

Identität und Intersektionalität im Film.

Der Film als Medium (inter-)religiösen Lernens im Religionsunterricht

Carolin Hohmann

1. Hinführung

TikTok-Videos, Instagram-Reels und Youtube-Shorts – die Welt einer ganzen Generation ist geprägt von kurzen Videoclips auf Social Media und Mini-Serien auf Streaming-Plattformen. Ist es überhaupt noch lohnend, im Religionsunterricht (im Folgenden: RU) einen Film¹ anzusehen? Inwiefern haben Filme für die Lebenswelt von Schüler*innen heute noch Relevanz? Und welche Bedeutung kommt dem Film unter diesen Voraussetzungen im Religionsunterricht zu?

Religionspädagogische Publikationen zum Film im christlichen RU sind überwiegend Anfang der 2000er Jahre erschienen, der Einsatz von Filmen scheint an Relevanz verloren zu haben oder wird durch andere digitale Medien und Technologien verdrängt.² Keineswegs ist das Medium ‚Film‘ jedoch von der Bildfläche verschwunden: Der Streaming-Anbieter Netflix bietet fast doppelt so viele Filme wie Serien an.³ Kinos in Deutschland konnten für das erste Halbjahr 2023 45,2 Millionen Besucher*innen verzeichnen, was ein Zuwachs von 12 Millionen im Vergleich zum ersten Halbjahr 2022 darstellt.⁴ Auch für die

¹ Zum Oberbegriff ‚Film‘ sind in den folgenden Ausführungen vor allem Spielfilme zu zählen. Spielfilme werden hier von nicht-fiktionalen Filmformaten wie z. B. Dokumentarfilme abgegrenzt.

² Vgl. Viera Pirker/Klara Pišonić (Hrsg.), *Virtuelle Realität und Transzendenz*, Freiburg i.Br. 2022.

³ Vgl. Statista, Anzahl der verfügbaren Filme bei Netflix nach Ländern weltweit im Jahr 2023, [online] 2024a, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/945908/umfrage/anzahl-der-verfuegbaren-filme-bei-netflix-nach-laendern/>; letzter Aufruf: 26.01.2024; Statista, Anzahl der verfügbaren Serien bei Netflix nach Ländern weltweit im Jahr 2023, [online] 2024b, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/945583/umfrage/anzahl-der-verfuegbaren-serien-bei-netflix-weltweit/>; letzter Aufruf: 26.01.2024.

Im Unterschied zum Film zeichnet sich eine Serie durch eine lineare Anordnung aus, in der sich Typen, Schemata, Strategien und Muster wiederholen. Durch das Formprinzip des Erzählens/Darstellens weisen Serien stärker eine Parallelität zur Zeitordnung des menschlichen Alltags auf. Vgl. Karl Juhnke, *Serie*, o.J., <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/s:serie-333>; letzter Aufruf: 17.06.2024.

⁴ Vgl. Statista, Kinobesucher in Deutschland vom 1. Halbjahr 2004 bis zum 1. Halbjahr 2023, 2024c, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/163978/umfrage/kinobesucher-1-halbjahr>

Theologie sind Filme von Bedeutung: Viera Pirker und Joachim Valentin halten fest, dass Religion und Kirche in aktuellen Kino- und Serienproduktionen auffällig präsent sind.⁵ Entsprechend monieren die Herausgeber des Sammelbands „Angewandte Ethik und Film“, dass die Auseinandersetzung mit dem Medium ‚Film‘ in der philosophischen und theologischen Ethik bislang keinen zentralen Raum einnimmt.⁶

Für die Religionspädagogik können Filme auf unterschiedlichen Ebenen bedeutsam werden, etwa auf der Inhaltsebene oder der Frage nach der (Nicht-)Repräsentation filmischer Figuren. Filme können vorherrschende Stereotype und Normvorstellungen reproduzieren, aber ebenso die komplexe Wirklichkeit in verschiedenen, auch unbekannten Facetten abbilden. In Hinblick auf unterschiedliche Rezeptionsweisen ist eine intersektionale Perspektive, die die komplexe Verwobenheit von Lebenswelten in den Vordergrund rückt, interessant. Denn es macht einen Unterschied, ob sich ein *weißer*⁷, männlicher, christlicher Schüler aus der Mittelschicht mit medial vermittelten Geschlechterrollen auseinandersetzt oder ob Diskriminierungen aufgrund des Geschlechts, der Religion, Race⁸ oder Klasse Teil der Lebensrealität von Schüler*innen sind.

Für den vorliegenden Aufsatz ist es folglich sinnvoll, erstens nach der *lebensweltlichen Relevanz* von Filmen für den RU zu fragen. In Filmen können Schüler*innen ihre eigene Lebenswelt wiedererkennen oder mit neuen, alternativen Lebenswelten konfrontiert werden. Beides kann Lernprozesse anstoßen: Erkennen Schüler*innen ihre eigene Lebenswelt wieder, ermöglicht dies die Identifikation mit einer filmischen Figur; ebenso aber können Gegenpositionierung und Abgrenzung von schwierigen, ‚bösen‘ Filmcharakteren⁹ zu einem fruchtbaren Austausch über individuelle Vorstellungen und gesellschaftliche Problemfelder beitragen. Filme weisen in dieser Hinsicht eine *identitätsfördernde Relevanz* auf, die in einem zweiten Schritt dargelegt wird. Drittens ist es für

-seit-2004/#:~:text=Laut%20der%20Filmförderungsanstalt%20(FFA)%20betrug,2023%20rund%2045%2C2%20Millionen; letzter Aufruf: 26.01.2024.

⁵ Vgl. Viera Pirker/Joachim Valentin, Kirche, Kult und Krise, Marburg 2023, 9.

⁶ Vgl. Thomas Bohrmann/Matthias Reichelt/Werner Veith (Hrsg.), Warum der Film auch ein Gegenstand der Ethik ist, Wiesbaden 2018, X.

⁷ ‚Weiß‘ als soziale, meist unmarkierte Konstruktion wird im Folgenden klein und kursiv geschrieben, wohingegen die Großschreibung von ‚Schwarz‘ auf das von rassistisch markierten Menschen und Kollektiven erkämpfte Selbstermächtigungs- und Widerstandspotenzial verweist; vgl. Gunda-Werner-Institut/Center for Intersectional Justice (Hrsg.), „Reach Everyone on the Planet...“, Berlin 2019, 4.

⁸ Die Übersetzung des Begriffs ‚Race‘ ins Deutsche bringt Schwierigkeiten mit sich. Zum einen wird in deutschsprachigen Publikationen der Begriff ‚Rasse‘ aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit mehrheitlich vollkommen zu Recht vermieden, gleichzeitig bergen Ersatztermini wie Ethnizität stets die Gefahr einer Dethematisierung von Rassismus; vgl. Helma Lutz/ María Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hrsg.), Fokus Intersektionalität – eine Einleitung, Wiesbaden 2013, 20. Im vorliegenden Beitrag wird daher der englische Begriff ‚Race‘, wie es für den englischen Begriff ‚Gender‘ bereits üblich ist, verwendet.

⁹ Theologische Perspektiven auf das Böse im Film finden sich in den Beiträgen bei Joachim Valentin/Karsten Visarius, Die Faszination des Bösen, Marburg 2022.

die Frage nach der Bedeutung von Filmen im RU sinnvoll, die theoretischen Ausführungen an einem konkreten Beispiel zu exemplifizieren. Anhand des Films *Billy Elliot – I Will Dance* (2000) werden sowohl theologisch-anthropologische Perspektiven als auch (potenzielle) interreligiöse Lernprozesse – hier mit einem Schwerpunkt auf dem Islam und dem Christentum – aufgezeigt, die die Relevanz eines Filmeinsatzes im Religionsunterricht praxisnah konkretisieren.

2. Das Medium ‚Film‘ – theoretische Fundierung

Bevor ein Film beispielhaft nach seiner religionsunterrichtlichen Anschlussfähigkeit befragt wird, sollen zunächst einige Charakteristika und Potenziale des Mediums ‚Film‘ aufgezeigt werden. Der Lebensweltbezug und die Identitätsförderung von Schüler*innen bilden die Schwerpunkte der folgenden Ausführungen.

2.1 Lebensweltliche Relevanz

Der *Lebenswelt* von Schüler*innen kommt im RU eine besondere Bedeutung zu, wenn religiöse Lernprozesse (im Sinne der Korrelationsdidaktik) an Erfahrungen und Fragen der Schüler*innen anknüpfen und diese mit der religiösen Glaubensüberlieferung korrelativ verbinden.¹⁰ In einer zunehmend komplex gewordenen Welt erfolgt die Auseinandersetzung mit religiösen (Sinn-)Fragen auch medial,¹¹ wie verschiedene Film- und Serienerfolge zu Religion und Glaube zeigen (z.B. die Netflix-Serie *Unorthodox*¹²). Filme mit religiöser Thematik können für Schüler*innen als „Angebote für eine Orientierung und Entlastung im Kontext der Lebenswelt“¹³ fungieren. Die Suche nach Antworten auf religiöse Sinnfragen findet an schulischen wie außerschulischen Lernorten statt.

Aktuelle Studien zeigen, dass Filme im Leben der Jugendlichen einen festen Platz einnehmen, was in den vergangenen 25 Jahren relativ konstant geblieben ist.¹⁴ Veränderungen zeigen sich hingegen beim Medienkonsum: Neben dem

¹⁰ Vgl. Clauß Peter Sajak, Religion unterrichten, Seelze 2013, 41.

¹¹ Vgl. Wilhelm Gräb, Film und Religion oder: Filme mit etwas Theologie im Kopf anschauen, 2021, 4–8; Stefanie Knauss, Religion and Film, Leiden/Boston 2020.

¹² Kritisch dazu: Sonya Michel, The Roots (and Risks) of Netflix’s *Unorthodox*, 2020, <https://www.the-american-interest.com/2020/04/30/the-roots-and-risks-of-netflixs-unorthodox/>; letzter Aufruf: 30.01.2024; Elaine S. Schnabel (2022), White secularity: the racialization of religion in Netflix’s *Unorthodox*, 305–318.

¹³ Klaas Huizing, Inszenierte Legenden: Der Medien-Mensch in der Sicht einer Ästhetischen Theologie, München 2003, 120.

¹⁴ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien, 2023, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web

Fernsehen haben sich – auch verstärkt durch die Pandemie – verschiedene Streaming-Dienste etabliert, die von Jugendlichen immer häufiger genutzt werden (2022: 67%; 2023: 71%).¹⁵ In der Sinus-Jugendstudie 2020 etwa gibt eine 17-jährige Jugendliche auf die Frage nach ihrem Medienkonsum während der Pandemie an: „Es war auch ganz spannend, mich selber dabei zu beobachten, weil klar, wenn du nonstop zu Hause bist, dann greifst du schon mehr zu Netflix und so zurück.“¹⁶

In einem lebensnahen RU haben Filme durchaus ihren Platz. Die Verwendung von Filmen im Unterricht stellt eine „ansprechende und vielschichtige Grundlage von Lernprozessen, aber kein Unterrichtskonzept“¹⁷ dar. Für Schüler*innen kann vor dem Film eine Einführung (Framing) sinnvoll sein, damit sie für das Unterrichtsthema, das im Film aufgegriffen wird, sensibilisiert sind und Fragen des Religionsunterrichts im Film stärker wahrnehmen.¹⁸ Ohne dies würde die von Jens Hildebrand bezeichnete „Popcorn-Haltung“¹⁹ gefördert werden, bei der Schüler*innen einen Film ohne gezielte Betrachtung oder Analyse ansehen und ihn lediglich als Anhängsel einer Unterrichtsreihe wahrnehmen. Das didaktische Potenzial eines Filmeinsatzes im RU ist damit nicht ausgeschöpft. Filme sind mithin als Unterrichtsgegenstand unter Berücksichtigung konkreter Lernziele im RU zu platzieren. Methodisch kann neben dem Anschauen des gesamten Films auch das mehrmalige Ansehen einzelner Filmsequenzen didaktisch sinnvoll sein.²⁰ Beides bedarf einer didaktischen Vor- und Nachbereitung, insbesondere bei Spielfilmen, die im Unterschied zu anderen Medien und Materialien nicht eigens für den Unterricht konzipiert sind.²¹ Für Lehrkräfte stellt sich diese (Heraus-)Forderung besonders, weil sich in schulischen Religionslehrwerken – auch wenn sie inhaltlich ähnliche Themen aufgreifen – selten didaktische Vorschläge für den Filmeinsatz finden.

