

# **„Reli“ ist mehr als „Filme gucke“...**

... der berufsbildende Beitrag von Filmen im Religionsunterricht  
an Berufsschulen

Hintergründe, Praxis und Thesen

Achern, 17. Januar 2009

Patrik Schneider,  
Dipl. Theologe  
Achern  
Mail: [schneiderpatrik@aol.com](mailto:schneiderpatrik@aol.com)

**INHALTSVERZEICHNIS**

<b>1</b>	<b><u>EINLEITUNG</u></b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b><u>SEHEN</u></b>	<b>3</b>
<b>3</b>	<b><u>URTEILEN</u></b>	<b>5</b>
<b>3.1</b>	<b>EINE KULTURHERMENEUTISCHE ANNÄHERUNG</b>	<b>5</b>
3.1.1	DIE KULTURELLE BEDEUTUNG DER BILDER - DER WAGENHEBEREFFEKT	5
3.1.2	WARNUNG VOR BILDERN: DAS BILDERVERBOT (DTN 5)	7
3.1.3	DIE CHANCE DER BILDER: DIE EBENBILDlichkeit DES MENSCHEN (GEN 1,26)	9
<b>3.2</b>	<b>ERKLÄRUNGSMODELLE</b>	<b>10</b>
3.2.1	EPISTEMOLOGIE: DIE BEDEUTUNG VON HÖREN UND SEHEN	10
3.2.2	DIE „DEFINITIONS- UND DEUTEMACHT“ DER FILME	12
3.2.3	DIE ANTHROPOLOGISCHE WENDE: DER VERSTEHENSGLAUBE	13
3.2.4	DIE SPRACHE UND GRAMMATIK DER SYMBOLE	14
3.2.5	DIE BEDEUTUNG DES ANTHROPOLOGISCHEN ANSATZES FÜR DIE RELIGIONSPÄDAGOGIK	15
3.2.6	WAS LÄSST SICH AN BILDERN LERNEN?	18
<b>4</b>	<b><u>HANDELN</u></b>	<b>20</b>
<b>4.1</b>	<b>VORAUSSETZUNGEN</b>	<b>20</b>
<b>4.2</b>	<b>„DIE KUNST DES UNTERRICHTENS“</b>	<b>20</b>
<b>4.3</b>	<b>LERNEN AM MODELL</b>	<b>21</b>
<b>4.4</b>	<b>MEINE PRAXIS</b>	<b>22</b>
4.4.1	BILD- UND FILMEINSATZ	22
4.4.1.1	Der Schrei	22
4.4.1.2	Die Passion Christi (2003)	23
4.4.1.3	Im Westen nichts Neues (1979)	24
4.4.1.4	Der Elfte September (2002)	25
4.4.2	EXKURSIONEN	26
<b>5</b>	<b><u>FAZIT FÜR DIE BERUFSBILDUNG</u></b>	<b>26</b>
<b>6</b>	<b><u>QUELLENANGABEN</u></b>	<b>28</b>

# 1 Einleitung

In dem Referat soll folgende Problemanzeige diskutiert werden: Der Einsatz von Filmen im Religionsunterricht erweist sich in einer veränderten bildungspolitischen Landschaft - besonders an Berufsschulen - zunehmend als legitimationsbedürftig und erfordert beispielsweise gegenüber Kollegen und den auszubildenden Unternehmern eine saubere theologische und pädagogische Legitimation und Begründung.

Abschnitt 2 führt in das bildungspolitische Dilemma ein, dem der Religionsunterricht sich zunehmend ausgesetzt sieht: angesichts einer zunehmenden Ökonomisierung der Bildungspolitik sich als ordentliches Lehrfach neu positionieren zu müssen, um nachhaltig den Bestand im Fächerkanon zu sichern. Dazu passt nicht sein Image, das ihm manchmal selbstverschuldet durch einen unüberlegten Medieneinsatz anhaftet, Schüler mit Filmen lediglich zu beschäftigen - und das Auszubildende dann in ihren Ausbildungsbetrieben so evaluieren: „In Reli gucken wir halt Filme“.

Abschnitt 3 wird geschichtlich, sozialwissenschaftlich und theologisch in die kulturhermeneutische Bedeutung der Bilderwelten führen und von diesem Blickwinkel als Fazit versuchen, zu klären, welche Chancen Filme für die persönliche und religiöse Ausbildung der Schüler an Berufsschulen bieten.

Der sinnvolle Umgang mit Filmen soll nicht nur auf theoretischer Ebene begründet werden, sonst könnte sich der Verdacht einer reinen Behauptungsargumentation aufdrängen. Dazu werde ich im Abschnitt 4 meine eigene Erfahrung und Praxis vor- und damit auch zur Diskussion stellen. Diese Praxis wuchs gemäß dem Satze: „Es gibt nichts praxistauglicheres als eine gute Theorie“<sup>1</sup> an der Auseinandersetzung mit zwei religionspädagogischen Handlungsmodellen, die bei Basis Pate standen. Im Abschnitt 5 schließlich werden in anhand von Thesen Argumente entwickelt, die den Mehrwert des Filmeinsatzes als Gewinn und Mehrwert für die Berufsbildung qualifizieren.

Methodisch orientiert sich der Gedankengang an dem klassischen Dreischritt der katholischen Sozialethik: Sehen- Urteilen - Handeln (SUH).<sup>2</sup> Dieser ist nicht zufällig als Ansatz einer religionspädagogische Arbeit gewählt: Erstens ist Bildung ist nicht nur ein religionspädagogisches, sondern auch ein sozialetisches Thema. Die Ver- und Beteiligungsmöglichkeiten an Bildungsgütern ist eine gesellschaftspolitische Aufgabe, die im Zuge der Ökonomisierung - z.B. einseitige Begabtenförderungen - zunehmend auch

---

<sup>1</sup> Mendl, H. (Hrsg.), Konstruktivistische Religionspädagogik – ein Arbeitsbuch, Münster 2005, (Reihe: Religionsunterricht konkret Bd. 1), S. 3 (2005a)

<sup>2</sup> Vgl. hierzu ausführlich und mit genauen Quellenangaben: Schneider, M., Die „Zeichen der Zeit verstehen“ – zum Verhältnis von christlicher Sozialethik und Gesellschaftsdiagnose, in: Hilpert, K., Bohrmann, Th (Hrsg.), Solidarische Gesellschaft, Christliche Sozialethik als Auftrag der Weltgestaltung, Regensburg 2006, S. 48

zum sozialetischen Thema wird.<sup>3</sup> Der Geist Cardijns könnte dafür eine stärkere Sensibilität in der Religionspädagogik schaffen. Zweitens weist der Kompetenzbegriff<sup>4</sup> der modernen Bildungs- und Didaktiktheorien eine auffallende Nähe zu dem anthropologischen Geist der „Pädagogik der Aktion“<sup>5</sup> auf, die der Priester Josef Cardijn (1882-1967) mit seiner Bildungsmethode SUH grundlegte: Sich dem Leben und Alltag zuwenden und jungen Menschen zur Lebenskompetenz zu befähigen.<sup>6</sup> Vergleicht der Cardijn geschulte Kenner die Einführung des 2004 neu eingeführten Bildungsplans in Baden Württemberg (BW), springt ihm die offensichtliche Nähe zu Cardijn regelrecht ins Auge.<sup>7</sup> Drittens erweist sich die cardijnsche Anthropologie für die Transzendenz offen: im Alltag der Menschen Spuren zu entdecken, die die „Initiative Gottes aufdecken.“<sup>8</sup> Viertens schließlich spricht für die Wahl, dass Cardijn die selbe Zielgruppe vor Augen hatte wie Religionslehrer an der Berufsschule hoffentlich auch: Junge Arbeiter.

## 2 SEHEN

Seit Mitte der 1990 Jahre hat sich die Bildungslandschaft in Deutschland verändert. Evaluative und kybernetische Methoden des wirtschaftlichen Personal- und Organisationsmanagement hielten Einzug in das staatlich organisierte Bildungswesen. Die weltweite Vernetzung nationaler Ökonomien – als Globalisierung bekannt - provozierte im Bildungs- und Erziehungswesen neue Strategien. Vertreter der Wirtschaft und Unternehmer drängten den Bildungspolitikern die Frage auf, „wie das Individuum für die veränderten Anforderungen der globalisierten (Wirtschafts-) Welt fit gemacht werden“<sup>9</sup> könne.

Das ehemals humanistische und emanzipatorische Bildungsideal scheint sich nicht mehr zu rechnen. Bildung wird zum Mittel. Es besteht tendenziell zumindest die Ge-

---

<sup>3</sup> Vgl. hierzu den Artikel von Heimbach-Steins, M., Bildung für die Weltgesellschaft angesichts der Erfahrung von Abhängigkeit, Verunsicherung und Kontrollverlust, in: Hilpert, K., Bohrmann, Th (Hrsg.), Solidarische Gesellschaft, Christliche Sozialethik als Auftrag der Weltgestaltung im Konkreten, Regensburg 2006, S. 133-151.

<sup>4</sup> Vgl. u.a. den Entwurf der Lehrpläne 'Evangelische und Katholische Religionslehre für alle beruflichen Schulen', Stuttgart 2003, S. 89: Die Einführung in den „Lehrplan für katholische Religionslehre an beruflichen Schulen“ nennt diesen Dreischritt als methodischen Weg der Kompetenzaneignung.

<sup>5</sup> Zum Begriff, Hengsbach, F., Cardijns Bedeutung für die Revision der katholischen Soziallehre, in: Antony, B. (Hrsg.), Zur Arbeiterschaft - zur Arbeiterbewegung entschieden. 100 Jahre Josef Cardijn, Mainz 1982, S. 130 (Reihe: Arbeiterbewegung und Kirche 6)

<sup>6</sup> Cardijn J., Mitten im Leben, in CAJ. Nationalleitung (Hrsg.), Die Schicksalstunde der Arbeiterschaft. Mitten im Leben, Essen 1981, S. 10.

<sup>7</sup> Hentig, H. v., Einführung zum Bildungsplan der Realschule in: zum Bildungsplan Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg, Bildung stärkt Menschen, Bildungsplan 2004 Realschule, Stuttgart 2004, S. 7-20) hier S. 8. Hentig schreibt sinngemäß, dass nicht mehr die Vermittlung trügen, enzyklopädischen Wissens heute im Vordergrund der schulischen Erziehung stehe, sondern die ganzheitliche Bildung der jungen Menschen. Mit Bildung bezeichnet er die Aneignung von Qualifikationen, die ihn zur persönlichen und beruflichen Lebensgestaltung durch sachgemäße Handlung befähigen sollen. Diese Kompetenz wird als gegliederter Lernprozess in folgendem Dreischritt: „Wahrnehmen, Urteilen und Handeln können“

<sup>8</sup> Antony, B., a.a.O., S. 108f.

<sup>9</sup> Heimbach-Steins, M, Bildung für die Weltgesellschaft, a.a.O., S. 133.

fahr, dass sie als berufliche Ausbildung ökonomisch verzweckt wird. Der traditionelle Platz des Religionsunterrichts, den er im bildungstheoretisch begründeten schulischen Fächerkanon selbstverständlich hatte, wird zunehmend damit fragwürdiger. Die Identitäts- und Profilierungsfrage stellt sich neu. Denn viele Handwerker und Unternehmer wollen ihre Lehrlinge für die bezahlte Arbeitszeit lieber im Betrieb als in der Schule sehen. Bei den vorgeschlagenen schulischen Kürzungen, stehe der Religionsunterricht deshalb auf „Platz eins der Streichliste“<sup>10</sup>, so der Präsident einer Handwerkinnung.

Doch nicht nur die Wirtschaft stellt den Religionsunterricht in Frage. Die Diskussion um die Einführung des staatlichen Faches: Lebenskunde - Ethik - Religionskunde (LER), in den östlichen Bundesländern und jüngst in Berlin schwappt langsam aber sicher in die südlichen Bundesländer. Angesichts der zunehmenden Säkularisierung und Pluralisierung der Gesellschaft wird ein staatliches Fach gefordert, an dem die Teilnahme für alle Pflicht ist und nicht an die konfessionelle Zugehörigkeit gebunden ist.

Ein Religionsunterricht ohne Profil würde diese Negativhaltung verstärken. Leider ist die Praxis manchmal einfach die, dass im Religionsunterricht wahllos Filme und Filmchen, in einer Art „Hochgeschwindigkeitsdidaktik“<sup>11</sup>, eingesetzt werden. Viele Schüler erleben und erleben ihren Religionsunterricht als wahre Filmfestspiele. Deshalb darf der Einsatz von Filmen im Religionsunterricht kein reiner Selbstzweck sein, sondern braucht eine saubere fachwissenschaftliche und didaktische Argumentation, die den Einsatz rechtfertigt und die Aufarbeitung dieses Mediums im Unterricht beschreibt.

