

# Lehrkräfte und digitaler Wandel. Religionsdidaktische sowie professionsbezogene Reflexionen aus dem Projekt Religious Education Laboratory digital (RELab digital)

*Ilona Nord, Judith Petzke, Oliver Adam, Simon Luthe*

Das Projekt Religious Education Laboratory (RELab digital) erforschte den Umgang von Religionslehrkräften mit digitalen Medien. Nach einem mehr als fünfjährigen Prozess werden mit diesem Artikel vor allem didaktische Ergebnisse zusammengefasst. Unter Kapitel 1 findet sich eine Beschreibung des Projektaufbaus. Kapitel 2 ist der religionspädagogischen Herausforderung eines *Digital Religions-Unterrichts* gewidmet. Kapitel 3 reflektiert religionspädagogisch die Erhebungen der qualitativen Teilstudien des Projekts, welche im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews vorgenommen wurden. Kapitel 4 fokussiert professionsbezogene Themen: Welchen Selbstkonzepten folgen Religionslehrkräfte bzw. welche sind durch ihr Handeln im Unterricht rekonstruierbar? Wie können die Spannungen, die im Unterricht zwischen der Nutzung von digitalen Medien und ihrer Deutung durch die Lehrkräfte aufkommen, produktiv für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aufgenommen werden? Das Fazit bündelt die wichtigsten Einsichten und markiert schließlich beispielhaft Forschungsdesiderate.

## 1 Kontext und Forschungsdesign von RELab digital

### 1.1 Das Projekt RELab digital

RELab digital versteht sich als ein Thinktank mit verschiedenen Unterprojekten zur Wahrnehmung und Reflexion von insbesondere in der Medien- und Religionspädagogik diskutierten Fragestellungen digitaler Bildung. Der Fokus liegt dabei auf den Religionslehrkräften bzw. Lehramtsstudierenden der ev. Religion.

Am Beginn der Arbeit von RELab digital standen Debatten mit sehr hohen Erwartungen an und Verheißungen auf eine digitale Bildungsreform. Praxiserfahrungen beim Einsatz digitaler Medien im Unterricht haben diese später gedämpft. Dennoch ist klar, dass sich Lernkulturen seither stark verändern; die Covid-Pandemie hat neben dem in RELab digital untersuchten z. B. von Augmented Reality (AR) geprägten Unterrichtsversuchen auch Experimente mit Online-Unterricht im Fach angesprochen. Inzwischen sind diese reflektiert und didaktisch zugänglich gemacht worden (vgl. z. B. Dietzsch & Pfister 2022; Dietzsch 2020; Gärtner et al. 2020). Eine zentrale Einsicht ist: Die Veränderungsprozesse für den digitalisierten Religionsunterricht (RU) vollziehen sich zum Teil ohne dass sie richtig bewusst werden. Zumeist werden sie erst dann reflektiert, wenn der Unterricht nicht reibungslos verläuft (Wagner, Nord & Adam 2023). Die durch RELab digital durchgeführten Evaluationen dienen deshalb dem Ziel, die Differenzen zwischen Ideal und Wirklichkeit der Implementierung von digitalen Medien im RU praxisbezogen zugänglich und damit auch reflektierbarer zu machen.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass RELab digital die ersten quantitativen und qualitativen Studien zur Erhebung des Umgangs von Religionslehrkräften sowie Studierenden der Religionspädagogik mit digitalen Medien im deutschsprachigen, soweit wir sehen auch internationalen Kontext vorgenommen hat. Das Projekt wurde im Jahr 2017 gestartet und durch die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, die Evangelisch-Lutherische Landeskirche in Bayern sowie durch die Professional School of Education



der Universität Würzburg gefördert. Die folgende Grafik verdeutlicht die Arbeitsgebiete des Projekts sowie seine Forschungszugänge und benennt die im jeweiligen Bereich liegenden Publikationen:

## 1.2 Forschungsperspektiven und Forschungsziele

**Theoretisch-normativ**

- ◆ Projektentwicklung in multiprofessionellen Teams
- ◆ Erstellung interaktiver und multimodaler Lehr- und Lernsequenzen zur Implementierung digitaler Medien in den RU

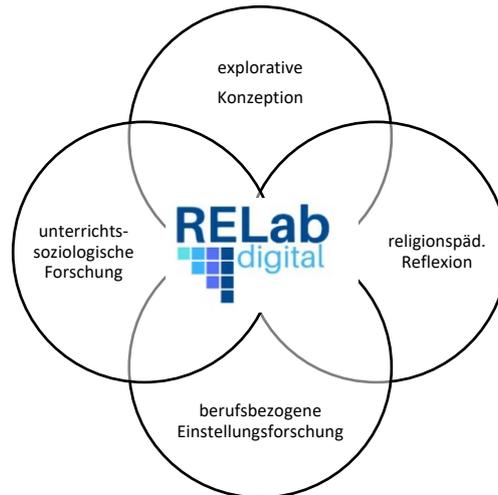
**Praxissoziologisch-empirisch**

- ◆ Qualitative Teilstudien
- ◆ Teilnehmende Beobachtung an vier Schulen mit soziologisch-ethnografischem Zugang
- ◆ Narrative Interviews mit Lehrkräften
- ◆ Praxissoziologische Reflexionen:

Adam, Nord & Wagner (2022): Digitalisierungsprozesse im Religionsunterricht. Das Forschungsprojekt Religious Education Laboratory digital (RELab digital). Ein soziologischer Zwischenbericht.

Wagner, Nord & Adam (2023): Digitalisierung als Störung? Zum Einsatz digitaler Medien im Religionsunterricht.

Adam (2023) Diss.: Medien als Akteure. Eine qualitative Untersuchung zur Handlungsträgerschaft von Medien im Religionsunterricht.



**Fachwissenschaftlich-adaptiv**

- ◆ Erweiterung des Forschungsfeld zu Digital Religions  
Schlag & Nord (2021): Digital Religion, in: WiReLex
- ◆ Generelle Religions- und medienpädagogische Einordnungen (dieser Text)  
Nord, Petzke, Adam & Luthe (2023): Lehrkräfte und digitaler Wandel. Religionspädagogische sowie professionsbezogene Reflexionen aus dem Projekt Religious Education Labaraotry digital (RELab digital).
- ◆ Spezifische Einordnungen zu Digitalität und Diversität in der Religionsdidaktik  
Nord & Petzke (2023) (Hrsg.): Religionsdidaktik diversitätsorientiert und digital.

**Mediendidaktisch-professionsbezogen**

Quantitative und qualitative Teilstudien

- ◆ Einstellungsforschung nach dem Will-Skill-Tool-Modell  
Adam, Deniffel, Nord, & Gennerich (2021): Digitales Lernen soll mobil und lebensrelevant sein. Eine Befragung von Studierenden der Religionspädagogik.
- ◆ Einstellungen zu Effizienz, Leistungssteigerung und Kooperationsfähigkeit  
Palkowitsch-Kühl (2022) Diss.: Religions- und Ethiklehrkräfte in Digitalisierungsprozessen. Analyse von Bedingungsfaktoren für die Integration digitaler Medien in den Religions- und Ethikunterricht an weiterführenden Schulen.

