

Käbisch, David; Pirker, Viera

Virtuelle Realitäten, ambivalente Narrative und fiktive Entscheidungssituationen. Konturen einer digitalen Didaktik der Multiperspektivität

Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 75 (2023) 2, S. 182-197



Quellenangabe/ Reference:

Käbisch, David; Pirker, Viera: Virtuelle Realitäten, ambivalente Narrative und fiktive Entscheidungssituationen. Konturen einer digitalen Didaktik der Multiperspektivität - In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 75 (2023) 2, S. 182-197 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-267942 - DOI: 10.25656/01:26794; 10.1515/zpt-2023-2006

<https://doi.org/10.25656/01:26794>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.degruyter.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

pedocs

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

2023 · BAND 75 · HEFT 2

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK UND THEOLOGIE

HERAUSGEBER

David Käbisch, Frankfurt/Main

Ralf Koerrenz, Jena

Martina Kumlehn, Rostock

Thomas Schlag, Zürich

Friedrich Schweitzer, Tübingen

Henrik Simojoki, Berlin

KORRESPONDIERENDE

HERAUSGEBER

Stefan Altmeyer, Mainz

Ednan Aslan, Wien

Frauke Büchner, Landolfshausen

Michael Domsgen, Halle/Saale

Bernhard Dressler, Marburg

Volker Elsenbast, Landau

Heid Leganger-Krogstad, Oslo

Boguslaw Milerski, Warschau

Dávid Németh, Budapest

Kati Tervo-Niemelä, Helsinki

Uta Pohl-Patalong, Kiel

Henning Schluß, Wien

Bernd Schröder, Göttingen

Andrea Schulte, Erfurt

Athanasios Stogiannidis, Thessaloniki

Dietrich Zilleßen, Bergisch Gladbach

DE GRUYTER

ABSTRACTED/INDEXED IN ATLA Religion Database · Baidu Scholar · Cabells JournalAnalytics · CNKI Scholar (China National Knowledge Infrastructure) · CNPIEC: cnPLINKER · Dimensions · EBSCO Discovery Service · Google Scholar · IBR (International Bibliography of Reviews of Scholarly Literature in the Humanities and Social Sciences) · IBZ (International Bibliography of Periodical Literature in the Humanities and Social Sciences) · Index Theologicus · J-Gate · JournalTOCs · KESLI-NDSL (Korean National Discovery for Science Leaders) · MyScienceWork · Naver Academic · Naviga (Softweco) · Primo Central (ExLibris) · Publons · QOAM (Quality Open Access Market) · ReadCube · RelBib: Religionswissenschaftliche Bibliografie · Semantic Scholar · Sherpa/RoMEO · Summon (ProQuest) · TDNet · Ulrich's Periodicals Directory/ulrichsweb · WanFang Data · WorldCat (OCLC) · X-MOL · Yewno Discover

ISSN 1437-7160 · e-ISSN 2366-7796

Alle Informationen zur Zeitschrift, wie Hinweise für Autoren, Open Access, Bezugsbedingungen und Bestellformulare, sind online zu finden unter www.degruyter.com/zpt

VERANTWORTLICHE HERAUSGEBER Prof. Dr. David Käbisch, Fachbereich Ev. Theologie, Goethe-Universität Frankfurt/Main, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt, kaebisch@em.uni-frankfurt.de;
Prof. Dr. Dr. Ralf Koerrenz, Institut für Bildung und Kultur, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Am Planetarium 4, 07743 Jena, ralf.koerrenz@uni-jena.de;
Prof. Dr. Martina Kumlehn, Theologische Fakultät, Universität Rostock, Universitätsplatz 1, 18055 Rostock, martina.kumlehn@uni-rostock.de;
Prof. Dr. Thomas Schlag, Theologische Fakultät, Universität Zürich, Kirchgasse 9, CH-8001 Zürich, thomas.schlag@theol.uzh.ch;
Prof. Dr. Dr. h.c. Friedrich Schweitzer, Evangelisch-Theologische Fakultät, Universität Tübingen, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen, friedrich.schweitzer@uni-tuebingen.de;
Prof. Dr. Henrik Simojoki, Theologische Fakultät, Humboldt-Universität zu Berlin, Burgstraße 26, 10178 Berlin, henrik.simojoki@hu-berlin.de;
Betreuung Rezensionswesen: Prof. Dr. Thomas Schlag

VERLAG Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin, Germany

JOURNAL COORDINATOR Katharina Kaupen, De Gruyter, Genthiner Straße 13, 10785 Berlin, Germany. Tel.: +49 (0)30 260 05 – 423, Fax: +49 (0)30 260 05 – 250, E-Mail: katharina.kaupen@degruyter.com

ANZEIGEN E-Mail: anzeigen@degruyter.com

© 2023 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston, Germany

SATZ Dörlemann Satz, Lemförde

DRUCK Franz X. Stückle Druck und Verlag e.K., Ettenheim



Inhaltsverzeichnis

Themenheft: Künstliche Intelligenz und Transhumanismus

Editorial — 125

Ralf Koerrenz und Thomas Schlag

Beiträge

Käte Meyer-Drawe

Künstliche Intelligenz (KI) und die Frage nach dem Menschen — 128

Frederike van Oorschot

Theologische Positionen zu Transhumanismus und KI – ein Überblick — 139

Clemens Klein

Maschinenlernen und Menschenhandeln — 152

Thomas Schlag, Katharina Yadav

Bildungsbeziehungen in der Ankunftszeit des Metaversums – eine religionspädagogische Sensibilisierung — 163

David Käbisch, Viera Pirker

Virtuelle Realitäten, ambivalente Narrative und fiktive Entscheidungssituationen. Konturen einer digitalen Didaktik der Multiperspektivität — 182

Christoph Schröder

Künstliche Intelligenz und die Algorithmen des Antisemitismus — 198

Hanna Roose

(Un)Doing School in der Konfirmandenarbeit — 212

Das besondere Buch

Thomas Schlag

Jan-Hendrik Herbst, Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven
Claudia Gärtner/Jan-Hendrik Herbst (Hg.), Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung — 223

Rezensionen

Elisabeth Naurath

Johannes Lähnemann (in Zusammenarbeit mit Manfred L. Pirner und Werner Haußmann): Interreligiöse Verständigung und Bildung 1980–2020. Eine Bilanz im Spiegel der Nürnberger Foren zur Kulturgeggnung — 235

Stefan Altmeyer

Ulrich Riegel und Mirjam Zimmermann: Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie — 238

Thorsten Moos

Konstantin Lindner/Mirjam Zimmermann (Hg.): Handbuch ethische Bildung. Religionspädagogische Fokussierungen — 242

David Käbisch*, Viera Pirker

Virtuelle Realitäten, ambivalente Narrative und fiktive Entscheidungssituationen. Konturen einer digitalen Didaktik der Multiperspektivität

<https://doi.org/10.1515/zpt-2023-2006>

Abstract: The digitization of all areas of life produces new challenges for schools, parishes, and in memorial site education. Against this background, the article describes digitization projects at the Goethe University in Frankfurt am Main that deal with virtual realities, ambivalent narratives, and decision-making situations. Judaism and the theoretical concerns of a didactic of multi-perspectivity receive special attention.

