



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Kenngott, E.-M. & Radde-Antweiler, K. (2022). Medienanalyse im religionskundlichen Unterricht? Ritualmord im Kontext von Verschwörungstheorien. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 10, 134-148.
<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2022.113>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Eva-Maria Kenngott, Kerstin Radde-Antweiler, 2022

Medienanalyse im religionskundlichen Unterricht? Ritualmord im Kontext von Verschwörungstheorien

Eva-Maria Kenngott & Kerstin Radde-Antweiler

Das Verhältnis der Religionswissenschaft als universitärer Disziplin zur Religionskunde als Schulfach ist im Modus der didaktischen Umsetzung nicht angemessen zu beschreiben und sollte stattdessen von konkreten Problemstellungen her entwickelt werden. Die Frage des Methodentransfers wird ausgehend von einem Video aus dem verschwörungstheoretischen Kontext aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht dargelegt. Die medienanalytischen Methoden werden dabei einerseits unter dem Aspekt der basalen rezeptionsgeschichtlichen Annahmen, die den Forschungsprozess prägen, betrachtet. Die Lehrpersonen sollten über ein rezeptionsgeschichtliches Grundverständnis verfügen und damit den Unterricht implizit bestimmen. Andererseits ist das methodische Handwerkszeug der Medienanalyse, z.B. die Filmanalyse, nur partiell und altersangemessen in den Unterricht einzubringen. Daher werden eigene methodische Überlegungen angestellt, wie damit im Unterricht gearbeitet werden kann. Dazu wird eine Fallstudie im Rahmen des problemorientierten Unterrichts vorgeschlagen.

The relationship between religious studies as a university discipline and religious studies as a school subject cannot be adequately described top-down and should instead be developed based on specific problems. The question of method transfer is presented based on a video from the conspiracy-theoretical context from both a subject-specific and educational point of view. On the one hand, the media analysis methods are considered from basic assumptions of the reception history that shape the research process. The teachers should have a basic understanding of reception history and thus determine the instruction implicitly. On the other hand, the media analysis tools, e.g. film analysis, are only partially and age-appropriately brought into the classroom. Therefore, own methodological considerations are made as to how it can be used in the classroom. For this purpose, a case study is proposed in the context of problem-oriented learning.

La relation entre les sciences des religions en tant que discipline académique et l'enseignement sur les religions comme discipline scolaire ne peut être décrite de manière adéquate à travers la modalité de la transposition didactique et doit plutôt être développée à partir de problèmes concrets. La question du transfert des méthodes est présentée dans cet article du point de vue de la discipline de référence et du point de vue de la didactique à partir d'une vidéo issue du contexte des théories du complot. D'une part, les méthodes d'analyse des médias sont examinées sous l'angle des hypothèses de base de l'histoire de la réception qui façonnent le processus de recherche. Les enseignants devraient disposer d'une compréhension de base de l'histoire de la réception et ainsi déterminer l'enseignement de manière implicite. D'autre part, les outils méthodologiques de l'analyse des médias, par exemple l'analyse de films, ne devraient être que partiellement introduits dans les enseignements et de manière adaptée à l'âge des élèves. Par conséquent, des considérations méthodologiques propres sont faites sur la manière dont elle peut être utilisée en classe. A cette fin, une étude de cas est proposée dans le cadre d'un enseignement par problème.

Schulfächer und wissenschaftliche Disziplinen, sprich: universitäre Fächer, stehen in einem komplizierten Verhältnis zueinander. Jedenfalls ist davon auszugehen, dass ein Schulfach nicht so etwas wie die kleinere Version der universitären Disziplin ist. Religionskunde ist nicht Religionswissenschaft in reduzierter Form. Die althergebrachte Vorstellung, dass ein komplexes großes fachwissenschaftliches Thema für den Unterricht „didaktisch reduziert“ werde, ist schlicht unangemessen und verzerrt die Eigenlogiken, denen Wissenschaft und schulischer Unterricht unterliegen. Nimmt man Ergebnisse der historischen Bildungsforschung ernst, ist nicht einmal die Auffassung, wonach zuerst die wissenschaftliche Disziplin entstehe und das entsprechende Schulfach (oft deutlich) später folge, ein Irrtum. Mitunter war es, historisch gesehen, genau anders herum, z.B. im Fall des Sachunterrichts an der Grundschule (Reh & Caruso, 2020, S. 613). Dennoch prägt die grundlegende Überzeugung vom wissenschaftlichen Hintergrund, der die schulische Unterrichtspraxis formt und bestimmt, unser gesamtes Ausbildungssystem.

In der Religionswissenschaft bzw. dem religionskundlichen Diskurs ist die Vorstellung sehr präsent, dass die universitäre Disziplin die Vorlage für den religionskundlichen Unterricht bietet (Frank, 2016; Johannsen & Bleisch, 2015). Dies wird auch von der zeitlichen Abfolge der Religionswissenschaft und der nachfolgenden Entstehung und Entwicklung religionskundlicher Fächer begünstigt. Deshalb wollen wir uns im Folgenden mitten in diesen angenommenen Zusammenhang zwischen Religionswissenschaft und Religionskunde begeben. Wir werden am Beispiel medienanalytischer Forschung reflektieren, wie die grundlegende Annahme eines notwendigen Zusammenhangs zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik bzw. Unterricht differenziert im Hinblick auf einen möglichen Methodentransfer von der Fachwissenschaft in Richtung Unterricht betrachtet werden kann. Wieviel Fachwissenschaft und fachwissenschaftliches methodisches Herangehen gehört in den Unterricht? Wieviel religionswissenschaftliches Methodenrepertoire sollte, müsste oder könnte in den religionskundlichen Unterricht transferiert werden? Dabei werden wir Schritt für Schritt zeigen, dass eine simple Transferlogik für die Weiterentwicklung einer Fachdidaktik Religionskunde nicht angemessen ist.

Wir werden unsere Überlegungen an einem Beispiel aus dem verschwörungstheoretischen Kontext darlegen. Im Zentrum stehen Narrative zu Ritualmorden an Kindern und deren Rezeption am konkreten Beispiel eines Videos von Xavier Naidoo und Oliver Janich. Wir gehen bei der Analyse unseres Beispiels der Frage nach, ob es sich dabei um eine neue Form der Ritualmordlegende handelt, die es seit Jahrhunderten in verschiedenen Varianten gibt. Dabei werden wir dergestalt vorgehen: Wir werden zunächst im fachwissenschaftlichen Teil das genannte Video betrachten und dabei in zweifacher Weise das Methodenrepertoire für die Analyse des Videos präsentieren. Anhand filmanalytischer Methoden zeigen wir die Richtung für die Rekonstruktion des Videos auf (*Methode 1*). Sie bieten gewissermaßen das Handwerkszeug zur Bearbeitung des Videos. Im Anschluss explizieren wir die rezeptionsgeschichtlichen Annahmen (*Methode 2*), mit denen wir operieren. Im folgenden fachdidaktischen Teil entwickeln wir unsere erste Hypothese, wonach rezeptionsgeschichtliche Grundannahmen Basics sind, die indirekt in den Unterricht einfließen. Sie sind gewissermaßen eine Art Hintergrundmusik für den religionskundlichen Unterricht, während die filmanalytischen Methoden einen gänzlich anderen Stellenwert besitzen und ggf. in elementarisierte Form und lerngruppenspezifisch in den Unterricht transferiert werden können.

Im abschließenden zweiten fachdidaktischen Teil werden wir ein eigenständiges Methodenszenario entwickeln, in das die Forschungsmethoden „eingebaut“ werden können. Aus fachdidaktischer Perspektive eignet sich hierfür ganz besonders der sogenannte problemorientierte Unterricht (*Methode 4*). Schließlich wäre im Rahmen eines problemorientierten Settings eine interessante unterrichtliche Umsetzung des obigen Ritualmordbeispiels im Rahmen einer Fallstudie (*Methode 3*) denkbar. Auch im unterrichtlichen Feld gehen wir folglich von einer Art methodischen Doppelstruktur aus, innerhalb derer konkretes methodisches Handeln (Fallstudie) in eine basale Form der unterrichtlichen Anlage bzw. der Konzeption eines Lernsettings eingebunden ist. Wir arbeiten also in unserer Argumentation mit verschiedenen Verwendungsweisen methodischen Denkens und Handelns im Kontext von Wissenschaft und Unterricht.

1 Ritualmord-Legende im Kontext von Verschwörungstheorien

QAnon, G5, Pizzagate oder auch das Narrativ des Wahlbetrugs in den USA, das am 6. Januar 2021 zum Sturm auf das Kapitol der Vereinigten Staaten führte – sogenannte Verschwörungstheorien scheinen Konjunktur zu haben. Dabei eint die verschiedenen Erzählungen, dass sie alternative Erklärungen für Ereignisse liefern, die als geheime Taten einer als böse angesehenen Gruppe, die absichtlich oder kollateral weniger mächtigen sozialen Gruppen schaden, interpretiert werden. Diese sogenannte Elite wird in den modernen Varianten der Verschwörungstheorien zumeist mit politischen Akteur_innen verbunden, d.h. als Gegner wird nebulös „der Staat“ oder auch „das System“ und als ausführende Organe bestimmte Funktionsträger_innen identifiziert. Verschwörungstheorien (vgl. zur Begriffsdiskussion Butter & Knight, 2020) sind dabei jedoch kein rezentes Phänomen, sondern ließen sich im Verlauf der Geschichte schon immer beobachten (Oberhauser, 2020; Zwierlein, 2020).