**Interdisziplinär-transformativ**

Human Computer Interaction in interreligiösen Segensräumen im Projekt Connected Teacher Education (CoTeach)

Vor allem in der theoretisch-normativen Perspektive waren konzeptionelle Orientierungen, wie sie seitens Bildungsinstitutionen z. B. des Kultusministeriums, aber auch von europäischen und internationalen Gremien zur Förderung digitaler Bildung (TPACK, vgl. Köhler & Mishra 2008; Twentyfirst Century Skills, vgl. Tight 2021, DigCompEdu, vgl. Punie & Redecker 2017) aufzufinden sind, in der Entwicklung des Forschungssettings leitend. Das Will-Skill-Tool-Modell (Petko 2012) lieferte beispielsweise eine orientierende Basis, die bereits auf eine breit anerkannte Referenz für didaktische Forschungen verweisen konnte. Hiermit wurde innerhalb von RElab digital vor allem in

hessischen und bayrischen Schulen sowie in kirchlichen Fortbildungskursen von Religionslehrkräften geforscht. In der praxissoziologisch-empirischen Perspektive konnten Erfahrungen von Religionslehrkräften aufgenommen werden. Sie thematisierten die Spannungen zwischen Ideal und Wirklichkeit der Implementierung von digitalen Medien im RU. Hierzu wurde in bayrischen Schulen in der Region Würzburg wie auch in Seminaren an der Universität Würzburg geforscht. Zusätzlich wuchs die Erkenntnis, wie wichtig der fachwissenschaftliche und -didaktische Blick für das Projekt ist. Wie bedeutsam die fachwissenschaftliche Arbeit für die digitale Bildung ist, bringt auch der Ergänzungstext der Kultusministerkonferenz zum Ausdruck (KMK 2021). Für den evangelischen RU wurden diese Erkenntnis bereits intensiv erörtert (Nord & Pirner 2022) und in einem für die EKD maßgeblichen Text eingeholt (EKD 2022).

Dieser Beitrag legt nach einer vorwiegend medienpädagogisch an der Implementierung digitaler Medien in den RU orientierten Perspektive 2017-2019, einer darauffolgenden praxissoziologischen Beobachtung und Reflexion solcher Implementierungen (2019-2023) nun fachdidaktische Adaptionen vor. Das Forschungsziel von RELab digital ist es, einen Beitrag zur (religions-)pädagogischen Diskussion um die Professionalisierung von Lehrkräften zu leisten. Wie für alle Schulfächer so gilt es auch für den RU, dass in ihm mit und über digitale Medien zu lernen ist, um übergreifende Kompetenzen zu erlangen. Welche Konfliktlinien gerade hierbei im Aneignungsprozess digitaler Bildung für Religionslehrkräfte vorliegen, wie sie mit diesen umgehen und wie diese bearbeitbar werden, sind wichtige Forschungsfragen in RELab digital.

### 1.3 Das zu Grunde gelegte Medienverständnis

RELab digital knüpft für das Verständnis von digitalen Medien und Digitalisierung an die Religionspädagogik in mediatisierter Welt (Nord & Zipernovzski 2017) an. Medien werden daher als komplexe Entitäten und keineswegs als einzelne Techniken oder Einzelmedien verstanden. RELab digital handelt nicht vornehmlich davon, wie im RU ein Tool am besten integriert werden kann. Dies ist ein wichtiger Bereich des Projekts, der aber darauf angewiesen ist, dass umfassender angesetzt wird: Es sollen die gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen nicht allein von Digitalisierungs-, sondern umfassender von Mediatisierungsprozessen in Bezug auf Religion erschlossen werden (vgl. Krotz 2022). Digitalisierung hat eine historische Tiefendimension, sie baut auf historisch gewordene Mediatisierungsprozesse auf. Hier ist kein Medienbruch zu Beginn der Ära der Digitalisierung zu konstatieren, so dass nun etwas völlig Neues anfinge. Digitalisierungsprozesse sind mit vorangegangenen Medienentwicklungen verbunden. Die Theologie- und Kirchengeschichte zeigt, wie Religionspraxen medial konstituiert werden, sie kann deshalb auch als Mediengeschichte bis in die Gegenwart ‚erzählt‘ werden: Von der mündlichen zur schriftlichen Tradition ist das Christentum für viele Menschen eine Buchreligion geworden, nicht zuletzt die Reformationsgeschichte zeigt, wie sehr lesen und schreiben mit zur Religionspraxis gehören. Theologie lässt sich so sogar als eine der ersten Kommunikations- und Medienwissenschaften eigener Provenienz darstellen (vgl. Leutzsch 2017; Burkhard 2017; Huizing 2017).

In diesen Kontext eines über die pädagogische Debatte hinaus erweiterten, nämlich vor allem kommunikationswissenschaftlich und soziologisch sowie theologisch informierten Medienverständnisses ist das religions- und medienpädagogisch konkretisierte Projekt RELab digital eingebettet. Eine konkrete Frucht hiervon ist, dass die medienpädagogisch orientierte Erforschung des Umgangs von Religionslehrkräften mit digitalen Medien immer auch hermeneutisch in der Spannung zwischen ‚lernen mit‘

und ‚lernen über‘ digitale Medien gehalten wird. Insbesondere die unterrichtssoziologischen Beobachtungen verdeutlichen dies: sie zeigen, wie und dass Medien die Kommunikationen des RUs auf räumlicher, zeitlicher und sozialer Ebene durchdringen. So kommen digitale Medien als Steuerungs- und Kontrollfaktoren von Kommunikation im Unterricht in den Fokus. Dies ist nun nichts, was erst für die sogenannte digitale Medienrevolution gelten würde, sondern beide Faktoren sind genauer betrachtet immer schon Merkmale von Medien. Für die religionspädagogische Diskussion ist diese Perspektivierung allerdings nun gerade aktuell in Bezug auf Digitalisierung wichtig, wenn sie den RU heterogenitäts- und diversitätssensibel gestalten will. Hierfür ist ein transparenter Umgang mit Machtfragen unerlässlich und solche umfassen eben auch Medien sowie ihre Steuerungs- und Kontrollfunktionen (vgl. Nord & Petzke 2023).

Doch RELab digital und die Religionspädagogik im Ganzen kommen mit einem soziologisch und kommunikationswissenschaftlich gebildeten Medienverständnis allein nicht aus. Es ist vielmehr ein Projekt, das im Dienste der Religionspädagogik medienpädagogische Diskussionen zum Thema digitale Bildung im RU führt, diese reflektiert und in ein wie oben benannt weites Medienverständnis einordnet. Die religionspädagogischen Einordnungen werden immer aus der Zielsetzung des Projekts heraus vorgenommen: das Medienhandeln von Religionslehrkräften zu reflektieren und für dieses produktive fachwissenschaftlich reflektierte didaktische Herausforderungen auszuloten. Diese Zielsetzung ist ferner davon motiviert, die elementare Frage der Medienpädagogik für den RU zu profilieren: Wie können Lehrkräfte im RU die erzieherische und bildungsbezogene Bedeutung von Medien und Mediennutzungen (vgl. Tulodziecki, Herzig & Grafe 2019, 16) für das Fach Religion angemessen thematisieren und reflektieren? Konkret gesprochen: Die christliche Religion hat es ursächlich mit Medienhandeln zu tun und in ihrem Kontext ist klar, dass die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen auf vielfältigste Weise mit Medienhandeln verbunden ist. Das zugrunde gelegte Medienverständnis ist also eng verbunden mit einem Verständnis von Religion, das sichtbar macht, wie und dass bereits bestehende Religionspraxen, aber eben auch ihre fortwährende weitere Herstellung und Weiterentwicklung im Ganzen medial geprägt sind. Es gibt seit Jahrzehnten wirtschaftliche, politische und soziale Prozesse der Globalisierung, die sich auch auf Religionssysteme und ihre Praxen ausgewirkt haben. Aber „die Transformation der Kommunikation durch die digitale Mediatisierung als (nicht die einzige, aber) eine ihrer wesentlichen Ursachen“ (Knoblauch 2020, 7) erscheint uns, z. B. auch anschließend an Hubert Knoblauch, höchst wirkungsreich. „Sie ist es, die die Beschleunigung des Handelns potentialisiert und es technologisch so verdichtet, dass wir mit neuen Formen sozialer Situationen und translokaler Interaktionen konfrontiert sind.“ (ebd.) Weil sich Religionspraxen und mithin Religionen in diesem Prozess der Mediatisierung befinden, ist es folgerichtig sich nicht nur mit Medien und Methoden, sondern zugleich mit ihren Gegenständen, insbesondere der digitalen Religionspraxis, auseinanderzusetzen.

