

Wilhelm Gräß/Jörg Herrmann/Christian Nottmeier

## Film als Medium religiöser Bildung

### Zusammenfassung

Die Praktische Theologie protestantischer Prägung beginnt, den Film als Medium religiöser Bildung zu entdecken. Diese Entwicklung steht im Kontext einer generellen kulturhermeneutischen Orientierung der Praktischen Theologie, die die Auseinandersetzung mit religiösen Phänomenen auch außerhalb des traditionellen Christentums vorantreibt. In diesem Zusammenhang ist deutlich geworden, dass die Erzählungen der audiovisuellen Medienkultur und insbesondere der Kinofilm wichtige Sinndeutungsfunktionen von der traditionellen Religionskultur des Christentums übernommen haben und damit auch für die Prozesse religiöser Bildung relevant geworden sind. Der Film ist dabei besonders im Jugendalter von Bedeutung, insbesondere der Spielfilm fungiert als wichtige Ressource für die Sinn- und Wertorientierung Jugendlicher. Dass und wie religiöse Sinnmuster in Filmen von den Rezipienten auch aufgegriffen werden, zeigen erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes am Berliner Seminar für Praktische Theologie am Beispiel des Films „Cast Away – Verschollen“ (USA 2001). Vor diesem Hintergrund und auf der Basis eines an Überlegungen von Volker LADENTHIN anknüpfenden Verständnisses von Bildung als Selbstbildung wird die Auseinandersetzung mit Kinofilmen als wichtige Aufgabe eines Religionsunterrichtes eingefordert, der auf der Höhe seiner Zeit sein will.

### Summary

#### *Film as a Medium of Religious Education*

Protestant Practical Theology has begun to discover films as a medium of religious education. This development emerges within the context of a general cultural hermeneutic orientation of Practical Theology which encourages the treatment of religious phenomena outside of Christianity's traditional fora. It is now recognized that stories in the audio-visual media culture and particularly cinematic films have acquired a significant function for making-sense of the world – traditionally the role of religious culture – and have, therefore, become relevant for processes of religious education. Films are particularly important for youth culture and especially movies act as significant resources for young people's understanding and value-orientation. First results of a research project at the Berlin Institute for Practical Theology demonstrate, using the example of "Cast Away" (USA 2001), that religious patterns of meaning in films are adopted by recipients and how this occurs. Based on this research and a concept of education as self-education *pace* Volker LADENTHIN, a critical treatment of movies is argued to be an important task for religious courses, which strive to be contemporary.

## 1 Stand der bisherigen Forschung und Forschungslücke

Lange Zeit galten die laufenden Bilder als niederes Vergnügen, als eine bloße Jahrmarktsattraktion, trivial und gegenüber Literatur, Theater und Kunst auf jeden Fall zweitrangig. Im protestantischen Milieu, aber nicht nur dort, kamen noch schwerwiegende moralische Bedenken hinzu. Der Film, „ein Feind der Sittlichkeit“, diagnostizierte der evangelische Pfarrer Walter CONRADT nach der Durchsicht von 250 „Kinematographenprogrammen“ im Jahr 1910. Doch CONRADT sah das neue Medium nicht nur negativ: Der Film könne „nicht bloß Verführer [...], sondern auch Erzieher sein“.<sup>1</sup> Bis der Film allerdings auch als Medium religiöser Bildung in der evangelischen Religionspädagogik diskutiert werden konnte, war es noch ein weiter Weg. Von sporadischen Ausnahmen in den Jahren zuvor einmal abgesehen, fand der Film erst in den 1990er-Jahren innerhalb der akademischen Theologie eine gewisse Beachtung. In einer Reihe von Studien wurden die religiösen Sinnstrukturen des Spielfilms herausgearbeitet (vgl. z.B. KIRSNER 1996; HERRMANN 2001; FRITSCH/LINDWEDEL/SCHÄRTL 2003). Erst in den letzten Jahren erscheint der Film vereinzelt auch auf der Agenda der evangelischen Religionspädagogik (vgl. KIRSNER/WERMKE 2000; TIEMANN 2002). Das jüngste Film- und Medieninteresse innerhalb der Praktischen Theologie steht dabei im Kontext einer generellen Öffnung für gegenwartskulturelle Phänomene mit einem Schwerpunkt bei der religionstheologischen Auseinandersetzung mit der populären Kultur (vgl. SCHWARZE 1997; GUTMANN 1998; KLIE 1999; FERMOR 1999; GRÄB 2002).

Dieser praktisch-theologische Trend reflektiert den religionskulturellen Wandel der letzten Jahrzehnte: Einem stetigen Bedeutungsverlust der traditionellen Religionskultur steht eine Renaissance des Religiösen außerhalb der kirchlichen Institutionen gegenüber. Die Kirchen schrumpfen, die Religion aber lebt. Sie lebt als Individuenreligion, die sich aus einem breiten Spektrum kultureller Ausdrucksformen speist, das von der Esoterikliteratur über die Therapieszene bis zur audiovisuellen Medienkultur reicht. Diese Pluralisierung und Erweiterung des religiösen Feldes hat dazu geführt, dass die Praktische Theologie ihr Augenmerk zunehmend auch auf die Wahrnehmung und Analyse der religiösen Phänomene und Praktiken außerhalb des Traditionell-Christlichen gerichtet hat. Im Zuge dieser Entwicklung wurde das Projekt einer „kulturhermeneutischen [...] Erweiterung der Praktischen Theologie“ (GRÄB/OSMER 1997, S. 7) formuliert. Gegenstand religionstheologischer Kulturhermeneutik sind dabei vor allem die audiovisuellen Massenmedien. Denn sie prägen den Kosmos der Gegenwartskultur. Ihre Sinnerzählungen haben – wie die theologische Medienforschung zeigen konnte – wichtige Sinndeutungsfunktionen von der traditionellen Religionskultur übernommen.<sup>2</sup>

Leitmedium der audiovisuellen Medienkultur ist – trotz der umfangreicheren Radio-<sup>3</sup>nutzung<sup>3</sup> und der gewachsenen Bedeutung des Internets – nach wie vor das Fernsehen (vgl. HICKETHIER 2003, S. 268). Seine Bedeutung für die gesellschaftliche Kommunikation, gerade auch für die politische Öffentlichkeit, ist unbestritten. Doch das Kino hat seine ganz eigenen Stärken. Es vermag, allein aus formalen Gründen (Leinwandgröße, Tonqualität, Kinosaal), die intensiveren Erfahrungen zu vermitteln. Und es hat eine größere Nähe zur Religion. Diese Verwandtschaft lässt sich schon an manchen Kinobauten ablesen. Die Rede vom „Kinotempel“ hat durchaus architektonischen Anhalt. Insbesondere einige der frühen amerikanischen Kinos erinnern an Kirchenbauten und wurden auch bewusst in Anlehnung an kirchliche Vorbilder gestaltet. Einen weiteren Hinweis auf die Verwandtschaft der beiden Kulturorte und ihrer Praktiken liefert ein vergleichender Blick

auf die Umstände von Kinobesuch und Kirchgang. In beiden Fällen geht es um Distanznahme vom Alltag, um Unterbrechung unbewusster Routinen: Man verlässt das Haus und begibt sich in einen länglichen Raum, an dessen Stirnseite auf Leinwand oder Kanzel Geschichten dargeboten werden. Mit 24 Bildern in der Sekunde erzählte Geschichten im Kino, mündlich vorgetragene in der Kirche. An beiden Orten ist die Darbietung rituell gerahmt: in der Kirche mit Lied und Liturgie; im Kino mittels Vorhang und der obligaten Kino-Werbung. In diesen immer gleichen Ablauf sind die Deutungen des Lebens durch Film oder Predigt eingebettet.

Dass die Nähe von Kirche und Kino (und damit auch die Konkurrenz) auch von Rezipienten als solche wahrgenommen werden kann, zeigt eine Äußerung von John UPDIKE. Der amerikanische Schriftsteller bekannte in einem Interview: „Jedenfalls hat das Kino mehr für mein spirituelles Leben getan als die Kirche. Meine Vorstellungen von Ruhm, Erfolg und Schönheit stammen alle von der Leinwand. Während sich die christliche Religion überall auf dem Rückzug befindet und immer mehr an Einfluss einbüßt, füllt der Film dieses Vakuum und versorgt uns mit Mythen und handlungssteuernden Bildern. Film war für mich während einer bestimmten Phase meines Lebens eine Ersatzreligion.“ (UPDIKE 1998, S. 98).

John UPDIKES Äußerung verweist auf die religiöse Dimension der Filmerfahrung. Und sie verweist zugleich darauf, dass es biographische Konjunkturen der Kinofilmerfahrung gibt. Untersuchungen zeigen, dass der im Kino rezipierte Spielfilm vor allem ein Medium der Jugendlichen und der jungen Erwachsenen ist. 70% der Kinogänger sind zwischen 14 und 29 Jahren alt (vgl. PROMMER 1999, S. 16). Sie suchen das Kino in erster Linie am Wochenende auf und verfügen über einen relativ hohen Bildungsstand: Rund zwei Drittel haben mittlere Reife oder Abitur (vgl. a.a.O., S. 110). Die kinointensivste Phase der Medienbiographie beginnt somit in der Teenagerzeit und endet zumeist mit der Aufnahme der Berufstätigkeit und/oder der Familiengründung. Religiöse Bildung, die mit dem Medium Film arbeiten möchte, findet also vermutlich im Jugendalter die besten Anknüpfungspunkte.