Die Rolle sozialer Medien bei der Verbreitung gegenwärtiger Verschwörungstheorien ist dabei umstritten (Uscinski, DeWitt & Aktinson, 2019 versus Stano, 2020). So richten sich einige Verschwörungstheorien gegen Medien im Sinne institutionalisierter Medienorganisationen, z.B. das Stichwort „Lügenpresse“ oder auch „Systemmedien“, die schon seit der Märzrevolution 1848 zu einem Bestandteil antisemitischer Rhetorik wurde. Zugleich sind Verschwörungstheorien stets ein mediatisiertes Phänomen: „And yet the relation between media and conspiracy theory is highly ambivalent. Conspiracy theories are not only formulated about and against media; they are themselves prominently featuring in media and are rapidly transmitted and transformed through media“ (Aupers, Crăciun & Önnersfors, 2020, S. 387). So lassen sich durch die einfachen Publikationsmöglichkeiten via Twitter, WhatsApp,

Video-Streaming-Plattformen, Blogs usw., Verschwörungstheorien leichter verbreiten und sie werden für eine große Masse an Menschen sehr viel sichtbarer als früher. Allerdings muss betont werden, dass auch aufklärende Informationen und eine kritische Diskussion dieser gleichzeitig schnell und global verbreitet werden kann. Jedoch führt die Flut an potentiell vorliegenden Informationen und Meinungen zu einem Informationsüberfluss, der von den einzelnen Personen bewertet und aussortiert werden muss. Die Grenzen zu Phänomenen wie Fake News, Populismus und Ideologie sind dabei fließend, eine ausführliche Diskussion dieser würde aber den Umfang des Artikels bei weitem überschreiten (vgl. dazu einführend Avramov, Gatov & Yablokov, 2020). Es ist allerdings zu konstatieren, dass Verschwörungstheorien zu einem Bestandteil des öffentlichen Diskurses geworden sind.

So werden (nicht nur, aber auch) Schüler_innen heutzutage mit der Frage konfrontiert, welchen Informationen und welchen Medien(kanälen) sie noch vertrauen können. Es wird dabei deutlich, dass der Umgang mit verschwörungstheoretischen Narrativen in sozialen Medien (und darüber hinaus) auch zugleich eine medienpädagogische Dimension hat, die es zu beachten gilt. D.h. zum einen, dass der Zusammenhang zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik respektive Unterricht bei der Beschäftigung mit Verschwörungstheorien auch aus fachwissenschaftlicher Sicht differenziert und komplex ist und nicht nur die Religionswissenschaft als Fach- bzw. Bezugsdisziplin beinhaltet, sondern zugleich auch die Medien- und Kommunikationswissenschaft. Zum anderen müssen neben religionsdidaktischen Überlegungen auch medienpädagogische Fragen diskutiert werden. Für den vorliegenden Artikel, der sich mit einem spezifischen Segment von verschwörungstheoretischen Narrativen beschäftigt – der Rezeption von Ritualmordlegenden – sollen medienpädagogische Überlegungen aber zunächst außer Acht gelassen werden.

In unserem konkreten Fallbeispiel handelt es sich um ein geschichtlich weit verbreitetes Verschwörungsmotiv, das der sogenannten Ritualmordlegende. Im Zentrum dieser steht die Behauptung, dass zur Osterzeit unter Anleitung von Rabbinern ein unschuldiger christlicher Knabe in ritueller Form ermordet werde. Die Legende ist nach Erb (1993) erstmals 1144 in Norwich nachzuweisen, danach erfährt sie ihre Ausbreitung in ganz Europa und führt zu Jüd_innenverfolgungen. Im Zuge der Transsubstantiationslehre „durch das IV. Laterankonzil 1215 kam das Motiv der Blutentnahme hinzu“ (Erb, 2010, S. 293). Die Funktion dieses rituellen Mordes eines Kindes sei der Gewinn dessen Blutes, welches aufgrund der kindlichen Unschuld besondere magische Kräfte beinhalte. Dabei sei es von besonderem Interesse, das Blut unter Folter zu gewinnen. Interessant ist „die Tatsache, dass sie [die Ritualmordbeschuldigung] nicht nur mündlich tradiert wurde, sondern von Beginn an ihre mediale Verbreitung eine zentrale Rolle spielte. So findet sich der Vorwurf der Blutbeschuldigung in Flugblättern und -schriften, in den Passionsspielen des Mittelalters und der Frühen Neuzeit, in den geschichtlichen Chroniken der Gelehrten wie in den Schriften christlicher Hebraisten und Theologen“ (von Glasenapp, 2009, S. 195). Dabei spielen v.a. auch fiktionale Medien wie erzählende Literatur oder Volkslieder eine tragende Rolle.

Die Legende wird dabei im Laufe der Jahrhunderte stets transformiert, beispielsweise wird Ende des 19. Jahrhunderts mit dem erneuten Anwachsen des Antisemitismus das Narrativ der jüdischen Begierde nach unschuldigem christlichem Blut erneut aufgegriffen und nunmehr zu einem jüdischen Rassemerkmal erklärt. Die vorherige Dominanz von männlichen Jungen wird nun umgedeutet und die Opfer durch christliche Jungfrauen ausgetauscht, was zugleich für eine Sexualisierung der Ritualmordbeschuldigung sorgte (Erb, 2010).

Lösen diese Legenden vermeintlich eher Befremden oder Unverständnis aus, finden sich jedoch in vielen heutigen Verschwörungstheorien Anleihen davon. So wird auch in der sogenannten Pizzagate-Affäre von 2016 davon ausgegangen, dass namhafte Politiker_innen wie die damalige Präsidentschaftskandidatin der Demokraten, Hillary Clinton, Teil eines Kinderpornographie-Ringes wäre. Verschwörungsnarrative um QAnon beinhalten zumeist organisierten Kindesmissbrauch, um das lebensverlängernde Produkt „Adrenochrom“ zu erhalten. Dieses werde – so das Narrativ – aufgrund von Stressfaktoren im menschlichen Körper ausgelöst und bewirke, dass der biologische Alterungsprozess gestoppt respektive verlangsamt wird. Der Mensch, der dieses Verjüngungsmittel zu sich nimmt, erhalte damit Kraft und Energie. Dabei werden diese Rituale zumeist als satanisch verstanden und mit dem Element der Abtreibung verknüpft: auch diese werden durchgeführt, um das Blut (ungeborener) Kinder zu erhalten. Durch die Integration des Abtreibungselementes werden diese Verschwörungsnarrative auch attraktiv für US-amerikanische christliche Fundamentalist_innen.

Auch in Deutschland finden sich viele QAnon-Anhänger_innen oder Personen, die diese Inhalte über die sozialen Medien teilen. Ein prominentes Beispiel für eine Vielzahl an Personen des öffentlichen Lebens stellt – neben Figuren wie Attila Hildmann, Eva Herman, Sido oder auch Detlef D! Soost – der Sänger Xavier Naidoo dar, der sowohl in Interviews als auch über soziale Medien darüber berichtet. Unterstützt wird er dabei von dem Journalisten Oliver Janich, der sich selbst als Aufklärer und Teil der Truthther-Szene versteht (Janich, n.d.). Er selbst war als Journalist für Nachrichten-Magazine wie Focus, die Süddeutsche Zeitung oder Euro am Sonntag tätig und ist Mitgründer der Partei der Vernunft. Bemerkenswert ist auch seine Beteiligung am Compact Magazin, das seit März 2020 vom

Verfassungsschutz als „Verdachtsfall einer rechtsextremistischen Bestrebung“ eingestuft wird (Drucksache 19/23915, 2020). Xavier Naidoo kann als Teil dieses Netzwerkes eingestuft werden, so gibt er nicht nur Interviews in dem Magazin, sondern es wurde auch seine Biographie als Monographie über das Compact Magazin veröffentlicht.

Primäres Kommunikationsmittel der beteiligten Akteur_innen sind dabei soziale Medien wie Twitter, Facebook, YouTube und v.a. Telegram. So betrieb Oliver Janich seit 2011 sehr erfolgreich einen YouTube-Kanal mit über 150.000 Abonnent_innen, auf welchem er Videos zu diesem Themenfeld veröffentlichte. Nach der Sperrung und Löschung seines Kanals im Oktober 2020 wechselte Janich vollends auf Telegram als primäres Kommunikationsmedium und verlinkt hier seine Filme, die er auf lbry.tv und BitChute hostet.

Das im Weiteren zu behandelnde Video mit dem Titel „Adrenochrom – Xavier Naidoo weint um unsere Kinder“ wurde von Oliver Janich am 04. April 2020 hochgeladen. Es ist für den religionskundlichen Unterricht bzw. für diesen Artikel deshalb von Interesse, weil die antisemitische Ritualmordlegenden hier gewissermaßen modernisiert werden und in neuem Gewand aktueller Verschwörungstheorien auftreten. So werden gerade durch die Video-Verbreitung auf Social Media auch Schüler_innen implizit mit diesen Themen konfrontiert – ohne diese als Ritualmordlegenden zu kennzeichnen! – besonders, wenn prominente Vorbilder wie der Sänger Xavier Naidoo diese Videos veröffentlichen. Natürlich lässt sich gegen die Behandlung solch hochkomplexer Videos eine Überforderung der Schüler_innen einwenden. Es wäre unseres Erachtens jedoch verkürzt, solche Videos aus dem religionskundlichen Unterricht auszuschließen, gerade wenn sie doch Teil der konsumierten Medieninhalte von Jugendlichen und Kindern darstellen. So zeigt das zu behandelnde Video die Verkettung von der ursprünglichen Video-Veröffentlichung auf einem bestimmten Medienkanal sowie zugleich deren journalistische Thematisierungen im öffentlichen Diskurs, z.B. auf Nachrichtenseiten wie Spiegel Online oder aber auch ganz generell auf Videostreaming-Plattformen wie YouTube.

