

MAGAZIN
für den Religionsunterricht
an berufsbildenden Schulen
Ausgabe **77** | 2022

BRU

Heftpreis € 10,00



ECHT *jetzt?!*

FAKE *und* **WIRKLICHKEITEN**



ECHT JETZT?! FAKE UND WIRKLICHKEITEN

» ZU DIESER AUSGABE

Was ist Fake, was Wirklichkeit? Durch den Blick auf das Ganze des Heftcovers kann die Frage schnell geklärt werden: Das über der Wasseroberfläche Befindliche ist Fake, das unter der Wasseroberfläche die Wirklichkeit. Ein Goldfisch bleibt ein Goldfisch, auch wenn er sich eine Haifischflosse umschnallt. Ist doch ganz leicht...

Echt jetzt?! Der Blick auf das Ganze entspricht doch keineswegs unserer Lebenswirklichkeit, denn wir können »das Ganze« gar nicht überblicken, sind wir doch Teil des »Ganzen«. Wir befinden uns quasi über der »Wasseroberfläche«.

Der Blick unter die Wasseroberfläche ist – im Bild gesprochen – jedoch möglich, wenn das Wasser klar ist und dadurch gute Sichtverhältnisse herrschen oder wir »eintauchen« und dadurch die Dinge ganz von der Nähe betrachten. Dann ist es uns möglich, Details zu sehen; wir können mögliche Fake-Ursachen erkennen und das, was sich über der Wasseroberfläche befindet, dekonstruieren. Ist doch ganz leicht...

Echt jetzt?! Machen wir uns nichts vor. Das Auseinanderhalten von Fake und Wirklichkeit bleibt eine Herausforderung – in besonderer Weise für Lehrkräfte im BRU. Selbst wenn man als Lehrerin oder Lehrer noch so überzeugend und logisch die Hintergründe einer Sache beleuchtet, sind dennoch nicht alle Schülerinnen und Schüler bereit, die gleiche Haltung einzunehmen – Fake ist eine hartnäckige Angelegenheit... Und ist es nicht auch eine Überforderung, dies von Lehrenden und Lernenden zu fordern?

Sie wird es nicht geben – die absolute Trennung von Fake und Wirklichkeiten. Denn wir sitzen alle im gleichen »Boot« und sehen die Haifischflosse... Wenigstens darin sind sich alle einig. *Echt jetzt?!*

Foto/Titelseite:
stock.adobe.com/RomoloTavani

Foto oben:
<https://imgflip.com/mememtemplate/260872942/Shark-Fin>

EDITORIAL

- 1 Folke Keden-Obrikat

TITELTHEMA

- 2 *Echt jetzt?! Fake und Wirklichkeiten*
Harald Schroeter-Wittke

ANSICHTSSACHE

- 8 *Was ist meine Welt?*
Wir kommen ins Gespräch
Antonella Zaccheddu Hargarten | Markus Ihle
9 AB *Weltanschauung. Der Standpunkt bestimmt die Perspektive in die Welt*

UNTERRICHTSPRAXIS

BAUSTEINE FÜR DEN UNTERRICHT

- 10 *»Alles Fake?!«*
Vom Umgang mit Verschwörungsideologien
Alper Bektas | Andreas Lange
Andrew Schäfer | Christian Schmandt
12 M1.1 A *Was ist Verschwörung und was ist Theorie?*
13 M1.1 B *Funktionen von Verschwörungsideologien*
14 M1.2 *Verschwörungsmentalität*
15 M1.3 *Bad News*
16 *Staunen bedeutet, sich ergreifen zu lassen*
Markus Ihle
18 M2.1 *Marys Stadt und die Welt der Erwachsenen*
19 M2.2 *»Zeit zum Staunen!«*
20 *Der zweite Blick – ein Fotoprojekt*
Markus Ihle
21 M3 *»Ich sehe was, was Du nicht siehst! – Wirklich?« Eine Foto-Herausforderung*
22 *Kriegsbilder versus Friedenstauben*
Petra Sorg
24 M4.1 *Der Krieg und wir – welche Kriege nehmen wir wahr?*
25 M4.2 *Wer macht die Bilder?*
26 M4.3 *Wollen wir das ansehen? Müssen wir das ansehen?*
27 M4.4 *Friedensbilder – Hoffnungsträger*
28 M4.5 *Reflexion über...*

- 29 *Der eingeschränkte Blick* | Markus Ihle
- 30 *Friedensgebete bringen doch nichts! Oder?*
Valentin Winnen
- 32 *(Stell' dir vor, es ist Krieg. Eine Lernsituation)*
M5.1 *Friedensgebete –
aus eigener Anschauung*
- 33 M5.2 *Wozu Rituale? Eine kleine Ritualtheorie*
- 34 M5.3 *Friedensgebete – wer hört die schon?*
- 35 M5.4 *Hoffen und Beten –
wirklich wirkungslos?*
- 36 *Echt jetzt?! – Geht das nicht auch anders?*
Folke Keden-Obrikat
- 38 *Den Kölner Dom erkunden? Na klar!
Virtuell und analog im Vergleich*
Antonella Zaccheddu Hargarten

SCHULKULTUR

- 41 *Alles Fake! Ein interreligiöses Projekt
in Düsseldorf* | Christian Schmandt

43 BILDUNGSPOLITIK

BRU REGIONAL

- *Uni Tübingen* | Hanne Schnabel-Henke
- *Erzbistum Köln* | Klaus Kimmerle

WISSENSCHAFT + FORSCHUNG

- 44 *Theologisieren mit jungen Erwachsenen –
zur didaktischen Querschnittsperspektive
des Theologisierens* | Thomas Schlag

MEDIENFORUM

- 48 *relilabBRU – Fortbildung, Netzwerk,
Lernumgebung* | Hannah Geiger
- 50 *aufGelesen* | Johan La Gro
- *Theologie für den konfessionell-
kooperativen Religionsunterricht*
 - *Religiöse Kompetenz als entschiedene
Indifferenz*

IMPRESSUM

- 52 *Herausgeber/in | Trägerschaft | Beirat
Redaktion | Herstellung | Bezugspreise | Vertrieb*

SPIRITUELLE MOMENTE

- U3 *Wozu sind Kriege da?* | Christopher König

SCHLUSSLICHT

- U4 *Zankapfel Apfelbaum* | Folke Keden-Obrikat



Echt jetzt?!

Das letzte Mal habe ich das gedacht, als es bei der Zugfahrt von Wuppertal nach Aachen in Köln Horrem gegen 16.30 Uhr plötzlich hieß: Bitte alle aussteigen. Der Zug endet hier. Wegen Vandalismus auf der Strecke kommt kein Zug nach Aachen durch. Abends wollte ich in Aachen sein. Ein lang vereinbarter Ter-

min zur Verabschiedung einer lieben Kollegin in den Ruhestand. *Echt jetzt?!* Wie sollte ich die ca. 55 km zurücklegen. Keine Ersatzbusse, keine Möglichkeit, mich abholen zu lassen. Warum stehlen Menschen Kabel an der Bahnstrecke und verändern damit die Planungen und Wirklichkeiten von tausenden von anderen Menschen? Ich kann es kaum fassen. Chaos am kleinen Bahnhof...

Nach 1,5 Stunden ergatterte ich mit drei weiteren Gestrandeten einen Platz in einem Taxi nach Aachen. Der Taxifahrer ist missmutig, denn eigentlich hätte er heute frei. Sein Job macht ihm nicht wirklich Spaß. Seine Laune hebt sich, als wir uns erzählen, was wir »so machen«. Einer ist auf dem Weg zum Theater in Aachen. Er spielt Kontrabass und ist für einen erkrankten Kollegen im Orchester eingesprungen. Auf der Rückbank eine Studentin der Zahnmedizin, neben ihr Lisa Marie, eine Influencerin bei *TikTok* mit 300.000 Followern und ich als evangelische Pfarrerin. Diese Taxifahrt ist eine eigene Wirklichkeit. Wir alle empfinden das so. Wir sprechen darüber, wie stressig es ist, wenn man Influencerin ist, was wirklich und was inszeniert ist, aber auch über Glauben und Orchestermusik und wie viel man wo verdienen kann. In Aachen angekommen werden noch schnell Fotos gemacht. Der Taxifahrer will jetzt Lisa Marie »folgen« und hofft, dass er bei ihr lobend erwähnt wird.

Fünf Wirklichkeiten treffen aufeinander. Wir haben etwas von uns erzählt und zugehört. Die Perspektive des jeweils Anderen war ganz nah. Ohne die gesperrte Zugstrecke wären wir uns niemals begegnet. Diese Taxifahrt hätte man so nicht erfinden können.

Begegnung ermöglicht neue Wirklichkeit. Oft müssen wir uns auf Berichte, Bilder oder Erfahrungen aus zweiter Hand oder Deutungen Dritter verlassen. Dabei suchen wir nach dem eigenen Standpunkt, nach einem Blickwinkel, nach Maßstäben zur Einordnung oder nach Alternativen, nach Vertrauen und Hoffnung für unser Leben. Was ist wirklich? Was ist wahr? Diese Fragen bestimmen einen andauernden, herausfordernden Prozess der Bereitschaft zum Perspektivwechsel und zum Dialog.

Die Beiträge in diesem Heft möchten Sie und ihre Schülerinnen und Schüler bei der Suche nach Perspektiven unterstützen.

ECHT JETZT?! FAKE *und* WIRKLICHKEITEN

Von Harald Schroeter-Wittke

WIE KONNTE DAS PASSIEREN?

Unser Alltag ist getragen und durchzogen von Routinen und von Grundannahmen, die wir nicht hinterfragen. In unserem Alltag glauben wir genau zu wissen, was wirklich ist und was nicht.

Das ist zunächst einmal auch sehr gut so. Denn ohne diese unhinterfragten Gewissheiten wären wir handlungsunfähig, weil wir ohne solche Routinen stets völlig verunsichert wären, gar nicht mehr wüssten, wo rechts und links ist, und dadurch völlig gelähmt wären in den vielen Entscheidungen, die wir in unserem Alltag zu treffen haben.

Weil die individuellen Freiheiten zugenommen haben, kommen in unserem Alltag immer mehr Entscheidungen hinzu. Der Soziologe Ulrich Beck (1944–2015) hat diese Entwicklung als Risikogesellschaft beschrieben, verbunden mit einem zunehmenden Zwang zur Wahl, die auch als Qual der Wahl erlebt wird und – wenn's schief geht – den immer drohenden Vorwurf mit sich führt: selbst schuld!

Seit etwa 70 Jahren nehmen in der sog. westlichen Welt die Freiheiten zu, aber auch die Wahlzwänge und Wahlqualen sowie die manchmal fatalen Konsequenzen aus getroffenen Entscheidungen und damit auch die Verunsicherungen. Mit den Dauerkrisen Klimawandel, digitale Parallelwelten, Corona-Pandemie und Ukraine-Krieg, die je für sich genommen schon Jahrhundertaufgaben darstellen, sind wir unübersehbar mit dem Umstand konfrontiert: Unsere Taten umstellen uns. Unsere vermeintlich freien Entscheidungen haben uns offenbar in ein Gefängnis von Alternativlosigkeiten geführt.

Und so stellen sich viele die Frage: Was ist Wirklichkeit? Wer oder was hat diesen Zustand bewirkt? Wie konnte es nur dazu kommen? Wir haben es doch alle gut gemeint. Und was können wir nun noch be-

wirken, damit wir uns selbst als Menschheit nicht vernichten, auslöschen? Bewahrung der Schöpfung – damit übernehmen wir uns anscheinend total. Denn es zeugt von unserer Hybris, wenn wir glauben, dass durch die Vernichtung der Menschheit die Schöpfung in Gefahr wäre: Die Erde würde natürlich weiter existieren, das Universum auch. Nur uns würde es nicht mehr geben. So würde es als Ziel alles von Menschen gestalteten Zusammenlebens, kurz: aller Politik, reichen, wenn die Menschheit bei dem, was wir im Moment fabrizieren, nicht hopps geht, nicht dran glauben muss, wie wir alltagssprachlich mitunter so treffend formulieren.

Interessant dabei ist: Seit wir Kulturleistungen des Menschen kennen, ist darin immer auch das Gefühl dieser jeweiligen Menschen archiviert, dass die Welt zu ihrer Zeit noch untergehen könnte bzw. werde. Die Sintflutgeschichte (Gen 6–9), der Turmbau zu Babel (Gen 11), die Geschichte von Sodom und Gomorrha (Gen 19) erzählen davon schon im ersten Buch der Bibel. Aber auch Jesu Botschaft und die paulinische Theologie waren davon geprägt.

Und wir sehen heute, dass es *echt jetzt* zu Ende geht – *wirklich!* Dieses Gefühl unterscheidet uns nicht von unseren Vorfahren, wohl aber eine erdrückende Faktenlage. Denn was den Klimawandel und die Gefahr eines atomaren Overkills angeht, fallen insbesondere die letzten 150 Jahre seit der weltweiten Industrialisierung ins Gewicht. *This is the End* – hatte Jim Morrison (1943–1971) von den *Doors* 1967 gesungen. Doch diesen und anderen Endzeit- und Untergangsprophetien zum Trotz: Noch leben wir – und zwar alles andere als schlecht, auch wenn dies in der südlichen Hemisphäre dieses Planeten vielerorts deutlich anders aussieht als in der nördlichen.

Was stimmt denn jetzt? Was von alledem ist denn nun Wirklichkeit? Und was ist Fake? Was davon ist jetzt echt? Und was davon ist nur Bangemachen? Diese Fragen beunruhigen viele Menschen. Denn davon hängt ja viel ab, zum Beispiel ob ich mein Leben ändern muss oder nicht – und wer will das schon? Dabei geht es schon lange nicht mehr um den Appell: Du musst Dein Leben ändern, sondern um die Aufforderung: Du musst Dein Ändern leben.

Echt jetzt?! Wirklich? Das glaub' ich nicht! Als ob! Wir kennen solche Reaktionen aus unserem Alltag, mitunter sogar von uns selbst. Diese Reaktion benennt ziemlich genau die sechs Fak(e)toren, um die es bei der Frage nach Fake und Wirklichkeiten geht:

- 1 Faktum
- 2 Das Echte
- 3 Das Jetzt
- 4 Was wirkt?
- 5 Ich glaube (nicht)
- 6 Als ob

FAKT

Et homo factus est – dieser Satz des Apostolikums bringt uns dem Verhältnis von Fakt und Fake näher: und (Gott) ist Mensch geworden. Factum ist das Gemachte, *pragmata* im Griechischen, eine Tatsache im Deutschen. Eine Tat-Sache bleibt nicht ohne Wirkung. Sie erschließt sich durch Beobachtung, durch Wahrnehmung. Völlig zu Recht zeigt *Wikipedia* die Bandbreite dessen auf, was darunter verstanden werden kann:

Ein Fakt ist je nach Auffassung »ein wirklicher, nachweisbarer, bestehender, wahrer oder anerkannter Sachverhalt«, also nichts Ein-für-Alle-mal-Feststehendes, sondern etwas Interpretationsbedürftiges, etwas Gewordenes, etwas Gemachtes, etwas, das eine Geschichte hat und wo-



möglich auch eine Zukunft, mithin also Veränderungen ausgesetzt ist.

Der in Jesus Christus Mensch gewordene Gott ist solch ein Fakt, den Christ/innen glauben, voraussetzen, dieser Welt unterstellen. Dieses Faktum ist in gewisser Weise unverhandelbar, weil sich Christsein an dieser Grundannahme entscheidet. Zugleich bedeutet dieser Fakt, dass Gott sich ändert, dass sein Handeln mit dieser Welt und uns Menschen eine Geschichte hat. Dabei sind Gottes Treue und Reue so zusammen zu denken, dass dieser Fakt immer bedeutet: Gott handelt für uns Menschen, nicht gegen uns. Gott lässt es sich eben gereuen und vernichtet die von ihm geschaffene Menschheit nicht – auch und gerade, wenn alles schief geht. Davon erzählt die Sintflutgeschichte, davon erzählt das Verhandeln Abrahams mit Gott in Gen 18, davon erzählt die Erwählung Israels im Exodus (Ex 3,7) und davon erzählt insbesondere die Geschichte Jesu Christi, in der Gott sich den Menschen ausliefert, den schänd-

lichsten aller Tode stirbt und den Tod im Durchschreiten seiner eigenen Hölle überwindet und vernichtet, wovon die Auferstehung Christi erzählt und auf die Christ/innen mit der leiblichen Auferstehung aller Menschen hoffen.

Tatsachen, Fakten gelten daher als Ereignisse, die als Handlungen Gottes aufgefasst werden können, wie es der Aufklärungstheologe und -philosoph Johann Joachim Spalding (1714 - 1804) lehrte. Zuvor schon hatte Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 - 1716) Tatsachenwahrheiten von Vernunftwahrheiten unterscheiden. Zu den letzteren etwa gehören Mathematik und Logik, zu den Tatsachenwahrheiten hingegen Erfahrungsergebnisse, worunter auch solche Erfahrungen fallen, die Menschen mit Gott machen und Gott zuschreiben.

Bei Fakten kommt es also nicht auf einen Gott an und für sich an, sondern auf einen Gott *pro me*, einen Gott, mit dem Menschen Erfahrungen machen (können).

Eine mathematische oder logische Wahrheit kann demgegenüber niemals ein Fakt sein, weil diese Wahrheit nichts Gemachtes oder Gewordenes darstellt. Sie ist kein Faktum, sondern ein Abstraktum. Sie anzuzweifeln ist alltägliches Geschäft der Wissenschaften, die ein breites methodisches Instrumentarium bereitstellen, um die Widerlegung solcher Grundannahmen auch verifizieren zu können.

Wissenschaft wird von Menschen betrieben, die irren können und tatsächlich auch irren. Aber das System der Wissenschaftskommunikation ist so gut und derart seriös, dass solche Fehler und Irrungen eben auch entdeckt werden (können). Wer daran prinzipiell zweifelt, zeigt nicht nur, dass er oder sie ahnungslos ist, was die Komplexität der Wissenschaften angeht, sondern er oder sie sät auch ein Misstrauen, das auf Dauer Leben zerstörend ist und damit dem widerspricht, was von Gott her Fakt ist. ►

ECHT

Wahrheit hat es also sehr stark mit Vertrauen zu tun. Wem oder wer das Vertrauen in diese Welt abhandenkommt oder gar wegbricht, der oder die sucht in unterkomplexen Welten oder in Gegenwelten, die vor allem dagegen sind, seine Wahrheit, die ihn oder sie vor Unwägbarkeiten, Unsicherheiten, Veränderungen, Überraschungen schützen soll. In früheren Zeiten existierte eine Vielzahl von Institutionen, die sogenannte Wahrheitsmonopole innehatten und daher die all-

täglichen Routinen vor zu vielen Unsicherheiten und Zweifeln zu schützen vermochten: Kirche, Staat, Schule, Universität etc. Mit der Informationsgesellschaft ist ein Zustand eingetreten, wonach wir in Deutschland nicht nur 50 Millionen Bundestrainer haben, sondern auch ebenso viele Menschen, die sich genötigt fühlen, über ihre eigenen Wahrheiten und damit verbunden auch die Wahrheiten der anderen permanent (mit)entscheiden zu müssen. Da kommt es auf Glaubwürdigkeit an – und die ist nicht nur ein Geschäft der Transparenz, auch wenn

Transparenz für eine allgemeine und belastbare Glaubwürdigkeit notwendig ist.

Wahrheit ist Vertrauenssache und bedarf der Vertrauensbildung. Wir glauben denjenigen, die wir für echt, für authentisch halten. Wir glauben Wahrheiten von solchen Personen oder auch Institutionen, die uns nicht permanent hinters Licht führen oder über den Tisch ziehen. Wahrheiten verbreiten sich also nicht durch ihr An-und-für-sich-so-Sein, sondern durch vertrauenswürdige Lernprozesse, die nahezu immer personal vermittelt sind. Genau darin liegt eine Grundaufgabe allen religionspädagogischen Handelns.

Das führt aber oft zu dem fatalen Umkehrschluss, dass wir bei anderen Authentizität glauben einfordern zu können: Jetzt sei doch mal authentisch! Sei doch mal echt! Das aber geht nicht, weil wir Authentizität, Echtheit nicht aus uns produzieren können. Wer authentisch sein will, kann schon gar nicht mehr authentisch sein, weil er oder sie sich auf etwas fokussiert, was er oder sie gar nicht im Griff haben kann. Wir hören uns nie so, wie alle anderen uns hören. Wir sehen uns nie so, wie alle anderen uns sehen. Authentizität bzw. Echtheit ist daher vielmehr etwas, was andere an uns wahrnehmen oder auch nicht. Sie bemerken an uns eine gewisse Übereinstimmung zwischen dem, was wir sagen, dem, was wir tun, dem, was wir lassen und dem, worin wir fehlen, worin wir uns und andere verfehlen. Wenn diese Faktoren bei einer Person eine gewisse Stimmigkeit aufweisen, dann rezipieren andere sie als authentisch, als echt, als vertrauenswürdig. Authentische Wahrheitsvermittlung ist damit immer eine Frage der Stimmigkeit: Stimmt das mit Deiner Wahrheit?

Das ist die Frage, die Lehrende gestellt bekommen. Und sie können darauf nur authentisch antworten, indem sie sich



loswerden und loslassen, sich zur Disposition stellen, sich aufs Spiel setzen, sich verletzlich zeigen. Es gibt keine Wahrheit ohne Verletzlichkeit – das ist eine tiefe christologische Einsicht. Der Kölner Religionspädagoge Dietrich Zilleßen hat dies eine schwankende Entschiedenheit, eine schwankende Positionalität genannt, die den angemessenen Habitus von Religionslehrer/innen ausmacht, der sie echt sein lässt.

JETZT!

Solche Echtheit geschieht jetzt, hier und nun, now! Es gibt einen Kairos, ein Momentum für Wahrheiten. Es geht um das Jetzt, um das Now, was eine fundamentale Kategorie der Popkultur darstellt. Eine Wahrheit, die nicht jetzt echt ist, geht am konkreten Leben vorbei. Dabei ist die christliche Wahrheit gegenüber allem Lauten und Schnellen, allem Zwingenden und Überwältigenden, allem Jetzt-Schreien und Sich-Feil-Bietenden auf den ersten Blick im Nachteil. Hier haut niemand auf den Tisch. Hier gibt es keinen großen Bohei. Mit dem Gekreuzigten lässt sich schlecht Werbung machen. Die Wahrheit Gottes kommt vornehmlich leise, zart und langsam, sie zwingt niemanden, denn sie macht frei. Gott wird ganz zwanglos Mensch. Dabei erweist sich Gottes Wahrheit als risikofreudig und verwechselbar. Paulus hat in 1. Kor 13,4-7 diese Wahrheit Gottes als Gottes Liebe charakterisiert: »Die Liebe ist langmütig und freundlich, die Liebe eifert nicht, die Liebe treibt nicht Mutwillen, sie bläht sich nicht auf, sie verhält sich nicht ungehörig, sie sucht nicht das Ihre, sie lässt sich nicht erbittern, sie rechnet das Böse nicht zu, sie freut sich nicht über die Ungerechtigkeit, sie freut sich aber an der Wahrheit; sie erträgt alles, sie glaubt alles, sie hofft alles, sie duldet alles.«

Die Wahrheit Gottes gibt dem berechtigten und unhintergehbaren menschlichen Jetzt-Anspruch einen Raum, in dem sich sowohl die Wahrheit als auch der Mensch entfalten können. Gottes Wahrheit stellt nicht permanent in die Entscheidung und ermüdet und entmündigt uns damit, sondern sie arbeitet unaufhörlich, mitunter unmerklich an und mit uns, sie begleitet uns ein Leben lang. Das feiern wir zum Beispiel in Taufe und Abendmahl. Gottes Wahrheit zieht in alle totalitären Ansprüche eine Distanz ein. Sie ist Dis-Tanz. Und sie entzieht den totalitären Ansprüchen nach immerwährender Nähe, Zugehörigkeit, Gehorsam und Symbiose den Nährboden. Sie eröffnet vielmehr Raum für eine Gemeinschaft der Verschiedenen. Sie macht aus dem wie aus der Pistole geschossenen Jetzt Jazz, einen Spielraum der Freiheit.

WIRKLICHKEIT: FAITH IS FAKE

Wirklich ist das, was wirkt. Christ/innen glauben daher an den dreieinigen Gott als die Wirklichkeit schlechthin. Gott hat sich zur Verbreitung seines/ihres Evangeliums des Mittels, des Mediums bedient, das bei Menschen massenwirksam am stärksten wirkt: des Gerüchts.

Der Glaube kommt aus dem Hörensagen, so lässt sich Röm 10,17 übersetzen. Den Frauen am leeren Grab, den ersten Zeuginnen der Auferstehung, kam nach antiken Rechtsvorstellungen überhaupt keine Zeugenkraft zu. Es gab nur männliche Zeugen, keine Zeuginnen. Der Anfang des Evangeliums steht daher auf sehr schwankenden Füßen. Mit guten Gründen lässt sich dafür plädieren: Faith ist Fake. Wir dürfen den Fake den Feinden des Fakes genauso wenig überlassen wie den Fakt den Feinden des Fakt.

Es gibt Fakes, die Vertrauen nachhaltig zerstören. Und es gibt Fakes, die wir unbe-

dingt als Spielraum von Frei- und Wahrheit benötigen. Beides ist aber mitunter nicht sauber zu unterscheiden, weshalb Fakes zu Ent-Scheidungen aufrufen, also einer Ethik mitsamt Verantwortungs- und Schuldübernahme bedürfen, die alles andere als moralinsauer daherkommen sollte und Empörung, mit der wir uns selbst über andere erheben, emporen, zu vermeiden sucht. Der Fake führt eine Doppelbödigkeit mit sich, die es in sich hat, zumal diese nicht nur zum Grund- sondern auch zum Abgrundwissen der Theologie gehört: »Eines hat Gott geredet, ein Zweifaches habe ich gehört« (Ps 62,12).

Aus diesem Psalmwort haben die Rabbinen ein Prinzip abgeleitet: Jeder biblische Satz erfordert mindestens zwei Auslegungen. Wenn im Protestantismus das *sola scriptura* ernst genommen wird, ergibt sich daraus theologischer Sprengstoff: Am Grund dessen, worauf sich Glaube bezieht, ist unhintergebar Doppelbödigkeit, Zweifaches, Nichteindeutigkeit eingeschrieben. Der Glaube setzt sein Vertrauen in die Einheit Gottes, die dieser Doppelbödigkeit voraus liegt, aber er kann diese nicht selbstevident garantieren. Der Glaube setzt sich im Vertrauen auf die Einheit Gottes als Schöpfer und Unterhalter der Welt dieser unhintergehbaren Fake-Struktur von Realität, von menschlicher Wirklichkeit aus. Er kommt an den Ur-Sprung nicht heran und weiß sich immer schon von jenem unerreichbaren Ur her auf dem Sprung.

