

aus: f. Belgrad / H. Miesyto (Hg.),
 Symbol. Verstehen und Produktion in
 pädagogischen Kontexten, Baltmannsweiler
 2001

Manfred L. Pirner

Symbolische Kommunikation gibt zu lernen

Aspekte einer medienpädagogisch relevanten religionspädagogischen Symboldidaktik

„Messiah“ heißt ein neues Computerspiel, das 1999 von der Firma „Shiny Entertainment“ auf den Markt gebracht wurde und in dem man als engelhafte Erlöserfigur mit übernatürlichen Kräften für die Errettung der Welt von dem Bösen kämpfen kann. Im gleichen Jahr ist der Film „Matrix“ bei Jugendlichen ein Kultfilm, der die Geschichte von einem erzählt, der merkt, dass diese Welt nur ein künstlich inszenierter schöner Schein ist, und der am Ende sie und das Böse in ihr durch seinen Tod und seine wunderhafte Wiederauferweckung hindurch überwindet. Ebenfalls im Jahr 1999 ist der deutsche Popstar Xavier Naidoo auf dem (vorläufigen) Höhepunkt seiner Popularität angelangt. Seine Liedtexte sind häufig religiösen Inhalts, zum Teil ausgewählte Bibeltexte, und lassen sich somit als Entfaltung des Programms verstehen, das sein Name symbolisch andeutet: Xavier wird gesprochen wie das englische „saviour“, auf Deutsch: Erlöser.

Dies sind nur drei besonders auffällige Beispiele, die verdeutlichen können, warum sich die Religionspädagogik aus genuin *religionspädagogischem* Interesse mit der massenmedialen Popularkultur beschäftigt und beschäftigen muss. Neben solchen mehr oder weniger expliziten Aufnahmen von religiösen Symbolen und Symbolkomplexen¹ ist aber auch allgemein die weit verbreitete symbolische Verarbeitung von menschlichen Grunderfahrungen und Grundfragen (z.B. Angst, Leid, Frage nach dem Sinn des Lebens) in und durch die (elektronischen) Medien von unmittelbarer religionspädagogischer Relevanz. Die neuere (evangelische und katholische) Religionspädagogik trägt dieser Erkenntnis dadurch Rechnung, dass zum einen verstärkt *medienpädagogische Bezüge* hergestellt und eingefordert werden (vgl. z.B. Gottwald 1992, Hoffmann 1993, Fleckenstein 1994, Pirner 1999a u. 1999b) und zum anderen hermeneutische und didaktische Konzepte (weiter-)entwickelt werden, die einen Rahmen zur Bearbeitung unterschiedlicher Bereiche der massenmedialen Popularkultur bereitstellen können (z.B. Gutmann 1996 u. 1998, Heimbrock 1996, Tremml 1997, Failing / Heimbrock 1998, Buschmann 1998, Beuscher 1999, Themaheft „Multimedia“ 1999, Pirner 2000). Entscheidende Impuls- und Integrationskraft hat hier über nun schon zwanzig Jahre hinweg die primär für den schulischen Religionsunterricht entwickelte Konzeption der *Symboldidaktik* bewiesen. Im Folgenden möchte ich darum einige zentrale Aspekte und die aktuellste Weiterführung der Symboldidaktik in der hier

¹ Zu religiösen Symbolen in der Werbung vgl. den Beitrag von Bickelhaupt / Buschmann in

gebotenen Kürze vorstellen und dabei ihre Bezüge zur Medienkultur in besonderer Weise mit in den Blick nehmen.