Zusammenfassung: Die Digitalisierung aller Lebensbereiche stellt die Bildungsarbeit in Schulen, Kirchengemeinden und in der Gedenkstättenpädagogik vor neue Herausforderungen. Der Artikel beschreibt vor diesem Hintergrund Digitalisierungsprojekte an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main, die sich mit virtuellen Realitäten, ambivalenten Narrativen und fiktiven Entscheidungssituationen beschäftigen. Besondere Aufmerksamkeit erhalten dabei das Judentum und die bildungstheoretischen Anliegen einer Didaktik der Multiperspektivität.

Keywords: Religious education, ethical education, virtual reality, explanatory films, text adventures

Stichworte: Religiöse Bildung, ethische Bildung, virtuelle Realität, Erklärfilme, Textadventures

Unter dem Eindruck der Corona-Pandemie und dem damit einhergehenden Digitalisierungsschub auf allen Ebenen des Bildungssystems veröffentlichte die *Evangelische Kirche in Deutschland* (EKD) Anfang 2022 erstmals einen strategischen Ori-

***Kontakt:** Prof. Dr. David Käbisch, Fachbereich Evangelische Theologie, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Email: kaebisch@em.uni-frankfurt.de;

Prof. Dr. Viera Pirker, Fachbereich Katholische Theologie, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Email: pirker@em.uni-frankfurt.de, <https://orcid.org/0000-0002-6971-8905>

entierungsrahmen für den Religionsunterricht in der digitalen Welt.¹ Ausgehend von den gesellschaftlichen Chancen und pädagogischen Herausforderungen von Digitalität wurde hier auf der Basis bildungstheoretischer und theologischer Überlegungen nach dem spezifischen Beitrag religiöser Bildung in der digitalen Welt gefragt. Die Ausführungen zielen u. a. auf konkrete Empfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrer:innen, darunter zur Arbeit mit virtuellen Wirklichkeiten und „augmented reality“ im Religionsunterricht,² zum Umgang mit „Ambivalenzen des Lebens“³ und existentiellen Entscheidungssituationen.⁴

Der von der EKD verabschiedete Orientierungsrahmen steht in inhaltlicher Korrespondenz mit älteren Strategiepapieren der römisch-katholischen Kirche, die nicht in einem engeren Sinn religionspädagogisch adressiert sind.⁵ Doch im Bereich der bildungstheoretischen und theologischen Überlegungen lassen sich Konvergenzen wahrnehmen, ebenso bei der Identifikation von Desideraten, welche im EKD-Rahmen auf den Religionsunterricht hin spezifiziert werden. Die Notwendigkeit von Angeboten der Medienbildung in Schule und Hochschule wird in beiden Konfessionen angemahnt und im Orientierungsrahmen mit Blick auf die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von geeigneten Unterrichtsmaterialien konkretisiert.

Der folgende Beitrag beschreibt digitale Bildungsmedien, die in Übereinstimmung mit den genannten bildungspolitischen Papieren derzeit an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main entwickelt, erprobt und evaluiert werden. Die dafür als Veranschaulichung ausgewählten Beispiele aus den jüdischen Religionskulturen erheben keinen Anspruch auf eine vollständige Abbildung der Thematik, sondern öffnen Einblicke, wie digitale Bildungsmedien in verschiedene Lehr- und Forschungsprojekte integriert oder von ihnen ausgehend konzeptionell weiterentwickelt werden können. Besondere Aufmerksamkeit erhalten dabei die bildungstheo-

1 Kirchenamt der EKD, Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen. Hannover (EKD) 2022.

2 Vgl. Kirchenamt der EKD, Evangelischer Religionsunterricht, 14: „Virtuelle Wirklichkeiten und „augmented reality“ ermöglichen Perspektiven über vorfindliche reale Wirklichkeiten hinaus und erweitern kreatives Denken und Gestalten.“

3 Vgl. ebd., 13: „Digitale Medien ermöglichen die konstruktive Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen des Lebens. Zugleich verstärken sie den Trend persönlicher Selbstoptimierung, der auch in ästhetischen Glättungen Gefallen produziert.“

4 Vgl. ebd., 13: „Das Netz ermöglicht und erfordert immer wieder bewusste Entscheidungen, wie man sich als religiös, gläubig, suchend o. ä. präsentiert.“

5 Deutsche Bischofskonferenz, Virtualität und Inszenierung. Unterwegs in der digitalen Mediengesellschaft. Ein medienethisches Impulspapier. Bonn 2011; Deutsche Bischofskonferenz, Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit. Impulse der Publizistischen Kommission der Deutschen Bischofskonferenz zu den Herausforderungen der Digitalisierung. Bonn 2016.

retischen Anliegen einer Didaktik der Multiperspektivität. Diese ist in besonderer Weise für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, aber auch für interkonfessionelle und interreligiöse Lernkonstellationen geeignet.⁶ Konkret geht es um Einblicke in drei Lehrprojekte für Studierende der Katholischen und Evangelischen Theologie, deren *learning designs* auf andere Disziplinen übertragbar sind und auf diese Weise das theologisch-didaktische Gespräch bereichern können.⁷

1. Virtuelle Realitäten für den Religionsunterricht

Der Begriff des Raums und des Lernorts hat sich durch die Möglichkeiten digitaler Medien, Räume zu kreieren und begehbar zu machen, in den vergangenen Jahren deutlich erweitert. Das Metaverse wird gegenwärtig als zentrale Entwicklungsperspektive des Word Wide Web verstanden und zunehmend zugänglicher gemacht. Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR) sind zwei Aspekte in diesem Sammelbegriff für den digitalen Raum, der aus dem Zusammenspiel von virtueller, erweiterter und physisch erfahrener bzw. erfahrbarer Realität entsteht. Dazu gehört besonders der Schritt in eine visuelle Dreidimensionalität, der in VR-Umgebungen eingeholt wird. Die technologischen Voraussetzungen variieren. Für Virtual Reality eignet sich im Speziellen der Zugang mit einem entsprechenden Equipment des „Head Mounted Displays“, umgangssprachlich „VR-Brille“. Doch ein Großteil der Angebote erlaubt auch eine weniger immersive Navigation am Smartphone oder im Browser.