Das knapp 17-minütige Video beinhaltet in den ersten drei Minuten seinerseits ein Video, das Xavier Naidoo am 02. April auf seinem YouTube-Kanal hochgeladen hat und in welchem er in einem Zimmer sitzend um scheinbar entführte Kinder weint, etwas, das er mit Adrenochrom in Verbindung setzt. Im zweiten Teil des Videos sieht man den Sänger draußen vor einem Fenster sitzend während er erklärt, dass er schon lange ein pädophiles Netzwerk vermutet hat und dass er dafür auch einen Soldaten aus einer Sondereinheit als Augenzeugen anführen kann. Zudem wird auch ein Bezug zu dem belgischen Kindesentführer und Mörder Dutroux geknüpft. In einem dritten Teil tritt nun Oliver Janich auf, der erklärt, dass dies die Reaktion auf eine Sprachnachricht einer Krankenschwester sei, die in New York Schiffe mit traumatisierten Kindern gesehen habe. Daraufhin wird die Webpräsenz Soundcloud mit der englischen Original-Nachricht als Tonspur eingeblendet sowie danach eine zweite weiterverlinkte Audioaufnahme auf einer Webpräsenz mit schwarzem Hintergrund und dem Schriftzug „Vinenum“. Es folgt erneut eine Halbtotale auf Oliver Janich, während er nochmals die Audionachricht zusammenfasst. In einem weiteren Teil erklärt er die vermeintliche Gewinnung und Wirkweise von Adrenochrom und verweist dabei primär – auch auf der Bildebene – auf den entsprechenden Wikipedia-Artikel sowie auf Filmausschnitte (z.B. Fear and Loathing in Las Vegas oder eine Reportage). Die Filme werden dabei als Quellen für seine Theorie benutzt: „das wurde mehrfach schon, Hollywood sagt uns ja immer, was los ist, in Filmen thematisiert [...] und da wird es überall angedeutet“ (10:59). Hauptargumentation Janichs ist dabei, dass Adrenochrom ein Oxidationsprodukt von Adrenalin sei, welches bei Stresssituationen ausgeschüttet werde. Dieses werde von einer Elite mithilfe satanischer Rituale, in welcher Kinder gefoltert werden, aus deren Blut gewonnen. Durch dessen Einnahme werde der Alterungsprozess gestoppt bzw. entschleunigt. Im gesamten Video benutzt er – ähnlich wie schon Naidoo – eher Andeutungen, zumeist mit dem Verweis auf eine ansonsten drohende Löschung oder Sperrung des Videos.

Sequenzprotokoll Video „Adrenochrom – Xavier Naidoo weint um unsere Kinder“					
Sequenz	Zeit	Handlungs-Akteure	Bild	Bild	Handlung (Transkription der Sprache, Handlung kursiv)
1	00:00 – 03:30	Xavier Naidoo	Kamera schräg von unten, Halbnähe/Nahe Hintergrund: hinten gelbe Wand, rechts dunkelgrüne Vorhänge, weiße Decke mit Deckenlampe; linke Wand weiß XN im Vordergrund mit grün kariertem Pullover und Schirmmütze Unten rechts eingeblendetes Bild mit OI		Puh... Ok, Leute... Ich hab... mir gerade ein paar Sachen wieder angeschaut... <i>Schniefen</i> ... Ich bin da gern [unverständlich] ... puh... Ok nochmal... ich habe mir gerade ein paar Sachen angeschaut, die mit Adrenochrom zu tun haben... meine Nase ist zu, alles ist kaputt, ey... puh... ich hatte einen richtigen Weinanfall eben... es ist so furchtbar... es kommen immer mehr Details raus <i>Schluchzen und Weinen</i> ... Es tut mir leid ... ich... seit 96... puh... seit 96... <i>Schluchzen</i> ... sorry ... sorry ... sorry... ich fang mich gleich ok, wenn ichs richtig verstehe..... gleich..... also, wenn ichs richtig verstehe.... <i>Weinen</i> ... Oh Gott, oh Gott ... Puh ... also, wenn ichs richtig verstehe ... werden in diesen Momenten.... In verschiedenen Ländern der Erde Kinder ... aus den Händen Pädophiler ... Netzwerke befreit... aber nicht so wie ihr denkt .. nicht das Pädophile, was wir meinen ... Adrenochrom, geht auf Adrenochrom.. Bilder... wenn ihr das ertragen könnt... und ich.. weiß seit mindestens 15 Jahren, was los ist... Puh...
2	03:31 – 05:27	Xavier Naidoo	Kamera von vorne Halbnähe/Nahe, leicht schräg von unten Hintergrund: vor einem Fenster mit rotbraunem Rahmen, vorgezogene Vorhänge, Sonne scheint auf das Fenster		Servus Ihr Lieben, guten Morgen.. ähm.. mir geht's gut, für die, die schon gesehen haben, was ich heute Nacht für ein Video gemacht hab. Ich dachte, ich nutze den Moment meiner Emotionalität, um diese Botschaft nach draußen zu tragen. Ich muss dazu sagen, ich bin deshalb so emotional, weil ich seit .. 24 Jahre da etwas vermute.. und.. äh... 2007 mir ein Augenzeuge.. ein Soldat.. ein... von so ner Sondereinheit ... <i>Räuspern</i> ... Amerikaner.. er hat mir das näher geschildert.. also er hat das als Kind anscheinend selbst mitbekommen... und.. er hat mir das sehr sehr überzeugend geschildert.. <i>seufzen</i> ... und ähm... deswegen war ich mir dann sicher, dass ich .. mit dem Erlebnis, was ich 96 hatte als ich ähm.. durch ähm die Stadt Charleroi gefahren bin, wo ich einfach gespürt hab.. dass da irgendwas nicht stimmt. Konnt aber meinen Finger nicht

Abb. 1: Ausschnitt Sequenzprotokoll Video „Adrenochrom – Xavier Naidoo weint um unsere Kinder“

2 Methoden als Handwerkszeug und Grundlage

Das Wort Methoden setzt sich aus den griechischen Wörtern *methodos* (Weg) und *hodos* (das Ziel) zusammen und meint aus fachwissenschaftlicher Sicht im Grunde genommen nichts anderes als den Weg zum Ziel. Das Wort „Weg“ bezieht sich dabei darauf, dass die Methode nicht als fester Status, sondern als Prozess verstanden werden muss. Dieser Prozess als solcher ist organisiert und nachvollziehbar; das heißt, er folgt bestimmten offengelegten Regeln. Darüber hinaus müssen andere Forscher_innen in der Lage sein, diesen Prozess zu verfolgen. Das Wort „Ziel“ steht für das Ziel, ein bestimmtes wissenschaftliches Problem zu verstehen oder sogar zu lösen. Im Gegensatz zu Stausbergs und Englers (2011, S. 4) Ansatz, der davon ausgeht, dass Methoden im Lichte von Theorien Daten für die wissenschaftliche Arbeit konstruieren, sammeln und/oder generieren, sind Methoden bereits inhärenter Teil wissenschaftlicher Arbeit und nicht nur eine Vorbereitung auf die Theorie. Sie können dabei als eine einzige Methode oder in Triangulation mit anderen Methoden verwendet werden, um unterschiedliche Perspektiven auf dasselbe Forschungsobjekt zu bieten (vgl. zur Methodentriangulation im Allgemeinen Flick, 2011).

Dabei ist festzuhalten, dass es nicht *die* Methode gibt, d.h. es gibt keine Methode, die auf alle Forschungsobjekte angewendet werden kann und die alle Forschungsfragen löst, auch wenn Einführungen dies manchmal zu Legitimationszwecken verkünden (z. B. *die* religionswissenschaftliche Analyse des digitalen Spielens, Steffen, 2017 oder auch *die* religionswissenschaftliche Filmanalyse von Pathattu, 2016). Im Gegenteil, abhängig von der spezifischen Forschungsfrage und der Datenstichprobe muss der_die Forscher_in die Methode(n) sorgfältig auswählen.

Für eine Erhebungsmethode im Rahmen der Analyse sozialer Medien bieten sich verschiedene Methoden an, da wir es mit unterschiedlichen Datenformaten zu tun haben. So besteht beispielsweise eine Videostreaming-Plattform sowohl aus audio-visuellen Medien (z.B. das gepostete Video als Bewegtbilder sowie einzelne Bilder wie Emoticons als Stillbild ohne Audiospur), Textmedien (z.B. Titel und Beschreibung des Videos oder auch die geposteten Kommentare), Verlinkungen (z.B. Likes, Dislikes, Kommentargeber_innen, vorgeschlagene andere Videos) usw. Es gilt daher zu beachten, dass die verschiedenen Medienformen spezifische Erhebungs- und Auswertungsmethoden bedürfen, z.B. Filmanalyse, Bildanalyse, Kommentaranalyse usw.

Da es sich bei dem Fallbeispiel um ein YouTube-Video handelt, ist die klassische Filmanalyse (im weiteren Verlauf *Methode 1* genannt) sinnvoll (Faulstich & Strobel, 2013; Hickethier, 2012). Diese startet mit dem Schritt des Ersteindrucks, der darin besteht, sich zunächst den Film (oder das Video wie in unserem Fall) ohne vorherige Recherche und Kontextinfos anzuschauen. Dabei sollen die eigenen spontanen Ersteindrücke in einem Art Tagebuch/

Memo vermerkt werden. Dieser Schritt dient dazu, die eigene (normative) Haltung zu dem Film abzubilden. Durch die Sichtbarmachung der eigenen Forscher_innenposition ist eine nachträgliche Reflektion impliziter und zumeist nicht bewusster negativer oder auch positiver Haltungen und Bewertungen im Nachhinein als Kontrollinstanz möglich.