Im RU darf es folglich nicht darum gehen, den Filmkonsum lediglich zu steigern oder ihn durch unreflektiertes Kritisieren zu verderben.²² Vielmehr steht die Sensibilisierung der Wahrnehmung durch gezieltes Betrachten im Mittelpunkt, indem sich Schüler*innen betreffen lassen und mitfühlen, was im Film exemplarisch durchlebt wird.²³ Die Theologin Inge Kirsner hält fest:

_final_kor.pdf letzter Aufruf: 29.01.2024, 74; Elizabeth Prommer, Film und Kino, Wiesbaden 2016, 70.

¹⁵ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023), 12.

¹⁶ Marc Calmbach/Bodo Flaig/James Edwards/Heide Möller-Slawinski/Inga Borchard/Christoph Schleier (Hrsg.), Wie ticken Jugendliche? 2020, Frankfurt a.M. 2020, 597.

¹⁷ Christian Feichtinger, Filmeinsatz im Religionsunterricht, Göttingen 2014, 36.

¹⁸ Vgl. Simone Liedtke/Phil Rieger (2021), „Der Film ist ein für sich stehendes Erlebnis“, 36.

¹⁹ Jens Hildebrand, Film: Ratgeber für Lehrer, Köln 2006, 47.

²⁰ Vgl. Hildebrand (2006), 47; zur Sequenzanalyse siehe Feichtinger (2014), 48.

²¹ Vgl. Feichtinger (2014), 36.

²² Vgl. Manfred Tiemann, Bibel im Film, Stuttgart 1995, 10.

²³ Vgl. Ingo Reuter, Religionspädagogik und populäre Bilderwelten, Jena 2008, 136; Tiemann (1995), 10.

„Film führt vor Augen, was (anders) nicht gedacht werden kann, macht sinnlich, was nur ‚gewusst‘ ist und lässt den ganzen Körper teilhaben an einem Geschehen, das – so! – noch nie gesehen wurde.“²⁴ Für den Unterricht ist es daher notwendig, dass Schüler*innen Filmlesefähigkeiten erwerben, indem sie lernen, bewegte Bilder kontrolliert zu rezipieren, zu interpretieren und darauf basierend nach ihrer Bedeutung – z.B. für das eigene Leben, für das gesellschaftliche Zusammenleben, für religiöse (Sinn-)Fragen – zu befragen.²⁵ Wenn Filme Schüler*innen existenziell betreffen, dann können sie als Folie für eigene Erfahrungen und Gefühle dienen.²⁶ Nur durch den Rückbezug auf das eigene Leben kann ein Film im Religionsunterricht eine beschreibende oder gar handlungsleitende Funktion erfüllen. Dabei fungieren Filme als symbolischer Ausdruck: Rezeptionsstudien zeigen, dass Zuschauer*innen an für sie selbst relevanten Lebensthemen interessiert sind, unabhängig davon, ob die sozialen Strukturen der filmischen Figuren mit den eigenen korrespondieren.²⁷ Diese pädagogische Bedeutung von Filmen fasst bell hooks wie folgt zusammen:

I have never heard anyone say that they chose to go to a movie hoping it would change them utterly [...] and yet there are individuals who testify that after seeing a particular film they were not the same. [...] [W]hether we like it or not, cinema assumes a pedagogical role in the lives of many people.²⁸

Filme sind überdies künstlerische Werke, z.B. Schauspiel, Bildkomposition, Kameraführung, sodass ein Filmeinsatz im RU auch solchen Lerntypen, die unterrichtliche Themen stärker durch ästhetische Momente erschließen, gerecht wird.²⁹ Holt RU Schüler*innen bei ihren Sehgewohnheiten ab, kann er die Herausforderung einer theologischen Auseinandersetzung mit Pseudo-Sinnangeboten leichter bewältigen.³⁰ Traditionelle Fragen aller Religionen – „Wer bin ich?“, „Was oder wer bestimmt mein Leben?“, „Wie verhalte ich mich angesichts der Endlichkeit des Lebens?“³¹ – können im Film eine zeitgemäße Sprache finden. Die Antworten auf diese Fragen sind ebenso komplex wie die Weltanschauungen der Schüler*innen selbst.

Auch wenn sich die Rezeptionsweisen von Schüler*innen unterscheiden,³² so können Filme doch verbinden: „Film is a language without borders and

²⁴ Inge Kirsner, *Komm und sieh: Religion und Film*, Wiesbaden 2020, 3.

²⁵ Vgl. Hildebrand (2006), 48f.

²⁶ Vgl. Hans Mendl, *Audiovisuelle Medien*, München 2002, 542.

²⁷ Vgl. Lothar Mikos, *Film- und Fernsehanalyse*, München 42023, 357.

²⁸ bell hooks, *Reel to Real*, New York/London 2009, 2.

²⁹ Vgl. Mendl (2002), 541. Zu filmästhetischen Kompetenzen siehe Carola Surkamp, *Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen aus der Sicht unterschiedlicher Fächer*, München 2010, 85–108.

³⁰ Vgl. Manfred Tiemann, *Filme für Religionsunterricht und Gemeinde*, Göttingen 2009, 10.

³¹ Inge Kirsner/Michael Wermke, *Vorwort*, Göttingen 2009, 7.

³² Vgl. Marion Keuchen (2016), *Wie können Kino und Fernsehen interreligiöses Lernen im Religionsunterricht fördern?*, 355.

connects people regardless of their origin, age, gender and life experience.“³³ Allerdings weisen Stefan Altmeyer und Bernhard Grümme darauf hin, dass einige Formen ästhetischen Lernens (z.B. Lernen am Kunstwerk) kulturelles Kapital (z.B. sprachliche Voraussetzungen, um komplexe Zusammenhänge von Bildkomposition und -wirkung auszudrücken) voraussetzen, was tendenziell eher Schüler*innen aus privilegierten Milieus mitbringen.³⁴ Dies kann bspw. auch auf einige Arthouse-Filme zutreffen.

Für den Religionsunterricht ist es im Sinne einer didaktischen Reduzierung sinnvoll, einzelne thematische Schwerpunkte zu setzen. Dies bezeichnen Mariele Wischer und Nele Spiering-Schomborg, in Anspielung auf ein Kameraobjektiv, als ‚Zooming‘.³⁵ So kann bei der Frage nach (religiösen) Vorbildern zunächst auf die Kategorie Geschlecht ‚gezoomt‘ werden, z.B. starke Frauen in den Religionen, um das Thema ‚Geschlecht‘ in seiner inhaltlichen Breite für Schüler*innen didaktisch reduziert im Religionsunterricht greifbarer zu machen. Auf das Medium ‚Film‘ übertragen kann es mithin sinnvoll sein, Schüler*innen vor dem Filmschauen ‚zoomende‘ Beobachtungsaufträge mitzugeben, z.B. die Bedeutung des Geschlechts für die Hauptfiguren oder für die Handlung insgesamt. Dadurch wird die Komplexität eines Films für Schüler*innen reduziert, er wird – auch mit Blick auf die Lernziele des Religionsunterrichts – weniger oberflächlich, sondern konzentrierter wahrgenommen. Für die Unterrichtsreihe ist darauf basierend ein ‚Herauszoomen‘ durch den Einbezug weiterer Kategorien und deren Verwobenheit sinnvoll. Dazu eignen sich weitere Filmcharaktere, zeitgeschichtliche Hintergrundinformationen oder der Einsatz von ergänzendem Unterrichtsmaterial, z.B. für das Thema ‚Vorbilder‘ die Frage nach der Vorbildfunktion von Aktivist*innen sozialpolitischer Bewegungen wie *Civil Rights Movement* oder *Fridays for Future*.

Auch wenn einzelne Kategorien wie Geschlecht oder Race im RU zunächst analytisch getrennt betrachtet werden, sind sie lebensweltlich mit weiteren Kategorien verwoben. Darauf hat die Juristin und Menschenrechtsaktivistin Kimberlé Crenshaw mit dem Begriff ‚Intersektionalität‘ aufmerksam gemacht, mit dem sie die Verwobenheit sozialer Kategorien bezeichnet.³⁶ An drei Gerichtsfällen hat Crenshaw aufgezeigt, dass es nicht ausreicht, *eine* Kategorie allein zu fokussieren. Ganz im Gegenteil, Diskriminierungen können sich gerade aus der *Verwobenheit* mehrere Kategorien ergeben, was Crenshaw mit der Metapher einer *Straßenkreuzung* (engl. *intersection*) veranschaulicht: Hier treffen unter-

³³ Vision Kino/British Film Institute/Danish Film Institute, Film – A Language Without Borders. Billy Elliot, o.J., <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/billy-elliott-resource-english-v1.pdf>; letzter Aufruf: 29.01.2024, 1.

³⁴ Vgl. Stefan Altmeyer/Bernhard Grümme, *Gerechtigkeit durch religiöse Bildung*, 323.

³⁵ Vgl. Mariele Wischer/Nele Spiering-Schomborg, *Zooming – ein Werkzeug zum produktiv-verändernden Umgang mit Intersektionalität in religiösen Lernprozessen*, Münster/New York 2020, 363–374.

³⁶ Vgl. Kimberlé Crenshaw, *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex*, 139–167.

schiedliche Straßen/soziale Kategorien aufeinander, und es kann nicht immer klar bestimmt werden, welches Auto/welche Kategorie einen Unfall in der Straßenkreuzung verursacht hat. Schwarze Frauen, so führt Crenshaw als Beispiel an, werden nicht allein als Frauen (Kategorie Geschlecht) diskriminiert, sondern können gleichzeitig Diskriminierung als Schwarze (Kategorie Race) erfahren. Sie werden dann als Schwarze Frauen diskriminiert. In diesem Beispiel kreuzen sich die Kategorien Geschlecht und Race. Weder eine Fokussierung auf die Kategorie Geschlecht allein noch auf die Kategorie Race allein kann komplexe Diskriminierungserfahrungen angemessen und lebensnah erfassen. Wird die Verwobenheit von sozialen Kategorien hingegen ausgeblendet, können Diskriminierungserfahrungen unsichtbar bleiben. Wenn also geschlechtsspezifische Rollenmuster im RU thematisiert werden, kann ein ‚Heranzoomen‘ auf die Kategorie Geschlecht zunächst sinnvoll sein. Gleichzeitig aber prägen auch Kategorien wie Klasse, Race und Religion geschlechtsbezogene Rollenvorstellungen und können mithin nie vollständig ausgeklammert werden. Für die Frage nach einer praktischen Konkretisierung wird eine intersektionale Perspektive noch wichtig werden. Ausgehend von diesen Ausführungen lassen sich folgende Thesen aufstellen: Wenn der RU an Sinnfragen interessiert ist, darf er am Film interessiert sein. Wenn der RU aktuelle Themenkomplexe intersektional behandeln will, kann ein Filmeinsatz religionspädagogisch und -didaktisch sinnvoll sein.