Das Metaverse konkretisiert sich religionsdidaktisch, wenn erforderliche technologische Settings dabei unterstützen, die Grundbewegung des Perspektivenwechsels auf neuen Wegen zu ermöglichen und zu gestalten. „In einer pluralen und globalisierten Welt sind Menschen darauf angewiesen, unterschiedliche gesellschaftliche, kulturelle, religiöse Perspektiven einnehmen zu können, ohne das Gefühl und Bewusstsein der eigenen Identität aufzugeben oder zu verlieren. Diese Fähigkeit wird mit dem Begriff ‚Perspektivenwechsel‘ umschrieben.“⁸

⁶ Dazu David Käbisch/Jan Woppowa, Religionsdidaktik für Religionslose. In: Bernhard Grümme u. a. (Hg.), Religionsunterricht neu denken 2.0. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Stuttgart (Kohlhammer) 2023, 284–297. David Käbisch/Jan Woppowa, Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45 (2022) 33–45.

⁷ Vgl. grundlegend: Viera Pirker/Klara Pišonić (Hg.), Virtuelle Realität und Transzendenz. Theologische und didaktische Erkundungen. Freiburg im Breisgau (Herder) 2022.

⁸ Monika Tautz, Perspektivenwechsel, in: WiReLex (2015). doi: 10.23768/wirelex.Perspektivenwechsel.100074 (zitiert nach Jens Palkowitsch-Kühl, Mit mixed realities (eine) andere Perspektive(n)

Die Arbeit mit VR ist anschlussfähig an die bildungstheoretischen Anliegen einer Didaktik der Multiperspektivität, denn virtuelle Realitäten „erscheinen geradezu grundsätzlich dafür geeignet zu sein, die Perspektive anderer wahr- und einzunehmen“.⁹ Auch in der Religionsdidaktik kommen dafür sowohl ein aktiv-gestaltender als auch ein passiv-rezeptiver Umgang mit VR in Betracht. Im passiv-rezeptiven Modus geht es darum, mithilfe einer VR-Brille mit anderen Augen zu sehen: also als Nutzer:in eine andere Perspektive probeweise einzunehmen und ‚von innen‘ wahrzunehmen, etwas neu sehen zu lernen, ohne damit die Erwartung zu verbinden, diese Perspektive dauerhaft zu übernehmen oder zu bejahren. Im aktiv-gestaltenden Modus geht es demgegenüber darum, VR als Medium zu wählen, um für andere Augen etwas sichtbar zu machen, etwas zu zeigen: für andere Menschen eine andere Perspektive zu gestalten.

Auch wenn die Perspektivübernahme (im Unterschied zur Gefühlsansteckung und einer davon abhängigen Empathiefähigkeit) ein kognitiver Akt ist, darf in einer immersiven VR-Umgebung die emotionale Dimension insbesondere im Modus des Hineinschlüpfens in eine andere Rolle und in eine andere Zeit nicht unterschätzt werden. Andere Orte, andere Zeiten und andere Erfahrungen können in virtueller Realität bereist werden, welche für die Lernenden ansonsten unzugänglich bleiben. Eine Exkursion nach Jerusalem zur Zeit Jesu ist ebenso möglich wie eine Reise in den Kölner Dom in der Gegenwart. Interessante Entwicklungen zum Medium der VR bestehen auch im Bereich einer gegenwartsbezogenen Erinnerungspädagogik.

1.1 Immersion in persönliche Geschichten der Shoah: Beispiele aus der Gedenkstättenpädagogik

Das digitale Bildungsmaterial „Anne Frank House“¹⁰, von der Anne Frank Stiftung und Force Field VR entwickelt, ermöglicht den Einblick in das Versteck der 13 Jahre alten Anne Frank in einem Hinterhaus in der Prinsengracht Amsterdam, wo acht Personen 1942–1944 verborgen gelebt haben. Die Personen werden nicht in VR dargestellt, wohl aber die acht Räume mit dem gesamten Inventar. Insgesamt „erscheint die Lebenswirklichkeit der Untergetauchten wie für den Moment konserviert und unmittelbar zugänglich: Das Buch von Otto Frank wartet darauf, gelesen zu werden.“

wahrnehmen. In: Viera Pirker/Klara Pišonić (Hg.), *Virtuelle Realität und Transzendenz. Theologische und didaktische Erkundungen*. Freiburg im Breisgau (Herder) 2022, 117–132, hier 124.

⁹ Palkowitzsch-Kühl, Mit mixed realities, 118.

¹⁰ Anne Frank Stiftung & Force Field VR, Anne Frank House VR, online abrufbar unter <https://www.annefrank.org/de/anne-frank/das-hinterhaus/> (07. November 2022).

Das Geschirr steht bereit, um abgetrocknet zu werden“.¹¹ Die einzelnen Räume sind begehbar und werden mit zusätzlichen Informationen erweitert, die in der virtuellen Umgebung angesteuert und wahrgenommen werden können. In Audio-Elementen scheint Anne Frank selbst zu sprechen: Eine Erfahrung, bei der Virtualität und Realität zu verschwimmen drohen. Das emotionale Erleben der Nutzenden wird durch die Immersion in die eingeschränkte Bewegungsfreiheit des Hinterhauses unmittelbar adressiert. Der begrenzte Handlungsspielraum wird begreifbar.¹² Für den Umgang mit einer derart immersiven VR-Umgebung von Bedeutung ist daher ein didaktisch angeleiteter Prozess der ‚Emersion‘, der bewussten Rückkehr in die Realität und die Reflexion der Erfahrungen.¹³ Bewusstsein muss dahingehend bestehen und geschult werden, dass VR immer „eine Annäherung an Vergangenes und [...] eine Nachbildung [ist], Jahrzehnte später von Menschen erstellt, die diese Zeit nicht miterlebt haben“¹⁴.

Eine weitreichende VR-Erfahrung ermöglicht das Projekt „The Eva Experience“, das zweite Beispiel aus der Gedenkstättenpädagogik.¹⁵ Das Bildungsangebot basiert auf der Geschichte der rumänischen Jüdin Eva Mozes Kor, die mit zehn Jahren ins Konzentrationslager Auschwitz-Birkenau deportiert wurde. Nur sie und ihre Zwillingsschwester überlebten. Die narrativen Möglichkeiten werden hier durch einen steuerbaren Rundgang in Auschwitz-Birkenau, Erzählungen der alten Dame, die auf ihr Leben zurückblickt, sowie die Hinzufügung von Fotografien und filmischen Sequenzen aus dem Dokumentarfilm „Eva A-7063“¹⁶ umfangreich ausgeschöpft, wobei die Interaktion etwas in den Hintergrund tritt.

