

Populäre Medienkultur – *lingua franca* für religiöse und interreligiöse Bildung?¹

„Catching the Stars“ („Sternenfänger“) heißt ein kurzer, aber eindrucksvoller Film, der von der *Bertelsmann Medien AG* für die *EXPO 2000* in Hannover produziert wurde.² Als „märchenhafter Film über Medien und Toleranz“, wie es in der Begleitbroschüre zur DVD heißt, erzählt er die Geschichte des zwölfjährigen Berberjungen Abdou. Ein alter, weißbärtiger Geschichtenerzähler diskutiert mit ihm über die „Wahrheit“ und hält schließlich eine Münze hoch: „Diese goldene Münze soll dem gehören, der die Frage wahrhaft beantworten kann: Wie ist diese Welt entstanden?“ Abdou beschließt, sich auf die Suche nach der Antwort auf diese Frage – nach der „Wahrheit“ – zu machen. Diese Suche führt ihn in die große ehrwürdige Bibliothek von Kairo. Dort trifft er Djamila, ein junges Mädchen, die die Idee hat, Abdous Frage ins Internet zu stellen. Gemeinsam nehmen sie Kontakt mit Kindern aus der ganzen Welt auf und erhalten Reaktionen u. a. aus Tibet, Namibia, Deutschland und den Vereinigten Staaten. Die Antworten, welche die Kinder herausgefunden haben, fallen sehr unterschiedlich aus und stammen deutlich aus unterschiedlichen religiösen oder nicht-religiösen Traditionen. Verunsichert fragt Abdou Djamila: „Aber wenn es mehr als eine Antwort gibt, wer hat Recht?“ Sie zuckt nur die Schultern und antwortet: „Wer weiß?“ – Zurück in seiner Heimatstadt wird Abdou von dem Geschichtenerzähler gefragt: „Nun, Abdou, hast du die Wahrheit gefunden?“ Er antwortet: „Die Wahrheit hat viele Gesichter, und vielleicht haben ja alle Recht, jeder auf seine Weise“. Mit einem glücklichen Lächeln greift er nach seinem eigenen alten heiligen Buch. Die letzte Szene zeigt, wie er, ähnlich einem Prediger, einer Gruppe von Kindern und Jugendlichen auf einer Wiese daraus vorliest.

Die zentrale Botschaft des Films scheint recht eindeutig zu sein: Es sind die modernen Medien, die es Menschen auf der ganzen Welt ermöglichen, miteinander zu kommunizieren, und die dadurch gegenseitiges

1 Eine ausführlichere englischsprachige Diskussion dieses Themas findet sich in: Manfred L. Pirner, *Popular Media Culture – Common Ground for Religious Education in a World of Religious Diversity?*, in: S. Miedema / W. Meijer / A. Lanser (Eds.), *Religious Education in a World of Difference*, Münster – Berlin – New York – Munich 2007 (in Vorbereitung).

2 Der 18-minütige Film (Langfassung: 25 Min.) ist auf einer DVD erhältlich bei der *Bertelsmann AG*, Email: info@bertelsmann.de.

Verstehen und Toleranz über alle kulturellen und religiösen Differenzen hinweg fördern. Bei genauerem Hinsehen bildet eine zweite und grundlegendere Botschaft den eigentlichen Kern des Films. Sie zieht sich wie ein Leitmotiv durch den Film, taucht an verschiedenen Stellen wiederholt auf: Es ist das Bild des blauen Planeten Erde, begleitet von Aussagen und Andeutungen über seine Einmaligkeit, seinen Wert für die ganze Menschheit und über die Notwendigkeit, ihn zu schützen und zu bewahren. Diese leitmotivische Botschaft erweist sich gleichsam als der tragende und übergreifende Mythos des Films, in dessen Referenzrahmen die so unterschiedlichen Geschichten über die Weltentstehung ihren Platz finden und in ihrer Vielfalt respektiert werden können.