2.2 Identitätsfördernde Relevanz

Filmische Figuren transportieren unterschiedliche Wertvorstellungen und Lebensentwürfe, die auch im Identitätsfindungsprozess von Schüler*innen eine wichtige Rolle spielen können. Wird dieser Prozess im Religionsunterricht mit dem Einsatz von Filmen begleitet, müssen die darin vermittelten Angebote kritisch-konstruktiv thematisiert und nach handlungsleitenden Folgerungen befragt werden. Filme werden von Heranwachsenden häufig „zur Konstruktion eigener Wirklichkeiten“ genutzt, woraus sich „[d]ie Fähigkeit zur Konstruktion von sozialen bzw. medialen sinnstiftenden Handlungskontexten“³⁷ ergibt. Der Medienpädagoge Dieter Spanhel verweist damit auf einen weiteren Vorzug des Filmeinsatzes im RU: die *Identitätsförderung* von Schüler*innen. Sinnstiftung ist ein wesentlicher Teil der eigenen Identität und gibt überdies Orientierung auch für konkrete Handlungskontexte. In dieser Hinsicht haben Medien identitätsstiftende Bedeutung, weil sie die Selbst- und Weltvorstellung von Schüler*innen prägen.³⁸ Gerade in der Adoleszenz sind Jugendliche auf der Suche

³⁷ Dieter Spanhel, Die Bedeutung anthropologischer bzw. kulturanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik, München 2003, 102.

³⁸ Vgl. Anja Peltzer, Identität und Spektakel, Konstanz 2011, 37.

nach Vorbildern. Der Einsatz des Mediums ‚Film‘ im RU kann dazu beitragen, Rollenvorbilder anhand filmischer Figuren zu thematisieren, nach ihren Lebens- und Wertvorstellungen zu fragen und Schüler*innen dazu anzuleiten, selbst reflektiert zu entscheiden, welche Aspekte für ihr Leben und das gesellschaftliche Zusammenleben Bedeutung haben und welche sie ablehnen. Durch den Film vermittelte, teils widersprüchliche Weltanschauungen und Wertesysteme sollen im RU jedoch nicht nur benannt, sondern auch kritisch nach Konsequenzen für das eigene Handeln befragt werden.³⁹ Eine intersektionale Perspektive, die für die eigene Identität wesentlich ist, ist dabei zu berücksichtigen. Das betrifft einerseits die individuelle Ebene, d. h. die Erfahrungen von Schüler*innen selbst, andererseits aber auch die strukturelle Ebene, etwa bei Fragen nach Menschenrechten und gesamtgesellschaftlichen Veränderungsprozessen, die sich nicht auf eine soziale Kategorie reduzieren lassen. Grundsätzlich ist jedoch zu beachten, dass der Prozess der Identitätsfindung von außen lediglich angeregt werden kann.⁴⁰ Aufgabe des Religionsunterrichts ist es daher, *Angebote* zur (religiösen) Identitätsbildung für Schüler*innen zu schaffen.⁴¹

Medien sind ein wichtiger Faktor religiöser Sozialisation. Die angebotenen Rollenmuster, z.B. Held*innenfiguren, können als Identifikationsangebot für Kinder und Jugendliche fungieren und im RU einen Beitrag zum religiösen Lernen leisten.⁴² Weil Filme als „Mittel und Mittler von Kommunikation“⁴³ fungieren, sollte der RU über das bloße Filmschauen hinausgehen. Besonders für Spielfilme bedarf es einer Analyse, um auch subtile Botschaften erkennen und kritisch befragen zu können:

Wie alle literarischen Produkte in allen Medien transportieren auch Spielfilme ihre Informationen nicht möglichst eindeutig, sondern umgekehrt gerade mehrdeutig, vielschichtig, mehrdimensional, polyvalent, und das heißt: interpretierbar.⁴⁴

Aufgabe der Lehrkraft ist es, schon bei der Filmauswahl mit Hilfe einer Medienanalyse die Lernpotenziale des Films aufzudecken.⁴⁵ Denn Filme vermitteln keine fertigen Inhalte, die bei Schüler*innen von selbst Lernprozesse anregen.⁴⁶ Ganz im Gegenteil, erst im unterrichtlichen Kommunikationsprozess werden Inhalte gemeinsam konstruiert,⁴⁷ sodass filmisch vermittelte Erfahrungen auf-

³⁹ Vgl. Spanhel (2003), 100.

⁴⁰ Vgl. Mara Sommerhoff/Britta Kölling, *Ich, du, wir – Fragen nach Identität und Religion*, Berlin 2017, 6.

⁴¹ Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 6.

⁴² Vgl. Ulrich Schwab, *Religiöse Sozialisation*, München 2002, 183f.

⁴³ Eckart Gottwald, *Audiovisuelle Medien in Religionsunterricht und Gemeindegearbeit*, Göttingen 2002, 284.

⁴⁴ Werner Faulstich, *Grundkurs Filmanalyse*, Paderborn 2013, 21.

⁴⁵ Vgl. Thomas von Scheidt, „Können wir nicht mal wieder einen Film gucken?“, Paderborn u. a. 2009, 312.

⁴⁶ Vgl. Spanhel (2003), 104.

⁴⁷ Vgl. Spanhel (2003), 104.

gegriffen und in Hinblick auf (religiöse) Fragen der Schüler*innen und (theologisch-anthropologische) Themen des Religionsunterrichts vertieft werden können. Nach diesem Austausch über das subjektive, emotionale Filmerleben können dann Bilder und Eindrücke hinsichtlich einer (inter-)religiösen Leitthematik und Fragestellung aufgedeckt und genauer entschlüsselt werden.⁴⁸

Um Erleben in identitätsförderndes Verstehen zu überführen, reicht es also nicht aus, „Filme als Lieferanten existentieller Fragen und lebensrelevanter Themen aufzufassen, angesichts derer die Theologie mit bereits fertigen Antworten und letztgültigen Thesen aufwartet“⁴⁹. Gerade weil Erfahrungen so unterschiedlich und auch abhängig von der Verwobenheit sozialer Kategorien wie Geschlecht, Klasse und Religion sind, ist der Austausch über unterschiedliche Erfahrungswelten wesentlich. Nur so können individuelle wie auch gesellschaftliche Herausforderungen offengelegt und diskutiert werden, die in der eigenen Lebenswelt bislang möglicherweise kaum relevant und daher unsichtbar gewesen sind.

Dies gilt insbesondere für Erfahrungen von Ungerechtigkeit und Diskriminierung, die der Ansatz der Intersektionalität ins Zentrum rückt. Durch den intersektionalen Blick auf Filmcharaktere wird es möglich, komplexe Erfahrungen greifbar zu machen, z.B.: Wie unterscheiden sich die Erfahrungen von Frauen aus der Oberschicht von denen aus einer benachteiligten Klasse? Welche Privilegien erfahren *weiße* Männer, ohne sich dessen bewusst zu sein? Inwiefern führen Kategorien wie Religion, Race und Sexualität zu gesellschaftlicher Privilegierung und Diskriminierung? Filme eignen sich für diese Fragen besonders, weil sie über die individuellen Erfahrungen der Schüler*innen hinausgehen und Diskriminierung und Privilegierung über Filmfiguren zugänglich machen. So berichtet bell hooks aus ihrer Erfahrung als Hochschullehrerin:

It has only been in the last ten years or so that I began to realize that my students learned more about race, sex, and class from movies than from all the theoretical literature. [...] Movies not only provide a narrative for specific discourses of race, sex, and class, they provide a shared experience, a common starting point from which diverse audiences can dialogue about these charged issues.⁵⁰

Sensible Themen wie Armut und Rassismus, von denen Schüler*innen möglicherweise selbst betroffen sind, werden diskutierbar, ohne dass Schüler*innen von eigenen Diskriminierungserfahrungen erzählen müssen. Für den interreligiösen Dialog ist dies besonders wichtig, da die Gefahr eines sogenannten religiösen Otherings – im Sinne von ‚Du bist doch Muslim*in/Christin*in, erzähl‘ doch mal!‘ – vermieden wird. Die Islamwissenschaftlerin Schirin Amir-Moazami konstatiert:

⁴⁸ Vgl. Thomas Kroll, Umgang mit Filmen, München 2002, 499.

⁴⁹ Kroll (2002), 499.

⁵⁰ hooks (2009), 3.

Eingewanderte ebenso wie deren Nachfolgenerationen aus islamisch geprägten Gesellschaften werden nahezu unweigerlich als Muslime markiert. Ob sie wollen oder nicht, sie müssen sich zu dieser Anrufung verhalten.⁵¹

Beim religiösen Othering tritt die Kategorie Religion als Ausdruck gesellschaftlichen Anderssein in den Vordergrund, wohingegen die intersektionale Verwobenheit mit Kategorien wie Geschlecht oder Klasse in den Hintergrund tritt.⁵² Legen Lehrkräfte Schüler*innen auf eine Religionszugehörigkeit fest, wird Schüler*innen eine religiöse Identität mit vermeintlich wesensprägenden Attributen zugeschrieben.⁵³ Beim Filmeinsatz im RU können Othering-Prozesse ebenso wirkmächtig werden, wenn durch einen Filmcharakter Stereotypen über Religion und Gläubige (re)produziert werden. Statt aber Menschen ihre Religion zuzuschreiben, sind Praktiken dekonstruktiver Kommunikation in interreligiösen Lernsettings wichtig.⁵⁴ Diese gelten – wie sich noch zeigen wird – nicht nur für die Kategorie Religion, sondern für jegliche Form von Zuschreibung und Stereotypisierung.

Auch für dieses Kapitel lassen sich zwei Thesen aufstellen: Wenn Filme lebensnahe Themen aufgreifen, können sie für Schüler*innen als Orientierung für identitäts- und entwicklungsrelevante Fragen dienen. Wenn sich Filme mit gesellschaftlichen Werten, Normen und Rollenbildern differenziert auseinandersetzen, kann ihr Einsatz im Religionsunterricht einen Beitrag zum (religiösen) Identitätsfindungsprozess von Schüler*innen leisten.

3. *„Billy Elliot – I Will Dance“: praktische Konkretisierung*

Möglichkeiten für die religionsunterrichtliche Praxis werden im Folgenden am Beispiel des Films *„Billy Elliot – I Will Dance“* (= *„Billy Elliot“*) aufgezeigt.

„Billy Elliot“ von Stephen Daldry und Lee Hall aus dem Jahr 2000 wurde in den Kritiken überaus gelobt und mit 50 internationalen Filmawards ausgezeichnet.⁵⁵ Der Film deckt eine große Bandbreite an Themen ab, u. a.: musisch (Musik, Tanz), politisch (Streik, soziale Konflikte, Armut), persönlich (Familienkonflikte, Trauer, Identität, Selbstverwirklichung) und soziokulturell (Geschlechterbilder, Traditionen, Vorurteile, Solidarität).⁵⁶ Im Zentrum des Films

⁵¹ Schirin Amir-Moazami, *Dämonisierung und Einverleibung: Die ›muslimische Frage‹ in Europa*, Bielefeld 2016, 21.

⁵² Vgl. Paul Mecheril/Oscar Thomas-Olalde, *Religion als Differenzierungsoption*, Stuttgart 2021, 109, 119.

⁵³ Vgl. Mecheril/Thomas Olalde (2021), 119f.

⁵⁴ Vgl. Mecheril/Thomas Olalde (2021), 109.

⁵⁵ Vgl. Vision Kino et al. (o.J.), 3.

⁵⁶ Vgl. Clemens Füßers/Jana Hornung/Filmernst (Hrsg.), *Billy Elliot – I will dance*, 2004, <https://www.filmernst.de/media/files/Materialien/B/Billy%20Elliot.pdf>; letzter Aufruf: 29.01.2024; Katholisches Filmwerk, Arbeitshilfen. *Billy Elliot – I will dance*, o.J., https://www.kinofenster.de/download/billy_elliot_i_will_dance_fh3.pdf; letzter Aufruf: 29.01.2024.

steht der elfjährige Billy Elliot, der mit seiner Großmutter, seinem Vater und seinem älteren Bruder Mitte der 1980er Jahre zur Zeit des Thatcherismus in Durham lebt. Die Stadt im Nordosten Großbritanniens ist stark vom Bergbau abhängig. Obwohl Geld in der Familie knapp ist, ermöglicht der Vater seinem Sohn Billy die Teilnahme am Boxtraining. Dieser Sport hat in der Familie Tradition. Billy aber entdeckt das Balletttanzen für sich. Heimlich nimmt er statt am Boxen am Ballettkurs teil. Als sein Vater dies herausfindet, verbietet er Billy das Tanzen, Ballett sei ein Mädchensport. Billy wird dennoch heimlich durch kostenlosen Einzelunterricht seiner Tanzlehrerin auf die Aufnahmeprüfung an der Royal Ballett School in London vorbereitet. Als Billy seinem Freund den Tanz für die Aufnahmeprüfung vortanzt, erscheint der Vater in der Turnhalle: ein Wendepunkt. Billys Vater erkennt das Talent und die Begeisterung Billys für das Balletttanzen und veräußert den Schmuck seiner verstorbenen Frau, um die Reise zum Vortanzen nach London bezahlen zu können – mit Erfolg: Billy erhält eine Zusage. Der Film endet mit einem Zeitsprung. Knapp 15 Jahre später sitzen der Vater, Billys Bruder und Billys Freund in einer Ballettaufführung, in der der mittlerweile erwachsene Billy eine Hauptrolle tanzt.