Ein virtueller Rundgang im Auschwitz der Gegenwart, als VR selbstgesteuert begehbar und mit informativen auditiven Texten in englischer Sprache ergänzt, wurde von der Gedenkstätte bereits 2014 konzipiert.¹⁷ Der WDR hat eine 360-Grad-Dokumentation „Inside Auschwitz“ entwickelt, eine knapp 10minütige filmische Narration, die teilweise in der Gedenkstätte gedreht ist. Darin fließen die persönli-

¹¹ Miriam Moulders/Josef Buchner/Michael Kerres, Gestaltungsprinzipien für immersive Lernszenarien mit und über Virtual Reality. In: Viera Pirker/Klara Pišonić (Hg.), *Virtuelle Realität und Transzendenz. Theologische und didaktische Erkundungen*, Freiburg im Breisgau (Herder) 2022, 133–150, hier 147.

¹² Vgl. ebd., 147–149.

¹³ Vgl. Christian Bunnenberg, Mittendrin im historischen Geschehen? Immersive digitale Medien (Augmented Reality, Virtual Reality, 360°-Film) in der Geschichtskultur und Perspektiven für den Geschichtsunterricht. In: *Geschichte für heute* 13 (2020), 45–59.

¹⁴ Moulders/Buchner/Kerres, Gestaltungsprinzipien für immersive Lernszenarien, 149.

¹⁵ Ascent XR LLC, *The Eva Experience* [VR-Game]. USA 2019.

¹⁶ Ted Green, *Eva A-7063* [Film]. USA 2018.

¹⁷ Vgl. Muzeum Auschwitz-Birkenau – Virtual Tour, 2014, online abrufbar unter: <https://panorama.auschwitz.org/> (10. November 2022).

chen Schilderungen von mehreren Überlebenden mit ein.¹⁸ Diese herausragenden Erzählungen in Begegnungen mit Zeitzeug:innen werden mit etwas zu schnellen Kamerafahrten illustriert, die Übergänge zu Standbildern und zu anderen Orten sind sprunghaft und mitunter schockierend, zumal die Bilder nicht eigens erklärt werden.

Ein von einer italienischen Firma konzipiertes VR-Environment „Witness:Auschwitz“, von dem online nur ein Video¹⁹ zugänglich ist, muss medienethisch hingenommen als Grenzüberschreitung verstanden werden: Hier schlüpfen die ‚Spielenden‘ in die First-Person-Perspektive und übernehmen die Rolle einer inhaftierten Person. Fragen der Gedenkstättenpädagogik – wie Begegnung mit Zeitzeug:innen möglich ist, wie aber auch Identifikation und Entsetzen, Empathie und Information ausbalanciert und lernbar werden – stellen sich in einem virtuellen Raum unter neuen, ambivalenten und hoch verantwortlich zu gestaltenden Vorzeichen. Gerade hoch immersive Szenarien adressieren bei den Nutzer:innen den Aspekt der Emotionen, so dass die Grenze zu einer ‚unreflektierten, emotionalisierten Schockpädagogik‘²⁰ leicht zu verwischen droht. Das Überwältigungsverbot, das im Erinnerungslernen eigens zu berücksichtigen ist, erfordert hier eine besonders sensible und genaue Beurteilung von Materialien vor ihrem Einsatz in didaktischen Zusammenhängen.

1.2 Immersion in virtuelle Räume: Pädagogische Aspekte des Erinnerungslernens und der ‚Synagogenraumpädagogik‘

Das religions- und mediendidaktische Potential der VR wird in der Bildungsarbeit in Schulen, Gemeinden, Museen, Fortbildungseinrichtungen und Akademien etc. zunehmend erkannt und ausgeschöpft.²¹ In der universitären, gar in der schulischen Lehre spielen entsprechende digitale Instrumente und Learning Designs

¹⁸ Vgl. WDR, Inside Auschwitz – Das ehemalige Konzentrationslager in 360° [Video] (26. Januar 2017), online abrufbar unter: <https://youtu.be/QwC5d75iTcA> (10. November 2022).

¹⁹ Studio 101, Witness Auschwitz [Video] (2017), online abrufbar unter: <https://vimeo.com/235966188> (10. November 2022); kritisch dazu vgl. Christian Schiffer, VR-Experience Auschwitz: Die Banalisierung des Holocaust? 1. Dezember 2017, online abrufbar unter: <https://www.fluter.de/studio-baut-vr-modell-von-kz-auschwitz> (10. November 2022).

²⁰ Vgl. Reinhold Boschki, Erinnerung/Erinnerungslernen, in: WiReLex (2015). doi: 10.23768/wirelex. ErinnerungErinnerungslernen.100048.

²¹ Dazu Marc Grellert, Virtuelle Synagogen. Erinnerung und Bildung im digitalen Zeitalter (15.11.2021), online abrufbar unter: www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/juedischesleben/343435/virtuelle-synagogen (15. November 2022).

bislang jedoch kaum eine Rolle.²² Ein am *Frankfurter Buber-Rosenzweig-Institut* (BRI) angesiedeltes Forschungsprojekt strebt in diesem Zusammenhang an, mithilfe von VR Synagogen in Hessen zu erkunden und die damit einhergehenden Bildungsmöglichkeiten religions- und mediendidaktisch zu reflektieren: zum einen als Teil einer Pädagogik der Erinnerung im Rahmen des Synagogengedenkbuches Hessen – einer digitalen Dokumentation und Teilrekonstruktion von ca. 450 hessischen Synagogen im Jahr 1930²³, zum anderen als Versuch einer digital unterstützten ‚Synagogenraumpädagogik‘, die das Ziel verfolgt, religiöse Praktiken und Artefakte anderer Religionen kennenzulernen und zu erschließen. Im Unterschied zum Erinnerungslernen sollten in der ‚Synagogenraumpädagogik‘ jedoch nicht zerstörte, sondern intakte oder neue Synagogen im Zentrum stehen, um das Judentum als lebendige, moderne Religion vor Augen zu führen und nicht unsachgemäß zu musealisieren.²⁴ In VR-Modellen können architektonische Entwicklungsschritte ebenso wie Zerstörungen und Neuaufbau anschaulich gemacht werden.