## *2 Digital Religions-Unterricht*

Während der Projektlaufzeit von RELab digital haben sich nicht nur Religionspraxen, sondern auch der Umgang der Praktischen Theologie und Religionspädagogik mit digitaler Kultur und Religion verändert (vgl. z. B. Merle & Nord 2022). Immer deutlicher wird, dass und wie die Verbreitung digitaler Kommunikationen die religiöse Praxis und das Verständnis von Religion(en) aber auch das von RU nicht unberührt lässt.

In der bisherigen Forschung zu Digital Religion(s) werden mindestens vier Wellen unterschieden (vgl. Campbell 2021; Nord 2021; Schlag & Nord 2021). Religion Online bzw. Kirche Online sowie Online Religion bzw. Online Kirche haben einige Prominenz erfahren. „Die religiöse Angebotspraxis wurde [dabei] nicht mehr nur durch die klassischen religiösen Autoritäten bestimmt, sondern erhielt gemäß der Logik digitaler Kommunikation und Reichweitenerweiterung eigene digitale Ausdrucksformen religiöser Überzeugungen und Manifestationen einer Online Religion.“ (Schlag & Nord 2021, 2) Online-Praxen und Offline-Praxen verhalten sich reziprok, beide amalgamieren, so dass der Bereich Digital Religion sich aktiv in die Entwicklung sozialer und religiöser digitaler Kulturen einmischt.

Es geht nicht um eine Religion, die sich, anstatt z. B. christlich, buddhistisch oder muslimisch ausgerichtet zu sein, nun digital verstünde. Vielmehr ist mit diesem Begriff ein interdisziplinärer Zugang zu Phänomenen digitaler religiöser Praxis einerseits, und zu religiöser Praxis im Rahmen einer konstatierten Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) andererseits näher bestimmt. Weshalb die Forschungswellen also lediglich auf die Organisationsformen von Religionen beziehen? Analog den Beschreibungen von den z. B. auf die Kirche bezogenen Wellen, ließen sich ähnliche Effekte für den RU adaptieren. Vier verschiedene ‚Religionsunterrichts-Wellen‘ überlappen sich: Eine erste Welle beschreibt die einsetzende Anwendung von digitaler Technik im RU. Eine zweite Welle den Online-Unterricht im Fach Religion und eine dritte Welle bezeichnen wir mit dem Arbeitsbegriff *Digital Religions-Unterricht*. Die Erforschung des *Digital Religions-Unterricht* vollzieht sich schließlich in einer vierten Welle. Der Arbeitsbegriff *Digital Religions-Unterricht* ist nicht (nur) als Unterricht mit Digital Religion zu interpretieren, sondern als prozessuale Erkundung des wechselseitigen Einflusses von online-offline-Praktiken auf den Unterricht und dessen Inhalte sowie der hermeneutischen und interdisziplinären Frage, inwiefern digitaler (Religions)Unterricht auch zur Gestaltung digitaler Technik beiträgt. Unterrichtliche Digitalität wird dabei nicht als Werkzeug, sondern als religiöse Bildungspraxis im RU betrachtet, was den Einfluss auf Methoden, Inhalte, Abläufe, Kommunikation und Akteur:innen einschließt. Derartige überlappende ‚Religionsunterrichts-Wellen‘ können, analog zu Digital Religion, die spezifischen Transformationsprozesse, die RU in Zeiten digitaler Kultur durchläuft, beschreiben. „In thematischer Hinsicht ist also die komplexe Grundfrage aufgeworfen, inwiefern die gegenwärtigen Digitalisierungsdynamiken Bedeutung für die religionspädagogische Reflexion, die Inhalte und Schwerpunktsetzungen sowie die damit verbundenen religionsdidaktischen Implikationen haben.“ (Schlag & Nord 2021, 1) In diesem Fragehorizont ist das Projekt RELab digital für den RU entstanden, auch wenn es sich dann auf den Umgang von Religionslehrkräften mit digitalen Medien als Hauptfokus beschränkte. Durch den weiten Forschungs- und Reflexionshorizont kamen komplexe Prozesse in den Blick, welche *Digital Religions-Unterricht*, also die Interdependenz zwischen Religionsunterricht und Digitalität, erkundbar werden ließen.

Es war die US-amerikanische Medienwissenschaftlerin Heidi Campbell (vgl. Campbell 2021), die den Forschungsbereich Digital Religion plausibel strukturierte. Dabei ist der Bereich der Bildung allerdings nicht einbezogen worden. In der religionsdidaktischen Projektreflexion fiel auf, dass die Themenbereiche von Digital Religion wie etwa Religion, Ritual, Identität, Community/Gemeinschaft, Autorität, Embodiment (vgl. Campbell 2021) in den Reflexionen über *Digital Religions-Unterricht* dennoch eine Rolle spielen. Sie lassen nämlich Rückschlüsse auf eine Bedürfnisstruktur religiöser Praxis zu und korrespondieren dabei mit Bedürfnisstrukturen, wie sie in der Human Computer

Interaction für Reflexionen im Bereich der Usability von Digitaltechnologie eingesetzt werden. Solche menschlichen Bedürfnisse sind z. B. Stimulation, Autonomie, Kompetenz, Bedeutsamkeit, Sicherheit, Selbstwert sowie Verbundenheit bis hin zu Popularität und Körperlichkeit. In diesem Sinne können wir von Korrespondenzen zwischen den medienwissenschaftlich ausgearbeiteten Themen Digitaler Religion und psychologisch ausgearbeitete Reflexionen menschlicher Bedürfnisse ausgehen. So sind etwa die Bedürfnisse nach Kompetenz und Autonomie mit dem Themenkomplex Identität verbunden. Ein weiteres Beispiel ist, dass für Rituale Stimulation und Flow-Effekte zentral sind. Ferner gehen die Bedürfnisse nach Sicherheit oder Bedeutsamkeit mit Autoritätsthemen einher. Nicht zuletzt ist Verbundenheit ein Bedürfnis, das Kommunikation und Gemeinschaft benötigt.

Wir denken, dass entlang der genannten Themenfelder von Digital Religion und menschlichen Bedürfnisstrukturen folgende Reflexionshorizonte für den *Digital Religions-Unterricht* als Marker aufgebaut werden können:



Diese Themenfelder, die zunächst medienwissenschaftlich religiöse Praxen in den Fokus genommen haben, sind nicht nur für eine solche auch mediensoziologische Bestimmung von Religion relevant, sie können gerade in der Entwicklung von religionsbezogener Digitaltechnologie eine wichtige Rolle spielen (vgl. Hassenzahl 2008). Der prinzipielle Gedanke ist dabei aus unserer christlichen Perspektive, dass das Evangelium menschlichen Grundbedürfnissen entspricht und zum Beispiel heilsame Umkehrprozesse auslösen kann. Dass das Evangelium lebensdienlich ist, gehört zur religiösen Tradition des Christentums. Es ist nicht zuletzt die Rechtfertigungslehre, die innerhalb z. B. der evangelischen Tradition darauf abzielt, dass Menschen sich in einem tieferen Sinne in der Beziehung zu Gott, zu anderen Menschen und zu sich selbst als angenommen erfahren. Was dies für die Entwicklung religionsbezogener Digitaltechnologie bedeutet und wie dann eine solche Annahme, die Menschen wohltut, heutzutage menschlich erfahrbar werden kann, sind hierbei zukünftige Forschungs- und Gestaltungsfragen.