Der Film „Catching the Stars“ unterstreicht und veranschaulicht eine These, die im Laufe der letzten Jahre immer wieder von Popmusikern, Medienproduzenten und Wissenschaftlern vertreten worden ist. Sie besagt, dass die elektronischen Medien und ihre Inszenierungen das erreichen werden, was Politikern und Religionen nicht gelungen ist, nämlich interkulturelle Verständigung und weltweiten Frieden. Die Behauptung ist in dieser Form sicher als überzogen und zu gewagt zu beurteilen. Dennoch knüpfe ich an sie an und formuliere als bescheidenere Hypothese: *Populäre Medienkultur kann interkulturelles und interreligiöses Lernen innerhalb und außerhalb der Schule fördern und sollte deshalb systematisch in religiösen Erziehungs- und Bildungsprozessen berücksichtigt werden.* Ich möchte diese Hypothese im Folgenden entfalten, indem ich 1) mich auf bildungsphilosophische und kulturtheoretische Perspektiven stütze, 2) diese in den Kontext einer medienweltorientierten Religionsdidaktik stelle und 3) empirische Befunde aus der medienpädagogischen Forschung heranziehe.

1. Die kulturelle Funktion von Medienmythen

In einem seiner letzten Bücher mit dem Titel „Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung“ (1995) sieht der verstorbene amerikanische Pädagoge und Medienkritiker Neil Postman die öffentliche Schulbildung in ihrem Kern bedroht. Durch den Bedeutungsverlust von gemeinsam geteilten Groß Erzählungen – Postman kann auch metaphorisch von „Göttern“ oder von „Mythen“ sprechen – in postmodernen Gesellschaften verliere auch die Schulbildung ihre Basis. Öffentliche Erziehung und Bildung, so Postman, ist angewiesen auf ein grundlegendes Set von geteilten Weltanschauungen, Werten und kulturellen Symbolen. Ein solches Set sei unabdingbar als Fundament für gelingende gesellschaftliche Kommunikation sowie für die Entwicklung einer kulturellen Identität, was wiederum öffentliche schulische Erziehung und Bildung überhaupt erst

Nachdem die alten, traditionellen Großerzählungen wie insbesondere jene der großen Religionen nicht mehr von der Mehrheit der Menschen geteilt werden, sucht Postman nach neuen „grand narratives“, auf welche die Pädagogik aufbauen könnte. Dabei stößt er auf den bekannten Filmemacher Steven Spielberg und dessen Fähigkeit, populäre Mythen zu kreieren. Einer davon führt die Erde als ein Raumschiff vor Augen, auf dem die gesamte Menschheit unterwegs ist, weshalb alle Menschen zusammenarbeiten und Verantwortung für die gemeinsame Zukunft ihres Planeten übernehmen müssen. Für Postman stellt die mythosähnliche Vorstellung von der Erde als Raumschiff eine wertvolle Großerzählung (neben anderen) dar, die als Fundament für öffentliche Erziehung und Bildung dienen kann – und deren Vermittlung zu einem erheblichen Teil über die populäre Medienkultur erfolgt.

Geht man dem mythoiden Motiv vom raumschiffgleichen, schützenswerten blauen Planeten Erde weiter nach, dann entdeckt man es nicht nur in Filmen wie „Catching the Stars“ oder den Steven-Spielberg-Produktionen, sondern auch in Popmusik-Inszenierungen wie z. B. jenen von Michael Jackson (vgl. die Bühnenshows und Videoclips zu „Earth Song“ und „Heal the World“) oder in Science-fiction-Fernsehserien wie „Star Trek“. Fast immer ist mit diesem Motiv die Vision von einer humanen Verständigung zwischen bzw. einem friedlichen Miteinander von unterschiedlichen Kulturen und Religionen verbunden. In „Star Trek“ (seit der Staffel „The Next Generation“) wird diese Vision in die Zukunft und die Weite des Weltraums projiziert: In ihr leben nicht nur die Kulturen und Religionen des Planeten Erde, sondern der unterschiedlichen Planetenvölker unserer Galaxie (überwiegend) friedlich und einander respektierend zusammen.⁴ Die Toleranz gegenüber der Lebensform und dem religiösen Glauben anderer, die in den „Star Trek“-Folgen deutlich wird, ist auch den Fans der Serie sehr wichtig, wie eine neuere empirische Untersuchung zeigt.⁵