1. Wie kommt die Religionspädagogik zum Symbol?

Auf diese Frage gibt es in systematischer Hinsicht mindestens *zwei Antworten*. Die erste grundlegende, *systematisch-theologische* lässt sich mit Hilfe des bekannten Wittgensteinschen Diktums erschließen: „Worüber man nicht reden kann, davon muss man schweigen.“ Der Gegenstand von Religion, das Göttliche, das Heilige, das Ultimate, wird von jeher, v.a. aber in der jüdisch-christlichen Tradition dem Bereich des letztlich „Unsagbaren“ zugeordnet. Und trotzdem wird de facto etwa von einem Gott geredet, der per definitionem nicht von dieser Welt ist, der alle menschliche Vorstellung und Ausdrucksfähigkeit übersteigt. Wie kann das gehen? Religiöse Sprache bewerkstelligt dies in der Regel so, dass sie in ihrer Rede von Gott ihre eigene Selbstrelativierung mit sich führt bzw. den „wörtlichen“, vordergründigen Bedeutungssinn durch *Mehrschichtigkeit oder kreative Übertragungen erweitert*, also *symbolisch-metaphorisch* spricht. Wird Gott beispielsweise als „Vater“ oder „guter Hirte“ bezeichnet, so ist klar, dass damit keine Gleichsetzung ausgesagt werden soll, sondern immer mitzudenken ist: Gott ist *wie* ein Vater oder Hirte, aber er ist auch *mehr* und *anders* als ein menschlicher Vater oder Hirte. Damit ist die Grundaporie religiöser Sprache deutlich: Alle menschlich verstehbare Rede von Gott muss Wörter oder Zeichen verwenden, die aus dem Bereich dieser Welt entnommen sind, und doch auf etwas bzw. jemand verweisen, der nach religiösem Glauben jenseits dieser Welt verortet wird. Religiöse Sprache ist insofern im Kern immer *symbolische Sprache*, als sie diesen *Hinweischarakter* besitzt.

Ähnliches gilt für religiöse, mystische oder tiefe existenzielle Erfahrungen und die Verständigung über sie: Will man hier nicht wirklich sprachlos bleiben und schweigen, gibt es nur den Weg einer vieldeutig-mehrschichtigen und kreativen Kommunikation, die sich von normaler Alltagssprache charakteristisch abhebt, z.B. durch symbolische Rede oder Zeichen. Schon von dieser religionsphilosophischen und systematisch-theologischen Perspektive her legt sich der Bezug auf einen engeren Symbolbegriff nahe, der nicht wie etwa das Symbolverständnis Cassirers letztlich alle menschliche Bedeutungszuschreibungen umfasst, sondern von der *Besonderheit* symbolischer Sprache gegenüber „wörtlich“ oder abbildhaft zu nehmender Wort- oder Zeichensprache ausgeht. Die wichtigsten religionspädagogischen Väter der Symboldidaktik, Hubertus Halbfas und Peter Biehl, haben dementsprechend beide primär auf die philosophische Symboltheorie von Paul Ricoeur zurückgegriffen, der bekanntlich Symbole als *doppeldeutige Zeichen* versteht (Ricoeur 1974).

Die zweite Antwort auf die Frage, wie die Religionspädagogik zum Symbol kommt, ist eine spezifisch *religionspädagogische*. Seit der neuzeitlichen Ausdifferenzierung und dem nachauflärerisch verstärkten Auseinandertreten von religiösem, christlich-kirchlichem Bereich und alltäglicher Lebenswelt ist die Frage nach einer *Vermittlung* zwischen diesen Bereichen immer dringlicher geworden. Konkret: Wie können heutigen Kindern und Jugendlichen in einer „nachchristlichen“, weitgehend entkirchlich-

den aber auch kulturkritischen Gehalte des religiösen Bereichs bzw. in unserem Kulturraum v.a. der jüdisch-christlichen Tradition erschlossen werden? Seit Ende der 1960er Jahre bemühte man sich in theologischer Anlehnung an Paul Tillich und in didaktischer Aufnahme von Wolfgang Klafki um eine *korrelative Vermittlung* bzw. *wechselseitige Erschließung* von religiöser Tradition und Lebenswelt, die seit Mitte der 1970er Jahre verstärkt über den *Erfahrungsbegriff* lief: An die Schülererfahrungen soll im Religionsunterricht angeknüpft werden, und die in der christlichen Tradition sedimentierten bzw. im gegenwärtigen Christentum lebendigen Erfahrungen sollen mit diesen in Beziehung gebracht werden. Dass hierbei alles auf die Kommunizierbarkeit von Erfahrung und entsprechende im weitesten Sinn sprachliche Mittel ankommt, wurde bald erkannt und führte in einer Art „linguistic turn“ seit Anfang der 1980er Jahre zur Entwicklung der Symboldidaktik.²