Was bereits zu Beginn anklang, wird auch in dieser Nacherzählung deutlich: Der Film weist eine Vielzahl an Themen auf, die für unterschiedliche Unterrichtskontexte und -inhalte des Religionsunterrichts anschlussfähig gemacht werden können. Für den vorliegenden Aufsatz besonders relevant sind die im Film thematisierten, für Schüler*innen lebensnahen Erfahrungen mit der Identitätsfindung Heranwachsender: der Kampf um Selbstverwirklichung und Anerkennung; die Auseinandersetzung mit Stereotypen, der eigenen Geschlechterrolle und Sexualität; die Sehnsucht, aus der bekannten Welt auszusteigen, und gleichzeitig die Angst, die eigenen Wurzeln zu verlieren.⁵⁷ Im Folgenden sollen einige dieser Aspekte für die religionsunterrichtliche Praxis konkretisiert werden. Grundlegend dafür sind folgende Fragen: Welche Lebenswege wollen Schüler*innen gehen? Inwiefern sind diese durch gesellschaftliche, religiöse oder familiäre Erwartungen geprägt? Welche Stereotypen kennen Schüler*innen aus ihrer eigenen Lebenswelt, welchen Einfluss haben diese Stereotype auf ihr eigenes Leben und das gesellschaftliche Zusammenleben?

Der im Folgenden wiedergegebene Inhalt des Films ‚Billy Elliot‘ basiert ebenso auf diesen Angaben.

⁵⁷ Vgl. Katholisches Filmwerk (o.J.), 8.

3.1 Theologisch-anthropologische Perspektiven

Auf den ersten Blick scheint ‚Billy Elliot‘ kein Film für den RU zu sein: Sollte sich der RU nicht auf ‚religiöse‘ Filme⁵⁸ konzentrieren? Nicht unbedingt, denn theologisch-anthropologisch bedeutsame Fragen spielen in nicht-religiösen Filmen häufig mindestens implizit eine Rolle.⁵⁹ Filmische Adaptionen existenzieller und religiöser Themen sind vielfältig, sie umfassen zentrale Motive wie Liebe und Freundschaft, Schuld und Sühne, Leid und Krankheit, Vergänglichkeit und Tod.⁶⁰ Einige dieser Themen sind nicht nur inhaltlicher Bestandteil vieler Filme, sondern auch prägender Teil der religiösen Identität, was den Filmeinsatz im RU spannend macht. Filme haben in der Alltagskultur von Jugendlichen einen festen Platz, sie werden zur Weltdeutung herangezogen und können Sinn sowie ethische Maßstäbe vermitteln.⁶¹ Dementsprechend beschreibt der Filmtheoretiker Siegfried Kracauer Filme als „Tagträum[e] der Gesellschaft“⁶², spiegeln sie doch Ängste, Wünsche, Probleme und Sehnsüchte der Menschen wider. Im Film ‚Billy Elliot‘ zeigt sich dies besonders an der Hauptfigur selbst. Musik und Tanz sind für Billy Momente des Glücks und der Freiheit:

Jury: Was ist das für ein Gefühl, wenn du tanzst? [...]

Billy: Als würde sich mein ganzer Körper verändern. Als wär‘ Feuer in meinem Körper. Ich bin einfach da und fliege. Wie ein Vogel. Wie Elektrizität. (1:28:56)

Dennoch ist die Erfüllung eines Traums nicht nur mit Freiheit, sondern auch mit Ängsten verbunden, wie Billy im Gespräch mit seinem Vater zugibt:

Billy: Ich glaub‘, ich hab‘ Angst, Dad.

Vater: Macht nichts, Junge. Wir haben alle Angst.

Billy: Und ... wenn’s mir nicht gefällt, kann ich dann wiederkommen? (1:35:23)

Um im RU diese theologisch relevanten und zugleich mit der Lebenswelt und Identitätsentwicklung Heranwachsender verknüpften Themen aufzugreifen, erscheint der Einsatz von Filmen im Religionsunterricht als eine sinnvolle und

⁵⁸ Eine Übersicht zu Filmen, die sich für den RU eignen, finden sich bei Feichtinger (2014), 68–139; aus interreligiöser Perspektive bspw. „Menschenwürde, Diskriminierung und aktuelle ethische Fragen“.

Zu Religion im Film und deren Bedeutung für interreligiöses Lernen siehe Keuchen (2016), wenngleich hier religionsdidaktisch wichtige Unterschiede zwischen Serien und Filmen wenig reflektiert werden.

⁵⁹ So spricht Harald Schroeter-Wittke von Religion im Film in zweifacher Weise: „Zum einen taucht Religion implizit auf in Themen, Motiven und Strukturen der jeweiligen Filmwelten als Lebenswelten. Zum anderen begegnet Religion vielfach als explizites Ferment.“ Harald Schroeter-Wittke, Religion als Thema der Unterhaltung im populären Spielfilm, Paderborn u.a. 2012, 36.

⁶⁰ Vgl. Thomas Bohrmann/Werner Veith/Stephan Zöller (Hrsg.), Einleitung, Paderborn u.a. 2009, 9.

⁶¹ Vgl. Von Scheidt (2009), 311.

⁶² Zit. nach Jörg Herrmann, Gewalt im Film, Göttingen 2004, 16.

wünschenswerte Möglichkeit, die nicht zuletzt mit curricularen Vorgaben und inhaltlichen Schwerpunkten in Religionslehrwerken verbunden werden kann.

Schon ein kurzer Blick in einige ausgewählte Religionslehrwerke⁶³ verdeutlicht die religionsunterrichtliche Relevanz der im Film aufgerollten Themen: Für die Klassen 5/6 des islamischen Religionsunterrichts geht es in „Gleiches Recht für alle!“⁶⁴ um die Frage nach der „Entfaltung der Persönlichkeit?“, Zukunftsträume werden in „I have a dream“ aufgegriffen. Für die Klassen 7/8 taucht dann das für den Film wichtige Thema „Frei werden“ auf, das explizit auf Lebenswege von Schüler*innen eingeht. Ähnliches lässt sich für den evangelischen Religionsunterricht feststellen: Für die Klassen 5/6 steht die Frage „Wer bin ich?“, für die Klassen 7/8 die Frage „Was macht mich frei?“ im Fokus. Ebenso im katholischen Religionsunterricht: Für die Klassen 7/8 geht es um jugendliche Freiheitsvorstellungen in „Stark sein können – schwach sein dürfen“. Ein weiteres Lehrwerk verbindet in „I like it!? Erwachsen werden“ identitätsrelevante Fragen mit sozialen Medien: „Ich poste, also bin ich“ und „Muss ich perfekt sein?“. In diesen ausgewählten Beispielen kann auch eine interreligiöse Perspektive sichtbar werden. Identitätsbezogene Fragen sind für alle Schüler*innen und in allen Religionen wesentlich. Im RU können verschiedene Antwortversuche aus unterschiedlichen Religionen zusammengebracht werden: Wie gehen Religionen mit theologisch-anthropologischen Fragen um? Das betrifft z.B. das Menschenbild. Wie werden die Fragen religiös beantwortet, welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede treten hervor? Der Film kann dazu als Medium herangezogen werden, weil er – wie die theologisch-anthropologischen Antwortversuche selbst – als Interpretation und Kommentar zur Welt fungiert.⁶⁵ Eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Lebensentwürfen, die im Film durch vielschichtige Charaktere vermittelt werden, z.B. Billy vs. Billys Vater, kann auch für den (religiösen) Identitätsfindungsprozess von Schü-

⁶³ Dabei geht es nicht um eine kritische Analyse, sondern um eine praxisnahe Veranschaulichung der hier entwickelten Thesen. Dazu werden (Unter-)Kapitel unterschiedlicher Lehrwerke entsprechend den filmischen Themen in ‚Billy Elliot‘ vorgestellt, die sowohl einen Lebensweltbezug haben als auch Identitätsfragen ansprechen. Selbstverständlich sind nicht alle der hier präsentierten Themen Teil eines Religionsunterrichts, in dem i.d.R. mit *einer* Religionsbuchreihe gearbeitet wird. Die ausgewählten Lehrwerke sind ferner an die Klassen 5–10 gerichtet, da Identitätsfragen für Heranwachsende eine ganz eigene Bedeutung haben. Trotzdem ist der Einsatz des Mediums ‚Film‘ ebenso wie die Auseinandersetzung mit Identitätsfragen – gewiss mit anderem Schwerpunkt – auch für Schüler*innen der Grundschule und Oberstufe relevant; vgl. dazu auch die jeweiligen Kernlehrpläne.

⁶⁴ Die im Folgenden zitierten Überschriften sind folgenden Religionslehrwerken der Reihe nach entnommen: Lamya Kaddor/Rabeya Müller/Harry Harun Behr (Hrsg.), Saphir 5/6, München ³2023, 123–134; Lamya Kaddor/Rabeya Müller/Harry Harun Behr (Hrsg.), Saphir 7/8, München ²2017, 54; Wolfram Eilerts/Heinz-Günter Kübler (Hrsg.), Kursbuch Religion Elementar 1, Stuttgart/Braunschweig 2020, 8–19; Bärbel Husmann/Rainer Merkel (Hrsg.), Moment mal! 2, Stuttgart/Leipzig/Dortmund 2021, 8–19; Iris Bosold/Wolfgang Michalke-Leicht (Hrsg.), Mittendrin 7/8, Berlin 2015, 6–27; Markus Tomberg (Hrsg.), Leben gestalten 2, Stuttgart 2022, 188–206.

⁶⁵ Vgl. Inge Kirsner, Religion und Kino, Mythos und Wirklichkeit, Göttingen 2000, 26.

ler*innen hilfreich sein, wenn sie in Beziehung zum eigenen Lebensentwurf gesetzt werden.

Fragen der Identität hängen im Film ‚Billy Elliot‘ eng mit geschlechtsbezogenen Stereotypen, verwoben mit (unter anderem) klassenbezogenen Armutserfahrungen und Diskriminierung aufgrund der Sexualität, zusammen – z.B. in einem Gespräch zwischen Billy und seinem Vater:

Billy: Was ist verkehrt an Ballett? [...] Das ist absolut normal! [...]

Vater: Jungs spielen Fußball oder gehen zum Boxen oder Ringen. Aber doch nicht zum Ballett. Ich bitte dich. [...]

Billy: Ich versteh' nicht, was daran verkehrt ist. [...]

Vater: Doch, verdammt, du weißt es! Für wen hältst du mich eigentlich? Du weißt es sehr gut!

Billy: Was? Was willst du damit sagen, Dad?

Vater: Du willst wohl 'ne Tracht Prügel haben.

Billy: Nein, will ich nicht, ehrlich!

Vater: Doch Billy, Billy!

Billy: Es sind nicht bloß Schwule, Dad! Manche Balletttänzer sind fit wie Sportler.