Der christlich-jüdischen Tradition ist die Grundstruktur des mindestens Zweifachen in allen wesentlichen Fragen eingeschrieben: Am Beginn der Bibel existieren zwei Schöpfungsberichte (Gen 1,1-2,4a + 2,4b-3,25) aus jeweils unterschiedlicher Zeit mit jeweils unterschiedlicher Schöpfungsvorstellung und unterschiedlicher theologischer Zielrichtung. ►

Im Neuen Testament gibt es vier Evangelien, die über Leben, Tod und Auferstehung Jesu berichten, wobei zwischen den drei ersten Evangelien, den literarisch miteinander verbundenen Synoptikern, und dem Johannesevangelium Welten liegen, die zum Teil unlösliche Widersprüche mit sich bringen.

Weil die Frömmigkeitsgeschichte die verschiedenen Traditionen zu einem einzigen Narrativ zusammengeschweißt hat, sind diese biblischen Differenzen selten theologisch oder religionspädagogisch produktiv geworden. Sinnbild für solches Zusammenschweißen sind etwa die Weihnachtsskripturen, bei denen neben Hirten (Lk 2) und Magiern (Mt 2), die zumeist als Heilige Drei Könige Geschichte gemacht haben, sogar Ochs und Esel begegnen, die in keiner Geburtsgeschichte der Evangelien auftauchen, sondern aus Jes 1,3 stammen und im Christentum zumeist als Diffamierung der Juden gelesen und verstanden wurden.

Nun ist insbesondere das Weihnachtsfest durchzogen von Fakes, zum Beispiel dem Christkind oder dem Weihnachtsmann, die allerdings auch deutlich machen, dass Weihnachten ohne solche Fakes keinen Spielraum für die Menschen und ihre wertzuschätzenden Festbedürfnisse bieten würde.

Schließlich ist auch der Advent Christi, die Ankunft des Gesalbten (griechisch: christos, hebräisch: meschiach, Messias), ein doppelter: Nach christlicher Lesart ist er schon gekommen im Kind in der Krippe – und er wird wiederkommen am Ende der Zeiten. In der Spannung zwischen »schon jetzt« und »noch nicht« entfaltet sich der Spielraum des Lebens. Und noch bei der Wiederkunft Christi gibt es einen doppelten Ausgang: Zur Rechten und zur Linken wird am Judgement Day geschieden werden – eine Vorstellung, die alle

populären Kulturen dieser Welt mit unausschöpflichem Mythen-Material ausstattet, das der Rachefantasie kaum Grenzen setzt, angefangen vom Rachenengel in 2. Kön 19,35, der in der Nacht 185.000 Mann des assyrischen Heeres vor Jerusalem tötet, sodass Sanherib unverrichteter Dinge in Panik abzieht, über das große Weltgericht im Anschluss an das 1000-jährige Reich in Apk 21 bis hin zu den popkulturellen Varianten der Apokalypik im Hollywoodkino. Weil Gott »will, dass allen Menschen geholfen werde und sie zur Erkenntnis der Wahrheit kommen« (1. Tim 2,4), ist die Hölle zwar theologisch undenkbar, nicht aber unvorstellbar.

Immer geht es in diesen Höllen- und Rachefantasien um die Ermutigung und Widerstandsfähigkeit der in diesem Leben von den alternativlosen Fakten Er- und Unterdrückten – diese Fantasien und ihre Zurschaustellung sind daher überlebensnotwendig für die Menschheit. Doch gnade uns Gott, wenn ihr Fake-Charakter ignoriert und stattdessen in den politischen oder militärischen Gebrauch genommen wird. Denn auch das letzte Gericht bleibt letztes Gerücht, gilt doch mit Paulus – Dtn 32,35 zitierend – der Vorbehalt: »Die Rache ist mein; ich will vergelten, spricht der Herr.« (Röm 12,19)

ICH GLAUBE (NICHT)

Was ist angesichts solcher Fakes dann noch glaubwürdig? Luther hat diese Frage mit dem Kriterium beantwortet, was Christum treibet. Die Heilige Schrift muss wie alle Informationen und alle Wirklichkeit ethisch verantwortet werden. Das beinhaltet den Dreiklang: fragwürdig, glaubwürdig, menschenwürdig. Kriterium einer solchen Ethik ist der in Jesus Christus Mensch gewordene Gott, der für seine Menschen Partei ergreift und nicht fahren lässt das Werk seiner Hände.

Christ/innen glauben: »Ich glaube, daß mich Gott geschaffen hat sampt allen Kreaturen.« (Kleiner Katechismus) Es geht um diesen Gott *pro me*, der gleichwohl den gesamten Kosmos im Blick hat. Weil Gott dich und mich geschaffen hat, hat Gott ein großes Interesse daran, dass diese Erde nicht untergeht, sondern von uns bewahrt und bebaut wird. Aus dieser Perspektive heraus ist es daher auch völlig legitim, von der Bewahrung der Schöpfung zu sprechen. Denn wenn wir uns zerstören, dann zerstören wir das vorletzte Ziel von Gottes gesamter Schöpfung: die Menschen, die am 6. Tag geschaffen werden, bevor das Ziel der Schöpfung Raum greifen kann: die Sabbatruhe am 7. Tag.

Dieser Glaube lässt auch den Menschen als Fake Gottes ansichtig werden. Denn als Mann und Frau wurde der Mensch als Gottes Ebenbild geschaffen (Gen 1,27), nur »wenig niedriger gemacht als Gott« (Ps 8,6). Der Mensch ist *Imago Dei*, er trägt Gottes Image als Branding – auch noch als Kain mit dem Kainsmal nach dem Mord an seinem Bruder Abel (Gen 4,15). Der Mensch kann so nicht nur als Fakt, sondern auch als Fake Gottes gelesen werden, was etwas anderes darstellt als ein Avatar oder ein Klon Gottes. Denn der Mensch als Fake Gottes hat die Möglichkeit des Missbrauchs dieser Fake-Struktur ethisch mitzuverantworten.

Als Gottes Ebenbild ist der Mensch *co-operator*, Mitarbeiter an Gottes Schöpfung, Faktotum. Der Mensch kann diesen Fake als Spielraum der Freiheit und Wahrheit nutzen oder als Vertrauen zerstörende Lüge, böswillige Täuschung und Herrschaftsmissbrauch ad absurdum führen.

Im lateinischen Person-Begriff klingt diese Fake-Struktur ebenfalls an, bezeichnet *persona* doch die Maske, durch die die Stimme hindurchtönt – *per-sonare*. *Persona* hatte in der Antike das Bedeu-

tungsspektrum von Schauspielermaske, Rolle, Amtsstellung und Persönlichkeit, in denen allesamt die Fake-Struktur mitspielt. *Persona* heißt: »Ein Mensch sieht, was vor Augen ist; der HERR aber sieht das Herz an.« (1. Sam 16,7) Oder anders: »Wir sind schon Gottes Kinder; es ist aber noch nicht offenbar geworden, was wir sein werden.« (1. Joh 3,2)

Lebendige Menschen außerhalb des Paradieses sind niemals unverkleidet anwesend – Gott ist daher der erste Modeschöpfer (Gen 3,21). Erst tote Menschen sind schlechthin nackt – *fakefree*. Doch wesen sie nicht mehr an, sondern verwesen.

ALS OB

Gottebenbildlichkeit als Fake geschieht im Modus des Als-ob. Das Als-ob-Motiv lässt sich zum einen in den Gleichnissen Jesu erkennen – ein Spiel, mit dem Jesus bis heute Menschen fasziniert und zugleich über sich selbst erschrecken lässt. Ein solches Spielen *als ob* übt ein in die Virtualität und Fiktionalität – und damit in die Medialität unseres Daseins. Gleich zweimal begegnet bei Matthäus das gleichnishafte Wort Jesu vom Glauben, der Berge versetzen könne (Mt 17,20; 21,21). In beiden Fällen konterkariert Jesus damit den Kleinglauben der Jünger. »Spätestens hier wird die *Sachfrage* brennend. Der Glaube hat noch nie Berge versetzt!« (Ulrich Luz: Das Evangelium nach Matthäus. EKK I/2, 1999, S. 525) Diese Faktizität aber ist nicht das Entscheidende, sondern der Glaube daran, Berge versetzen zu können.

Im Weltverhältnis eines Menschen, in der Frage, was ein Mensch sich angesichts der Übermacht des Faktischen zutraut, macht es einen gehörigen Unterschied, ob jemand der Faktizität das letzte Wort gibt oder ob jemand den Glauben nicht aufgibt, dass er oder sie Berge versetzen

kann. Manchmal lassen sich dann mit einem solchermaßen gestärkten Als-ob-Selbstbewusstsein immerhin Bäume ausreißen.

Paulus hat dieses Als-ob zu einer Grundkategorie des christlichen Lebens gemacht. Haben als ob man nicht hätte, *hos mä* – so lässt sich 1. Kor 7,29–31 als christliche Lebensregel zusammenfassen. Weil Christen von der quälenden Frage nach dem letzten Ernst erlöst sind, können sie gelöst im Vorletzten spielen und so diese von Gott geliehene Welt situations- und sachgerecht wahrnehmen und nach Gestaltungsspielräumen suchen.

Paulus beschreibt in seinem Hohelied der Liebe das irdische Dasein als Spiegelstadium. Im Spiegel wird alle Welt verkehrt, diabolisch gesichtet. Statt der akustischen Metapher spielt nun das Visuelle eine Rolle. Und dieses Visuelle macht das Reich Gottes, das uns erwartet, nicht zu einem Einheitsbrei, sondern zu einem klaren Gegenüber: Das Zweifache hört also auch im Himmel nicht auf. Dort

bleibt die *persona*, griechisch *prosopon*, die Maske, das Angesicht bestehen: »Wir sehen jetzt durch einen Spiegel ein dunkles Bild; dann aber von Angesicht zu Angesicht. Jetzt erkenne ich stückweise; dann aber werde ich erkennen, wie ich erkannt bin.« (1. Kor 13,12)

Face to Face – das Gegenüber, die Struktur der (mindestens) Zweiheit bleibt – auch im Himmel. Aber der Glaube wird zur Erkenntnis, weil der Mensch vollends Anerkenntnis erfährt. Paulus zieht bei all dem Fake den richtigen Schluss: »Nun aber bleiben Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; aber die Liebe ist die größte unter ihnen.« (1. Kor 13,13) Wer's glaubt, wird selig – echt jetzt!



Prof. Dr. Harald Schroeter-Wittke (*1961 in Duisburg) lehrt seit 2001 Didaktik der Ev. Religionslehre mit Kirchengeschichte an der Universität Paderborn. Kontakt: schroewitt@mail.upb.de



Was ist **MEINE** WELT?

Wir kommen ins Gespräch

Von Antonella Zaccheddu Hargarten
und Markus Ihle

Die hier vorgestellten Zugänge können sich sinnvoll ergänzen, einander vertiefen und vielleicht auch kontrastieren ...

EIN FRAGENKOSMOS ALS SPIEGELBILD DER LEBENSWELT VON SCHÜLER/INNEN

Ausgangspunkt dieser Unterrichtsidee von Antonella Zaccheddu Hargarten ist die Diskussion über die Frage *Was ist meine Welt?* Anschließend sammeln die Schüler/innen ihre Antworten, Anfragen und Ideen auf ein **CLUSTER**, das in sieben Fragenkomplexe aufgegliedert ist:



Da sich manche Schüler/innen bei der Arbeit mit dem Cluster schwertaten (»Die Fragen sind viel zu schwer, was soll ich da denn schreiben?«), wurde das Gespräch mit folgender Frage eröffnet: »Was machen wir denn jetzt mit Ihren Clustern? Einige von Ihnen zeigen deutlich, dass Sie gar nicht gerne darüber sprechen möchten.« Die Klasse nahm schließlich die Idee einer Schülerin an, die Cluster einzusammeln, einzeln vorzulesen und dann ratend den Schüler/innen zuzuordnen. Aus dem Ratespiel ergaben sich bei einzelnen Clustern durch interessierte Nachfragen intensive Gespräche. Es kristallisierte sich heraus, dass es innerhalb der Klasse eine große gemeinsame

Schnittmenge gibt: Ängste und Sorgen angesichts von Klimakrise, Pandemie, Krieg in der Ukraine, aber auch wegen ihrer persönlichen Situation, insbesondere die Angst, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein – und in all dem »ploppte« die Frage nach dem Sinn des Lebens immer wieder auf.

Im Rückblick auf die beiden Doppelstunden gaben viele Schüler/innen an, dass sich die Auseinandersetzung mit dem Cluster doch sehr »gelohnt« habe, weil sie sich durch die Gespräche besser kennengelernt hätten. Dadurch wurde

den Schüler/innen ein Raum für ihre konkrete Befindlichkeit und ihr aktuelles »In-der-Welt-sein« eröffnet.

DER ORT, AN DEM ICH STEHE – DIE WELT, WIE ICH SIE SEHE

Der andere Zugang von Markus Ihle beschäftigt sich mit dem Blick auf den Standpunkt, den wir einnehmen. Das kann durchaus wörtlich genommen werden im Sinne einer Verortung, also einem Nachsinnen über den Ort, an dem wir aktuell stehen und von dem aus wir in die Welt um uns schauen. Das **ARBEITSBLATT** auf Seite 9 visualisiert diese Idee

im Bild eines Menschen, der vor einer Landschaft steht. Diese Skizze lädt die Schüler/innen dazu ein, sie konkret auf ihren eigenen Lebensort zu beziehen, darauf zu übertragen und sie entsprechend für sich zu gestalten, sei es zum Beispiel zeichnerisch oder fotografisch. Der Impuls lenkt den Blick der Schüler/innen auf ihre individuelle Lebenswelt, die ihnen sichtbar werden kann, wenn sie sich ihren Erfahrungen und Lebensvorstellungen, vor allem auch ihren Wünschen an das Leben und »die Welt«, jedoch auch ihren Ängsten zuwenden. Über diesen konkreten Weg lässt sich der abstrakte Komplex *Weltanschauung* begrifflich packen.

Das Spiel mit dem Begriffspaar »kleine Welt« und »große Welt« lässt sich in einer vertiefenden unterrichtlichen Auseinandersetzung fächerübergreifend für eine Weitung des Blickwinkels auf gesellschafts-politische und geschichtliche Rahmenbedingungen nutzen.

Die Aufgaben fokussieren zunächst das Nachdenken auf den gegenwärtigen Zeitpunkt, erlauben also eine Momentaufnahme des Augenblicks. In der Partnerarbeit können die Schüler/innen Resonanz auf ihre je eigene Perspektive erfahren und gestalten, dadurch auch neue Erkenntnisse gewinnen. Die abschließende Aufgabe fokussiert und enthält einen »Entdecker-Auftrag«, indem nach der prägenden Kraft für die Weltanschauung gefragt wird. ■



Antonella Zaccheddu Hargarten ist Lehrerin für Biologie, Deutsch und Evangelische Religionslehre am Berufskolleg Kaufmännische Schulen in Bergisch Gladbach.

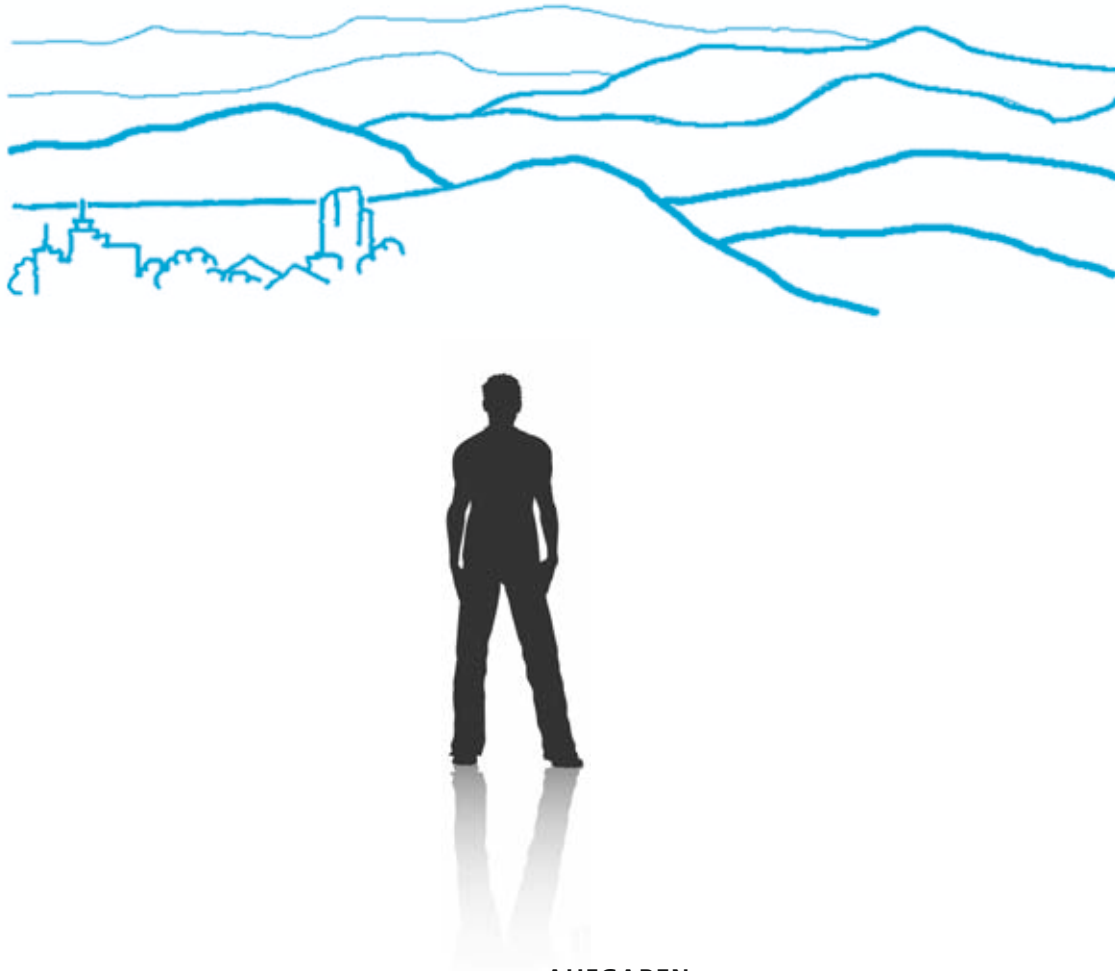


Markus Ihle ist Schulpfarrer und -seelsorger am gewerblich-technischen Berufsschulzentrum Theodor-Litt-Schule Gießen.

Kontakt:
redaktion@bru-magazin.de

WELTANSCHAUUNG

Der Standpunkt bestimmt die Perspektive in die Welt



AUFGABEN

Unsere Weltanschauungen sind geprägt von unseren Erfahrungen, Vorstellungen, Wünschen und Ängsten, kurz: von unserer persönlichen Lebenswelt. Was gehört zu Ihrer »kleinen Welt«, von der Sie in die »große Welt« schauen?

- Notieren oder zeichnen Sie auf diesem Blatt die zehn wichtigsten Details, die zurzeit Ihre Lebenswelt bestimmen. Das können Formen des Zusammenlebens, Gegenstände, Verhaltensweisen, Überzeugungen und Gewohnheiten sein.
.....
- Tauschen Sie sich in Partnerarbeit mit einer anderen Person darüber aus.
.....
- Formulieren Sie drei konkrete Vermutungen, inwiefern ein Detail Ihrer Lebenswelt Ihre Weltanschauung prägt.

»ALLES FAKE?!« Vom Umgang mit Verschwörungsideologien

Von Alper Bektas, Andreas Lange,
Andrew Schäfer und Christian Schmandt

KURZBESCHREIBUNG

Weltdeutungen, im aktuellen Fall Verschwörungstheorien, gibt es seit jeher: antike Weltbilder, Hexenverfolgung, *Flat-Earther*, 9/11 oder heute im Zusammenhang mit Corona und dem Ukrainekrieg. Entscheidend dafür, welche Bedeutung ihnen zukommt, ist der Umgang mit diesen »Theorien« und die Art und Weise, wie sie verbreitet werden.

Schule ist ein guter Indikator, um dem Verbreitungsgrad und dem Sinngehalt einzelner Verschwörungsideologien auf die Spur zu kommen. In der Gegenwart werden sie überwiegend digital verbreitet. Schüler/innen sind digital vernetzt und daher stets medialer werdenden Theorien und Ideologien ausgesetzt.

Die Unterrichtsreihe, die aus einem Projekt am *Heinrich-Hertz-Berufskolleg Düsseldorf* in Zusammenarbeit mit dem Landespfarramt für Weltanschauungsfragen der Evangelischen Kirche im Rheinland entstanden ist, schaut aus drei Perspektiven auf die Thematik der Verschwörungsideologien und geht, neben einer allgemeinen Einführung, damit weite Wege in der Auseinandersetzung. Ziel ist es einerseits, Verschwörungstheorien und Verschwörungsmentalitäten zu erkennen und andererseits Handlungsvorschläge für den Umgang mit Verschwörungstheoretikern zu entwickeln. Die Perspektiven können arbeitsteilig oder kollaborativ erarbeitet werden, bevor sie präsentiert und in einer Abschlussdiskussion der Experten zusammengeführt werden.

Um die Reihe gegebenenfalls aktuellen Entwicklungen anzupassen, bietet das gemeinnützige *Center für Monitoring, Analyse und Strategie gGmbH* unter <https://cemas.io> einen informativen Überblick. Dieser Artikel beschreibt die Erfahrungen aus Vorbereitung und Durchführung.



ZUGÄNGE ZUR UNTERRICHTSREIHE

Beim *Einstieg* und *allgemeinen Zugang* wird neben dem Begriff die Funktion von Verschwörungstheorien geklärt, warum also Menschen an Verschwörungstheorien glauben (**ARBEITSBLÄTTER M1.1A und M1.1B**).

Beim *biographisch-psychologischen Zugang* zur Thematik können individuelle »Anfälligkeiten« aufgrund von Lebensgeschichten erkannt und durch den Abgleich mit einer bekannten Biografie einer verschwörungsnahen Person des öffentlichen Lebens vertieft werden (**ARBEITSBLATT M1.2**).

Ein weiterer Fokus liegt auf dem *medialen Zugang*. Verschwörungsideologien verbreiten sich digital rasant, besetzen wechselnde aktuelle Themen und werden gezielt eingesetzt, um Ideologien zu streuen und Menschen zu beeinflussen. Daher muss der kritische und konstruktive Umgang mit Medien eingeübt werden. Die Kriterien für die Glaubwürdigkeit von Medien sollen erarbeitet werden (**ARBEITSBLATT M1.3**).

Schließlich wird in einem *soziologischen Zugang* erarbeitet, ob es gesellschaftliche Rahmenbedingungen gibt, welche die Entstehung und Verbreitung von Verschwörungstheorien beeinflussen und beschleunigen. (**ARBEITSBLATT M1.4 ***)

Zum *Abschluss* tauschen sich die »Expertengruppen« untereinander aus, präsentieren ihre Ergebnisse und finden Synergien, wodurch eine fundiertere Auseinandersetzung gewährleistet wird. Sollten mehrere Klassen oder Kurse am Projekt arbeiten, wäre ein Projekttag mit allen Beteiligten optimal, an dem Ergebnisse präsentiert und in gemischten Expertenteams diskutiert wird, um konkrete Handlungsempfehlungen zu erarbeiten. Je nach voraus gegangenem Verlauf sollte der Schwerpunkt der Empfehlungen auf der Frage nach dem Umgang mit Verschwörungstheoretiker/innen oder nach den Beurteilungskriterien für Verschwörungstheorien liegen.

HINWEISE ZU DEN MATERIALIEN UND WEITERFÜHRENDE ERLÄUTERUNGEN

Zugang und Hinführung zum Thema
Als Hinführung zur Thematik *Verschwörung und Verschwörungstheorie* wird zunächst das Vorwissen der Schüler/innen abgefragt und erfasst. Als Impuls eignet sich der Trailer zu *Wahrewelle.tv* der Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.youtube.com/channel/UC594Q55tklJl-zgt9X64H0Q> [Zugriff: 12.04.2022]

Leitfragen für das Unterrichtsgespräch:

- Worum geht es in dem Channel?
- Wie ist der Trailer aufgebaut? Welche Stimmungen erzeugt er?
- Welche Verschwörungstheorien erkennen Sie?
- Wo und wie ist Ihnen das Thema in Ihrem Alltag schon begegnet?

Begriff und Funktion von Verschwörungstheorien (**ARBEITSBLÄTTER M1.1A und M1.1B**)
Grundsätzlich ist zu beachten, dass ein-

zelne Schüler/innen eventuell bereits Verschwörungsmentalität auszubilden begonnen oder bestimmte Vorstellungen bzw. Denkmuster aus diesem Feld sich in ihrem Bewusstsein festgesetzt haben. Es geht nicht darum, den Schüler/innen Meinungen bzw. Denkmuster zu- oder abzusprechen, sondern um eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Ziel, unter anderem die individuelle Reflexionskompetenz zu fördern, durch Empathie und Perspektivwechsel, wie auch durch eine zu trainierende Sozialkompetenz.

Je die halbe Lerngruppe bearbeitet **ARBEITSBLATT M1.1A** bzw. **M1.1B** und präsentiert anschließend die Ergebnisse oder tauscht sich in Kleinteams aus.

Biographisch-psychologischer Zugang (**ARBEITSBLATT M1.2**)

Bei der Bearbeitung ist zu beachten, dass Menschen meist nicht aus inhaltlichen Gründen Verschwörungsmentalität entwickeln und dabei zum Teil erhebliche Konsequenzen für ihr persönliches oder berufliches Leben auf sich nehmen. Eher spielen psychologische Motive die entscheidende Rolle. So sind Menschen am ehesten bereit, Verschwörungserzählungen anzunehmen, wenn sie selbst in eine Krisensituation in ihrem Leben geraten, die sie nicht lösen oder überwinden können, sei es eine akute Krise wie eine lebensbedrohliche Erkrankung, der Verlust einer Partnerschaft oder der Arbeitsstelle, sei es eine strukturelle Lebenskrise wie zum Beispiel eine chronische Erkrankung u.a.m. Existentiell verunsichert streben sie – nachvollziehbar! – nach Wiederherstellung der Kontrolle und nach Sicherheit wie auch nach subjektiver Gewissheit und Verstehen. Auch soziale Motive wie das Streben nach Anerkennung und positiver Wahrnehmung in einer Gruppe können hier eine Rolle spielen.

Es geht also darum, selbstwirksam Kontingenz zu bewältigen und Komplexität zu reduzieren. Und es geht um das Gefühl, einer Gemeinschaft anzugehören. Menschen, zu deren Identitätskonstruktion es gehört, sich stark von anderen zu unterscheiden, können anfälliger für Verschwörungsideologien sein. Auch eigene fragile Größenfantasien in Bezug auf das eigene Selbst können so stabilisiert und abgesichert werden.

Forschungen zeigen, dass eine Verschwörungsmentalität ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal sein kann: Anhänger/innen konspirologischer Narrative verarbeiten Informationen in der Regel anders als ihre Mitmenschen. Sie erkennen zum Beispiel leichter Muster oder kausale Wirkzusammenhänge in zufälligen Anordnungen. Zugleich neigen sie eher zu dem, was Psycholog/innen Heuristiken nennen: Man trifft einfache Schlussfolgerungen, um schnell zu Ergebnissen und Urteilen zu kommen, ohne einer Sache ausreichend analytisch auf den Grund gegangen zu sein.