### 3 Digitale Medien in der religionspädagogischen Praxis: Erwartungen und Unterrichtsrealitäten

Religionsdidaktische Erörterungen partizipieren an den Digitaldebatten und antizipieren deshalb auch die fächerübergreifenden Themen rund um digitale Medien. Welche Bedeutung dies hat, ist während der religionspädagogischen Reflexion der in RELab digital interdisziplinär erhobenen Rohdaten und Teilstudien (siehe Kapitel 1.2) zugänglich geworden, sodass die in diesem Kapitel vorgestellten Einordnungen erforderlich wurden. Erwartungen und Unterrichtsrealitäten trafen aufeinander und machten

religionspädagogisch erkundbar, was in normativen Perspektiven häufig nicht erkennbar wurde. Schließlich forderte der praxeologische Zugang zum Feld in RELab digital das Forschungsteam auch didaktisch dazu heraus, verschiedene Digitalnarrative wie das selbstbestimmte Lernen oder die Effizienz religionspädagogisch zu reflektieren.

### 3.1 Unterrichtsstörungen durch Medieneinsatz

Unterrichtliche Barrieren und Disruptionen durch den Einsatz digitaler Medien waren bei RELab digital immer wieder beobachtbar. Störeffekte, so wurde uns nach und nach immer klarer, sind nicht nur für den Erhalt des Unterrichtsflusses relevant, wie wir nachfolgend kurz darlegen werden. Vielmehr eröffnen sie Perspektiven auf und Bildungserträge zu gelebter Digitalisierung im RU. Diese sind theologisch deutbar und haben dadurch religionspädagogische und religionsdidaktische Relevanz, zudem bieten sie Anlass dazu, das Professionsverständnis von Religionslehrkräften und Abläufe eines ‚guten‘ Religionsunterrichts zu hinterfragen.

Bezüglich des Unterrichtsflusses gilt, dass „[...] Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen“ (Lohmann 2003, 12) als Unterrichtsstörungen bezeichnet werden. Der Umgang mit Störungen ist daher Teil der fächerübergreifenden pädagogischen Ausbildung und Praxis von Lehrkräften und wird beispielsweise innerhalb des Classroom-managements behandelt. Demgegenüber sind die bei RELab digital sichtbar gewordenen Störungen in der Interaktion jedoch durch sozio-technische Arrangements verursacht und es zeigte sich, dass hierfür bisher keine routinierten Umgangspraxen (vgl. Wagner, Nord & Adam 2023, 11) vorliegen: Digitale Medien stehen ‚plötzlich‘ als Störpotential im Vordergrund, sodass die Lehrkraft primär mit der Technik statt mit Unterrichten beschäftigt ist:

„Statt der Klasse wendet sich die Lehrkraft zunächst der Technik zu. Diese absorbiert nämlich Zeit und Aufmerksamkeit. Die Lehrkraft bleibt stumm am Pult sitzen und wendet sich deutlich dem Handy und der VR-Brille zu. Es ist außer dem Ladebildschirm auf den Handys nichts zu sehen.“ (Adam, Nord & Wagner, 2022, 220)

Die unterrichtliche religionsbezogene Kommunikation ist in solch einer durch digitale 

Kommunikation
---------------

 Technik evozierten Situation unterbrochen. Diese Disruption ist dafür offen, dass sie theologisch und eventuell sogar präziser noch religionspädagogisch gedeutet wird. Es können Fragen zu Digitalität und religiöser Kommunikation aufkommen: Inwiefern besitzt die digitale Technik als Akteurin in der Kommunikation und über eine reine Mittlerfunktion als Medium hinaus die konstruktivistische Macht, sich in die soziale (unterrichtliche) und religiöse (Glaubens) Realität einzuschreiben? Inwieweit muss Technik dann als kommunikative Akteurin Beachtung erhalten, um einen adäquaten Umgang mit mediatisierten Störungen zu finden? Wie verändern sich dadurch religiöse Kommunikationsvollzüge und wie werden Glaubensvollzüge dadurch geprägt?

Weitere exemplarisch markante Störeffekte zeigten sich, wenn Schüler:innen eine neue technische Anwendung einsetzen sollten. Häufig ging dies mit einer beobachtbaren erhöhten, störenden Lautstärke als unerwünschte Verhaltensweise einher. Aber auch wenn eingeführte Technik genutzt wurde, traten Störungen auf:

„Als nun auffällt, dass nicht alle Tablets vollständig mit den nötigen Materialien und Apps ausgestattet sind, beschwerten sich die Schüler und Schülerinnen: ‚Wo ist dieses Morfo Ding?‘ Die Lautstärke steigt erneut“, „[...] teilweise wird herumgespielt.“ (B1-S1-I, 186-170)

Der Umstand, dass durch digitale Medien geplante Unterrichtsabläufe beeinträchtigt werden, dass sie sozusagen das Ritual des Unterrichts stören, kann im Sinne einer effektiven Klassenführung (vgl. Drechsler & Schindler 2019, 360; 362) und Qualitätsmerkmalen von gutem RU 

Ritual
--------

 gedeutet werden: Eine effiziente Zeitnutzung als Qualitätsmerkmal des Prozesses und die Konzentration auf das Wesentliche als Merkmal fachlicher Qualität nach den Qualitätsdimensionen und Kriterien guten RUs (vgl. Schröder 2022, 386) fehlen offenbar in diesem Unterrichtsbeispiel. Durch die disruptiven Momente entsteht immer wieder ein Verlust an Reibungslosigkeit und Schwung. An diesen Faktoren bemisst sich jedoch die Fähigkeit der Lehrkraft, für einen flüssigen Unterrichtsverlauf zu sorgen (vgl. Drechsler & Schindler 2019, 362). Lehrkräfte sind daher, so unsere Vermutung, daran interessiert, den Unterricht schnellstmöglich wie geplant fortzusetzen, um die Erreichung der Unterrichtsziele zu gewährleisten und sich selbst als kompetente Lehrkraft zu erfahren. Der Wunsch, Medien als Methoden in den Dienst der Effizienz (s. Kapitel 3.2.2) für die Unterrichtsziele zu stellen, ist unter solchen Anforderungen naheliegend. Schaut man fachwissenschaftlich orientiert auf jene Situationen, zeigt sich, wie sich paradoxe Nebeneffekte einstellen: etwa wenn es um Effizienz (vgl. Kapitel 3.2.2) geht oder Digitalität nur als ein Werkzeug und nicht auch als religiöse Praxis gedeutet wird. Dass die Praxis des digital gestützten Lehrens und Lernens spezifischen Mustern folgt, stellt dabei kein Problem dar, das nur im RU aufträte. Es ist unsere These, dass es sich um kein spezifisches religionspädagogisches, sondern um ein Phänomen gelebter Digitalität handelt. Das, was im Unterricht als Störung auftritt, kann in der alltäglichen Mensch-Maschine-Kommunikation im Umgang mit Digitalität erfahren und deswegen als ein integrales Moment des Umgangs mit digitalen Medien dargestellt werden. Aus fachwissenschaftlicher Perspektive gibt es daher für den RU sehr gute Gründe, Disruptionen durch gelebte Digitalität als performativ erlebten Anlass für einen religionsbezogenen Bildungsprozess anzusehen. Denn die im Unterricht gemachte Erfahrung wirkt bei genauerer Betrachtung anthropologische bis hin zu im engeren Sinne theologischen Fragen der Relationalität von Menschen, Gott, Welt und Technik auf. Eine von ihnen ist sicherlich jene, die die Frage nach der Bedeutung von Souveränität für den Umgang des Menschen mit digitaler Technik stellt.