Es geht um Fragen nach Talent und Träumen, nach klassen- und geschlechtsbezogenen Einschränkungen, und die Frage nach einem Umgang mit einengenden, letztlich freiheitsraubenden Stereotypen. Theologisch-anthropologische Fragestellungen, Fragen nach Sein-Können und Nicht-Dürfen, sind für alle Menschen, jedoch besonders für Heranwachsende relevant. Insofern weist der Film einen Lebensweltbezug auf, Schüler*innen können im Religionsunterricht dazu angeleitet werden, sich filmisch und darauf aufbauend theologisch mit komplexen Lebenswelten und vielfältigen Lebensentwürfen zu beschäftigen. Die in diesem Filmausschnitt angesprochenen Geschlechterrollen und -stereotypen werden gleichermaßen in islamischen und christlichen Religionslehrwerken behandelt und weisen damit auf ein (lebens-)wichtiges Thema aller Schüler*innen hin, das für alle Religionen zentral ist und mithin für den interreligiösen Dialog anschlussfähig gemacht werden kann.⁶⁶

Für die Klassen 5/6 wird im islamischen RU das Thema „Starke Typen – Starke Frauen“⁶⁷ aufgegriffen. Für die Klassen 7/8 findet sich ein eigenes Kapitel zu „Frauen am Ball“, ebenso für die Klassen 9/10: „It’s a man’s world“. Die Verwobenheit von Geschlecht, Religion und Klasse, insbesondere das Aufbrechen stereotypischer Vorstellungen, wird im Kapitel „Frauen am Ball“ an verschiedenen Fotos deutlich: z.B. von Sheikha Lubna Khalid Sultan al-Qasimi,

⁶⁶ Vgl. Annette Mehlhorn, Geschlechtsspezifische Dimensionen im interreligiösen Lernen – Erkundungen in Zwischenräumen, Gütersloh 2005, 315–329; Hamida Sarah Behr, Mit Maria und Jesus in den Islamischen Religionsunterricht, Wiesbaden 2021, 167–188.

⁶⁷ Der Reihe nach: Kaddor et al. (2023), 98f.; Kaddor et al. (2017), 55–66; Lamy Kaddor/Rabeya Müller/Harry Harun Behr (Hrsg.), Saphir 9/10, München 2022, 146f.; Eilerts/Kübler (2020), 28f.; Husmann/Merkel (2021), 48–67; Das Kursbuch Religion 3: Heidrun Dierk/Petra Freudenberger-Lötz/Michael Landgrad/Hartmut Rupp (Hrsg.), Das Kursbuch Religion 3, Stuttgart/Braunschweig 2017, 26f.; Iris Bosold/Wolfgang Michalke-Leicht (Hrsg.), Mittendrin 9/10, Berlin 2016, 66–69; Markus Tomberg (Hrsg.), Leben gestalten 3, Stuttgart 2023, 150–153.

der ersten Frau, die in den Vereinigten Arabischen Emiraten Ministerin wurde; von Laleh Sadigh, einer iranischen Rennfahrerin und BWL-Dozentin; sowie von Wangari Maathai, einer kenianischen Wissenschaftlerin, Aktivistin und Friedensnobelpreisträgerin. Auch in evangelischen Lehrwerken spielt die Kategorie Geschlecht eine wichtige Rolle: „Mädchen und Jungen“ für die Klassen 5/6, ausführlich das Kapitel „Gemacht als Mann und Frau – was heißt das?“ für die Klassen 7/8 oder für die Klassen 9/10 „Biblische Frauen- und Männergestalten als Identifikations-Angebote“. Ähnlich in katholischen Religionslehrwerken, explizit für die Klassen 9/10: „Frauenbilder – Frauenleben / Männerbilder – Männerleben“ sowie – aktuelle Themen aufgreifend – „Maria 2.0 – Macht Licht an!“ und „Kirche und Genderfragen“.

Die hier exemplarisch genannten Kapitelüberschriften einzelner Religionslehrwerke verweisen auf die lebensweltliche Relevanz von geschlechtsbezogenen Identitätsfragen im RU. Auch empirisch ist die Bedeutsamkeit beider Aspekte – Lebensweltbezug und Identitätsförderung – für Jugendliche belegt: Fragen nach dem Existenziellen werden von Jugendlichen im RU präferiert. So gaben z.B. im Rahmen einer qualitativ-explorativen Studie zu Einflussfaktoren religiöser Bildung nahezu alle Schüler*innen des katholischen Religionsunterrichts an, sich nachhaltig an Themen zu erinnern, die sie mit ihrer Lebenswelt verknüpfen konnten.⁶⁸ Die Themen ‚interreligiöser Dialog‘ und ‚andere Religionen‘ wurden besonders positiv hervorgehoben, auch mit Blick auf politische, soziale, gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen in Deutschland und Europa.⁶⁹ Die theologisch-anthropologisch und für alle Religionen relevanten Fragestellungen ‚Wer bin ich?‘ und ‚Wer möchte ich sein?‘ haben einen expliziten Bezug zur eigenen, gegenwärtigen wie zukünftigen Lebenswelt und sind daher für den Religionsunterricht von Bedeutung. Im Religionsunterricht können im Film vermittelte Antwortversuche mit anthropologisch-theologischen Konzepten verbunden werden. Filminhalte können mithin sowohl zur Identitätsbildung als auch zur weltanschaulich-religiösen Orientierung beitragen; dies gilt eben auch für Filme ohne expliziten Bezug auf religiöse Traditionen.⁷⁰ Beispielsweise können die im Film ‚Billy Elliot‘ aufgeworfenen Fragen im Hinblick auf traditionell-religiöse Rollenvorstellungen weitergedacht werden, z.B. fehlende Möglichkeiten für Frauen, religiöse Ämter zu bekleiden.

Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Talent und Beruf(ung), nach Entscheidungsfreiheit werden im Film ‚Billy Elliot‘ jenseits einer religiösen Perspektive angesprochen, sie können dennoch eine religiöse Dimension aufweisen, wie die folgenden Filmzitate exemplarisch zeigen:

⁶⁸ Vgl. Judith Könemann/Clauß Peter Sajak/Simone Lechner, Einflussfaktoren religiöser Bildung, Wiesbaden 2017, 82.

⁶⁹ Vgl. Könemann et al. (2017), 83f.

⁷⁰ Vgl. Jörg Herrmann, Sinnmaschine Kino, Gütersloh 2001, 75.

Ballettlehrerin: Ich weiß, das ist vielleicht schwierig für Sie, aber heute hat Billy ein wichtiges Vortanzen verpasst. [...]

Bruder: Wollen Sie ihn für den Rest seines Lebens zu 'nem verdammten Streikbrecher machen? Gucken Sie sich ihn an, er ist erst elf verdammt nochmal.

Billy: Man muss mit der Ausbildung anfangen, wenn man noch jung ist.

Bruder: Schnauze! Ich lass' nicht zu, dass mein Bruder wie ein Idiot herumläuft [...]. Wie wär's, wenn Sie ihm seine Kindheit lassen?

Billy: Ich will keine Kindheit, ich will Balletttänzer werden. (59:41)

Die Relevanz dieser Thematik auch für den RU zeigen verschiedene Kapitel islamischer und christlicher Lehrwerke: In „Vorbild sein – schaff ich das?“⁷¹ für die Klassen 5/6 finden sich Themen wie „Bin das ich?“, „So will ich sein“ und „Will ich das?“; für die Klassen 7/8 die Frage „Was mir wichtig ist“ und für die Klassen 9/10 die Frage nach eigenen und familiären Erwartungen in „Ich soll – ich will – ich kann“. Diese Themen werden auch in christlichen Lehrwerken aufgegriffen, z. B. für den evangelischen RU: „Wie bin ich und wie nicht? Was sind meine Talente / Wer möchte ich sein?“ sowie „Christliche Vorbilder. Menschen in der Nachfolge“. Ebenso für den katholischen RU: „Ich und mein Gewissen: Wie soll ich mich bloß entscheiden?“ sowie „Entscheiden dürfen, entscheiden müssen“. Fragen nach dem Sinn des Lebens betreffen alle Religionen und sind überdies auch für ‚religiös unmusikalische‘ Menschen bedeutsam. Die für die Identitätsbildung Heranwachsender zentralen und lebensnahen Themen eignen sich mithin auch für interreligiöse Lernsettings, in denen unterschiedliche Sichtweisen und religiöse Antwortversuche diskutiert werden können.

Gerade für Jugendliche stellt der Film ein Medium dar, das an ihre Lebensrealität und an für sie relevante anthropologisch-theologische Fragen anknüpft. Eine Auseinandersetzung mit solchen prägenden Medien kann im RU sinnvoll sein, denn filmisch vermittelte Sinnfragen können die Identitätsbildung von Jugendlichen prägen.⁷² Kinder und Jugendliche konsumieren also nicht einfach passiv, sondern bauen Medieninhalte häufig in ihre (meist unbewussten) Selbst- und Weltkonzepte ein.⁷³ Im RU sollen Schüler*innen folglich auch dazu angeleitet werden, ihre Medienkompetenzen auszubauen und sich kritisch-reflexiv mit medial vermittelten Inhalten auseinanderzusetzen. Schüler*innen können religiöse wie filmische Antwortversuche für sich selbst überprüfen und eigene Vorstellungen und Wahrnehmungen überdenken.⁷⁴ Der Lern-, Denk- und Wandlungsprozess von Jackie Elliot, Billys Vater, ist dafür ein gutes Beispiel:

⁷¹ Der Reihe nach: Kaddor et al. (2023), 89–100; Kaddor et al. (2017), 44f.; Kaddor et al. (2022), 160f.; Dierk/ Freudenberger-Lötz/Landgrad/Rupp (Hrsg.) (2016), Das Kursbuch Religion 2, 16f.; Eilerts/Kübler (Hrsg.) (2016), Kursbuch Religion Elementar 3, 128–139; Bosold/Michalke-Leicht (2015), 16f.; Leben gestalten 2: Tomberg (2022), 196f.

⁷² Vgl. Feichtinger (2014), 19f.

⁷³ Vgl. Manfred L. Pirner, Film/Fernsehen/Video, Göttingen 2002, 312.

⁷⁴ Vgl. Kirsner (2000), 13.

Bruder: Dad, du darfst jetzt nicht aufgeben, nicht jetzt.⁷⁵

Vater: Du siehst doch, wie es uns geht, Mann. Was haben wir dem armen Kerl zu bieten? [...]

Bruder: Nicht jetzt, nicht nach so langer Zeit. Nicht nach allem, was wir durchgemacht haben!

Vater: Es ist für den kleinen Billy! [...] Vielleicht hat er Talent. [...] Es tut mir leid! [...] Wir müssen dem Kleinen doch eine verdammte Chance geben. [liegen sich weinend in den Armen] (1:16:25)

3.2 Intersektionale Perspektiven

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die bereits skizzierten theologisch-anthropologischen Fragestellungen in Verbindung mit dem Einsatz des Mediums ‚Film‘ im RU Lernprozesse anregen, insbesondere in Hinblick auf die Verwobenheit sozialer Kategorien (Intersektionalität). Dabei ist zu beachten, dass die folgenden Ausführungen als Impulse und Ideen zu verstehen sind, konkrete Folgerungen für die praktische Umsetzung müssen aus der jeweiligen Schulform, Schulstufe, dem Kernlehrplan und insbesondere der Lerngruppe abgeleitet werden.

Zunächst: Was ist überhaupt ein *religiöser* Lernprozess? Für Rudolf Englert sind religiöse Lernprozesse mehr als das Auswendiglernen von Fakten, vielmehr spielen (religiöse) Erfahrungen, Begegnungen und Reflexionen des eigenen Handelns eine zentrale Rolle.⁷⁶ Ähnlich hält Joachim Kunstmann fest:

Damit ist ein *sinnvoller* religiöser Lernprozess ein spürend begreifendes Wahrnehmen grundlegender Lebensprozesse, das einer religiösen Deutung nicht nur zugeführt, sondern aus dieser heraus auch verstanden wird; das zur religiösen Kommunikation befähigt und im Idealfall auch in eine private religiöse Praxis einmündet. [Hervorh. i. O.]⁷⁷

Als wichtiger Bestandteil dieser religiösen Kommunikation, die für die Ausbildung einer religiösen Identität wesentlich ist, sind ebenso Formen des interreligiösen Lernens zu zählen. Darüber hinaus können religiöse Lernprozesse als „emotional grundierte Wege der Lebensentfaltung“ bezeichnet werden, sie „haben daher ganz wesentlich mit Selbstvertrauen zu tun“⁷⁸. Um dieses Selbstvertrauen, zu dem das Ablösen von begrenzenden Stereotypen gehört, geht es auch im Film ‚Billy Elliot‘. Das Lernen an filmischen Figuren im RU kann Antworten auf Fragen im Identitätsfindungsprozess anbieten und das Selbstvertrauen der Schüler*innen durch filmische Vorbilder stärken. Ein (religiöser) Lernprozess ist ein komplexer Vorgang, weil nicht nur Wissen, sondern auch Erfahrungen und Erlebnisse bei der Aneignung von Lerninhalten verarbeitet werden und

⁷⁵ Billys Vater ist in dieser Szene auf dem Weg zum Bergwerk. Damit wird er selbst zum Streikbrecher, um Billy die Aufnahmeprüfung finanziell zu ermöglichen. Der weiter streikende Tony, Billys Bruder, ist schockiert und möchte seinen Vater davon abhalten.