Von einer besonderen Bedeutung für dieses Vorhaben ist das Synagogenprojekt der TU Darmstadt, in dem das Fachgebiet Digitales Gestalten seit 25 Jahren an der virtuellen Rekonstruktion von Synagogen, die in der NS-Zeit zerstört wurden, arbeitet. Dies ist mehr als ein symbolisches Zeichen gegen Antisemitismus und Rechtsradikalismus: Das Projekt entwickelt eine Erinnerungskultur, ein digitales Erbe unwiederbringlich zerstörter Orte und Sakralräume in Deutschland, und damit einen Beitrag zu einer museal-archivarischen Praxis.²⁵

Die Beispiele zeigen, dass das Erinnerungslernen und die ‚Sakralraumpädagogik‘ unterschiedliche didaktische Anliegen verfolgen. Zugleich wird deutlich, dass beiden Anliegen von der virtuellen Begehung von (zerstörten oder bestehenden)

22 Hingewiesen sei auf die systematische Integration von VR in den Studiengang Christliche Archäologie an der Universität Erlangen-Nürnberg unter der Leitung von Ute Verstegen, vgl. dazu ausführlich Ute Verstegen/Lara Mührenberg/Falk Nicol/Jenny Abura, *Virtual Reality in der Christlichen Archäologie. Zur Konzeptionierung virtueller Exkursionen und ihrem Einsatz in der virtuellen Lehre*. In: Viera Pirker/Klara Pišonić (Hg.), *Virtuelle Realität und Transzendenz. Theologische und didaktische Erkundungen*. Freiburg im Breisgau (Herder) 2022, 190–220.

23 Das Synagogen-Gedenkbuch Hessen Projekt wird unter der wissenschaftlichen Leitung von Christian Wiese (Frankfurt am Main), Gury Schneider-Ludorff (Neuendettelsau) und Doron Kiesel (Bildungsabteilung des Zentralrats der Juden in Deutschland) durchgeführt. Vgl. dazu die Projektbeschreibung, online abrufbar unter www.uni-frankfurt.de/77479113/Synagogen_Gedenkband_Hessen (15. November 2022).

24 Als Beispiel für jüdisches Leben heute sei verwiesen auf die digital begehbar Synagoge in Hanau, online abrufbar unter <https://jg-hanau.de/infoportal/> (15. November 2022).

25 Neben die Rekonstruktion von Räumen sind Ausstellungsprojekte, digitale Kamerafahrten und Filme, eine *architectura virtualis* für Museen sowie die Begehbarmachung einzelner Räume mittels VR getreten, vgl. die Webseite des Projekts: https://www.dg.architektur.tu-darmstadt.de/forschung_ddu/digitale_rekonstruktion_ddu/synagogen/index.de.jsp (15. November 2022).

Sakralräumen (Kirchen, Moscheen, Synagogen) profitieren können und sich für regionalgeschichtliche Erkundungen eignen.²⁶ In der Sakralraumpädagogik empfiehlt sich zugleich die medienpädagogische Integration eines aktiven, gestaltenden Modus. Räume können mit einer 360-Grad-Kamera aufgenommen, verknüpft und als VR zugänglich gemacht werden. In einem partizipativen didaktischen Modell lassen sich in wenigen Schritten Rundgänge erstellen. Eine Religionsklasse kann im Rahmen eines Projektes die konzeptionelle Planung mit inhaltlichen Recherchen verbinden sowie die konkrete technische Gestaltung umsetzen. Neben Gestaltungskompetenz erweitert eine solche Umsetzung die Fähigkeit, Inhalte zu strukturieren, Projekte zu planen und sich mit historischen und gegenwärtigen Gegebenheiten zu befassen. Zu berücksichtigen ist allerdings die Tatsache, dass für aktive religiöse Gemeinschaften Sicherheitsrisiken darin bestehen können, ihre Räume in einer dreidimensional erschließbaren digitalen Repräsentation öffentlich zugänglich zu machen.

2. Ambivalente Narrative in Erklärfilmen

Nach diesen Erkundungen zu den rezeptiven und partizipativen Möglichkeiten der VR werden im Folgenden weitere fachdidaktische Konkretionen zur Integration digitaler Bildungsmedien in religionsunterrichtliche Zusammenhänge vorgestellt. Die exemplarische Beschäftigung mit jüdischen Religionskulturen bleibt dafür die thematische Klammer, ohne damit den Eindruck erwecken zu wollen, dass sich der fachliche Einsatz der digitalen Bildungsangebote auf diese Thematik beschränken würde.

Auf bekannten Videoplattformen wie YouTube und Vimeo steht heute eine große Zahl religionsbezogener Erklärfilme zur Verfügung, auch zum Judentum. Diese finden nicht nur Verwendung in der Praxis religiöser Bildung, sondern auch in der religions- und mediendidaktischen Theoriebildung und Forschung.²⁷ Darüber hinaus finden sich im WWW zahlreiche Programme und Online-Tools, die Interessierte dabei unterstützen können, eigene Erklärfilme zu produzieren. Ein einfaches Online-Tool, in das auch KI-Elemente eingeflossen sind, ist der *simple show video maker*. Das dahinterstehende IT-Unternehmen hat das Tool ursprüng-

²⁶ Vgl. Viera Pirker/Klara Pišonić, Zum Einsatz von Virtual Reality in der Kirchengeschichtsdidaktik – Lernen digital erweitern. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 74 (2022), 311–325.

²⁷ Vgl. dazu den Überblick bei Mirjam Zimmermann/Frank Schlegel, Erklärvideo. In: WiReLex (2022). doi: 10.23768/wirelex.Erklrvideo.201009, und David Käbisch, Storytelling in Erklärfilmen. Ein Frankfurter Lehrprojekt zur (inter-)religiösen Verständigung und Bildung. In: Theo-Web, 20 (2021) 2, 99–109.

lich für Weiterbildungs-, Management- und Werbemaßnahmen in Unternehmen und Organisationen entwickelt und wirbt inzwischen zusätzlich für den Einsatz in pädagogischen Kontexten.²⁸

2.1 Der *simple show video maker*: religions- und mediendidaktische Aspekte

Unter mediendidaktischen Gesichtspunkten bietet das KI-gestützte Online-Tool zahlreiche Chancen und Gefahren. Auf der einen Seite können nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Schülerinnen und Schüler leicht eigene Filme produzieren, um ein Thema zu erarbeiten, zu vertiefen oder Ergebnisse (beispielsweise die einer Gruppenarbeit) zu sichern. Das Programm bietet dazu vorstrukturierte Templates, in die beliebige Inhalte in Textform eingefügt werden können. Der Clou des Programms besteht darin, dass es Schlüsselbegriffen des selbst verfassten Textes eigenständig Zeichnungen aus einer Datenbank zuordnet. Diese erscheinen per animierter Legetechnik automatisch im Bild und werden von einer Hand wieder wegewischt. Der Text kann optional von verschiedenen künstlichen Stimmen vorgelesen oder selbst gesprochen werden. Die Filme werden mit *easy listening*-Musik unterlegt, wobei die Nutzer:innen zwischen verschiedenen Musikstilen wählen können. Zusätzliche Bilder und eingesprochene Texte können hochgeladen und in den Film eingefügt werden. Das Programm ist in einer eingeschränkten Form kostenlos nutzbar und produziert Erklärfilme, die den Sehgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen entsprechen: knapp, schnell, witzig und pointiert. Der Bezahlbereich für Privatnutzer oder Unternehmen bietet darüber hinaus weitere Optionen und eine größere Auswahl an Bildern, Graphiken, Stimmen und Musikstilen.