Falsch wäre jedoch die Konsequenz, auf den Einsatz von audiovisuellen (AV) Medien gänzlich zu verzichten. Denn die Bild-, und damit auch Filmdidaktik, gehören zum Wesen einer gelingenden Religionsdidaktik.<sup>12</sup> Symbole sind eine wichtige religiöse Ausdrucksform. Deshalb gehört das Erlernen der Grammatik ihrer Sprache ganz eng zu dem, was der Lehrplan als „religiöse Kompetenz“<sup>13</sup> bezeichnet. Der überlieferte Reichtum an Bildern in der religiösen Kulturgeschichte, der z.B. in Kirchen und Museen erhalten ist, fordert eine kontextuell angelegte, religiöse Bilddidaktik, die hilft, die „Zusammenhänge von Religion und künstlerischen Ausdrucksformen“<sup>14</sup> zu erschließen, gerade zu heraus. Das nennt der Lehrplan Aneignung „ästhetischer Kompetenz“<sup>15</sup>. Was kann an Filmen gelernt werden? Dieser Frage wird in einem ersten Resümee nachgegangen (3.2.6 ) Zudem - speziell für die Berufsschule - will das Fach Religion auch als „Beitrag zur Berufsbildung“<sup>16</sup> verstanden werden. Was hat es speziell damit

---

<sup>10</sup> Müller, M. L., Berufliche Qualifikation - im Spannungsfeld von Kompetenz und Verwertbarkeit, in: Biesinger, A.; Jakobi, J., Kießling, K., Schmidt, J. (Hrsg.), Berufliche Bildung mit religiöser Kompetenz -, Tübingen 2005 (Reihe: IboR, gott - leben - beruf Tübingen Bd. 2), S. 43

<sup>11</sup> Schmid, H., Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfadens für den Religionsunterricht, München 1997, S. 251.

<sup>12</sup> Vgl. Goecke-Seischab, M-J-, Christliche Bilder verstehen. Themen-Symbole-Traditionen. Eine Einführung, München 2004, S. 133.

<sup>13</sup> LPE, Einführung S. 90.

<sup>14</sup> Ebd.

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> LPE, Einführung S. 84.

auf sich? Gibt es einen Mehrwert, den Filme unter diesem Gesichtspunkt qualifizieren? Dieser Frage werden wir uns abschließend ausführlich zuwenden (5). Denn diese Argumentation ist unter den neuen Bedingungen der Bildungsdiskussion m.E. unerlässlich. Religionsunterricht an der Berufsschule sollte den Dialog mit den dualen Partnern aus der Wirtschaft und Industrie nicht scheuen und mit Argumenten seine Leistung zur Berufsbildung plausibel machen. Die folgenden Gedanken wollen dazu einen Beitrag leisten.

## **3 Urteilen**

### **3.1 Eine kulturhermeneutische Annäherung**

Heute gibt es eine Flut von Bildern und Filmen. Sie bestimmen wesentlich unseren Alltag und unsere Vorstellung von der Wirklichkeit mit. Kulturpessimistische Deutungen weisen deshalb auf die Gefahren der modernen Informationsgesellschaft hin, die ihre schärfste sprachliche Zuspitzung sicher in den Thesen vom „Tittytainment“<sup>17</sup> fanden. Doch nicht erst die beiden Autoren der Globalisierungsfalle erkannten die Gefahr der Bilder.

Filme sind eine noch recht junge Errungenschaft in der menschlichen Kulturgeschichte. Ihre Vorläufer, die Bilder, hingegen sind so alt wie die Menschheit selbst. Nicht erst heute wird der sachgerechte Umgang mit ihnen heftig diskutiert und reglementiert. Bilder waren und sind ein wichtiges Kulturgut - auch didaktisch. Ein kurzer Ausflug in die europäische Kulturgeschichte zeigt, dass Generationen von Menschen die Deutemacht, die von Bildern ausgehen kann, latent gespürt haben und sich kritisch mit ihr auseinandersetzen.

#### **3.1.1 Die kulturelle Bedeutung der Bilder - der Wagenhebereffekt**

Die ältesten Zeugnisse menschlicher Kultur aus der Altsteinzeit sind durch Bilder überliefert: Die prähistorischen Fels- oder Höhlenmalereien geben uns Informationen über den Kult, die Religion und den Wissenstand der Menschen.

Aus vieldeutigen Bildern entwickelte sich etwa seit dem 4. Jahrtausend aus der sumerischen Kultur ein neues Informationssystem: die Schrift: Eindeutig wieder erkennbare Zeichen für ganze Worte, Lauten oder Silben bildeten die gesprochene Sprache ab. Die Eindeutigkeit und die vorgegebene Reihenfolge der Zeichen schuf ein System zur Datenspeicherung, das durch Kenntnis der Zeichen wieder jederzeit abrufbar war. Damit konnte die mündliche Überlieferung auf den entsprechenden Datenträgern festgehalten und aufbewahrt werden. Unterschiedliche Codes bildeten sich heraus samt

einer Vielzahl von Datenträgersystemen. Die hebräische Schrift nahm Bildersymbole auf, mit denen später der Anfangslaut des jeweiligen Symbols assoziiert wurde. - z.B. das Auge für den ersten Buchstaben א (Aleph). Das deutsche Wort 'Buchstabe' stammt noch aus der germanischen Runenschrift: Dort wurden die Zeichen mit Zweigen von Buchenbäumen gelegt oder wie das englische Wort 'write' ahnen lässt: mit den Buchenzweigen wurden Zeichen 'geritzt' - das war Schreiben.

Allerdings waren nur wenige Mitglieder der Gesellschaft des Lesens und Schreibens, des Produzierens und Reproduzierens von Information mittels Schriftzeichen, kundig. Kulturen, in denen nur wenige der Mitglieder lesen konnten, waren über weite Strecken Jahrhunderte lang auf Gemälde, Bilder oder Statuen angewiesen, um ihre wesentlichen Inhalte, Normen und Überzeugungen an kommende Generationen weiter zu geben. Die Bilder tradierten Kultur und bildeten den Grundstock für das Erzählgut, das Eltern ihren Kindern, Seelsorger ihren Gläubigen, Ratsherren ihren Bürgern überlieferten. Erst die Einführung der Schulpflicht am Ende des 19. Jahrhunderts erschloss die schriftlich überlieferten Urkunden und Quellen für viele. Die industrielle Revolution brachte schließlich nicht nur Maschinen, sondern auch Bilder zum Laufen.<sup>18</sup> Mit der Erfindung von Tonträgern, die wesentlich nach 1927, dem Ende der Stummfilmzeit, eingesetzt wurden, begann sich eine neue Dimension anzubahnen: Die bewegten Bilder wurden durch den beigefügten Ton oder die Musik eigens gedeutet.

Nach dem kurzen geschichtlichen Überblick scheinen zwei Aspekte hervorhebenswert: Erstens haben Bilder nicht nur einen unterweisenden Charakter, sondern erwiesen und erweisen sich darüber hinaus als riesiges Wissensreservoir und Erfahrungsspeicher menschlicher Kultur, die zum so genannten „Wagenhebereffekt“<sup>19</sup> beitragen. Dieser beschreibt mit der sozialen Lerntheorie A. Banduras<sup>20</sup>, wie Menschen und Kulturen über bloße Nachahmung und Imitation an den Primärerfahrungen vorangehender Generationen partizipieren, ohne selbst nochmals alle zeitaufwendigen und mühseligen Ersterfahrungen durchleben zu müssen. In Bildern und sprachlichen Symbolen werden kulturelle Erfahrungen kumulativ gespeichert und an kommende Generationen weitervererbt. Deshalb kann von Generation zu Generation das Wissen - wie mit einem Wagenheber angehoben und gesteuert - anwachsen. Das vereinfachte und schnelle Lernen durch Nachahmung gibt den Erben die erforderliche Zeit, die Erfahrungsschätze ihrer Vorfahren weiter zu entwickeln.<sup>21</sup>

---

<sup>17</sup> Vgl. hierzu Martin, H.P., Schumann, H., Die Globalisierungsfalle, München 1997, S.12 f.. 80% der Bevölkerung werden von den Folgen der Globalisierung durch 20% der Profiteure durch entsprechende Unterhaltungsmedien abgelenkt.

<sup>18</sup> Seit 1832 entwickelten sich bewegte Bilder durch „Lebensräder“, die durch Aneinanderreihen von vielen Bildern Bewegung als Eindruck hinterließen.

<sup>19</sup> Imitation als Kern der Kultur. Vom Wagenhebereffekt menschlichen Lernens, in: Becker, G. (Hrsg.), Lernen wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen, Seelze 2006, S. 20-21. (Reihe: Schüler - Wissen für Lehrer 2006)

<sup>20</sup> Vgl. u.a. Bandura A., Lernen am Modell, Stuttgart 1976 oder ders., Sozial - kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979

<sup>21</sup> Die kulturgeschichtliche Bedeutung beschreibt Tomasfeld, M., a.a.O., S.20 ausführlich.

Zweitens gibt es einen bedeutsamen Unterschied zwischen dem Bild- und Filmmedium. Der Umgang mit Bildern hatte bis zur Erfindung von Tonspeicherverfahren ein didaktisches Grundprinzip: Die Erschließung ihres Gehaltes erschloss sich aktiv im Gespräch und offenen Dialog: Erfahrene Menschen deuteten mit ihrer Phantasie und ihrer Wort- und Körpersprache die Bilder durch mündliches Erzählen. Die Zuhörer hatten die Möglichkeit, aktiv nachzufragen. Dieser kommunikative Prozess prägte als Wortgeschehen, man könnte auch sagen als Wortbild, die Imaginations- und Vorstellungskraft der Zuhörer ebenso wie der optisch vermittelte Eindruck. Mit den Filmen begann sich das zu ändern: Denn sie deuten nun durch die Musik und den Ton selbst medial die Bilder, die sie erzeugen. Zuhören und Zuschauen kann zu einem rein passiven Prozess verkommen.

### 3.1.2 Warnung vor Bildern: Das Bilderverbot (Dtn 5)

Die Sorge um den möglichen Missbrauch von Bildern ist keine genuin moderne oder postmoderne. Die teils dramatische Warnung vor der „Deute- und Definitionsmacht“<sup>22</sup> der Bilder spiegelt sich in diversen geschichtlich bekannten Zeugnissen wider. Im Zweiten Gebot des Dekalogs (Ex 20, 4-5; Dtn 5, 8-9) wird sogar versucht, das strikte Bilderverbot mittels göttlicher Autorität zu legitimieren.

„Nicht wirst du machen ein Bild irgendwelcher Gestalt von dem, was im Himmel droben oder unten auf der Erde oder im Wasser unter der Erde ist. Du wirst dich vor ihnen nicht niederwerfen und ihnen dienen.“ (Dtn 5,8 -9a)<sup>23</sup>

Wir haben hier das Gebot, sich von Gott oder irgendwelchen Götzen kein Bild machen zu dürfen.<sup>24</sup> Es wird unmittelbar nach dem Zentralgebot des israelitischen Glaubens, der Einhaltung des Eingottglaubens, als zweitwichtigstes genannt und eingefordert. Wie kam es dazu? Der Aberglaube im israelitischen Volk gefährdete latent den Glauben an den transzendenten Gott.<sup>25</sup> Das materiell wertvolle ´Goldene Kalb` (Ex 31) schien greifbarer, fassbarer und handfester zu sein als ein Gott, der sich im Wort als der „Ich bin da“ (Ex 3, 14) offenbart oder sich als „sanftes, leises Säuseln“ (1 Kön 19, 12b) zu erkennen gibt. Offensichtlich hatte man schon früh in der jahwistischen Religion und Kultur die mögliche Imaginationskraft von Bildern auf die Wirklichkeitsvorstellung des Menschen erkannt. Theologisch spiegelt dieses Gebot nach Alfons Deissler die Erfahrung wider, dass sich die Realität Gottes nicht in optischen Bildern ´einfangen` oder ´gefangen halten` lässt.<sup>26</sup> Die transzendente Vorstellung von Jahwe entzieht sich einer Vergegenständlichung in Bildern. Schon gar nicht lässt sich ein Bild an Gottes statt kultisch verehren.

---

<sup>22</sup> Schmid, a.a.O., S. 180.

<sup>23</sup> Nach Deissler, A., Ich bin dein Gott, der dich befreit hat, Freiburg 4. Auflage 1975, S. 73. (1975)

<sup>24</sup> Vgl. zur Rezeptionsgeschichte Deissler, a.a.O., S. 73f. Unklar ist, ob das Verbot das Bild Jahwes oder das Bild von Götzen ursprünglich bezweckte.

<sup>25</sup> Deissler, a.a.O., S. 75.

<sup>26</sup> Zur theologischen Auslegung vgl. Deissler, A, a.a.O., S. 73ff. Zitat hier S. 76.



Die Sorge durch einen überzogenen und magischen Bilderkult, Gott zu entmachten, zu domestizieren oder für eigene Zwecke zu beschwören, scheint so eklatant gewesen zu sein, dass man bei entsprechender Missachtung des Gebots nicht vor einem drakonischen Strafkatalog zurückschreckte, der auch künftige Generationen mit Haftbarkeit machte.