Doch welche Bedeutung hat der Spielfilm für die Jugendlichen in ihrer eigenen Wahrnehmung? Bietet die subjektive Filmerfahrung Jugendlicher tatsächlich Anknüpfungspunkte für die religiöse Bildung? Was lässt sich über den Stellenwert der Spielfilms im Kontext der Mediensozialisation Jugendlicher sagen? Eine empirische Studie des Deutschen Jugendinstituts zu den Medienerfahrungen Jugendlicher gibt hier weitere Aufschlüsse: Im Rahmen dieser Studie wurden im Zeitraum von 1992 bis 1998 22 Münchner Jugendliche (12 Mädchen und 10 Jungen, von denen je ein Drittel Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien besuchte) und deren Eltern (unterschiedliche familiäre Lebensformen) über die Adoleszenz hinweg (vom 13. bis zum 20. Lebensjahr) zu ihren Medienerfahrungen befragt (vgl. BARTHELMES/SANDER 1990, 1997, 2001). Erstmals wurde hier der Verlauf der Medienbiographie im Intermediavergleich für die Jugendzeit im Rahmen eines ethnographischen Ansatzes mit drei Befragungswellen im angegebenen Zeitraum erforscht. Damit liegt zum ersten Mal eine qualitative Studie vor, die den Mediengebrauch von Jugendlichen in biographischer Perspektive untersucht. Auf der Basis von 143 qualitativen Interviews wurden unter anderem folgende Beobachtungen gemacht (vgl. BARTHELMES/SANDER 2001, S. 288-303):

1. Der Mediengebrauch wird in der Familie gelernt. Hier findet die grundlegend prägende Mediensozialisation statt. Zugleich ist die familiäre Kommunikation stark von Medien

bestimmt. Einer der Autoren der Studie, Jürgen BARTHELMES (2002, S. 30), führt an anderer Stelle aus: „Nun zeigt sich in den Familien der Trend, dass zwischen Eltern und Kindern viel über Fernsehinhalte von zum Beispiel Spielfilmen geredet, gestritten und gelacht wird. Das Reden über Medienthemen in Familien, insbesondere über Gewalt und Sexualität, ist zu einem Forum geworden, bei dem ‚ethische Grundregeln‘ bzw. das ‚kulturelle Erbe‘ einer Familie vermittelt wird.“

2. Am liebsten sehen Kinder und Jugendliche Spielfilme. Sie rangieren auf der Beliebtheitskala noch vor Fernsehserien und Songtexten. Spielfilme erfüllen für Kinder und Jugendliche Unterhaltungs- und Lebensbewältigungsfunktionen. Als Kinder sehen sie die Filme im Fernsehen oder auf Video. Mit dem 15./16. Lebensjahr nimmt die Bedeutung des Fernsehens dann deutlich ab und die Filme werden verstärkt im Kino rezipiert (vgl. BARTHELMES/SANDER 2001, S. 111ff., S. 140ff.).

Es ist eine deutliche Korrespondenz zwischen den Lebenswelten und den Medienwelten Heranwachsender erkennbar. Kinder und Jugendliche suchen in den Medien nach ihren Entwicklungs- und Lebensthemen.<sup>4</sup> Die Bilder und Vorbilder der Medien dienen ihrer Selbstbildung. Sie benutzen sie als Anregung und Orientierung auf dem Weg zu einem eigenen Leben und zu eigenen Überzeugungen. Bei der Suche nach „ihren Themen“ spielen Geschlecht und Alter eine wesentliche Rolle: Während Jungen in Spielfilmen nach Bildern der Männlichkeit suchten, waren Mädchen an Bildern der Weiblichkeit interessiert; während Liebe als Filmthema für die 13- bis 14-Jährigen noch kaum interessant war, rangierten Filme mit dieser Thematik bei den 19- bis 20-Jährigen ganz oben auf der Beliebtheitskala. Als wesentlich für die Strukturierung des Mediengebrauchs zeigte sich das Prinzip der Wiederholung. „Einige der befragten Mädchen sahen beispielsweise bis zu 20 Mal Filme wie *Dirty Dancing*, *Pretty Woman*, *Grüne Tomaten* oder *Der Feind in meinem Bett* und setzten sich dabei mit den unterschiedlichen Frauenbildern auseinander, indem sie beim medialen Miterleben immer wieder ihre eigenen Gedanken, Empfindungen, Gefühle und Einschätzungen auf Neue ausloteten.“ (vgl. BARTHELMES 2002, S. 31) Die Medien, so die Studie, werden zu Spiegeln und Begleitern, zu Ressourcen der individuellen Identitäts- und Sinnarbeit, deren Gebrauch durch rituelle Praktiken (Wiederholung) charakterisiert ist. Dabei geht es sowohl um Themen und Lebensentwürfe, um vorletzte und letzte Sinnhorizonte als auch um die Stil- und Geschmacksbildung und die Auseinandersetzung mit Gefühlen.

3. Im Blick auf den zuletzt genannten Aspekt liefert eine empirische Studie von Corinna PETTE UND Michael CHARLTON (vgl. 1997) wertvolle Ergänzungen und Differenzierungen. PETTE/CHARLTON (1997, S. 239) haben die jugendliche Praxis des Videoabends oder der „Videosession“ untersucht. Ein wesentliches Ergebnis ist, „dass die Bewältigung von Gefühlen im Jugendalter nicht nur durch die Interaktion mit Gleichaltrigen Unterstützung erfährt bzw. in dieser erst möglich wird, sondern dass spezielle von den Jugendlichen selbst getroffene Arrangements, die die Merkmale eines Rituals tragen, einen wesentlichen Bestandteil bei der Konstitution und Bearbeitung von Emotionen im Jugendalter bilden. Eines dieser Arrangements, das sich zunehmender Beliebtheit im Kreis der Adoleszenten erfreut, stellt die gemeinsame Veranstaltung von Videosessions dar“.
4. Die enge Verbindung von Filmgeschichte und Lebensgeschichte hat zur Folge, dass die Erinnerung an Filme zum einen im Blick auf das bewusste Selbstverhältnis biographische Einschnitte markieren kann und zum anderen im Blick auf das Weltverhältnis Material für die Selbstmitteilung bereitstellen kann.

Auf's Ganze gesehen kann die Münchner Studie anschaulich verdeutlichen, dass Medien und im Jugendalter insbesondere im Kino (oder im Rahmen von privaten oder geselligen Videosessions) rezipierte Spielfilme nicht nur Vergemeinschaftungs- und Unterhaltungsfunktionen haben, sondern dass sie auch und nicht zuletzt in einer alle identitätsrelevanten Bereiche umfassenden Weise (Stil- und Geschmacksorientierung, Geschlechterrollenorientierung, Gefühlsorientierung, Sinn- und Wertorientierung) der Selbstbildung dienen.<sup>5</sup> Nach dem Religiösen allerdings wurde in der Studie nicht eigens gefragt. Auf der Basis eines weiten funktionalen Religionsbegriffs kann man zwar davon ausgehen, dass die religiöse Dimension in den Medienfunktionen, die die Studie mit Begriffen wie Lebensbewältigung oder Sinn- und Wertorientierung umschreibt, impliziert ist; die gezielte empirische Untersuchung der religiösen Dimension des Spielfilms (wie der audiovisuellen Medienkultur generell) steht jedoch noch aus. Erste Ansätze wurden im Rahmen eines eigenen DFG-Forschungsprojektes am Berliner Seminar für Praktische Theologie unternommen, das werk- und rezeptionsanalytische Untersuchungen von religiösen Sinnmustern in Kinofilmen kombiniert. Erstmals werden dabei in einem theologischen Medienforschungsprojekt werkanalytische und rezeptionsanalytische (bzw. textuelle und performative) Perspektiven aufeinander bezogen. Anhand einiger Beobachtungen dieser Studie soll im Folgenden erläutert werden, wie Spielfilme auf ihre religiösen Sinnschichten hin sowohl von Theolog(inn)en als auch von Zuschauer(inne)n gelesen werden können. Anknüpfend an diese Analysen soll dann in einem dritten Abschnitt skizziert werden, in welcher Weise der Spielfilm zum Medium religiöser Bildung werden kann.

## 2 Darstellung des eigenen Forschungsprojekts zur Erforschung massenmedial vermittelter Sinnmuster

Zunächst ist jedoch eine kurze Erörterung des dem Berliner Forschungsprojekt zur Medienreligion zugrundeliegenden funktionalen Religionsbegriffs ebenso vonnöten wie eine allgemeine Skizzierung des Projekts. Sodann folgen einige religionshermeneutische Beobachtungen zu Robert ZEMECKIS Spielfilm „Verschollen – Cast away“ (USA 2001) sowie ausgewählte Bemerkungen zur Rezeption religiöser bzw. religionsaffiner Aspekte dieses Films auf der Grundlage von qualitativen Interviews.