Danach erfolgt die Kontextanalyse, d.h. es werden Kontextinformationen, z.B. über die Produzent_innen, Schauspieler_innen, Drehbuchautor_innen (inklusive deren soziodemographische Faktoren und vorherige Aktivitäten) gesammelt sowie weitere Faktoren zum Entstehungskontext (z.B. Ursprung der Idee, eventuelle Probleme, Produktionszeit/Zeitaufwand, Produktionsort/e). In einem dritten Schritt wird die Handlung oder auch Story des Films bei nochmaligem Anschauen in einzelne Sequenzen unterteilt und mit der Einstellungsnummer, Zeitangaben inklusive Dauer der Sequenz, tabellarisch aufgeschrieben. Auf dieser Grundlage erfolgt nun die Handlungsanalyse inklusive Haupt- und Seitenhandlungen, Spannungsbogen usw. sowie eine Figurenanalyse (Hauptträger_in der Handlung, Held_in/Antiheld_in, Paaranalysen usw.). Danach werden je nach Länge des Videos/Films in Anlehnung an die Forschungsfrage nun in einem vierten Schritt ausgewählte Sequenzen für die Detailanalyse ausgewählt. Für diese werden in den einzelnen Einstellungen einer Sequenz oder Szene Informationen zu verschiedenen gestalterischen Elementen protokolliert. Die gestalterischen Elemente lassen sich auf zwei Ebenen festhalten: a) Bildebene und b) Tonebene. Für erstere werden Einstellungsgröße und Kameraperspektiven, Bildinhalt und Aufbau, Licht und Farbe, Kameraposition, Bewegungen, Effekte etc. analysiert. Zudem wird festgehalten, inwiefern „Fremdmaterial“, d.h. nicht selbst produziertes, sondern aus anderen Filmen/Videos übernommenes Material verwendet wird. Auf der Tonebene wird die verwendete Musik, Geräusche und Stimmen, das Verhältnis Bild – Ton und deren Funktion analysiert. Auch hier stellen sich Fragen wie nach der Rezeption fremdproduzierter im Gegensatz zu eigenständig komponierter Musik.

Dies leitet uns zu der Auswertungsmethode über, die je nach Fragestellung unterschiedlich sein kann, wie deduktive oder induktive Inhaltsanalyse, (Kritische) Diskursanalyse oder komparatistische Analysen. Wir haben uns im Rahmen dieses Artikels für die rezeptionsgeschichtliche Analyse nach Hans Robert Jauß entschieden (im weiteren Verlauf *Methode 2* genannt).

Der Literaturwissenschaftler und Romanist Hans Robert Jauß wird der Konstanzer Schule der Rezeptionsästhetik zugeordnet. Diese wandte sich Ende der 60er-Jahre gegen eine werkimmanente Interpretation der Literatur. Demnach werden die Bedeutung und der Sinn eines (literarischen) Werkes nicht einseitig und nur von den Autor_innen bestimmt und festgelegt, sondern auch die Leser_innen geben durch ihre jeweilige Interpretation diesem einen bestimmten Sinn. Richter (2008, S. 517) fasst es u.E. treffend zusammen, wenn er betont, „dass die Bedeutung eines Textes nicht einfach in ihm enthalten ist wie etwa ein bestimmter Stoff in einer chemischen Verbindung, der gleich von wem unter welchen Umständen mit Hilfe einer einschlägigen Analyseprozedur herausgelöst werden kann. Vielmehr werde die Bedeutung immer erst während der Rezeption gebildet, und zwar im Wechselspiel zwischen dem Text und der Aktivität des Lesers“ (ebd.). Der Fokus der literaturwissenschaftlichen Beschäftigung mit den Texten wurde demnach ausgeweitet und bezog nun auch die Rezeption durch die Leser_innen in ihrem je unterschiedlichen kulturellen und zeitlichen Kontext sowie deren Interpretation mit ein.

In der deutschsprachigen Rezeptionsästhetik kristallisierten sich im Laufe der Zeit unterschiedliche Ansätze und Schwerpunkte heraus. Während der Anglist Wolfgang Iser einen Fokus auf die Wirkungsästhetik, d.h. die Wirkung des Textes legte, fokussierte die Rezeptionsästhetik nach Jauß sich „auf die historische Abfolge von Rezeptionen, auf die Rezeptionsgeschichte“ (Diekmann-von Büнау, 2007, S. 3). So konzentrierte er sich auf die literarische Weiterentwicklung von Werken und darauf, wie diese weiter aufgegriffen und eigenständig verarbeitet wurden. Sein Programm einer Rezeptionsgeschichte wurde dabei als ein „Prozeß ästhetischer Kommunikation [...] [begriffen], an dem die drei Instanzen von Autor, Werk, Empfänger [...] gleichermaßen beteiligt sind. Das schloß ein, den Rezipienten als Empfänger und Vermittler, mithin als Träger aller ästhetischen Kultur, endlich in sein historisches Recht einzusetzen“ (Jauß, 1987, S. 5).

Der Religionswissenschaftler Michael Stausberg entwickelte diesen Ansatz für die Betrachtung der Rezeption von als religiös verstandenen Motiven und Narrativen weiter und stellte sie gegen einen wirkungsgeschichtlichen Ansatz: „Eine strikt rezeptionsgeschichtliche Perspektive steht im Gegensatz zu der Annahme einer Selbstwirksamkeit und prädisponierten Bedeutung von (heiligen) Texten und Konzeptionen. Die Rezeptionsgeschichte hat demgegenüber etwa auf kreative Deutungsprozesse, Interpretationsleistungen, Interpretengruppen und Institutionalisierungen von Texten, Themen und Konzeptionen zu achten“ (Stausberg, 1998, S. 3).

Fokus rezeptionsgeschichtlicher Analysen ist demnach weniger die Interpretation einzelner Leser_innen, sondern die aktive Aufnahme und literarische Weiterverarbeitung von Motiven in anderen literarischen Werken. So arbeitete Stausberg heraus, wie die Figur des Zarathustra im Laufe der Geschichte innerhalb der verschiedenen literarischen

Rezeptionen eine Weiterentwicklung erfahren hat. Analytisch werden Rezeptionen von ausgewählten Motiven untersucht und inwieweit diese in anderen literarischen Produktionen verarbeitet werden. Diese Form der Rezeption wird dabei nicht als passiver Prozess verstanden, sondern als eine aktive Verarbeitung einer Quelle in der Lebenswelt des/der Rezipient_in in Form von (Re)Konstruktionsprozessen. Diese Quellen werden durch bestimmte Autor_innen in einem mit zu berücksichtigenden und zu analysierenden Kontext verfasst, von Rezipient_innen in einem mit zu berücksichtigenden und zu analysierenden Kontext aufgegriffen, tradiert und rezipiert. Solche Formen von Rezeptionen können dann wiederum Ausgangspunkt für neue Tradierungen und Rezeptionen sein. Im Verlauf der Geschichte entstehen dann auf literarischer Ebene Rezeptionslinien. Rezeptionsgeschichtliche Analysen beschäftigen sich dabei mit der Frage, wie literarische Motive von bestimmten Personen aufgegriffen, kritisch diskutiert und auch verändert werden.

Wie deutlich wurde, entsprechen aus fachwissenschaftlicher Sicht Methoden einem regelgeleiteten und nachvollziehbaren Prozess, um eine bestimmte Frage zu beantworten. In dem ausgewählten Fallbeispiel handelte es sich dabei um die Frage, inwieweit es sich bei dem Video von Oliver Janich um eine moderne Interpretation der Ritualmordlegende handelt. Die rezeptionsgeschichtliche Analyse der filmwissenschaftlich erhobenen Daten fragt daher, ob und falls ja, wie und warum in dem Video Motive aufgegriffen wurden, ob diese Rezeption als solche explizit gemacht wurde und inwieweit bestimmte Elemente neu hinzugefügt wurden (und warum). Als Ergebnis dieser Analyse lassen sich folgende Punkte kurz skizzieren: zum einen findet sich sehr deutlich das Motiv der Folterung und Ermordung von Kindern zum Zweck der Gewinnung von bestimmten Eigenschaften. Dabei spielt das durch das IV. Laterankonzil an Bedeutung gewonnene Motiv der Blutentnahme eine tragende Rolle. Allerdings sieht man schon hier eine Bedeutungsverschiebung: so wird nicht das Blut als solches, sondern nur ein bestimmtes Element – das sogenannten Adrenochrom – als verjüngungsfungierend gewertet. Dieses wird zudem versucht, naturwissenschaftlich zu untermauern, indem Verweise auf wissenschaftliche Studien zu Adrenochrom erfolgen. Darüber hinaus findet eine leichte Umdeutung der Täter_innenzuweisungen statt: so werden nicht Rabbiner oder jüdische Personen explizit erwähnt, sondern es wird nur sehr nebulös von „der Elite“ gesprochen. An dieser Stelle wäre es natürlich interessant zu eruieren, inwieweit – z.B. im US-amerikanischen Kontext – die Elite deckungsgleich mit jüdischen Personen angesehen wird. Auf der expliziten Argumentationsebene findet jedoch eine neue Täter_innenzuschreibung statt, indem die Rituale als satanische Rituale gedeutet werden. Dies entspricht den Verschwörungsnarrativen der QAnon-Figuren, ist jedoch eine Umdeutung der Ritualmordlegenden.

Die vorliegende Analyse auf Grundlage der beiden fachwissenschaftlichen Methoden (Filmanalyse und rezeptionsgeschichtliche Analyse) sind primär forschungsorientiert, d.h. sie haben als Ziel die fachwissenschaftliche Analyse ausgewählter Quellen im verschwörungstheoretischen Diskurs. Es stellt sich jedoch die berechtigte Frage, ob und falls ja, inwieweit dieses methodische Herangehen in den Unterricht transferiert werden kann? Da das Ziel eines religionskundlichen Unterrichtes nicht deckungsgleich mit einer wissenschaftlichen Erarbeitung und Diskussion von Quellen ist, muss diskutiert werden, welche Methoden als Handwerkszeug auch im religionskundlichen Unterricht zur Anwendung kommen könnten. Ferner stellt sich die Frage, welche methodischen und theoretischen Vorverständnisse eine Lehrkraft benötigt, um Quellen sowie die Methoden als eine Art Tools zu unterrichten.