„Denn ich bin Jahwe, dein Gott, ein eifernder Gott, der die Schuld der Väter an den Kindern, Enkeln und Urenkeln heimsucht bei denen, die mich hassen, der aber Treue übt an Tausenden, bei denen, die mich lieben und meine Gebote halten“ (Dtn 9b-10)

Über Jahrhunderte löste dieses Gespür für die Gefahr, der von Bildern ausgeht, handfeste Kontroversen im kleinasiatischen und europäischen Kulturkreis aus. Im christlichen Umfeld am bekanntesten ist der Bilderstreit um die Verehrung von Ikonen in der byzantinischen Kirche im 8. und 9. Jahrhundert nach Christus. Das alttestamentliche Bilderverbot konnte sich jedoch langfristig im Christentum nicht durchsetzen. Es wurde mit der Menschheit Jesu Christi argumentiert, die den Gebrauch von Bildern im Kult rechtfertigten. Jedoch blieb der Umgang mit Bildern, latent zumindest, Zündstoff, wie beispielsweise das Bilderverbot, das die Hussiten im 14. oder 15. Jahrhundert ihren Anhängern auferlegten, oder der reformatorischen Bildersturm im 16. Jahrhundert geschichtlich belegen. Erneuerer des Glaubens und des Kultes wussten offensichtlich um die tradierende Kraft der Bilder. Neues zu denken, bedeutet auch alte Bilder zu stürmen und zu vernichten. Auch wenn der Koran kein explizites Bilderverbot kennt, sind bis heute in Moscheen keine Gottesbilder erlaubt.

Uns heute scheint diese theokratische Reglementierung wie im Zweiten Gebot fremd und letztlich sogar menschenverachtend. Von Götzenkulten scheinen wir befreit. In der autonomen und vernunftorientierten Gesellschaft bestimmt das Individuum selbst, was für ihn gut oder schlecht, richtig oder falsch, ist. Was ist nun die Botschaft, die sich heute aus dem biblischen Verbot als bleibend erweist: Bilder legen Vorstellungen fest. Ihre gegenständliche Reduzierung, sogar als Verehrungsgegenstand, ihre Latrerie, erzeugen vergegenständlichte Menschen- und Weltbilder oder extrem: göttlich überhöhte Vorstellungen und damit Abgötter. Sie grenzen die komplexe Wirklichkeit in vereinfachenden Modellen, Abbildern reduzierend ein - und so die Folge: Fixieren damit auch (Vor)Urteile und erzeugen neuen Aberglauben: z.B. den Glauben an den technischen Fortschritt oder an das unbegrenzte wirtschaftliche Wachstum. Anders ausgedrückt: Sie öffnen für Ideologie und Ideolatrie Tür und Tor, wie ein Blick in die Geschichte des 20. Jahrhunderts erahnen lässt. Der Ideolatrie kritische Zug ist bis in unsere Tage in den Schriften jüdisch geprägter Schriftsteller - z.B. bei Erich Fromm - lebendig.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Vgl. Fromm, E., Haben oder Sein, Stuttgart 12. Auflage 1982 (dtv). Ideolatrie kritisiert er, ebd. S. 130ff.), u.a. den Begriff und die Entwicklung des Kapitalismus, der im Haben, in der Verkäuflichkeit und im Besitz Bilder der Macht geschaffen hat.

### 3.1.3 Die Chance der Bilder: Die Ebenbildlichkeit des Menschen (Gen 1,26)

Nun würde man der jüdischen Tradition nicht gerecht, wenn man ihr eine generelle Bilderfeindlichkeit unterstellen würde. Denn „das ´Bilden` - und damit das Bild! - gehört zum Ureigensten des Menschen“<sup>28</sup>, schreibt Deissler. Das Alte Testament verurteilt ihren Gebrauch nicht in Bausch und Bogen wie das zweite Gebot auf den ersten Blick vermuten ließe, sondern differenziert zwischen statischen und dynamischen Bildern.<sup>29</sup> Optische Bilder sind statisch. Wort- und Sprachbilder hingegen mehrdeutig.<sup>30</sup> Solange sprachliche Bilder auf diese dynamische Deutung hin offen bleiben und nicht die komplexe Wirklichkeit auf einen Teilaspekt reduzieren, dürfen Bilder im alttestamentlichen Sinne verwendet werden. Die hebräische Sprache systematisiert nicht, sondern beschreibt in Wortbildern. Das hebräische Wort für Denken heißt: ´Sprechen im Herzen`.

Angereichert mit „göttlichen Lebenshauch“<sup>31</sup> dienen sie der Deutung und Erschließung der Wirklichkeit. Dynamische Bilder haben Verweischarakter auf eine tiefere Wirklichkeitsschicht. M. Albus verdichtet diese Mehrdimensionalität sprachlich, wenn er schreibt: „Ein Bild ist ... eine Annäherung an etwas, was wir mit einem Bild nicht ausreichend ausdrücken können.“<sup>32</sup> Denn in „jedem Sehen liegt die Erwartung von Sinn. Diese Erwartung ist etwas anderes als der Wunsch nach Erklärung.“<sup>33</sup> Dieses Gespür für die Welt der Wortbilder ist dem israelitischen Denken und Fühlen eigen. Bilder, so die biblische Botschaft, werden dann gefährlich, wenn sie die Wirklichkeitswahrnehmung einschränken und verkürzen.

Das bekannteste Beispiel eines solchen Wortbildes ist die Rede vom Mensch als ´Ebenbild Gottes` im priesterlichen Schöpfungsbericht (Gen 1, 26). Nach Deissler<sup>34</sup> spiegelt dieses Wortbild die tiefe Überzeugung der priesterlichen Theologen von der Personalität des Menschseins während des babylonischen Exils wider. „Die Bestimmung des Menschen als ´Gottes Bild` macht ihn von ´Natur her` zum Dialogwesen.“<sup>35</sup> Für die Babylonier hingegen war das menschliche Leben prädestiniertes Schicksal, das durch den Lauf der Sterne apersonal bestimmt war.

Das priesterliche Wortbild erlebte eine ambivalente Rezeption in der Geistesgeschichte Europas. Die Ebenbildlichkeit des Menschen faszinierte über Jahrhunderte lang Theologen und Philosophen und nahm als ´Imago - dei` Theologie, als Erbe der patristi-

---

<sup>28</sup> Deissler, a.a.O., S. 74.

<sup>29</sup> Deissler, a.a.O., S. 74-75.

<sup>30</sup> Deissler, 1975, a.a.O., S. 76.

<sup>31</sup> Deissler, S. 75.

<sup>32</sup> Albus M., An ihren Worten werdet ihr sie erkennen, Ostfildern 2008, S. 27.

<sup>33</sup> Ebd.

<sup>34</sup> Deissler, A., Die Grundbotschaft des Alten Testamen. Ein theologischer Durchblick, Freiburg 1972, S. 56 (1972)

<sup>35</sup> Deissler, 1972, a.a.O., S. 56.

schen und scholastischen Tradition<sup>36</sup>, bleibenden Einfluss auf die soziale und politische Grundwertevorstellung der Moderne.<sup>37</sup> Es musste aber auch zur Begründung der technischen Vorherrschaft und Überlegenheit des Menschen über die Natur<sup>38</sup> erhalten.

## 3.2 Erklärungsmodelle

Bis dato wurde geschichtlich dem Phänomen der Bilder nachgespürt. In diesem Abschnitt wird nun eher systematisch nach Erklärungsmodellen gesucht, die Macht und Wirkung, die von Bildern ausgehen, erklären können.

### 3.2.1 Epistemologie: Die Bedeutung von Hören und Sehen

Die epistemologische oder phänomenologische Frage erweist sich seit der Aufklärung als interdisziplinäre Metafrage, die das Selbstverständnis der modernen Wissenschaft nachhaltig veränderte: seit dem II. Vatikanum auch in der katholischen Theologie.

Unter Epistemologie wird hier grundlegend die Frage nach der menschlichen Erkenntnismöglichkeit und -fähigkeit verstanden. Seit der Aufklärung im 18. Jahrhundert steht die Frage geisteswissenschaftlich offen im Raume. Die alte metaphysische Seinsgewissheit, die Idee und Existenz gleich setzte, zerbröckelte. Die Reflexion über das Subjekt, die Bedeutung der Erfahrung für das Erkennen und die transzendental bedingten Begrenzungen des Erkennens traten an die Stelle der Seinsspekulation ins Zentrum des philosophischen und humanwissenschaftlichen Nachdenkens: der englische Empirismus mit anderen Ergebnissen als der deutsche Idealismus. Aber einig waren sich unter dem Strich alle Richtungen darin, dass die Wahrnehmung und Erfahrung, die Ästhetik, wesentlich zur Epistemologie gehören.

Damit bekamen Bild und Ton als Erfahrungsquelle eine ganz neue Bedeutung. Sie sind ein wichtiges „Fenster zur Wirklichkeit.“<sup>39</sup> Durch sie nehmen wir die Welt mit unseren Sinnen wahr. Die moderne Neurobiologie und Gehirnforschung<sup>40</sup> bestätigten seit Ende der 1960er Jahre auch naturwissenschaftlich, dass Erkennen an die neurologische Selbstorganisation des Gehirns gebunden ist.<sup>41</sup> Erkennen ohne sinnliche Wahrnehmung ist nicht möglich. Mit Augen und Ohren wahrgenommene Bilder und Töne erzeugen so genannte Perturbationen, die das Gehirn zur aktiven Auseinandersetzung mit

---

<sup>36</sup> Vgl: den Ansatz von Anzenbacher, A., Die Kompetenz der Kirche in gesellschaftlichen Fragen, in: Heimbach-Steins, M., Lienkamp, A., Wiemeyer, J., (Hrsg.), Brennpunkt Sozialethik. Theorien, Aufgaben, Methoden. Für Franz Furger. Freiburg 1995, 279- 293. Menschenwürde, Gleichheit, Geschwisterlichkeit und Freiheit, die Werte der Moderne, seien ohne diese biblische und philosophische Tradition undenkbar gewesen, weil diese sich selbst nicht aus ihren eigenen Voraussetzungen begründen können.

<sup>37</sup> Anzenbacher, A. Christliche Sozialethik, Einführung und Prinzipien, Paderborn, München, Wien, Zürich 1998 (UTB für Wissenschaft), S. 124. (Sozialethik)

<sup>38</sup> Ruppert, L. Das Buch Genesis Teil 1, Düsseldorf 1976, S. 38.

<sup>39</sup> Schmid, a.a.O., S. 183.

<sup>40</sup> Vgl. u.a. Mendl, 2005 b, S. 14.

<sup>41</sup> Flämig, M., Naturwissenschaftliche Weltbilder in Managementtheorien: Chaostheorie, Selbstorganisation, Autopoiesi, Frankfurt 1998.

den Eindrücken anregt. Die Realität, als ´Ding an sich`, so die Schlussfolgerung, kann nicht erkannt werden, sondern nur indirekt gefiltert über die vereinfachende Selbstorganisation neurologischer Vernetzungen symbolisch wahrgenommen werden.

Die Auswirkungen wurden und werden philosophisch und sozialwissenschaftlich in den sogenannten Konstruktivismustheorien diskutiert, die von einem radikalen bis zum einen gemäßigten Konstruktivismus reichen.<sup>42</sup> Die daraus resultierenden Konsequenzen und Fragen können im Rahmen dieses Referates nicht vertieft werden. Ich schließe mich im Folgenden einem gemäßigten Konstruktivismus an, der die Existenz einer objektiven Realität nicht in Frage stellt, sondern lediglich ihre 1:1 Erkennbarkeit. K. Reich<sup>43</sup> und H. Siebert<sup>44</sup> sind die bekanntesten deutschen Vertreter dieses pädagogischen Konstruktivismus`. Es wird wie in der biblischen Tradition zwischen den Bildern und ihren Deutungen unterschieden. Weltkonstruktion, - bild und -deutung sind ausschließlich in der personalen Dimension des menschlichen Daseins anzusiedeln: in seinem Bewusstsein. Bilder sind Eindrücke, die über die recht begrenzten Sinnesorgane wahrgenommen, durch neuronale Vernetzungen mit Vorerfahrung und -wissen abgeglichen werden und schließlich im Bewusstsein ihren entsprechenden Ausdruck in Symbolbildern finden.<sup>45</sup> Da Menschen über unterschiedliche Erfahrungs- und Vorstellungskonstruktionen verfügen, deuten sie die sinnlichen Bildwahrnehmungen auch individuell unterschiedlich. Kein Bild von außen wird von zwei Individuen gleich erkannt - höchstens ähnlich.