Neben solchen eher medienethisch orientierten Themen stellen sich aber auch Anfragen an ein fortentwickeltes adäquates Professionsverständnis, die wie bereits gesagt auch unabhängig von Digitalität auftreten: „Kann ein Verständnis professionellen Handelns [in digitalen Kontexten] im Religionslehrerberuf entwickelt werden, innerhalb dessen das nicht Geplante nicht nur als »Stör-Fall«, sondern als integrales Moment verortet wird [...]?“ (Leonhard 2019, 27)

Zusammengefasst gesagt: Die Souveränität, sich mit dem eigenen sozialen Handlungsspektrum immer wieder neu in unterschiedlichen Relationen im Spannungsfeld von Menschen und Maschinen zu bewegen bzw. wahrzunehmen und das eigene Handeln zu reflektieren, dürfte zu einer der wichtigsten Fähigkeiten für die Gestaltung des Alltags in einer digitalen Kultur gehören. So lohnt es sich, das Thema Störanfälligkeit in digitalen Kommunikationen weiter als kompetenzförderndes Phänomen zu verfolgen, zu erforschen und zu reflektieren. Während unserer Unterrichtsbeobachtungen

überführte eine Lehrkraft beispielsweise die erfahrenen Barrieren gelebter Digitalität in eine kompetenzfördernde Kommunikation:

„Dieses Prozedere [Vorbereitung der Ergebnispräsentation] dauert länger als die geplanten fünf Minuten, durch die gleichzeitige Nutzung der Internetseite wurde beispielsweise des Öffern der Ladevorgang unterbrochen. Währenddessen stellte die Lehrkraft eine Frage an die Klasse: ‚Habt ihr eine Idee wie man so ein Problem lösen könnte?‘ Eine Schülerin ruft fragend: ‚Wenn wir unsere eigenen Handys nehmen?‘, woraufhin die Lehrkraft ergänzt: ‚Genau, Media on Device heißt das.“ (B9-S2-I, 1140-1145)

Solche ad-hoc-Lernanlässe können in den passenden Situationen auch in explizit religionsbezogene Kommunikationen münden. Die Lehrkraft muss an dieser Stelle nicht unbedingt dafür sorgen oder verantwortlich gemacht werden, dass die digitale Technik funktioniert, sie kann die lebensweltliche Erfahrung in Form einer religionsbezogenen Kommunikation bezüglich der Nichtpassung zwischen Maschine und Mensch thematisch einspielen und professionell mit den Schüler:innen interagieren, anstatt sich von den Schüler:innen ab- und der Technik zuwenden zu müssen. Eine interviewte Lehrkraft beschreibt hier treffend: „ich muss weg von dieser [Rolle] ich bin der allwissende Lehrer, ich kann alles.“ (EI-1, 4818) Die eingespielte religionspädagogische

#### Kommunikation

Responsivität als religiöses Ausdrucks- und Antwortvermögen (vgl. Leonhard 2019, 515) kann hier als fachliche Kompetenz der Religionslehrkraft im Hinblick auf eine erhöhte Kommunikationsfähigkeit hilfreich sein, wodurch „[...] eine kontinuierliche Beteiligung an Interaktion und Gesprächen stattfindet.“ (Leonhard 2019, 514) Das religionspädagogische Handeln wird kontinuierlich und kongruent (vgl. Leonhard. 2019, 313) fortgesetzt, ohne dass eine Unterbrechung stattfindet, obwohl eine technisch bedingte Störung aufkam. Selbstverständlich ist dies keine Allround-Lösung und es behebt auch nicht systemisch bedingte Barrieren, etwa durch eine mangelnde technische Infrastruktur (vgl. Kapitel 3.2.2). Dennoch kann innerhalb eines fachlichen Zugangs einerseits eine sichere und verlässliche Kontinuität des religionspädagogischen Handelns und der Beziehungsgestaltung zu den Schüler:innen erzeugt werden. Andererseits können Impulse für gelebte Digitalität und darin religiöse Kommunikation als integrale Momente thematisiert werden, sodass Schüler:innen in ihren eigenen Lebenserfahrungen angesprochen werden. Es stehen innerhalb der religionspädagogischen Zugänge somit Potentiale zur Verfügung, dass Lehrkräfte und Schüler:innen in einem gelingenden Umgang mit gelebter Digitalität gestärkt werden. Diese Möglichkeiten stellen eine besondere und eigenständige Kompetenz des RUs dar, für welche wir sensibilisieren möchten.

### 3.2 Verkürzung des Menschseins im RU?

Häufig wird in Kontexten digitaler Bildung ein Menschenbild mitgeführt, dass sich durch eine Verkürzung auf die Funktion als lernende und arbeitende Menschen, sozusagen eine Technologisierung des Menschen, auszeichnet. Diese Verkürzung wird zumeist auch in den religionspädagogischen Diskussionen unter der Oberfläche beibehalten und wir haben sie auch bei RELab digital wahrgenommen. In Themenfeldern wie etwa ‚Effizienz‘, ‚Selbstbestimmung‘, ‚Individualisierung‘ und ‚Inklusivität‘ werden Potentiale digitaler Bildung dann simplifizierend dargestellt. Nachfolgend bieten wir Beispiele für eine religionspädagogische Dekonstruktion dessen.

#### 3.2.1 Die Rede vom Digitalen Lernen

Ein Beispiel für eine solche Verkürzung stellt die fehlende Reflexion über den elementaren Bedeutungsunterschied zwischen religiöser Bildung und digitalem Lernen dar.

Der Begriff der (religiösen) Bildung umfasst ein komplexeres Geschehen als es der Begriff des digitalen Lernens bezeichnet. Einerseits benötigt religiöse Bildung das Attribut digital nicht, da sich die religiöse Bildung in mediatisierten Welten vollzieht und somit die binäre Weltsicht, die digital und nicht-digital unterscheidet, die Lebenswirklichkeit in einer digitalen Kultur (der Schüler:innen) nicht mehr trifft. Andererseits besitzt religiöse Bildung gegenüber dem Lernbegriff einen abzugrenzenden Referenzhorizont: Kumlehn benennt als relevante Dimensionen für religiöse Bildung die Selbstbildung und Selbstreflexion im Durchgang durch das Anregungspotenzial erfahrungsbezogener Weltwahrnehmung und kulturell vermittelter Bildungsangebote sowie anthropologische Voraussetzungen und die relationale Verankerung von Bildungsprozessen in Beziehungen (vgl. Kumlehn 2015). Religiöse Bildung wird durch christliche Menschenbilder fundiert, welche der Lernbegriff nicht einbezieht, da er den Menschen zunächst einmal funktional als Lernenden bestimmt. Digital gestütztes Lernen im RU ist somit kein Synonym für digital gestützte religiöse Bildung.

Identität
-----------

Darüber hinaus ist bedenkenswert: Wenn bei Narrativen des digitalen Lernens oder der Digitalisierung die Potentiale zu mehr Selbstwirksamkeit, Individualität u. ä. ins Spiel gebracht werden, können diese deshalb nicht ohne weiteres mit den religionspädagogischen Zielsetzungen zur Selbstwirksamkeit und Individualität gleichgesetzt werden (siehe hierzu 3.2.3). Es gibt Unterschiede zwischen einer zunächst einmal technisch und darin funktional erfahrenen Selbstwirksamkeit und einer solchen, die mit einer religionsbezogenen Kommunikation, die nicht ausschließlich funktional orientiert ist, zusammenfällt, auch wenn sie ebenfalls digital prozessiert sein kann. Gerade in der Sensibilität für diese Differenz liegt aber die elementare Stärke und Aufgabe religiöser Bildung. Die nötige Differenzsensibilität hierfür ist nun keineswegs ein neues Erfordernis, sondern galt schon immer für das (funktionalisierte) Bildungsverständnis, das in fachfremden Bezügen zum Tragen kommt und nicht auf christlichen Menschenbildern fußt. Innerhalb einer digitalen Kultur spitzt sich ihre Bedeutsamkeit jedoch zu: Wer keine digitalen Kompetenzen hat, kann kaum in dieser Kultur funktionieren und verliert somit seine Arbeitstauglichkeit und letztlich auch gesellschaftlich produktive Relevanz.