Medialer Zugang (**ARBEITSBLATT M1.3**)

Smartphone, Internet und soziale Medien sind im Alltag junger Menschen allgegenwärtig und präsent. Anknüpfend an die Lebenswirklichkeit der Schüler/innen eröffnet sich daher der mediale Zugang zum Thema am ehesten durch das Einüben eines kritischen Umgangs mit Medien, denen sie im Alltag begegnen. Dies gilt umso mehr, weil Verschwörungserzählungen und Desinformationen im Internet weitgehend ungefiltert kommuniziert werden.

Das Spiel *Bad News* nutzt das Medium und ermöglicht dabei einen spielerischen Zugang zum Thema. Die Schüler/innen lernen verschiedene Aspekte von Desinformationen kennen, indem sie solche

Informationen erzeugen, die auf ihre Effektivität hin beurteilt werden. Auf der Homepage <https://getbadnews.de> finden sich auch ausführliche Informationen für Lehrkräfte.

Ergänzend oder alternativ können die Schüler/innen anhand konkreter Beispiele die verschiedenen Aspekte von Desinformation analysieren und präsentieren: *Kla.tv*, *compact-online.de* oder *pi-news.net*. Da hier teils verstörende verschwörungsideologische Inhalte verbreitet werden, sollten die Schüler/innen diese Seiten nicht unbegleitet analysieren.

Soziologischer Zugang (**ARBEITSBLATT M1.4***)

Einen Diskussionsbeitrag mit einer grundsätzlichen Gesellschaftsanalyse liefert *Noreena Hertz: Das Zeitalter der Einsamkeit*, Hamburg 2021, die in ihrem aktuellen Buch unsere Zeit als das *Zeitalter der Einsamkeit* diagnostiziert. Eine kurze Buchvorstellung und Zusammenfassung ihrer Thesen finden sich hier:

<https://www.youtube.com/watch?v=p-p2CuZhJTw> [Zugriff 19.04.2022] ■



Alper Bektas unterrichtet Englisch und Französisch am Heinrich-Hertz-Berufskolleg Düsseldorf und hat die Fakultät für Alevitische Religion. Kontakt: bektas@hhbk.de



Andreas Lange unterrichtet Deutsch und Katholische Religion am Heinrich-Hertz-Berufskolleg Düsseldorf. Kontakt: lange@hhbk.de



Andrew Schäfer ist Landespfarrer für Weltanschauungsfragen der Evangelischen Kirche im Rheinland. Kontakt: sektenfragen@ekir.de

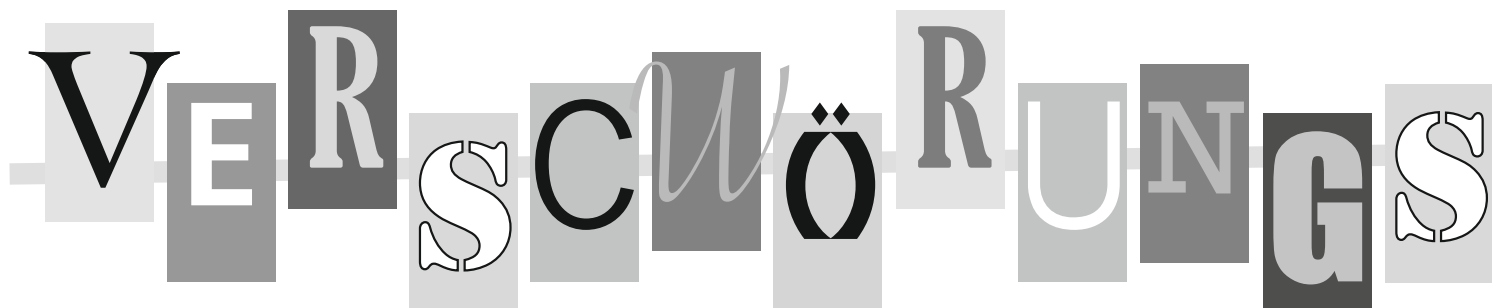


Christian Schmandt unterrichtet Evangelische Religion am Heinrich-Hertz-Berufskolleg Düsseldorf. Kontakt: schmandt@hhbk.de



* **ARBEITSBLATT M1.4** finden Sie unter → www.bru-magazin.de (Heft 77 | 2022).

Was ist **VERSCHWÖRUNG** und was ist **THEORIE**?



Von einer Verschwörung spricht man, wenn sich Menschen zusammenschließen, um im Geheimen ein gemeinsames Ziel zu erreichen. [...]

Es gibt Menschen, die behaupten, dass ein Ereignis nur deshalb eingetreten ist, weil sich andere Menschen dazu verschworen haben. Diese Behauptung ist eine Verschwörungstheorie. »Theorie« heißt es, weil es Beweise für solche Behauptungen nicht gibt. Bei Verschwörungstheorien werden Tatsachen, die jeder kennt und nachprüfen kann, mit erfundenen Behauptungen und Geschichten vermischt. Immer geht es um bestimmte Gruppen von Menschen, die angeblich furchtbare und oft unvorstellbare Ziele anstreben. Je unglaublicher diese Verschwörungstheorien klingen, umso faszinierender finden sie manche Menschen. Darum haben Verschwörungstheorien oft viele Anhänger, die sich in Gruppen und Medien, oft im Internet, über ihre Vorstellungen austauschen.

aus: <https://www.hanisauland.de/wissen/lexikon/grosses-lexikon/v/verschwörungstheorie> [Zugriff: 12.05.2022]

Ist die Erde eine Scheibe? Wer das behauptet, liefert mit dieser Verschwörungstheorie eine Welterklärung, die den gängigen Erklärungen widerspricht. Oft verbindet sich damit die Ansicht, es gäbe mächtige Personen oder Gruppen, die im Hintergrund die Fäden ziehen, um die Menschheit zu manipulieren und zu kontrollieren. Die Anhänger der *Flacherde-Theorie* sorgen sich zum Beispiel darum, dass Naturwissenschaft einer fundamentalistisch geprägten Religion widerspricht und halten deshalb an ihrer Theorie fest.

Der Begriff der *Verschwörungstheorie* wird allerdings diskutiert, denn eine Theorie behauptet etwas, was sich nach Überprüfung oder Korrektur als wahr erweisen könnte. Verschwörungstheorien knüpfen

zwar manchmal an einen wahren Kern an, sind aber in ihrer wesentlichen Aussage widerlegt und ihre Anhänger widersetzen sich der Korrektur. Damit sind es keine Theorien im wissenschaftlichen Sinn.

Einige Fachleute sprechen daher lieber von *Verschwörungserzählungen* oder *Verschwörungsmysmen*. Durch diese Begrifflichkeit kann das Behauptete eindeutig dem Bereich der Fiktion zugeordnet werden, obwohl ihre Anhänger/innen sie für wahr halten.

Als weiterer Begriff müssen *Fake News* unterschieden werden. Diese Nachrichten bedienen sich oft verschwörungsideologischer Elemente. Die Verfasser/innen nutzen bewusst die gezielte Verbreitung falscher Informationen. Ziel kann zum Beispiel die Destabilisierung eines bestehenden Systems zur Stärkung der eigenen Position sein. Die Übergänge sind oft fließend, aber im Unterscheid zum/zur Verfasser/in von Fake News ist die/der Verschwörungsgläubige eher von der Wahrheit dessen überzeugt, was sie/er verbreitet.

AUFGABEN (PARTNERARBEIT)

- 1 Erläutern Sie den Unterschied zwischen *Verschwörung*, *Verschwörungstheorie*, *Verschwörungsmythos*/*Verschwörungserzählung* und *Fake News*.
.....
- 2 Fassen Sie die Ergebnisse in Stichworten zusammen, mit denen Sie den anderen in der Klasse die Unterschiede erklären.

Funktionen von VERSCHWÖRUNGS- IDEOLOGIEN



Warum hängen Menschen Verschwörungs-ideologien an? Es gibt unterschiedliche persönliche und soziale Gründe. Untersuchungen zeigen, dass alle Menschen zu einem gewissen Maß offen sind für Verschwörungserzählungen. Wer hat sich nicht schon mal gefragt, ob das stimmt, was wir hören oder lesen?

Aber je stärker man das Gefühl hat, die Kontrolle über sein Leben zu verlieren, desto mehr sucht man nach Halt und Erklärungen. Einfache Erklärungen werden damit für viele attraktiv. In einer Welt, die Angst machen kann, weil sie immer komplizierter wird, ist es verführerisch, Ereignisse auf eine klare Ursache zurückzuführen. Das hilft, Dinge einzusortieren und Angst zu reduzieren.

Verschwörungsideologien sind auch attraktiv, weil man sich als Anhänger/in dieser Theorien in einer Gruppe Gleichgesinnter wiederfindet. Es entsteht ein Gemeinschaftsgefühl innerhalb einer Gruppe. Da sich diese Gruppe zugleich von der Mehrheit der Gesellschaft unterscheidet, ist man gleichzeitig nicht allein und trotzdem

etwas Besonderes. Das reduziert das Gefühl von Einsamkeit und schafft vor allem in der Abgrenzung zu Feindbildern ein elitäres Selbstbewusstsein.

Und schließlich gibt einem die Beschäftigung mit Verschwörungserzählungen, der Austausch mit Gleichgesinnten und der Konflikt mit Andersdenkenden das Gefühl, etwas gegen die vermeintlich falschen Verhältnisse zu unternehmen, statt untätig zu bleiben.

Obwohl es oft zu Konflikten führt, kann das Anhängen an Verschwörungsideologien also ein gutes Gefühl erzeugen. Gleichzeitig droht es, den realistischen Blick auf die wirklichen Herausforderungen des Lebens zu versperren.

AUFGABEN (PARTNERARBEIT)

- 1 Erklären Sie, warum Menschen an diese Theorien/Mythen glauben.
.....
- 2 Erstellen Sie eine Liste mit Gründen.
Fügen Sie weitere Gründe hinzu.

VERSCHWÖRUNGS- MENTALITÄT

Sie sollen gemeinsam mit einem Kollegen in der Wohnung von Herrn H. im Auftrag des Vermieters Elektroninstallationen durchführen. Als Sie bei ihm ankommen, öffnet sich trotz der Ankündigung Ihres Besuchs die Wohnungstür nur einen Spalt, und Herr H. weigert sich, Sie in die Wohnung zu lassen. Er beschimpft Sie als Schlafschafe, die nur zu ihm kommen, um im Auftrag von »denen« seine Wohnung zu manipulieren. Er habe es schon immer gesagt, er wisse genau, was sie wollen, sie könnten ihn nicht täuschen, er lasse sich nicht kontrollieren. Ein weiterer Redeschwall ergießt sich über Ihnen, und bevor Sie wirklich zu Wort kommen, schlägt die Tür zu. Sie bleiben verwirrt zurück. Wie erklären Sie sich das? Wie wollen Sie das nun Ihrem Chef erklären?



AUFGABEN

- Überlegen Sie, welche Gründe Herr H. für sein Verhalten haben könnte. Nutzen Sie dazu Ihre bisherigen Kenntnisse (**ARBEITSBLATT M1.1 A/B**) und machen Sie sich Notizen dazu.
.....
- Diskutieren Sie Ihre Ideen mit Ihrem/Ihrer Sitznachbar/in.
.....
- Halten Sie die Ergebnisse in Stichworten fest.

WEITERFÜHRENDE AUFGABEN

- Arbeiten Sie aus dem nebenstehenden Kurztext heraus, was mit *Verschwörungsmentalität* gemeint ist. Was bedeutet das für den konkreten Fall?

- Entwerfen Sie eine Sprachnachricht an Ihren Chef, in der Sie die Situation erklären.
.....
- Um die Situation einzuschätzen, ist es hilfreich zu erkennen, dass das Gegenüber eine eigene Mentalität ausgeprägt hat. Versuchen Sie also, Verschwörungsmentalitäten zu verstehen und anhand dieses konkreten Beispiels zu beschreiben.

In der psychologischen Forschung steht weniger die konkrete Verschwörungserzählung im Fokus als die Persönlichkeitseigenschaft dahinter, die Verschwörungsmentalität oder Verschwörungsideologie.

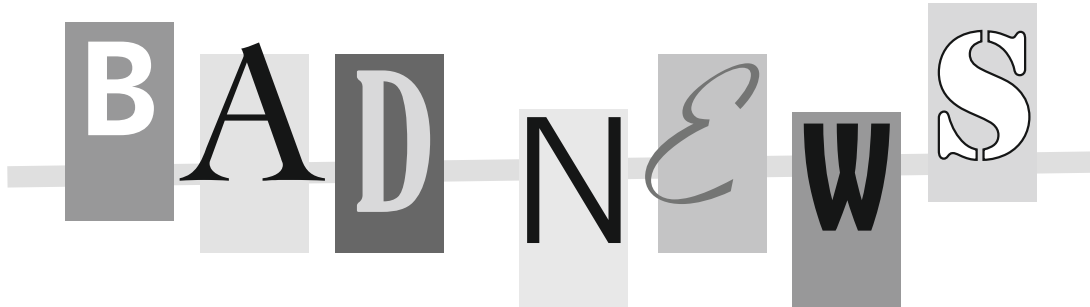
Sie gibt Auskunft darüber, wie sehr Menschen generell an Verschwörungen glauben. Menschen mit ausgeprägter Verschwörungsmentalität haben Vorurteile gegenüber all denjenigen, die sie als mächtig wahrnehmen. In der Psychologie wird dieses Weltbild als eine stabile Persönlichkeitseigenschaft verstanden, als eine Art, die Welt zu interpretieren. Es handelt sich also um ein grundlegendes Merkmal einer Person, das sich zwar im Laufe der Zeit (beispielsweise durch einschneidende Ereignisse) ändern kann, aber grundsätzlich relativ veränderungsresistent ist.

aus: Pia Lamberty: *Informationen zur politischen Bildung aktuell*, Nr. 35/2020, S. 3

GRUPPENARBEIT

- Entwickeln Sie ausgehend vom Kurztext eine Präsentation über eine Person mit Hang zu Verschwörungserzählungen, die verdeutlicht, wie bzw. warum die Person diese Mentalität ausgeprägt hat.
.....
- Erläutern Sie dabei anhand des von Ihnen entwickelten Beispiels die besonderen Merkmale einer Verschwörungsmentalität.
.....
- Geben Sie Hinweise, wie wir konstruktiv mit Menschen mit einer ausgeprägten Verschwörungsmentalität umgehen können.

BAD NEWS



AUFGABEN

- 1 Um zu verstehen, wie sich Desinformationen verbreiten, besuchen Sie die folgende Seite:
<https://www.getbadnews.de>
.....
- 2 Spielen Sie in Zweiergruppen und nehmen die Rolle des Übeltäters ein.
.....
- 3 Diskutieren Sie Ihre Entscheidungen und analysieren Sie, nach welchen Maßstäben Sie Ihre Auswahl treffen.

GRUPPENARBEIT

- 4 Erstellen Sie Plakate zu je einer der »Schlüsselkompetenzen« der Desinformation:
Was ist Identitätsbetrug, emotionalisierender Inhalt, Polarisierung, Verschwörung, Verruf, Trollen?
.....
- 5 Wie wird diese »Schlüsselkompetenz« der Desinformation im Internet bzw. in sozialen Medien angewandt?
.....
- 6 Wo finden Sie weiterführende Informationen zum Thema?

STAUNEN bedeutet, sich ERGREIFEN zu lassen

Von Markus Ihle

BIBEL UND KORAN – ZEUGNISSE DES STAUNENS

Biblische Texte kann man eigentlich nur mit großen Augen und offenem Mund wahrnehmen.

Schon der Anfang mit seinem Schöpfungsgesang ist ein poetisches Zeugnis des Staunens und kann noch heute Leser/innen in ungläubige Verwunderung versetzen. Die mysteriösen Erzählungen von dem alt gewordenen Paar Sarah und Abraham, die überraschende Befreiungsgeschichte dieser völlig unbedeutenden Sklaven-Sippe mit allerlei Plagen und Mirakeln, der unerwartete Außenseiter-Sieg des Hirtenjungen über den hochgerüsteten Riesen, das Weihnachtswunder und das unglaubliche Wirken jenes Zimmermann-Sohnes bis hin zur unvergleichlichen Story seiner Ermordung und anschließenden Auferstehung ... An der Wirklichkeit, wie viele Menschen sie erleben, ist das zunächst nah dran: Altwerden, versagte Wünsche, Abhängigkeiten und Unterdrückung, Chancenlosigkeit, Krankheit und Gewalterfahrungen gehören zu unserm Leben. Aber aufgrund der unerwarteten, wunderbaren Wendungen sind diese Erzählungen dann doch meilenweit von uns entfernt. Hilfe und Rettung kommen nicht aus den Menschen, sondern vom »ganz Anderen«.

Kein Wunder, dass der Muslim Navid Kermani sein Buch über das Christentum mit »Ungläubiges Staunen« (2015) überschreibt. Auch in seinem neuen Buch über den Islam »Jeder soll von da, wo er ist, einen Schritt näher kommen. Fragen nach Gott« (2022) betont Kermani das Staunen als Grundhaltung eines gläubigen Menschen. Er weist auf den Kastanienbaum im Hof: »Kannst Du verstehen, dass unter Billionen und Aberbillionen Blättern, die seit Anbeginn der Welt sprießen, kein einziges dem andern gleicht? [...] Dieses

Staunen aber, das Staunen über all die Dinge, Erscheinungen und Geschehnisse auf der Welt, die du siehst, aber nicht erklären kannst, weil sie unseren begrenzten Verstand übersteigen, manche davon beängstigend, viele wunderschön – eben dieses Staunen ist der Ursprung des Islams und aller Religionen.« (S. 11f.) Jeder Mensch müsse »doch nur in den Himmel schauen oder auf den Baum, der vor seinem Fenster steht, um zu wissen: Nichts davon kann er selbst je so vollkommen erschaffen, nicht einmal ein einzelnes Blatt eines Baums, und er hat sein Leben, sein Glück nicht selbst in der Hand – nicht einmal sein eigenes Herz.« (S. 47)

Nach der Lektüre dieses Buches konstatiert der Politikwissenschaftler Claus Leggewie: »Verbunden durch das Staunen sind Verstand und Glauben keine Gegensätze.« (Publik-Forum 5/2022, S. 35)

STAUNEN GEHÖRT IN DEN BRU

Wenn das Staunen also eine wichtige Funktion des religiösen Erlebens ist, dann gehört es in den BRU. Ob man dieser Haltung allerdings näherkommt, indem man mit der Lektüre biblischer Texte den »Staunen-Unterricht« beginnt?

Für die meisten Jugendlichen gehört all das Unglaubliche selbstverständlich zur Bibel, aber statt Faszination und Staunen löst es meist nur Kopfschütteln und Distanzierung aus. Viele Jugendliche sind froh, endlich die Kindheit hinter sich zu lassen. Märchen und Wunder gehören für sie nun mal den Kindern.

UNTERSCHIEDLICHE WELTWAHRNEHMUNGEN

Auf diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag vorgeschlagen, mit einer literarischen Begegnung des Kindes Mary mit der Erwachsenenwelt zu beginnen



(ARBEITSBLATT M2.1). Der Text stammt aus der Erzählung »Leises Schlängeln« der schottischen Schriftstellerin L. A. Kennedy, die bewusst Motive aus Antoine de Saint-Exupéry's »Der Kleine Prinz« aufnimmt und an ihn erinnert: Während die Erwachsenen, die Marys Stadt besuchen, distanziert und abgeklärt beobachten und kommentieren, tritt das Mädchen in Beziehung zu den Gegenständen ihres Beobachtens. Der Gegenstand ihres Staunens ist mehr als ein totes Objekt, wird lebendig, tritt ihr gegenüber, wirkt auf sie ein. Hier wird anschaulich: Staunen bedeutet, sich ergreifen zu lassen.

Die Leseübung (AUFABE 1) soll helfen, den literarischen Text von A. L. Kennedy sinnlich wahrzunehmen und Lust an der Sprache zu wecken. Dies ist in einer Aula, einer (Sport-)Halle, auf dem Schulhof oder im Park leichter umzusetzen als in einem kleinen Klassenraum. Ob diese Aufgabe auch als Hausaufgabe sinnvoll ist? Beispielsweise als Auftrag, diesen Text als Hörbuch aufzunehmen?

STAUNEN WILL GEÜBT SEIN

Im zweiten Unterrichtsschritt geht es darum, mit konkreten Übungen das Staunen wieder zu entdecken (ARBEITSBLATT M2.2). Die hier vorgeschlagene »Staunen-Übung« wurde in zwei unterschiedlichen Konstellationen durchgeführt: einmal im spätsommerlichen Unterricht einer Fachoberschulklasse und ein anderes Mal in mehreren Schulformen und Klassen im November als Vorbereitung eines Adventskalenders zum Thema *Staunen*. Gerade in der Advents- und Weihnachtszeit erinnern sich Menschen auf der Suche nach gefühlvollen Erlebnissen an ihr kindliches Staunen, als sie noch mit großen Augen

Das Staunen kann man wohl jederzeit und an jedem Ort (wieder) entdecken. Kinder sind dabei besonders gute Anleiter, wenn sie neugierig ihre Welt erforschen, wenn sie sich ausdauernd den kleinsten Ameisen oder dem Duft einer Blüte widmen.

in die Welt schauen. Diese Jahreszeit eignet sich gut, Schüler/innen ans Staunen heranzuführen. Nach anfänglicher Scheu haben sich viele Jugendliche auf dieses »Experiment« eingelassen und eindrucksvolle Texte verfasst. Einige Beispiele werden im Anschluss vorgestellt. Diese Texte können der Lehrkraft als Anregung oder auch als Unterrichtsmaterial dienen.

SO VORBEREITET: BIBLISCHES STAUNEN

In Zeiten, in denen mein Vertrauen schwindet, dass wir Menschen den Klimawandel noch aufhalten und auch in einem waffenlosen Frieden leben können, lese ich viele biblische Texte mit anderen Augen und Erwartungen. Wenn Gott unerwartet das verzweifelte Volk aus der Sklaverei rettete, könnte dann auch unsere Rettung...? Ich wage es kaum zu denken, sofort kommen Skrupel, dass dieses Gedanke als Vertröstung und Ablenkung von der eigenen Verantwortung verstanden werden könnte...

Dennoch will ich diese großartigen biblischen Narrative meinen Schüler/innen nicht vorenthalten. Ich will es nun wagen, sie so vorbereitet an die Wunderwelt der Bibel heranzuführen. Vielleicht ganz vorsichtig mit einem den Jugendlichen eher unbekannten Text? Wäre die skurrile Episode geeignet, als Paulus in Troas so sehr lange und außerordentlich langweilig predigt, dass ein junger Mann dabei einschläft und aus dem Fenster im 3. Stock stürzt? »Paulus aber ging hinab und warf sich über ihn, umfing ihn und sprach: Macht kein Getümmel; denn es ist Leben in ihm.« (Apg 20,7-12) Oder lieber doch mit einer der bekannteren Wundertaten Jesu beginnen? Entscheidend scheint mir nur das eine zu sein: Die Lehrkraft sollte »Lust auf diesen Text« haben und mit ihm in Resonanz geraten können.

Markus Ihle



Durch spielerische, vielleicht bibliodramatische Elemente kann Freude und Staunen spürbar werden. Nur Mut!

»ERSTAUNLICH!« – STAUNEN: EINE UNTERSCHÄTZTE KOMPETENZ

»Was lässt Euch staunen?«, habe ich meine Schüler/innen gefragt. Ich habe sie eingeladen, in der Adventszeit das Staunen zu üben. Und viele haben mitgemacht:

- 1 Erstaunlich, dass sich in diesen schweren Zeiten so viele Menschen um die Vögel kümmern! Sie geben ihnen fettreiches Futter, damit sie in dieser Kälte nicht verhungern und ihre kleinen Körperchen nicht erfrieren. *Simona*
- 2 Eine gute Freundin liebt mich schon seit zwei Jahren, ohne dass ich dies wusste. Wie lange ihre unerwiderte Liebe gehalten hat, ohne die Hoffnung zu verlieren! Wie hat sie das ausgehalten? *M.*
- 3 Kalte Luft im Gesicht und an den Händen, aber ich friere nicht. Der Himmel ist strahlend blau. Schlendernd vergesse ich meine »To do's«, mache mir keine Gedanken mehr. Die bunten Blätter faszinieren mich. Es herrscht Stille. Dem Alltagsstress entfliehen. *Celine*
- 4 Vor dem ersten Kfz-Unterricht hatte ich Angst, ich könnte es nicht schaffen. Doch dann war ich echt erstaunt, wie viel Spaß es macht. Jeden Tag lerne ich viele erstaunliche Dinge. *R.*
- 5 Noch nie hatte ich es geschafft, mich für 30 Minuten hinzulegen, ohne etwas zu tun. Es fühlte sich wie Zeitverschwendung an. Doch danach war ich entspannt. Ich konnte mich konzentriert an meine Aufgaben setzen. Faszinierend, dass es so gut ging! Eine gute Übung! Vielleicht sollte ich das öfters machen? *M.*
- 6 Im Wald habe ich mich auf eine trockene Wiese gelegt. Dabei spürte ich angenehme Ruhe. Dann kamen Tiergeräusche. Es war, als würde ich jede Sekunde abheben und fliegen. Ich habe gute Luft geatmet und viele schöne Farben gesehen. Kein Stress und keine Sorgen, sie waren plötzlich weg. *Yusuf*
- 7 Mindestens zwei Mal in der Woche fahre ich mit dem Rad in den Wald. Manchmal auch nachts. Da ist der Wald völlig anders. Mittlerweile spüre ich keine Angst mehr, weil ich mich ihr schon oft gestellt habe. Ich will sie spüren, meine Grenzen erweitern. Dieses Gefühl ist mega-hammer!!! *Aytug*
- 8 Gestern Abend beim Zocken habe ich wirklich gestaunt, als ich auf erstaunliche Art und Weise von einem Gegenspieler geholt wurde! *Mattis*
- 9 Ich staune über die Vögel am Himmel. Immer wieder finden sie in Gruppen zusammen und fliegen in irren Formationen, ohne aneinander zu stoßen und abzustürzen! *L. H.*
- 10 Was mich erstaunt: Wenn ich daran denke, wie es zu den heutigen Sachen kam, komme ich ins Staunen. Computer, Smartphones oder Raketen im All sind für uns normal, dabei gibt es das alles noch nicht immer. Was die Menschheit schaffen kann!!! *S. P.*
- 11 Sehr gestaunt habe ich, als ich nach fünf Jahren meine Mutter wieder gesehen habe. Da war sie endlich auch nach Deutschland gekommen! *A. T.*
- 12 Im Wald war es kalt und der Boden ganz nass und voller Blätter. Es fühlte sich komisch an, hier allein unterwegs zu sein. Da weiß man, wie wichtig Menschen sind: Gut, wer Familie, Freunde oder Nachbarn hat! *Henok*
- 14 Ich staune über die Menschen! Menschen erleben Trauriges und Schreckliches. Menschen verlieren Freunde und Verwandte. Menschen scheitern... Mir scheint, als würden Menschen niemals aufgeben oder die Hoffnung verlieren. Erstaunlich! *Noorulah* ■

MARYS STADT

und die WELT DER ERWACHSENEN

Von kindlichem Staunen und erwachsener Weltwahrnehmung

Menschen, die Marys Stadt besuchten, redeten vor den Kindern darüber, wie Erwachsene das eben tun – sie sagten einfach, was ihnen durch den Kopf ging, und dachten sich, jemand so Kleines wie Mary könne sie nicht verstehen oder würde gar nicht zuhören. Sie sagten Sachen wie: »Diese Stadt ist sehr interessant, aber man riecht gar keine Blumen, und das macht uns ganz matt.« Oder sie sagten: »Hier ist alles sehr teuer, und wir können uns die Eintrittskarten nicht leisten, um Menschen singen zu hören oder zu Musik zu tanzen. Wir sind überrascht über den Preis für ein großes Sandwich.« Oder solche Sätze: »Diese Stadt scheint eher für Vögel zu sein als für Menschen. Überall sind Kanten und Simse und Ecken und Winkel, die Vögeln gefallen, und überall liegen Essenskrümel herum, die gerade die richtige Größe für Vogelschnäbel haben. Die Stadt wurde von Menschen gebaut, aber Vögel werden hier bevorzugt.« Das trifft auf viele Städte zu. Sie müssen sich von Menschen bauen lassen, aber sie haben Vögel lieber. Deshalb sind es manchmal traurige Orte.