Dieser neurobiologische Prozess soll nun ausführlicher dargestellt werden, weil er modellhaft einen Zugang zu dem schafft, was später über religiöse Symbole gesagt wird. Das Bewusstsein ist die Ebene, in der Symbole und Vorstellungen gebildet werden. In ihm treffen wechselseitig die sinnlichen Wahrnehmungen über die Realität und tiefenschichtigen Imaginationen als gegenseitig sich verwebende und überlappende zusammen.<sup>46</sup> Symbole konstruieren uns im Bewusstsein Wirklichkeitsvorstellungen über die Realität. Damit verarbeitet es, was es durch die Sinne oder als Imaginäres, als Vorbewusstes oder Ahnung, tief in sich spürt. Durch eine Vernetzung mit anderen, ihm aus der Erfahrung schon bekannten und bewussten Symbolen ordnet und bewertet es die Eindrücke in vereinfachter und reduzierender Selbstorganisation und bildet eine ergänzende Konstruktion zu seinen bisheriger Bewusstseinsinhalten.

Die individuellen Konstruktionen über die Wirklichkeit werden durch den Prozess der Kommunikation die Basis für gesellschaftlich akzeptierte Kultur- und Machtvorstellungen. Kultur vererbt sich zwischen den Generationen. Im Lernen werden Sozialkon-

---

<sup>42</sup> Vgl. ebd. S.13-20.

<sup>43</sup> Z.B. Reich, K., Systemisch konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch – konstruktivistischen Pädagogik 3. Auflage, Neuwied 2000 (vgl. die dort angegebene Literatur)

<sup>44</sup> Z.B. Siebert, H., Konstruktivistisch lernen und lehren, Grundlagen der Weiterbildung, Augsburg 2008. (vgl. die dort angegebene Literatur)

<sup>45</sup> Vgl. hierzu ausführlich Reich, K. a.a.O..

<sup>46</sup> Reich, K., Systemisch konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch – konstruktivistischen Pädagogik 3. Auflage, Neuwied 2000, S. 85 ff.

struktionen als objektive Realität von kommenden Generationen übernommen und mit dem Wagenhebereffekt weiter de- oder rekonstruiert. Unsere Geschichtsvorstellung ist bsp. keine empirisch nachweisbare Aneinanderreihung oder Anhäufung von Daten und Fakten, sondern eine konstruierte Vorstellung über Zeitabläufe, die sich im Prozess von Re- und Dekonstruktion generationsübergreifend weiterentwickelt.

Was bedeutet diese konstruktivistische Sicht für den Umgang mit Bildern und Filmen? An mehreren Stellen wurde schon von der Deutemacht der Bilder gesprochen. Hier ist nun der geeignete Platz, um ausführlicher darüber zu nach zu denken.

### 3.2.2 Die „Definitions- und Deutemacht“<sup>47</sup> der Filme

„Die Erfahrung der Welt jenseits der unmittelbaren Wahrnehmung ist heute wesentlich über elektronische Bilder vermittelt.“<sup>48</sup> Viele Wirklichkeitsvorstellungen werden mediale durch Filme vermittelt. Das Gehirn fragt nicht nach der Realität, sondern wird durch Bilder und im Film, auch durch den Ton, zu einer symbolischen Wirklichkeitskonstruktion angeregt. Filme sind bei näherem Betrachten aber keine Abbildung der Realität, sondern Fiktion oder Schöpfung der Filmemacher - eine eigens komprimierte und künstlerische Form der Wirklichkeit. Filme sind eine *sekundäre* Wirklichkeit, eine Kunstwelt. Das Medium Film bietet Konstruktionen von Wirklichkeit an, die mit ebenen Realität nicht nur widerspiegeln, sondern mit Bild und Ton Perturbationen im Betrachter und Zuhörer anregen, die in ihm eigene Symbolwelten erzeugen. Der Film erzeugt innere Filme. Film- und Fernsehwirklichkeiten sind beides: einmal schon gefilterte Deutung der Welt und zum anderen das Material, das Weltdeutung im Betrachter konstruiert.

Durch diese doppelte Funktion haben Filme eine eigene Repräsentations- und Deutemacht für die Wirklichkeitsvorstellung. Schmid bezeichnet deshalb den Film als das „Supermedium“<sup>49</sup>, weil er „die Kraft des Erzählens mit der Macht der Bilder“ „vereinigt“ und ihnen „durch die Musik als drittes ein starkes Ausdrucksmittel“<sup>50</sup> hinzufügt.

Durch diesen Prozess können Scheinerfahrungen imitiert und wiederholt werden, die es gar nicht gab. Realität, Existenz, Fiktion und Vision verschwimmen in diesen Welten zu Kunstrealitäten. Aus Vorbildern und Modellen werden Idole. Die Wahrnehmung der geprägten Zeiten als sinnvolle Lebensrhythmen kann in diesen komprimierten Wirklichkeiten schnell aus dem Gleichgewicht geraten. Schmid nennt daher die Verlangsamung einen wichtigen Lernprozess: „Der komprimierte Gehalt muss entfaltet werden, er muss quasi expandieren können.“<sup>51</sup>

---

<sup>47</sup> Schmidt, a.a.O., S. 180.

<sup>48</sup> Schmid, a.a.O., S. 180.

<sup>49</sup> Schmid, a.a.O., S. 181

<sup>50</sup> Ebd.

<sup>51</sup> Ebd. S. 184.

### 3.2.3 Die anthropologische Wende: Der Verstehensglaube

Der vorangegangene Abschnitt machte deutlich, dass moderne Wissenschaften - auch die Pädagogik - erhebliche Zweifel an der objektiven Erfassbarkeit von Realität hervorbrachten. Die Welt gibt sich in neuralen Symbolbildern dem Bewusstsein zu erkennen und stellt Realität von außen damit nur annähernd, ausschnittartig und modellhaft vereinfachend dar.

Der pädagogische Konstruktivismus ist aber in einem theologischen oder philosophischen Umfeld, das ontologisch zu argumentieren gewohnt ist, schwierig zu vermitteln. Es geht um die Begründung und das Verständnis dessen, was mit Wahrheit gemeint ist.<sup>52</sup> Hans Mendl zeigt, dass die Beantwortung dieser Frage tief mit dem zugrunde gelegten Glaubensverständnis zusammenhängt.<sup>53</sup> Bedeutet Glaube nämlich Gehorsam gegenüber einer objektiven Macht, so setzt er diese auch ontologisch voraus und muss sie begründen. Mendl nennt diese metaphysische Antwort angesichts der modernen Erkenntnisse epistemologischen Forschens eine reine „Behauptungstheologie“ und stellt ihr eine „Ermöglichungstheologie“<sup>54</sup> gegenüber.

Diese ist in erster Linie eine Verstehens- und Sehhilfe<sup>55</sup> des Lebens, die induktiv an der Erfahrung ansetzt und diese deutend durchbuchstabiert. Das komplexe Geheimnis des Lebens kann in dieser Deutung mit dem Geheimnis einer höheren Macht, die das Leben trägt, als Möglichkeit in Verbindung gebracht werden. Die Religion gibt eine bestimmte Grammatik vor, die das Leben aus dem Horizont einer Transzendenz deutet, kultiviert und zur Lebensbewältigung beiträgt.

Ansatzpunkt dieses theologischen Zugangs ist eine Anthropologie, die die diffuse - manchmal auch widersprüchliche - Erfahrungsvielfalt der menschlichen Existenz nicht harmonisiert, sondern radikal ernst nimmt. Diese Wirklichkeit erweist sich dem Mensch in der Erfahrung als komplexer als er rational erfassen und diskursiv begreifen kann. Drei Phänomene begründen diese religiöse Anthropologie.

a) Der Mensch erfährt an den existenziellen und entscheidenden Lebensfragen, dass sich deren Beantwortung letztlich seiner Autonomie und einer rationalen Argumentation und Reflexion entziehen. Das Leben ist an seinen Grenzen nicht mehr erklär- und verfügbar. Woher er kommt und wohin er nach dem Tode gehen wird, bleibt dem ehrlichen Denken verschlossen - jede Antwort ist spekulativ. Geburt, Geschlecht, Hautfarbe oder der Tod entziehen sich seiner freien personalen Verfügungsmacht. So lange es diese „Unterbrechung der menschlichen Selbstbestimmung“<sup>56</sup> gibt, wird es auch geschichtlich immer das ´Suchen nach` und damit die ´Offenheit für` eine transzendente Möglichkeit geben.

---

<sup>52</sup> Siehe dazu Mendl, H: Ein Zwischenruf: Konstruktivismus und Tradition in: ders., Konstruktivistische Religionspädagogik – ein Arbeitsbuch, Münster 2005, S. S. 177-187.(Reihe: Religionsunterricht konkret Bd. 1).

<sup>53</sup> Ebd.

<sup>54</sup> Mendl, 2005b, S. 183.

<sup>55</sup> Ebd.

b) Zudem erfährt der Mensch in sich eine imaginäre, vorbewusste Tiefenschicht, die als Regungen, seien sie freudianisch als Triebe, evolutionistisch als Instinkte oder jungianisch als Archetypen beschrieben, ihn wesentlich bestimmen. Die menschliche Kultur entwickelte in ihren Mythen, Märchen, Künsten oder Riten Ausdrucksformen, die Zeugnis geben, wie Menschen einen sprachlichen oder optischen Zugang zu dieser imaginären, unverfügbaren und komplexen Tiefendimension des Lebens fanden. Sie bieten einen hermeneutisch riesigen Schatz an Kultursymbolen.

c) Der Mensch ist nur ein bedingt rational diskursives Wesen. Symbole sind für die Entwicklung des Denkens deshalb von Bedeutung, weil sie der Sprachentwicklung vorangehen und diese erst ermöglichen. Symbole sind die „erste Form des Weltverstehens und damit unverzichtbar für die menschliche Entwicklung“.<sup>57</sup> Sie begleiten den Menschen ein Leben lang. Auch religiös: Die religiöse Sozialisation lebt frühkindlich fast ausschließlich von Symbolen, die magisch und mystisch sind, und Kindern einen ersten intuitiven Zugang zum transzendenten Geheimnis ermöglichen.<sup>58</sup> Religiöse Symbolwelten fördern ein Hineinwachsen in die Welt des Unsichtbaren, das durch anthropomorphe und bildhafte Darstellung im Kindesalter grundgelegt wird. Der sensible Übergang von der äußeren in eine innere Realität zu Beginn der Pubertät ist von der Religionspsychologie<sup>59</sup> hinlänglich untersucht worden. Sie machen deutlich, wie Kinder, die eben noch nicht abstrahieren können, auf die sensible Umgangsweise mit magischen Welten in der religiösen Erziehung angewiesen sind. Es braucht eine entsprechende Grammatik, um diese komplexe Wirklichkeit ausdrücken zu können - eine Grammatik, die erlernt werden kann.

### **3.2.4 Die Sprache und Grammatik der Symbole**

Was ist nun die Grammatik der Symbole: Als symbolische Kompetenz kann nun das Beherrschen jener Grammatik verstanden werden, die Menschen hilft, ihre ungelösten und unlösbaren Fragen sowie imaginären Sehnsüchte in entsprechenden Symbolen assoziativ zum Ausdruck zu bringen. Argumentative Sprache und Symbol unterscheiden sich durch Ein- und Mehrdeutigkeit. Denken ist eindeutig, argumentierend und begründend. Es schließt kausal induktiv vom Besonderen auf das Allgemeine oder deduktiv gerade andersherum. Ein Symbol dagegen „ist nicht eindeutig, sondern weitgehend offen für verschiedenartige subjektive Assoziationen und Bedeutungen.“<sup>60</sup> Die sich ständig uns entziehende Realität wird nicht kausal, spekulativ und diskursiv erklärt, sondern mit vielschichtigen Bildern in Form und Sprache gebracht. Die Ahnung - so kann man auch sagen - wird kultiviert oder: die Vielseitigkeit des Lebens zum Aus-

---

<sup>56</sup> Albus, a.a.O., S. 81.

<sup>57</sup> Ebd., S. 185.

<sup>58</sup> Kuld, L., Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München 2001.

<sup>59</sup> Vgl. ebd. S. 61 ff. Der Aufbruch der anthropomorphen Vorstellung führt in einen religiösen Konflikt. Für 9 bis 10 jährigen beginnt die Transformation von der Außenwahrnehmung des Unsichtbaren (Gott ist im Himmel über den Wolken) in eine innere Realität (Gott ist ein Gefühl).

<sup>60</sup> Kunstmann, a.a.O., S. 185.

druck gebracht, ohne die Differenz zu harmonisieren. Symbole haben „Verweis - Charakter“<sup>61</sup> und sind auf mehrere Deutungen hin offen.

Auch religiös: Symbole sind nach H. Halfas die „Sprache und Seele des Glaubens“.<sup>62</sup> Denn sie verweisen auf eine Wirklichkeit, die wir tief in uns als übernatürliche erahnen und als unsagbare spüren. Religion ist ein Versuch, diesem Unsagbaren, dem Geheimnisvollen und Diffusen in uns, Sprache und Ausdruck zu geben und damit diese Wirklichkeit zu erschließen.