2. Grundintentionen der Symboldidaktik

In symbolischer Rede hat Peter Biehl die zentrale religionsdidaktische Funktion des Symbols als die einer „Brücke des Verstehens“ bezeichnet (Biehl 1999: 5, ähnlich bereits Biehl 1989: 62): Das Symbol initiiert die wechselseitige Erschließung nicht nur von Religion und Lebenswelt, sondern auch von Individuum und Gesellschaft, von Unbewusstem und Bewusstem, von Rationalität und ästhetisch-intuitivem Wahrnehmen und Denken. Sowohl Hubertus Halbfas als auch Peter Biehl geht es um das didaktische Heranführen der Schülerinnen und Schüler an symbolische Kommunikation, um die (mit Halbfas gesprochen) Entwicklung eines „symbol-sinns“, eines „dritten Auges“ als grundlegende Voraussetzung für das Verstehen und Vollziehen von religiöser Kommunikation *und* für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung. Durch die Beschäftigung mit Symbolen sollen Welt- und Wirklichkeitsverständnis *erweitert* werden, weil für gelingendes Leben mehr wichtig ist als das, was „der Fall ist“ und was mit instrumenteller Rationalität 'objektiviert' und bearbeitet werden kann. Bei Halbfas liegt der Akzent deutlich auf der Kultivierung von Innerlichkeit z.B. durch meditative Betrachtungen oder Stilleübungen auf der Basis eines stark von der Archetypenlehre C. G. Jungs geprägten Symbolverständnisses (Halbfas 1989: 59), so dass Halbfas seine Symboldidaktik v.a. als *Kontrastprogramm* zur lauten und grellen Medienwelt entfaltet.³ Biehl hat demgegenüber sein Konzept bewusst als „kritische Symbolkunde“ (Biehl 1989: 166ff.) entwickelt, weil er das geschichtliche Gewordensein von Symbolen, ihr kulturelles Geprägtsein und ihre lebensweltliche Präsenz akzentuiert:

„Die pädagogische Notwendigkeit zur Entwicklung einer kritischen Symbol-

² Als Gründungstexte der Symboldidaktik können Feifel 1977 und Biehl/Baudler 1980 gelten, obwohl der Begriff „Symboldidaktik“ programmatisch erst von Halbfas 1982 verwendet wird. Vgl. zur Geschichte der Symboldidaktik auch Biehl 1999: 1B7.

³ Dies schlägt sich auch in den von Halbfas entwickelten Religionsschulbüchern nieder. In einem Schulbuchtext will er die Schüler anleiten, Adäquat wir uns gegen die Umklammerung durch die Medien wehren und uns ihren Gesetzen entziehen. Diese Gesetze beherrschen unser Denken und zerstören unsere Fähigkeit zu hoffen. (Halbfas 1991: 164)

kunde ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass Symbole mit höchst *ambivalenten Wirkungen* in der Lebenswelt faktisch vorkommen; auch religiöse Symbole haben ambivalenten Charakter: sie können das Leben schützen, stärken, ermutigen, sie können es aber auch blockieren, in der Entwicklung hemmen und zerstören“ (Biehl 1999: 6).

Da Symbole *Macht* haben, die in vorbewusste Bereiche des Menschen hineinreicht, genügt es für Biehl nicht, die Symbole und ihre Wirkungen kritisch zu diskutieren oder sie zu entmythologisieren, sondern sie sollen zum einen *kreativ-produktiv bearbeitet* werden:

„Es kann im Religionsunterricht eine sinnvolle Aufgabe sein, einen Gegenfilm zu dem Kurzfilm *Leben in einer Schachtel* zu drehen, Wege zu photographieren, ein Gedicht zu vertonen oder die religiöse Botschaften der Werbung zu analysieren ...“ (Biehl 1989: 33).

Und es sollen zum andern alternative, lebenshelfende, „authentische“ Symbole (z.B. aus der religiösen Tradition) angeboten und mit den bereits vorhandenen ins kreativ-kritisch-konstruktive Spiel gebracht werden. Das wichtigste *Ziel* seiner Symboldidaktik besteht für Biehl darin,

„dass der Streit um die Auslegung der Wirklichkeit ausgelöst wird: Welchen Symbolen können wir wirklich vertrauen? Welche Symbole erweisen sich am Ende als wahr, die Symbole des Habens, der Macht, der Herrschaft, des Konsumismus *oder* die Symbole des Seins, der Liebe, der Hoffnung, des Glaubens?“ (Biehl 1989: 176).