Das Mädchen dachte, die Besucher sollten mal zu ihren Eltern kommen, mit ihnen zu Abend essen und den leckeren Duft der Suppe riechen – oder sich vielleicht in ihren kleinen Garten mit den duftenden Rosen stellen. Oder sie könnten mit der Frau in der Bäckerei sprechen – die immer pffft und summt, während sie die Vögel mit Brotkrumen und die Menschen mit Brot fütterte, weil sie nämlich sowohl Vögel als auch Menschen mochte. Oder sie könnten dem Mann zuhören, der sonntags fast den ganzen Tag sang und gegenüber von Marys Haus wohnte und im Sommer statt Hemd ein Unterhemd trug. Jeder vernünftige Besucher würde merken, dass sie in einer freundlichen Stadt voller guter Dinge und Glück waren.

Das Mädchen mochte seine Stadt und seinen Garten. Es konnte den Garten mit genau sechs großen Schritten der Breite nach und mit zehn großen Schritten der Länge nach durchschreiten. An manchen Nachmittagen machte sie winzige kleine Schritte, wodurch der Garten doppelt so groß und noch viel schöner wirkte. Wenn sie das Erwachsenen erklärte, waren die verwirrt.

Sie machten ihr klar: »Der Garten ist immer gleich groß, egal wie viele Schritte du hineinquetschst.« Sie antwortete dann: »Ganz und gar nicht. Je länger ich brauche, den Garten zu durchqueren, desto größer und noch wunderbarer wird er, genau wie ein Eis immer großartiger wird, wenn man es ganz langsam mit einem kleinen Löffel isst.« Wie ich schon sagte, war das Mädchen sehr klug.

aus: A. L. Kennedy: *Leises Schlängeln*, © Karl Rauch Verlag, Düsseldorf, 2016.
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages.

AUFGABEN

- 1 (Wenn Sie alleine sind oder diese Übung auf dem Schulhof oder im Park machen können:) Lesen Sie den Text langsam, Satz für Satz durch – beim ersten Mal leise, beim zweiten Lesen laut und deutlich. Genießen Sie jedes einzelne Wort. Achten Sie auf die Betonungen der Wörter und auf die Pausen. Probieren Sie aus, mit welchem Klang Ihrer Stimme dieser Text am eindrucksvollsten vorzutragen ist. Wenn Sie wollen, lesen Sie anschließend den Text anderen Personen vor oder nehmen Sie ihn als Hörbuch auf.
.....
- 2 Worüber reden die Erwachsenen im Text? Was scheint ihnen wichtig? Wie nehmen sie Marys Stadt wahr? Legen Sie eine Liste an.
.....
- 3 Worin findet Mary das Glück in ihrer Stadt? Notieren Sie ihre Beobachtungen.
.....
- 4 Worin unterscheidet sich die Welt-Wahrnehmung des Mädchens Mary von der der Erwachsenen, die ihre Stadt besuchen? Formulieren Sie in wenigen Sätzen.
.....
- 5 Nehmen Sie persönlich Stellung zur Haltung des Mädchens Mary.

»ZEIT ZUM STAUNEN!«

Staunen will geübt sein

Markus Ihle

Manchmal erleben wir unsere Welt

als eng, festgelegt und bedrückend.

Dann fehlt uns die Leichtigkeit des Seins und die Lust am Leben leidet.

Das kann durch familiäre Schicksalsschläge oder äußere Katastrophen ausgelöst werden, geschieht aber auch in der dunklen Jahreszeit, in den grauen Herbst und Wintermonaten. Dann ist es gut, wenn man im Staunen geübt ist.

Mit ein wenig Übung lässt sich Längeweile, Einsamkeit und Traurigkeit aushalten, wenn man Erfahrungen gesammelt hat, wie Menschen ins Staunen kommen können.

Dazu soll diese »**STAUNEN-ÜBUNG**« dienen.



AUFGABEN

1

Wann haben Sie das letzte Mal gestaunt? Worüber? Woran haben Sie Ihr Staunen bemerkt? Hätten andere Ihr Staunen wahrnehmen können? Notieren Sie.

2

»Verlernen Sie das Staunen nicht! Nehmen Sie sich ein Vorbild an den Kindern«, lautet ein oft gehörter Rat. Kann man denn das Staunen überhaupt verlernen, wenn schon die Kleinsten das können? Überlegen Sie, welche Gründe es dafür geben könnte, das Staunen zu verlernen.

3 Machen Sie eine »**STAUNEN-ÜBUNG**« (Dauer: mind. 30 Minuten, möglichst allein; ohne Handy bzw. das Handy im Flugmodus).

Um das Staunen zu üben, gibt es unterschiedliche Orte und Gelegenheiten.

Manche meinen, dass man am besten in der Natur das Staunen erleben kann. Gehen Sie für mindestens eine halbe Stunde ins Freie. Suchen Sie dort beispielsweise ein Pflanzen-Detail.

Oder gehen Sie in einen Wald und schauen Sie in die Baumwipfel. Oder legen Sie sich auf einen trockenen Untergrund und schauen Sie in den Himmel. Oder oder oder...

Was nehmen Sie wahr? Wie fühlen Sie sich dabei?

4 Machen Sie eventuell ein Foto und/oder versuchen Sie zu zeichnen, was Sie beeindruckt.

5 Schreiben Sie danach dazu einen tagebuchartigen kurzen Text.

Wie ist es Ihnen ergangen?

Was haben Sie wahrgenommen?

Haben Sie etwas entdeckt, was Sie fasziniert?



Der **ZWEITE** BLICK Ein Fotoprojekt

Von Markus Ihle

Auf den zweiten Blick stellt sich vieles anders dar. Er kann den ersten Eindruck bestätigen und vertiefen, kann ihn aber auch verwerfen. Der zweite Blick lässt Differenzierungen und ein sichereres Urteil zu, vor allem, wenn die Perspektive gewechselt wurde.

Ein Ereignis, eine Sache oder gar eine Person aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, macht nicht nur klüger, sondern oft auch gelassener. Und ist ein Zeichen von Bildung. Wer sich ein realistisches Bild machen will, sollte nicht nur von einem Standpunkt aus in die Welt schauen, sondern die Möglichkeit des Perspektivwechsels nutzen.

UNTERRICHTLICHE BEZÜGE

In der Friedensethik beispielsweise kommt es darauf an, in Konflikten sich in die andere Konfliktpartei hineinzuversetzen, um zu tragfähigen Lösungen zu kommen.

Aber auch bei Bibellektüre und theologischen Diskursen eröffnet ein zweiter, dritter und vierter Blick neue Erkenntnisse und Gedankenräume. Es gibt beispielsweise mehr Möglichkeiten, das Kreuz Jesu zu deuten als viele meinen. Allein schon die vier Evangelien bieten mindestens vier unterschiedliche Kreuzes-Deutungen an. Und was ist meine?

Auch die Religionskritik beschäftigt sich seit Feuerbach mit der Frage nach Wirklichkeit...

FOTOPROJEKT

In diesem Fotoprojekt werden Schüler/innen dazu eingeladen, mithilfe ihrer Kamera Wirklichkeiten zu entdecken und zu untersuchen.

Ausgangspunkt können einige Werke des belgischen Malers René Magritte sein, die Sehgewohnheiten irritieren können und Traum und Wirklichkeit zu vermischen versuchen:

**»ICH SEHE WAS,
WAS DU NICHT SIEHST! –
WIRKLICH?«**

Das gemeinsame Betrachten und Analysieren mehrerer Werke aus der Serie *La Condition humaine* kann Ideen für eigene fotografische Versuche der Schüler/innen geben. ■

Ausruhen,
auch wenn
die Welt kippt.

Kim Schmidt

»Ich **SEHE** was, was Du **NICHT SIEHST!** – **WIRKLICH?**« *Eine Foto-Herausforderung*

WAS IST WIRKLICHKEIT, WAS EINBILDUNG?

Der zweite Blick eröffnet neue, manchmal überraschende Erkenntnisse. Denn oft kommt es auf die Perspektive an, wie das zu deuten ist, was wir vor Augen haben. Da sind Perspektivwechsel erhellend, lösen Verwunderung aus und machen nicht selten Spaß.

AUFGABE

Suchen Sie Motive und Darstellungsformen zum Thema.

Gesucht sind Schnapschüsse, Zufallsbilder und natürlich auch bewusst gestaltete und gestellte Motive. Schwarz-Weiß oder Farbe, Einzelbilder oder Fotoserien...

Ihrer Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.

BEISPIELBILDER

Wie verändert sich Ihre Wahrnehmung durch den zweiten Blick?

1. BLICK



2. BLICK



KRIEGSBILDER versus FRIEDENSTAUBEN

Von Petra Sorg

GLOBALISIERTE PERSPEKTIVEN: DER AUSGANGSPUNKT BEI DEN LERNENDEN – BITTE NICHT NUR DIE UKRAINE

»Krieg? Meinen Sie Ukraine?«, die Schüler/innen der Fachoberschule winken ab. Nicht etwa, dass sie das Thema nicht interessiert, es interessiert sie sogar sehr. Zumal es auch im Politikunterricht und in Deutsch immer mal wieder auftaucht und diskutiert wird. Nein, die Schüler/innen sind interessiert, sie wollen es nur anders angehen. »Warum redet keiner über die anderen Kriege, die in Syrien, warum ist der in der Ukraine auf einmal der wichtigste? In anderen Ländern, die Menschen leiden auch.« Das ist eine der deutlichsten Stimmen zum Vorschlag, im Religionsunterricht über den Krieg zu reden.

Und wieder wird deutlich, im globalisierten Klassenzimmer gibt es globalisierte Perspektiven auf das Thema *Krieg*. Hier wird es plötzlich sehr leidenschaftlich, hier leuchten die vorher nicht offen gelegten Lebens- und Familiengeschichten der Schüler/innen hervor. Im Klassenzimmer der Fachoberschule sitzen, was in diese Debatte einfließt, die Kinder der aus dem Kosovo, dem Irak, Iran, aus Kurdistan oder Afghanistan geflohenen Väter und Mütter. Sie wissen – anders als ihre deut-

schen Klassenkamerad/innen aus Erzählungen –, was Krieg in Familien anrichtet. Und jetzt fürchten sie, das Leid ihrer Verwandten in den Kriegsgebieten könne vergessen werden. Sie vermuten eine Hierarchisierung der Solidarität, in der die Ukraine gewinnt, weil sie geografisch näher bei Deutschland liegt, weil die Menschen dort den Deutschen in Aussehen und Glauben ähnlicher seien als Menschen außerhalb Europas.

EINSTIEG: UMGANG MIT KRIEGSBILDERN (ARBEITSBLATT M4.1)

Vor diesem Hintergrund hat sich ein allgemeiner Blick auf Krieg nahegelegt. Ein Blick, der zugleich die Wahrnehmungswelt der Schüler/innen ernst nimmt und der eine ethisch brisante und in allen Kriegen bedeutende Frage thematisiert: die Bedeutung der Bilder vom Krieg, die über soziale und traditionelle Medien verbreitet werden. Diese Bilder, die durch die Tunnel und Filterblasen der Social Media die Schüler/innen erreichen, sind zu einer Waffe geworden in der PR-Schlacht, die jeden Krieg begleitet. Wie entscheidend Bilder sind, machte das Beispiel *Butscha* deutlich. Die russische Seite leugnete nicht die Brutalität der Bilder und der abgebildeten Verbrechen,

sie versuchte auch nicht, die Taten kriegsbedingt irgendwie zu bemänteln, sondern sie deklarierte die Bilder einfach um, es seien die Inszenierungen der Ukraine.

Bilder werden kontextualisiert, sie können bearbeitet werden, umdeklariert, manipuliert, vereinnahmt, neu gerahmt. Sensibel zu werden für die Gefahren

und die Inanspruchnahme der Bilder, darauf zielt **ARBEITSBLATT M4.1** mit der Frage: Welche Bilder nehme ich wahr, welche nehme ich nicht wahr, welche Bilder von Kriegen hätte ich besser nicht gesehen, wo liegt die Grenze dessen, was man zeigen sollte?

Im Unterricht berichteten Schüler/innen von Videos, in denen Enthauptungen oder andere brutale Ereignisse gezeigt wurden, und sie bereuten, sich das angesehen zu haben. Damit eröffneten sie eine spannende Diskussion – über das, was man sehen sollte, und welche Folgen es hat, wenn man zu vieles gesehen hat. Erfahrungen wie diese machte die Lerngruppe sensibel für die Gefährdung durch brutale Bilder und Szenen.

VORGEHEN: EIN KRIEGSFOTOGRAF BERICHTET – ARGUMENTE SAMMELN (ARBEITSBLATT M4.2)

Es geht im Krieg, an dem niemand von uns dabei ist, von dem daher oft nur die medialen Bilder berichten, aber nicht nur um die Indienstnahme des Grauens auf beiden Seiten, um zu zeigen: Die anderen, die sind brutal und böse, wir sind gut und verteidigen uns. Es geht dazwischen ergreifend unparteiisch um das Leid der Menschen, die dem Geschehen wehrlos ausgeliefert sind, den Zivilisten, den Bauern, den Alten, die nicht fliehen können oder wollen, den Kranken, Hungernen und Verehrten. Sie sind Opfer des Krieges auf beiden Seiten. Aber darf man die Bilder ihres Leidens zeigen, ohne sie erneut zum Opfer zu machen? Der Text von James Nachtwey, einem der berühmtesten und zugleich bedeutendsten Kriegsfotografen der Gegenwart, steht beispielgebend für eine Position zu dieser Frage.

Bevor die Schüler/innen sich selbst zu der ethischen Grundsatzfrage positionie-



Petra Sorg



ren, sollen sie Argumente sammeln, die dafür und dagegen sprechen. Nach dem Prinzip *Think-Pair-Share* (siehe QR-Code) sollen sie zunächst allein reflektieren, dann in einer Zweier- (ggf. Dreier-) Gruppe ihre Argumente und Ansichten einbringen,



und zuletzt tauschen sich alle in der Klasse über die gefundenen Argumente aus.

Im Unterricht ergaben sich aufgrund der Perspektiven aus globalen Heimaten der Lernenden Uneindeutigkeiten. Während einige argumentierten, der Zweck der Bilder heiße hier die Mittel, argumentierten andere, deren Familien Wurzeln im globalen Süden haben, das sei eben gerade nicht so. Wenn, so ihr Beispiel, ein verdurstendes Kind gezeigt werde, um für Spenden zum Brunnenbau in einem afrikanischen Land zu werben, so wäre das erstens eine stereotypisierende Darstellung und zweitens Ausnutzung des Kindes.

DIE REFLEXION: SICH SELBST POSITIONIEREN (ARBEITSBLATT M4.3)

In einem weiteren Schritt schauten die Lernenden sich die Bilder, die Nachwey gemacht hat, auf der Homepage an. Dabei wurde das vorher theoretisch Überlegte anschaulich in der Betrachtung der erschreckend brutalen und illusionslos konfrontierenden Bilder aus den Kriegsschauplätzen der ganzen Welt (**ARBEITSBLATT M4.3**). Anhand der Bilder und mit den vorher erarbeitenden Pro- und Kontra-Argumenten ging es nun darum, eine fundierte eigene Position zu beziehen: Ist es ethisch vertretbar, Kriegsbilder zu zeigen oder nicht?

PERSPEKTIVENWECHSEL 1: VOM WAHRNEHMEN ZUM GESTALTEN – EIGENE BILDER DES FRIEDENS HERSTELLEN (ARBEITSBLATT M4.4)

Im oft kognitiv orientierten Schulalltag kommt das Handwerkliche oft zu kurz. Dabei lieben Lernende sehr oft das Herstellen von Materialien. Darum geht es in dieser Unterrichtsstunde.

Zunächst fragt **ARBEITSBLATT M4.4** nach den eigenen inneren Bildern von Frieden, um anschließend religiöse Bilder, Koran- und Bibelverse sowie philosophische Ansichten zum Thema *Frieden* den Lernenden an die Hand zu geben. Aus der Erfahrung des Unterrichts wird von allen gefordert, zunächst aus jeder Religion und aus der Philosophie einen Lieblingsvers auszusuchen. Damit wird vermieden, dass religiös verwurzelte Schüler/innen nur die eigene Religion näher betrachten, ohne andere Ansichten und Perspektiven anzusehen.

Anschließend sollen die Schüler/innen einen favorisierten Kurztext aus drei Bereichen auf eine Papiertaube schreiben, die sie in Origami-Technik gefaltet haben. Diese Faltarbeit mit der Anleitung eines Tutorials erwies sich als hervorragend geeignet, um Konzentration, Genauigkeit und Geduld der Lernenden zu trainieren. Einige Schüler/innen hielten es für die perfekte Prüfungsvorbereitung, weil sie gezwungen waren, sehr genau die Arbeitsanleitung zu lesen.

PERSPEKTIVENWECHSEL 2: VOM GESTALTEN ZUM REFLEKTIEREN – PROZESS BEDENKEN (ARBEITSBLATT M4.5)

Die Origami-Faltung und die Aufhängung der Tauben im Klassenraum erfor-

derte Gemeinschaft und Solidarität, die Profi-Bastler/innen halfen den Theoretiker/innen, die Geduldigen den Ungeduldigen, die Perfektionist/innen den Schlaris... Zum Schluss wurde eine Schnur im Klassenraum gespannt und die Tauben daran aufgehängt. Anschließend stellte jede/r ihre/seine Taube, ihren/seinen Text vor und begründete die Wahl.

Dies stellte sich als äußerst herausfordernde Aufgabe dar, die die Schüler/innen nahezu eine Schulstunde in Bann hielt. Zwar gaben einige nach mehreren Anläufen entnervt auf, dafür halfen andere, die genau und konzentriert gearbeitet hatten. Am Ende sollte jede/r eine Taube gefertigt haben und einen Vers auf die Flügel geschrieben haben. Mit vereinten und solidarischen Kräften gelang es auch. Und alle konnten ihre Tauben schließlich mit ihren Botschaften flattern lassen. Dort blieben sie bis zum Schuljahresende über den Köpfen der Lernenden hängen und erinnerten die mühsame Arbeit.

Dabei wurde deutlich, was der Prozess jeder/jedem Einzelnen und der Klasse als Team abverlangt hatte. Er erforderte Genauigkeit, Geduld und immer wieder erneute Versuche, es anders und neu zu probieren.

Exemplarisch leuchtete auf, was vielleicht für die Schaffung von Frieden selbst auch nötig ist. Darüber nachzudenken, darauf zielt **ARBEITSBLATT M4.5**. Die Prozesshaftigkeit von Friedensarbeit kann so an einem Blatt Papier (ein kleines Stück) erfahrbar werden. ■



Dr. Petra Sorg ist Schulpfarrerin an der Julius-Leber-Schule in Frankfurt/M. Sie hat einen Lehrauftrag für Interreligiöse Bildung am Institut für Theologie und Sozialethik der TU Darmstadt. Kontakt: redaktion@bru-magazin.de

Der KRIEG und WIR – welche Kriege nehmen wir wahr?

*Was nehmen wir wahr? Was sollten wir
wahrnehmen und was nicht?*

AUFGABEN

- 1 Es bietet es sich an, eine interaktive Umfrage zu erstellen, zum Beispiel über das Tool *Mentimeter*. In der Darstellungsform einer *Word Cloud* etwa wird sichtbar, was der Klasse als Gruppe mehrheitlich zu einer bestimmten Frage einfällt.

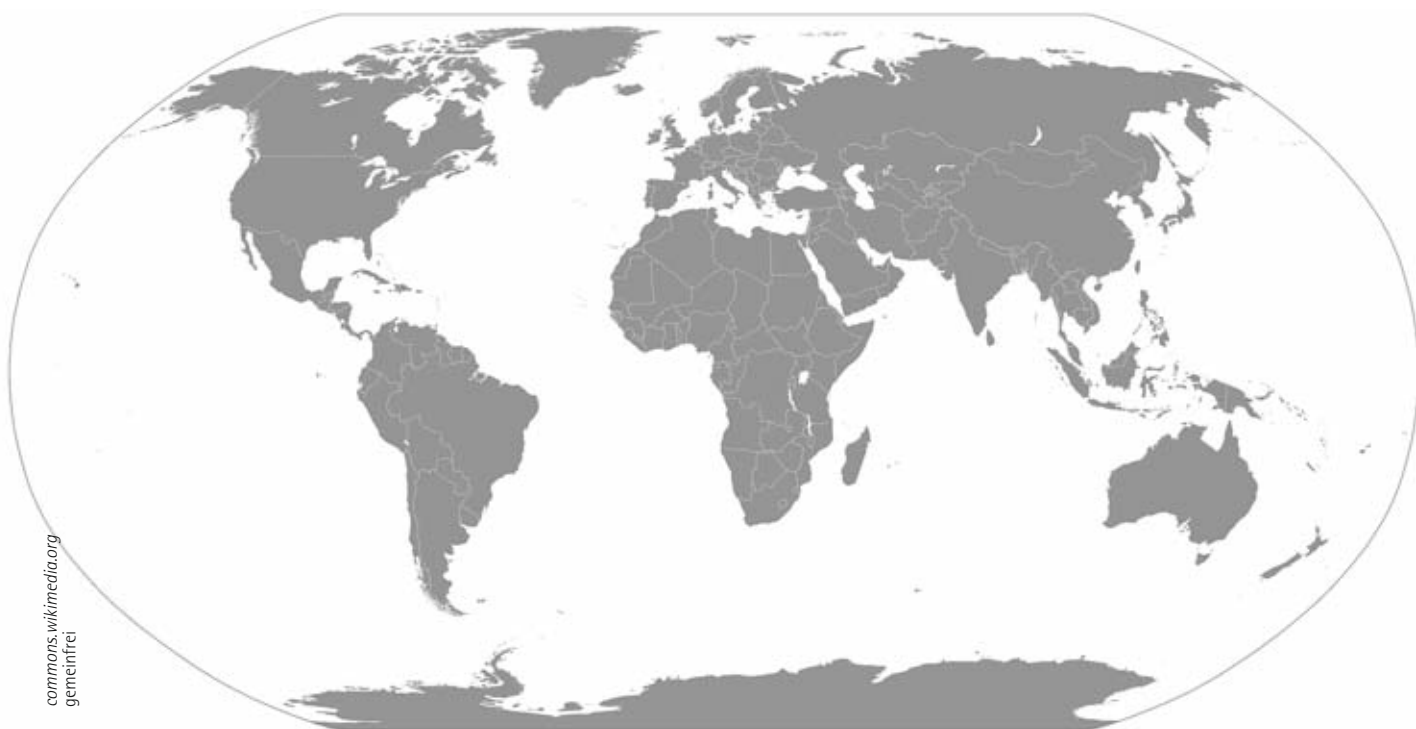


Zum Arbeiten
mit *Mentimeter*
siehe QR-Code.

*Word Cloud: Wir und der Krieg –
was nehmen wir wahr?*

Notieren Sie auf dem Handy Dinge und Fakten, die Sie von Kriegen derzeit mitbekommen. Mehrfachnennungen sind möglich. In der *Word Cloud* erscheinen Begriffe umso größer, je öfter sie eingetippt werden.

- 2 Notieren Sie, was Ihnen auffällt:
Was nehmen alle wahr, was manche,
was kaum jemand?
.....
- 3 Ich und der Krieg –
was nehme ich nicht wahr?
.....
- 4 Was sollte man nicht wahrnehmen?
Was haben Sie schon gesehen und würden
es nicht mehr noch einmal ansehen?
.....
- 5 Welche Länder sind Ihrer Meinung nach
derzeit von Kriegen betroffen?
Markieren Sie diese auf der Weltkarte mit
einem roten Punkt oder – wenn Sie sich
nicht sicher sind – mit einem grünen Punkt.



Wer macht die BILDER?

Ein Kriegsfotograf erklärt: Deshalb fotografiere ich den Krieg

Eine Klasse möchte eine Friedensaktion starten, ein Zeichen der Hoffnung geben gegen den Krieg. Einige meinen, dazu muss man die Brutalität des Krieges zeigen. Andere sagen, das sei ethisch nicht OK. Lesen Sie, was einer der bedeutendsten Kriegsfotografen der Gegenwart dazu sagt:

JAMES NACHTWEY:

DESHALB FOTOGRAFIERE ICH DEN KRIEG



Ich sehe die große Chance der Fotografie darin, dass sie ein Gefühl für Humanität zu wecken vermag. Wenn Krieg die Folge eines Zusammenbruchs der Verständigung ist, dann ist Fotografie als eine Form der Verständigung das Gegenteil von Krieg; richtig eingesetzt, kann sie sogar zum Gegengift werden. Wenn einer wie ich in den Krieg zieht, um alle Welt wissen zu lassen, was da wirklich passiert, dann versucht er auf seine Weise, den Frieden auszuhandeln. Vielleicht haben die Kriegführenden deshalb so ungern Fotografen dabei. [...]

... und deshalb gehen Fotografen an die Front: um Bilder zu machen, die wahrhaftig genug sind, die beschönigenden Darstellungen der Massenmedien zu korrigieren und die Menschen aufzurütteln aus ihrer Gleichgültigkeit; um anzuklagen und durch die Kraft dieser Anklage noch mehr Kläger zu mobilisieren.

Mein größtes Problem als Fotograf des Krieges ist, dass ich vom Elend anderer profitieren könnte. Dieser Gedanke verfolgt mich. Ich schlage mich tagtäglich damit herum, weil ich weiß, dass ich meine Seele verkaufen würde, wenn ich jemals Karriere und Geld Herr werden ließe über mein Mitgefühl. Ein Außenstehender wie ich, der plötzlich die Kamera zückt, kann Menschenwürde verletzen.

Meine einzige Rechtfertigung ist, dass ich mich darum bemühe, Respekt zu zeigen vor der Not des anderen. Nur wenn mir das wirklich gelingt, kann dieser andere mich akzeptieren; nur dann kann ich mich selber akzeptieren.

aus: <http://www.war-photographer.com/de/>



AUFGABEN

- 1 Lesen Sie den Text von James Nachtwey.

.....