Eine Religion, die mit diesem Geheimnis der menschlichen Existenz berührt, lässt sich deshalb nicht in systematischen und rationalen Sätzen vollständig erfassen. Das bliebe eine Reduktion. Eine theologische Anthropologie, die mit der Begrenztheit menschlichen Erkennens ernst macht und die symbolische Rede als religiöse begreift, wird die personale Dimension der Erfahrung in ihr Zentrum stellen, ihr eine Gestalt geben, auf eine transzendente Deutung hin erschließen und schließlich didaktisch eine Grammatik entwickeln, die nicht diskursiv, sondern offen mit diesen personalen Schichten umzugehen vermag. Religiöse Zeugnisse aus den Schriften, Bildern und Kulturen werden als Hilfe, als Wagenheber, des Suchens der Menschen auf diese Existenz- und Sprachdeutung hin erschlossen. Vernunft spekuliert nicht, sondern hilft diese Erfahrung zu deuten.

Religiöses Lernen wird damit zu einer anthropologischen Verstehenshilfe. Es geht um die Kompetenz und die Kunst, mit den existenziell unbeantworteten Fragen und dem Imaginären umgehen zu lernen, die sich der Rationalität entziehen. Religion kultiviert die anthropologische Geheimnishaftigkeit des Lebens unter der nur im Glauben annehmbaren Voraussetzung einer transzendenten Wirklichkeit.

### **3.2.5 Die Bedeutung des anthropologischen Ansatzes für die Religionspädagogik**

In den 1980er Jahren entwickelte sich religionspädagogisch die Symboldidaktik, die bis heute zu den innovativsten Neuansätzen in der Religionspädagogik zählt, denn sie „markiert einen religiös wirklich eigenständigen Zugang zum Bereich der Religion, indem sie sich den Ausdrucksgestalten der Religion selbst zuwendet.“<sup>63</sup> Sie wählt als Ausgangspunkt für religiöses Lernen und Nachdenken nicht ontologische Theologien, von denen aus sich deduktiv Realität erschließt oder ableitet, sondern setzt an den Erfahrungswelten der Schüler an, die induktiv auf die transzendente Perspektive hin geöffnet wird. Symbole sind dabei das wichtigste Ausdrucksmittel religiösen Redens.

P. Biehl und H. Halfas sind die zwei bekanntesten Vertreter, die ihre Didaktiken mit den Theorien C.G. Jungs tiefenpsychologisch begründeten.<sup>64</sup> Religionspädagogik kann

---

<sup>61</sup> Ebd. S. 185.

<sup>62</sup> Halfas, H., Das Dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 7. Auflage 1997, S. 92.

<sup>63</sup> Kunstmann, a.a.O., S. 185.

<sup>64</sup> Ebd.



in diesem Sinne als „Wahrnehmungs- und Handlungswissenschaft“, verstanden werden, d. h. „sie versucht Spuren gelebter Alltagsreligiosität und gelebten Glaubens von Menschen zu entdecken und zu entziffern. Sie diskutiert, wie diese Spuren für religiöse Lernprozesse bedeutsam werden.“<sup>65</sup>

Performative<sup>66</sup> und gestaltpädagogische Ansätze<sup>67</sup> nehmen diese, aus der Anthropologie begründete, Theologie auf und entwickeln sie weiter.<sup>68</sup> Der Begriff ‚performativ‘ ist entnommen aus der Sprechakttheorie, die von dem Philosophen J. L. Austin (1955) entwickelt wurde, und meint gegenüber dem konstativen Sprechen, das sich durch äußere Tatsachen - z.B. Experimente - belegen, falsifizieren oder verifizierbar lässt, ein Sprechen oder Handeln, das aus sich selbst darstellend Realität schafft. Religiöse Sprache und Erfahrung ist in seinem Tun und Handeln auf solche Realitätsbildung verwiesen.<sup>69</sup>

Der gestalt- oder denkpsychologische Lernansatz kann als „einsichtiges Lernen“ beschrieben werden.<sup>70</sup> Er hat seine Wurzeln in der philosophischen Phänomenologie. Es wird angenommen, dass die personale Wirklichkeit eine Gestalt hat, deren Struktur durch produktives oder einsichtiges Denken erkannt werden kann.<sup>71</sup> Dieses Denken muss eingeübt und entwickelt werden. Der Sinn des Lernens ist es, diese Gestalt zu entdecken und sie zu bearbeiten. Ist die zu erwerbende Kompetenz im Lernprozess nach konstruktivistischer Vorstellung die aktive Lösungsfähigkeit anstehender Probleme mittels ‚trial and error‘, so meint Kompetenz in der Tradition der Gestalttheorie die Entwicklung einer Lösung, die durch Veränderung der Struktur von Gestalt durch einsichtiges Denkens angestrebt wird.

Was ist an den beiden Ansätzen neu? Die Symboldidaktik setzte religiöse und symbolische Erfahrungen der Schüler voraus. Zwanzig Jahre später fehlt diese Vorausset-

---

<sup>65</sup> Vgl. Internetpräsenz des Lehrstuhl für Didaktik der Religionslehre, für Katechetik und Religionspädagogik, in: [www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/THF/relpaed/Religionspaedagogik](http://www.ku-eichstaett.de/Fakultaeten/THF/relpaed/Religionspaedagogik) (download 5.11.08) dazu auch ausführlich, Kunstmann, J., Religionspädagogik, Eine Einführung, Tübingen Basel 2004, S. 24f, (UTB Theologie 2500)

<sup>66</sup> Vgl. hierzu den Überblick in: Prokopf, A., Zwischen Konfrontation und Korrelation, in KatBl 133, (2008) u Mendl, H., Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: Rendle, L, (Hrsg.), Mehr als reden über Religion. 1. Arbeitsforum für Religionspädagogik, 21. bis 23. März 2006, Donauwörth 2006. Dokumentation 2006, S. 10-41.

<sup>67</sup> Vgl. die Untersuchung Herget, F, Einsichtiges Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen, Untersuchung der Lernbegriffe und Unterrichtsmethoden von Formalstufenlehre, Lerntheorie und Strukturtheorie unter gestalttheoretischen Aspekten und Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung, Münster 2000 (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik Bd. 8) (2000) und ders., Einsichtiges Lernen im Kontext der Lernfelddidaktik in: Biesinger, A., Jakobi, J., Kießling, K., Schmidt, J. (Hrsg.), Lernfelddidaktik als Herausforderung, Norderstedt 2005 (Reihe: gott – leben – beruf, IboR Tübingen Bd. 1), S. 98-113. (Ibor)

<sup>68</sup> Vgl. Klie, Th., Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht in: Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden, in: <http://www.rpi-loccum.de>

<sup>69</sup> Vgl. ausführlich hierzu: Mendl, H., Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: Rendle, L, 2006, S. 10-41

<sup>70</sup> Vgl. die Untersuchungen von Herget, F, a.a.O..

<sup>71</sup> Vgl. die kritische Auseinandersetzung in: Herget, F., IboR, S. 105-107 mit dem radikalen Konstruktivismus von Ernst v. Glasersfeld und Heinz von Foerster (vgl. Literaturangabe; ebd. S. 113).

zung weitgehend. Die religiöse Primärsozialisation fällt aus. H.J. Ziebertz beschreibt Schüler als die zweite Generation der Säkularisierten.<sup>72</sup> Es fehlt der Erfahrungshintergrund, um mit imaginären Welten und existenziellen Fragen sachgerecht umzugehen.<sup>73</sup> Die Gefahr besteht, dass religiöses Unterrichten deshalb zur reinen Spekulation verkommt. Eine Didaktik hingegen, die die Tiefendimension zu erschließen vermag, muss deshalb erst Erfahrungsräume bei den Schülern schaffen, die im zweiten Schritt für Reflexion und Deutung offen sind. Solch ein Unterricht lässt sich als „Sehnschule“<sup>74</sup> beschreiben, die aus der Blindheit führen will. Sie hilft und befähigt, diffuse Sehnsüchte, das Imaginäre, gestalterisch zum Ausdruck zu bringen und eine Grammatik zu entdecken, um das Unsagbare sagen zu lernen.<sup>75</sup> Ein behutsamer Umgang mit Filmen kann solche Erfahrungsräume öffnen helfen und für die symbolische Bild- und Sprachwelten sensibilisieren - befähigen, das Dritte Auge zu entwickeln. Filme lösen durch die Wahrnehmung Gefühle und Assoziationen aus, die einen Zugang, eine Brücke zu dem unsagbaren Diffusen schaffen können. Damit sind sie auch Fenster zu der inneren Wirklichkeit.

Bevor wir nun weiter fragen, was Auszubildende mit dem den Einsatz von AV Medien lernen können, also das pädagogische 'Outcome' als Zielareal näher bestimmen, fasse ich die wesentlichen Ergebnisse diesen historischen und systematischen Nachdenkens zusammen:

Bilder sind Medien, die Kultur und Traditionen zwischen den Generationen transportieren haben. Damit prägen sie wesentlich menschliche Vorstellungswelten. Und das macht sie einerseits gefährlich, andererseits aber auch faszinierend. Ihre kulturelle Bewertung war durchaus ambivalent und der Umgang mit ihnen zum Teil drakonisch sanktioniert. Bilder brauchen einen angemessenen Umgang, damit sie keine ideologisierende oder -latrische Eigendynamik entwickeln.

Die Epistemologie erwies naturwissenschaftlich begründet die Macht und Bedeutung von symbolischem Denken, die unsere Wirklichkeit konstruieren. Deutlich wird zwischen der Funktion des Bildes für die Wahrnehmung und der symbolischen Konstruktion des Gehirns unterschieden. Auch diese Differenz fordert eine gezielte Auseinandersetzung. Dies schlug sich in der Theologie nicht nur in einer metaphysischen Dekonstruktion nieder, sondern führte, wie abschließend gezeigt wurde, zu einem veränderten Glaubens- und Religionsbegriff, der in der Erfahrung, satt in einer bloßen ontologischen Behauptung fußt. Die religionspädagogische Symboldidaktik hat darin ihren Ursprung.

---

<sup>72</sup> Ziebertz, H.G., Schmidt, G.R., (Hrsg.), Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh – Freiburg 2006.(Reihe: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft Bd. 9)

<sup>73</sup> Mendl, H., Unsichtbares wahrnehmen – Unsichtbare Gestalt geben, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 1/2005, 6-10. (Unsichtbares wahrnehmen)

<sup>74</sup> Ebd.

<sup>75</sup> Vgl. Mendl, H., Unsichtbares Wahrnehmen, a.a.O.

Als Fazit ziehe ich folgenden Schluss: Geschichtlich, kulturell, philosophisch und theologisch - die Bilder scheinen allgegenwärtig. Sie sind mindestens so bedeutsam wie die uns überlieferte Schriftwelt. Deshalb haben sie in der Schule als 'Lern- und Einübeort von Kultur und Gesellschaft' den selben Stellenwert wie die überlieferte Schriftkultur. Es geht darum, ihre Grammatik zu erschließen und einzuüben. Angesichts der zunehmenden Medialisierung, die die Schriftkultur immer mehr zurückdrängt, wird sich der sachgerechte Umgang mit ihnen als wichtiger Schlüssel zur Bewältigung der Zukunft erweisen. Schon deshalb darf auf Filme und Bilder in der Schule, grob gesagt, nicht verzichtet werden.

### **3.2.6 Was lässt sich an Bildern lernen?**

Welche Argumente können differenzierter für einen qualifizierten Umgang mit Filmen und Bildern im Unterricht mit Blick auf die Auszubildenden angeführt werden? Ich versuche in sechs Punkten diese Ergebnisse mit einigen Kompetenzen, die im Lehrplan als Zielareal benannt werden, zu verbinden.<sup>76</sup>

1) Wegen ihrer kulturgeschichtlichen Bedeutung - auch für die Glaubensweitergabe in der kirchlichen Tradition - haben Bilder und auch Filme einen angestammten und berechtigten Platz im Religionsunterricht. Sie sind ein 'Fenster' zum kulturellen, geschichtlichen und religiösen Erbe unserer Zivilisation. Der Lehrplan nennt das „Weltdeutungskompetenz.“ Es geht um das Erlernen, Bilder und Filme kontextual zu begreifen und zu erschließen: bsp. durch entsprechende Informationen zu kunst- oder theologiegeschichtlichen Kontexten oder über epochale Bau- und Malstile, Kunstrichtungen oder Filmgattungen etc.. Bild- und Filmeinsatz werden damit zu einer Grammatikschule, die hilft, Kultur und Religion durchzubuchstabieren.

2) Unsere Mediengesellschaft mit ihrem Überangebot von Filmen wirft die Frage nach dem sachgerechten Umgang mit ihnen auf. Die Kompetenz mit solchen sekundären Welten um gehen zu lernen, kann laut Lehrplan als „personale Kompetenz“ bezeichnet werden: Ihr Anliegen ist es, Schüler zu befähigen, die „Definitionsmacht des allgegenwärtigen Mediums Film“<sup>77</sup> zu durchschauen. Das muss nicht in den Kulturpessimismus führen, sondern kann eher als Kompetenz zur realistischen Wahrnehmung beschrieben werden. Speziell auf Filme angewandt könnte das heißen, filmerische Kunststile, Eigenproduktionen, Informationen über Kamera- und Tontechniken mediale Konstruktionsprozesse zu dechiffrieren und bewusst zu machen.