3 Der Transfer fachwissenschaftlicher Methoden in den religionskundlichen Unterricht

Die bislang diskutierten Methoden haben wir aus dem fachwissenschaftlichen Kontext heraus als *Methode 1* (Filmanalyse) und als *Methode 2* (rezeptionsgeschichtliche Analyse) bezeichnet und diskutieren im Folgenden, wie die Frage des Methodentransfers genauer bestimmt werden könnte. Damit erörtern wir gleichzeitig einen Teilaspekt der weitaus umfangreicheren Verhältnisbestimmung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Vor dem Hintergrund der oben explizierten Vorgehensweise basiert unser Umgang mit den Ritualmordlegenden auf basalen rezeptionsgeschichtlichen Annahmen, die sich laut Jauß u.a. mit der aktiven koproduzierenden Rolle von Rezipient_innen bestimmen lassen. Diese sind gewissermaßen Teil des Rezeptionsprozesses. In der „ständig fortschreitenden Sinnkonstitution“, die das jeweilige Werk bzw. der Text erfährt, bleibt das Werk bzw. der Text einerseits einer und erfährt andererseits eine „geschichtliche Vielfalt von Konkretationen“ (Jauß, 1987, S. 28). Die Ritualmordlegende ist, wie oben knapp dargelegt wurde, aufgegriffen, variiert und transformiert worden und taucht womöglich als eine „Konkretation“ im Video von Naidoo und Janich auf. Mit dem rezeptionsgeschichtlichen Zugriff auf Texte und andere Medien geht folglich eine grundlegende Sicht auf das Verständnis und die Interpretation von Texten einher und versteht sie als Bestandteile eines Prozesses des immer wieder neuen Rezipierens, Aufgreifens und verändernden Wiederholens eines Textes oder von Textteilen.

Diese Sicht hat selbstverständlich auch erhebliche Konsequenzen für das religionswissenschaftliche und religionskundliche Textverständnis. So werden als „heilig“ klassifizierte Schriften selbst als Teil eines rezeptionsgeschicht-

lichen Prozesses in einem verzweigten Netzwerk von wechselseitigen Rezeptionen und Interpretationen betrachtet. Und selbst der religionskundliche Unterricht ist in gewisser Weise Teil der Rezeptionsgeschichte und sollte zumindest die Frage in den Raum stellen, ob Bezüge zwischen der kindermordenden Elite bei Janich bzw. Naidoo, die durch das Kinderblut verjüngt werden soll, und der Ritualmordlegende hergestellt werden könnten bzw. welche Elemente der Legende in welcher Gestalt im medialen Kontext auftauchen. Aus dieser rezeptionsgeschichtlichen Wahrnehmung heraus wird tatsächlich jede Rezeption eines Textes, auch die im Unterricht stattfindende, ein Teil des Flusses der Rezeptionsgeschichte der Ritualmordlegenden. Dies ist allerdings nur ein spärlicher Zusammenhang zwischen Religionswissenschaft und Religionskunde. Wir möchten indessen noch tiefer in die Frage einsteigen, wieviel von diesen basalen rezeptionsgeschichtlichen Annahmen tatsächlich im religionskundlichen Unterricht vorkommen sollten und warum. Dabei arbeiten wir mit der (normativen) Annahme, dass das grundlegende methodische Verständnis der Textinterpretation sich in einem grundlegenden Verständnis der Aufbereitung von Unterrichtsinhalten bzw. in der unterrichtlichen Herangehensweise von Lehrkräften widerspiegeln sollte. In diesem Sinne verstanden sollte demnach das aus der Religionswissenschaft stammende rezeptionsgeschichtlich geschulte Textverständnis der Ritualmordlegenden (s.o.) in die Anlage des Unterrichts eingehen. Dies bedeutet nichts anderes als dass deren Rezeption im medialen Kontext von „Telegram“ als Variation (mit Jauß: Konkretation) früherer antisemitischer Varianten verstanden bzw. in den religionskundlichen Unterricht gebracht wird.

Stellt man dieses Argument in den Kontext fachdidaktischer Theoriebildung, so lässt sich ein erster Bezug zu Klafkis bildungstheoretischer Didaktik herstellen. Im Sinne Klafkis gehen mit dem Unterrichtsgegenstand bzw. mit dessen Frage- und Problemstellung bestimmte fachwissenschaftliche Methoden einher. Der Bezug zwischen fachwissenschaftlicher Methode und unterrichtlicher Umsetzung ist in diesem Sinne kein unmittelbarer – im Unterricht werden in der Regel eher weniger oder höchstens exemplarisch Verbindungen, Veränderungen, Transformationen von Texten rezeptionsgeschichtlich erarbeitet. Der Bezug läuft über die Lehrperson und deren Vorbereitung und Analyse von Lehrinhalten. Beispiele hierfür aus dem religionswissenschaftlichen Kontext wären eben die Herangehensweise an Texte, Artefakte oder digitale Medien und ihre Kontextualisierung oder auch die Betrachtung historischer Quellen.

Ohne Klafkis Argumentation in Gänze darstellen zu wollen – dies wäre eine Darlegung seiner bildungstheoretischen Didaktik in Grundzügen – arbeitet er mit einer Palette von Fragen zur Strukturierung von Unterrichtsinhalten. Der Fragenkatalog analysiert und präzisiert Unterrichtsinhalte unter Einbeziehung fachwissenschaftlicher Arbeitsweisen. Die Reflexion fachwissenschaftlicher Methoden im Unterricht ist auf Platz zwei des Katalogs und lautet: „Welches ist die immanent-methodische Struktur der jeweils perspektivisch gefaßten Thematik?“ (Klafki, 1980, S. 36). Klafki unterstellt mit dieser Frage, dass ein methodisches Grundverständnis der fachwissenschaftlichen Arbeitsweise in den Unterricht getragen wird, also z.B. die Interpretation des oben dargestellten Videos vor dem Hintergrund rezeptionsgeschichtlicher Annahmen in der Religionswissenschaft. Das Verhältnis zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft ist in dieser Lesart als propädeutisch, an die Wissenschaft heranzuführend, zu fassen. In diesem Sinne wäre religionskundlicher Unterricht nicht selbst fachwissenschaftlich aufgestellt, aber er bezieht die fachwissenschaftliche Methodik in seine Überlegungen bzw. in die Anlage des Unterrichts ein. Diese Verhältnisbestimmung ist allerdings noch zu grob, um präzisere Ideen für die Religionskunde damit zu eruieren.

Deswegen machen wir nun eine Anleihe in der Didaktik der Naturwissenschaften: Das Aufeinandertreffen von wissenschaftlichem Verständnis eines Gegenstands und Alltagsverständnissen von Schüler_innen nehmen Kattmann, Duit, Gropengießer und Komorek (1997) zum Ausgangspunkt eines didaktischen Verfahrens, um Konzeptwechsel (*conceptual change*) bei Schüler_innen durch den Unterricht herbeizuführen. Wissenschaftliche Herangehensweise trifft, bezogen auf religionskundlichen Unterricht, z.B. darauf, die Bibel oder den Koran als in sich geschlossenen geoffenbarten Text zu betrachten oder eine historische Quelle als einen Text, der wiedergibt, was der Quelle gemäß stattgefunden hat. Mit beiden Beispielen geht einher, dass religionswissenschaftliche Lesarten deutlich quer zu diesen Alltagsverständnissen liegen. Die Autoren schlagen für den Umgang mit Schüler_innenvorstellungen vor, dass Unterrichtsgegenstände elementarisiert werden und dadurch längerfristig ein Konzeptwechsel herbeigeführt und Alltagsvorstellungen überwunden werden sollten. Der Konzeptwechsel soll im Dreischritt fachliche Klärung, Erfassung von Schüler_innenvorstellungen sowie didaktische Strukturierung angebahnt werden. Kattmann et al. streben in ihrem Feld an, Wasser mit der chemischen Formel H_2O zu alltagsweltlichen Vorstellungen (wie weiches Wasser, verschmutztes Wasser) in Beziehung zu setzen (S. 5). Gar nicht so anders steht es um Problemstellungen aus dem religionskundlichen Unterricht, denn auch hier gibt es, wie soeben umrissen, Alltagsvorstellungen von Schüler_innen, die einem religionswissenschaftlichen Verständnis von Quellen oder heiligen Schriften im Wege stehen. Der chemischen Formel H_2O der Naturwissenschaften entspricht deshalb in gewisser Weise die durch die rezeptionsgeschichtlichen Verfahren erzielten Interpretationen von Texten wie im obigen Beispiel vorgeführt. Sie stehen einem naiven Alltagsverständnis entgegen und zeigen auf, dass das Telegram-Video möglicherweise auf der Klaviatur einer früheren antisemitischen Verschwörungserzählung spielt.