⁷⁶ Vgl. Rudolf Englert, Religionspädagogische Grundfragen, Stuttgart ²2008, 274.

⁷⁷ Joachim Kunstmann, Was ist ein religiöser Lernprozess?, 2015, 67.

⁷⁸ Kunstmann (2015), 59.

künftige Handlungsmöglichkeiten beeinflussen können.⁷⁹ Um dieser Komplexität gerecht zu werden, ist eine intersektionale Perspektive auf die Lebenswelt und Identität von Schüler*innen hilfreich.

Schauen wir dazu erneut auf den Film ‚Billy Elliot‘: Hier liegt Erfahrungen von Ausgrenzung eine Verwobenheit sozialer Kategorien zugrunde. Billys Traum von einer Karriere als Balletttänzer scheint zunächst an einem *geschlechtsbezogenen* Stereotyp zu scheitern: „Jungs spielen Fußball oder gehen zum Boxen oder Ringen. Aber doch nicht zum Ballett.“ Im weiteren Verlauf wird jedoch schnell deutlich, dass auch *klassenbezogene* Gründe eine Rolle spielen, z.B. das fehlende Geld für die Fahrt nach London. Wenn der RU einen Beitrag zur Sensibilisierung für intersektionale Ungleichheit und zur Identitätsstärkung von Schüler*innen leisten soll, dann sollten soziale Kategorien inhaltlich Eingang in den RU finden: Welche Stereotype prägen mein Leben? Welche geben mir Halt, welche hindern mich? Was kann ich, was können wir als Gesellschaft tun, um exkludierende Stereotype aufzudecken? Inwiefern hilft es mir, wenn ich Stereotype als (gesellschaftlich reproduziertes) Konstrukt erkenne und mich selbst davon abgrenze? Aber auch: Wo haben sich Stereotype in (diskriminierende) Strukturen eingeschrieben? Was kann ich als Individuum, was können wir als Gesellschaft dagegen tun? Der Film ‚Billy Elliot‘ kann für solche Fragen ein wichtiger Ausgangspunkt sein, weil er Stereotype dekonstruiert, indem er Billys persönliches Glück und letztlich persönlichen Erfolg jenseits einengender Stereotype in den Fokus rückt. Gleichzeitig werden Ungleichheiten auf struktureller und individueller Ebene thematisiert, z.B. in einem Gespräch zwischen (1) Billy, seinem Vater, (2) Billy und einem Bewerber an der Royal Ballet School in London:

(1) Billy: *Und wie ist es so?*

Vater: *Wie ist was?*

Billy: *London.*

Vater: *Keine Ahnung, Junge. Ich bin nie aus Durham rausgekommen.*

Billy: *Du bist nie da gewesen?*

Vater: *Was hätte ich denn in London machen sollen?*

Billy: *Naja, es ist die Hauptstadt.*

Vater: *Aber in London gibt es keine Zehen. (1:19:36)*

(2) Bewerber: *Wo kommst du her?*

Billy: *Everington. County Durham.*

Bewerber: *Durham? Ist da nicht ´ne tolle Kathedrale?*

Billy: *Keine Ahnung, war ich noch nie. (1:21:36)*

Ebenso können klassenbezogene Ungleichheiten, die die Lebenswelt in unterschiedlicher Weise prägen, mithilfe des Films zum Thema des Religionsunterrichts werden. Das Medium ‚Film‘ eignet sich für Fragen nach der Wirkmächtigkeit von Stereotypen im Allgemeinen, im RU bietet sich daran anknüpfend

⁷⁹ Vgl. Tina Hascher/Hermann Astleitner, *Blickpunkt Lernprozess*, Bad Heilbrunn 2007, 31.

eine Vertiefung der Themen religionsbezogene Stereotype und Vorurteile an. Die Relevanz dieser Themen haben jüngst Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer herausgestellt, die mit Blick auf zunehmende muslim*innenfeindliche Vorurteile bei Schüler*innen monieren, dass Konzeptionen zum interreligiösen Lernen die Vorurteilsthematik bislang nur unzureichend berücksichtigen.⁸⁰ Dabei liegt das Potenzial interreligiösen Lernens gerade darin, Akzeptanz und Respekt zu fördern und Vorurteile und Stereotype abzubauen.⁸¹

Daraus ergeben sich – den Lebensweltbezug und die Identitätsförderung ernst nehmend – weitere Fragen für den RU: Welche gesellschaftlichen Begrenzungen wirken noch heute? Welche weiteren sozialen Kategorien diskriminieren oder privilegieren, weil sie mit stereotypisierten Vorstellungen verbunden sind? Die in den Überschriften der Religionslehrwerke bereits sichtbar gewordenen Themen beziehen sich auf den komplexen Identitätsfindungsprozess von Schüler*innen. Es geht um ihr Selbstbild, um Wünsche, Träume und Talente, aber auch um Fremdzuschreibungen, Ausgrenzungen und Begrenzungen. In all diesen Themen schwingen gesamtgesellschaftliche Rollenbilder und Stereotype mit. Im Anschluss an den Film und mit Bezug auf die Erfahrungen von Schüler*innen scheint es sinnvoll, nicht nur die soziale Kategorie Geschlecht, sondern auch ihre Verwobenheit mit diskriminierenden Zuschreibungen aufgrund von Religion, Sexualität, Race, Alter, Dis-/Ability, Nationalität etc.⁸² zum Thema des Religionsunterrichts zu machen. Ausgehend von den Fragen, die der Film aufgreift, können im weiteren Unterrichtsgeschehen Stereotype, die oftmals Wünsche und Träume von Kindern und Jugendlichen konterkarieren, zum Unterrichtsgegenstand werden.

Mit Blick auf die Ursprünge des Intersektionalitätsansatzes im *Black Feminism*, aber auch in Anbetracht zunehmender rassistischer, antisemitischer und religionsbezogener Gewalttaten sowie des Erstarkens rechtspopulistischer Parteien in Deutschland scheint der Einbezug der Kategorien Race und Religion von besonderer Wichtigkeit. Hierfür eignen sich Filme, die Religion und Rechtspopulismus explizit thematisieren.⁸³ Eine religionspädagogische und -didaktische Auseinandersetzung, auch im Hinblick auf interreligiöse Lernprozesse, steht dazu meines Wissens bislang aus. Doch auch im vorliegenden Beispiel kann das Thema im Rahmen einer Unterrichtsreihe aufgegriffen werden, selbst

⁸⁰ Vgl. Thomas Schlag/Friedrich Schweitzer, Muslim*innenfeindlichkeit als Vorurteil und Herausforderung für interreligiöses Lernen, 2023, 58; ebenso Martin Rothgangel/Helena Stockinger, Sozialpsychologische Einstellungs- und Vorurteilsforschung in ihrer Bedeutung für interreligiöses Lernen, Paderborn 2023, 340–358.

⁸¹ Kritisch weisen Thomas Schlag und Friedrich Schweitzer (2023, 66) darauf hin, dass empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von interreligiösem Lernen, besonders hinsichtlich des Abbaus von Vorurteilen im RU, bislang kaum vorhanden sind.

⁸² Zum ‚et-cetera-Problem‘ sozialer Kategorien vgl. Judith Butler, Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main ²¹2020, 210.

⁸³ Vgl. Viera Pirker, Medien zu (Rechts-)Populismus und Religion, Regensburg 2024, 113–127.

wenn der Film weder die Kategorie Religion noch die Kategorie Race explizit thematisiert.

Im Hinblick auf den Film ‚Billy Elliot‘ sei dazu auf das bereits angesprochene Kapitel „I have a dream“ in Saphir 5/6⁸⁴ verwiesen: Das Thema ‚Gerechtigkeit‘ im RU schließt einerseits die Auseinandersetzung mit einzelnen sozialen Kategorien, z.B. Geschlecht, ein, weist andererseits aber auch darüber hinaus. Gerechtigkeit ist ein komplexer Begriff, der vielfältige Kategorien, z.B. Race, Religion, Sexualität, berücksichtigt, wie es in §1 des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes deutlich wird. Kategorien in ihrer Verwobenheit prägen das Leben jedes Menschen, jedoch unterschiedlich hinsichtlich Privilegierung und Diskriminierung (Intersektionalität). Der für Billy Elliot wichtige Frage nach Zukunftswünschen und Träumen wird in Saphir 5/6 mit einem Ausschnitt der berühmten Rede *I Have a Dream* Martin Luther Kings entsprochen. Die Aufgabenstellung „Inwiefern ist Martin Luther Kings Traum Wirklichkeit geworden, inwiefern nicht?“ regt Schüler*innen dazu an, einen kritischen Blick auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse und den Status quo zu werfen. Stereotype, die im Film ‚Billy Elliot‘ stärker auf Geschlecht und Klasse bezogen sind, betreffen hier besonders die Kategorie Race.⁸⁵ Intersektionale Perspektiven finden Berücksichtigung, wenn Schüler*innen bspw. den Begriff ‚Brüderlichkeit‘ hinsichtlich seiner (Nicht-)Repräsentanz von Mädchen und Frauen kritisch reflektieren sollen.

Gerechtigkeitssensibilität ist ein wesentlicher Teil der religiösen Identität, die im Religionsunterricht ausgebildet und gefördert werden sollte. Der interreligiöse Dialog im Religionsunterricht kann besonders zur Identitätsarbeit Heranwachsender beitragen: Im Dialog und in Begegnungen mit anderen Religionen wird das Eigene häufig bewusster erlebt, sodass nicht nur mehr Verständnis und Toleranz⁸⁶ aufgebracht werden, sondern auch der Rückbezug zur eigenen Religion gestärkt wird.⁸⁷ Darin liegt zugleich das große Potenzial des interreligiösen Dialogs, besonders wenn solche Begegnungen im außerschulischen Umfeld der Schüler*innen kaum stattfinden. Zugleich scheint gerade mit Blick auf

⁸⁴ Vgl. Kaddor et al. (2023), 134.

⁸⁵ Das Religionsbuch Saphir 7/8 empfiehlt die Arbeit mit weiteren Kunstformen, z.B. der Musik. Die Auseinandersetzung mit dem Song „Running away“ des Jamaikaners Bob Marley soll zeigen, dass es ihm trotz massiver Widerstände möglich war, sich für seine Anliegen einzusetzen und Erfolg zu haben. Die Frage nach Diskriminierung, Exklusion und dem Mut, gewohnte Wege zu verlassen, wird so im Religionsunterricht aufgegriffen; vgl. Lamy Kaddor/Rabeya Müller/Harry Harun Behr/Werner Haußmann (Hrsg.), Saphir 7/8 – Lehrerkommentar zum Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime, München 2012, 74. Zum ästhetischen Lernen durch Musik siehe Dorothea Ermert, Ästhetisches Lernen durch Musik, Münster/New York 2017, 319–327.

⁸⁶ Zur Schwierigkeit der Toleranzförderung im interreligiösen Lernen siehe z.B. Friedrich Schweitzer, Wie wirksam ist interreligiöses (Begegnungs-)Lernen?, 2022, 4–5 und Alexander Unser, Interreligiöses Lernen, Stuttgart 2021, 280–291.