3) Bilder und Filme haben ohne die didaktische Erschließung ihres Verweischarakters keinen Wert, außer zu unterhalten. Mit Albus heißt das: „Wir müssen das Bild gegen Bilder retten.“<sup>78</sup> Der Religionsunterricht darf zu dem häufig unreflektierten und konsumierenden Mediengebrauch der Jugendlichen nicht noch einen zusätzlichen Beitrag

---

<sup>76</sup> LPE für Berufsschule. 2003, a.a.O., S.90. Wo im Folgenden Kompetenzen beschrieben werden, beziehen sie sich unmittelbar auf den dort aufgeführten Kompetenzkatalog.

<sup>77</sup> Schmid, a.a.O., S. 181.

<sup>78</sup> Albus. A.a.O., S. 26.

leisten. Positiv ausgedrückt: Filme brauchen eine vertiefende Wahrnehmung und eine nachschwingende Deutung, die den Bezug zum Alltag und Erfahrungsschatz der Schüler herzustellen vermag. Dem *Eindruck von außen* muss ein *Ausdruck von innen* folgen - sonst verpufft der Film zur Beschäftigungsstrategie. Schüler müssen den qualitativen Mehrwert des Filmeinsatzes gegenüber dem zum sonst üblichen Medienkonsum erkennen - ja man ist versucht zu sagen - sogar benennen können. Deshalb sollte der Einsatz wohl dosiert und überlegt sein.

4) Als ´religiöse Kompetenz` lässt sich als Erlernen des Umgangs mit der anthropologischen Fragwürdigkeit des Lebens benennen, die in religiösen Symbolen eine mögliche Antwort erschließen und in den Umgang mit der Tiefenschicht des Lebens einführen. Ein dem entsprechender Filmeinsatz kann solche Bilder als ´Fenster zur personalen Wirklichkeit` im Klassenzimmer öffnen helfen. Filme sind dann religionspädagogisch sinnvoll, wenn sie ein Fenster zum Unsagbaren, sogar zum Transzendenten, öffnen: Als Eindruck brauchen sie den entsprechen Raum für den Ausdruck. Die Erschließung des Unsagbaren, das als Konfuses in Schülern schlummert, kann im Horizont einer transzendenten Mächtigkeit wesentlich das Profil des Religionsunterrichts prägen. Filme können ein Fenster zu dieser personalen Wirklichkeit werden.

5) Filme dürfen nicht verzweckt eingesetzt werden: Filme sind keine (Be)lehrstücke, sondern haben als künstlerische Ausdrucksform eine Eigendignität. Die ´Moral von der Geschichte` als Endfazit einer Unterrichtsstunde - so zu sagen als Lehrsatz im Heft festgehalten - entspricht nicht der Vielschichtigkeit und Deutemacht, die Filmen und Bildern inne wohnt. Genau hier kann ideolatrisch an die Adresse der Lehrer Kritik geübt werden. Auf Kompetenzen angewandt könnte dies mit der „ästhetischen“ in Verbindung gebracht werden: mit Filmen kann exemplarisch gelernt werden, ein Gespür für die künstlerische Ausdruckssageweise zu entwickeln, die auch in der religiösen Tradition verwurzelt ist.

6) Last, but not least: Filme sind immer dann - auch über den katholischen Lehrplan hinaus - didaktisch sinnvoll, wenn sie helfen, die Schule mit Leben zu füllen: Denn das ist ein gesamtbildungspolitisches Ziel: Handlungskompetenz - und -strategien zu lernen, die im persönlichen und beruflichen Leben erforderlich sind.

Gesamtfazit: Filme sind nur dann sinnvoll im Religionsunterricht eingesetzt, wenn mit ihnen auch gezielt umgegangen wird. Als Maxime, als Kategorie möge gelten: Filme müssen einen kulturellen, persönlichen oder religiösen Ausdruck über das Gesehene und Gehörte hinterlassen - sonst bleibt ihr Einsatz ein ´Nichts` oder ein ´Hauch`, was biblisch über die Wirkung der Götzen gesagt wird: sie sind אֱלִילִים (*ælilim*)<sup>79</sup>. In diesem Sinne kann der AV Medien Einsatz tatsächlich auch zum Götzendienst verkommen, der auch Konstruktionen über Religion in den Köpfen der Schüler hinterlässt: z.B.: „Reli ist halt Filme gucke“.

---

<sup>79</sup> Z.B. Jer 2, 8.17-18

## 4 Handeln

### 4.1 Voraussetzungen

Der praktische Umgang mit Filmen wird sich zum einen Teil am religionspädagogischen Leitbild des Lehrenden orientieren. Theologisch wurde die Symboltheologie, die in der Erfahrung und nicht in der Ontologie fußt, schon als Horizont dargestellt. Didaktisch wird hier, ohne sie näher darzustellen, die am Lernprozess orientierte Aneignungsdidaktik vorausgesetzt, die die bildungstheoretischen Lernzielidaktiken ablöst.<sup>80</sup> Sie sind nicht mehr zu beherrschende Objekte, sondern lernfähige Subjekte. Im Zentrum dieser Didaktik steht nicht mehr die zielgerichtete Vermittlung von Lernstoff, sondern die Reflexion der möglichen Lernprozesse angesichts der individuellen Fähigkeiten und Voraussetzung der Schüler. Ziel ist nicht die Weitergabe von abstraktem und trägem Wissen, sondern die Stärkung der Handlungskompetenz der Edukanten im Prozess von Wahrnehmung - Beurteilen und Handeln.

Zum anderen begrenzen die durch Bürokratie vorgegebenen Realitäten der Schule - anders als in der offenen Jugendarbeit - die Möglichkeiten: das Fach wird einstündig im Stundentafel ausgewiesen.

Für meine Praxis als brauchbar erwiesen sich zwei Handlungsmodelle, die ich abschließend vorstelle: einmal die an der Gestaltpädagogik orientierte Praxisorientierung von Hans Schmid und zum anderen das 'Lernen am Modell', wie es Hans Mendl in Anschluss an Banduras soziale Lerntheorie und Mieths narrative Ethik 2004 aufgearbeitet hat.<sup>81</sup> Beide stehen dem Geiste der Aneignungsdidaktik nahe. Grundsätzlichere Modelle, wie bsp. P. Schutz<sup>82</sup> publizierte Konzept sind für den Schulalltag an Berufsschulen nicht geeignet, da sie den Zeitrahmen überfordern. In diesem Modell werden Jugendliche durch die aktive Produktion von Videos in die symbolische Sprach- und Denkwelt eingeführt.

### 4.2 „Die Kunst des Unterrichtens“<sup>83</sup>

Schmids vorgeschlagene Didaktik für den Umgang mit Film und Bild<sup>84</sup> finden sich als Grundmuster auch in anderen Arbeitshilfen.<sup>85</sup> Seine Darstellung ist die klarste und

---

<sup>80</sup> Vgl. die übersichtliche Darstellung in: Baldas, E., Katholische Soziallehre im Religionsunterricht des Gymnasiums, Freiburg Basel Wien, 1986, S. 302 ff.

<sup>81</sup> Mendl, H., Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005, S. S. 52ff. (2005b)

<sup>82</sup> Institut für Medienpädagogik und Kommunikation (MUK) Hessen, Schutz, P., Symbolorientierte videoästhetische Einführung - Förderung des symbolischen Ausdrucks, <http://www.muk-hessen.de/fachbeitraege/8/8.doc> (download 23.11.08)

<sup>83</sup> Vgl. den Buchtitel von Schmid, a.a.O.

<sup>84</sup> Schmid, a.a.O., S. 179ff das Grundmodell des Umgangs mit Filmen, S. 125ff das Grundmodell des Umgangs mit Bildern

übersichtlichste, u.a. auch, weil Bild und Film zwar in zwei Kapiteln, aber in einem geistigen Duktus in einem Buch dargestellt sind.

Das generelle Grundkonzept von gutem Unterrichten ist bei Schmid folgender: er teilt Unterricht in zwei grundsätzliche Phasen ein: eine Ein- und Ausdrucksphase oder in einen assoziativen und dissoziativen Teil: Assoziativ meint eine Wahrnehmungs- oder Aufnahme phase, dissoziativ die kognitive oder reflexive Auseinandersetzung.

Diese Struktur nimmt er auch für seine Bild- und Filmdidaktik. Die Wahrnehmung ist das Schauen des Filmes oder des Bildes. Schmid schlägt vor, mit den Schülern in den Bildern und Filmen spazieren zu gehen, damit ihnen Einzelheiten bewusst werden. D.h. sie durch eine Nachbearbeitung, die dem Gesehenen Eindruck Ausdruck gibt, zu vertiefen - sprich Schüler assoziieren zu lassen. Anschließend schlägt er dissoziativ zwei Deutungsebenen vor: eine 'immanente' und eine 'kontextuelle'. 'Immanente' meint, einen Bezug zwischen der Lebenswirklichkeit der Edukanten und dem Medium herzustellen. Bsp. Freiwillige Feuerwehrleute berichten von ihren Erfahrungen nach dem Sehen des 'Elften Septembers'. 'Kontextuell' ist der zeitgeschichtliche oder biblische Bezug von Film und Bild: bei der 'Passion Christi' z.B. die Hinführung zu Perikopen der Passionsgeschichte. Gerade der kontextuelle Bezug lasse das Medium zum eigenen Glaubenszeugen im Unterricht werden.

### 4.3 Lernen am Modell

'Lernen am Modell' ist eine Erweiterung der an Nachahmung orientierten Vorbilddidaktik. Sie setzt weniger an der Nachahmung erzeugenden Bewunderung des Vorbildes, z. B. eines Heiligen oder einer Gruppe an, als vielmehr an dem Defizitären oder Unvollkommenen, das in Modellen, die Leben in Kunst Literatur oder Alltag spiegeln, sichtbar wird. Filme können solche Modelle werden, auch wenn Mendl das skeptisch bewertet.<sup>86</sup>

Die Modelle, die in Filmen wahrgenommen werden, sind anschließend dissoziativ auszuwerten im Blick auf ihre ethische oder religiöse Relevanz bzw. auf alternative Handlungsstrategien. Bekannt sind die so genannten Dilemmageschichten aus der Moralphychologie, die moralisch ausweglos erscheinende Situation als Rollenspiele beschreiben und Gruppen zu einer Entscheidung zwingen.<sup>87</sup> Die lerntheoretische Annahme ist die, dass durch die Auseinandersetzung mit verfremdeten Situationen eigene Verhaltens- und Werteeinstellungen bewusst und verändert werden können.

---

<sup>85</sup> Zwei weitere seien genannt. Sie sind aber eine willkürliche Auswahl. Fischer, F., Bilder Lesen und Gott entdecken, Unterrichtshilfe zur Gottesfrage, Donauwörth 2007 und Goecke-Seischab, a.a.O..

<sup>86</sup> Mendl, 2005 b, S. 21. Er plädiert eher für Modelle aus dem Alltag.

<sup>87</sup> Vgl. den Kohlberg Schüler Lind, G., Moral ist lehrbar, Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, München 2003

## 4.4 Meine Praxis

Ich unterrichte an den zwei gewerblichen Berufsschulen in Gaggenau und Bühl das Fach Katholische Religion. Ein Großteil meines Deputates erfolgt im Teilzeitbereich: Berufsschule. Dieser Schultyp ergänzt als vom Staat verantworteter Bildungsanteil mit etwa einem Drittel der Ausbildungszeit die praktische, betriebliche Ausbildung der Jugendlichen.

Der Lehrplan<sup>88</sup> für die Berufsschulen im Fach Religion wurde 2003 revidiert und an die in der Berufsschule 2003 eingeführte Lernfelddidaktik<sup>89</sup> angepasst. Es werden keine konkreten Unterrichtseinheiten mit festgelegten Lernzielen im Lehrplan genannt, sondern sieben Kompetenzen, die anhand der Bearbeitung von ausgewählten Themenfeldern die Schüler befähigen sollen, sich prozessorientiert persönliche und berufliche notwendige Handlungsfähigkeit anzueignen.<sup>90</sup>

### 4.4.1 Bild- und Filmeinsatz

In diesen drei Schuljahren gehe ich sehr sparsam und gezielt mit Bildern und Filmen um. Die Schüler bringen aus der allgemeinbildenden Schule diverse bilddidaktische Erfahrungsschätze mit. Manchmal auch schlechte: z.B. die „Mandaladidaktik“. Über Stunden wurden planlos diverse Arbeitsblätter mit Mandalas konfus angemalt ohne den Schülern der Sinn ihres Tuns oder - ebenso bedenklich - der des Symbols Mandala zu erschließen.