In Ermangelung eines medienanalytischen Beispiels aus der Unterrichtsforschung möchten wir knapp ex negativo an einem Beispiel aus dem Geschichtsunterricht zeigen, welche grundlegenden Probleme mit einer fachlich falschen Grundannahme bzw. Herangehensweise von Seiten der Lehrkraft einhergehen. Eine fachwissenschaftliche richtige ebenso wie die fachwissenschaftlich problematische basale Herangehensweise der Lehrperson, Asbrand, Martens und Schuster (2018) nennen dies einen „Orientierungsrahmen“, prägt wie im folgenden Beispiel den Unterricht in seiner Gesamtheit. Die Lehrkraft arbeitet in der von Asbrand et al. analysierten Geschichtsstunde an der Frage, ob „der Dreißigjährige Krieg ein Religionskrieg [war]“ (Asbrand et al., 2018, S. 83) und lässt dabei einen Sekundärtext bearbeiten. Zunächst scheint die Lehrerin durchaus um historisches Methodenbewusstsein zu ringen und wiederholt, wie man eine Quelle analysiert. Dabei zeigt sich bei Lehrkraft und Schüler_innen, dass Quellenarbeit und generelles Erarbeiten von Texten in eins gesetzt werden und noch weitaus problematischer: dass es um „[...] *Fakten* wo wann [gehe]“ (S. 83, Hervorhebung EK). Asbrand et al. kristallisieren hierbei einen grundlegend problematischen „Orientierungsrahmen“ heraus, den Lehrerin und Schüler_innen teilen. Sie unterstellen gemeinsam, dass Quellenarbeit darin bestehe, Fakten zu zurückliegenden Ereignissen zu sammeln und dadurch Informationen zu historischen Ereignissen zu gewinnen. Dies widerspricht ganz offenkundig einem historischen bzw. kulturwissenschaftlichen Verständnis von Quellenarbeit.

Wenn wir nun wieder auf unseren „Orientierungsrahmen“ der Rezeptionsgeschichte zurückkommen, so wird dieser nicht unmittelbar gelehrt, aber die Lehrkraft sucht ein Unterrichtssetting (s. dazu folgender Abschnitt), in dem er gewissermaßen ausbuchstabiert wird. So wie die Naturwissenschaftsdidaktik mit spezifischen Fragestellungen und Experimenten zum Wasser operiert, so wird im Falle der Medienanalyse das Beispiel des Videos von Naidoo und Janich der Ausgangspunkt möglicher medienanalytischer Konkretionen. Hierfür sprechen wir von *Methode 1* und meinen damit filmanalytische Verfahren, mit denen das Telegram-Video, zumindest in Ansätzen, analysiert werden kann. *Methode 1* und *Methode 2* unterscheiden sich also in der Grundsätzlichkeit ihrer Reichweite. Während *Methode 2* das religionswissenschaftliche Grundverständnis im Hinblick auf „Sachverhalte“ zum Ausdruck bringt und dadurch die gesamte Herangehensweise im Unterricht prägt, können je nach Medienart unterschiedliche Methoden zur Analyse zum Einsatz kommen. Die Filmanalyse soll dabei nicht durchbuchstabiert, sondern alters- und lerngruppenangemessen elementarisiert werden. Ein äußerst einfacher Leitfaden, der in der Sekundarstufe I einen Einstieg in die methodengeschulte Beobachtung von Filmen bzw. Videos bieten könnte, ist der folgende:

1 *Wie hat der Film/das Video auf dich gewirkt? Formuliere deine ersten spontanen Eindrücke.*
[Ersteindruck formulieren]

2 *Finde Kontextinformationen zum Film/Video, z.B. über die Produzent_innen, Schauspieler_innen, Drehbuchautor_innen, den Entstehungskontext.*
[Kontextanalyse]

3 *Welche großen Abschnitte sind dir im Film/Video aufgefallen? Halte die Abschnitte fest und nummeriere sie durch.*
[Sequenzanalyse, evtl. mit Zeitangaben]

Abb. 2: Leitfaden für die Sekundarstufe I

Erweiterungen können um folgende Elemente erfolgen:

1 Wie hat der Film/das Video auf dich gewirkt? Formuliere deine ersten spontanen Eindrücke.

[Ersteindruck formulieren]

2 Finde Kontextinformationen zum Film/Video, z.B. über die Produzent_innen, Schauspieler_innen, Drehbuchautor_innen, den Entstehungskontext.

[Kontextanalyse]

3 Welche großen Abschnitte sind dir im Film/Video aufgefallen? Halte die Abschnitte fest und nummeriere sie durch.

[Sequenzanalyse, evtl. mit Zeitangaben]

4a Welche Handlungsstränge sind wichtig? Notiere sie in Stichpunkten.

[Handlungsanalyse von Schlüsselsequenzen inklusive Haupt- und Seitenhandlungen]

4b Welche Personen sind wichtig? Notiere sie in Stichpunkten.

[Figurenanalyse mit Hauptträger_in der Handlung, Held_in/Antiheld_in usw.]

5 Welche gestalterischen Elemente siehst du im Film/Video? Achte beim Bild auf die Kameraeinstellung und die Kameraperspektive (z.B. von oben/unten).

[Analyse der Bildebene]

6 Welche gestalterischen Elemente siehst du im Film/Video? Achte beim Ton auf Geräusche und Musik, die zur Untermalung verwendet werden.

[Analyse der Tonebene]

7 Wird fremdes Material, z.B. andere Videos benutzt?

Abb. 3: Erweiterter Leitfaden für die Sekundarstufe I

Methode 1 und Methode 2 liegen demnach in unserer Lesart sowohl im religionswissenschaftlichen als auch im unterrichtlichen religionskundlichen Kontext auf unterschiedlichen Ebenen und haben eine unterschiedliche Funktion: Das basale rezeptionsgeschichtliche Grundverständnis des Umgangs mit Texten und anderen Medien steuert bzw. sollte die Anlage und den Umgang mit Texten im religionskundlichen Unterricht (Methode 2) steuern, wird aber meist nicht zum Unterrichtsgegenstand. Dies gilt indessen nicht für diejenigen Methoden, die wir als handwerkliche bezeichnet haben. Sie können stark vereinfacht, wie im ersten Leitfaden, eine erste analytische Distanz zur Beschäftigung mit dem Video herstellen und in unterschiedlichen Unterrichtsettings, je nach Klassenstufe, zur Verfügung stehender Unterrichtszeit, Voraussetzungen bei den Schüler_innen usw., vertieft werden.

4 Didaktische Transformationen

Eine mögliche Behandlung unserer Thematik sehen wir im Rahmen des problemorientierten Unterrichts in der Konzeption einer kleinen Fallstudie. Auch hier gehen wir von einem doppelten Zugriff aus: Was wir unter den fachdidaktischen Konkretisierungen bzw. Szenarien als *Methode 3* betrachten, ist eine Fallstudie, in der das oben beschriebene Video zum Thema gemacht wird. Wir haben hier gewissermaßen die Oberflächenstruktur des Unterrichts vor uns, auf der mit einer bestimmten Methode, Aufgabenstellung usw. ein Problem von den Schüler_innen bearbeitet werden soll. In der Tiefenstruktur finden wir eine Abfolge von Unterrichtsschritten, Oser und Baeriswyl nennen sie „Unterrichtschoreografie“ (Oser & Baeriswyl, 2001; Oser, 2001), die mit einer Problemstellung startet. Eine Unterrichtschoreografie ist nicht im engeren Sinne eine Unterrichtsmethode, sondern liegt diversen möglichen Unterrichtsmethoden zugrunde. Im Anschluss an unsere bisherige Argumentation nennen wir diese Form des methodischen Vorgehens im Rahmen der Fachdidaktik *Methode 4*.

Dabei ist wichtig zu betonen, dass der Methodenbegriff fachdidaktisch gesehen äußerst unklar und umstritten ist, v.a. aufgrund der Reichweite eines methodischen Vorgehens einerseits und der Konzepthaftigkeit und Durchdringungstiefe einer methodischen Herangehensweise andererseits. Deshalb sind laut Peterßen Methoden von Konzepten und Techniken zu unterscheiden. Methoden sind demnach „klar umreißbar, lassen sich begrifflich heraus-

lösen und für sich selbst beschreiben. Sie sind selbständige – wenn auch integrierende – Bestandteile eines Unterrichts, über die Lehrer zu entscheiden haben“ (Peterßen, 2001, S. 28). Diese Bestimmung entspricht im Wesentlichen unserer *Methode 3*. Während Techniken von „bloß kurzer Reichweite“ (ebd.) sind, verbindet Peterßen mit Konzepten umfassendere didaktische Ansätze. Ein solch umfassendes Konzept ist die Problemorientierung, weil sie den Unterricht von diesem Fokus aus versteht; die Fallstudie wäre dementsprechend eine Methode.

Problemorientierter Unterricht will, ausgehend von Problemformulierungen bzw. für den Unterricht vorgegebenen Fällen, kognitiv aktivieren und das selbständige Problemlösen fördern. Die Problemorientierung als ein Konzept wird dabei von Reusser in einem Dreiklang von fachbezogenem Wissen, Problemlösefertigkeiten und „soft skills“ beschrieben (Reusser, 2005, S. 160). Das Konzept geht auf Dewey zurück, der schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Phasenmodell der problemlösenden Denkvorgänge entwickelte. Dewey geht von fünf Schritten eines solchen Prozesses aus: „Bemerken einer Schwierigkeit“, „Abgrenzung der Schwierigkeit“, „Entstehung einer möglichen Erklärung/Lösung“, „Durcharbeiten der Lösung, logische Entwicklung der Konsequenzen“, „Prüfung, Bewährung, Bestätigung, Annahme der Lösung“ (Dewey zit. n. Reusser, 2005, S. 164). Dieses Modell, das zu einer Reihe verschiedener weiterentwickelter Formen der Problemlösung, auch und ganz besonders in der Hochschuldidaktik geführt hat, wird von Oser und Baeriswyl aufgegriffen und mit lerntheoretischen Forschungen in Verbindung gebracht. Die Autoren gehen davon aus, dass mit unterschiedlichen Choreografien, also unterschiedlichen Gesamtanlagen/Konzepten des Unterrichts und damit einhergehenden Lernschritten, auch deutlich zu unterscheidende Arten von Lernen befördert werden. Der jeweilige Lernprozess einer Choreografie wird in einer Abfolge gestaltet, die der Lernlogik der jeweiligen Choreografie entspricht. Diese Lernlogik ist eine jeweils andere beim entdeckenden Lernen, beim Begriffe entwickeln oder eben beim Problemlösen, um nur einige der von Oser und Baeriswyl herausdestillierten Choreografien zu nennen. Problemorientierung ist demnach eine mögliche Art und Weise, Unterricht in der Tiefenstruktur zu gestalten. In unserem Fall soll mit der Unterrichtsmethode Fallstudie ein Problem bearbeitet werden. *Methode 3*, also die kleine Fallstudie, ist die konkrete fachdidaktische Ausgestaltung im Rahmen der Problemorientierung. Dabei ist zu beachten, dass die Fallstudie klassisches schulisches Lernen aushebelt und eher forschenden Charakter hat. Es wird also nicht Wissen von der Lehrkraft an die Schüler_innen weitergegeben, das im Nachgang angewandt werden soll. Bei einem solchen Vorgehen würde eine Lehrkraft vermutlich erst klären, was eine Verschwörungstheorie ist, sie würde die Ritualmordlegende besprechen usw. Die Problemorientierung – und insofern auch die Fallstudie – integriert solche Wissensbestandteile und schafft u. U. im Rahmen der Fallstudie Raum, Zeitslots oder Möglichkeiten, um einzelne Fragenkomplexe gesondert zu bearbeiten.