⁸⁷ Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 9.

aktuelle Diskurse eine Auseinandersetzung mit verallgemeinernden Identitätskonstruktionen („Alle Christ*innen, alle Muslim*innen sind ...“) wichtig.⁸⁸ Die Kategorie Religion tritt hier in den Vordergrund, wenn damit religionsbezogene Diskriminierungsformen wie Antisemitismus und Islamfeindlichkeit begründet werden: „Eine fundierte religiöse Bildung, beispielsweise an Schulen, kann hiernach einer Radikalisierung vorbeugen bzw. das frühzeitige Erkennen von religiös-extremistischen Einstellungen und Argumenten ermöglichen.“⁸⁹ Im RU muss es darum gehen, den eigenen Umgang mit Vielfalt, aber ebenso die Ursachen von Vorurteilen zu reflektieren.⁹⁰ Dazu gehört neben der sozialen Prägung auch der mediale Einfluss auf religiöse Stereotype.⁹¹ Die Auseinandersetzung mit Identität im RU kann dabei helfen, situativ auf ausgrenzende Haltungen zu reagieren, indem das vermeintlich ‚Normale‘ dekonstruiert und konkrete Handlungsmöglichkeiten, z. B. das Einüben von (Gegen-)Argumentationen, ausgelotet werden.⁹² Filmcharaktere und ihre unterschiedlichen Positionierungen und Argumentationen können dabei als Vorlage dienen.

In einen lebensnahen RU können auch eigene Erfahrungen einbezogen werden, wobei immer zu beachten ist, dass das Mitteilen von Diskriminierungserfahrungen schmerzlich und schambehaftet sein kann. Schüler*innen soll ein Raum gegeben werden, in dem sie *freiwillig* über ihre Erfahrungen berichten können. Das Medium ‚Film‘ ist dabei hilfreich, weil Diskriminierung anhand der Erfahrungen einer filmischen Figur diskutierbar werden. Im Hinblick auf die Kategorie Religion kann dann weitergehend gefragt werden, wo ein interreligiöser Dialog durch Stereotype und Vorurteile erschwert oder sogar unmöglich gemacht wird. Auch können Fragen nach gerechtem Handeln mit den Lehren der unterschiedlichen Religionen beantwortet und Kriterien für gemeinsames verantwortliches Handeln herausgearbeitet werden.⁹³ Religiöse Traditionen dienen dabei als Ressource für gemeinsame, (inter-)religiöse Reflexion, denn Vielfalt und Heterogenität spielen in allen Religionen eine Rolle.⁹⁴ Was Menschen aller Religionen vereint, ist der Glaube an einen gütigen Gott und das Streben nach einem verantwortungsvollen, respektvollen Miteinander für eine gerechte(re) Welt – nicht nur im Film.

⁸⁸ Vgl. ebd., 31; Hakan Turan, Identitätssensible Kommunikation, Regensburg 2024, 312–332.

⁸⁹ Florian Volm, Die Rolle religiöser Identität im Verhältnis zu extremistischen Einstellungen, Regensburg 2024, 186.

⁹⁰ Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 34.

⁹¹ Vgl. Jan-Hendrik Herbst, Christlich-religiöse Bildung und Rechtspopulismus, Regensburg 2024, 310.

⁹² Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 31.

⁹³ Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 110.

⁹⁴ Vgl. Sommerhoff/Kölling (2017), 53, 139.

4. Ausblick

Das gemeinsame Anschauen von Filmen gehört Feichtinger zufolge zu den Erwartungen an den RU, die mit einer didaktisch wenig zielführenden Perspektive auf das Medium ‚Film‘ einhergehen können.⁹⁵ Dass der Gebrauch von Filmen im RU jedoch keineswegs nur ein pädagogisches Verlegenheitsprogramm darstellen muss, sondern durchaus produktiv sein kann, konnte der folgende Beitrag zeigen. Filme wecken Emotionen und haben gerade wegen ihrer Thematisierung existenzieller Fragen und Antwortversuche eine gewisse Nähe zu Religion.⁹⁶ Filme eignen sich für den RU, wenn sie lebensnahe Themen aufgreifen und eine didaktisch angeleitete theologische Vertiefung ermöglichen. Beides muss zusammengedacht werden, die Fokussierung auf die Lebenswelt darf nicht zum alleinigen Kriterium des Religionsunterrichts und der Filmauswahl werden. Vielmehr geht es bei beiden darum, lebensweltliche Alltagserfahrungen von Schüler*innen zu berücksichtigen, die für ihr Suchen und Fragen nach Sinn und Grund des Lebens bedeutsam sind.⁹⁷ Für viele Schüler*innen sind Filme ein wichtiger Zugang zum Kulturwissen,⁹⁸ überdies können Filme von Heranwachsenden als Orientierung im Identitätsfindungsprozess herangezogen werden (lebensweltliche und identitätsfördernde Relevanz). Weil Medien „aktuelle Ergebnisse und Wirklichkeitsausschnitte der (Jugend-)Kulturen“ repräsentieren und damit die „primäre ‚Schnittstelle zur Wirklichkeit‘“⁹⁹ darstellen, ist der Film ein geeignetes Medium in einem lebensweltbezogenen und identitätsfördernden RU.

Dass der Einsatz von Filmen für den RU durchaus lohnend und thematisch sinnvoll sein kann, haben die Verknüpfungen zu theologisch-anthropologischen und intersektionalen Perspektiven, auch in den Religionslehrwerken, gezeigt. Der evangelische Religionspädagoge Ingo Reuter bezeichnet den populären Film als „eine Art Biblia pauperum“¹⁰⁰, weil in unserer Gesellschaft bewegte Bilder in den Vordergrund träten, Schrift hingegen in den Hintergrund rücke. Jedoch dürfen Text und Film im RU nicht gegeneinander ausgespielt werden, die Schriftlosigkeit des Films darf den Filmeinsatz nicht allein begründen. Vielmehr geht es darum, im RU unterschiedliche Medien und Lernformen anzubieten, die gewiss unterschiedlichen Lerntypen und Interessen der Schüler*innen gerecht werden. Filme haben Relevanz im RU – und hier kann Reuter zugestimmt werden –, weil sie uns mitleiden, mithoffen, mitfreuen lassen.¹⁰¹ Auch im interreligiösen Dialog kann der Einsatz eines Films hilfreich sein,

⁹⁵ Vgl. Feichtinger (2014), 18.

⁹⁶ Vgl. Reuter (2008), 134.

⁹⁷ Vgl. Georg Hilger, *Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I*, Regensburg 1996, 14.

⁹⁸ Vgl. Hildebrand (2006), 9.

⁹⁹ Mendl (2002), 540f.

¹⁰⁰ Reuter (2008), 133.

¹⁰¹ Vgl. Reuter (2008), 134.

gerade wenn er zur kritischen Auseinandersetzung mit (religionsbezogenen) Stereotypen und Vorurteilen einlädt. Und so lässt sich für den Filmeinsatz im Religionsunterricht mit bell hooks resümieren: „Movies make magic. They change things. They take the real and make it into something else right before our very eyes.“¹⁰²

Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan/Grümme, Bernhard, Gerechtigkeit durch religiöse Bildung. Drei Frage- und ein vorsichtiges Rufzeichen. In: ThPQ, 162 (2014), 314–324.
- Amir-Moazami, Schirin, Dämonisierung und Einverleibung: Die ›muslimische Frage‹ in Europa. In: María do Mar Castro Varela/Paul Mecheril (Hrsg.), Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart, Bielefeld 2016, 21–39.
- Behr, Hamida Sarah, Mit Maria und Jesus in den Islamischen Religionsunterricht – Theologische und pädagogische Erörterung, Quellen und Material. In: Fahimah Ulfat/Ali Ghandour (Hrsg.), Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht, Wiesbaden 2021, 167–188.
- Bohrmann, Thomas/Reichelt, Matthias/Veith, Werner, Warum der Film auch ein Gegenstand der Ethik ist. Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), Angewandte Ethik und Film, Wiesbaden 2018, IX–XVIII.
- Bohrmann, Thomas/Veith, Werner/Zöller, Stephan, Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), Handbuch Theologie und populärer Film. Band 2, Paderborn u.a. 2009, 9–13.
- Bosold, Iris/Michalke-Leicht, Wolfgang (Hrsg.), Mittendrin. Lernlandschaften Religion 9/10, Berlin ²2016.
- Bosold, Iris/Michalke-Leicht, Wolfgang (Hrsg.), Mittendrin. Lernlandschaften Religion 7/8, Berlin 2015.
- Butler, Judith, Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a.M. ²¹2020.
- Calmbach, Marc/Flaig, Bodo/Edwards, James/Möller-Slawinski, Heide/Borchard, Inga/Schleer, Christoph (Hrsg.), Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland [SINUS-Jugendstudie 2020], Frankfurt a.M. 2020.
- Crenshaw, Kimberlé, Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. In: University of Chicago Legal Forum, 1 (1989), 139–167.
- Dierk, Heidrun/Freudenberger-Lötz, Petra/Landgrad, Michael/Rupp, Hartmut (Hrsg.), Das Kursbuch Religion 3. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2017.

¹⁰² hooks (2009), 1.

- Dierk, Heidrun/Freudenberger-Lötz, Petra/Landgrad, Michael/Rupp, Hartmut (Hg.), Das Kursbuch Religion 2. Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 7./8. Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2016.
- Eilerts, Wolfram/Kübler, Heinz-Günter (Hrsg.), Kursbuch Religion Elementar 1. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 5./6. Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2020.
- Eilerts, Wolfram/Kübler, Heinz-Günter (Hrsg.) Kursbuch Religion Elementar 3. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht im 9./10. Schuljahr, Stuttgart/Braunschweig 2016.
- Englert, Rudolf, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart ²2008.
- Ermert, Dorothea, Ästhetisches Lernen durch Musik. Überlegungen zur Begründung des Einsatzes von Musik im Islamischen Religionsunterricht. In: Yaşar Sarıkaya/Franz-Josef Bäumer (Hrsg.), Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext, Münster/New York 2017, 319–327.
- Faulstich, Werner, Grundkurs Filmanalyse, Paderborn ³2013.
- Feichtinger, Christian, Filmeinsatz im Religionsunterricht, Göttingen 2014.
- Gottwald, Eckart, Audiovisuelle Medien in Religionsunterricht und Gemeindearbeit. In: Gottfried Adam/Rainer Lachmann (Hrsg.), Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband, Göttingen ⁴2002, 284–296.
- Gräb, Wilhelm, Film und Religion oder: Filme mit etwas Theologie im Kopf anschauen. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum, 2 (2021), 4–8.
- Gunda-Werner-Institut/Center for Intersectional Justice (Hrsg.), „Reach Everyone on the Planet...“. Kimberlé Crenshaw und die Intersektionalität, Berlin 2019.
- Hascher, Tina/Astleitner, Hermann, Blickpunkt Lernprozess. In: Michaela Gläser-Zikuda/ Tina Hascher (Hrsg.), Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis, Bad Heilbrunn 2007, 25–44.
- Herbst, Jan-Hendrik, Christlich-religiöse Bildung und Rechtspopulismus. Analyse von Zusammenhängen und Perspektiven für die Praxis. In: Christian Ströbele/ Erdoğan Karakaya/Armina Omerika/Eckhard Zemmrich (Hrsg.), Rechtspopulismus und Religion. Herausforderungen für Christentum und Islam, Regensburg 2024, 301–311.
- Herrmann, Jörg, Gewalt im Film. Eine Herausforderung für die Theologie. In: Inge Kirsner/Michael Wermke (Hrsg.), Gewalt. Filmanalysen für den Religionsunterricht, Göttingen 2004, 15–21.
- Herrmann, Jörg, Sinnmaschine Kino. Sinndeutung und Religion im populären Film, Gütersloh 2001.
- Hildebrand, Jens, Film: Ratgeber für Lehrer, Köln ²2006.
- Hilger, Georg, Prinzipielle religionsdidaktische Grundregeln I. In: Engelbert Groß/Klaus König, (Hrsg.), Religionsdidaktik in Grundregeln. Leitfaden für den Religionsunterricht, Regensburg 1996, 9–29.