- 2 Sammeln Sie zunächst allein Argumente, die für die Nutzung von Bildern sprechen. Tauschen Sie sich danach mit Ihrem/Ihrer Sitznachbar/in aus: Welche **PRO**-Argumente nennt Nachtwey?

A

.....

B

.....

C

.....

- 3 Welche Argumente gegen die Nutzung von Bildern aus dem Krieg benennt er? Welche weiteren **CONTRA**-Argumente finden Sie?

A

.....

B

.....

C

.....

Beide Abbildungen:
<http://www.war-photographer.com/de/>,
mit freundlicher Genehmigung des
Regisseurs/Produzenten Christian Frei

WOLLEN wir das ansehen? MÜSSEN wir das ansehen?

Positionieren Sie sich zu diesen Fragen.

<http://www.war-photographer.com/de/>, mit freundlicher Genehmigung des Regisseurs/Produzenten Christian Frei



»Jede Minute an diesem Ort denke ich an Flucht. Ich will das nicht mit ansehen. Soll ich weglaufen oder soll ich mich der Verantwortung stellen, mit meiner Kamera alles festzuhalten?«

JAMES NACHTWEY



<http://www.war-photographer.com>
Ein Film von Christian Frei

AUFGABEN

- 1 Gehen Sie mit Hilfe des QR-Codes auf die Seite von James Nachtwey und schauen Sie sich die Bilder an, die er in Kriegsgebieten gemacht hat. Welche der gesammelten Argumente sind für Sie nun wichtig und welche weniger wichtig? Tauschen Sie sich darüber aus.
.....
- 2 Entscheiden Sie: Ist es *für Sie* ethisch vertretbar, Kriegsbilder zu zeigen? Begründen Sie!
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

FRIEDENSBILDER – *Hoffnungsträger*



AUFGABEN

- 1 Eine Gruppe schlägt vor, Bilder des Friedens zu suchen.
Was fällt Ihnen dazu zunächst ein?
.....
- 2 In den QR-Codes finden Sie Sammlungen jüdischer,
christlicher und islamischer Verse und Zitate zum Frieden.
Wählen Sie je einen Vers bzw. ein Zitat aus, der Ihrer Meinung
am besten zu einer Friedensaktion passt.
.....

Dieser Vers aus der jüdischen und christlichen Bibel gefällt mir:



Dieser Vers aus dem Koran gefällt mir:



Dieses Zitat zum Frieden gefällt mir:



- 3 Wählen Sie eines der drei Zitate aus und gestalten Sie eine **FRIEDENSTAUBE**.

- *Variante A:* Sie falten eine Origami-Taube. Ein Tutorial auf *YouTube* zeigt Ihnen, wie diese erstellt wird (siehe QR-Code). Anschließend schreiben Sie das ausgewählte Zitat auf die Origami-Taube.
- *Variante B:* Sie suchen im Handy eine Zeichnung einer Friedenstaube (andere Symbole sind auch denkbar). Dann legen Sie ein Papier auf das Handy, pausen die Figur auf das Papier, schneiden diese aus und vergrößern sie auf DIN A4. Anschließend schneiden Sie Ihre Figur aus, beschriften sie mit Ihrem ausgewählten Zitat oder bemalen sie mit Bildern, die dazu passen.



REFLEXION über:

*Geduld, Konzentration, Genauigkeit, Frustrationstoleranz
und Kooperation – die Arbeit an der Friedenstaube*

ÜBERLEGEN SIE:

Wie ist es mir mit meiner Arbeit an der Taube ergangen? Wo bin ich nicht weitergekommen und warum? Wie konnte ich es schließlich schaffen, eine Taube zu falten? Was ging mir bei der Arbeit durch den Kopf, was ich für künftige Aufgaben mitnehmen könnte?

Um Ihnen das Nachdenken zu erleichtern, finden Sie unten kleine Symbolbilder, die darstellen, was Ihnen während des Faltens passiert sein könnte. Nutzen Sie also die Symbolbilder, um den Entstehungsprozess Ihrer Taube zu reflektieren:

AUFGABEN

- 1 Beschriften Sie zunächst die Symbolbilder und fügen Sie gerne weitere Bilder hinzu.

Beispiele:



Ich habe etwas gefunden.



Ich fühlte mich wie im Hamsterrad.

- 2 Wie erging es Ihnen beim Basteln? Bringen Sie die beschrifteten Symbolbilder in die Reihenfolge, wie es Ihnen beim Falten erging.

- 3 Was gehört Ihrer Meinung dazu, Frieden zu schaffen? Beschreiben Sie.



Der EINGESCHRÄNKTE Blick

Von Markus Ihle

Eine stabile Abdeckplane im Foyer eines öffentlichen Raums. Gucklöcher, paarweise verteilt. Genug, um Neugier zu wecken. Passanten treten näher, bücken und verbiegen sich. Sie wollen die Welt hinter der Plane schauen.

Erstaunen, Konzentration, Nachdenklichkeit.

RELIGIONEN GRÜNDEN AUF VERSTELLTEN PERSPEKTIVEN

Was erwartet uns hinter der Pforte des Todes? Was ist »der Himmel«? Ist Hoffnung begründet? Was ist im »Paradies«? Und »Gott«? Gibt es Gucklöcher in diese geglaubte »andere Wirklichkeit«?

Die Bibel verwendet Gleichnisse und Erzählungen, um auf die unsichtbare Welt neugierig zu machen. Andere versuchen es mit Meditation, Musik und spirituellem Erleben. In der Orthodoxie gelten Ikonen als »Fenster in den Himmel«...

Was kann der BRU dazu beitragen, Neugier zu wecken, Perspektiven zu eröffnen und Blicke zu schärfen? ■

Alle Fotos: Markus Ihle



FRIEDENSGBETE *bringen doch nichts!* ODER?

Unterricht im Angesicht der KRISE
und die KRAFT RELIGIÖSER WIRKLICHKEIT

Von Valentin Winnen

DIE WIRKLICHKEIT DES KRIEGES UND DIE WIRKSAMKEIT DES RELIGIÖSEN?

Der Ukrainekonflikt hat zu Beginn des Jahres auch in der Schule manche Erschütterung verursacht. Die Wirklichkeit des Krieges beherrschte die Nachrichtenlage und zugleich für einige Tage auch das Unterrichtsgeschehen.

An zahlreichen Schulen wurde deshalb daran gearbeitet, dem Gefühl der Erschütterung etwas entgegenzusetzen und die eigene aufgewühlte Gefühlswelt in Bahnen zu lenken: Sammlungen zugunsten Geflüchteter wurden initiiert, Gedenkorte in der Schulöffentlichkeit gestaltet – nicht selten mit dem Hashtag *pray4ukraine* o. Ä. Mancherorts fanden auch Friedensgebete statt, mitunter gestaltet unter Einbeziehung von Schüler/innen oder ganzer Klassen.

Dabei stand nicht zuletzt die Frage im Raum, was solche Aktionen überhaupt für einen Nutzen haben, wenn sie nicht – wie besagte Sammelaktionen – den Not leidenden Menschen direkt zugute kommen. Eine Frage, die auch von Schüler/innen gestellt wurde, gerade dann, wenn sie keine religiöse Sozialisation erfahren haben und sich der Sinn religiöser Wirklichkeit nicht aus dem Erleben speisen kann.



Zeichen setzen – eine Aktion der BBS Herman-Nohl-Schule, Hildesheim

LERNSITUATION UND MATERIALIEN

Diese Gemengelage greift die Lernsituation dieser Unterrichtssequenz auf, indem sie zum einen die Hilf- und Machtlosigkeit und das Bedürfnis danach, doch »etwas tun zu können«, anspricht, zum anderen die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Friedensgebeten (bzw. nach der Kraft religiöser Wirklichkeiten) stellt.

Die verschiedenen Materialien liefern dann Antworten auf diese Frage und bieten unterschiedliche Argumente für das Durchführen von Friedensgebeten aber auch allgemein für eine rituelle (bzw. religiöse) Praxis im Angesicht der Krise.

ARBEITSBLATT M5.1 zeigt das Erleben von Gemeinschaft – das die Praxis eines Friedensgebetes ja u. a. bedeutet – als hilfreich zur Bewältigung der Krise auf.

ARBEITSBLATT M5.2 liefert ritualtheoretische Argumente, warum auch Handlungen, die keine direkte Lösung der Krisensituation bedeuten, hilfreich sein können und ist auch für Menschen nachvollziehbar, die religiösen Praktiken skeptisch gegenüberstehen.

ARBEITSBLATT M5.3 zieht die Sinnhaftigkeit von Friedensgebeten mit Blick auf ihre Wirkung in Zweifel. Ausgehend von diesem Material (und auch mit Blick auf **ARBEITSBLATT M5.4**) wäre in der Folge dieser Lernsituation auch eine Vertiefung auf (friedens-)ethische Fragestellungen bzw. die Rolle der Kirche im Verhältnis zum Staat denkbar.

ARBEITSBLATT M5.4 zielt – unter Berufung auf ein historisches Beispiel – darauf ab, dass (Friedens-)Gebete, von denen man eigentlich keinen konkreten Einfluss auf die Wirklichkeit erwartet, mitunter auch ganz konkrete Folgen haben und sich zuweilen doch in Gestalt handfester Realitäten niederschlagen. Überdies wird deutlich, welche Bedeutung

religiös gespeiste Vorstellungen (Gegenwelten) von einer besseren (friedlichen) Welt hierfür haben können.

DIE MATERIALIEN IM UNTERRICHT

Wesentlich für diese Unterrichtssequenz ist die Erarbeitung der zentralen Fragestellung, die sich aus der Lernsituation ergibt. Die Lernsituation kann zunächst in Einzelarbeit erarbeitet werden. Ergebnisse können dann in Kleingruppen abgeglichen und Positionen (zur Frage der Sinnhaftigkeit von Friedensgebeten) schon einmal andiskutiert werden, bevor dann im Plenum die Ergebnisse zusammengetragen und auf geeignete Weise gesichert werden können. Hinsichtlich der zu erarbeitenden zentralen Frage der Lernsituation wäre etwa eine Formulierung à la »Was nützen eigentlich (Friedens-)Gebete?« o. Ä. denkbar. Auf dieser Fragestellung basieren dann die mit den weiteren Materialien verbundenen Arbeitsaufträge.

Mit der Diskussion zur Frage nach Sinn oder Unsinn von Friedensgebeten antizipieren die Schüler/innen ggf. bereits Argumente, die sich dann auch in den weiteren Materialien wiederfinden und bereiten so schon einmal den Boden für das Verständnis der Texte.

Die **ARBEITSBLÄTTER M5.1 bis M5.4** können arbeitsteilig erschlossen werden. Die unterschiedliche Komplexität der Materialien macht eine Binnendifferenzierung hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der Schüler/innen möglich. Insofern sich die Argumentationen für die Sinnhaftigkeit von ritueller/religiöser Wirklichkeiten, mit denen die Materialien aufwarten, in ihrer Anschlussfähigkeit auch für nichtreligiöse Schüler/innen unterscheiden, wäre auch hier eine Möglichkeit zur Differenzierung gegeben. In leistungsschwä-

Friedens-
botschaften

chere Gruppen kann **ARBEITSBLATT M5.4** entweder wegfallen oder auf die Bearbeitung der Aufgaben **2** und **2.1** verzichtet werden. Möglich wäre es auch dergestalt zu vereinfachen, dass man lediglich die Frage der Überschrift »Hoffen und Beten – wirklich wirkungslos?« (ohne die Lektüre des Käßmann-Textes) mit Hilfe des historischen Beispiels (Friedensgebete in der DDR) beantworten lässt.

Zur Ergebnissicherungen sind Präsentationen entlang der Aufgabenstellungen zu den Materialien denkbar. Eine Visualisierung der Ergebnisse ist unter Einbezug verschiedener Medien (digital oder analog) möglich. Abschließend kann als Handlungsprodukt der Lernsituation ein klasseninternes Meinungsbild entstehen, das die Fragestellung der Lernsituation aufgreift, ob die Klasse für die Klassen- bzw. Schulgemeinschaft ein Friedensgebet initiieren möchte, indem nochmals die erarbeiteten Argumente zur Sinnhaftigkeit von Friedensgebeten aufgenommen werden.

Das Meinungsbild kann zum Beispiel über die interaktive Präsentationssoftware *Mentimeter* (www.mentimeter.com) erstellt werden. Die Schüler/innen können mithilfe ihrer Smartphones ihre Meinung zum Ausdruck bringen. Das Ergebnis kann entsprechend visualisiert werden. Mögliche Items für das Meinungsbild, die auch

in die Präsentationssoftware *Mentimeter* eingefügt werden können, lauten:

- Wir sollten ein Friedensgebet machen/ anbieten, denn es tut gut, sich als Gemeinschaft zu erleben.
- Wir sollten ein Friedensgebet machen/ anbieten, denn es tut gut, etwas zu tun, wenn man nichts ausrichten kann.
- Wir sollten ein Friedensgebet machen/ anbieten, denn manchmal verändern Gebete vielleicht doch etwas.
- Wir sollten ein Friedensgebet machen/ anbieten, denn es ist wichtig, die Hoffnung auf eine bessere Welt nicht zu verlieren.
- Wir sollten kein Friedensgebet machen/ anbieten, denn es hilft ja doch nichts.
- Wir sollten kein Friedensgebet machen/ anbieten und stattdessen etwas anderes tun.

ÜBERTRAGBARKEIT, ERWEITERBARKEIT UND KOMPETENZZUWACHS

Zwar sind Lernsituation und Materialien vor dem konkreten Hintergrund der Ukraine Krise entstanden. Sie lassen sich aber auch leicht mit Blick auf andere Krisensituationen, die im Schulalltag ja (leider) immer wieder vorkommen, abwandeln.

Als Handlungsprodukt zielt die hier vorliegende Unterrichtssequenz lediglich auf die Formulierung einer begründeten Position hinsichtlich der Sinnhaftigkeit von religiösen Handlungen und Vorstellungswelten am Beispiel von Friedensgebeten. Dabei hat sie einen Kompetenzzuwachs im Bereich der Deutung religiösen Lebens und der religiösen Praxis im Blick (vgl. Rahmenrichtlinien des Landes Niedersachsen für das Fach Evangelische Religion an BBS).

Möglich wäre es natürlich auch, die Lernsituation dergestalt auszuweiten, dass sie in die konkrete Gestaltung und Durchführung einer lerngruppeninternen oder gar schulöffentlich Friedensandacht mündet (wenn sie nicht – wie oben angedeutet – mit einer Auseinandersetzung mit friedensethischen Fragestellungen oder Fragen zur Verhältnisbestimmung von Kirche und Staat fortgesetzt werden soll). Damit würden auch Kompetenzen im Bereich der konkreten Begleitung von Menschen in ihrer Religiosität sowie im Angesicht von Leid und Hoffnung ins Auge gefasst (vgl. Rahmenrichtlinien). Hier müsste natürlich u. a. auch darüber nachgedacht werden, wie religiöse Angebote im multireligiösen Schulkontext konkret umgesetzt werden können. ■

Material für eine Friedensandacht findet sich zum Beispiel mit diesem QR-Code:



https://www.rpi-loccum.de/damfiles/default/rpi_loccum/Materialpool/BBS/Ukraine_krieg---Material-5.pdf-0098132bf380e4f1db21a9a2e751bae3.pdf [Zugriff 13.06.2022]



Valentin Winnen ist Schulpastor an der BBS Herman-Nohl-Schule in Hildesheim und Pastor der St. Pankratius-Kirchengemeinde in Burgdorf. Kontakt: redaktion@bru-magazin.de

Stell' dir vor, es ist **KRIEG**.

EINE LERNSITUATION

Sie kommen an einem Donnerstag im Februar in die Schule. In der Nacht zu diesem Donnerstag hat in einem nicht weit entfernten Land (ca. 1.500 km) ein Krieg begonnen.

Als Sie mit dem Auto zur Schule fahren, bestimmt der Kriegsbeginn alle Radio-sendungen. Auf Ihrem Smartphone über-schlägt sich Ihr Nachrichten-Live-Ticker mit neuen alarmierenden Meldungen zu den Kriegshandlungen.

Als Sie in Ihrer Klasse ankommen, gibt es kein anderes Gesprächsthema als den Krieg. An Unterricht ist kaum zu denken. Auch Ihre Lehrkräfte thematisieren heute früh nicht etwa die Deutschlektüre oder die Mathehausaufgaben. Stattdessen reden Sie in Ihrer Klassengemeinschaft aus-schließlich über den Krieg.

Die Stimmung ist gedrückt. Manche sind schockiert. Andere regelrecht wütend über das, was da – gar nicht so weit von Ihnen entfernt – passiert: »Die können da doch nicht einfach einmarschieren...« Wieder andere haben Angst, der Krieg könne jetzt auch zu ihnen kommen. Aber allen gemein ist, dass sie sich hilflos und machtlos fühlen. Was soll man auch tun? Man kann ja gar nichts tun, oder?

Da kommt von Janine aus der letzten Reihe der Vorschlag: Man könne doch in der Schule ein Friedensgebet machen; den Raum der Stille aufschließen, eine Wand aufstellen, wo man seine Bitten, Wünsche, Gebete aufschreiben kann, eine Schale mit Sand aufstellen, dass man ein paar Kerzen anzünden kann. Bestimmt machen auch aus anderen Klassen Leute mit.

Sofort sind ein paar Leute aus Ihrer Klasse dafür: #prayfor... »Wir können doch hier in der Schule in den Raum der Stille

gehen und da eine Aktion machen. Je-mand liest etwas, man kann Kerzen an-zünden, beten. Vielleicht kann man ein Lied singen? Und vielleicht wollen ja aus den anderen Klassen auch noch Leute dazukommen.«

Andere finden, das sei eine unsinnige Idee: »Friedensgebete? Was sollen die denn bringen? Nur weil hier in der Schule irgendwelche Leute beten und Kerzen anzünden, hören die da doch nicht auf, sich zu beschließen.« Sie diskutieren Jani-nes Idee mit den Friedensgebeten in der Klasse hin und her.

Sie selbst sind unentschlossen. Soll man das machen mit den Friedensgebe-ten? Und wenn ja, wie? Und wem helfen die eigentlich? Sie beschließen, in der Klasse eine Entscheidung zu Janines Idee auf morgen zu vertagen und sich bis da-hin nochmals mit der Frage nach Sinn und Unsinn von so einer Friedensgebets-aktion zu beschäftigen – an normalen Unterricht denkt ja im Moment sowieso niemand...

AUFGABEN

- 1 Stellen Sie die unterschiedlichen Ideen und Meinungen in der Klasse zu einem Friedensgebet in einer Mindmap dar.
.....
- 2 Formulieren Sie eine grundsätzliche/ zentrale Frage, über die die Klasse (aus der Lernsituation) in der nächsten Stunde diskutieren müsste.
.....
- 3 Formulieren Sie Ihren eigenen Standpunkt zu der Fragestellung und begründen Sie diesen.

Friedensgebete – aus eigener Anschauung



AUFGABEN

- 1 Lesen Sie den Text
»Ich glaubte nicht an
Friedensgebete!«
von Katharina Gebauer,
den Sie über diesen
QR-Code finden können:



- 2 Zeigen Sie auf, wie sich Gebauer in der Diskussion um den Sinn von Friedensgebeten positioniert und welche/s Argument/e für Gebauer hier leitend ist/sind.
.....
- 3 Formulieren Sie ein State-ment aus der Perspektive Gebauers zur zentralen Fragestellung der Klasse (aus der Lernsituation).

WOZU RITUALE?

Eine kleine Ritualtheorie

Rituale sind dazu da, dem eigenen Leben eine gewisse Ordnung und Struktur zu geben und sich so in seinem Alltag sicher(er) zu fühlen. Fast jeder Mensch schafft sich in seinem Alltag rituelle Abläufe – etwa zum Schlafengehen: etwas fernsehen, einen Tee trinken, Zähne putzen, ein paar Seiten in einem Buch lesen, sich auf die rechte Seite drehen, einschlafen ... Solche festgelegten Abläufe helfen (weil man sie genau kennt und sich auf sie verlassen kann), am Abend zur Ruhe zu kommen und dann auch nach einem stressigen Tag entspannt einschlafen zu können.

Insofern Rituale Sicherheit geben und Ruhe vermitteln, helfen sie auch dabei, einschneidende Erlebnisse des Lebens zu bewältigen – auch solche Erlebnisse, die durch ein besonderes Maß an Unsicherheit und der Erfahrung von Ohnmacht/Macht- bzw. Hilflosigkeit gekennzeichnet sind. Hier geht es allerdings nicht nur darum, durch immer wiederkehrende Handlungen Sicherheit zu gewinnen. Sondern es geht auch darum, mit dem Gefühl der Macht- bzw. Hilflosigkeit (der Ohnmacht) umzugehen und sich wieder als handlungsfähig zu erleben.

Ein Beispiel für eine solche Situation, in der sich der Mensch insbesondere als macht- bzw. hilflos erlebt, ist der Tod eines nahestehenden Menschen. Angesichts des Todes wird besonders deutlich, dass alles menschliche Können und Vermögen seine Grenzen hat. Einen Toten können wir nicht wieder aufwecken. Dies entzieht sich unserer Macht.

Für Menschen kann es beklemmend sein zu bemerken, einer Situation ohnmächtig (ohne Macht – ohne etwas ausrichten zu können) gegenüber zu stehen. Eine Situation nicht unter Kontrolle zu haben, nichts (mehr) ausrichten zu können, bringt manche Menschen regelrecht in Panik. Hier bieten Rituale festgelegte Handlungsformen, um auch in einer Situation, in der nichts (mehr) getan werden kann, Sicherheit zu gewinnen und nicht untätig sein zu müssen.

Das Vollziehen einer rituellen Handlung wirkt also dem Gefühl der Ohnmacht entgegen; gibt also Sicherheit, indem es denjenigen, die die rituelle Handlung ausüben, eine Möglichkeit zur Handlung bietet – auch und gerade in einer Situation, in der nicht mehr gehandelt werden kann.

Natürlich hilft es einer Verstorbenen Person nicht mehr, dass ein Hinterbliebener eine Kerze »für sie« anzündet. Lebendig wird sie davon nicht mehr. Aber das Anzünden einer Kerze hilft der hinterbliebenen Person auszuhalten, dass sie im Angesicht des Todes sonst nichts tun kann und ihr alle »Macht« genommen ist. Indem ihr im Rahmen des Rituals doch eine Möglichkeit zur Handlung gegeben wird – und sei es eben nur rituell etwa im Entzünden einer Kerze –, erfährt sie sich als handlungsfähig und eben nicht als vollständig hilf- bzw. machtlos.

Kurz: Rituale schaffen das Gefühl von Handlungsfähigkeit und Handlungssicherheit in machtlosen, unsicheren und unkontrollierbaren Situationen und helfen so, diese zu überstehen.

AUFGABEN

- 1 Lesen Sie den Text genau und klären Sie Verständnisfragen.
.....
- 2 Arbeiten Sie heraus, welche Wirkung Rituale haben.
.....
- 3 Arbeiten Sie heraus, warum Rituale besonders in Situationen hilfreich sein können, die im hohen Maß vom Gefühl der Ohnmacht (Machtlosigkeit) und Hilflosigkeit geprägt sind.
.....
- 4 Entwerfen Sie ein Statement aus ritual-theoretischer Perspektive zur zentralen Fragestellung der Klasse (aus der Lernsituation).



FRIEDENSGEBETE – wer hört die schon?



Friedensbotschaften
der BBS Herman-Nohl-
Schule, Hildesheim

Foto: Valentin Winnen



AUFGABEN

- 1 Lesen Sie den Text *Waffen helfen besser als Friedensgebete* – diese dienen nur den Betenden des Bloggers Hugo Stamm, den Sie über den nebenstehenden QR-Code finden können.
.....
- 2 Zeigen Sie auf, wie sich Stamm in der Diskussion um den Sinn von Friedensgebeten positioniert und welche/s Argument/e für ihn hier leitend ist/sind.
.....
- 3 Formulieren Sie ein Statement aus der Perspektive Stamms zur zentralen Fragestellung der Klasse (aus der Lernsituation).

HOFFEN und BETEN – wirklich wirkungslos?



AUFGABEN

- 1 Es gibt einen Kontrast zwischen Gottes Zusage und unserem unfertigen,
2 unvollkommenen Leben. Das ist offensichtlich. [...]
- 3 Nichts ist gut in Sachen Klima, wenn weiter die Gesinnung vorherrscht:
4 Nach uns die Sintflut! Da ist Erschrecken angesagt [...] Nichts ist gut in
5 Afghanistan. *(Hinweis zum Verständnis: Zur Zeit der Abfassung der Predigt*
6 *herrschte Krieg in Afghanistan. In Deutschland wurde heftig darüber ge-*
7 *stritten, ob auch deutsche Soldaten an Kriegshandlungen in Afghanistan*
8 *beteiligt werden dürften.)*
- 9 All diese Strategien, sie haben uns lange darüber hinweggetäuscht, dass
10 Soldaten nun einmal Waffen benutzen und eben auch Zivilisten getötet
11 werden. [...] Wir brauchen Menschen, die nicht erschrecken vor der Logik
12 des Krieges, sondern ein klares Friedenszeugnis in der Welt abgeben, gegen
13 Gewalt und Krieg aufbegehren und sagen: Die Hoffnung auf Gottes Zu-
14 kunft gibt mir schon hier und jetzt den Mut von Alternativen zu reden und
15 mich dafür einzusetzen. Manche finden das naiv. Ein Bundeswehroffizier
16 schrieb mir, etwas zynisch, ich meinte wohl, ich könnte mit weiblichem
17 Charme Taliban vom Frieden überzeugen. Ich bin nicht naiv. Aber Waffen
18 schaffen offensichtlich auch keinen Frieden in Afghanistan. Wir brauchen
19 mehr Fantasie für den Frieden [...]. Vor gut zwanzig Jahren haben viele
20 Menschen die Kerzen und Gebete auch hier in Dresden belächelt... [...]
- 21 Nein, es ist nicht alles gut. Aber trotzdem müssen wir nicht deprimiert
22 oder mit gesenktem Haupt [...] gehen. [...] Wir haben Hoffnung für diese
23 Welt und über diese Welt hinaus. Deshalb können wir die Spannung aus-
24 halten zwischen Erschrecken und Gottvertrauen [...]. Schon im Stall von
25 Bethlehem war wahrhaftig nicht alles gut. Jesus wurde in Armut geboren.
26 [...] Aber Christinnen und Christen glauben, dass in dem Kind in der Krippe
27 Gott selbst Mensch wurde – mit Windeln und Wickeln, mit Haut und Haa-
28 ren, mit Freud und Leid.
- 29 Gott ist kein einsamer Himmelsherrscher, sondern mitten unter uns [...] wie ein Mensch, der etwas weiß von den Höhen und Tiefen des Lebens,
30 von Liebe und Glück, aber auch von Ängsten und Sorgen. Dieser Glaube
31 führt gewiss nicht dazu, dass alle Mühen und Ängste, aller Schrecken und
32 alle Fragen unserer Welt aufgehoben sind. Als Christen sind wir eben gera-
33 de nicht weltfremd oder weltentrückt! Aber wir glauben, dass die Lebens-
34 zusage Gottes diese Welt mit ihren vielen Sorgen verwandeln kann. Sie
35 ermutigt uns, gegen das Erschrecken anzutreten in dieser Welt. Indem wir
36 den einsamen alten Nachbarn besuchen [...]. Indem wir gegen Feindbilder
37 antreten. Oder durch einen nachhaltigen Lebensstil praktizieren. Viele klei-
38 ne Schritte sind möglich jeden Tag.