#### 4.4.1.1 Der Schrei

Die Auszubildenden im ersten Lehrjahr erhalten im ersten Block eine methodische Einführung in den Religionsunterricht - auch in die Kunst, Bilder zu entdecken und zu lesen. Zwei Stunden betrachte und deute ich mit den Schülern das Bild: Der Schrei, des norwegischen Malers Edvard Munch (1863-1944) in der schwarz weiß Fassung. Hierbei wähle ich den Dreischritt: Einzelheiten erkennen - Einzelheiten deuten - Gesamtdeutung des Bildes benennen. Bilddidaktisch soll die Wahrnehmungskompetenz gefördert werden. Den meisten ist das Bild bekannt. Dennoch können im ersten Schritt, dem entdecken der Einzelheiten, die wenigsten Schüler das offensichtliche Geländer, die Schallwellen oder die auf den Betrachter hin offene Brücke bewusst als erkannte Gegenstände bewusst benennen. Theologisch ist der gedeutete Bildgehalt eine Ein- und Hinführung in das Zentralthema meines Religionsunterrichts: dem diakonischen Dienst der Kirche und seine biblische Grundlegung. Ein wesentlicher Teil der diakonischen Deutung erfolgt über den des Bildtitel. Zum 'Schrei' füge ich das Adjektiv 'unerhört' hinzu. Über unerhörte Schreie stoßen wir assoziativ auf gesellschaftliche Randgrup-

---

<sup>88</sup> Vgl. Entwurf der Lehrpläne Evangelische und Katholische Religionslehre für alle beruflichen Schulen, Stuttgart 2003.

<sup>89</sup> Vgl. hierzu die Übersicht in: Biesinger, A., Jakobi, Schmidt, J. (Hrsg.), Lernfelddidaktik als Herausforderung -, Norderstedt 2005 (Reihe: gott – leben – beruf, IboR Tübingen Bd. 1)

<sup>90</sup> Ebd. S. 89f.

pen, deren Schreie ungehört bleiben: z.B. die Schreie der Menschen im benachbarten Pflegeheim.

Im Anschluss an die Bilddeutung erfolgt im zweiten Block eine Einheit zum Thema Mobbing. Das Bild ist der verbindende Andockpunkt. Die gekrümmte Figur kann das Gefühl und die Ohnmacht der Menschen erschließen helfen, die unfair am Arbeitsplatz behandelt werden. Die Frage nach Motiven des Einsatzes kirchlicher Beratungsstellen für diesen betroffenen Personenkreis führt exemplarisch in die diakonische Ebene pastoralen Handelns ein. Im weiteren Verlauf der drei Ausbildungsjahre wird entsprechend der Zielgruppen das Bild zum durchgängigen Erkennungszeichen, wenn sozialpastorale Handlungsfelder im Dienst unerhörter Menschen und Gruppen erschlossen werden.

#### 4.4.1.2 Die Passion Christi (2003)

Im zweiten Lehrjahr stehen je nach Wahl der Themen der Schüler zwei Spielfilme zur Auswahl:

„Die Passion Christi“ von Mel Gibson aus dem Jahre 2003: ein enormer technischer Produktionsaufwand samt ökonomischen Erfolg, der Millionen eingespielt hat. Der Filmeinsatz wurde theologisch und religionspädagogisch wegen seiner Brutalität und aufscheinender Antisemitismen kontrovers diskutiert.<sup>91</sup> In Klassen mit überwiegend weiblichem Anteil zeige ich diesen Film nicht, weil er erfahrungsgemäß das ästhetische und religiöse Empfinden von Frauen mehr als von Männern zu erschüttern und teilweise zu verletzen scheint. Minutenlange Detail- und Nahaufnahmen des leidenden und gequälten Christus erfordern eine gewisse innerliche Distanz.

Der Film erfordert gerade wegen seiner Brutalität und Schonungslosigkeit eine sensible Didaktik - in mehreren Richtungen: Bilddidaktisch lasse ich den Film am Ende nicht nacherzählen, sondern lasse Schüler offene Fragen, die der Film hinsichtlich Geschichte oder Religion als Eindruck bei ihnen hinter lassen hat, schriftlich formulieren, die dann als Mindmap gesammelt Zündstoff für ästhetische, historisch-exegetische und genuin christologische Themen bieten.

Zum einen erweist der Film für Schüler einen Zugang zur Dramatik der römischen Praxis der Kreuzigung, die vielen in ihrer Brutalität bis zum Sehen des Films nicht bewusst war. Die Verkündigung der Passionsgeschichte in den Kirchen verharmlost diesen Umgang der Römer mit Andersdenkenden. Schüler beginnen, die bislang wahrgenommenen Verkündigungseindrücke zu de- und rekonstruieren. Theologisch sensibilisiert der Film meist für ein vertieftes christologische Nachdenken über die Urfrage aller ernsthaft betriebenen Theologie: Wie kann ein Vater ein solch erbärmliches Leiden des eigenen und geliebten Sohnes zulassen - zumal, wenn er die Macht hätte - hat sie Gott? - das zu verhindern. Macht und Ohnmacht, Veränderlichkeit und Unveränderlichkeit, Dynamik und Statik in der Gottesvorstellung werden als existenzielle Frage im Klassenzimmer lebendig. Hintergrund meiner eigenen Didaktik ist die Theologie der

---

<sup>91</sup> Vgl. die gute Übersicht in: [http://de.wikipedia.org/wiki/Die\\_Passion\\_Christi](http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Passion_Christi)



Liebe (1. Joh4.16). Karfreitag bewirkte durch die Verlassenheit, die Gott - im Bild des Vaters - durch den Tod seines geliebten Sohnes erlebte, eine Veränderung im Wesen Gottes, der nach christlichem Kerygma die Liebe ist. „Karfreitag hatte Gott Flugzeuge im Bauch - unendlichen Liebeskummer.“ (Ralf, 17 Jahre). Dadurch wurde Gott ein Anderer, der im eigenen Erleben das Reich des Todes „geschmeckt“ (Thorsten, Gaggenau, 18 Jahre) hat. Mein eigener religionspädagogischer Hintergrund ist die Rechtfertigungstheologie von J. Moltmann.<sup>92</sup>

Die kerygmatische Deutung der Auferstehung als Bild für die todesüberwindende Liebessehnsucht und -kraft in Gott wird zwar hermeneutisch als schlüssig verstanden, aber bleibt als Wahrnehmung am Rande. Das mag mit dem abrupt wirkenden Ende des Filmes in der Grabkammer zusammenhängen. Nur ein paar Sekunden wird der Auferstandene in dem Grab gezeigt. Dieses Ende eignet sich nicht, sich nachhaltig mit der Problematik der Auferstehung auseinander zu setzen. Sie bleibt Randthema. In den Stunden um Christi Himmelfahrt greife ich das trinitarische Kerygma der christlichen Gottesvorstellung mit der symbolhaften Deutung des Feiertages im Anschluss an den Film nochmals vertiefend auf: „Gott ist wieder im siebten Himmel: Die drei haben sich wieder - happy end.“

#### 4.4.1.3 Im Westen nichts Neues (1979)

„Im Westen nichts Neues...“ - die Verfilmung des Romans von Erich Maria Remarque (1898-1970) aus dem Jahre 1979. Sein 1928 erschienener Fortsetzungsroman in einer Zeitung über eine Schulabgangsklasse, die sich 1916 freiwillig auf Anraten ihres Lehrers zum Fronteinsatz im Ersten Weltkrieg meldete, wurde zehn Jahre nach Kriegsende zum Sprachrohr einer ganzen Kriegsgeneration, die selbst durch ihre traumatischen Kriegserlebnisse sprachlos geworden war. Der Roman<sup>93</sup> wurde in Deutschland kurz nach seinem Erscheinen als einer der ersten Stummfilme gedreht. 1979 verfilmte ihn der Regisseur Delbert als US-amerikanisch-britische Ko-Produktion für das Fernsehen neu. In der Hauptrolle ist darin Richard Thomas zu sehen - einigen Schülern als John Boy aus den Wiederholungen der amerikanischen Seifenoper: Die Waltons, bekannt.

Der didaktische Hintergrund dieses Filmeinsatzes ist die Problematik der Kriegsdienstverweigerung, mit der einige Auszubildende mit Erreichen der Volljährigkeit konfrontiert werden. Der Film eignet sich hervorragend, um Jugendlichen das Schicksal von Altersgenossen vor etwa 90 Jahren im eigentlichen Sinne des Wortes vor Augen zu führen, exemplarisch in das moraltheologische Phänomen des Gewissens einzuführen und ihnen praktisch das Rüstzeug für eine mögliche Verweigerung des Kriegsdienstes mit der Waffe an die Hand zu geben.<sup>94</sup> Durch unsere geografische Nähe zu Frankreich bedingt, gewinnt der Film zusätzliche Brisanz - zumal wenn Franzosen in den Klassen sind.

---

<sup>92</sup> Moltmann, J. Der gekreuzigte Gott, 4. Auflage, München 1981.

<sup>93</sup> Remarque, E.M., Im Westen nichts Neues, Köln 20. Auflage 2003 (Taschenbuch)

Die Schlüsselszene des Filmes ist folgende: Der Hauptprotagonist Paul Bäumer verletzt im Nahkampf lebensgefährlich mit seinem Bajonett den französischen Soldaten Gerard Duval, der während eines Angriffs in seinem Schützengraben ebenfalls Unterschlupf sucht. Während Bäumer das qualvolle Sterben des Franzosen hautnah eine Nacht lang erlebt, wird ihm seine eigne moralische Verantwortung für das Töten eines Menschen im Krieg bewusst. Literarisch mit vielen Wortbildern beschreibt Remarque gekonnt die Gewissensnot von Paul.<sup>95</sup> Nach dem Zeigen des Filmes wird anhand des schriftlichen Exzerpts aus dem Roman die Thematik vertieft.

Nun war die ursprüngliche und didaktische Planung des Filmeinsatzes eine andere. Der Einsatz von AV Medien - so lehrt die Erfahrung - kann sich manchmal anders entwickeln als geplant. Auch dann muss er aber, um nicht reine Beschäftigung zu werden, auch weiter didaktisch begründet oder aber aus dem Medienrepertoire gestrichen werden. Ursprünglich sollte mit der wilhelminischen Parole: „Mit Gott - für Kaiser und Vaterland“, die den Film wie ein roter Faden durchzieht, der Missbrauch des Namens Gottes (Ex 20) für politische oder nationale Interessen dekonstruiert werden. Das misslang gründlich. Diese historische und politische Ebene ist offensichtlich für Schülerwelten zu abstrakt.

#### 4.4.1.4 Der Elfte September (2002)

Eine Ausnahme gibt es bei der freien Themenwahl. Wie im realen Leben auch kommen die Auszubildenden genau um das eine Thema nicht herum, das sie so gar nicht wollen oder am liebsten vermeiden würden: Leid, Trauer und Tod. Um diesen Brennstoff des Lebens auch zum religionspädagogischen Zündstoff werden zu lassen, setze ich den Film ´der Elfte September` : eine Reportage zweier französischer Jungfilmer, die eher durch Zufall mit ihrer Kamera die Katastrophe hautnah mit erlebten und mit in Bildern festhielten. Ihr ursprünglicher Auftrag war es, eine Filmdokumentation über die Ausbildung von Feuerwehrmännern, Probies, in New York zu erstellen, die sie in einer Feuerwache Manhattans drehten. Dieser Film wurde am 11.9.2002 weltweit im Fernsehen ausgestrahlt. Es werden keine Horrorbilder filmisch inszeniert. Es ist der einfühlsame Ton, die langsame Hinführung zum Katastrophentag und die anschließende Darstellung der Aufarbeitung des Geschehens in den Kreisen der Feuerwehrmänner, die diesen Film als Zeitdokument qualifizieren.

Bilddidaktisch setze ich den Film ein, um Schülern zu zeigen, dass Leid und Tod nicht nur ältere Menschen treffen, sondern alle bedroht sind. Nach dem Film lasse ich das Gesehene nacherzählen: Das was beim Sehen beeindruckte, soll Ausdruck finden. Daran wird eine Themenauswahl für den weiteren Unterrichtsverlauf kleingearbeitet. Auch hier erweist sich die politische Dimension als nebensächlich. Trauerarbeit, Notfallseelsorge, Suizid und die Theodizeefrage stehen im Vordergrund des Schülerinte-

---

<sup>94</sup> : z.B. die Notwendigkeit der Vorlage eines polizeilichen Führungszeugnisses oder das Erstellen einer Gewissensbegründung.

<sup>95</sup> Ebd. S. 150-154.

resses. So mancher Schüler, der selbst in der freiwilligen Feuerwehr ehrenamtlich tätig ist, bringt aus einem Erfahrungsschatz zusätzlich Lebensfülle in den Unterricht ein.

#### **4.4.2 Exkursionen**

Einige Klassen, die eine Sensibilität für Kunst und Bilder entwickelt haben, lade ich im dritten Lehrjahr zu einer eintägigen Exkursion nach Freiburg oder Straßburg. Dort werden im Rahmen der Kirchenraumpädagogik<sup>96</sup> leibhaftig die Münster erschlossen.