Die Vorlagen, zwischen denen die Nutzer:innen am Beginn der Filmproduktion wählen können, folgen etablierten Narrativen. Das Template „Explain your business“ fordert beispielsweise dazu auf, mit einem „catchy title“ zu beginnen und eine Person mit einer Frage oder einem Problem vorzustellen, die geeignet ist, die Zielgruppe des Erklärfilms zu repräsentieren. Anschließend soll dargelegt werden, dass das zu verkaufende Produkt in der Lage ist, die eingangs gestellte Frage zu beantworten bzw. das Problem zu lösen. Das Template gibt abschließend vor, die Erzählung mit einem *happy end* für die Identifikationsfigur abzuschließen. Andere Vorlagen variieren die Erzähllogik von Frage und Antwort bzw. Problem

²⁸ Auf der Produkthomepage heißt es dazu: „Lass die Welt an deinem Wissen teilhaben. Ob im Klassenraum, dem Hörsaal oder als ein Beitrag zu einer offen zugänglichen Bildungsplattform: Mit einem simpleshow video maker-Erklärvideo kannst du wissenswerte Themen vorstellen, zusammenfassen und erklären.“ <https://videomakers.simpleshow.com/de/> (15. November 2022).

und Problemlösung, indem beispielsweise verschiedene Entscheidungsoptionen diskutiert (so im Template „Compare 3 options to gain a decision“) oder Pro- und Contra-Argumente einer These (so im Template „Discuss pro & contra of a thesis“) vorgestellt werden.

Die religionsdidaktische Reflexion des Online-Tools zeigt seine Grenzen und Möglichkeiten aus fachlicher Perspektive. Die Templates im *simple show video maker* folgen weitgehend den Grundsätzen des *digital storytelling* in Werbespots, Tutorials, Games oder Web-Serien.²⁹ Die Filme nehmen eine subjektive Perspektive ein, arbeiten mit humorvollen Zeichnungen und verlieren keine Zeit für Details oder Differenzierungen. Die Machart der Filme entspricht dem Prinzip der didaktischen Reduktion und führt gerade bei religionsbezogenen Filmen dazu, dass die Pluralität religiöser Praktiken nur am Rande oder gar nicht zur Sprache kommt. Die Aufforderung zur Simplifizierung verstärkt darüber hinaus die auch sonst in Bildungsmedien zu beobachtende Tendenz, orthodoxen oder konservativen Strömungen einer Religion oder Konfession eine größere Bedeutung beizumessen, als sie im Leben der Menschen tatsächlich spielen. Der Erzählimpuls führt im Ergebnis dazu, dass nicht Gruppen, soziale Netzwerke und Institutionen, sondern Einzelpersonen und deren Stories im Zentrum stehen.³⁰

Die Zeichnungen, die von dem Programm automatisch einzelnen Schlüsselbegriffen zugeordnet werden, verstärken diese Tendenz. Dem Wort „Christentum“ wird beispielsweise ein Bild mit Kreuz, einer Bibel sowie betenden Händen zugeordnet, dem Wort „Islam“ ein Gebetsteppich. Bei den Stichworten „Synagoge“ und „Torah“ schlägt das Programm u. a. eine Zeichnung mit einem bärtigen Mann vor, der aufgrund seiner Schläfenlocken, seines schwarzen Hutes und Anzugs als orthodoxer Jude erkennbar sein soll. Bei dem Stichwort „Jude“ erschien ein eilender Mann mit Aktentasche, was an antisemitische Stereotype erinnert. Dem Stichwort „Religionen“ werden wahlweise Piktogramme in Form eines Davidsterns, Halbmondes und Kreuzes zugeordnet. Die KI-gestützte Zuordnung arbeitet weitgehend assoziativ und unter fachlichen Gesichtspunkten nicht fehlerfrei. Dem Wort „Synagoge“ wurde beispielsweise bei der Wiederholung des Versuchs eine Kirche mit Zwiebeltürmen zugeordnet. Religionskundliche und symbolische Kenntnisse sind also unbedingt vonnöten, wenn mit dem Tool im Religionsunterricht oder in anderen Bildungskontexten gearbeitet wird.

²⁹ Zum *digital storytelling* vgl. Dennis Eick, *Digitales Erzählen. Die Dramaturgie der Neuen Medien*. Konstanz u. a. (UVK) 2014. Ralf Tenberg, *Didaktische Erklärvideos. Ein Praxis-Handbuch*. Stuttgart (Franz Steiner Verlag) 2021. Christina Schachtner, *Das narrative Subjekt – Erzählen im Zeitalter des Internets*. Bielefeld (transcript) 2016.

³⁰ Vgl. dazu David Käbisch, *Storytelling in Erklärfilmen. Ein Frankfurter Lehrprojekt zur (inter-) religiösen Verständigung und Bildung*. In: *Theo-Web 20* (2021) 2, 99–109.

Die Templates und vorgeschlagenen Zeichnungen im *simple show video maker* folgen den Grundsätzen des *digital storytelling*. Komplexe Themen werden auf ein plakatives, oft humorvolles Bild reduziert. Die Musik, die zur emotionalen Darstellung und Wahrnehmung der Themen beiträgt, birgt ebenfalls religions- und mediendidaktische Gefahren. Lehrkräfte müssen daher typische Macharten des Mediums kennen, bevor eine fachliche Integration der Arbeit mit Erklärfilmen erfolgen kann – ein Desiderat für die Lehrkräftebildung, dem die beiden folgenden Lehrprojekte Rechnung tragen.

2.2 Religionsbezogene Erklärfilme analysieren und produzieren: SANE und Relithek.de als innovative Lehrprojekte

Bereits eine oberflächliche Sichtung von religionsbezogenen Erklärfilmen und Online-Tools zur Produktion eigener Filme macht deutlich, dass (angehende) Lehrer:innen qualifiziert werden müssen, ambivalente Narrative und problematische Bilder in Erklärfilmen zu identifizieren und diese bei der eigenen Filmproduktion zu vermeiden. Das an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main entwickelte *Selbstlerntool zu ambivalenten Narrativen in religionsbezogenen Erklärfilmen* (SANE) setzt an dieser Stelle an. Ausgehend von typischen Erzählweisen in digitalen Medien (Werbespots, Tutorials, Games, Web-Serien etc.) lernen Studierende mit dem von Alexander Radej auf der Plattform OLAT realisierten Selbstlerntool, ambivalente Narrative in Erklärfilmen zu erkennen und in die medien- und fachdidaktische Analyse einzubeziehen.³¹ Die Ambivalenz von Erklärfilmen besteht u. a. darin, dass diese häufig als Bildungsmedium eingesetzt werden, obwohl sie mit den typischen Methoden der Werbevideoerstellung zur Aufmerksamkeitserregung produziert werden. Das Selbstlerntool sensibilisiert angehende Lehrkräfte für die genannten Ambivalenzen und qualifiziert sie für die Arbeit mit Erklärfilmen im Unterricht.