Mit der Lebenswelt-Orientierung hat Biehl grundsätzlich von Anfang an, aber verstärkt in der neuesten Weiterentwicklung seiner Symboldidaktik (Biehl 1999) die Symbole aus der Alltags- und Medienwelt der Kinder und Jugendlichen mit im Blick, und zwar nicht nur als Negativfolie für die „authentischen“ christlich-religiösen Symbole, sondern durchaus in differenzierter Weise. Alltagsweltliche und christlich-religiöse Symbole können sich gegenseitig kritisieren, sie können sich gegenseitig erschließen, können Zugänge zueinander anbieten, aber auch in Konkurrenz zueinander treten. Bereits im ersten Band seiner Symbolbücher spricht Biehl beispielsweise von der „Brückenfunktion“ von Popmusikerlebnissen, die „durchaus Momente“ enthalten, welche „ursprünglicher religiöser Erfahrung verwandt sind“ (Biehl 1989: 165).

Im Anschluss an die Medienkulturanalyse Wolfgang Welschs, der sowohl die Chancen der neuen Medien als auch die aus dem Kontrast zu ihnen heraus erneuerten Chancen von nicht-medialen Erfahrungen und Vollzügen herausstellt, konturiert Biehl seine kritische Symbolkunde als *doppelseitiges „Komplementärprogramm“* (Biehl 1999: 30). Auf der *einen Seite* bezieht sie sich auf die religiösen Symbole und Rituale in der Alltags- und Medienkultur, zielt eine Wahrnehmungsbildung und ein aufgeklärtes Symbolverständnis (mit Ricoeur: eine „zweite Naivität“) an und fragt kritisch sowohl nach den Wirkungen als auch nach der „Qualität“ der Weltbilder, die vermittelt werden. Hier sieht Biehl auch die intensivsten Berührungspunkte mit der Medienpädagogik. Auf der *anderen Seite* gewinnen s.E. gerade angesichts der massenhaft verbreiteten hochkomplexen und unerschöpflichen künstlichen Zeichensysteme „*elementare Symbol-Zeichen* (Licht/Feuer, Wasser, Erde, Brot, ...) neue Bedeu-

tung“ (Biehl 1999: 31). Er empfiehlt einen „sparsamen Gebrauch“ von audiovisuellen Medien, aber auch einen

„sparsamen, kreativen Umgang mit religiösen Symbolen nach ästhetischen Gesichtspunkten. In diesem symbolischen Umgang gehören das Wahrnehmen des sich als Phänomen zeigenden Symbol-Zeichens und seine schöpferische Aneignung und Umgestaltung zusammen“ (Biehl 1999: 32).

Zum Kontext der Akzentuierung des kreativen Umgangs mit Symbolen in Biehls neuer Weiterentwicklung der Symboldidaktik gehört v.a. auch deren Einbettung in eine „kommunikative Didaktik“ (Biehl 1999: 79ff.). Damit trägt Biehl u.a. der von der Semiotik her kommenden Kritik an seiner Symboldidaktik (Meyer-Blanck 1995) Rechnung, dass Symbole nicht als gegenständliche Objektivationen bestehen, sondern erst im Prozess der Symbolisierung, in der Kommunikation als Symbole entstehen und fungieren. Von daher wandelt Biehl seinen im Anklang an Ricoeur gebildeten Leitsatz „Symbole geben zu lernen“ ab in: „Symbolische Kommunikation gibt zu lernen“ (Biehl 1999: 15) und will nun „Symboldidaktik als *subjektbezogene* kommunikative Didaktik ... entwerfen“, deren didaktisches Feld durch die auszubalancierenden Faktoren: biographische Struktur des Ich, soziale Dimension der Lerngruppe und Struktur der Symbole bestimmt wird (Biehl 1999: 82). Für die konkrete Unterrichtsmethodik bedeutet dies nach Biehl, dass z.B. beim symbolischen Umgang mit Wasser Methoden der subjektiv-individuellen Aneignung, der kommunikativen gemeinschaftlichen Deutung und der sachbezogenen Erarbeitung weitgehend gleichberechtigt und ineinander greifend zum Einsatz kommen.