Quelle: Margot Käßmann (ehemalige Präsidentin des Rates der EKD und damit höchste Repräsentation der Evangelischen Kirche in Deutschland): Predigt im Neujahrsgottesdienst in der Frauenkirche Dresden (01.01.2010) – https://www.ekd.de/100101_kaessmann_neujahrspredigt.htm (Zugriff 01.04.2020; gekürzt und bearbeitet: Valentin Winnen)

- 1 Lesen Sie den Text genau und klären Sie Verständnisfragen.
.....
- 2 Margot Käßmann spricht in ihrem Text von »Gottes Zusage« (Z 1), von der »Hoffnung auf Gottes Zukunft« (Z 13/14), von »Hoffnung ... über diese Welt hinaus« (Z 22/23). Aber was meint sie an diesen Stellen eigentlich, worauf bezieht sie sich? Möglicherweise hatte sie hier einige biblische Texte im Blick. Lesen Sie dazu Micha 4,1–4 und Jesaja 11,1–9 und arbeiten Sie heraus, welche Vision die Propheten Micha und Jesaja von »Gottes Zukunft«, vom »Reich Gottes«, vom »Himmel« haben.
2.1 Arbeiten Sie aus dem Text heraus, welche Bedeutung die Visionen der Propheten von »Gottes Zukunft« für Käßmann für das Handeln und den Umgang mit Kriegshandlungen haben (sollten).
.....
- 3 Margot Käßmann schreibt in ihrem Text von »Kerzen und Gebete[n]« (Z 20). Damit spielt sie auf eine bestimmte historische Situation in der deutschen Geschichte an. Informieren Sie sich dazu mithilfe des Links, den Sie über den oben stehenden QR-Code aufrufen können.
Stellen Sie dar, welche Bedeutung die Friedensgebete (die es nicht nur in Leipzig gab, sondern auch in Dresden, wo Käßmann ihre Predigt hielt) für den Fortgang der deutschen Geschichte hatten, und entwickeln Sie eine These, warum Käßmann in Ihrer Predigt dieses historische Beispiel anführt.
.....
- 4 Entwerfen Sie ein Statement aus der Perspektive Margot Käßmanns zur zentralen Fragestellung der Klasse (aus der Lernsituation).

ECHT JETZT?! *Geht das nicht auch anders?*

Alternativen zur **ERLEBTEN WIRKLICHKEIT** gestalten und diskutieren – eine **UNTERRICHTSIDE**

Von Folke Keden-Obrikat



Darstellung alternativer Szenen zum Kurzfilm *Apfelbaum* – ein Fenster in der Mauer oder ein gemeinsamer Garten?

Der Kurzfilm *Apfelbaum*, der in den Medienportalen der Kirchen rechesicher abrufbar ist, lässt sich zu Fragen nach der Wahrnehmung und Gestaltung von Wirklichkeit in verschiedenen thematischen Zusammenhängen im Unterricht einsetzen.

APFELBAUM

Kurzspielfilm, 4 Minuten, Deutschland 2007, Animation

Regie: Julia Ocker, Moritz Schneider
Produktion:

Filmakademie Baden-Württemberg
Verfügbar über MedienPortal der Evang. und Kath. Medienzentralen

INHALT

Ein Mann freut sich über die reifen Früchte seines Apfelbaumes. Da sein Grundstück am Hang liegt, rollen während der Erntezeit immer wieder Äpfel auf das Grundstück des Nachbarn. Das ärgert den Mann so sehr, dass er in der Nacht eine hohe Mauer neben dem Apfelbaum er-

richtet. Diese Mauer nimmt dem Apfelbaum das Licht, sodass er zusehends verkümmert und keine Früchte mehr trägt. Der Mann ist verzweifelt.

Unterdessen hat der Nachbar die Äpfel, die auf sein ebenfalls am Hang liegendes Grundstück gerollt sind, eingesammelt und selbst einen Apfelbaum gepflanzt. Auch dieser trägt viele Früchte, von denen einige zum Grundstück des dritten Nachbarn rollen. Dieser freut sich sehr über die Äpfel.

Doch der zweite Nachbar reagiert wie der erste Mann und baut eine hohe Mauer an der Grundstücksgrenze. Auch sein Apfelbaum verkümmert daraufhin, da er keine Sonne mehr bekommt.

Auf dem Nachbargrundstück ist aber auch bereits ein Apfelbaum gewachsen, und Handlung und Haltung wiederholen sich: Es wird eine Mauer gebaut und der Baum verkümmert. Am Ende des Films wird die Vielzahl der Grundstücke eingeblendet – alle mit einer hohen Mauer, alles verkümmerte Bäume.

AUFGABEN

- 1 Sehen Sie sich den Kurzfilm *Apfelbaum* aufmerksam an. Tauschen Sie sich über Inhalt und Wirkung im Blick auf Ihr Unterrichtsthema aus.
.....
- 2 Bilden Sie Zweier- oder Dreiergruppen. Für jede Gruppe stehen Parkethölzer, zwei Playmobil-Bäume und Playmobil-Figuren zur Verfügung. Bauen Sie mit dem bereitgestellten Material gemeinsam eine alternative Filmszene. Wie könnten die beteiligten Personen auch reagieren?
.....
- 3 Betrachten Sie die Arbeitsergebnisse in einem »Museumsgang« und halten Sie Erkenntnisse und Fragen, bezogen auf Ihr Unterrichtsthema, auf den vorbereiteten Karten fest. Die Karten dienen der Weiterarbeit.



MÖGLICHKEITEN DER UNTERRICHTLICHEN EINBINDUNG

THEMENBEREICH WAHRHEIT UND WIRKLICHKEIT

- Welche Erkenntnisse gewinne ich, wenn ich den Blickwinkel ändere oder auf »die ganze Sache« aus der Ferne schaue? Wie reagiere ich? Welche Schlüsse ziehe ich daraus?
- Welche Interessen und Gefühle leiten meine Gestaltung von Wirklichkeit? Was kann ich dabei bedenken?
- Welche Chance gebe ich der Kommunikation mit meinen Nachbarn?
- Was verpasse ich von der Wirklichkeit, wenn ich eine Mauer baue?

THEMENBEREICH FRIEDEN

- Was bewirken Mauern? Wie hoch sollten sie sein? Wieviel Schutz brauche ich und wofür?

- Wie gehe ich mit meinen Nachbarn um? Wie kommen wir zu einem vertrauensvollen, friedlichen Nebeneinander oder Miteinander?

THEMENBEREICH SCHUTZ/ABSCHOTTUNG/ANGST/ PRIVAT-SEIN/GEWALT

- Wie gehe ich mit eingespielten »Reaktionsmustern« um?
- Wieviel »Mauer« brauche ich?
- Will ich eigentlich einen »offenen Gartenzaun«?
- Welche Regeln gelten dann?

THEMENBEREICH SCHÖPFUNG/NACHHALTIGKEIT

- Wie gehen wir Menschen mit den »Früchten der Erde« um?
- Ist ein »großer Garten« für alle eine realistische Vorstellung?
- Die Menschen hatten schon mal einen Garten (Eden) und haben sich nicht an die Regeln gehalten – wäre es jetzt möglich?

THEMENBEREICH REICH GOTTES/ZUKUNFT

- Wie kann man die Zukunft realistisch gestalten?
- Von welcher Hoffnung spricht das Reich Gottes und wie könnte es sich in dieser Szene ausdrücken?
- Wie verhält es sich mit dem »schon« und »noch nicht« des Reiches Gottes? Könnte man dem Film eine neue Wendung geben?

THEMENBEREICH WIRTSCHAFTSETHIK

- Welche Ethik verfolgen die handelnden Personen? Welche Ziele haben sie?
- Welche Alternativen hätten Sie?
- Gibt es Handlungsoptionen, die bedeuten, dass ich und auch die Nachbarn eine »gute Ernte« haben?
- Was müsste dabei bedacht werden?

Weitere Beispiele von Schülerergebnissen aus dem *BWV Aachen* finden Sie auf der hinteren Umschlagseite. ■

Den KÖLNER DOM erkunden? Na klar!

VIRTUELL und ANALOG im Vergleich – Bericht über eine Unterrichtsreihe

Von Antonella Zaccheddu Hargarten

Die folgende Unterrichtsidee habe ich mit einer Klasse in der Oberstufe der Höheren Handelsschule, Jahrgangsstufe 12, durchgeführt (sechs Unterrichtsstunden plus Unterrichtsgang).

EINSTIEG



Aus einer kleinen Bildergalerie, die sich digital abrufen lässt, wählte ich vier Bilder aus (Nr. 1, 2, 5 und 8) –

https://www.koeln.de/koeln/koelner-dom-laesst-sich-virtuell-in-360-grad-und-3d-erkunden_1051890.html.*

Als stummen Impuls zur Eröffnung wählte ich das Bild Nr. 5, das den Dom in einer mittelalterlichen Umgebung zeigt. Da einzelne Schüler/innen den Kölner Dom recht schnell erkannten, konnte ich direkt die anderen Bilder präsentieren:

Erwartungsgemäß wunderten sich die Schüler/innen über die Darstellungen, im Gespräch darüber stellte ich ihnen die Unterrichtsidee vor: »Wir könnten den Kölner Dom real erkunden, zum Beispiel auf einem Unterrichtsgang oder einem Wandertag, und im Vergleich dazu eine virtuelle 360-Grad-Erkundung des Doms durchführen. Was sagen Sie dazu?«

Die Antworten schrieben die Schüler/innen anonym auf Zettel, die eingesammelt, gemischt und vorgelesen wurden. Überraschenderweise gab es, obwohl viele den Dom mindestens schon einmal besucht hatten, nur eine Stimme, die den Vorschlag langweilig fand, während die anderen 23 Schüler/innen Zustimmung äußerten, wie zum Beispiel: »Ich finde die Idee gut, da es gut ist, wenn wir mal einen Vergleich machen, was besser ist, ob virtuell oder echt, welches Gefühl man hat und die Unterschiede.« Einige formulierten auch schon ihre Erwartungen oder ent-



wickelten bereits erste Hypothesen: »Ich glaube, vor Ort gibt es eine gewisse Atmosphäre, die es im Virtuellen nicht gibt« und »Ich halte diese Idee für gut, weil wir heutzutage alles virtuell haben und es auch theoretisch das Gleiche macht wie die Realität – trotzdem ist es in der Realität ein völlig anderes Gefühl und herauszufinden, warum das so ist und wie sich dieses Gefühl unterscheidet, halte ich für sehr interessant.«

VIRTUELLE ERKUNDUNG



Im Internet steht eine »virtuelle Tour mit 360°-Rundumblick im Kölner Dom« zur Verfügung, die dank der »hochauflösenden, bildschirmfüllenden Panorama-Aufnahmen« eine virtuelle Erkundung erlaubt: <https://koelnerdomlive.wdr.de/>.*

In diese Tour sind auch Informationen integriert, die von den Betrachter/innen je nach Interesse aufgerufen werden können. Den Schüler/innen hat es viel Spaß gemacht, sich in diesem virtuellen Raum zu bewegen, und es kamen erste Fragen auf, die durch die vorhandenen Informationen nicht abgedeckt waren und die wir zur weiteren Klärung im Unterricht gesammelt haben.



Zur weiteren »Erkundung« verwendete ich eine Mappe mit Unterrichtsmaterialien, die vom WDR in Kooperation mit Planet Schule digital zur Verfügung gestellt wird: <https://www1.wdr.de/schule/digital/unterrichtsmaterial/arbeitsmaterial-koelner-dom-100.pdf>.*



Zu den Aufgaben gehört eine Analyse des Videos *Dom: Eine Reise durch die Zeit*, zu der eine kurze Beschreibung zu formulieren ist, wie das Video wirkt und wie es ist, den Dom und seine Umgebung zu mehreren Zeitpunkten betrachten zu können: <https://www.koelner-dom.de/geschichte/360-zeitreise>.*

Zudem sollen die Schüler/innen zu jeder der vier Momentaufnahmen eine Vermutung zum jeweiligen Zeitalter entwickeln. Die Ergebnisse sollen in eine in das Arbeitsblatt integrierte Tabelle eingetragen werden; es ist jedoch ebenso möglich, nur mit den Arbeitsaufträgen zu arbeiten und den Schüler/innen Gestaltungsfreiheit bei der Dokumentation der Ergebnisse zu lassen.

Weitere Arbeitsaufträge beinhalten die Gestaltung eines Plakats zur Geschichte des Doms und die Informationsbeschaffung zu »geheimnisvollen Ecken«: dem

* [Zugriff am 19.05.2022]

goldenen Schrein, dem Gero-Kreuz, dem Uhrenboden, Jesus, Maria und ein Einhorn. In die Arbeitsblätter sind Rechercheaufträge eingebettet, da nicht alle Informationen in der virtuellen Tour zu finden sind. Der Entdeckergeist der Schüler/innen war schnell geweckt. Daher war es nicht notwendig, auf die in der Mappe zur Verfügung gestellten Lösungen zurückzugreifen.

VORBEREITUNG DES BESUCHS



Die Schüler/innen planten den gemeinsamen Besuch als eine von ihnen gestaltete Führung durch den Kölner

Dom. Zur Informationsbeschaffung verwendeten sie den *Rundgang* auf der Website des Kölner Doms:

<https://www.koelner-dom.de/erleben/rundgang-durch-denkoelner-dom>.*

Neben dem Rundgang wurden auch noch die Themen *Geschichte* und *Der Dom in Zahlen* aus der Rubrik *Erleben* herangezogen. Die Schüler/innen arbeiteten in Zweier-Gruppen zu folgenden Themen, die sie dann vor Ort präsentierten:

- Dreikönigsschrein
- Südquerhausfenster
- Hochaltar
- Petersportal
- Mailänder Madonna
- Fußbodenmosaik
- Altar der Stadtpatrone
- Sagen und Legenden
- Chorgestühl
- Der Dom in Zahlen
- Chorpfeilerfiguren

Im Anschluss daran einigten sie sich auf eine Reihenfolge – die Führung sollte vor dem Dom mit der Erkundung des Petersportals beginnen und mit der Betrachtung des Südquerhausfensters (sog. *Richter-Fenster*) enden. ►

Antonella Zaccheddu Horgarten



In diesem Kontext ist es möglich, einen Exkurs einzubinden und an den 3. Februar 1965 zu erinnern, als der Kölner Dom für türkische Muslime »geöffnet« wurde, die dort mit einem Gebet nach Mekka den Ramadan beendet haben, eine Geste der Weltoffenheit und Toleranz anderen Religionen, die damals nicht selbstverständlich war und heute wenig denkbar scheint. Einen lebendig geschriebenen Artikel findet man auf der Website <https://geheimtipp-koeln.de/geheimtipp/islam-op-koelsch-als-muslime-im-dom-den-ramadan-beendeten/>.*

DURCHFÜHRUNG DES BESUCHS

Vom Treffpunkt am Kölner Hauptbahnhof aus erkundeten die Schüler/innen zunächst eigenständig in Kleingruppen den Dom von außen und sein direktes Umfeld, ehe sich alle am Petersportal einfanden, wo der erste Vortrag stattfand – noch vor Öffnung des Doms (10.00 Uhr) und daher auch ohne andere Besucher/innen. Im Dom gesellten sich dann allerdings manchmal andere Besucher/innen dazu und hörten den Vorträgen zu.

Auch im Inneren des Domes gingen sie erst einmal in Kleingruppen auf Entdeckungsreise. Beim Besuch einzelner Werke, zum Beispiel des Dreikönigsschreins oder eines bestimmten Mosaiks, das sich die Schüler/innen auf dem digitalen Rundgang ausgesucht hatten, war die Enttäuschung groß, dass sie nicht aus der Nähe zugänglich waren. Auf diese Weise zeigte sich jedoch eindrucksvoll, dass die virtuelle Erkundung auch wirklich neue Dimensionen ermöglicht – die Schüler/innen hatten natürlich ihre Smartphones dabei und konnten direkt die digitalen Quellen einbeziehen.

Das Interesse der Schüler/innen hielt während der gesamten Führung an, be-

sonders das der muslimischen Schüler/innen, die viele Nachfragen stellten und vor Ort manche Details im Internet recherchierten.

AUSWERTUNG NACH DEM BESUCH

Der Rückblick auf den Besuch fokussierte sich zum einen auf die Fragen: *Hat Ihnen der Besuch im Kölner Dom gefallen? Warum / Warum nicht? Was hat Ihnen am besten gefallen?* (Beschreibung mit Erklärung), zum anderen auf die Erfahrung, den Dom im Vergleich virtuell und real erkundet zu haben. Im Unterschied zu den Ausgangserwartungen wurden nun die Möglichkeiten der digitalen Erkundung deutlich mehr geschätzt und gewürdigt, vor allem, weil sie Einblicke erlauben, die sonst nicht gewonnen werden können, und weil der Blick für das, was einem im Dom erwartet, geöffnet wird, so dass der reale Besuch durch ein ausgeprägtes Interesse an Details sehr viel spannender geworden ist als vorher erwartet. Zwar bestätigte sich die Erwartung, dass die Atmosphäre vor Ort unersetzbar ist, allerdings wurde das Erleben des Realen durch die digitale Erkundung enorm differenziert.

ANONYME EVALUATION AM ENDE DER REIHE

Die Befragung der Schüler/innen kann natürlich gut digital durchgeführt werden, zum Beispiel mit der App *Forms*, doch die Klasse hat sich dafür entschieden, wie zu Beginn der Reihe eine anonyme Kartenabfrage durchzuführen und dadurch in der Klasse in ein Gespräch zu kommen: *Können Sie diese Unterrichtsidee empfehlen? Warum / Warum nicht?*

Ausnahmslos alle Schüler/innen haben die Unterrichtsidee empfohlen. Es gab

allerdings auch einen Hinweis darauf, dass die Reihe insgesamt viel Zeit in Anspruch nahm sowie die Frage, ob man bei der Führung nicht auch mit Kleingruppen unterwegs sein könnte. Vielleicht ließe sich die Präsentation der Vorträge als eine Art Galeriegang gestalten?

Andererseits ginge dann gerade ein wichtiges Element des Gemeinschaftserlebnisses verloren. Das wäre schade, denn die Kartenabfrage zeigte deutlich, dass neben der realen Erkundung vor allem auch das Gemeinschaftserlebnis und die Erfahrung der selbst organisierten Führung als bereichernd empfunden wurde. ■

WEITERE INTERNET-QUELLEN*



Die Bauphasen des Kölner Domes und seiner Vorgängerbauten:
<https://www.youtube.com/watch?v=1ZiDbLNxALY>



Der Dom von Köln:
<https://www.planet-schule.de/sf/php/sendungen.php?sendung=9201>



Kölner Dom:
So steinig war der Weg zum Meisterwerk – Quarks:
<https://www.youtube.com/watch?v=BnZqreFGcPY>



Gebetsteppiche im Kölner Dom:
<https://www.domradio.de/artikel/vor-50-jahren-beendeten-muslimen-den-ramadan-besonderer-stelle>

* [Zugriff am 19.05.2022]

ALLES FAKE!

Ein INTERRELIGIÖSES Projekt in Düsseldorf

Von Christian Schmandt

*Interreligiöses Projekt am
Düsseldorfer Heinrich-Hertz-Berufs-
kolleg und des Landespfarramtes
für Weltanschauungsfragen der
Evangelischen Kirche im Rheinland*

Wir leben in verstörenden Zeiten. Jetzt noch der Krieg in der Ukraine. Als ob Corona nicht schon gereicht hätte. Corona verändert die Gesellschaft. Corona verändert die Menschen. Corona verändert unseren Alltag und unser Arbeitsleben. Seit Ausbruch der Pandemie gibt es eine rege Diskussion über Coronamaßnahmen, die mitbestimmt ist durch Desinformation, Populismus und weltanschaulich geprägte Narrative.

Die Bewegung der *Querdenker* wurde zum Sammelbecken für unterschiedliche Gruppierungen und Meinungen. Ihre Selbstbezeichnung wurde geradezu zum Synonym für die, die durch die Ablehnung der Maßnahmen geeint sind. In der Bewegung gibt es demokratiefeindliche, rechtspopulistische und rechtsradikale Tendenzen. Antisemitische Narrative prägen oft die Auseinandersetzung. Es finden sich aber auch alternative und bürgerliche Milieus, die sich glaubwürdig von rechten Meinungen distanzieren.

Was also verbindet diese unterschiedlichen Weltbilder? Was ist deren Gedankenwelt? Was bringt sie gemeinsam auf die Straße und in die sozialen Medien? Welche Mentalität steht hinter deren Meinungen? Prägen die Narrative und Mentalitäten der Coronazeit auch die Diskussion rund um den Ukrainekrieg?

Mit den Protesten gegen die Coronamaßnahmen sind Verschwörungstheorien in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Sie halten sich also hartnäckig und damit werden Kernfragen des BRU berührt. Populismus und Verschwörungstheorien fordern eine klare und begründete Hal-

tung heraus. Mit der kritischen Reflexion der weltanschaulichen Zusammenhänge leistet der BRU also einen Beitrag zur Prävention und Intervention.

Am *Heinrich-Hertz-Berufskolleg* war uns schnell klar, dass sich Corona auf die Schulkultur auswirkt. Kurz nach Beginn der Pandemie gab es im Unterricht erste Nachfragen und Gespräche, die auf die Bedeutung präventiver Arbeit hinwiesen. Die Unsicherheit wuchs, einige Schüler/innen berichteten von Diskussionen in der Familie, im Freundeskreis, im Klassenverband oder am Arbeitsplatz. Ein Auszubildender wechselte die Lehrstelle, weil er mit der Verschwörungsmentalität seines Ausbilders nicht zurechtkam. Seelsorge wurde verstärkt nachgefragt und immer wieder ging es dabei um die Frage, wie die Pandemie und ihre Folgen eingeordnet werden können. Ebenso schnell, wie die Notwendigkeit zur Prävention erkannt wurde, wiesen vereinzelte konfliktträchtige Diskussionen innerhalb der Klassen auf die Notwendigkeit zur Intervention hin.

Maskenpflicht und Testpflicht, Lockdown, Impfstatus und persönliche Betroffenheit wirken in den Lern- und Lebensraum der Schule hinein. Wenn dann noch rechtspopulistische Äußerungen, Verschwörungstheorien und Querdenkerideologien oder antisemitische Narrative in die Schule getragen werden sollen, darf das nicht bagatellisiert werden.

Es hat sich bewährt, Verschwörungstheorien im Rahmen des Projektes *Alles Fake!* mit unterschiedlichen Akteuren und Aktionen zu einem Schwerpunktthema im Schulalltag zu machen.

Vieles hat sich entwickelt. Der Umfang des Projektes war ursprünglich nicht geplant. In ersten Gesprächen mit der Schulleitung wurde eine Fortbildungsveran-



staltung für das Kollegium verabredet. Der Landespfarrer für Weltanschauungsfragen der *Evangelischen Kirche im Rheinland* konnte als Referent gewonnen werden. Das Angebot zur Onlineveranstaltung wurde von etwa einem Viertel des Schulkollegiums angenommen. Ziel war die Information und Sensibilisierung der Kolleg/innen: Was sind Verschwörungsideologien? Wo begegnen sie uns? Welche Mentalität steckt dahinter? Wie gehen wir damit um?

Mit dem Auftakt war das Thema im Lehrerzimmer angekommen, und es wurde schnell klar, wie präsent es auch in den Klassenzimmern war. Immer wieder berichteten Kolleg/innen von Begegnungen und Gesprächen im Schulalltag. Das war der Anlass für die weitere Zusammenarbeit mit dem Landespfarrer. Mit seiner Expertise unterstützte er das interprofessionelle und interreligiöse Team, das sich zur Weiterarbeit am Thema zusam-

mengefunden hat. Ein alevitischer, ein evangelischer und ein katholischer Kollege repräsentierten den BRU in verschiedenen Bildungsgängen und verschiedenen weltanschaulichen Perspektiven.

Bei mehreren Arbeitstreffen wurde die Unterrichtsreihe entwickelt (siehe den unterrichtspraktischen Beitrag auf den Seiten 10–15). Die Grundidee des Projekts besteht darin, Schüler/innen die Thematik der Verschwörungsideologien näher zu bringen und einen konstruktiven Austausch darüber zu ermöglichen.

Ein Schulhalbjahr lang wurde in fast allen Bildungsgängen und Klassen am Thema gearbeitet. Aus unterschiedlichen Perspektiven entwickelten die Schüler/innen einen Zugang zum Thema. Beim abschließenden Projekttag sollten die Ergebnisse präsentiert und die verschiedenen Blickwinkel zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Ein Highlight der Reihe war die Arbeit mit der Ausstellung *Alles Fake! Oder was?*. Die elf Rollups waren drei Wochen lang im *Heinrich-Hertz Berufskolleg* zu sehen und können nun beim Landespfarramt der *Evangelischen Kirche im Rheinland* ausgeliehen werden. (Kontakt: <https://www.ekir.de/weltanschauungen/>) Nachdem man anhand eines Fragebogens seine eigene Anfälligkeit für Verschwörungstheorien einschätzen kann, vermittelt die Ausstellung Informationen zu Geschichte und Hintergründen. Am Ende gibt es Hinweise, wie man Verschwörungstheoretikern begegnet.

In der Durchführung des Projektes konnten die Vollzeitklassen über einen längeren Zeitraum intensiv am medialen Zugang zum Thema arbeiten. Im dualen System wurde abhängig von den Blockplänen unterschiedlich intensiv gearbeitet. Einige Klassen besuchten nur die Ausstel-

lung oder beschäftigten sich anhand aktueller Entwicklungen mit konkreten Biografien oder soziologischen Aspekten des Themas.

Da die Fragen rund um Corona die Alltagswirklichkeit prägten, waren alle davon betroffen. Fast alle Schüler/innen konnten von persönlichen Erfahrungen oder Begegnungen berichten. Es gab daher eine hohe Motivation, sich auf das Thema einzulassen. Die Lerngruppen waren fast durchgängig in der Lage, eigenständig zu arbeiten, nachdem ihnen Fragestellungen und Impulse geliefert wurden. Die Aufgabe des Unterrichtenden bestand im Wesentlichen darin, Literatur oder Materialien für die Weiterarbeit anzubieten und darauf zu achten, dass die Fragestellung nicht aus dem Blick gerät.

Ansonsten hat das selbstständige und kollaborative Arbeiten die Kreativität der Lerngruppen gefördert. Neben Power-Point-Präsentationen entstand zum Beispiel auch eine stichwortartige Vorlage für ein improvisiertes Rollenspiel. Eine Klasse entwarf Sticker im Stil eines verschwörungsideologisch gestalteten Aufklebers. Mit dem Slogan *Verträgst du die Wahrheit?* und einem QR-Code leitet er zur Internetpräsenz der Arbeitsergebnisse und wurde in der ganzen Schule ausgehängt.