Das in der Medienkultur beliebte Motiv des blauen Planeten Erde mit seinen oben angedeuteten Konnotationen lässt sich als ein Beispiel für die von Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen übereinstimmend diagnostizierte Mythoshaltigkeit und mythosähnliche Funktionalität der popu-

3 Vgl. Neil Postman, *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*, Berlin 1995, Kapitel 1.

4 Vgl. hierzu Manfred L. Pirner, *Fernsehmythen und religiöse Bildung*, Frankfurt a. M. – München 2001, 175ff.

5 Es handelt sich um eine Erhebung des Volkskundlichen Seminars der Universität Bonn aus dem Jahr 2005, dokumentiert im Internet unter: www.uni-bonn.de/Aktuelles/Presseinformationen/2005/417.html (Stand: 24.10.06).

lären Medienkultur verstehen. Nach solchen Analysen haben die elektronischen Medien in (post)modernen Gesellschaften Funktionen der kulturellen Integration und Sozialisation übernommen, die früher die Religion inne hatte; und sie tun dies mit Hilfe von (transformierten) Strukturen und Inhalten, die häufig aus dem Bereich der traditionellen Religionen kommen. Insbesondere populäre Filme und das Fernsehen versorgen moderne Gesellschaften mit Angeboten einer Kosmologie, einer umfassenden Weltdeutung, die Sinn macht aus den vielfältigen Kontingenzen des Lebens und die Ordnung etabliert, indem sie zwischen Gut und Böse, zwischen wertvoll und wertlos, zwischen wichtig und unwichtig unterscheidet und so insbesondere Heranwachsende in Grundorientierungen der Gesellschaft hinein sozialisiert.⁶

2. Medienweltorientierte Religionspädagogik und interreligiöses Lernen

Medienweltorientierte Religionspädagogik, wie ich sie in den vergangenen Jahren zu entwickeln versucht habe,⁷ sieht in den vielfältigen Verbindungen von Medienkultur und Religion eine Chance und eine mögliche Basis für religiöse Bildung. Insbesondere für die vielen heutigen Kinder und Jugendlichen, die keine religiöse Erziehung in Familie und Gemeinde mehr erfahren haben, kann die populäre Medienkultur Brücken zwischen der jugendlichen Lebenswelt und Religion anbieten. Als wichtige Sozialisationsagentur fördern die Medien das kulturelle Verstehen, Kommunikation und Identitätsfindung der Heranwachsenden, so dass Medienwissenschaftler und -pädagogen von einer „Mediensozialisation“ sprechen.⁸ Mit den vielfältigen Bezügen der Medienkultur zur Religion ist davon auszugehen, dass die Medien Heranwachsende auch im Bereich der weltanschaulich-religiösen Orientierung prägen, was sich auch empirisch unterstützen lässt.⁹ So erscheint es durchaus legitim, von einer religiösen Mediensozialisation zu sprechen, die vor allem für kirchenferne Kinder und Jugendliche besonders bedeutsam wird, die aber wohl auch

6 Vgl. hierzu neben Manfred L. Pirner, *Fernsehmythen*, v. a. Günter Thomas, *Medien – Ritual – Religion. Zur religiösen Funktion des Fernsehens*, Frankfurt a. M. 1998; Wilhelm Gräb, *Sinn fürs Unendliche. Religion in der Mediengesellschaft*, Gütersloh 2002.

7 Vgl. zuletzt: Manfred L. Pirner, *Besondere Chancen einer medienweltorientierten Religionsdidaktik*, in: M. Wermke / G. Adam / M. Rothgangel (Hgg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium*, Göttingen 2006, 328-356; ders. / Thomas Breuer (Hrsg.), *Medien – Bildung – Religion*, München 2004.

8 Vgl. Daniel Süss, *Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel*, Wiesbaden 2004; Karsten Fritz u. a. (Hgg.), *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten*, Opladen 2003.

