), Fernsehmythen und religiöse Bildung. Frankfurt a.M. (Grundlegende erste Entfaltung meines Ansatzes; weitere Beiträge und Konkretisierungen in der Literaturliste.)
- Zahlreiche weitere Literatur zu verschiedenen Feldern der Medienkultur findet sich auf der Homepage des Arbeitskreises Populäre Kultur und Religion, [www.akpop.de](http://www.akpop.de), unter „Veröffentlichungen“. Religionsdidaktisch haben dazu vor allem gearbeitet: Peter Bubmann, Gerd Buschmann, Inge Kirsner, Ingo Reuter, Harald Schroeter-Wittke und Michael Wermke. Außerdem ist zu verweisen auf die Veröffentlichungen von Andreas Mertin, Roland Rosenstock und Bernd Trocholepzy.

#### Verwendete Literatur

- BARTHELMES, JÜRGEN / SANDER, EKKEHARD (2001), Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Opladen.
- BUSCHMANN, Gerd / PIRNER, MANFRED L. (2003), Werbung – Religion – Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven, Frankfurt/M.
- CLARK, LYNN SCHOFIELD (2003), From Angels to Aliens. Teenagers, the Media and the Supernatural, New York.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA (2006), „Wenn man die Geschichte liest, dann kriegt man Mut ...“ Über Trauer, Erinnerung und Hoffnung in der Grundschule nachdenken, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 22, 182–192.
- FRITZ, JÜRGEN u.a. (Hg.) (2011), Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielen. Gefordert, gefördert, gefährdet, Berlin.

- GRÄB, WILHELM (2002), *Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft*, Gütersloh.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (1998), *Religionspädagogik*, Berlin.
- GUTMANN, HANS-MARTIN (1998), *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur*, Gütersloh.
- GUTMANN, HANS-MARTIN (2009), *Gewaltunterbrechung. Warum Religion Gewalt nicht hervorbringt, sondern bindet. Ein Einspruch*, Gütersloh.
- HANISCH, HELMUT (1996), *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart/Leipzig.
- HERRMANN, JÖRG (2007), *Medienerfahrung und Religion. Eine empirisch-qualitative Studie zur Medienreligion*. Göttingen.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (2010), *Kirche und Jugend. Lebenslagen – Begegnungsfelder – Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh.
- LAUSTER, JÖRG (2005), *Religion als Lebensdeutung. Theologische Hermeneutik heute*, Darmstadt.
- NIESYTO, HORST u. a., *Medienpädagogisches Manifest – Keine Bildung ohne Medien!* URI: <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de> [Zugriff: 10.04.2011].
- PIRNER, MANFRED L. (2008), *Vorbilder in den Medien. Mediale Bezugspersonen und ihre Relevanz für religiöse Erziehung und Bildung*, in: JRP – Jahrbuch der Religionspädagogik 24, 100–109.
- PIRNER, MANFRED L. (2009a), *Religious Socialization by the Media? An Empirical Study and Conclusions for Practical Theology*, in: *International Journal of Practical Theology*, 13, H.2, 275–292.
- PIRNER, MANFRED L. (2009b), *Religion*, in: VOLLBRECHT, RALF / WEGENER, CLAUDIA (Hg.), *Handbuch Mediensozialisation*, Wiesbaden, 294–301.
- PIRNER, MANFRED L. (2009c), *Zur Religiosität Jugendlicher heute. Schlaglichter aus der aktuellen empirischen Forschung*, in: *rhs – Religionsunterricht an höheren Schulen*, 52, H. 1, 3–10.
- PIRNER, MANFRED L. (2009d), *Unterhaltung*, in: KUNSTMANN, JOACHIM / REUTER, INGO (Hg.), *Sinnspiegel. Theologische Hermeneutik Populärer Kultur*, Paderborn u. a., 173–186.
- PIRNER, MANFRED L. (2011b), *Religiöse und politische Selbstsozialisation. Wahrnehmungen und Herausforderungen am Beispiel der Gothic-Jugendszene*, in: BENEDICT, H.-J. / ENGELSCHALK, A. / PIRNER, M. L. (Hg.), *„Hey, Mr. President ...“. Politik und populäre Kultur. Sozialwissenschaftliche und theologische Perspektiven*, Jena, 123–145.
- PIRNER, MANFRED L. (2012), *Schüler/in – soziologisch*, in: ROTHGANGEL, M. / ADAM, G. / LACHMANN, R. (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, 7., vollst. neu bearb. Aufl. Göttingen, 237–251.
- PIRNER, MANFRED L. / BREUER, THOMAS (Hg.) (2004), *Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis*. München.
- PIRNER, MANFRED L. / RATH, MATTHIAS (Hg.) (2003), *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*, München.
- PIRNER, MANFRED L. / ROSENSTOCK, ROLAND (2011), *Chi Rho – das Geheimnis*. DVD educativ, hg. von Matthias-Film gGmbH, Berlin ([www.matthias-film.de](http://www.matthias-film.de)).
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (2000), *Jugendkultur und Religionspädagogik*, in: BIEHL, PETER / WEGENAST, KLAUS (Hg.), *Religionspädagogik und Kultur*, Neukirchen-Vluyn, 165–178.
- ZINNECKER, JÜRGEN (2000), *Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept*, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, H. 3, 272–290.