3. Was die Symboldidaktik zu lernen und weiterzudenken gibt

Es fehlt hier der Raum für die exemplarische Darstellung einer Unterrichtseinheit⁴ und ebenso für eine ausführlichere Wiedergabe der lebendig-kontroversen Diskussion, die seit Jahren in der Religionspädagogik über die Symboldidaktik geführt wird. Erwähnt werden sollen aber zumindest der Streit um einen entwicklungsgemäßen Umgang mit Symbolen, in dem sich Kritiker der Symboldidaktik gegen eine verfrühte Hinführung von Kindern an „doppeldeutiges“ Verstehen wandten (z.B. Bucher 1990), sowie Hinweise auf die mangelnde Berücksichtigung der präsentativen Symbole nach Susanne K. Langer v.a. in Biehls Symboldidaktik (z.B. Heimbrock 1991). Durch gelungene Verschränkungen von Theorie und Praxis haben Halbfas, Biehl und andere jedenfalls bewirkt, dass die Symboldidaktik über Lehrbücher, Unterrichtsmaterialien und Lehrpläne in erheblichem Umfang die konkrete Unterrichtswirklichkeit des Religionsunterrichts erreicht hat und prägt.

Was den Bezug zu Alltagsmedien und medienpädagogischen Fragestellungen betrifft, so haben u.a. symboldidaktische Anregungen dazu beigetragen, nicht nur die *Notwendigkeit* einer religionspädagogischen Beschäftigung mit der massenmedialen

Popularkultur zu erkennen, sondern auch die *besondere Kompetenz* der Religionspädagogik für eine Hermeneutik und Didaktik in diesem Bereich zu erweisen. Mit Biehls neuem Buch ist ein weiterer wichtiger Impuls in Richtung eines Dialogs mit der Medienpädagogik sowie anderen Fachdidaktiken im Rahmen von Symbol- und Kommunikationstheorie gesetzt.

Abschließend möchte ich vier Richtungen benennen, in denen m.E. eine medienpädagogisch relevante Symboldidaktik weiterentwickelt werden müsste:

1. *Zum ersten* ist die quantitative und qualitative Medienwirkungs- und -rezeptionsforschung bislang in der Religionspädagogik insgesamt und in der Symboldidaktik insbesondere zu wenig rezipiert und in die didaktischen Überlegungen einbezogen worden. Gerade hier zeigen sich aber charakteristische Arten und Weisen des symbolischen Umgangs mit Medieninhalten und den (elektronischen) Medien selbst, und gerade von hier aus werden die durch hermeneutische (Inhalts-)Analysen gewonnenen Ergebnisse kritisch zu überprüfen sein. Vor allem wird damit stärker als bisher die *bereits vorhandene Kompetenz* der Kinder und Jugendlichen im symbolischen, existenziellen und religiösen Bereich wahr- und ernst zunehmen sein.
2. *Zum zweiten* wäre die Symboldidaktik angesichts der überragenden Bedeutung von mythenhaften Erzählungen in den Medien sowie angesichts der vielfältigen rituellen Dimensionen der Medien und ihrer Inhalte zu erweitern um eine *Mythen- und Ritualdidaktik*. Mythen und Rituale sind nicht nur „Medien symbolischer Integration“ (Biehl 1993: 237), sondern *konstituieren* häufig erst einen Kontext, in dem Symbole als Symbole wahrnehmbar sind und in dem religiöse Symbole als religiös erkennbar sind. Hier wäre u.a. an die primär im angloamerikanischen Sprachraum geführte Diskussion um die Ritualtheorie Victor Turners und an vielfältige Mythentheorien anzuknüpfen.
3. *Zum dritten* sehe ich die Aufgabe, die Beziehung von Symbolen und Medien religionspädagogisch präziser zu klären. Auch Medien sind, wie Symbole, Mittel zur Transzendierung menschlicher Erfahrungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten und gewinnen damit auch religiöse Potenzen. Religiöse Wirklichkeit ist in der jüdisch-christlichen Tradition in erster Linie *medial vermittelt* präsent. Das Verhältnis von Symbolen und Medien müsste im Rahmen einer Kommunikationstheorie und einer kommunikativen Didaktik, wie Biehl sie zu Recht neu aufgegriffen hat, expliziert werden.
4. Dabei würde *zum vierten* neben Alltagserfahrungen und allgemeinmenschlichen Grunderfahrungen, auf die sich Biehls Konzept und andere symboldidaktische Ansätze primär stützen, den *außeralltäglichen, besonderen Erfahrungen* ein stärkeres Gewicht zukommen. Die Popularität von Fantasy-, Horror- bzw. Mystery- und Science Fiction-Erzählungen in Kino und Fernsehen verweist auf die Bedeutung solcher außeralltäglichen Erfahrungen insbesondere für Kinder und Jugendliche, auf Erfahrungen, die Distanz zum Alltag ermöglichen und zugleich mit dem zu tun haben, was Menschen „unbedingt angeht“ (Paul Tillichs Definition für Religion).