Das Berliner praktisch-theologische Forschungsprojekt, das sich die Erforschung massenmedial vermittelter Sinnmuster zum Ziele setzt, dabei gerade deren religiösen Gehalt identifizieren will und somit zugleich die Funktion zu beschreiben versucht, die sie im Aufbau verhaltensprägender Sinneinstellungen und Lebensformen erbringen, greift auf einen sinnreflexiven Strukturbegriff der Religion zurück, in dem Religion als Deutung der Welt im Horizont der Idee des Unbedingten verstanden wird (vgl. BARTH 2003a, b). Religion bewegt sich im Medium von Sinn als dem universalen Medium des Verstehens. Religion meint damit nicht Sinnstiftung überhaupt, sondern hebt vielmehr auf die Unbedingtheits- und Ganzheitsdimension von Sinn ab. Die Unbedingtheitsdimension von Sinn ist allerdings nie für sich allein thematisierbar, sondern bedarf notwendigerweise der Kontextualität, aus der heraus sich etwas als sinnvoll verstehen lässt. Unbedingter Sinn manifestiert sich gerade in den endlichen Sinnbezügen menschlicher Selbstausslegung, Religion ist „ewiges Leben mitten in der Zeit“, wie Adolf VON HARNACK (1999, S. 57) treffend formuliert hat. Die Sinnbezüge der Lebenswirklichkeit werden gleichsam befragt

auf die in ihnen involvierte Tiefendimension von Sinn. Indem zugleich der Begriff der Deutung aufgenommen wird, erweist sich dieser Begriff der Religion jenem Typus von Kulturtheorie anschlussfähig, wie er von Autoren wie Max WEBER, Georg SIMMEL, Ernst CASSIRER und Clifford GEERTZ repräsentiert wird. Diese Autoren haben religiöse Phänomene konstitutiv in ihre Theoriebildung eingebunden. Der Mensch ist „animal symbolicum“ (CASSIRER 1996, S. 51f.). Es gilt daher, dass „menschliches Verhalten als symbolisches Handeln“ (GEERTZ 1996, S. 9) angesehen werden muss. Religion fällt mithin in die symbolisierende Tätigkeit des Geistes und ist daher eine Grundform menschlicher Deutungskultur. Religiöses Bewusstsein baut sich in der Korrelation von Erleben und Deuten auf und artikuliert sich im Übergang dieser Bewusstseinsfunktionen als konkreter Sinn. Weil die Genese unbedingter Sinnhaftigkeit auf konkrete Sinnbezüge bezogen ist, steht Religion in einem engen Zusammenhang mit Kultur als dem Bereich endlicher Sinnkonstitution. Religion als Deutungskultur gehört in den Bereich der Kultur, transzendiert aber zugleich ihrem Gehalt nach, nämlich der Unbedingtheitsdimension von Sinn, eben jene Bedeutungskomplexe, an denen sie sich manifestiert. Die Entdeckung von religiösem Sinn im Zugleich von Sinnsuche und Sinnggebung bricht nicht mehr allein an den „großen Transendenzen“ (vgl. LUCKMANN 1996, S. 115-120; KNOBLAUCH 1998) wie Geburt und Tod auf, sondern vielmehr auch an den „mittleren“ und „kleinen“ Transendenzen: an Fragen nach dem Orientierungspunkten des eigenen Lebens ebenso wie einer zunehmenden Betonung der sozialen Beziehungen. Wichtig ist freilich, dass solche religionsaffine Sinn- und Lebensdeutungsarbeit, wie sie von Filmerlebnissen angestoßen werden kann, sich durchaus im Sinne von Religion als deutender Bezugnahme auf die Unbedingtheitsdimension von Sinn identifizieren lässt, ohne dass dabei der Begriff „Religion“ seitens der im Rahmen des Projektes befragten Personen selbst ins Spiel gebracht wird. Religion wird alltagskulturell – das zeigen auch die Antworten der Projektprobanden auf die Frage nach dem, was sie mit Religion verbinden – vielmehr weithin mit den großen Konfessionskirchen und religiösen Gemeinschaften identifiziert. Die deutende Bezugnahme auf die Unbedingtheitsdimension von Sinn bedient sich eher Begriffe wie „Lebensphilosophie“, „Lebenseinstellung“, „Lebenssinn“, aber auch „Schicksal“, „Glauben“ oder „Bestimmung“, wobei die durch den Anstoß des Filmerlebnisses begonnene Deutungsarbeit in Bezug auf die Unbedingtheitsdimension von Sinn den Individuen häufig ebenso bewusst ist wie die meist bald einsetzende Bezugnahme auf die pragmatischen Aspekte der eigenen Welt- und Selbstdeutung.

Das Forschungsprojekt zeichnet sich nun gerade durch die Verbindung einer am Leitfaden eines sinnreflexiven Strukturbegriffs der Religion vorgehenden religionshermeneutischen Analyse kultureller Medien mit einer empirisch verfahrenen Rezeptionsforschung aus. Dabei folgt es im weiten Feld der gegenwärtigen Medienrezeptionsforschung dem Modell einer handlungsorientierten Rezeptionstheorie.<sup>6</sup> Der handlungstheoretischen Rezeptionsforschung geht es nicht nur um die Konstruktion und Deutungsarbeit der Medien selbst, sondern vielmehr gerade um die ihrer Rezipienten, deren Medienaufnahme in ihrer Alltagspraxis entsteht, von dieser begleitet wird und schließlich auf diese Praxis selbst einwirkt, indem dort angeeignete Erzählungen, Informationen und gedanklich-lebenspraktische Impulse als Lösungsansätze eigener Alltagsprobleme übernommen werden. Insofern trifft ein sozial, kulturell und biographisch geprägter Rezipient auf ein mediales Sinn- und Deutungsangebot, das er sich in einem mehrstufigen Prozess seiner sozialen Situation, kulturellen Prägungen und kognitiven Fähigkeiten entsprechend zu eigen macht. Er sucht dabei innerhalb der Medienerzählung nach seinen „identity themes“

(CHARLTON 1997, S. 24) und den ihm entsprechenden Umgangsweisen zur Lebensbewältigung und kann so eine je eigene Lesart des medial vermittelten kulturellen Sinnangebots entwickeln und in seine Alltagspraxis einbringen. Dieses handlungstheoretische Rezeptionsmodell ermöglicht die Annahme einer möglichst breit gefächerten Aneignung und konstruktiven Entfaltung bestimmter und individuell durchaus unterschiedlicher Deutungskategorien seitens der Mediennutzer. Auf der Grundlage der wahrgenommenen Medienbilder und Medienerzählungen können deren Betrachter so gleichsam zu Koautoren werden, indem bei ihnen soziokulturelle Konstitution und individuelle Konstruktionsleistungen zusammenspielen, das im Medium Wahrgenommene individuellen Sinn und individuelle Bedeutung gewinnt.

Aufbauend auf diesen religionstheoretischen wie rezeptionsmethodischen Überlegungen verbindet das Berliner Forschungsprojekt religionshermeneutisch orientierte Werkanalysen einzelner Filme mit einem dezidiert rezeptionsästhetischen Zugang auf der Basis qualitativer Methoden der empirischen Sozialforschung (vgl. FLICK 1995; FLICK/VON KARDORFF/STEINKE 2000) und orientiert sich damit an den Standards gegenwärtiger qualitativer Religionsforschung (vgl. KNOBLAUCH 2003). Es stellt in seiner interdisziplinären Konzeption zugleich einen Beitrag zu einer religionssensiblen Medienrezeptionsforschung dar. Das Projekt untersucht Aneignungsprozesse medial vermittelter Deutungsmuster populärer Kinofilme sowohl in der Form von Kleingruppen- wie auch – stärker medienbiographisch (vgl. PROMMER 1999) orientierten – Einzelinterviews, die jeweils nach einer gemeinsamen Filmvorführung veranstaltet werden. Bei den Gruppeninterviews wird für eine Gruppengröße von fünf bis acht Personen gesorgt. Wie bei den Probanden der Einzelinterviews sind die Teilnehmer zwischen 19 und 30 Jahre alt sein und repräsentieren damit eben jene Altersgruppe, in der nach Berechnung der Filmförderungsanstalt die intensivste Kinonutzung erfolgt (vgl. Filmförderungsanstalt 2001, S. 5). Ein wesentliches Kriterium der Gruppeneinteilung, mit dem nicht zuletzt wenigstens eine ungefähre Widerspiegelung der von Gerhard SCHULZE beschriebenen Milieus der „Erlebnisgesellschaft“ (vgl. SCHULZE 1992) sicher gestellt werden sollte, ist der Bildungsstand der Probanden, so dass für jeden der beiden Filme je eine Gruppe von Probanden mit Abitur und eventuell Hochschulabschluss bzw. mit Real- und Hauptschulabschluss gebildet wird. Geachtet wird auch darauf, dass die Gruppen in etwa die gesamte Altersspanne repräsentieren und auch hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter ausgewogen sind. Zu jedem Film werden mithin vier Einzelinterviews geführt. Insbesondere in der letzteren Gruppe erweist sich der Zugriff auf das Medium Film als eine Art Spiegel der eigenen Selbst- und Weltwahrnehmung als überaus unmittelbar. Die Einzelinterviews folgen dem Verfahren des themenorientierten Erzählinterviews (wie es auch den Einzelinterviews der EKD-Mitgliedschaftsstudie von 1992 zugrunde lag – vgl. Studien- und Planungsgruppe der EKD 1998), um die Interviewsituation möglichst offen zu halten, mithilfe eines Leitfadens aber zugleich eine gewisse Vergleichbarkeit der Interviews zu den verschiedenen Filmen zu gewährleisten. Dieser Leitfaden wird sowohl den Einzel- wie den Gruppeninterviews zugrunde gelegt. Die aufgezeichneten Interviews selbst werden den Standards der empirischen Sozialforschung entsprechend transkribiert und analysiert (vgl. KNOBLAUCH 2003, S. 122-134). Bei der Auswahl der untersuchten Kinofilme sind die Kriterien der Popularität, der Aktualität und der Religionshaltigkeit ausschlaggebend. Zunächst wurden die Filme „Lola rennt“ und „Verschollen – Cast away“ ausgewählt, inzwischen wird an weiteren Filmen wie „Fight Club“, „Die Truman Show“ und „Der Herr der Ringe – Die Gefährten“ gearbeitet.