### 3.2.2 Effizienz

Effizienz und Mehrwert sind zwei weitere Schlüsselbegriffe, die mit einer digitalen Kultur verbunden sind, was auch bei Lehramtsstudierenden sichtbar wird: Angehende Lehrkräfte sind eher bereit, digitale Medien einzusetzen, wenn sie dadurch eine effizientere Arbeitsweise und eine Leistungsverbesserung ihrer Schüler:innen erwarten und den Nutzen für die eigenen Arbeitseffektivität hoch einschätzen (vgl. Gennerich et al. 2021, 3). Unser offener Feldversuch und die durchgeführten Interviews mit Lehrkräften lassen jedoch vermuten, dass Effizienz als Entscheidungsparameter für den Einsatz digitaler Medien im RU dazu führen könnte, dass sie entweder auf den Einsatz verzichten oder sich auf bereits bewährte digitale Methoden beschränken. Eine solche Vorgehensweise ginge jedoch zu Kosten der systemisch-qualitativen Methodenkompetenz eines guten RUs (vgl. z. B. „Förderung nicht-fachspezifischer Sozial- und Methodenkompetenz“ als Kriterium der Systemqualität von guten RU nach Schröder 2022, 560) und vermeidet erfahrbare Berührungspunkte mit komplexeren und lebensweltlicheren digitalen Handlungsoptionen. Dennoch ist sie nachvollziehbar, denn die Verwendung digitaler Medien wird von Lehrenden teilweise als großer zeitlicher Mehraufwand empfunden. Es dauere enorm lang, bis die Klasse oder die Lehrkraft selbst

mit einem Gerät kompetent arbeiten könne (vgl. Adam, Nord & Wagner 2022, 217; Adam et al. 2021, 231). Bis Schüler:innen ihre erarbeiteten Ergebnisse per digitalen Tools angemessen präsentiert hätten, könnten mehrere Unterrichtsstunden vergehen:

„Also ich persönlich seh´s sehr kritisch. Grade zur Präsentation, da hatte ich mir eher eine Führung mit Bildern und Infos gewünscht. Also ist es euch das wert sich drei Schulstunden damit zu beschäftigen? Vielleicht könnte man noch überlegen, wie man diese Präsentationsform noch besser einsetzen kann, in Zukunft.“ (B-9, S2-I, 1183-1186)

Zudem wurde in hohem Maße auf eine mangelnde Technikimplementierung in Schulgebäuden und Klassenzimmern hingewiesen. Es stehen keinesfalls flächendeckend digitale Endgeräte für jede:n Schüler:in zur Verfügung. Der RU teilt dieses Problem mit anderen Unterrichtsfächern. Folgende Musterantwort beschreibt dies:

„Denn mobile internetfähige Geräte sind nicht an jeder Schule vorhanden, ein stabiles W-LAN erst recht nicht, die nötige Software für einen digital begleiteten Unterricht existiert (noch) nicht, es gibt keine Spezialisten, die sich um die Hardware kümmern (es wird stattdessen auf die Systembetreuer verwiesen, obwohl dies nicht ihre Aufgabe ist), die Benutzeroberflächen der Plattformen sind teilweise enorm veraltet und unübersichtlich sowie wenig intuitiv (Mebis wäre hierbei ein Paradebeispiel, das bei Schülerinnen und Schülern als extrem unattraktiv und wenig durchsichtig gilt), es dauert enorm lang, bis die Klasse oder ich selbst mit einem Gerät kompetent arbeiten kann [...]“ (FB-7, 6675-6683)

Die mangelnde strukturelle technische Implementierung und der hier erkennbar ausbleibende Effekt, dass der Medieneinsatz als gelingend gegenüber von Alternativen empfunden wird, führt zu einer unverhältnismäßigen Kosten-Nutzen-Rechnung für den Einsatz. Der Einsatznutzen und die Einsatzbarrieren sind offensichtlich das, was Religionslehrkräfte hinsichtlich digitaler Medien stark beschäftigt. Die Bereitschaft von Lehrkräften, digitale Medien einzusetzen, bemisst sich entlang des Parameters Effektivität und stellt daher wie auch für andere Fächer eine relevante Dimension für den RU in digitaler Kultur dar. Das, was Religionspädagogik in digitalen Kulturen kennzeichnet, geht jedoch weit über diese Dimension hinaus und ist komplexer. Weder unterrichtlich noch in den Interviews wurde für uns erkennbar, ob die Lehrkräfte oder Schüler:innen, digitale Bildung ganzheitlich, d. h. auch als Persönlichkeitsentwicklung und inhaltlich z. B. im Sinne der Aneignung und Reflexion digitaler Religion begreifen (vgl. Kapitel 2). Festzuhalten ist, dass im beobachteten RU und den Erhebungen zu ihm Digitalität verkürzt perspektiviert und ohne religiösen Bezug als Methode, Technik oder Barriere (vgl. Kapitel 3.2) gesehen wurde. Der RU schien in Bezug zur Digitalität hier als ein Fach wie jedes andere auch gesehen worden zu sein. Auch der RU kann sich also nicht den Barrieren der Technikimplementierungen und den Effizienzfoki entziehen.

Zugleich kennen wir das häufig gebrauchte Narrativ, dass der RU (k)ein Fach wie jedes andere ist: Die Spannungsfelder, die dadurch entstehen, dass der RU einerseits ein reguläres Schulfach darstellt, aber zugleich die Bildung entlang von religiösen Orientierungen – zum Teil auch in konfessioneller Bindung – ausgestaltet, sind uns in Bezug z. B. zur Benotungssituation im RU wohlbekannt. Der Mensch ist nicht allein nach seiner Leistung zu beurteilen, auch wenn es im RU ebenfalls Noten gibt. Gerade solche zum Fach gehörenden Ambivalenzen sollten für den Umgang mit einer Kultur der Digitalität nicht ausgeblendet werden. Es spricht z. B. nichts dagegen, dass digitales Lehren und Lernen durchaus Orientierungen an und Elemente von Effektivierung auch im RU enthalten. Vielleicht ist hier sogar eine wichtige Aufgabe für die Zukunft gestellt. Zugleich können aber auch fachspezifisch produktive Anfragen im Hinblick auf

Effizienz gestellt werden: Wann leistet Digitalität einen ‚Mehrwert‘ für das Lehren und Lernen und in welchen Fällen soll der RU durch digitale Medien effektiver werden, gleichwohl sie in ihm ganz alltäglich genutzt werden sollten? Werden allerdings Optimierungslagen, hier im Sinne von Kategorien wie Effizienz und Mehrwert, überfokussiert, geraten wertvolle Komponenten des Menschseins und somit der religiösen und religionsbezogenen Bildung aus dem Blick. Produktive Seiten der Digitalität, wie sie etwa hinsichtlich von Inklusion oder Selbststeuerung thematisiert werden, können sich ins Gegenteil verzerren, wenn die mit guten Gründen fachbezogenen Reflexionshorizonte religiöser und religionsbezogener Bildung nicht mitgedacht werden.

### 3.2.3 Selbstbestimmung und Selbststeuerung in religionspädagogischer Reflexion

Lehramtsstudierende der ev. Religion sind, so lautet ein Ergebnis aus einer quantitativen Forschungsarbeit in RELab digital, eher bereit, digitale Medien einzusetzen, wenn sie erwarten, dass zeitlich und räumlich selbsttätig und selbstwirksam gearbeitet bzw. kommuniziert werden kann (vgl. Gennerich et al. 2021, 3). In der Lehramtsausbildung wäre deshalb zu hinterfragen, ob die Studierenden sich des Unterschiedes bewusst sind, was selbsttätig und selbstwirksam in religiöser Bildungsabsicht gegenüber einem im Kontext von digitalem Lernen assoziierten Verständnis von Selbstwirksamkeit und Selbsttätigkeit bedeutet. Wir vermuten, dass sich ihre Vorstellungen teilweise aus in der Fachliteratur kursierenden und hier kaum reflektierten Digitalnarrativen speisen.