9 Vgl. Manfred L. Pirner, *Religiöse Mediensozialisation? Empirische Studien zu Zusammenhängen zwischen Mediennutzung und Religiosität bei SchülerInnen und deren Wahrnehmung durch LehrerInnen*, München 2004.

die Religiosität von kirchennahen Heranwachsenden beeinflusst.

Mit dieser Perspektive trägt der Ansatz einer medienweltorientierten Religionspädagogik der Säkularisierungstheorie Rechnung und korrigiert sie zugleich. Auf der Basis der Unterscheidung zwischen subjektiver (privater), institutioneller (kirchlicher) und gesellschaftlicher Religion im Sinne Rösslers¹⁰ wird darauf aufmerksam gemacht, dass der Bereich der gesellschaftlichen Religion, wie er sich für Heranwachsende vor allem in der populären Medienkultur manifestiert, lange Zeit aus dem Blickfeld der Religionssoziologie und dann auch der Religionspädagogik ausgeklammert wurde, so dass die Kinder und Jugendlichen als „säkularisiert“, also im Bereich Religion gleichsam als unbeschriebene Blätter galten. Demgegenüber ist unter der Wahrnehmungsperspektive einer religiösen Mediensozialisation damit zu rechnen, dass selbst kirchenferne Heranwachsende nicht so säkular sind wie sie auf den ersten Blick erscheinen. Was zunächst allgemein für öffentliche Erziehung und Bildung im Anschluss an Postman konstatiert wurde, lässt sich somit im Hinblick auf religiöse Erziehung und Bildung spezifizieren: Die Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen stellen eine wichtige Voraussetzung für religiöses Lernen in Schule und Gemeinde dar.

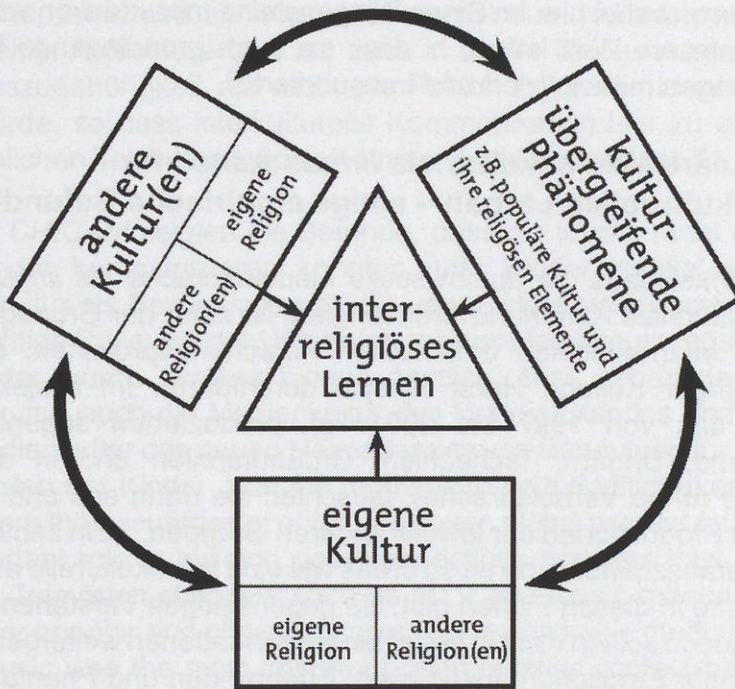
Im Anschluss an zentrale Befunde der Medienrezeptionsforschung lässt sich für den religiösen Bereich eine gewisse Ambivalenz vermuten und ansatzweise empirisch belegen: Die Medienkultur kann *sowohl* als Religionsersatz *als auch* als Brücke zu Religion und christlichem Glauben fungieren; es wird für religiöse Erziehung und Bildung darauf ankommen, die „Brücken-Chancen“ zu nutzen und ersatzreligiöse Tendenzen theologisch zu analysieren, kritisch bewusst zu machen sowie Alternativen ins Spiel der kreativ-konstruktiven Aneignungsprozesse der Kinder und Jugendlichen zu bringen.