## Zemeckis Film „Verschollen – Cast away“ als Fallbeispiel

Am folgenden Beispiel von Robert ZEMECKIS „Verschollen – Cast away“ soll die für das Projekt charakteristische Verbindung von Werkhermeneutik und Rezeptionsanalyse skizziert werden. Die zitierten Äußerungen stammen aus bisher noch nicht veröffentlichten Transkriptionen der im Rahmen des Projekts geführten Interviews. „Verschollen“ mit Tom Hanks in der Hauptrolle gehört mit 3,5 Millionen Zuschauern zu den erfolgreichsten Filmen des Jahres 2001 und war für mehrere Oscars nominiert. Der Film thematisiert den Umgang mit Zeit und den unvermittelten Einbruch des Kontingenten, dann aber auch die Genese von Persönlichkeit in der Spannung von Individualität und Sozialität sowie die letztlich doch unermessliche Güte der Lebensmächte.

Hauptfigur des Films ist Chuck Noland, ein führender Mitarbeiter des weltweit operierenden Paketdienstes FedEx. Schon von Berufs wegen ist möglichst effizient genutzte Zeit ein Hauptanliegen Nolands, der nutzlose Zeitvergeudung zu Beginn des Films gar als Sünde bezeichnen kann. Ein familiäres Weihnachtessen verlässt Chuck, um den nächsten Flieger zu nehmen. Noch auf dem Flughafen bekommt er von seiner Freundin Kelly (Helen Hunt) sein Weihnachtsgeschenk: eine alte Taschenuhr, verziert mit einem Photo von Kelly. Chuck verabschiedet sich mit den Worten „Ich bin gleich wieder zurück“. Doch das Flugzeug stürzt über dem Pazifik ab. Chuck überlebt und strandet auf einer Insel. Es beginnt der Moment, in dem die Zeit still steht. Die Uhr ist defekt und wird nicht als Zeitmesser, sondern als Erinnerung an Kelly ein Symbol für den Überlebenswillen des Protagonisten, der sich zunächst noch weigert, die anschwemmenden FedEx-Pakete zu öffnen. Auch als klar ist, dass keine Hilfe kommen wird, bleibt ein Paket ungeöffnet – verziert mit zwei Engelsflügeln. Chuck, der Repräsentant des modernen Menschen der Jahrtausendwende und jetzt der Gestrandete der Zivilisation, erlernt die basalen Techniken menschlichen Überlebens. Er erkundet die Insel und erklimmt den einzigen Berg. Die Kamera folgt seinem umherschweifenden Blick in alle Himmelsrichtungen, die ihm so offen stehen, wie nie zuvor und doch keinen Ausweg bieten. In der Einsamkeit schafft sich Chuck ein Gegenüber, indem er mit einer blutigen Hand einem Volleyball ein Gesicht aufprägt und ihn „Wilson“ tauft – er gewinnt gleichsam Identität in einem transzendenten Gegenüber. Ein Zeitschnitt von vier Jahren zeigt dann Chucks improvisiertes Leben auf der Insel. Erst ein unverhoffter Wink des Schicksals bringt die Wende. Chuck gelingt es, mit Treibgut ein Segel für ein Floß zu bauen – er bemalt es mit den Engelsflügeln des ungeöffneten Pakets –, um so das die Insel umgebende Riff zu überwinden. Willson „überredet“ Chuck sogar an den Ort seiner größten Verzweiflung, den Inselberg als Ort eines missglückten Suizidversuchs, zurückzukehren, um das fehlende Seilmaterial dort zu besorgen. Die Unmöglichkeit, seinen Tod selbst zu bestimmen, weckte damals zugleich den Willen, irgendwie zu überleben und so selbstbestimmter Mensch zu bleiben. Auf der Fahrt muss Chuck den Verlust Wilsons betrauern und begibt sich schließlich, indem er erschöpft die Ruder ins Wasser wirft und forttreiben lässt, in die Hand der Lebensmächte. – Chuck wird von einem Containerschiff geborgen und kehrt zurück – als geläuterter Mensch. Kelly ist verheiratet, ihre gemeinsame Zeit mit Chuck ist abgelaufen. Im Gespräch Chucks mit einem Freund deutet der Film symbolisierend seine eigene Handlung. Der gescheiterte Suizidversuch wird zum Moment der Erfahrung eines unbedingten Angenommenseins: „Plötzlich war es, als ob sich eine warme Decke um mich legte. Und ich wusste, ich muss irgendwie weiter leben.“ Das gestrandete Segel – von Chuck mit den Engelsflügeln des aufbewahrten Pakets verziert – wird zum Wink der Fü-



gung, sein eigenes Leben wieder selbst in die Hand zu nehmen. Es sind die rettenden Kontingenzen des Lebens selbst, die immer neu ein Segel zur Verfügung stellen können. Am Ende des Films stellt Chuck das „Engelspaket“ zu: „Dieses Paket rettete mein Leben.“ Die letzte Einstellung zeigt ihn auf einer Kreuzung in der texanischen Prärie: ein weiter Horizont und alle Möglichkeiten selbstbestimmten, eigenen Lebens nach dem Tode offen.

„Cast away“ enthält durchaus Anspielungen auf die klassische Religionskultur: der Gebrauch des Wortes „Sünde“ im Zusammenhang mit vermeintlich verschenkter Zeit, der für den Selbstmordtest gebrauchte Baumstamm erinnern ebenso an das Kreuz Jesu wie der erschöpft auf seinem Floß ausgebreitete Chuck an den leidenden Messias. Die Rückkehr wird zwei Mal als Auferstehung gedeutet. Es ist die Liebe zu Kelly, aber auch die Hoffnung auf Rettung und schließlich der aus tiefster Not und wider alle Wahrscheinlichkeit in der Unbedingtheitserfahrung auf dem Inselberg resultierende Glaube an die „Güte der Lebensmächte“, die Chuck das Überleben schenken und die durch das immer wiederkehrende Motiv der Engelsflügel auf dem ungeöffneten Paket symbolisiert werden – freilich erst im deutenden Rückblick. Am Schluss des Films – nach der Zustellung des Pakets – begegnet Chuck der Absenderin dieses Paktes auf einer Kreuzung. Er fragt nach dem Weg, sie erklärt die verschiedenen Ziele und fährt dann davon. Chuck blickt ihr hinterher und sieht die Engelsflügel auf dem Heck ihres Wagens. Der Film thematisiert ferner gleichsam die Genese von Religion im fiktiven Anderen (Wilson), reflektiert die Personwerdung im Wechselspiel von Individualität und Sozialität, von Bestimmtwerden und Selbstbestimmung.

In den geführten Einzel- und Gruppeninterviews wurden etliche Elemente des religionshermeneutischen Gehalts des Films aufgenommen und eigenständig angeeignet. Hier seien nur drei Punkte genannt:

1. Das eigene Selbst kann sich seiner Identität nur im Gegenüber zu einem anderen versichern. Im Film steht dafür die Figur des Wilson. Mit ihm schafft sich – wie ein Teilnehmer formulierte – Chuck ein „Totem“ und hat „da ganz viele Dinge reininterpretiert und dem ja eigentlich ´n Leben gegeben [...], um seine Einsamkeit zu überwinden“, „symbolisch Leben eingehaucht“. Abstraktion reicht zur Lebensbewältigung gerade nicht aus, sondern es bedarf der konkreten Sinnzeichen: „Er brauchte wohl ´ne Visualisierung des Ganzen, nur in Gedanken, ging nich““, so eine Teilnehmerin. Lebenspraktisch gewendet ist eine „Lyrisierung“ – so ein Ausdruck aus einem Einzelinterview –, also das Bilden von Metaphern, notwendig, „um der Banalität des Alltags zu entgehen“, Ganzheit und Persönlichkeit werden zu können. Genau dazu ist aber die Transzendierung der eigenen Lebenswelt nötig, die von der Warte einer fiktiven Sekundärwelt aus wahrgenommen werden muss, um so das eigene Leben als sinn- und wertvoll erfahren zu können.
2. Es ist das Leben selbst, das sich als unbedingt wertvoll erweist und daher den verantwortlichen Umgang mit der eigenen Lebenszeit erfordert – auch gegen die systemimmanenten Zwänge und Rollenerwartungen der Gesellschaft: Nur so kann das Projekt eigener, selbstbestimmter Identität gelingen. Im Film kommt dafür Chucks veränderte Umgang mit Zeit zum Stehen – ein Aspekt, der meist bereits in den ersten Gesprächsbeiträgen thematisiert wurde: „Anfangs steht der dermaßen unter Zeitdruck und ist ständig gehetzt und gestresst, und am Ende lässt er sich einfach nur treiben, und kommste heut nich, kommste morgen.“ In diesem Zusammenhang wurde die vom Film

selbst im abendlichen Kamingsgespräch vorgegebene religiöse Symbolisierung des Erlebten aufgenommen. „Die Flut, also, die freut sich jeden Tag, wenn die Sonne aufgeht, und er will sehen, wat die Flut bringt, also, dat fand ich eigentlich im Endeffekt am beeindruckendsten in dem Film, wie so’n Lauf, um dieset festzustellen.“ Der Film – so eine Teilnehmerin im Einzelgespräch – stoße die Zuschauer gleichsam auf dasjenige, was den Menschen am Leben erhält: „Was wohnt dem Menschen inne? Worauf kann er sich stützen? Weshalb überlebt er eigentlich? Was zählt im Leben wirklich?“