Einen anderen hochschuldidaktischen Akzent als SANE setzt das ebenfalls an der Goethe-Universität angesiedelte Lehrprojekt Relithek.de zur interreligiösen Bildung und Verständigung. Studierende erarbeiten im Rahmen dieses von Anke Kaloudis und Laura Philipp geleiteten Projektes gemeinsam mit Gläubigen unterschiedlicher religiöser Denominationen eigene Filme und Unterrichtsmaterialien.³² Dafür werden Gespräche und Interviews zu verschiedenen religiösen Themen wie

³¹ Vgl. dazu die Projektwebseite <https://sane-digital.de/> (20. Januar 2023).

³² Vgl. dazu Laura Philipp, Relithek.de – Ein Lehrprojekt zur (inter)religiösen Verständigung und Bildung. Jahrbuch des Fachbereichs Evangelische Theologie der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Ausgabe I, 12–15, online abrufbar unter <https://www.uni-frankfurt.de/103524151/Fachbereichsjahrbuch> (15. November 2022). Dazu: <https://relihek.de/> (20. Januar 2023).

Bekleidung, Beten, Heilige Schriften oder Feiertage geführt. Die Produktion der Filme führt zu lebendigen Begegnungen und Informationen aus „1. Hand“. Zudem können die Filme dem Begegnungslernen im Religionsunterricht dienen: Denn nicht immer ist es in Schulen und Gemeinden möglich, Expert:innen einer anderen Konfession bzw. Religion persönlich einzuladen, so dass diese in den Filmen zu Wort kommen, um eine medial vermittelte Begegnung zu ermöglichen. Dabei folgt das Projekt dem Grundsatz des Interreligiösen Lernens: Wir reden nicht übereinander, sondern miteinander. Im Mittelpunkt der von Studierenden produzierten Filme und Materialien stehen daher die Gläubigen selbst, die von ihren eigenen religiösen Traditionen und Überzeugungen erzählen.

3. Fiktive Entscheidungssituationen in der Bildungsarbeit

Die oben beschriebenen Beispiele einer virtuellen Begehung von Anne Franks Versteck in Amsterdam oder des Konzentrationslagers Auschwitz-Birkenau können Schüler:innen in einer altersgemäßen Form an Situationen heranführen, in denen sie sich die Frage stellen, wie sie selbst gedacht, gefühlt oder gehandelt hätten. Kreative Schreibaufgaben in Form fiktiver Dialoge oder Tagebucheinträge haben in diesem Zusammenhang ein hohes didaktisches Potential, das – wie im Folgenden zu zeigen ist – in digitale Aufgabenformate und Lernsettings überführt werden kann.

3.1 Digitale Textadventures: eine Weiterentwicklung von kreativen Schreibaufgaben

Kinder und Jugendliche beginnen andere Menschen zu verstehen, indem sie deren Denken, Fühlen und Handeln in konkreten Entscheidungssituationen kennenlernen und in altersgemäßer Form darüber nachdenken. Kreative Schreibaufgaben sind daher nicht nur in der Primar-, sondern auch in der Sekundarstufe I und II eine etablierte Unterrichtsmethode, mit der Kinder und Jugendliche unterschiedliche Handlungsoptionen und Perspektiven unterscheiden lernen. Aufgrund ihres didaktischen Potentials gehören kreative Schreibaufgaben seit langem zum etablierten Methodenrepertoire des Religions-, Ethik-, Deutsch-, Geschichts- und Politikunterrichts.³³

³³ Vgl. Mirjam Zimmermann, Kreatives Schreiben. In: WiReLex (2016). doi: 10.23768/wirelex.Kreatives_Schreiben.100133.

Interaktive, frei begehbar Textadventures können als digitale Weiterentwicklung von kreativen Schreibaufgaben verstanden und auf die Anliegen einer Didaktik der Multiperspektivität bezogen werden. Sie eignen sich in besonderer Weise für die Beschäftigung mit biblischen oder literarischen Texten. Die handelnden Akteure in einem Textadventure geraten in eine Entscheidungssituation mit verschiedenen Handlungsoptionen (z. B. ein ethisches Dilemma). Die Schüler:innen lernen die Optionen durch Auswahlboxen kennen und werden aufgefordert, eine Entscheidung in Form eines Gedankenexperiments zu treffen und den davon ausgehenden Handlungspfad weiterzuverfolgen. Bezogen auf die Handlungsfolgen erhalten die Schüler:innen zu jeder Entscheidung ein Feedback. Zudem wird ihnen die Möglichkeit gewährt, an die jeweiligen Entscheidungspunkte durch try-again-Dialoge zurückzukehren und eine neue Entscheidung über den Fortgang der Erzählung zu treffen. Auf diese Weise können sie alternative Handlungsstränge erkunden. Die Schüler:innen erlernen somit nicht nur das Denken in Alternativen, sondern verstehen den unvermeidbaren Konstruktionscharakter von Narrativen. Alles, was erzählt wird, hätte auch anders erzählt werden können. Keine Entscheidung in der Erzählwelt ist (anders als bereits getroffene Entscheidungen in der Vergangenheit) alternativlos.

3.2 Entscheidungsoptionen reflektieren: Interaktiv Lesen, Schreiben und Lernen (ILSL)

Das Frankfurter Projekt *Interaktiv Lesen, Schreiben und Lernen* (ILSL) basiert auf diesen erzähltheoretischen Überlegungen und sucht diese unter religions- und mediendidaktischen Gesichtspunkten für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen. Im Zentrum steht dabei TWINE, eine Open-Source Plattform zur Entwicklung und Anwendung von Textadventures.³⁴

In Übereinstimmung mit den KMK- und EKD-Strategiepapieren „Bildung in der digitalen Welt“³⁵ und „Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt“³⁶ fördert das Projekt ILSL wichtige Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden und Lernenden. Die Lehrenden werden dazu befähigt, eigene Textadventures bzw. Bildergeschichten zu programmieren sowie fach- und mediendidaktisch zu reflektieren. Die Entwicklung von Textadventures ist einfacher als gedacht und kann auch von

³⁴ Vgl. dazu <https://twinery.org/> (20. Januar 2023).