Unsere Problemstellung soll wie folgt lauten:

Du hast sicherlich in letzter Zeit auch häufiger von Verschwörungstheorien gehört, die im Netz kursieren. In diesen wird auch immer wieder von Kinderentführungen und -morden gesprochen. Das mit Adrenalin angereicherte Blut von Kindern soll für Verjüngungskuren gewonnen werden (Stichwort „Adrenochrom“). Ein Beispiel dafür ist das Video von Xavier Naidoo und Oliver Janich. Handelt es sich dabei um eine neue Form der Ritualmordlegende, die es in verschiedenen Varianten gibt?

Entscheide, wie du mit dem Video umgehst (liken, dislikern, kommentieren, melden...). Beziehe in deine Entscheidung die Analyse des Videos ein, einen Leitfaden findest du in der Fallmappe. Beziehe auch das Material zu Ritualmorden an Kindern ein.

Diese Problemstellung – oder: dieser Fall, der zur Entscheidung anliegt – fügt sich in vielerlei Hinsicht in die „Methode Fallstudie“ ein. Historisch gesehen wurden Fallstudien an der Harvard Business School entwickelt (zum Folgenden Kaiser & Brettschneider, 2016). Der Ausgangspunkt einer Fallstudie ist ein „Fall“ aus der Praxis, der entschieden werden muss. Möglich wäre auch, dass alternative Lösungsmöglichkeiten gesucht werden müssen. Frey und Frey-Eiling lassen hingegen offene Fragen beantworten (Frey & Frey-Eiling, 2010, S. 257), was wir in unsere Fallentscheidung mit der Frage nach der Ritualmordlegende integriert haben. In unserer Aufgabenstellung müssen die Schüler_innen die Entscheidung treffen, wie sie sich zu dem Video verhalten. Von großer Bedeutung ist, dass die Frage- bzw. Problemstellung offen genug ist und keine simplen Antworten zulässt. Zur Bearbeitung des Falls soll eine Fallmappe (s.u.) mit Originaldokumenten zur Verfügung gestellt werden, die im Prinzip nicht didaktisiert sind (ebd.). Die Fallstudie folgt einem spezifischen Verlaufsschema: „Konfrontation“, „Information“, „Exploration“, „Resolution“, „Disputation“ sowie „Kollation“, bei der die Gruppenlösung mit der in der Realität getroffenen Entscheidung verglichen wird (Kaiser & Brettschneider, 2016, S. 151). Hier ist unschwer der Grundriss des ursprünglichen Verlaufsschemas von Dewey zu erkennen. Ziel ist es, eine Entscheidung im Plenum zu diskutieren und zu rechtfertigen sowie alternative Lösungsmöglichkeiten zu reflektieren. Alternativ gibt es fachbezogen auch andere Bearbeitungsschemata mit eher methodischem Schwerpunkt, z.B. in der Philosophiedidaktik (Franzen, 2017). In der Literatur werden verschiedene Arten von Fallstudien charakterisiert, die sich nach Schwierigkeitsgrad der

Problemanalyse, mehr oder weniger eigener Recherche sowie dem Bezug zu Lösungen – eigenständige Suche oder Stellungnahme zu fertigen Lösungen – unterscheiden (Kaiser & Brettschneider, 2016, S. 149). Während der Informations- und Explorationsphase kann mit Unterstützungssystemen gearbeitet werden, z.B. Leitfäden, zwischengeschalteten Plena mit Methodenarbeit, Zeitplan für Gruppenarbeit, Zwischenresümees oder einer Entscheidungsmatrix (S. 153–156). Die Notwendigkeit zu solchen Unterstützungssystemen hängt v.a. mit der Gefahr der einfachen Lösungen und vorschnellen Antworten zusammen und ist aus der Beforschung von Fallstudien bekannt (S.157). Positive Effekte von Fallarbeit liegen beim tiefergehenden Verstehen bei der Analyse des Fallbeispiels sowie beim Einbeziehen unterschiedlicher Informationsquellen (S.159).

Wir sehen in der Problemstellung sowie der Fallmappe eine Bündelung der Überlegungen des vorliegenden Artikels. Damit ist gemeint, dass sich schon in der Problemstellung die rezeptionsgeschichtliche Herangehensweise zeigt: Es wird die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen der Ritualmordlegende und dem Video von Naidoo und Janich aufgeworfen. In der Fallmappe konkretisieren sich die Überlegungen zur Bearbeitung des Videos im Unterricht, etwa wenn die Schüler_innen methodengeleitet im Sinne von *Methode 1*, der Filmanalyse, anhand eines Leitfadens das Video bearbeiten müssen. Für die Fallmappe schlagen wir Folgendes vor: Sie könnte aus Kerntexten, Vertiefungstexten sowie Ergänzungstexten bestehen. Für den Kernbestand sehen wir folgende Bestandteile als zentral an:

- Das Video mit Naidoo und Janich;
- ein Leitfaden zur methodischen Bearbeitung des Videos (s.o.);
- ein Artikel zu Ritualmorden an Kindern, wobei, je nach Altersstufe, der von uns zitierte Artikel von Rainer Erb in Ausschnitten oder gekürzt bzw. vereinfacht denkbar wäre;
- Informationen zu den Personen Naidoo und Janich, ggf. auch zu Compact;
- ein Artikel zu Andrenochrom.

Vertiefungstexte könnten sein:

- Weitere Artikel zu Andrenochrom;
- bei einer vertieften Auseinandersetzung könnten auch Texte zu Pädophilie oder Elitenkritik einfließen;
- Hintergrundinformationen zu Pizzagate, QAnon u. dgl.;
- Dokumentationen zu verschiedenen aktuellen Verschwörungsvarianten;
- ...

Schließlich könnten unter Ergänzungstexten bzw. -medien zusätzliche Videos der beiden Protagonisten oder anderer Verschwörungstheoretiker_innen aufgenommen werden. Der Aufbau der Fallmappe entspricht unseren Überlegungen auch in der Annahme, dass filmanalytische Methoden quasi elementarisiert in den religionskundlichen Unterricht einfließen können. Ein methodischer Leitfaden zur Rezeption und Analyse des Videos ist ein solches Handwerkszeug, das in sehr basaler Form kritische Distanz zum Video schafft und verschiedene Analyseperspektiven ermöglicht, die altersabhängig unterschiedlich differenziert sein können (s.o.).

Wir möchten zum Abschluss dieses Teils mehrere Überlegungen ganz besonders herausstellen:

1. Es ist davon auszugehen, dass in den kommenden Jahrzehnten die Dringlichkeit, den Umgang mit digitalen Medien im Unterricht zum Thema zu machen, immer höher wird. Deshalb werden medienanalytische Methoden perspektivisch auch für den religionskundlichen Unterricht an Bedeutung gewinnen. Dabei könnten Szenarien forschenden Lernens für einen reflektierten und aktiven Umgang mit digitalen Medien förderlich sein. Wir schlagen deshalb eine Art induktiven forschenden Prozess vor, innerhalb dessen nicht auf klassische Weise Wissen vermittelt wird. Es steht nicht zu Beginn eine Definition dazu, was z.B. eine Verschwörungstheorie ist. Ebenso wenig beginnt der Unterricht zum verschwörungstheoretischen Szenario mit der Ritualmordlegende. Stattdessen sind Wissens-, Theorie und Methodenbestandteile in den Prozess problemorientierten Lernens integriert.

2. Es ist kein leichtes Unterfangen, Alltagskonzepte von Schüler_innen (übrigens auch nicht von Student_innen) zu verändern, z.B. die Vorstellung, dass in einer Quelle erzählt wird, wie es wirklich war oder einem Video eines berühmten Popstars unmittelbar Glauben geschenkt wird. Langfristige Veränderungen von Schüler_innenvorstellungen (*conceptual change*) sind vermutlich nur mit geduldigem Durcharbeiten von konkreten Phänomenen oder Problemstellungen zu erreichen, wie mit der Analyse des Videos von Naidoo und Janich (ähnlich für die Geschichtsdidaktik McLean & Henke-Bockschatz, 2018, S. 92).

3. Auch die fachdidaktische Methodenreflexion hat sich als komplexe Gemengelage erwiesen. Die methodische Ausgestaltung im Rahmen einer Fallstudie, also die Sichtstruktur des Unterrichts, ist das konkrete methodische Handwerkszeug. In der Fallstudie wird wiederum in elementarisierte Form das fachwissenschaftliche methodische Handwerkszeug zur Analyse des Videos verwendet. Die darunter liegende Unterrichtschoreografie haben wir als eine Art Schrittmacher im Lernprozess der Schüler_innen verstanden.