Vereinzelt gab es Diskussionen mit Schüler/innen, die eine Verschwörungsmentalität ausgeprägt haben. Dabei war die interreligiöse und interkonfessionelle Arbeit wichtig, weil damit die Akzeptanz der weltanschaulichen Haltung bei allen Schüler/innen, unabhängig von Herkunft und Religionszugehörigkeit, erhöht wurde. In der Schulgemeinschaft ist angekommen, welche Einigkeit in der kritischen Bewertung verschwörungstheoretischer Narrative herrscht.

Leider konnten Konflikte vereinzelt nicht geklärt werden. Das muss man aus-

halten. Und leider hat auch Corona am Ende die Durchführung des Projekttagess verhindert: Die Präsentation und Diskussion der Ergebnisse konnte aufgrund von Coronamaßnahmen nicht in großer Runde stattfinden. Es blieb die Präsentation einiger Projektergebnisse im Internet. Immerhin bleiben diese Ergebnisse so dauerhaft abrufbar und können zum Teil im Unterricht eingesetzt werden: <https://www.hhbk.de/unsere-schule/digitale-ausstellung-verschwuerungstheorien-alles-fake-oder-was> [Zugriff 15.06.2022]

Insgesamt haben wir den Eindruck, dass die Arbeit am Thema das Lehren und Lernen nachhaltig prägt. Viele Schüler/innen konnten das Erlernte schon auf ihre persönliche Meinungsbildung zum Ukrainekrieg anwenden. Auch beim Umgang mit unterschiedlichen Standpunkten und dem Einüben respektvoller Kommunikation wirkt die Arbeit nach.

Durch die Medien werden wir auch zukünftig, teils unbewusst, mit der Verschwörungsthematik konfrontiert. Durch die Zusammenarbeit der letzten Monate sind wir ermutigt, unter den je wechselnden Vorzeichen weiter am Thema zu arbeiten. Dabei wollen wir weiter interkonfessionell und interreligiös arbeiten, um deutlich zu machen, dass wir die Schule als Gemeinschaft repräsentieren. Wir wollen weiter mit Partnern von außen zusammenarbeiten, um deren Kompetenz zu nutzen. Es war uns wichtig, dass wir am Ende konkrete Möglichkeiten zeigen, wie man bestimmte Situationen bewerten kann und wie man mit ihnen umgehen kann. Wir hoffen, dass wir mit dem Projekt dazu beitragen, dass Menschen Sinn und Orientierung jenseits abwegiger Theorien finden. ■

Porträt Christian Schmandt → Seite 11

Kooperativ-Interreligiöser Forschungsverbund für RELIGIÖSE BILDUNG an der Universität Tübingen

Von Hanne Schnabel-Henke

Seit März 2022 gibt es an der Universität Tübingen den *Kooperativ-Interreligiösen Forschungsverbund für Religiöse Bildung*. Drei Lehrstühle bzw. religionspädagogische Abteilungen aus der Evangelisch-theologischen und der Katholisch-theologischen Fakultät sowie des *Zentrums für Islamische Theologie* unter den Leitungen von Prof. Dr. Dr. h. c. Friedrich Schweitzer, Prof. Dr. Reinhold Boschki und Prof. Dr. Fahimah Ulfat kooperieren im Rahmen von gemeinsamen Forschungsprojekten. Die Kooperation erfolgt im Bereich der berufsorientierten Religionspädagogik, aber auch im Bereich von anderen Schularten und außerschulischen Bildungsformen.

Ausdrücklich sind die berufsorientierten Institute *EIBOR*, *KIBOR* und das *Institut für islamisch-religionspädagogische Forschung (IIRF)* in diesen Forschungsverbund eingebunden.

Die Zusammenarbeit im *Kooperativ-Interreligiösen Forschungsverbund für Religiöse Bildung* erfolgt unter der – vom Staats- und Kirchenrechtler Martin Heckel so formulierten – Überschrift *Kooperation statt Fusion*. So soll der Verbund bereits bestehende Kooperationsverhältnisse verstetigen und weiter verbessern. Bereits langfristige Kooperations-

verhältnisse sollen so institutionell gesichert – wie zum Beispiel im gemeinsamen Forschungsprojekt zu Gottesbildern in interreligiöser Perspektive –, unterstützt und qualitativ weiterentwickelt werden. Nicht zuletzt will der Verbund mit seiner Arbeit einen wichtigen Beitrag für das gesellschaftliche Zusammenleben leisten.

Im März 2022 fand unter großer Resonanz eine Tagung statt zum Thema *Von der konfessionellen zur interreligiösen Kooperation im Religionsunterricht*. Mehr als 200 Teilnehmende aus dem gesamten Bundesgebiet und darüber hinaus konnten sich mit der Frage auseinandersetzen, wie die Formate der innerchristlichen Kooperation für interreligiöse Kooperationen geöffnet werden können.



Am 21./22. September 2022 findet eine Tagung zum Thema *Interreligiöses Lernen in der Kita* statt. Bei dieser Tagung geht es um Religiosität und Trägerschaft von Kindertagesstätten. Weitere Informationen sowie das Programm können auf der Homepage des Forschungsverbunds (<https://uni-tuebingen.de/de/219855> [Zugriff 01.06.2022]) abgerufen werden. ■

Dr. Hanne Schnabel-Henke unterrichtet Ev. Religionslehre an der Kaufmännischen Schule Waiblingen und ist am EIBOR an der Uni Tübingen tätig. Kontakt: hanne.schnabel-henke@eibor.uni-tuebingen.de

Erzbistum Köln ermöglicht KONFESSIONELLE KOOPERATION im Religionsunterricht

Von Klaus Kimmerle

Unter dieser Überschrift veröffentlichte das Erzbistum Köln am 16. Mai 2022 eine Pressemitteilung, in der es darauf aufmerksam macht, dass »Schulen im Erzbistum Köln erstmals Religionsunterricht in Form der erweiterten Konfessionellen Kooperation [bei den Bezirksregierungen] beantragen« können. Die Religionslehrkräfte müssen zudem entsprechend fortgebildet werden. Die Einrichtung der erweiterten Konfessionellen Kooperation ist erstmalig zum Schuljahr 2023/24 möglich.

Das Erzbistum Köln schließt sich damit anderen Kooperationsvereinbarungen an, die im Jahr 2017 von mehreren Diözesanbischöfen mit Vertreter/innen der Evangelischen Landeskirchen in NRW getroffen worden waren. »Das Erzbistum Köln hatte sich damals zunächst gegen eine Einführung entschieden.«



Die komplette Pressemitteilung finden Sie unter nachfolgendem Link:

<https://www.erzbistum-koeln.de/news/Erzbistum-Koeln-ermoeeglicht-Konfessionelle-Kooperation-im-Religionsunterricht/> [Zugriff 01.06.2022]. ■

THEOLOGISIEREN *mit jungen Erwachsenen*

Zur didaktischen QUERSCHNITTS-PERSPEKTIVE des Theologisierens

Von Thomas Schlag

EINLEITUNG UND AUSGANGSLAGE

Wenn in diesem Beitrag von *Theologisieren* die Rede ist, so ist dies nicht als Begriff für ein klar abgegrenztes religionsdidaktisches Konzept oder gar als Ansatz mit dem Anspruch auf Verdrängung anderer religionsdidaktischer Ansätze und Zugänge zu verstehen. Vielmehr ist damit – auch im weiteren Zusammenhang der sogenannten *Jugendtheologie* – eine bestimmte Querschnittsperspektive bzw. eine profilierte kommunikative Grundhaltung theologischer Sprachfähigkeit in religiösen Bildungsprozessen bezeichnet. Diese lässt sich mit anderen »klassischen« konzeptionellen Ansätzen zusammendenken und für Prozesse der Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung durchbuchstabieren und in ihrem Miteinander fruchtbar machen.

Besonders herausfordernd erscheint diese Perspektive für den Bereich des Berufsschulreligionsunterrichts (BRU). Denn in diesen Unterrichtskontexten bzw. unter einer religiös besonders pluralen und heterogenen Schüler/innenschaft kann vermutlich weder von intensiven theologischen Wissensbeständen noch von einer eingeübten Form expliziten Theologisierens ausgegangen werden.

Eine einschlägige Studie aus dem Berufsschulkontext stellt fest, dass der Glaube an Gott bei den befragten Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwar wohl noch ein »Mehrheitsphänomen« darstellt, Glaubensinhalte aber erheblich mit dem Aspekt der Selbstbestimmung verbunden sind. Damit ist eine mindestens kritische Distanz zur Kirche und den entsprechenden institutionellen Orientierungen verbunden (vgl. *Schweitzer u. a.* 2018, zentrale Ergebnisse dort: S. 19–34).

Damit scheint die Frage auf, ob nicht schon allein die Thematisierung theologischer Fragen und zum Beispiel bestimmter Glaubens- und Wahrheitsüberzeugungen von Anfang womöglich zu bestimmten Exklusionen all derer führt, die von ganz anderen religiösen oder auch nichtreligiösen Weltanschauungen geprägt sind. Zudem scheinen auf den ersten Blick die Zielsetzungen des BRU in eine ganz andere, eben dezidiert berufs- und lebensweltbezogene, Richtung zu gehen, als dies durch die Thematisierung theologischer Themen und Fragen – man denke hier etwa an den Kerninhalt der Existenz und Eigenschaften Gottes – anvisiert wird. Kritische Stimmen, von denen im Folgenden noch die Rede sein wird, würden deshalb vermutlich schon allein den Versuch, im BRU-Kontext zu theologisieren, als übergriffiges, unseriöses und unmögliches Vorhaben ansehen.

Allerdings können sich entgegen einer solchen kritischen Positionierung sehr wohl erhebliche Möglichkeiten des Theologisierens im Blick auf junge Erwachsene für die didaktische Reflexion über den BRU, seine Zielsetzungen und die konkrete Unterrichtspraxis ergeben. Dies soll im Folgenden näher begründet und in Orientierung an den jugendtheologischen Grundbestimmungen für die Zielgruppe der jungen Erwachsenen im Kontext des BRU ausgeführt werden – dabei ist vorauszuschicken, dass eine »BRU-fähige Jugendtheologie« tatsächlich noch nicht wirklich konzeptionell entwickelt ist (*Mürle* 2021, S. 247).

CHARAKTERISIERUNGEN

Die jugendtheologische Perspektive verbindet inhaltsbezogene, diskursive, professionelle und persönliche Aspekte religionsunterrichtlicher Praxis. Sie nimmt

den Unterrichtskontext der Lernenden und Lehrenden in programmatischem Sinn als gemeinsame Gestaltungsaufgabe in den Blick. Zugleich verbindet sich die Thematisierung der lebensweltlichen und populärkulturell geprägten Lebensgestaltung Jugendlicher mit einer ausdrücklichen und profilierten Arbeit an biblischen und theologischen Deutungsfiguren (zur Genese und Ausdifferenzierung vgl. *Schlag* 2020). Ausgegangen wird davon, dass die – selbst höchst pluralen und heterogenen – biblischen und theologischen Traditionen eine wesentliche Erschließungskraft für die jeweilige Unterrichtspraxis haben. So ist es möglich, konkrete theologische Fragen und Themen gemeinsam zwischen Lehrenden und Lernenden ergebnisoffen zur Diskussion zu stellen.

In der inzwischen etablierten Ausdifferenzierung einer Theologie von, einer Theologie mit und einer Theologie für Jugendliche(n) – und damit auch für die schulische Bildung mit jungen Erwachsene relevant – umfasst dies für die Thematisierung von lebensweltlichen und hier eben auch berufsbezogenen Aspekten der eigenen Lebensführung die folgenden Ausgangsbestimmungen:

- 1 Diese verfügen immer schon über eigene bestimmte Überzeugungen und Potenziale hinsichtlich dessen, was sie von der Welt – im Sinn ihrer unmittelbaren und weiterreichenden Lebensumgebung – wahrnehmen und wie sie sich darin individuell und verantwortlich orientieren. Diese individuelle Orientierungskompetenz kann je nach Sozialisation und Motivation durchaus Aspekte gelebter Religion – wie etwa die existenziell relevante Frage danach, ob Gott existiert – aufweisen.



2 Jugendliche und junge Erwachsene sind angesichts gegenwärtiger Krisen – die von sehr persönlichen bis hin zu globalen Phänomenen reichen – in der Lage dazu, sich mit anderen darüber engagiert und empathisch auszutauschen und dabei zugleich ihre eigenen Überzeugungen zum Ausdruck zu bringen. Dies muss keinesfalls immer im ausdrücklich verbalen Sinn der Fall sein, sondern kann auch andere etwa spielerische, künstlerische, symbolisierende und zeichenhafte Gestalt annehmen (vgl. *Kumlehn* 2007).

3 Für den wechselseitigen Austausch – sowohl zwischen Lehrenden und Lernenden, wie auch zwischen den Lernenden selbst – ist das professionelle Einspielen der möglichen Bedeutung(en) biblischer Welt- und Lebensbilder von Seiten der Lehrenden sowohl für die individuelle Reflexion wie auch den Dialog untereinander von zentraler Bedeutung für den gemeinsamen Erkenntnisgewinn.

Diese dreifache Differenzierung verbindet sich mit der Grundeinsicht, dass solche Deutungsangebote prozesshaft bleiben und der immer weiteren neuen Deutung und Übersetzungsarbeit bedürfen (vgl. *Schlag* 2019). Theologisieren bietet insofern spezifische Möglichkeiten für die inhaltliche Reflexion über zentrale Fragen des Lebens. Dies gilt umso mehr dort, wo gesellschaftlich und berufsbezogen immer stärker ein unternehmerisches Selbst gefragt zu sein scheint (vgl. *Bröckling* 2015) – ganz zu schweigen von den Zumutungen digitaler Lebenswelten an die perfekte Inszenierung des eigenen Selbst (vgl. *Gojny u. a.* 2016).

Jugendtheologisch erschließt sich damit für die Zielgruppe des BRU nicht nur

ein breiterer Verstehenshorizont des eigenen Lebens und gelebter Religion, sondern es ergeben sich auch gesteigerte Gelegenheiten individuellen und gesellschaftlichen Handelns. Von dort aus wird eine besonders starke sachliche Nähe zu einer problemorientierten didaktischen Perspektive erkennbar. Denn in jugendtheologischer Hinsicht werden ausdrücklich kontextuell relevante Schlüsselprobleme der individuellen und gemeinsamen Lebensführung zum Thema.

Insofern steht Jugendtheologie und die Praxis des Theologisierens als Querschnittsperspektive mit einer problemorientierten Zielorientierung der Lebensdienlichkeit in einem engen Zusammenhang, was zugleich Verbindungen zu Fragen politischer Bildung eröffnet (vgl. *Lösch* 2020).

Es zeigen sich also auch für die Lebenserfahrungen und -kontexte junger Erwachsener erhebliche Anknüpfungspunkte für ein solches Theologisieren. Dies wird übrigens durch eine inzwischen stark etablierte jugendtheologische Perspektive in der unterrichtlichen Praxis und in entsprechenden Aus- und Weiterbildungsangeboten vielfältig und eindrücklich bestätigt.

KRITISCHE RÜCKFRAGEN

Nun werden allerdings seit den Anfängen jugendtheologischer Arbeit in kritischer Absicht immer wieder unterschiedliche Probleme und blinde Flecken dieses Ansatzes benannt (siehe *Schlag/Schweitzer* 2012; *Reiss* 2015 sowie Anschlussüberlegungen zum jugendtheologischen Grundanliegen bei *Gärtner* 2018 und die versammelten Beiträge zur Theologizität der Religionspädagogik *Schlag/Suhner* 2017).

Einige dieser Punkte sind überaus nachdenkenswert, andere sind auf eine mehr oder weniger verkürzte oder eine

wenig wohlwollende Lesart zurückzuführen. Um mit letzterem zu beginnen:

Die Kritik, wonach ein jugendtheologischer Ansatz die Differenzierung von Religion und Theologie unterlaufe und damit in der konkreten Unterrichtspraxis Formen der Dogmatisierung und gar einer Art missionarischer Verzeichnung und Verkirklichung religiöser Bildung mit sich bringen würde, trifft den Anspruch und die Zielsetzungen dieses Ansatzes nicht in angemessener Weise. Es geht keineswegs darum, pädagogische und auch theologische Zielsetzungen gegeneinander auszuspielen oder gar von einer exklusiv theologischen oder gar kirchlichen Warte aus eine didaktisch-religiöse Überwältigung anzustreben.

Insofern ist jene Kritik an einer jugendtheologischen Perspektive viel einleuchtender, bei der durch ein solches, zugegebenermaßen anspruchsvolles Konzept theologisch-kommunikativer Praxis der Ausschluss einer bestimmten Gruppe von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen befürchtet wird. In den Blick kommen dabei jene Personen bzw. Personengruppen, für die eine primär textbezogene Arbeit und die Auseinandersetzung mit differenzierteren Argumentationsfiguren ungewohnt ist oder schlichtweg eine Überforderung darstellt. Und hier mögen gerade die Kontexte des Berufsschulreligionsunterrichts in besonderer Weise herausgefordert sein.

Tatsächlich tritt im Gewand einer jugendtheologischen Perspektive das unge löste Problem religiös-exklusiver Bildung besonders deutlich auf. Die Frage nach einer bildungsgerechten Religionsdidaktik ist nach wie vor nicht erledigt und stellt sich bei einer jugendtheologischen Perspektive (vgl. *Eisenhardt* 2022), aber übrigens auch mindestens ebenso stark bei »klassischen« religionsdidaktischen Konzeptionen. ►

WAS IST HIER MIT THEOLOGIE GEMEINT?

Gefragt ist also eine theologisch und pädagogisch fundierte Verstehensbewegung des Theologisierens, um so den Anforderungen und Konkretisierungen religiöser Bildungsprozesse möglichst breit gerecht zu werden. Für die theologische Intention der jugendtheologischen Perspektive kann man sich auf ein Verständnis »gelebter Theologie« (Müller 2019) in Orientierung an der Rede von einem »do-ing theology« bzw. einer »ordinary theology« beziehen. Hierbei kommt ein Verständnis von Theologie in den Blick, dass diese eben nicht nur als akademisches Geschäft ansieht.

Dieses »doing theology« ist vielmehr als eine Grundhaltung zu charakterisieren, die ihre Relevanz nicht in erster Linie durch den akademischen Abschluss und einen entsprechenden Gestus der Lehrenden gewinnt. Diese theologische Perspektive profiliert sich vielmehr durch die Eröffnung individueller Suchprozesse, bei denen nach möglichst einleuchtenden theologischen Anknüpfungspunkten für die Auseinandersetzung mit entscheidenden alltäglichen Lebensfragen gefragt wird. Und von diesen Fragen gibt es wahrlich genug, man denke hier nur an die angesichts aktueller tragischer Ereignisse immer wieder auftauchende Theodizeefrage. Damit wird das Argument entkräftet, dass die Rede von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen als Theolog/innen einer unzulässigen Zuschreibung gleichkäme.

Natürlich werden diese eine solche Selbstbezeichnung für sich in der Regel nicht explizit vornehmen (vgl. Roggenkamp/Hartung 2020; Faix u. a. 2015). Allerdings ist damit noch keineswegs ge-

sagt, dass deren Reflexionspraxis nicht etwa theologisch inhaltsreich und anknüpfungsfähig werden kann. Allerdings kommt es darauf an, hier entsprechende Lebenserfahrungen, Problemstellungen und auch mediale Kompetenzen junger Erwachsener in der eigenen Text- (vgl. eindrücklich Mürle 2021) und Bildproduktion im Kontext des BRU angemessen zu berücksichtigen und im Einzelfall zum unhintergehbaren Ausgangspunkt – gleichsam als Theologie junger Erwachsener – jeglichen dialogischen Unterrichtsgeschehens zu machen.

ANFORDERUNGEN AN DIE LEHRKRÄFTE

Hinsichtlich der notwendigen Kompetenzen der BRU-Lehrkräfte sollten sich diese vor dem Horizont ihrer theologischer Kompetenz weder als zweifelsfreie Zeug/innen des eigenen Glaubens noch als mehr oder weniger distanzierte Religionsdeuter/innen und erst recht nicht als lediglich religionskundlich informierte Fachpersonen verstehen.

Auch das häufig bevorzugte Bild des authentisch persönlichen Begleiters stellt noch keine ausreichend inhaltliche Qualifizierung dar. Subjektorientierte und hermeneutisch-theologische Bildung sind vielmehr zu einer glaubwürdigen profilierten Zielvorstellung von Unterricht zu verbinden.

Konkret bedeutet dies, dass die jeweilige Lehrkraft die eigene theologische Frage- und Unterscheidungskompetenz vom Ort der eigenen Person und Positionierung aus (vgl. Lorenzen 2020) zur eigenen Sprache bringt. Nur so können Möglichkeiten des echten Dialogs über die jeweils wesentliche theologische Frage und deren vielfältige Deutungsmöglichkeiten eröffnet werden.

SCHLUSS

Um schließlich die anfängliche Frage der faktischen religiösen Pluralität und Heterogenität der Schüler/innenschaft im BRU aufzunehmen (vgl. Grümme 2021): Inmitten des Kontextes gesellschaftlicher Religionspluralität sind die Fragen des inhaltlichen Kernbestandes religiöser Glaubensüberzeugungen und Wahrheitsansprüche durch eine jugendtheologische Perspektive keineswegs erledigt, sondern können gerade in intensiver Weise bearbeitet werden.

Dies mag gerade für den Kontext des BRU besonders wesentlich sein. Denn inmitten dieser Pluralisierungstendenzen – und möglicherweise auch aufgrund dieser – werden nicht selten religiöse Eindeutigkeiten formuliert und teilweise in massiver Weise vertreten. Verbinden sich diese mit weiteren kulturellen Unterscheidungsmarkierungen, können solche religiöse Haltungen erheblich konfliktverschärfend wirken. Dies zeigt sich nicht nur in explizit religiösen Fragen selbst – wie etwa in Minarett-, Kopftuch- oder Lebensformendebatten. Sondern dies wird etwa auch durch die je eigene Zuordnung zu bestimmten national-nationalistischen Narrativen und identitär-völkischen Identitätsansprüchen und den entsprechenden Exklusionen der »je Anderen« deutlich, die sich offenbar in Zeiten von Krisen und Krieg noch weiter zuspitzen.

Hier ist für die konflikt sensible Thematisierung in einzelnen Bildungsprozessen ein pluralitätsfähiges Verständnis von Theologie über die Grenzen je konfessions- oder religionsspezifischer Zuordnung bedeutsamer denn je (vgl. Schröder/Woppowa 2021, S. 422 sowie die Rede von »offener Konfessionalität« als Leitkategorie für den BRU, Boschki u. a. 2021). Eine



jugendtheologisch-didaktische Perspektive mit Blick auf die jungen Erwachsenen im BRU nimmt insofern die Erkenntnisentwicklungen einer interreligiös konzipierten (vgl. *Bernhard/Schmidt-Leukel* 2013) und auch komparativen (vgl. von *Stosch/Tietz* 2021) Theologie intensiv wahr und versucht von dort aus, ihr je eigenes Profil im Gespräch mit den je anderen Theologien weiterzudenken (vgl. *Meyer* 2019). Damit kommt über die genannten aktuellen Konflikte und gesellschaftlichen Bruchlinien hinaus die Frage ins Spiel, in welchem Sinn sich unterschiedliche religiöse Wahrheitsansprüche an diesen Konflikten »auf Grund der eigenen Tradition und des eigenen Glaubens« womöglich sogar beteiligen oder wo sie sich gerade deshalb als friedensstiftende Ressource erweisen können.

Zu solchen notwendigerweise komplexen und häufig eben auch komplizierten Diskussionen kann ein wechselseitig wahrnehmungsfähiges und argumentationsoffenes Theologisieren im gelungenen Fall zivilisierend und zivilisiert beitragen – und sei es schon durch die Einübung und die Pflege einer Kompetenz auf Seiten der jungen Erwachsenen, die zwischen einer politisch und einer religiös motivierten Bezugnahme auf heilige Texte möglichst gut zu unterscheiden vermag. Dies bleibt sicherlich sowohl für die Lehrkräfte des BRU wie auch für die Schüler/innen herausfordernd. Aber eine solche theologisch und pädagogisch verantwortete theologische Auseinandersetzung mit entscheidenden Lebens- und Weltfragen nicht wenigstens zu versuchen, wäre mehr als nur eine verpasste Chance. ■

LITERATURVERZEICHNIS

- *Bernhardt, Reinhold/Schmidt-Leukel, Perry (Hg.)* (2013): *Interreligiöse Theologie. Chancen und Probleme*, Zürich 2013.

- *Boschki, Reinhold/Meyer-Blanck, Michael/Schweitzer, Friedrich* (2021): »Offene Konfessionalität« als Leitkategorie für den künftigen Religionsunterricht an beruflichen Schulen, in: Gronover, Matthias/Krause, Christina/Marose, Monika/Boschki, Reinhold/Meyer-Blanck, Michael/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen*, Münster 2021, S. 223–237.
- *Bröckling, Ulrich* (2015): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt am Main 7 2015.
- *Eisenhardt, Saskia* (2022): *Als ob es Gott gäbe... Theologisieren mit religionsfernen Jugendlichen*, Stuttgart 2022.
- *Faix, Tobias/Riegel, Ulrich/Künkler, Tobias (Hg.)* (2015): *Theologien von Jugendlichen. Empirische Erkundungen zu theologisch relevanten Konstruktionen Jugendlicher*, Berlin/Münster 2015.
- *Gärtner, Claudia* (2018): *Auf der Suche nach Fachlichkeit und Relevanz. Religionsdidaktik zwischen Theologizität und lebensweltlicher Kontextorientierung*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 17 (2018), H. 2, S. 215–229.
- *Gojny, Tanja/Kürzinger, Kathrin S./Schwarz, Susanne (Hg.)* (2016): *Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung*, Stuttgart 2016.
- *Grümme, Bernhard* (2021): *Der Berufsschulreligionsunterricht als Laboratorium heterogenitätsfähiger Religionspädagogik. Schulformbezogene Überlegungen zur Konfessionalität des Religionsunterrichts*, in: Gronover, Matthias/Krause, Christina/Marose, Monika/Boschki, Reinhold/Meyer-Blanck, Michael/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Offene Konfessionalität. Diskurse mit Expertinnen und Experten zum Profil des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen*, Münster 2021, S. 207–220.
- *Kumlehn, Martina* (2007): *Geöffnete Augen – gedeutete Zeichen. Historisch-systematische und erzähltheoretisch-hermeneutische Studien zur Rezeption und Didaktik des Johannesevangeliums in der modernen Religionspädagogik*, Berlin/New York 2007.
- *Lorenzen, Stefanie* (2020): *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*, Stuttgart 2020.
- *Lösch, Bettina* (2020): *Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um »politische Neutralität« aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen Bildung*, in: Gärtner, Claudia/Herbst, Jan-Hendrik (Hg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung*, Wiesbaden 2020, S. 383–402.
- *Meyer, Karlo* (2019): *Grundlagen interreligiösen Lernens*, Göttingen 2019.
- *Mürle, Markus* (2021): *Wie effizient ist Gott? Auffassungen von Gott bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen an Beruflichen Schulen*, hg. v. Georg Wagensommer und Friedrich Schweitzer, Münster 2021.
- *Müller, Sabrina* (2019): *Gelebte Theologie. Impulse für eine Pastoraltheologie des Empowerments*, Zürich 2019.
- *Reiss, Annike* (2015): *Jugendtheologie*, in: *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (WiReLex)*, 2015; https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Jugendtheologie_2018-09-20_06_20.pdf [Zugriff 15.12.2021].
- *Roggenkamp, Antje/Hartung, Verena M.* (2020): *Theologisieren mit eigenen Gottesbildern. Brüche und Spannungen in Gottesdarstellungen von Kindern und Jugendlichen*, Berlin 2020.
- *Schlag, Thomas* (2019): *»Turn of translation« – Öffentliche religiöse Bildung als individuell-intermediäre Übersetzungspraxis in digitalen Zeiten*, in: Haussmann, Werner/Roth, Andrea/Schwarz, Susanne/Tribula, Christa (Hg.), *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit*, Stuttgart 2019, S. 45–52.
- *Schlag, Thomas* (2020): *Kinder- und Jugendtheologie*, in: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.): *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart 2020, S. 232–238.
- *Schlag, Thomas/Schweitzer, Friedrich, u. a.* (2012): *Jugendtheologie. Grundlagen – Beispiele – kritische Diskussion*, Göttingen 2012.
- *Schlag, Thomas/Suhner, Jasmine (Hg.)* (2017): *Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierung zur Theologizität der Religionspädagogik*, Stuttgart 2017.
- *Schröder, Bernd/Woppowa, Jan* (2021): *Nach anderen Religionen fragen. Religionsdidaktischer Kommentar*, in: Dies. (Hg.), *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*, Tübingen 2021, S. 415–423.
- *Schweitzer, Friedrich/Wissner, Golde/Bohner, Annette/Nowack, Rebecca/Gronover, Matthias/Boschki, Reinhold* (2018): *Jugend, Glaube, Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*, Münster 2018.
- *Stosch, Klaus von/Tietz, Christiane* (2021): *Nach anderen Religionen fragen. Christentum in Beziehung und Vergleich*, in: Schröder, Bernd/Woppowa, Jan (Hg.), *Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch*, Tübingen 2021, S. 385–414.