- hooks, bell, *Reel to Real. Race, class and sex and the movies*, New York/London 2009.
- Huizing, Klaas, *Inszenierte Legenden: Der Medien-Mensch in der Sicht einer Ästhetischen Theologie*. In: Manfred Pirner/ Matthias Rath (Hrsg.), *Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien*, (Medienpädagogik Interdisziplinär 1), München 2003, 119–130.
- Husmann, Bärbel/Merkel, Rainer (Hrsg.), *Moment mal! 2 Evangelische Religion*, Stuttgart/Leipzig/Dortmund 2021.
- Kaddor, Lamy/Müller, Rabeya/Behr, Harry Harun (Hrsg.), *Saphir 5/6 – Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, München ³2023.
- Kaddor, Lamy/Müller, Rabeya/Behr, Harry Harun (Hrsg.), *Saphir 9/10 – Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, München 2022.
- Kaddor, Lamy/Müller, Rabeya/Behr, Harry Harun (Hrsg.), *Saphir 7/8 – Islamisches Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, München ²2017.
- Kaddor, Lamy/Müller, Rabeya/Behr, Harry Harun/Haußmann, Werner (Hrsg.), *Saphir 7/8 – Lehrerkommentar zum Religionsbuch für junge Musliminnen und Muslime*, München 2012.
- Keuchen, Marion, *Mit Bildern elementar bilden*, Freiburg i.Br. 2017.
- Dies., *Wie können Kino und Fernsehen interreligiöses Lernen im Religionsunterricht fördern? Die Wahrnehmung anderer Länder und Religionen durch Filme*. In: ZPT, 68, 3 (2016), 353–366.
- Kirsner, Inge, *Komm und sieh: Religion und Film. Analysen und Modelle*, Wiesbaden 2020.
- Kirsner, Inge/Wermke, Michael, *Vorwort*. In: Dies. (Hrsg.), *Passion Kino. Existenzielle Filmmotive im Religionsunterricht und Schulgottesdienst*, Göttingen 2009.
- Kirsner, Inge, *Religion und Kino, Mythos und Wirklichkeit*. In: Inge Kirsner/Michael Wermke (Hrsg.), *Religion im Kino. Religionspädagogisches Arbeiten mit Filmen*, Göttingen 2000, 12–40.
- Knauss, Stefanie, *Religion and Film. Representation, Experience, Meaning*, Leiden/Boston 2020.
- Könemann, Judith/Sajak, Clauß Peter/Lechner, Simone, *Einflussfaktoren religiöser Bildung. Eine qualitativ-explorative Studie*, Wiesbaden 2017.
- Kroll, Thomas, *Umgang mit Filmen*. In: Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Karl Ernst Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 497–500.
- Kunstmann, Joachim, *Was ist ein religiöser Lernprozess? Religiositätsbildung als religionspädagogische Konzeption*. In: RpB, 73 (2015), 57–67.
- Liedtke, Simone/Rieger, Phil, *„Der Film ist ein für sich stehendes Erlebnis“*. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum 2 (2021), 35–40.
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, María Teresa/Supik, Linda, *Fokus Intersektionalität – eine Einleitung*. In: Helma Lutz/ María Teresa Herrera Vivar/Linda Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*, Wiesbaden ²2013, 9–34.

- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar, Religion als Differenzierungsoption. Die Identifikation migrationsgesellschaftlicher Anderer. In: Bernhard Grümme/Thomas Schlag/Norbert Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*, Stuttgart 2021, 109–124.
- Mehlhorn, Annette, Geschlechtsspezifische Dimensionen im interreligiösen Lernen – Erkundungen in Zwischenräumen. In: Peter Schreiner/Ursula Sieg/Volker Elsenbast (Hrsg.), *Handbuch Interreligiöses Lernen*, Gütersloh 2005, 315–329.
- Mendl, Hans, Audiovisuelle Medien. In: Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Karl Ernst Nipkow (Hrsg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München 2002, 540–543.
- Mikos, Lothar, *Film- und Fernsehanalyse*, München 4²⁰²³.
- Peltzer, Anja, *Identität und Spektakel. Der Hollywood-Blockbuster als global erfolgreicher Identitätsanbieter*, Konstanz 2011.
- Pirker, Viera, Medien zu (Rechts-)Populismus und Religion. Lineaturen in Film, Social Media und aktuellen Studien. In: Christian Ströbele/Erdoğan Karakaya/Armina Omerika/Eckhard Zemmrich (Hrsg.), *Rechtspopulismus und Religion. Herausforderungen für Christentum und Islam*, Regensburg 2024, 113–127.
- Pirker, Viera/Valentin, Joachim, Kirche, Kult und Krise. Zur Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), *Kirche, Kult und Krise. Christentum im neueren Film*, Marburg 2023, 9–13.
- Pirker, Viera/Pišonić, Klara (Hrsg.), *Virtuelle Realität und Transzendenz. Theologische und didaktische Erkundungen*, Freiburg i.Br. 2022.
- Pirner, Manfred L., Film/Fernsehen/Video. In: Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer (Hrsg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs*, Göttingen 2002, 309–321.
- Prommer, Elizabeth, *Film und Kino. Die Faszination der laufenden Bilder*, Wiesbaden 2016.
- Reuter, Ingo, *Religionspädagogik und populäre Bilderwelten. Grundlagen – Analysen – Konkretionen*, Jena 2008.
- Rothgangel, Martin/Stockinger, Helena, Sozialpsychologische Einstellungs- und Vorurteilsforschung in ihrer Bedeutung für interreligiöses Lernen. In: Regina Polak (Hrsg.), *Interreligiöser Dialog. Wissenschaftliche Zugänge zur Begegnung der abrahamitischen Religionen*, Paderborn 2023, 340–358.
- Sajak, Clauß Peter, *Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen*, Seelze 2013.
- Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, Muslim*innenfeindlichkeit als Vorurteil und Herausforderung für interreligiöses Lernen – Konsequenzen für den christlichen Religionsunterricht. In: *ZPT* 75, 1 (2023), 58–72.
- Schnabel, Elaine S., White secularity: the racialization of religion in Netflix's *Unorthodox*. In: *Critical Studies in Media Communication*, 39, 4 (2022), 305–318.
- Schroeter-Wittke, Harald, Religion als Thema der Unterhaltung im populären Spielfilm. In: Thomas Bohrmann/Werner Veith/Stephan Zöller (Hrsg.), *Handbuch Theologie und populärer Film*, Band 3, Paderborn u.a 2012, 31–46.

- Schwab, Ulrich, Religiöse Sozialisation. In: Gottfried Bitter/Rudolf Englert/Gabriele Miller/Karl Ernst Nipkow (Hrsg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 180–184.
- Schweitzer, Friedrich, Wie wirksam ist interreligiöses (Begegnungs-)Lernen?. In: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin & Brandenburg (1), 2022, 4–5.
- Sommerhoff, Mara/Kölling, Britta, Ich, du, wir – Fragen nach Identität und Religion. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe, Berlin 2017.
- Spanhel, Dieter, Die Bedeutung anthropologischer bzw. kulturanthropologischer Aspekte für die Medienpädagogik. In: Manfred Pirner/Matthias Rath (Hrsg.), Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien, (Medienpädagogik Interdisziplinär 1), München 2003, 91–106.
- Surkamp, Carola, Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen aus der Sicht unterschiedlicher Fächer. In: Matthias Kepser (Hrsg.), Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a., München 2010, 85–108.
- Tiemann, Manfred, Filme für Religionsunterricht und Gemeinde, Göttingen 2009.
- Tiemann, Manfred, bibel im film. Ein Handbuch für den Religionsunterricht, Gemein-dearbeit und Erwachsenenbildung, Stuttgart 1995.
- Tomberg, Markus (Hrsg.), Leben gestalten 3. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. 9. und 10. Jahrgangsstufe, Stuttgart 2023.
- Tomberg, Markus (Hrsg.), Leben gestalten 2. Unterrichtswerk für den Katholischen Religionsunterricht. 7. und 8. Jahrgangsstufe, Stuttgart 2022.
- Turan, Hakan, Identitätssensible Kommunikation. Der schulische Umgang mit islam-bezogenen Themen in Zeiten des Rechtspopulismus. In: Christian Ströbele/Erdoğan Karakaya, /Armina Omerika/Eckard Zemmrich (Hrsg.), Rechtspopulismus und Religion. Herausforderungen für Christentum und Islam, Regensburg 2024, 312–332.
- Unser, Alexander, Interreligiöses Lernen. In: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hrsg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 280–291.
- Valentin, Joachim/Visarius, Karsten, Die Faszination des Bösen. Ein filmisches Panorama, Marburg 2022.
- Volm, Florian, Die Rolle religiöser Identität im Verhältnis zu extremistischen Einstellungen. In: Christian Ströbele/ Erdoğan Karakaya/Armina Omerika/Eckhard Zemmrich (Hrsg.), Rechtspopulismus und Religion. Herausforderungen für Christentum und Islam, Regensburg 2024, 183–190.
- Von Scheidt, Thomas, „Können wir nicht mal wieder einen Film gucken?“ Das Medium Film im Religionsunterricht. In: Thomas Bohrmann/Werner Veith/Stephan Zöller (Hrsg.), Handbuch Theologie und populärer Film, Bd. 2, Paderborn u.a. 2009, 311–322.
- Wischer, Mariele/Spiering-Schomborg, Nele, Zooming – ein Werkzeug zum produktiv-verändernden Umgang mit Intersektionalität in religiösen Lernprozessen. In: Thorsten Knauth/Rainer Möller/Annebelle Pithan (Hrsg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster/New York 2020, 363–374.

Internetquellen

- Füßers, Clemens/ Hornung, Jana /Filmernst (Hrsg.), Billy Elliot – I will dance, 2004, Online-Skript; <https://www.filmernst.de/media/files/Materialien/B/Billy%20Elliot.pdf>; letzter Aufruf: 29.01.2024.
- Juhnke, Karl, Serie, [online], <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/s:serie-333>; letzter Aufruf: 17.06.2024.
- Katholisches Filmwerk, Arbeitshilfen. Billy Elliot – I will dance, [online], https://www.kinofenster.de/download/billy_elliot_i_will_dance_fh3_pdf; letzter Aufruf: 29.01.2024.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, 2023, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf; letzter Aufruf: 29.01.2024.
- Michel, Sonya, The Roots (and Risks) of Netflix's Unorthodox, 2020, <https://www.the-american-interest.com/2020/04/30/the-roots-and-risks-of-netflixs-unorthodox/>; letzter Aufruf: 30.01.2024.
- Statista, Anzahl der verfügbaren Filme bei Netflix nach Ländern weltweit im Jahr 2023, [online] 2024a, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/945908/umfrage/anzahl-der-verfuegbaren-filme-bei-netflix-nach-laendern/>; letzter Aufruf: 26.01.2024.
- Statista, Anzahl der verfügbaren Serien bei Netflix nach Ländern weltweit im Jahr 2023, [online] 2024b, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/945583/umfrage/anzahl-der-verfuegbaren-serien-bei-netflix-weltweit/>; letzter Aufruf: 26.01.2024.
- Statista, Kinobesucher in Deutschland vom 1. Halbjahr 2004 bis zum 1. Halbjahr 2023, [online] 2024c, [https://de.statista.com/statistik/daten/studie/163978/umfrage/kinobesucher-1-halbjahr-seit-2004/#:~:text=Laut%20der%20Filmförderungsanstalt%20\(FFA\)%20betrug,2023%20rund%2045%2C2%20Millionen](https://de.statista.com/statistik/daten/studie/163978/umfrage/kinobesucher-1-halbjahr-seit-2004/#:~:text=Laut%20der%20Filmförderungsanstalt%20(FFA)%20betrug,2023%20rund%2045%2C2%20Millionen;); letzter Aufruf: 26.01.2024.
- Vision Kino/British Film Institute/Danish Film Institute, Film – A Language Without Borders. Billy Elliot, o.J., <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/billy-elliott-resource-english-v1.pdf>; letzter Aufruf: 29.01.2024.