3. Die Frage nach gelingendem Leben, das zugleich bewusstes eigenes Leben ist, verbindet die Symbolwelten des Films mit der je eigenen Lebenspraxis. Der Film rührt an existenzielle Erfahrungen und nimmt reflexive Momente der eigenen Lebensdeutung auf. In der Kommunikation über seine Gehalte und ihre Beziehung zum eigenen Leben leistet er in diesem Beispiel zugleich einen Beitrag zur Lebensbewältigung, unabhängig davon, ob der Film neue Deutungsmuster weckt oder bereits vorhandene Orientierungen bestätigt: „Ich find, es gehört ganz schön viel Mut dazu, sein eigenes Ding zu machen; [...]; meine Lebensphilosophie is aber, das nie aus den Augen zu verlieren, also dass, dass wir sterben werden und so weiter, und was ich von meinem Leben, das is da einzige Leben, das ich habe, was ich da machen will.“ Eine Probandin, die vor einigen Jahren ihr Baby nur wenige Tage nach der Geburt verloren hatte, bezog den Film sehr unmittelbar auf ihre eigene Lebensgeschichte. Der Film gebe Anstoß, immer wieder „Mut zu fassen“: „Ich denk einfach, dass man sich über jeden Tag freuen muss und freuen darf, den man leben darf [...]; das Schlimme is einfach, dass einem das erst durch schlimme Sachen bewusst wird. [...] Ja, das, so an Sachen, was da ebent auch gezeigt wird, also, wenn man jetzt im Leben mal zurückdenkt, wenn irgendwelche Sachen, du hast ‘n tragischen Verlust oder so, oder dein Kind stirbt [...] Und das is halt das auch, dass man sich einfach freuen muss, und es irgendwie weiter geht, dass man atmen kann, dass, dass, dass einfach jemand da is, und dass man nich alleine is, oder so. Also, dass man viele Sachen einfach auch bewusst dann nimmt oder Menschen bewusster wahrnimmt.“

Zusammenfassend fällt auf, dass das Filmerlebnis zum Anlass werden kann, alltagspraktische Problemkonstellationen auf ihre Sinnhaftigkeit zu hinterfragen. Dabei kommt es durchaus auch zu individueller Selbstausslegung im Gegenüber zu den unbedingten Mächten des Lebens – Liebe, Schicksal, die Unergründlichkeit, Rätselhaftigkeit und dennoch zugleich Wärme und Güte gewährende Macht des Lebens selbst. Ein Film wie „Cast away“ dient so zur individuellen „Selbstverortung in der dargestellten Welt“ (LUHMANN 1996, S. 115). Das Beispiel „Cast away“ zeigt, dass die Liebe, aber zugleich auch die Achtung vor dem Leben selbst, und zwar in seiner Duplizität als unhintergebares Bewusstsein von Abhängigkeit und in die Welt Geworfensein wie auch in Erfahrungen unbedingten Angenommenseins, zu den im Wandel bleibenden Grundkonstanten humanen Welt- und Selbstverhältnisses gehören. Auffällig ist dabei, dass sich die in der Religionssoziologie schon länger vermuteten Verlagerungen religiöser Deutungsprozesse von den großen Transendenzen hin zu den Transendenzen der mittleren Ebene, die sich LUCKMANN (vgl. 1996, S. 119) zufolge an interpersonalen Beziehungen entzünden, bestätigen. Kino- und Medienerlebnisse gehen dabei mitnichten bloß „manipulativ“ im Sinne eines einlinigen Reiz-Reaktions-Schemas vor, sondern legen mögliche, jeweils individuell anzueignende Sinnmuster bereit, die – wie bei „Cast away“ – die Frage etwa nach dem, was in Krisensituationen am Leben hält, nicht einfach beantworten, sondern diese

Frage zuallererst auszulösen versuchen: „Was wohnt dem Menschen inne? Worauf kann er sich stützen? Weshalb überlebt er eigentlich? Was zählt im Leben wirklich?“, um eine Formulierung einer Teilnehmerin aufzugreifen.

Medienerfahrungen gehen so in kaum zu unterschätzender Weise in die eigene Lebensdeutungspraxis ein und halten Grundmuster menschlicher Existenzwahrnehmung wach: die Unergründlichkeit der eigenen Existenz, die Angewiesenheit auf Deutungskategorien wie Schicksal oder eine Art von Fügung, der Glaube an die Kraft der Liebe, die Hoffnung auf eine irgendwie erfahrbare, lebensbewahrende und lebensstiftende höhere Macht oder Kraft, unabhängig davon, was als ihr eigentlicher Ursprung ausgemacht wird. Dabei können christliche Symbole ins Spiel kommen. Zwingend notwendig ist dies jedoch nicht. Der Film stellt vielmehr eine Sekundärwelt bereit, die sich durch eklektische Bezugnahmen auf die primäre Wirklichkeit der Betrachter auszeichnet, die als Symbolisierung und Artikulierung existentieller und alltagspraktischer Problemstellungen wahrgenommen wird, ohne dass die Bildungsimplicate dieser Symbolwelten explizit erkannt werden müssen. Dabei werden Themen einer gegenwärtigen Medienreligion sichtbar, die individuell arrangierbar sind und sich durch „elastische subjektbezogene Begriffe“ (LUCKMANN 1996, S. 127) auszeichnen: Freiheit und Schicksal, Liebe und Trauer, Selbstverwirklichung und Autonomie. Ein durchkomponiertes System religiös-dogmatischer Distinktionen ist für diese Religion der Individuen nicht mehr vonnöten. Sie bleibt vielmehr Fragment. Darin liegt zugleich ihre religionsproduktive Stärke, ist sie damit doch Spiegelbild und Reflex der Funktionslogik spätmoderner gesellschaftlicher Systeme und ihrer Verwerfungen, die in ihrer abgestimmten Segmentierung und Differenzierung in unterschiedliche Subsysteme durch „Individuallagen“ hindurchgehen: „Lebensführung wird unter diesen Bedingungen zur biographischen Auflösung von Systemwidersprüchen.“ (BECK 1986, S. 218f.). Damit wird „die Normalbiographie [...] zur Wahlbiographie, zur Bastelbiographie, zur Risikobiographie oder Zusammenbruchsbiographie.“ (BECK 1995, S. 11) Insofern ist der fragmentarische Charakter jeder Biographie und Identität zu betonen und in die Reflexion über Bildungsprozesse aufzunehmen (vgl. LUTHER 1992). Für die Themen zeitgenössischer Medienreligion(en) gilt damit genau das, was mit Blick auf die Überschneidung gesellschaftlicher Teilsysteme in den Individuen feststellbar ist: „Jede Selbstdefinition und symbolische Ausgestaltung wird einseitig und bruchstückhaft bleiben.“ (SCHMIDT 1991, S. 87).

### 3 (Religiöse) Bildungsprozesse

Bildung, so hat jüngst der Bonner Erziehungswissenschaftler Volker LADENTHIN (2003, S. 241) vorgeschlagen, ist ein „Integrationsbegriff für pädagogisches Handeln“.<sup>7</sup> Der Bildungsbegriff greift auf die Ganzheit individuellen Lebens aus, die so in einer pluralistischen, offenen und modernen Gesellschaft gar nicht mehr gegeben ist. Der Bildungsbegriff hat sich denn auch wie der Religionsbegriff allererst mit der Heraufkunft der Moderne als ein pädagogischer Grundbegriff entwickelt. Ebenso wie der Begriff der Religion bezeichnet auch der Begriff der Bildung eine derjenigen Dimensionen im Werden des einzelnen Menschen, die ihn unmittelbar selbst betreffen, sein je eigenes Selbst- und Weltverhältnis bestimmen, ihn aber zugleich mit anderem und Fremden konfrontieren. Bildung ist immer Selbstbildung. Sie muss vom einzelnen selbst vollzogen werden, aber

sie geschieht dabei an anderem, im Medium der symbolischen Formen, die die Kultur, d.h. die von Menschen hervorgebrachte Welt in Vergangenheit und Gegenwart darstellen. Bildung setzt die Bilder, Welt-Bilder und Selbst-Bilder voraus und stellt zugleich den Vorgang dar, in dem der einzelne sein ihm eigenes Selbst- und Weltbild gewinnt, darin zum Bewusstsein dessen findet, wer er selbst in dieser Welt ist und welches Bewandnis sein Dasein in dieser Welt hat. Wo ein Mensch nicht nur zur Wahrnehmung bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgebildet wird, sondern die Chance zur Bildung als Selbstbildung erhält, dort ist er immer auch im Werden zu sich, ist er auf dem Weg, seine persönliche Identität zu gewinnen, ein Selbst zu werden. Wo Bildung in dieser Weise nicht als Ausbildung von Qualifikationen, sondern als Selbstbildung möglich wird, dort führt Bildung dann aber immer auch in Sinnfragen, d.h. in die Fragen der Religion nach Grund und Ziel des eigenen Lebens, nach dem, was bleibt und dem persönlichen Dasein eine Bestimmung gibt. Aber dieser Weg zu sich selbst führt, wenn er ein Bildungsweg ist, über das andere und Fremde, über die Zeichen und Bilder, die unsere Kulturwelt ausmachen – heute also in erheblichem Maße über das Fernsehen und die großen Filme des Kinos.