Die Frage, die ich an dieser Stelle pointiert weiter verfolgen will, ist: Gelten die Chancen einer medienweltorientierten Religionspädagogik nur oder vorwiegend für kirchen- bzw. religionsferne Heranwachsende oder auch für solche, die durchaus eine religiöse Familien- und Gemeinde-Sozialisation mitbekommen haben? Kann der Bezug auf die Medienkultur dann auch *interreligiöses Lernen* fördern?

Wenn es um interreligiöses Lernen geht, scheinen mir Postmans Überlegungen in aller Regel wenig Beachtung zu finden. Das vorherrschende Paradigma interreligiösen Lernens geht von der Grundstruktur des Dialogs zwischen zwei Personen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit aus. Die Frage nach der gemeinsamen Basis, nach gemeinsamen „Mythen“

10 Vgl. Dietrich Rössler, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin – New York ²1994, 78.

bzw. einer gemeinsamen „Sprache“ (im weiten Sinn) für einen solchen Dialog kommt häufig wenig in den Blick. Man geht vielmehr davon aus, dass die Dialogpartner *im Dialog* Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken und diskutieren – und setzt dabei eine gemeinsame kulturelle Sprache bereits voraus. Dass dies gelingen kann, soll hier nicht bestritten werden; zumindest scheint es aber *auch* möglich und verheißungsvoll, den Bereich gemeinsam geteilter kultureller „Sprache“ bzw. kultureller Mythen bewusst in den Prozess interreligiösen Lernens mit einzubeziehen. Die Struktur interreligiösen Lernens wäre dann nicht als dialogisch, sondern als triadisch zu konzipieren, wie das folgende „Dreieck interreligiösen Lernens“ darzustellen versucht.¹¹



Meine eingangs bereits formulierte These ist, dass beide in der Graphik angedeuteten Aspekte, interkulturelles Lernen und interreligiöses Lernen, durch den Bezug auf einen dritten, gemeinsamen Bereich, den u. a. die populäre Medienkultur darstellt, gefördert werden können.

Über die knapp skizzierten kulturtheoretischen Überlegungen hinaus wird diese These unterstützt durch Perspektiven aus der interdisziplinären

¹¹ Die graphische Darstellung ist eine Modifikation des von Wolfgang Hallet für den Bereich des bilingualen Lernens eingeführte „Bilingual Triangle“, vgl. Wolfgang Hallet, The Bilingual Triangle, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 48 (1998), H. 2, 115-125.

wissenschaftlichen Globalisierungsdiskussion. Hier sehen Soziologen, Kulturwissenschaftler und Medienwissenschaftler die Medienkultur als wichtigen Faktor für die Förderung von Vernetzung und interkultureller Verständigung: „Events such as the Gulf War; social trends and fashions; and cultural phenomena such as Madonna, rap music, and popular Hollywood films are distributed through global cultural distribution networks and constitute global forms of popular culture.“¹² Bei aller Problematik der Kommerzialisierung und Amerikanisierung dieser (nur tendenziell!) globalen populären Kultur zeigen Phänomene wie die eben im Zitat angesprochenen, dass interkulturelle, internationale und offensichtlich auch interreligiöse Verständigung mit Hilfe der populären Medienkultur möglich ist und in vielfacher Weise geschieht. Medienkultur funktioniert dann, so könnte man sagen, wie eine gemeinsame Verständigungssprache, eine *lingua franca*, wobei hier im Sinne Wittgensteins mitzudenken wäre, dass Sprache „unsere Welt ist“, d. h. dass sie auch grundlegende kulturelle Orientierungen mit impliziert und transportiert.¹³