Annika Falk-Claßen

Prof. Dr. Thomas Schlag
lehrt *Praktische Theologie* mit den Schwerpunkten *Religionspädagogik, Kirchentheorie und Pastoraltheologie* an der *Theologischen Fakultät der Universität Zürich*. Kontakt: thomas.schlag@theol.uzh.ch

reli^{lab}BRU – Fortbildung, Netzwerk, Lernumgebung Vielfältig lernen in und mit <https://reliab.org/>

Von Hannah Geiger

EINBLICKE IN DAS RELILAB GEWINNEN

Es ist ein Donnerstagnachmittag im Juni: *reliab*-Zeit. In der offenen Zoom-konferenz tummeln sich Reli-Kolleg/innen aus der Grundschule, aber auch aus den beruflichen Schulen, Kolleg/innen aus der Nordkirche und aus Vorarlberg, solche mit katholischer und solche mit evangelischer Konfession – alle wollen sich weiterbilden zu Fragen religiöser Bildung und insbesondere zu einer Religionspädagogik in einer Kultur und Gesellschaft der Digitalität.

An diesem ersten Donnerstag im Monat sind die Kolleg/innen eingeladen, an den sogenannten *reliab*-Talks teilzunehmen – parallel stattfindende Fortbildungsformate mit Input- und Austauschphasen. Im *reliab*BRU-Talk geht es um den Wandel der Arbeitswelt, die Schlagworte *Arbeit 4.0* oder *New Work*. Angeregt diskutieren die etwa fünfzehn Teilnehmenden die vorgestellten Thesen und Impulse der Zukunftsinstitute und Zukunftsforschenden aus Perspektive einer Gerechtigkeit insbesondere für Schwache und einer menschenfreundlichen Arbeitswelt. Welchen Beitrag kann der Religionsunterricht an beruflichen Schulen leisten?

Perspektiven werden entwickelt und Ideen ausgetauscht. »Da müsste jetzt wirklich etwas erarbeitet werden – ein Konzept«, meint ein Teilnehmender. Kein Problem – eine kleine Gruppe der Teilnehmenden trifft sich wieder – am nächsten Donnerstag im *reliab*-Café.

Nun wird gemeinsam gearbeitet: Ein Konzept für den RU mit den Führungskräften von morgen soll entstehen, indem die Schüler/innen Gespräche führen mit Unternehmer/innen, die versuchen, möglichst menschenfreundlich und ge-



recht zu führen und Unternehmen nach anderen Prinzipien zu gestalten. Welches Menschenbild und welche Wertehaltung treiben diese Menschen an? Am Ende soll das Konzept im Unterricht erprobt, überarbeitet und für alle interessierten Kolleg/innen als offenes Bildungsmaterial auf der *reliab*-Seite veröffentlicht werden. Viele sollen profitieren können.

Im Nachgang zum *reliab*-Talk gehen bei den Verantwortlichen E-Mails ein: »Ich konnte leider nicht dabei sein, kann ich irgendwie anders an den Materialien und Ergebnissen teilhaben?« Auch hier hat das *reliab* mitgedacht und neue Partizipationsformate eröffnet: Die Fortbildung wurde aufgezeichnet und wird unter Beachtung aller Persönlichkeitsrechte als Video aufbereitet oder die Materialien werden in Form eines Blogbeitrags als Lernmodul zur Verfügung gestellt. Wer nicht dabei sein konnte, kann nachschauen oder nachlesen.

DAS RELILAB IST...

- ... ursprünglich eine Graswurzelbewegung von einigen Interessierten und Engagierten
- ... ein ökumenisches Projekt (evangelische und katholische Institute und Engagierte arbeiten gemeinsam)
- ... ein Landes- und Bundesgrenzen überschreitendes Projekt in Deutschland, Österreich und der Schweiz
- ein hoch partizipatives Netzwerk: wer sich engagieren und einbringen möchte, bekommt die Möglichkeit und Unterstützung, dies zu tun
- ... ein höchst fluides und sich im Prozess befindendes Projekt – immer entsteht Neues: Plattform mit Lernmodulen und OER-Unterrichtsbausteinen, neue Fortbildungsangebote ...

- auch für den BRU – im Rahmen des *relilabBRU* werden Fortbildungsangebote (*relilabBRU-Talks*), Netzwerk- und Austauschformate (*relilab-Café*) angeboten und Lernmodule und OER-Bausteine für den BRU entwickelt.

IM RELILAB KANN ICH...

- ... an klassischen, digitalen Fortbildungsformaten teilnehmen wie den *relilabBRU-Talks* an jedem ersten Donnerstag im Monat, immer von 15.30 bis 17 Uhr (Termine und Infos: <https://relilab.org/cafe/>)



RELILAB-TALKS

- ... mich vernetzen und austauschen, Beratung erhalten oder mich in Arbeitsgruppen zu aktuellen Themen und Fragestellungen des BRU einbringen – im *relilab-Café* an jedem Donnerstag, ab 16 Uhr (Termine und Infos: <https://relilab.org/cafe/>)



RELILAB-CAFÉ

- ... mich selbst einbringen und eigenes Good-Practice oder für mich wichtige Themen vorstellen wie beispielsweise im *relicamp* (jährliches Barcamp des *relilab*) oder im *relichat* jeden Mittwohabend auf Twitter (<https://relichat.org/>)



RELILAB-IMPULSE

- ... unabhängig von anderem lernen und mich weiterbilden, indem ich die Lernmodule auf der Homepage nutze zu Methoden im digitalen Raum wie AR/VR, didaktische Ansätzen wie *Flipped Classroom* oder *Dialogisches Lernen* oder zu Themenschwerpunkten wie *Erinnerungslernen*, *Verschwörung* oder *Zukunftsfragen*. (<https://relilab.org/lernmodule/>)



RELILAB-LERNMODULE

- ... in *my relilab* Unterrichtsbausteine nach OER-Standard nutzen oder selbst erstellen und anderen zur Verfügung stellen (<https://my.relilab.org/>)



RELI-CHAT

- Im *relilab* verbinden sich synchrone mit asynchronen Fortbildungsformaten, Praxisbausteine und wissenschaftliche Reflexion; Teilhabe und Teilgabe; Netzwerk, Lernumgebung, Plattform und Labor.
- Das *relilab* ist bunt und vielfältig – schnuppern Sie einfach mal hinein.



SELBSTLERN-PFAD



OPEN-RELI

NEUGIERIG GEWORDEN?

Dann kommen Sie doch zu einem der Angebote dazu. Am besten zu einem der *relilabBRU-Talks* oder ins *relilab-Café* am Donnerstagnachmittag ab 16 Uhr.

Sie brauchen sich nicht anzumelden, können sich mit einer Anmeldung die Fortbildung aber gerne bescheinigen lassen.

Öffnen Sie die Homepage <https://relilab.org/> und klicken Sie auf »Am relilab Live-Event teilnehmen«.

Herzlich willkommen im *relilab*! ▶



... UND EINE BUNTE
PALETTE MIT LERNMODULEN
UND VIELEM MEHR

aufGELESEN ...

Von Johan La Gro



TERMINE UND THEMEN DER RELILABRU-TALKS

Jeweils am ersten Donnerstag-
nachmittag im Monat:

- 5. SEPTEMBER 2022:
Sternstunden des BRU!
- 6. OKTOBER 2022:
Spiritualität im BRU? Chancen und
Grenzen von spirituellen Elementen
im digitalen Zeitalter
- 10. NOVEMBER 2022:
Elie Wiesel »Die Nacht« –
Ideen für den Religionsunterricht
als Prävention von Antisemitismus
- 1. DEZEMBER 2022:
Auf Abwegen – Rechte Verschwö-
rungserzählungen im Netz
- 12. JANUAR 2023:
Meinungsbildung in einer Infodemie –
Social Media und Demokratiebildung
- 2. FEBRUAR 2023:
Karikaturen im analogen und
digitalen RU?! – Methodik, Beispiele,
Erfahrungen
- 2. MÄRZ 2023:
Lebensdienliche Informationstechnik
- 4. MAI 2023:
Transhumanismus
- 15. JUNI 2023:
Liebe, Sexualität und Partnerschaft
in der Digitalität
- 6. JULI 2023:
Gescort, gelikt und deshalb aner-
kannt? Kritische Perspektiven auf
ein Menschenbild der Digitalität. ■

Hannah Geiger ist Dozentin für den Religions-
unterricht an beruflichen Schulen, ptz Stuttgart.
Kontakt: hannah.geiger@elk-wue.de



Bernd Schröder | Jan Woppowa (Hg.):
**THEOLOGIE FÜR DEN
KONFESSIONELL-KOOPERATIVEN
RELIGIONSUNTERRICHT**
Ein Handbuch
utb, 476 Seiten, Stuttgart 2021,
476 Seiten, € 39,-

Der vorliegende Band bezieht sich in erster Linie auf gemeinsam verantworteten evangelischen und katholischen Unterricht und ergänzt dies mit knappen Bemerkungen um orthodoxe, freikirchliche, jüdische und islamische Aspekte.

In einer ausführlichen Einleitung stellen die Herausgeber grundlegende Überlegungen zur konfessionellen Kooperation und ihrer Didaktik an.

Die folgenden inhaltlichen Kapitel enthalten jeweils eine theologische Orientierung, die von einem evangelisch-katholischen Doppel verfasst ist, ergänzt durch einen »Religionsdidaktische[n] Kommentar« der Herausgeber. In diesem Kommentar werden »Elementare Lernchancen« herausgearbeitet, die an »Exemplarische[n] Strukturen bzw. Lerngegenstände[n]« und »Lebensweltliche[n] Zugänge[n] bzw. Erfahrungen« passend zur jeweiligen Thematik reflektiert und mithilfe von

18 »Elementare[n] Lernformen konfessioneller Kooperation« methodisch konkretisiert werden.

Die neun thematischen Kapitel orientieren sich weitgehend an den klassischen Themenfeldern der gymnasialen Oberstufe. In der Prägnanz und Lesbarkeit bestehen dabei große Unterschiede. Das Bemühen, sowohl die gemeinsame Basis als auch die Unterschiede konfessioneller Theologien darzustellen, macht die Ausführungen oft langatmig und schwer lesbar. Bei einigen Themen gelingt es aber gut, die Fülle der theologischen Aspekte zu strukturieren und auf Erfahrungen gegenwärtiger Glaubenspraxis zu beziehen. Besonders hervorzuheben ist hier das Kapitel »Kirche(n) weltweit und Ekklesiologie« von Cornelia Richter und Bernd Roebben.

Ein Grundproblem bei dem Versuch einer »Theologie für den konfessionell-kooperativen Unterricht« bleibt die Orientierung an konfessioneller Universitätstheologie, die weit von der Lebenswelt der Schüler/innen entfernt ist. Die religionsdidaktischen Kommentare versuchen zwar, die im binnentheologischen Kontext entstandenen Probleme und deren Bearbeitung mit aktuellen Erfahrungen zu verbinden. Dies überzeugt jedoch nur zum Teil, weil die Lebensthemen der Schüler/innen nachträglich im Sinne der Verstehbarkeit theologischer Themen eingeführt werden und kein Eigengewicht erhalten.





Matthias Gronover:
**RELIGIÖSE KOMPETENZ ALS
 ENTSCIEDENE INDIFFERENZ**

*Eine Kritik am Beispiel
 des Religionsunterrichts
 an berufsbildenden Schulen*
 Waxmann Verlag, Münster/New York
 2022, 276 Seiten, € 34,90

Die Habilitationsschrift aus dem Wintersemester 2017/18 beinhaltet eine ausführliche pädagogische und philosophische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Modellen religiöser Kompetenz.

Gronover macht die im Unterricht erfahrene Indifferenz von Berufsschüler/innen gegenüber traditionellen Identitätsangeboten und expliziten religiösen Traditionen zum Ausgangspunkt sowohl seiner Kritik an Kompetenzmodellen als auch seines eigenen Ansatzes. Lernende Subjekte gehen eigene, auch nicht intendierte Lernwege, deren erwünschte und sinnvolle Ergebnisse in Kompetenzformulierungen nicht zu fassen sind. Die Erfahrungen von Indifferenz wertet er positiv als Ausgangspunkt für solche Lernprozesse. Sie sind als spirituelle Alltagserfahrungen wahr- und ernst zu nehmen.

Religiöse Bildung soll angesichts dieser Indifferenz »entscheidungsstark« sein. Das beinhaltet eine Positionierung, die Schüler/innen Differenzen erkennen und austragen lässt. Religiöse Kompetenz ist demnach nicht als Beschreibung eines zu erreichenden Zustandes, sondern als

Lern- und Entwicklungsbegriff zu verstehen. In diesem Lern- und Entwicklungsprozess wird Indifferenz nicht aufgehoben, sondern in Differenz Erfahrungen und Entscheidungsprozesse der Schüler/innen überführt. Im konfessionellen Religionsunterricht wird dies in besonderer Weise geleistet, weil er durch religiöse Positionalität Lernprozesse anregt.

Aufbau und Sprache der Studie sind sehr grundsätzlich und oft abstrakt, was durch eingestreute Unterrichtsbeobachtungen nur teilweise gemildert wird. Der Rezensent ist sich auch nicht sicher, ob er alle Verzweigungen von Gronovers Argumentation wirklich erfasst hat. Es fällt auf, dass der Aspekt einer konfessionellen und interreligiösen Kooperation nicht thematisiert wird. Die Frage, ob der konfessionelle Religionsunterricht der richtige Weg zu einer »entschiedenen Indifferenz« ist, müsste fünf Jahre nach Abschluss der Studie in diesem Sinne weiterführend diskutiert werden.

Immerhin ist das *Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik* in Tübingen, dessen stellvertretender Direktor Gronover ist, mittlerweile gemeinsam mit dem islamischen und dem evangelischen Institut an der Universität Tübingen an einer solchen Weiterentwicklung beteiligt. ■

Johan La Gro ist Pfarrer i. R. und lebt in Frankfurt/Main. Als Lehrbeauftragter für Religionspädagogik unterrichtet er an der Bergischen Universität Wuppertal. Kontakt: redaktion@bru-magazin.de



BRU.....

Magazin für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

Ausgabe **77** | **2022** Juli

ISSN 0178-3203

HERAUSGEBER/IN

- Dr. Kristina Augst, Darmstadt
- Hans-Henning Averbeck, Freudenstadt
- Prof. Dr. Andreas Obermann, Wuppertal
- Prof. Dr. Bernd Schröder, Göttingen
- Prof. Dr. Wilhelm Schwendemann, Freiburg i. Br.

TRÄGERSCHAFT

- Gesellschaft für Religionspädagogik e. V. Villigst
Vorsitzender: Andreas Obermann
Hultschiner Straße 41
42283 Wuppertal

Der Verein führt den Namen Gesellschaft für Religionspädagogik Villigst e.V. und hat seinen Sitz in Düsseldorf. Zweck des Vereins ist die Förderung von Wissenschaft und Forschung, Bildung und Erziehung, Kunst und Kultur und der Religion. Insbesondere fördert er durch Forschungen, Tagungen, Vorträge und Veröffentlichungen den evangelischen Religionsunterricht im berufsbildenden Schulwesen und verfolgt ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke im Sinne des Abschnitts »Steuerbegünstigte Zwecke« der Abgabenordnung.

BEIRAT

- Dr. Harald Becker, RPI Karlsruhe
- Christina Domokos, PTI Nordkirche
- Hannah Geiger, PTZ Stuttgart
- Heide Hahn, RPZ Heilsbronn
- Wolfram von Heidenfeld, Berlin
- N.N., PTI Bonn
- KR Rainer Pauschert, LKA Düsseldorf
- Matthias Röhm, PTI Berlin
- Prof. Thomas Schlag, Uni Zürich
- Christine Schuch, PI Villigst
- Stefan Schumacher, PTI Ludwigslust
- Meike Völker, Ev. BSA Berlin
- Osiena Wilfarth-Janssen, TPI Ludwigslust
- Dr. Michaela Veit-Engelmann, RPI Rehburg-Loccum
- Andreas Ziemer, PTI Drübeck

REDAKTION

- Markus Ihle, Buseck
- Folke Keden-Obrikat, Aachen
- Klaus Kimmerle, Stuttgart (V.i.S.d.P.)
- Johan La Gro, Frankfurt/M.
- Dr. Petra Sorg, Frankfurt/M.
- Valentin Winnen, Burgdorf
- Antonella Zaccheddu Hargarten, Bergisch Gladbach

Leserbriefe und Anfragen an die Redaktion richten Sie bitte an
• **redaktion@bru-magazin.de**

Sofern nichts anderes angegeben liegt sämtlichen Bibelstellen folgende Übersetzung zugrunde (mit freundlicher Genehmigung der Deutschen Bibelgesellschaft):
Lutherbibel, revidiert 2017, © 2016 Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart



Dieses Symbol verweist auf Zusatzmaterialien zum Downloaden unter
→ **www.bru-magazin.de**

HERSTELLUNG

- *Gestaltung:* Brigitte Ruoff, Stuttgart

BEZUGSPREISE DRUCK PDF

- *Einzelheft* € **10.00** € 9.00
zzgl. Porto+Versandkosten
bei 1 bis 2 Hefen € **1.85**
bei 3 bis 5 Hefen € **2.50**
Pakete (ab 6 Hefen) € **5.50**
- *Jahresabonnement* (zwei Ausgaben) € **19.00** € 17.00
zzgl. Porto+Versandkosten
bei 1 bis 2 Hefen € **3.70**
bei 3 bis 5 Hefen € **5.00**
Pakete (ab 6 Hefen) € **11.00**
- *Schnupperabo für Einsteiger* (zwei Ausgaben) € **12.00** € 11.00
zzgl. Porto+Versandkosten € **3.70**
Sollte nach einem Jahr keine Kündigung erfolgen, verlängert sich der Bezug automatisch zum regulären Heftpreis.

VERTRIEB

- medienstatt GmbH
Unnaer Straße 50, 58706 Menden
Telefon 02373/179098-0, Fax -10
bru@medienstatt.de
www.medienstatt.de

Bestellungen von Einzelheften und Abonnements als **DRUCK**version oder als Download (PDF) unter

- **www.bru-magazin.de** → **Bestellung**

Fragen zum Abonnement bitte nur an
• **bru@medienstatt.de**

BANKVERBINDUNG

Gesellschaft für Religionspädagogik
Bank für Kirche und Diakonie Duisburg

IBAN: DE47 3506 0190 1011 9790 13
BIC: GENODED1DKD
Stichwort: *BRU-Magazin*

WOZU sind KRIEGE da?



Dieser Liedtitel von Udo Lindenberg ist in den letzten Monaten neu und recht dringlich aktuell geworden. Lindenberg hat sein Friedenslied zuerst 1981 gemeinsam mit dem damals zehnjährigen Pascal Kravetz veröffentlicht. Im April 2022 haben die beiden es noch einmal gesungen, diesmal als Solidaritätssong im Ukraine-Krieg.

Der Song erschien erstmals auf dem Album *Intensivstationen* und als ein eher körniges Musikvideo. Er klingt ein wenig pathetisch, ziemlich unbeholfen und zugegebenerweise auch deutlich nach der bundesdeutschen Kohl-Ära zwischen ökologisch-friedensbewegten Aufbruchshoffnungen und spießigem Häkelchic. Vielleicht berührt mich dieses Lied dadurch besonders. Ich bin mit dem Friedensversprechen der späten 80er-Jahre sozialisiert und unter den fast grenzenlosen Freiheiten der 90er-Jahre aufgewachsen. Mir stellt sich die Frage, was an der Ausrufung einer »Zeitenwende« wirklich neu ist und nicht das Grauen der alten Welt mit ihren überholten Sicherheitskonzepten. Mich überzeugt der vielfach geäußerte Vorwurf nicht, dass die christliche Friedensethik als Profiteur einer langjährigen Friedensdividende nun vor einem Scherbenhaufen stünde, dass sie nach jahrzehntelanger Naivität hart in der Realität aufgeschlagen sei und sich nun neu orientieren müsse.

»Wozu sind Kriege da?« Natürlich will keiner im Krieg sterben, »das ist doch klar!« Die Frage war damals, 1981, vor dem Hintergrund der Debatten um eine weitere Stationierung von Atomsprengkörpern in Europa dringlich und konkret. Die Angst vor dem »Atomraketenwald«, wie es im Liedtext heißt, lag in den Logiken des Kalten Krieges begründet und war vor dem Hintergrund des Nato-Doppelbeschlusses keinesfalls gegenstandslos. Dabei ging es Lindenberg auch um mehr, um religiöse

Konflikte, Konsumorientierung und die »wenigen Bonzen«, die ihren Lebensstil durch Rüstungsprofite finanzieren können. Vor allem ging es darum, eine bürgerliche Friedensbewegung laut werden zu lassen und für eine Abrüstungspolitik zu protestieren, die im Laufe der 80er-Jahre gerade in der jüngeren Generation häufig konsensfähig und nach dem Kalten Krieg sogar staatstragend wurde. Und heute, 40 Jahre später, läuft ein heißer Krieg in 2.000 Kilometer Entfernung, gut eine Tagesreise mit dem PKW.

Schon damals wurde das Lied mit seiner Tendenz zur Entdifferenzierung als Schnulze oder Kitschballade kritisiert. In der Tat strahlt es mit seinem anklagenden »Wozu?« auch plakative Ratlosigkeit aus – und eben Naivität. Trotzdem transportiert der Song eine Erschütterung, ähnlich wie wenn Zehntausende vor dem Brandenburger Tor »Dona nobis pacem« anstimmen oder in Kirchen »Imagine« von John Lennon singen. Die Adressaten heute sind andere, aber die Frage bleibt ja: Wozu ist der Krieg denn da, den die meisten von uns derzeit sorgenvoll über die Nachrichten verfolgen und den die Menschen in der Ukraine sehr konkret und gewaltvoll erleben müssen? Denn Sieger wird es keine geben.

Ich bin skeptisch, ob der christliche Ruf nach Frieden 2022 ganz anders klingen muss als bisher. Richtig daran ist, dass es zynisch wäre, einem anderen in der Bedrohung zu raten, gewaltlos gegen Bewaffnete aufzustehen und Leib und Leben für die Sache der Freiheit zu riskieren. Besonders nicht aus unserer noch so sicheren Lage in Deutschland heraus. Aber für mich ist die Perspektive des 20. Jahrhunderts nicht überholt, dass eine langfristige Friedenssicherung mit zivilen Mitteln besser funktioniert als Gewaltspiralen: Das zeigt der friedliche Aufstand eines Mahatma Ghandi ebenso wie zum Beispiel

die empirischen Forschungen eines Andrew Rigby. In das Bild gehört allerdings auch, dass die Diktatoren der Gegenwart gelernt haben, die Freiheitsrufe in ihrer Bevölkerung durch Gewalt und noch mehr Angst zu ersticken, wie sich am Beispiel Belarus zeigen lässt. Es ist ein gewaltiges Dilemma, in dem wir stecken, zwischen Friedensehnsucht, Pazifismus und der bitteren Notwendigkeit nach Schutz, Sicherheit und Verteidigung. Schuldlos wird wohl niemand aus dieser Verstrickung hervorgehen.

Richtig ist aber doch auch, dass die Friedenssicherung durch Waffenlieferungen allein kaum gelingen wird. Was können wir tun, um unseren Traum vom Frieden nicht völlig zu verraten? Wir müssen uns daran erinnern: Das Schweigen der Waffen allein ist noch kein Frieden. Frieden ist nicht einfach das Gegenteil von Krieg. Die Friedhofsstille ist kein Frieden. Shalom, Gottesfriede, Friede in Genüge und Versöhnung sind die biblischen Stichworte – auch wenn das zur Zeit viel Hoffnung und einen sehr langen Atem erfordert. Frieden, Shalom, wird neben dem Gebet langfristig nur eine aktive Politik der Entfeindung und der nichtkonfrontativen Rhetorik herbeiführen, die nachhaltig auf Verständigungsmechanismen und zivilen Wiederaufbau jenseits von militärischen Lösungen setzt. Friede ist ein unendlicher Prozess, an dem alle gemeinsam arbeiten müssen. Die jetzigen Zerwerfungen müssen für solche Ziele transparent bleiben.

Ich meine, dass uns als Christ/innen, als Bürger/innen da eine wichtige Aufgabe zukommt. Wir sollten in unserer öffentlichen Sprache keine Feindschaften vorantreiben. Wir sollten entfeinden. Wir sollten nicht zu Sprachrohren einer neuen Kriegsleidenschaft werden. Ich wüsste nicht, was daran naiv wäre.



ZANKAPFEL

Apfelbaum

Lassen sich scheinbar eingespielte Wahrnehmungen, Wirklichkeiten und Handlungsmuster verändern? Gibt es Alternativen, Hoffnungen, Lebensperspektiven, an die wir bisher nicht gedacht haben? Dies lässt sich spielerisch mit dem Kurzfilm *Apfelbaum*, mit Parkethölzern und Playmobilfiguren ausprobieren und diskutieren. Sie sehen hier Ergebnisse von Schüler/innen aus dem *Berufskolleg für Wirtschaft und Verwaltung, Lothringerstraße* in Aachen.

Wie man diese Idee in den Religionsunterricht einbinden kann, finden Sie im Beitrag *Echt jetzt?!* ab Seite 36.