## **5 Fazit für die Berufsbildung**

Der Gang der Untersuchung zeigte, dass der Einsatz von Filmen im Religionsunterricht nicht nur den Unterhaltungswert des Religionsunterrichts zu steigern vermag, sondern dosiert und richtig eingesetzt, Schülern das Handwerkzeug bietet, kulturelle und religiöse Traditionen und Kontexte besser zu ´sehen` und grammatikalisch auch ´durchbuchstabieren` zu können. Damit ist der Filmeinsatz durchaus vor einem Persönlichkeit stärkenden und entfaltenden Bildungsideal zu rechtfertigen.

So weit, so gut: Aber speziell in der Berufsschule? Braucht es da Filme? In den abschließenden Überlegungen sollen deshalb unter dem Augenmerk der Berufsbildung Argumente zur Diskussion dargestellt werden, die für den AV Medieneinsatz sprechen und damit - wie im Lehrplan Religionslehre gefordert<sup>97</sup> - auch einen Beitrag zur beruflichen Qualifikation leisten.

1) Auszubildende müssen heute ihre beruflich erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen mehrheitlich in Wort und Bild präsentieren, um ihr aktives Wissen nachzuweisen. Die Zeiten von Abfragen trägen Wissens sind vorbei. Der sachgemäße und kontextbezogene Umgang mit Bildern und Ton gehört zu den Grundqualifikationen beruflicher Bildung. Der Religionsunterricht kann zur Stärkung dieser Kompetenz durch eine angemessene Filmdidaktik beitragen. Damit leistet er einen berufsbildenden Beitrag.

2) Seit den 1990er Jahren haben die Berufspädagogik und die Wirtschaft die Bedeutung der ´human resource` entdeckt. Je gereifter Persönlichkeiten sind, um so besser ist ihre berufliche Kompetenz. Menschen, die gelernt haben mit den existenzialen Rändern des Lebens umgehen zu können, werden auch in beruflichen Krisen- und Belastungssituationen angemessene Lösungen finden und strategisch anzuwenden vermögen. Der Einsatz von Filmen im Rahmen einer Filmdidaktik, der die persönliche Kompetenz fördert, kann diese Dimension stärken und vertiefen.

---

<sup>96</sup> Neumann, B. Rösener, A., Kirchenpädagogik, Gütersloh 2003. oder: Rupp, H., (Hrsg.), Handbuch der Kirchenpädagogik: Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2006.

3) Im globalen Prozess der wirtschaftlichen Vereinigung wird sich die Frage nach der geistigen und religiösen Identität irgendwann zukünftig radikal stellen. Welche Weltkultur wird das Rennen machen? Erweist sich die Demokratie und Freiheitsvorstellung als ökonomisch zukunftsfähig? Welche Kultur wird sich mit ihren Wertimplikationen langfristig geistig global etablieren? Wenn wir, und davon gehe ich aus, unsere freiheitlich-demokratische Grundordnung bewahren wollen, brauchen kommende Generationen auch ein Gespür für die europäische Kultur und ihre Wurzeln. Bilder erwiesen sich als Wissensreservoir und können mit dem Wagenhebereffekt ein Gespür für unser europäisches Erbe stärken, das die künftigen Weltbürger, die Generation global<sup>98</sup>, für die kommenden Herausforderungen qualifiziert.

4) In dem globalen Verschmelzungsprozess erweist sich besonders Religion als nicht zu unterschätzender Faktor - auch unter ökonomischen Gesichtspunkten. Die Glaubenskriege, die das zweite Jahrtausend schon hervorbrachte, beweisen das selbstredend. Auch vor unserer eigenen Haustür finden in den Parallelgesellschaften - sichtbar - und unsichtbar - solche religiöse Auseinandersetzungen statt. Migranten bringen nicht nur ihre Arbeitskraft im Gepäck nach Deutschland mit, sondern auch ihre religiösen Überzeugungen. Ein angemessenes Handwerkszeug, mit Religion und ihren Kulturen sachgemäß und tolerant umzugehen, ist in der pluralen Gesellschaft ein Gebot der erzieherischen Stunde. Eine Religion, die als Verstehenshilfe definiert, nicht ideologisiert oder diskriminiert, sondern Erfahrung deuten hilft, kann zur Toleranzentfaltung beitragen: die auch Betrieben zugute kommt. Denn dort ist die Begegnung zwischen den Kulturen besonders brisant: Welcher Unternehmer will in einer Nachtschicht religiöse Kriege am Fließband.

Das lässt abschließend das Fazit zu, dass der bewusste Einsatz von Filmen im Sinne einer Symboldidaktik ein Weg ist, auf dem sich junge Menschen religiöse, persönliche, aber auch berufsbezogene Kompetenz aneignen können. Für den Lehrenden bedeutet das eine reife theologische und pädagogische Planung. Für den Lernprozess ein Gewinn. Genau dann ist „Reli nicht nur Filme gucke“, sondern ein ernstzunehmender Baustein im Prozess der Berufs- und Persönlichkeitsbildung.

Patrik Schneider  
Achern  
17. Januar 2009

---

<sup>97</sup> LPE Berufsschule, a.a.O.,

<sup>98</sup> Beck, U, (Hrsg.), Die Generation Global. Rein Crashkurs, Frankfurt 2007.

## 6 Quellenangaben

Albus M., An ihren Worten werdet ihr sie erkennen, Ostfildern 2008, S. 27.

Anzenbacher, A. Christliche Sozialethik, Einführung und Prinzipien, Paderborn, München, Wien, Zürich 1998 (UTB für Wissenschaft), S. 124. (Sozialethik)

Anzenbacher, A., Die Kompetenz der Kirche in gesellschaftlichen Fragen, in: Heimbach -Steins, M., Lienkamp, A., Wiemeyer, J. (Hrsg.), Brennpunkt Sozialethik. Theorien, Aufgaben, Methoden. Für Franz Furger. Freiburg 1995

Baldas, E., Katholische Soziallehre im Religionsunterricht des Gymnasiums, Freiburg Basel Wien, 1986, S. 302 ff.

Bandura A., Lernen am Modell, Stuttgart 1976 oder ders., Sozial - kognitive Lerntheorie, Stuttgart 1979

Beck, U. (Hrsg.), Die Generation Global. Rein Crashkurs, Frankfurt 2007

Biesinger, A., Jakobi, Schmidt, J. (Hrsg.), Lernfelddidaktik als Herausforderung -, Norderstedt 2005 (Reihe: gott – leben – beruf, IboR Tübingen Bd. 1)

Cardijn J., Mitten im Leben, in CAJ. Nationalleitung (Hrsg.), Die Schicksalstunde der Arbeiterschaft, , Mitten im leben, Essen 1981.

Deissler, A., Die Grundbotschaft des Alten Testamen. Ein theologischer Durchblick, Freiburg 1972, S. 56 (1972)

Deissler, A., Ich bin dein Gott, der dich befreit hat, Freiburg 4. Auflage 1975, S. 73. (1975)

Flämig, M., Naturwissenschaftliche Weltbilder in Managementtheorien: Chaostheorie, Selbstorganisation, Autopoiesi, Frankfurt 1998.

Fromm, E., Haben oder Sein, Stuttgart 12. Auflage 1982 (dtv).

Halbfas, H., Das Dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 7. Auflage 1997, S. 92.

Heimbach-Steins, M., Bildung für die Weltgesellschaft angesichts der Erfahrung von Abhängigkeit, Verunsicherung und Kontrollverlust, in: Hilpert, K., Bohrmann, Th (Hrsg.), Solidarische Gesellschaft, Christliche Sozialethik als Auftrag der Weltgestaltung im Konkreten, Regensburg 2006, S. 133-151.

Hengsbach, F., Cardijns Bedeutung für die Revision der katholischen Soziallehre, in: in: Antony, B. (Hrsg.), Zur Arbeiterschaft - zur Arbeiterbewegung entschieden. 100 Jahre Josef Cardijn, Mainz 1982, S. 127-143.(Reihe: Arbeiterbewegung und Kirche 6)

Hentig, H. v, Einführung zum Bildungsplan der Realschule in: zum Bildungsplan Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg, Bildung stärkt Menschen, Bildungsplan 2004 Realschule, Stuttgart 2004, S. 7-20

Herget, F, Einsichtiges Lernen im Kontext der Lernfelddidaktik in: Biesinger, A., Jakobi, J., Kießling, K., Schmidt, J. (Hrsg.), Lernfelddidaktik als Herausforderung, Norderstedt 2005 (Reihe: gott – leben – beruf, IboR Tübingen Bd. 1), S. 98-113. (Ibor)

Herget, F, Einsichtiges Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen, Untersuchung der Lernbegriffe und Unterrichtsmethoden von Formalstufenlehre, Lerntheorie und Strukturtheorie unter gestaltheoretischen Aspekten und Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung, Münster 2000 (Tübinger Perspektiven zur Pastoraltheologie und Religionspädagogik Bd. 8) (2000)

Institut für Medienpädagogik und Kommunikation (MUK) Hessen, Schutz, P., Symbolorientierte videoästhetische Einführung - Förderung des symbolischen Ausdrucks, <http://www.muk-hessen.de/fachbeitraege/8/8.doc> (download 23.11.08)

Klie, Th., Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht in: Religionspädagogisches Institut Loccum, Unterrichtsmaterialien zum Downloaden, in: <http://www.rpi-loccum.de>

Kuld, L., Das Entscheidende ist unsichtbar. Wie Kinder und Jugendliche Religion verstehen, München 2001.

Lehrpläne ´Evangelische und Katholische Religionslehre für alle beruflichen Schulen`, Stuttgart 2003,

Lind, G., Moral ist lehrbar, Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung, München 2003

Martin, H.P., Schumann, H., Die Globalisierungsfalle, München 1997, S.12 f.. 80% der Bevölkerung werden von den Folgen der Globalisierung durch 20% der Profiteure durch entsprechende Unterhaltungsmedien abgelenkt.

Mendl, H. (Hrsg.), Konstruktivistische Religionspädagogik – ein Arbeitsbuch, Münster 2005, (Reihe: Religionsunterricht konkret Bd. 1), S. 3 (2005a)

Mendl, H., Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Religionspädagogische Anregungen für die Unterrichtspraxis, Donauwörth 2005, S. S. 52ff. (2005b)

Mendl, H., Religionsunterricht inszenieren und reflektieren. Plädoyer für einen Religionsunterricht, der mehr ist als „reden über Religion“, in: Rendle, L., (Hrsg.), Mehr als reden über Religion. 1. Arbeitsforum für Religionspädagogik, 21. bis 23. März 2006, Donauwörth 2006. Dokumentation 2006, S. 10-41.

Mendl, H., Unsichtbares wahrnehmen – Unsichtbare Gestalt geben, in: Kontakt. Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg 1/2005, 6-10. (Unsichtbares wahrnehmen)

Mendl, H., Konstruktivistische Religionspädagogik – ein Arbeitsbuch, Münster 2005, S. S. 177-187.(Reihe: Religionsunterricht konkret Bd. 1).

Moltmann, J. Der gekreuzigte Gott, 4. Auflage, München 1981.

Müller, M. L., Berufliche Qualifikation - im Spannungsfeld von Kompetenz und Verwertbarkeit, in: Biesinger, A.; Jakobi, J., Kießling, K., Schmidt, J. (Hrsg.), Berufliche Bildung mit religiöser Kompetenz –, Tübingen 2005 (Reihe: IboR, gott - leben - beruf Tübingen Bd. 2), S. 43

Neumann, B., Rösener, A., Kirchenpädagogik, Gütersloh 2003

Prokopf, A., Zwischen Konfrontation und Korrelation, in KatBl 133, (2008)

Reich, K., Systemisch konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch – konstruktivistischen Pädagogik 3. Auflage, Neuwied 2000 (vgl. die dort angegebene Literatur)

Remarque, E.M., Im Westen nichts Neues, Köln 20. Auflage 2003 (Taschenbuch)

Rupp, H., (Hrsg.), Handbuch der Kirchenpädagogik: Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen, Stuttgart 2006.

Ruppert, L. Das Buch Genesis Teil 1, Düsseldorf 1976, S. 38.

Schmid, H., Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997, S. 251.

Schneider, M., Die „Zeichen der Zeit verstehen“ – zum Verhältnis von christlicher Sozialethik und Gesellschaftsdiagnose, in: Hilpert, K., Bohrmann, Th (Hrsg.), Solidarische Gesellschaft, Christliche Sozialethik als Auftrag der Weltgestaltung, Regensburg 2006.

Siebert, H., Konstruktivistisch lernen und lehren, Grundlagen der Weiterbildung, Augsburg 2008. (vgl. die dort angegebene Literatur)

Tomasfeld, M., Imitation als Kern der Kultur. Vom Wagenhebereffekt menschlichen Lernens, in: Becker, G. (Hrsg.), Lernen wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen, Seelze 2006, S. 20-21. (Reihe: Schüler - Wissen für Lehrer 2006)

Ziebertz, H.G., Schmidt, G.R., (Hrsg.), Religion in der allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh – Freiburg 2006.(Reihe: Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft Bd. 9)