Das Digitalnarrativ des verbesserten Lernens hat bereits seit längerem Eingang in die Religionsdidaktik und -pädagogik gefunden: Digitale Verheißungen für das Lernen, wie

Kommunikation

etwa die „Hoffnung auf neue Kooperations- und Kommunikationsmöglichkeiten“ (Gojny 2020, 49) und verbesserte Voraussetzungen für diversitätsorientiertes oder selbstbestimmteres und selbstreguliertes Lernen sind nur einige Beispiele hierfür (vgl. auch Nord & Petzke 2023). Gerade das Schlagwort vom selbstbestimmten Lernen wurde an vielen verschiedenen Stellen von kirchlichen bis hin zu wissenschaftlichen Publikationen unter den pandemischen Bedingungen als notwendig aufzugreifende pädagogische Aufgabe formuliert. Dabei wird es häufig in einen religionspädagogischen Verstehenshorizont eingebettet: Die „selbstbestimmte Teilhabe an der digitalen Gesellschaft“ (KMK 2016, 10) soll über selbstbestimmtes Lernen als Bildungsziel realisiert werden und im Anschluss an religionspädagogische Argumentationen ausgedrückt: Lernende können über die Digitalität in verantworteter Freiheit agieren und sind so „[...] zu einem selbstbestimmten und mündigen Umgang mit der digitalen Welt [...]“ (Gojny 2020, 43) befähigt. Dies verschafft ihnen, so scheint die Logik zu sein, dann auch die Teilhabe an der digitalen Gemeinschaft.

Gemeinschaft

Genauer betrachtet ist das *selbstbestimmte* und synonym verwendete *selbstregulierte*, *selbstorganisierte* oder *autonome* Lernen (vgl. Perels et al. 2021, 46) jedoch nicht unbedingt mit dem religionspädagogischen Verständnishorizont von Selbstbestimmung gleichzusetzen. Dem Bedeutungsgehalt des Wortes *selbstbestimmt* kann es im Kontext der Religionspädagogik selbstverständlich entsprechen, dass ein religionsbezogenes Bildungsverständnis den Wert der Freiheit stark macht. Theologisch gedacht lässt sich dies als Befähigung zur selbstverantworteten Freiheit übersetzen. Hier gilt es im religionspädagogischen Diskurs tiefergehender zu differenzieren und reflektieren als dies bislang sichtbar ist. Dass in digitalen Kommunikationen Potentiale zur

Autonomie

Selbstbestimmung und zur Autonomieentwicklung auch im Sinne der Erfahrung einer relativen und also in Beziehungen verantwortete Freiheit liegen, ist nämlich nicht einfach und prinzipiell vorauszusetzen. Digitale

Kommunikationen können ebenso gut paradoxe Effekte wie z. B. Ausgrenzung und Autonomieverlust erzeugen. Wie ist mit dieser Spannung im Kontext von Lernprozessen umzugehen, gerade wenn sie als selbstreguliert oder selbstverantwortlich gelten, aber das immanente und womöglich unbewusste Framing eines Lernprozesses z. B. einer funktionalisierten Selbstoptimierung entspricht? Der Marker der Autonomie kann hier Orientierung bieten, obwohl Autonomie und relative Freiheit, wie sie im theologischen Kontext häufig genannt wird, durchaus nicht dasselbe sind, was hier allerdings nicht weiter ausgeführt werden kann. Bestehen bleibt jedenfalls eine produktive Anregung für die religionsunterrichtliche Didaktik: Welche Bedeutung hat die Stärkung des Autonomieerlebens durch Digitalität für die Unterrichtsgestaltung? In welcher Weise wird sich auch religionsbezogen und dabei inhaltlich auf Autonomiebestrebungen von Menschen gegenüber Menschen, der Schöpfung und insbesondere der Technik bezogen? Gehört die Erfahrung der Autonomie zur Erfahrung eines Lebens mit Gott hinzu?

Insbesondere für die adoleszente Phase der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist Autonomieerleben ein zentrales Moment der Persönlichkeitsentwicklung. Da wir den Aspekt der Autonomieentwicklung nicht zuletzt daher innerhalb einer zukunftsfähigen Justierung des RUs für sehr relevant halten, vertiefen wir diesen Aspekt nachfolgend zu einem weiteren Beispiel: das Digitalnarrativ des selbstregulierten Lernens. Es steht für die Fähigkeit, „die eigenen Gedanken, Emotionen und Handlungen zielgerichtet [...]“ (Perels et al. 2021, 46), d.h. dem Lernziel dienlich, unter kognitiven, motivationalen und metakognitiven Komponenten zu steuern. Nach Fischer et al. (Fischer, Fischer-Ontrup & Schuster 2020) ist dabei das Ziel des selbstregulierten Lernens im digitalen Setting eine technologisch gestützte Maximierung des Lerneffekts. Es handelt sich dabei um ein Lernen in dem Sinne, dass das Selbst zugunsten der Effizienz reguliert ist. Anders gesagt, eine Person funktioniert dergestalt, dass effizient gelernt werden kann. Diese Fähigkeit ist beispielsweise dann gegeben, wenn Lernende ihr Smartphone stumm schalten, um Ablenkung zu vermeiden, ihre Emotionen zugunsten von förderlichen Leistungsemotionen regulieren oder ihren Lernprozess überprüfen. Kurzum, es werden (Lern)Strategien aller Art genutzt, um sich selbst bestmöglich funktional zu regulieren, damit die aufgewendete Lernzeit und der gesamte Lernprozess effektiv sind (vgl. Perels et al. 2021, 46). Im Wesentlichen entspricht dieser Vorgang der funktionalen Selbstoptimierung zum ‚verbesserten Lernen‘. Anderenorts wird auch vom sogenannten Self-Enhancement gesprochen. In einem weiten Sinne kann eine bildende Erfahrung durchaus als eine förderliche Weiterentwicklung des Selbst verstanden werden und enthält insofern effektive Anteile oder eben nicht. Doch wird das Enhancement digital gesteuert, stellt sich die Frage, wer über die Förderlichkeit einer Maßnahme entscheidet, wer sie normiert: Ist es die App, ein Algorithmus? Oder anders gefragt: Inwiefern wird der Mensch verbessert? Was ist das ‚Bessere‘ dabei? Und wer hat die Autorität darüber?

<b>Autorität</b>
------------------

Digitale Kontrollmechanismen in Apps mit simultanem Feedback, die z. B. Lernzeiten KI-gestützt tracken und den Lernenden sagen, wann sie wie Pause zu machen haben oder was sie wie wiederholen sollten, damit das Lernen ökonomisch (aus)gestaltet ist, sind im Lernalltag angekommen. Digitales Lernen steht dabei im Dienst der Selbstoptimierung. Enhancement kann dergestalt in edukativen Optimierungsprozessen durchaus kombiniert vorliegen:

„In der gesamten Bildungsdebatte müssen wir Optimierungsprozesse aber nicht unbedingt auf bestimmte kognitive und physische Fähigkeiten, die das Lernen betreffen, beschränken, sondern können die Verbesserung auch als eine charakterliche Selbstoptimierung verstehen. Dieses Besserwerden der Personen in ihren Fähigkeiten umfasst sowohl die Einübung von Tugenden und verschiedenen Lern- und Mnemotechniken als auch verschiedene Formen der Persönlichkeitsbildung bzw. -reifung.“ (Hähnel 2020, 80).