3. Populäre Medienkultur als *lingua franca* für interkulturelles Lernen – einige empirische Befunde

Der Gedanke, dass die audiovisuelle Mediensprache als *lingua franca* für interkulturelles Kommunizieren fungiert, ist einer der Grundgedanken von zwei internationalen empirischen Forschungsprojekten, die mein Ludwigsburger Kollege Horst Niesyto durchführte. Im Projekt „Video Culture“, das von 1997 bis 2001 lief, produzierten Jugendliche in Deutschland, Ungarn, Tschechien, Großbritannien und in den USA Videofilme (ohne Verbalsprache), tauschten sie dann aus und interpretierten die Produktionen der jeweils anderen Gruppen.¹⁴ Ein zentrales Ziel war es, herauszufinden, ob es so etwas wie eine transkulturelle audiovisuelle Sprache in diesen Filmen gibt, die gegenseitiges Verstehen ermöglicht. Die Videos sollten nicht in erster Linie Informationen weitergeben, sondern vielmehr Emotionen ausdrücken, Erfahrungen und Phantasien darstellen und diese in typische Szenen oder kurze Geschichten verpacken. Mit Hilfe von offenen Fragebögen, Gruppendiskussionen und Multimedia-Fragebogen konnten die Fallstudien zeigen, dass die Jugendlichen in der Tat in der Lage waren, weitgehend erfolgreich über die Kulturen hinweg

12 Ann Cvetkovich / Douglas Kellner, Introduction, in: dies. (Hgg.), *Articulating the Global and the Local. Globalization and Cultural Studies*, Boulder, Cld.: Westview Press 1997, 1-30, hier: 9. – Vgl. auch Andreas Hepp u. a. (Hgg.): *Globalisierung der Medienkommunikation. Eine Einführung*, Wiesbaden 2005.

13 Vgl. hierzu Manfred L. Pirner, „Was wird hier eigentlich gespielt?“ Wittgensteins Sprachspielmodell und die Religionspädagogik, in: Ch. Spitzenpfeil / V. Utzschneider (Hgg.), *Dem Christsein auf der Spur. Festschrift für K.-F. Haag*, Erlangen 2002, 141-151.

14 Vgl. Horst Niesyto (Hrsg.), *VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation*, München 2003.

zu kommunizieren und „sich zu verstehen“. Einen wichtigen Faktor dafür sieht Horst Niesyto in der Nutzung von „styles of symbolisation which clearly refer to global media cultures (...) This mainly applies to the use of popular music, as well as the imitation of genre-patterns known from Hollywood movies and video clips. Within the constraints of the situation, the young people tried to make use of these ‘third cultures’ in order to express their individual concerns and their feelings about life.“¹⁵

Das zweite Forschungsprojekt, „Children in Communication about Migration“ (*CHICAM*), lief von 2001 bis 2004. Sechs Medienclubs für Migranten- oder Flüchtlingskinder im Alter von 10 bis 14 wurden etabliert in Griechenland, Italien, Holland, Schweden, Deutschland und Großbritannien. Ähnlich wie bei *Videoculture* erstellten die Clubs kurze Videofilme, tauschten sie über das Internet aus und interpretierten sie gegenseitig. Aufschlussreich ist, dass in dieser Studie ausdrücklich die Religionszugehörigkeit als wichtiger Faktor kultureller Identität festgestellt wurde, so dass interkulturelle Kommunikation hier zu einem nicht unerheblichen Teil interreligiöse Kommunikation beinhaltet.¹⁶

Auch in *CHICAM* zeigten die Befunde, dass die Kinder recht erfolgreich miteinander kommunizieren konnten, und wieder spielte die globale Medienkultur als Bezugskultur für die verwendete audiovisuelle Sprache eine wichtige Rolle. Bei der Untersuchung des Mediennutzungsverhaltens der Kinder wurde darüber hinaus deutlich, dass neben der globalen Medienkultur auch die Medienkultur des Herkunftslandes und die nationale Medienkultur des neuen Heimatlandes von Bedeutung für sie waren. Die meisten der Kinder „listened regularly to both traditional and modern music from their countries of origin. However, global popular music played an important role in building peer connections and was thus their main interest. Television channels such as MTV and music related web sites were very popular and played a major role in children’s media and social lives. Music was the most important point of initial contact between the clubs and was able to cut across language and cultural differences“.¹⁷

Die Ergebnisse der *CHICAM*-Studie zeigen also nicht nur, dass Bezüge zur globalen Medienkultur in den produzierten Videos den Kindern dabei halfen, erfolgreich miteinander interkulturell zu kommunizieren, sondern auch, dass sowohl die globale als auch die nationale Medienkultur

15 Horst Niesyto (2001), *VideoCulture: conclusions and key findings*, in: *Journal of Educational Media* 26 (2001), No. 3, Oct, 217-225, hier: 220; auch im Internet: www.ph-ludwigsburg.de/html/1b-mpxx-s-01/vidcultd/englisch/eres.htm (Stand: 13.7.2006).