5 Fazit

Religionskundlicher Unterricht ist keine Mini-Religionswissenschaft – diese These haben wir im zurückliegenden Artikel verfolgt und ausgearbeitet. Er ist aber auch nicht etwas vollkommen von der Religionswissenschaft isoliertes. Unterricht und Wissenschaft sind in eigene Logiken des Forschens und Lehrens eingebunden (Reh, 2018). Der Transfer von Forschungsmethoden ist demnach nicht als eine Übertragung von einem Metier in ein anderes zu denken, sondern muss differenzierter untersucht werden. Wir haben dabei jeweils „handwerkliche“ Methoden von basalen Herangehensweisen unterschieden und dies in beiden Bereichen durchbuchstabiert. Die Quintessenz unserer Überlegungen liegt zum einen in der Annahme, dass grundlegende, auf Theorieentscheidungen basierende Methoden aus der Religionswissenschaft, sich in einer reflektierten Unterrichtsanlage bzw. Zuschnitt von und Annäherung an Unterrichtsgegenständen äußern sollten. Dies ist bewusst normativ formuliert! Damit verbindet sich die Hoffnung, dass Lehrkräfte bewusst ein religionswissenschaftlich geprägtes Verständnis von Texten und anderen Medien, Quellen, Aussagen von Religionsvertreter_innen usw. in den Unterricht tragen. Das Methodenarsenal der Religionswissenschaft werden sie nur partiell und lerngruppenangemessen im Unterricht umsetzen. Gleichzeitig ist dieser Part derjenige, der weiter ausgearbeitet werden kann und sollte. Es gibt kaum Überlegungen dazu, wie forschendes Lernen in elementarisierte Form im religionskundlichen Unterricht etabliert werden könnte. Wir verstehen unsere Überlegungen als einen kleinen Baustein in diesem komplexen Unterfangen.



Über die Autorinnen

Dr. Eva-Maria Kenngott leitet den Arbeitsbereich Religionspädagogik am Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen. kenngott@uni-bremen.de

Prof. Dr. Kerstin Radde-Antweiler leitet den Arbeitsbereich Literaturen und Medien der Religionen am Institut für Religionswissenschaft und Religionspädagogik der Universität Bremen. radde@uni-bremen.de

Literatur

- Avramov, K.; Gatov, V. & Yablokov, I. (2020): Conspiracy theories and fake news. In M. Butter & P. Knight (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 512–524). New York: Routledge.
- Asbrand, B.; Martens, M. & Schuster, M. (2018). Unterrichtsforschung in kulturwissenschaftlichen Fächern – Herausforderungen und Perspektiven. In M. Schambeck & U. Riegel (Hg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung* (S. 74–90). Freiburg: Herder.
- Aupers, S.; Crăciun, D. & Önnersfors, A. (2020). Introduction. In M. Butter & P. Knight (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 387–390). New York: Routledge.
- Butter, M. & Knight, P. (2020). Conspiracy Theory in Historical, Cultural and Literary Studies. In dies. (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 28–42). New York: Routledge.

- Dieckmann-von Büna, D. (2007). *Rezeptionsästhetik (AT)*. Am 01. August 2021 bezogen von: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/33446/>.
- Drucksache 19/23915 (2020): *Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Ulla Jelpke, Dr. André Hahn, Gökyak Akbulut, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE.– Stellung des Compact Magazins im rechtsextremistischen Spektrum*.
- Erb, R. (1993). Zur Erforschung der europäischen Ritualmordbeschuldigungen. In ders. (Hg.), *Die Legende vom Ritualmord. Zur Geschichte der Blutbeschuldigungen gegen Juden* (S. 9–16). Berlin: Metropol.
- Erb, R. (2010). Ritualmordbeschuldigung. In W. Benz (Hg.), *Handbuch des Antisemitismus. Judenfeindschaft in Geschichte und Gegenwart. Band 3: Begriffe, Theorien, Ideologien* (S. 293–294). Berlin: De Gruyter.
- Faulstich, W. & Strobel, R. (2013). *Grundkurs Filmanalyse*. Paderborn: Fink.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Frank, K. (2016). Skizze eines religionswissenschaftlichen Kompetenzmodells für die Religionskunde. *Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions* 3, 19–33. Bezogen am 1. August 2021 von <https://religionskunde.ch/index.php/zfrk-rdsr-3-2016>
- Franzen, H. (2017). Fallanalysen im Ethik- und Philosophieunterricht. In sechs Schritten zu einem reflektierten Urteil. *Ethik und Unterricht* 4, 4–8.
- Frey, K. & Frey-Eiling, A. (2010). *Ausgewählte Methoden der Didaktik*. Zürich: Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.
- Hickethier, K. (2012). *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart: Metzler.
- Janich, O. (n.d.). *Adrenochrom – Xavier Naidoo weint um unsere Kinder*. Am 22. Juli 2021 bezogen von <https://www.oliverjanich.de>.
- Jauß, H. R. (1987). *Die Theorie der Rezeption – Rückschau auf ihre unerkannte Vorgeschichte. Abschiedsvorlesung von Hans Robert Jauß am 11. Februar 1987 anlässlich seiner Emeritierung mit einer Ansprache des Rektors der Universität Konstanz*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Johannsen, D. & Bleisch, P. (2015). Der Beitrag der Religionswissenschaft zur Didaktik im Fachbereich „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“. In S. Bietenhard; D. Helbling & K. Schmid (Hg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 213–220). Bern: hep.
- Kaiser, F.-J. & Brettschneider, V. (2016). Fallstudie. In J. Wiechmann & S. Wildhirt (Hg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (S. 146–160), Weinheim: Beltz.
- Kattmann, U.; Duit, R.; Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997). Das Modell der didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3(3), 3–18.
- Klafki, W. (1980). Die bildungstheoretische Didaktik. *Westermanns Pädagogische Beiträge* 32, 32–37.
- McLean, P. & Henke-Bockschatz, G. (2018). Geschichtsunterricht ohne konkrete Inhalte? Zur geschichtsdidaktischen Modellierung von Fachlichkeit im Spannungsfeld zwischen Denkform und Sachwissen. In M. Martens; K. Rabenstein; K. Bräu; M. Fetzer; H. Gresch; I. Hardy & C. Schelle (Hg.), *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (S. 82–94). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Oberhauser, C. (2020). Freemasons, Illuminati and Jews: Conspiracy Theories and the French Revolution. In M. Butter & P. Knight (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 555–568). New York: Routledge.
- Oser, F. (2001). Choreographien des Unterrichts. In W. Edelstein; K. E. Gröninger; S. Gruehn; I. Hillerich; B. Kirsch; A. Leschinsky; J. Lott & F. Oser (Hg.), *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. Zur Grundlegung eines neuen Schulfachs. Analysen und Empfehlungen* (S. 155–196). Weinheim: Beltz.

- Oser, F. & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: Bridging instruction to learning. In V. Richardson (Hg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 1031–1065). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Pathattu, A. (2016). *Filmische Bestattungen im Spiegel des Diskurses um den „Guten Tod.“ Eine gegenstandsbezogene Programmatik für eine religionswissenschaftliche Filmanalyse*. Am 1. August 2021 bezogen von: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:16-heidok-204526>.
- Peterßen, W. H. (2001). *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Reh, S. (2018). Fachlichkeit, Thematisierungszwang, Interaktionsrituale. Plädoyer für ein neues Verständnis des Themas von Didaktik und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 64(1), 61–70.
- Reh, S. & Caruso, M. (2020). Entfachlichung? Transformation der Fachlichkeit schulischen Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik* 66(5), 611–625.
- Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23(2), 159–182.
- Richter, M. (2008). Wirkungsästhetik. In K.-H. Arnold & H. Detering (Hg.), *Grundzüge der Literaturwissenschaft* (S. 516–535). München: Dt. Taschenbuch-Verlag.
- Stano, S. (2020). The Internet and the spread of conspiracy content. In M. Butter & P. Knight (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 483–496). New York: Routledge.
- Stausberg, M. (1998): *Faszination Zarathustra. Zoroaster und die Europäische Religionsgeschichte der Frühen Neuzeit*. Berlin: De Gruyter.
- Stausberg, M. & Engler, S. (Hg.) (2011). *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge.
- Steffen, O. (2017). *Religion in Games. Eine Methode für die religionswissenschaftliche Digitalspielforschung*. Berlin: Reimer.
- Uscinski, J. E.; DeWitt, D. & Atkinson, M.D. (2019). A Web of Conspiracy? Internet and Conspiracy Theory. In A. Dyrendal; D. G. Robertson & E. Asprem (Hg.), *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion* (S. 106–131). Leiden: Brill.
- von Glasenapp, G. (2009). „...wie eine schaurige Sage der Vorzeit“ – Die Ritualmordbeschuldigung in der jüdischen Literatur des frühen 20. Jahrhunderts. In M. Gelber; J. Hessing & R. Jütte (Hg.), *Integration und Ausgrenzung. Studien zur deutsch-jüdischen Literatur- und Kulturgeschichte von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart*. Berlin: Max Niemeyer (S. 193–205). Bezogen am 1. August 2021 von <https://doi.org/10.1515/9783484971486.193>.
- Zwierlein, C. (2020). Conspiracy theories in the Middle ages and the early Modern period. In M. Butter & P. Knight (Hg.), *Routledge Handbook of Conspiracy Theories* (S. 542–554). New York: Routledge.

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Ausschnitt Sequenzprotokoll Video „Adrenochrom – Xavier Naidoo weint um unsere Kinder“ (https://www.youtube.com/watch?v=X2rx_L8HYAg)

Abbildung 2: Leitfaden für die Sekundarstufe I

Abbildung 3: Erweiterter Leitfaden für die Sekundarstufe I