Bildung steht, wie die Religion, für den Gewinn einer Ganzheit des Lebens, die sich in der gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Wirklichkeit faktisch nicht findet, gleichwohl aber nur im Durchgang durch diese Wirklichkeit bzw. in ihrer kritischen, subjektiven Aneignung gewonnen werden kann. Wie die Religion ist auch die Bildung als Selbstbildung ein Vollzug, eine Hervorbringung des individuellen Subjekts. Und das eine liegt gewissermaßen im anderen. Die religiöse Bildung bzw. die Bildung zur Religion ist der explizite Vorgang einer auf das transzendente Ganze und die Einheit des eigenen Lebens ausgreifende Selbst- und Weltdeutung. Sofern die Religion am Ort des Subjekts als dessen ganzheitliche Lebensdeutung vollzogen wird, geschieht dies aber auch seit jeher im Medium von Zeichen und Symbolen, die Deutungsvorgaben machen und auf ihren Deutungssinn hin verstanden und angeeignet werden wollen. Religion lebt von Bildungsprozessen und Bildung wird zu religiöser Bildung, wo einem Menschen sich das Eine und Ganze zeigt, in dem sich ihm seine Lebenszwecke versammeln, von dem her ihm ein letzter Halt und eine zielgewisse Daseinsorientierung zuwachsen.

Religion darf nicht verwechselt werden mit dem Glauben an die Wahrheit biblischer oder theologischer Sätze. Auch Bildung darf nicht verwechselt werden mit dem Wissen und Können von möglichst Vielem. Bildung ist nicht Ausbildung als Qualifikation und Kompetenzerwerb, sondern Persönlichkeitsbildung, der Gewinn eines perspektivischen Selbst, das sich sinndeutend zu seinen Erfahrungen verhalten lernt, zielorientiert sein Leben führen kann. Was in der modernen, komplexen Welt mit ihrer Pluralität von Lebensansichten und Lebensformen, von Wertorientierungen und Sinnsystemen so schwer nur zu gewinnen ist, eine Orientierungssicherheit gewährende Lebensposition, muss heute von den Individuen auf dem Wege der Bildung hervorgebracht werden. Solche Bildung ist Selbstbildung, Persönlichkeitsbildung im Medium nun allerdings auch von Erfahrungen wie sie die für die zeitgenössische Gesellschaft kennzeichnende Medienwelt bietet. Die Mediengesellschaft ist keineswegs das Ende des Individuums, sie steigert vielmehr die Anforderungen, erweitert aber auch die Bildräume, die Bildung als Selbstbildung, als Persönlichkeitsbildung, als ganzheitliche religiöse Bildung, möglich machen.

Bildung, bei der es nicht um das Wissen und Können von allem, sehr wohl aber um die Fähigkeit eines *vernünftigen Sich-Verhaltens von Individuen zum Ganzen* geht, schließt die (religiöse) Unbedingtheits- und Totalitätsdimension im Selbst- und Weltverhältnis des

Menschen, in seiner Person- bzw. Subjektwerdung, konstitutiv ein. Bildung ist weder über *formale* Kompetenzen noch über *Bildungsinhalte* definiert, kennt keine Kompetenzzentren und keinen *Bildungskanon*. Bildung ist die *Selbstbildung* des menschlichen Individuums in seinem einheitlichen, perspektivischen, auf Ganze ausgerichteten Selbst- und Weltverhältnis. Zu solcher Selbstbildung finden sich Menschen angeregt, wenn sie durch die Bildwelten großer Filme in eine Wirklichkeit eintauchen, die ihnen bis ins Atmosphärische hinein das Ganze einer Welt im Erleben und Erleiden, im Handeln und Hoffen von Individuen vorstellig macht.

Setzen wir bei der Selbstbildung der Individuen an, dann sind wir auch im Blick auf religiöse Bildungsprozesse in Kirche und Schule, in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, Schülern und Erwachsenen eigentlich davon weg, schlicht die traditionellen Inhalte christlicher Lehre, wie sie mit Bibel und Bekenntnis gegeben sind, normativ hochzuhalten, um dann nach Wegen der Vermittlung Ausschau zu halten. Wir wissen, dass solche Bemühungen der Vermittlung von Inhalten, die kein Interesse wecken, ohnehin heute kaum noch funktionieren. Die Mediengesellschaft hat im Blick auf alle Inhalte, so auch im Blick auf religiöse Inhalte, die Erwartung produziert, dass man sich angesprochen finden will. Nur wenn etwas attraktiv erscheint, lässt man sich darauf ein. Die ästhetische Anmutungsqualität wird entscheidend. Wichtig ist, dass man den Eindruck hat, das bringt mir etwas, das interessiert mich, das fasziniert mich, das spricht mich an, das geht mich an. Weil die Bilder des Films die Realität der Wahrnehmung steigern, Teilhabe an der Wirklichkeit schaffen, die sie zeigen, deshalb gehen heute von ihnen auch diese enormen Kräfte aus, bauen sie die Wirklichkeit in erheblichem Maße auf, in denen die Menschen sich dann auch mit den Perspektiven ihrer eigenen Lebensführung verorten.

Bildung als Selbstbildung braucht freilich auch die symbolische Darstellung ihrer Inhalte, symbolische Welten und dann auch die Rituale (Kirche oder Kino), durch die leibhaftige Teilhabe an den symbolischen Welten erfahren und mimetische Praxis möglich wird. Es kommt heute an allen Kulturorten enorm viel auf die ansprechende Darstellung der symbolischen Welten an, auf die Rhetorik, die Mediatisierung, den Bildaufbau, den Stil der Inszenierung. Gerade die Selbstbildung braucht starke, realitätsnahe Bilder, Symbole, die Gehaltvolles zu schauen, zu erleben, zu denken geben – sinnliche Erfahrung, die Sinn produziert. Unterhaltung ist ebenfalls wichtig. Man will in Spannungszustände versetzt sein, sucht nach Identifikationen, will ergriffen und erleuchtet werden. Selbstbildung geschieht in dem und durch das individuelle Subjekt, seine kritischen Aneignungsprozesse, mit denen es den symbolischen Zeichen der religiösen Überlieferungen, aber nun heute eben auch ihren Transformationen in den Sinnwelten der Medienkultur einen für sich selbst relevanten Gehalt abzugewinnen vermag. Viel Stoff für religiöse Bildung ist immer noch zu finden in den Bildern und Symbolen der Tradition, den kirchlichen Räumen und christlichen Lebensformen, in Gebet und Meditation. Alles das kann zum Medium religiöser Bildung als Selbstbildung werden, wenn nur das Arrangement stimmt und die Aufführung der Szene gelingt. Die Chance, dass Bildungsprozesse anlaufen und funktionieren, ist dann am größten, wenn die ästhetische Anmutungsqualität der symbolischen Form, etwa eines Kirchenraumes, seiner Bilder und Zeichen, stark ist.

In spezifisch religiöser Bildung geht es letztendlich um den Gewinn der Fähigkeit des einzelnen sein eigenes Leben bewusst in ganzheitliche und damit religiöse Sinn- und Deutungszusammenhänge hineingestellt zu finden. Diesbezüglich wichtig ist daher in der Konfrontation mit den symbolischen Welten der Bibel, der Kirche oder des Kinos, der Literatur oder des Films, dass sich Korrespondenzen einstellen zu individuellen Existenz-

und Lebensfragen, dass es zu Erschließungsprozessen kommt. Religiös ansprechbar ist der einzelne in den Erfahrungen der Brüchigkeit des Lebensgefüges wie auf den Höhen des Glücks, in Kontingenzerfahrungen, in Erfahrungen des Ungeheueren und des Mangels, in Erfahrungen der Stimmigkeit und des Eingepasstseins in die Welt. Es muss in Bildungsprozessen, die auf Selbstbildung, somit auf kritische, subjektive Aneignungsprozesse setzen, deshalb darum gehen, in den traditionellen, aber ebenso in den neuen, durch die literarischen und vor allem audio-visuellen Medien vielfältig transformierten und reproduzierten symbolischen Welten, ihren eindringlichen Bildern und suggestiven Erzählungen, die Arbeit an den existentiellen Sinnfragen zu fördern.