⁴ Alle drei Symbolbücher von Biehl enthalten ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge und Materialien. Halbfas hat, geleitet von seiner Symboldidaktik, eine ganze Schulbuchreihe mit zugehörigen Lehrerhandbüchern entwickelt.

Literatur

- Beuscher, Bernd, 1999: Remedia. Religion, Ethik, Medien. Ein religionspädagogischer Entwurf einer Theologie der Medien. Köln: Books On Demand.
- Biehl, Peter; Baudler, Georg, 1980: Erfahrung Symbol Glaube. Frankfurt am Main (2. Aufl. Aachen 1991).
- Biehl, Peter, 1989: Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (= Wege des Lernens 6). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Biehl, Peter, 1993: Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik (= Wege des Lernens 9), Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Biehl, Peter, 1999: Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Bucher, Anton A., 1990: Symbol, Symbolbildung, Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen. St. Ottilien.
- Buschmann, Gerd, 1998: Unterwegs zu einer lebenswelt-orientierten Religionspädagogik oder: Was aus religiösen Elementen in Musik-Videos zu lernen wäre. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 50. Jg., S. 188-203.
- Failing, Wolf E.; Heimbrock, Hans-Günter, 1998: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt, Alltagskultur, Religionspraxis, Stuttgart: Kohlhammer.
- Feifel, Erich, 1977: Symbolerfassung als Weg zur Glaubenserfahrung. In: ders. Hg., Welterfahrung und christliche Hoffnung, Donauwörth, S. 11-43.
- Fleckenstein, Wolfgang, 1994: Medienpädagogik als Aufgabe. Anfragen an eine zeitgemäße Religionspädagogik. In: medien praktisch 18. Jg., H. 3, S. 47-51.
- Gottwald, Eckart, 1992: Sensibilität für die Medien als Sensibilisierung für menschliches Leben. Medienpädagogisches Handeln im Religionsunterricht. In: W. Schill u.a. Hg., Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen, S. 183-196.
- Gutmann, Hans-Martin, 1996: Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum „Opfer“ (= Arbeiten zur Religionspädagogik 12), Göttingen: Vandenhoeck.
- Gutmann, Hans-Martin, 1998: Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, Gütersloh.
- Halbfas, Hubertus, 1982/ 41989 : Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße (= Schriften zu Religionspädagogik 1), Düsseldorf.
- Halbfas, Hubertus, 1989: Wurzelwerk, Düsseldorf.
- Halbfas, Hubertus, 1991: Religionsbuch für das neunte und zehnte Schuljahr, Teil 1, 9. Schuljahr, Düsseldorf.
- Heimbrock, Hans-Günter, 1991: Didaktik des klangvollen Ohres. Über die Bedeutung von Musik für religiöse Lernprozesse. In: Der Evangelische Erzieher, 5. Jg., S. 459B471.
- Heimbrock, Hans-Günter, 1996: Wahrnehmung und Einbildung. Irritationen religiöser Erziehung durch virtuelle Welten. In: Schönberger Hefte, 26. Jg., S. 10-19.
- Hoffmann, Bernward, 1993: Medienpädagogik im kirchlichen Feld: Entwicklungen, Konturen, Probleme, Perspektiven. Eine Studie zu Konzepten und Diskussionen im Feld der katholischen Kirche in Deutschland. München.
- Meyer-Blanck, Michael, 1995: Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik. Hannover.
- Pirner, Manfred L., 1999a: Medienerfahrung. Der blinde Fleck erfahrungsorientierter Religionspädagogik? In: Schulfach Religion, 18. Jg., S. 55B64.
- Pirner, Manfred L., 1999b: Religion als medial konstruierte Wirklichkeit? Anmerkungen zum Verhältnis von Medienerfahrungen und religiöser Bildung aus einer konstruktivistisch

Pirner, Manfred L., 2000: Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medien-erfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung. Habilitationsschrift. Veröffentlichung in Vorbereitung.

Ricoeur, Paul, 1974: Die Interpretation. Frankfurt am Main.

Themaheft „Multimedia“: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 51. Jg., Heft 3 September.

Treml, Hubert, 1997: Spiritualität und Rockmusik. Spurensuche nach einer Spiritualität der Subjekte. Anregungen für die Religionspädagogik aus dem Bereich der Rockmusik (= zeitchichen 3). Ostfildern.