³⁵ Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. Dezember 2016 in der Fassung vom 7. Dezember 2017, online abrufbar unter www.kmk.org.

³⁶ Kirchenamt der EKD, Evangelischer Religionsunterricht.

unerfahrenen Programmierer:innen umgesetzt werden, z. B. bei der (Neu-)Erzählung vom Verlorenen Sohn (Lk 15,11–32) mit sechs fiktiven Entscheidungssituations und alternativen Handlungsverläufen (Der Vater zahlt das Erbe aus/nicht aus. Der Sohn verprasst sein Erbe/verprasst sein Erbe nicht. Der Sohn bereut sein Verhalten/bereut sein Verhalten nicht. Der Sohn kehrt zum Vater zurück/nicht zurück. Der Vater vergibt dem Sohn/vergibt dem Sohn nicht. Der daheimgebliebene Bruder ärgert sich/ärgert sich nicht).

Bezogen auf die sechs Kompetenzbereiche des KMK-Strategiepapiers (1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, 2. Kommunizieren und Kooperieren, 3. Produzieren und Präsentieren, 4. Schützen und sicher Agieren, 5. Problemlösen und Handeln, 6. Analysieren und Reflektieren) adressiert das Lehrprojekt damit vor allem die Bereiche 3 und 5. Die Lernenden wiederum werden bei der Arbeit mit dem Tool u. a. dazu befähigt, Entscheidungsoptionen bspw. in einer ethischen Dilemma-Situation zu reflektieren, die Folgen einer Entscheidung nachzuvollziehen und Alternativen auszuprobieren. Bezogen auf das EKD-Papier „Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt“ fördert das Projekt damit vor allem die Urteils-, Reflexions- und Handlungsfähigkeit der Schüler:innen.

3. Zusammenfassung

Die in diesem Beitrag beschriebenen Digitalisierungsprojekte fördern fachübergreifende Kompetenzen für das digital gestützte Unterrichten in Schulen. Vor dem Hintergrund der skizzierten Beispiele lassen sich darüber hinaus die Konturen einer digitalen Didaktik der Multiperspektivität zusammenfassen. Zum Ersten lernen Schüler:innen durch Virtual Reality, Erklärfilme und kreative Texterarbeitung unterschiedliche, miteinander verschränkte Perspektiven eines Themas oder Problems kennen. Konfessionen und Religionen kommen dabei nicht als abstrakte Weltanschauungen oder Lehrsysteme, sondern mit ihren Räumen, Risiken, Regeln, Routinen und Ritualen in den Blick. Es werden jeweils „konkrete Lebenszusammenhänge thematisiert, in denen religiöse und nichtreligiöse Lebensorientierungen und Welterschließungsperspektiven eine (durchaus konflikthafte und Kontroversität auslösende) Rolle spielen“.³⁷

Zum Zweiten sind Virtual Reality, Erklärfilme und Textadventures dazu geeignet, dass Schüler:innen probeweise eine ihnen fremde Perspektive einnehmen und lernen, aus einer anderen Perspektive heraus zu argumentieren. Diese Methode eignet sich in besonderer Weise für die Arbeit mit biblischen und literarischen

37 Käbisch/Woppowa, Religionsdidaktik, 291.

Texten, kann aber auch (mit dem dafür notwenigen Taktgefühl) auf historische Ereignisse bezogen werden. Die Perspektivübernahme ist (im Unterschied zur Empathie und zum Mitgefühl) primär ein kognitiver Akt, bei dem sich Schüler:innen das Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen vorstellen sollen, ohne damit die Erwartung zu verbinden, sich mit dem Denken, Fühlen und Handeln anderer Menschen zu identifizieren oder „eine bestimmte konfessionelle oder religiöse Perspektive dauerhaft (im Sinne einer stabilen Denk-, Einstellungs- oder Verhaltensänderung) zu übernehmen“.³⁸

Zum Dritten regt die Bildungsarbeit mit Virtual Reality, Erklärfilmen und Text-adventures das Nachdenken (Metakognition) darüber an, was sich „am Denken, Fühlen und Handeln bzw. an der Bewertung einer Situation ändert, wenn sie aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, beschrieben und analysiert wird“.³⁹ Die in diesem Beitrag beschriebenen Beispiele machen deutlich, dass sich der Perspektivenwechsel, d. h. die explizite Reflexion von mindestens zwei verschiedenen Perspektiven auf Personen oder Gruppen in anderen Zeiten (z. B. eine virtuelle Exkursion nach Jerusalem zur Zeit Jesu), in anderen Räumen (z. B. eine virtuelle Reise an die Gedenkstätte Auschwitz) oder in unterschiedlichen sozialen oder religiösen Konstellationen beziehen kann (z. B. arm/reich, männlich/weiblich/divers oder jüdisch/christlich/muslimisch/konfessionslos/religionslos).

Die in diesem Beitrag vorgestellten Beispiele zeigen, dass eine digitale Didaktik der Multiperspektivität kreative Möglichkeiten enthält und auf den drei Säulen der Perspektivenverschränkung, der Perspektivübernahme und des Perspektivenwechsels ruhen kann. Zugleich wird deutlich, dass die Arbeit mit Augmented and Virtual Reality, Erklärfilmen und Textadventures ein hohes didaktisches Taktgefühl von den Lehrkräften erfordert – religionsdidaktisch wie mediendidaktisch. Insbesondere die virtuelle Begehung von leidvollen Erinnerungsorten der Shoah bedarf einer professionellen Sensibilität, damit die mit der VR-Technik verbundenen Bildungsziele erreicht werden können. Religions- und mediendidaktische Expertise benötigen Lehrkräfte auch bei der Arbeit mit religionsbezogenen Erklärfilmen. Sie müssen insbesondere dazu qualifiziert werden, problematische Narrative und Bilder zum Judentum zu erkennen und antisemitische Stereotype und Vorurteile zu vermeiden. Taktgefühl, Sensibilität und Expertise sind darüber hinaus für die Bildungsarbeit mit Textadventures und fiktiven Entscheidungssituationen eine unverzichtbare Voraussetzung auf Seiten der Lehrkräfte. Die Verschränkung von fachwissenschaftlicher Expertise und fachdidaktischer Durchdringung wird mit digitalen Bildungsmedien nicht unbedingt leichter, sondern birgt neue Anforderungen an

38 Ebd., 292.

39 Ebd., 293.

die Lehrkräftebildung wie auch die Unterrichtsgestaltung. Gerade immersive sowie leicht zu konsumierende Materialien erfordern eine herausragende Sensibilität und Achtsamkeit.