Bildung lässt sich – selbst wenn man auf Ausbildung setzen wollte – unter den Bedingungen der komplexen und pluralen modernen Gesellschaft nicht mehr über bereichsspezifische Kompetenzen, nicht mehr mit Fähigkeiten beschreiben, die auf bestimmte Fächer oder gar Berufsbilder bezogen sind, schon gar nicht über einen festgelegten Kanon von Inhalten. Das geht auch in der Religion nicht mehr – die früher mit Bibel, Katechismus und Gesangbuch diesen festen Kanon hatte. Auch religiöse Bildung ist heute Selbstbildung im Medium der symbolischen Formen der Kultur, ihrer Interpretation und Aneignung. Sie wird sich immer auch im Medium von Kinofilmen vollziehen, die dem einzelnen eine Vorstellung davon vermitteln, was es heißt, durch Verlust- und Katastrophenerfahrungen hindurch ein eigenes Leben zu gewinnen. Da sie den Charakter von Selbstbildung hat, liegt auch die religiöse Bildung in dem, was das individuelle Subjekt aus den Medien- und Deutungswelten macht, in die es auf vielfältige und es oft auch überfordernde Weise hineingerät. Religiös gebildet ist, wer selbstbestimmt und zielwahlorientiert im Ganzen einer Welt, die ihm trotz aller Unübersichtlichkeit und Kompliziertheit in einem Sinnzusammenhang erscheint, handeln kann. Gebildet ist immer das Individuum als Person, aber nicht aufgrund seiner fachbezogenen Kompetenzen und der Kenntnis von Wissensinhalten, sondern aufgrund dessen, wozu es sich als selbstbewusstes Individuum in der Erschließung seiner Welt und damit im Medium der symbolischen Formen, die die Welt zur Vorstellung bringen, als Ganzer macht. Bildung ist die Personwerdung der Person, die „Menschwerdung des Menschen“ (LADENTHIN 2003, S. 242). Bildung führt zu einer gebildeten Persönlichkeit, wie man in der deutschen Klassik sagte, in der der Bildungsbegriff – ebenso wie der Religionsbegriff – seine fundamentale Bedeutung gewann. Die Bildung macht das Gesamte der verantworteten Handlungsfähigkeit eines Individuums aus. Diese kann dann noch einmal nach verschiedenen Dimensionen differenziert werden. Zu diesen Dimensionen gehört mit der Unbedingtheits- und Ganzheitsdimension auch die Religion.

*Religiöse Bildung* lässt diesen Sachverhalt lediglich *für* die Individuen selbst *explizit* werden. Sie wird aber – wie alle Bildung – gefördert in der Begegnung mit Symbolen, in der Begegnung von Ritualen, in reflexiver Selbstthematization, im Eintauchen in symbolische Welten, die Wirklichkeit als Erfahrung, damit perspektivisch, in Sinnzusammenhängen inszenieren. Die Inszenierung solcher Erfahrung geschieht im Kino, im Konzert, in einem Gottesdienst. Immer dann liegt auch eine religiöse Erfahrung vor. Bildung aber macht, dass die religiöse Erfahrung sich in ihren Inhalten auch versteht, das Subjekt sich seiner Erfahrung bewusst wird, sie eben als gehaltvolle zu interpretieren, zu deuten weiß. Wer religiös gebildet ist, kann sich zur religiösen Erfahrung auch verhalten, sie ansatzweise explizieren, ohne dass dies in der Sprache der Theologie geschehen muss. Es ist in der Regel die Sprache der Explikation von Gefühlen und Überzeugungen. Diese Bewusstwerdung religiöser Erfahrung, die Einsicht in ihren Gehalt, macht spezifisch religiöse Bildung aus. Dann ist die religiöse Erfahrung nicht nur da, sondern sie weiß auch um sich.

Es muss allerdings nicht der Begriff der Religion fallen, auch nicht vom Glauben oder von Gott die Rede sein. Es kann auch nur gesagt werden, oh, wie wunderschön das doch war, oder wie tief ergreifend und bewegend, tröstlich, ermutigend, mit Zuversicht erfüllend, und sei es nur momentan, dass es sich lohnt zu leben und es ein Glück ist, da zu sein.

Religiöse Bildung ist eine Weise der Explikation und Artikulation der Totalitäts- und Unbedingtheitsdimension im bewussten Selbst- und Weltverhältnis von Individuen. Das Ganze eines Sinnzusammenhanges, aus dem jeder einzelne immer schon lebt, indem er sein Leben sinnbewusst führt, wird *für* das Individuum selbst deutlich, dann auch auf gehaltvolle Weise artikulationsfähig. Es versteht sich nun selbst besser, weiß sein Leben und seine Welt in einem größeren Zusammenhang zu sehen, perspektivisch.

Die kirchlichen Rituale und Symbole vergegenwärtigen seit jeher auf leibhaft gestaltbare und sinnlich erfahrbare Weise die Symbole, in denen die das Ganze der Wirklichkeit deutende christliche Weltanschauung ausgedrückt ist. Symbole wie Schöpfung, Rechtfertigung, Erlösung sind bedeutungsvolle Zeichen, die für das Ganze der christlichen Lebensauffassung stehen können. In der Teilnahme an den Ritualen der Kirche, indem sie begangen und erfahren werden, teilt sich Individuen der Sinn der Symbole bereits auf präreflexive Weise mit. Er kann und wird dann aber auch auf dem Wege von Interpretation und Deutung in seinen Inhalten erschlossen. Die Symbole und Rituale der überlieferten Christentumskultur führen in die religiösen Deutungswelten, in denen das Ganze im Einzelnen, das Unbedingte im Bedingten, das Unendliche im Endlichen auf spezifisch christliche Weise erkennbar und erfahrbar wird. Traditionellerweise lief denn auch religiöse Bildung über die Teilhabe an den Riten der Religionsgemeinschaft im Verbund mit einem Unterricht, der den Deutungssinn ihrer Symbole zu erschließen suchte. Auch heute wird religiöse Bildung im Kontext des Christentums nicht auf diese Vorgänge der Teilhabe an der kirchlichen Kultpraxis und dem Unterricht im christlichen Glauben verzichten können.

Es ist heute aber eben auch davon auszugehen, dass es nicht unerheblich die Rituale des Fernsehkonsums und des Kinobesuches, dass es die symbolischen Gehalte insbesondere großer populärer Filme sind, in denen die Vorstellungen vom Lebenssinn, Metaphern für Erfahrungen des Unbedingten und Kontingenten, deren Bewusstheit zu einem selbstbestimmten Weltverhältnis gehört, aufgebaut und angeeignet werden. Bildungsprozesse in Kirche und Schule verlangen deshalb, dass die *implizit* religiösen Gehalte, die durch Filme vermittelt werden, auf dem Wege der Interpretation auch *explizit* bewusst und erschlossen werden. Das war und ist bei den biblischen Symbolen und Erzählungen nicht anders. Es braucht so oder so Interpretation und Deutung, hermeneutische Operationen, Auslegungs- und Verstehensbemühungen in Kirche und Schule, die traditionelle, kirchlich überlieferte Christentumskultur in ihren Sinngehalten aufschließen und nun auch die plurale Welt der heutigen Medienkultur mit ihren religiösen Symbolen und Sinnmustern zum Verständnis bringen.

Da religiöse Bildung heute auf Selbstbildung zielt und eigentlich nur als solche möglich ist, führt sie deshalb auch in die selbst vollzogene Sinnstiftung – im Medium vielfältig vorgegebener, die eigene Wahlfreiheit ermöglichender und fordernder Sinnwelten. Der einzelne lässt sich religiös dort auf eine Sache näher ein, wo er sich auf unbedingt angehende Weise angesprochen findet. Auch in religiösen Bildungsprozessen kommt es daher auf die ästhetischen Anmutungsqualitäten an. Dass es Spaß macht und unterhaltsam ist, dass ein Deutungsangebot subjektiv einleuchtet und in seiner Lebensdienlichkeit evident wird, ist wichtig.

Die moderne Gesellschaft hat nicht zur Auflösung, sondern zur Verflüssigung und Fragmentierung der religiösen Traditionen, ihrer Symbole und Rituale geführt. Große Filme vor allem symbolisieren immer wieder auch den Transzendenzbezug aller Sinnerfahrung und lebensorientierenden Sinnbildung, veranschaulichen den deutenden, metaphorischen Umgang mit Kontingenzerfahrungen, setzen eindrücklich in Szene, wie es gegen alle Widerstände gelingen kann, ein selbstbestimmtes Leben auf verantwortliche Weise zu führen oder auch darin zu versagen. Ihre Sinnangebote können bewusst angeeignet werden.

Zumeist drehen sich die großen populären Filme heute mehr oder weniger explizit genau um die Chancen und Gefährdungen des Gewinns selbstbestimmter Lebensführung. Ein Kinofilm wie „Verschollen – Cast Away“, bei dem dies auf besonders eindrückliche Weise so ist, kann eben dadurch unter Umständen sehr viel besser den Anforderungen entsprechen, die an religiöse Sinnbildung in modernen, pluralen Gesellschaften gestellt sind, als dies beim traditionellen Umgang mit den Inhalten religiösen Unterrichts in Kirche und Schule der Fall ist – es sei denn der Religionsunterricht in Kirche und Schule stellt sich ebenfalls um: Weg von der ‚Unterweisung im Evangelium‘, hin zur Anregung von Prozessen religiöser Selbst- und Weltdeutung im Medium der symbolischen Welten heutiger Medienkultur.

Geboten ist heute letztendlich die Kombination von beidem. Es ist die gegenwartsbezogene Auslegung fundamentaler Perspektiven der Lebens- und Weltdeutung in den biblischen und kirchlichen Überlieferungen des Christentums zu betreiben, wie es die Weiterführungen, Transformationen und Verfremdungen religiöser Gehalte *in* den Bildwelten und großen Erzählungen, die die Filme des Kinos und Fernsehens permanent aufbauen bzw. umformen und zur individuellen Übernahme und Aneignung anbieten, zu entdecken gilt. Religiöse Bildung wird ermöglicht und befördert mit dem Eintritt in diese symbolischen Welten, im Mitvollzug ihrer Rituale, und vor allem dann, wenn es auf dem Wege der hermeneutischen und didaktischen Erschließung dieser Vorgaben zum Vorgang der bewussten Selbstausslegung von Individuen auf das hin kommt, was dem eigenen Leben einen Inhalt gibt.