16 Vgl. Liesbeth de Block u. a.: *Children in Communication about Migration (CHICAM) – Final Report* (2005), im Internet unter: www.chicam.net ('reports') (Stand: 24.10.2006), v. a. 15; 17; 35; 69.

17 de Block, *CHICAM*, 93.

sie wesentlich bei der Integration in ihre neue Heimatkultur unterstützen und dennoch der Kontakt zur Herkunftskultur dabei nicht verloren gehen muss. Die Befunde beider Forschungsprojekte unterstützen die These, dass die audiovisuelle Sprache der populären Medienkultur als *lingua franca* für interkulturelle Verständigung unter Kindern und Jugendlichen funktioniert, die – besonders bei den Kindern der *CHICAM*-Studie – auch interreligiöse Verständigung einschließt.

4. Ausblick: Chancen und Grenzen der Medienweltorientierung beim interreligiösen Lernen

Der Gang durch die theoretischen Perspektiven und empirischen Befunde hat m. E. die Eingangsthese fundieren und erhärten können, dass die populäre Medienkultur interkulturelles und interreligiöses Lernen fördern kann und deshalb systematisch in religiösen Erziehungs- und Bildungsprozessen berücksichtigt werden sollte. Dabei wird es entscheidend darauf ankommen, dass dies religionspädagogisch und medienpädagogisch durchdacht geschieht. So legt das Konzept einer medienweltorientierten Religionspädagogik Wert darauf, dass Medienkultur nicht lediglich affirmativ oder funktional in Religionsunterricht oder Jugendarbeit einbezogen wird, sondern immer auch zum Gegenstand differenzierteren (theologisch-kulturhermeneutischen) Verstehens und kritischer Analyse gemacht wird. Dabei können sowohl ihre amerikanisierenden, kommerziellen und synkretistischen Tendenzen zur Sprache kommen wie ihr generelles vielschichtiges Oszillieren zwischen Religionsersatz und Religionserschließung. Religiöse Erziehung und Bildung können im Idealfall dazu beitragen, dass die Medienkultur auch außerhalb der pädagogischen Institutionen überwiegend als Brücke zur Religion und als Brücke zwischen den Religionen erfahren wird.

Ein für unseren Zusammenhang erhellendes jüngeres Beispiel für einen international erfolgreichen („populären“) und zugleich religionshaltigen Kinofilm ist die Filmtrilogie „The Matrix“ (USA 1999, 2001). Obwohl man diesen Filmen sicher zu Recht sowohl amerikanisierende als auch synkretistische Tendenzen vorwerfen kann, hat insbesondere der erste „Matrix“-Film interessante und breite Diskussionen über die Rolle von Religion bzw. der Religionen in der populären Kultur und in unseren westlichen Gesellschaften ausgelöst. Deshalb wurde „Matrix“ nicht nur an den Kinokassen ein Erfolg, sondern auch als Gegenstand des schulischen Religionsunterrichts in Deutschland populär, wie zahlreiche Unterrichtsentwürfe zeigen. Allerdings lassen sich an den „Matrix“-Filmen auch die *Grenzen* religiösen und interreligiösen Lernens mit populärer Medienkultur verdeutlichen: Als der erste Teil der Filmtrilogie in ägyptischen Kinos lief, wurde er von islamischen Zeitungen wegen seines

angeblichen Zionismus kritisiert. Der zweite Film mit dem Titel „Matrix re-loaded“ wurde von der ägyptischen Zensurbehörde verboten wegen seiner Gewalthaltigkeit und – weil er religiöse Themen behandle.¹⁸ Genau solche Vorgänge könnten aber wiederum zum Gegenstand z. B. des Religionsunterrichts gemacht werden und als Impulse für interreligiöses Lernen dienen.

18 Vgl. <http://news.bbc.co.uk/1/hi/entertainment/film/2980432.stm> (Stand: 30.04.2006).