## Anmerkungen

- 1 Zitiert nach: GOTTWALD 1996, S. 37f.
- 2 Die Thematik wird auch unter dem Titel „Medienreligion“ interdisziplinär diskutiert (vgl. Schilson 1997; THOMAS 2002).
- 3 bezogen auf das Jahr 2000 im Durchschnitt 206 Minuten täglich gegenüber 185 Minuten TV.
- 4 Dieses Ergebnis wird auch von anderen empirischen Studien bestätigt (vgl. z.B. CHARLTON/BORSCA 1997).
- 5 Identität wird hier im Sinne von KEUPP/AHBE/GMÜR (vgl. 1999, S. 60) verstanden als „das individuelle Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen.“. Gegenüber dem klassischen mit den Namen MEAD und ERIKSON verbundenen Identitätsdiskurs der 1940er- und 1950er-Jahren betont die aktuelle Identitätsdebatte die Prozessualität, Prekarität und nicht zuletzt Medienabhängigkeit von Identitätsbildungsprozessen (vgl. RECKWITZ 2001; TURKLE 1998).
- 6 Vgl. als Überblick zur Medienrezeptionsforschung: CHARLTON 1997; BERGHAUS 1999.
- 7 Vgl. auch LADENTHIN 2002. Ausgearbeitet ist der Begriff der Bildung als fundamentale Kategorie der Pädagogik zur Beschreibung dessen, was Menschen unter den Bedingungen der Moderne auf selbst-



bestimmte Weise zur Erschließung von Welt und damit zum zielbestimmten Handeln in ihr fähig macht, auch und gerade in der Unterscheidung vom Begriff der Erziehung, in dem Standardwerk von BENNER (vgl. 2001, S. 129ff.).

## Literatur

- BARTH, U. (2003a): Was ist Religion? Sinndeutung zwischen Erfahrung und Letztbegründung. In: BARTH, U.: Religion in der Moderne. – Tübingen, S. 3-27.
- BARTH, U. (2003b): Theoriedimensionen des Religionsbegriffs. Die Binnenrelevanz der sogenannten Außenperspektiven. In: BARTH, U.: Religion in der Moderne. – Tübingen, S. 29-87.
- BARTHELMES, J. (2002): „Im Meer der Bilder tauche ich immer wieder auf“. Was suchen die Jugendlichen in den Medien? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: medien praktisch, H. 1/2002, S. 28-33.
- BARTHELMES, J./SANDER, E. (1990): Familie und Medien. Forschungsergebnisse und kommentierte Auswahlbibliographie. – München.
- BARTHELMES, J./SANDER, E. (1997): Medien in Familie und Peergroup. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Bd. 1. – München.
- BARTHELMES, J./SANDER, E. (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. Medienerfahrungen von Jugendlichen, Bd. 2. – Opladen.
- BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt a.M.
- BECK, U. (1995): Eigenes Leben. Skizzen zu einer biographischen Gesellschaftsanalyse. In: BECK, U./VOSSENKUHL, W./ZIEGLER, U. E. (Hrsg.): Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekanntere Gesellschaft, in der wir leben. – München, S. 9-15.
- BENNER, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. – 4., völlig neu bearb. Aufl. – Weinheim.
- BERGHAUS, M. (1999): Wie Massenmedien wirken. Ein Modell zur Systematisierung. In: Rundfunk und Fernsehen, 47. Jg., S. 181-199.
- CASSIRER, E. (1996): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. – Hamburg.
- CHARLTON, M. (1997): Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In: CHARLTON, M./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Medienrezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. – Opladen, S. 16-39.
- CHARLTON, M./BORSICA, M. (1997): Thematische Voreingenommenheit, Involvement und Formen der Identifikation. Diskussion eines Modells für das aktive Zuschauerhandeln anhand eines empirischen Beispiels. In: CHARLTON, M./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Medienrezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. – Opladen, S. 254-267.
- FERMOR, G. (1999): Ekstasis. Das religiöse Erbe in der Popmusik als Herausforderung an die Kirche. – Stuttgart.
- Filmförderungsanstalt (Hrsg.) (2001): Das Kinobesucherpotential 2010 nach sozio-demographischen und psychologischen Merkmalen. – Berlin.
- FLICK, U. (1995): Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. – Reinbek.
- FLICK, U./KARDORFF, E. VON/STEINKE, I. (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek.
- FRITSCH, M./LINDWEDEL, M./SCHÄRTL, T. (2003): Wo nie zuvor ein Mensch gewesen ist, Science-Fiction-Filme. Angewandte Philosophie und Theologie. – Regensburg.
- GEERTZ, G. (1996): Dichte Beschreibung. – Frankfurt a.M.
- GOTTWALD, E. (1996): Zwischen Mythos und Spiel. Theologische Zugänge zum Unterhaltungsfilm. In: AMMON, M./GOTTWALD, E. (Hrsg.): Kino und Kirche im Dialog. – Göttingen, S. 34-53.
- GRÄB, W. (2002): Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft. – Gütersloh.
- GRÄB, W./OSMER, R. R. (1997): Editorial. In: International Journal of Practical Theology, Vol. 1, pp. 6-10.
- GUTMANN, H.-M. (1998): Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur. – Gütersloh.
- HARNACK, A. VON (1999): Das Wesen des Christentums. Hrsg. v. T. RENDTORFF. – Gütersloh.
- HERRMANN, J. (2001): Sinnmaschine Kino. Sinndeutung und Religion im populären Film. – Gütersloh.
- HICKETHIER, K. (2003): Einführung in die Medienwissenschaft. – Stuttgart.
- KEUPP, H./AHBE, T./GMÜR, W. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. – Reinbek.

- KIRSNER, I. (1996): Erlösung im Film. Praktisch-theologische Analysen und Interpretationen. – Stuttgart.
- KIRSNER, I./WERMKE, M. (Hrsg.) (2000): Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen. – Göttingen.
- KLIE, T. (Hrsg.) (1999): Spiegelflächen. Phänomenologie – Religionspädagogik – Werbung, Münster.
- KNOBLAUCH, H. (1998): Transzenderfahrung und symbolische Kommunikation. Die phänomenologisch orientierte Soziologie und die kommunikative Konstruktion der Religion. In: TYRELL, H./KRECH, V./KNOBLAUCH, H. (Hrsg.): Religion als Kommunikation. – Würzburg, S. 147-186.
- KNOBLAUCH, H. (2003): Qualitative Religionsforschung. Religionsethnographie in der eigenen Gesellschaft. – Paderborn.
- LADENTHIN, V. (2002): Ethik und Bildung in der modernen Gesellschaft. – Würzburg.
- LADENTHIN, V. (2003): Was ist „Bildung“? Systematische Überlegungen zu einem aktuellen Begriff. In: Evangelische Theologie, 63. Jg., S. 237-260.
- LUCKMANN, T. (1996): Religion – Gesellschaft – Transzendenz. In: HÖHN, H.-J. (Hrsg.): Krise der Immanenz. – Frankfurt a.M. 1996, S. 112-127.
- LUHMANN, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. – Opladen.
- LUTHER, H. (1992): Identität und Fragment. Praktisch-theologische Überlegungen zur Unabschließbarkeit von Bildungsprozessen. In: LUTHER, H.: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts. – Stuttgart, S. 160-182.
- PETTE, C./CHARLTON, M. (1997): Videosessions – ritualisierter Rahmen zur Konstruktion von Gefühlen. In: CHARLTON, M./SCHNEIDER, S. (Hrsg.): Rezeptionsforschung. – Opladen, S. 219-240.
- PROMMER, E. (1999): Kinobesuch im Lebenslauf. Eine historische und medienbiographische Studie. – Konstanz.
- RECKWITZ, A. (2001): Der Identitätsdiskurs. Zum Bedeutungswandel einer sozialwissenschaftlichen Semantik. In: RAMMERT, W. (Hrsg.): Kollektive Identitäten und kulturelle Innovationen. – Leipzig, S. 21-38.
- SCHILSON, A. (1997): Medienreligion. Zur religiösen Signatur der Gegenwart. – Tübingen.
- SCHMIDT, H. (1991): Leitfaden Religionspädagogik. – Stuttgart.
- SCHWARZE, B. (1997): Die Religion der Rock- und Popmusik. Analysen und Interpretationen. – Stuttgart.
- SCHULZE, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. – 2. Aufl. – Frankfurt a.M.
- Studien- und Planungsgruppe der EKD (Hrsg.) (1998): Quellen religiöser Selbst- und Weltdeutung. Die themenorientierten Erzählinterviews der dritten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. – 2 Bde. – Hannover.
- THOMAS, G. (2002): Medienreligion. Religionssoziologische Perspektiven und theologische Deutungen. In: SZAGUN, A.-K. (Hrsg.): Jugendkultur – Medienkultur (Rostocker Theologische Studien 8, hrsg. v. U. KERN und K. HOCK). – Münster, S. 83-114.
- TIEMANN, M. (2002): Jesus comes from Hollywood. Religionspädagogisches Arbeiten mit Jesus-Filmen. – Göttingen.
- TURKLE, S. (1998): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. – Reinbek.
- UPDIKE, J. (1998): „Amerika hat sein Versprechen gehalten.“ Star-Autor John Updike über Kirche, Kino und das Land der unbegrenzten Möglichkeiten. In: Focus, H. 31/1998, S. 96-98.

*Anschriften der Verfasser:* Prof. Dr. Wilhelm Gräb, Burgfrauenstr. 79a, 13465 Berlin; Dr. Jörg Herrmann, August-Kirch-Str. 16, 22525 Hamburg; Dr. Christian Nottmeier, Bendorffstr. 85B, 13469 Berlin