Das technologische / digitale Enhancement wird so durch performativ-selbstwirksames Enhancement in der Effektstärke komplettiert. Doch was wird eigentlich durch technologisch gestützte Verbesserungsprozesse in welcher Eingriffstiefe optimiert? (vgl. Hähnel 2020). Handelt es sich hier um Lernzuwächse, um punktuelle Leistungssteigerungen im Dienste der Bildung? Oder bereits um eine digital bedingte Erweiterung der Eingriffstiefe einer normierten Vorstellung der Funktionsfähigkeit des Menschen? (vgl. Hähnel 2020, 74 ff.) Denn „[o]b jemand gebildet ist, hängt zumeist auch von Faktoren ab, die sich der Optimierungslogik (z.B. des Enhancements) entziehen, z.B. spezifische Persönlichkeitsdispositionen wie spezifisches ästhetisches Empfinden und Differenzierungsvermögen, die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung und Selbstkritik usw.“ (Hähnel 2020, 77) Dies gilt sicherlich noch verschärfter für den die christlichen Menschenbilder implizierenden religiösen Bildungsbegriff. Wo liegt die ‚bildende Grenze‘ der Eingriffstiefen beim Beheben von persönlichen Motivations- oder Konzentrations-, d.h. Selbstregulationsdefiziten in Abgrenzung zu einem Eingriff in die Autonomie der Persönlichkeit? Und wie viel Autorität geben wir einer in kommerziellen Kontexten entwickelten Technologie darüber?

Neben dem Narrativ vom selbstbestimmten Lernen stehen die ubiquitäre Qualität von digitalen Medien und die Möglichkeit zur Personalisierung ihrer Anwendungen. Auch sie werden im Sinne eines höheren Individualisierungsgrads (vgl. Bradtke 2021) durch digitale Tools oft als Förderung von Autonomie im Sinne von Selbstbestimmung und Selbstregulation verhandelt:

„Zeitversetzte Kommunikationstechniken hingegen [...] ermöglichen mehr Selbstregulierung. Arbeitsgeschwindigkeit und individueller Lernfortschritt kann zum Beispiel durch beliebig häufige Wiederholung von interaktiven Lernvideos oder die Nutzung ergänzend bereitgestellter Informationen individuell angepasst werden.“ (Happel 2020, 3)

Es ist zunehmend zu konstatieren, dass Schüler:innen, die aufgrund von verschiedenen Barrieren, Behinderungen oder Krankheitsphasen, nicht oder kaum am Unterricht teilnehmen können, Lerngruppen, innerhalb derer sehr unterschiedliche Lernausgangslagen bestehen oder auch unterschiedliche Familiensprachen gesprochen werden u.a.m., mit digitalen Medien (vgl. Horz 2020, 150) gefördert werden können. Dass sich selbstbestimmtes Lernen zumindest partiell bzgl. des Lerntempos oder Lernweges überhaupt freiheitlich, d.h. in einem theologisch reflektierten Verständnis von Autonomie, auswirkt, erfordert jedoch komplexe Voraussetzungen: Neben adäquaten organisationalen Rahmenbedingungen sind das passende Instruktionsdesign und die erforderlichen Lernausgangslagen bei den Lernenden nur einige der notwendigen Bedingungen. Kognitive und emotionale Überlastungen aufgrund hoher Selbstregulationsanforderungen oder aufgrund von zu komplexen Instruktionsdesigns müssen didaktisch bedacht werden (vgl. Horz 2020, 151). Wenn sie didaktisch bedacht sind, eröffnet sich für einige Schüler:innen möglicherweise ein Zuwachs an realisierbaren Lernmöglichkeiten. Aber sind passende Bedingungen in ausreichender Qualität und

## Autonomie

Quantität herstellbar, um ein selbstbestimmtes Lernen im Sinne einer Autonomieerweiterung für wirklich alle Schüler:innen zu entfalten? Und muss sich in diesem Prozess ‚der Mensch‘ ‚der Maschine‘ anpassen oder nicht vielmehr ‚die Maschine‘ dem Menschen? (vgl. Petzke & Schweiker 2023, 248) Ferner: Muss sich der Mensch gar selbst zur Teilhabe befähigen? Welche Maßnahmen zur Passung soll die Lehrkraft wo ergreifen: beim Menschen, der Maschine oder gar bei den eigenen Kompetenzen, damit das Ziel, für alle eine digitale Teilhabe herzustellen, erreicht wird? Manche Schüler:innen, z. B. mit Behinderungserfahrungen, neurodiversitären Dispositionen oder mit emotionalem Förderbedarf können bspw. strukturell benachteiligt werden, wenn ihre individuellen Ausgangslagen nicht zu den Nutzungsanforderungen, wie etwa die Selbstregulationsanforderung, passen. Das Narrativ von mehr Teilhabemöglichkeiten durch die Individualisierungsmöglichkeiten digitaler Medien ist also nicht uneingeschränkt gültig. Trennscharf wäre ferner zu fragen, worin die jeweilige Gestaltung von Individualität besteht und woran der Individualisierungsgrad bemessen wird und ob dies zu mehr Teilhabe führt oder ob es sich dabei beispielsweise um oberflächliche Designoptionen im Sinne eines customizing handelt (vgl. Petzke & Schweiker 2023).

Die Nutzung von digitalen Medien im Unterricht wirft somit nicht allein die Fragen nach unterrichtlichen Passungen auf, sondern auch jene nach den Relationen zwischen dem Menschen und der Technik. Schüler:innen und Schüler agieren tagtäglich mit technischen Geräten, für deren Hersteller:innen sie zunächst einmal Kund:innen und Konsument:innen sind und deren Intention auch in der Bindung an eine Marke oder Software liegt. Schüler:innen werden zur Partizipation an Digitalität erzogen, konkret heißt dies häufig auch, dass ihre Nutzungsgewohnheiten in der Schule geformt werden. Die alloкатive Funktion von Schule tritt hier mit einer neuen Facette hervor: hieß es zuvor, dass Schule und schulische Bildung zur Anpassung an die Gesellschaft dient, so ist nun auch zu sehen, dass es um die Anpassung von Schüler:innen an bestimmte Hard- und Software-Produkte geht.

Die diversitätsorientierte religionspädagogische Perspektive wirft also zusätzlich Fragen auf, die eine generelle Rede von der Digitalisierung als Förderung individuellen und selbstbestimmteren Lernens kritisch konstruktiv hinterfragt: Für wen entfaltet sich unter welchen Bedingungen digitales selbstbestimmtes Lernen als Dimension einer guten Bildungsmöglichkeit?

### 3.3 Kurze Einordnung

Digitalnarrative über das Unterrichten halten uns die Notwendigkeit vor Augen, diese fachspezifisch differenziert in Relation und Interdependenz zur religiösen Bildung im RU zu bringen, denn weder Verheißungen noch Unheilsprophetien rund um Potentiale digitaler Bildungsmedien bieten den Wirklichkeitsbezug, den eine sach- und lebensdienliche religiöse Bildung braucht. Ohne eine Bewusstheit über die hauseigenen Referenzhorizonte könnte sich der RU selbstentfremden, anstatt sich weiterzuentwickeln, was die dargelegten Parameter exemplarisch veranschaulichen. Dies sollte aber nicht zu einer digital-pessimistischen Verzerrung verleiten, sondern eher auf die Ressourcen von religiöser Bildung hinweisen: für den Umgang mit Digitalisierungsdynamiken zu sensibilisieren und hierfür auch bereits vorhandene religionspädagogische Kompetenzen zu nutzen.

## 4 Professionsbezogene Spannungen und ihre Potentiale

Während der (religions)pädagogischen Reflexionen der praxissoziologischen Ergebnisse in RELab digital trat bei der Sondierung des erhobenen Materials immer stärker zu Tage, dass personenübergreifende Überzeugungen im Zusammenhang zur Digitalität vorliegen, die in ihrer Wirkmacht noch nicht erfasst wurden. Die in den RELab digital-Teilstudien erforschten Einstellungen von Religionslehrkräften (Adam et al. 2021) und Lehramtsstudierenden (Gennerich et al. 2021) boten zwar Orientierungen dafür, jedoch erklärten diese nicht die im erhobenen Material sichtbar wirkmächtigen Professionsbilder in digitalen Kulturen. In einem fast schon theologisch zu nennenden Sinne ist für uns deshalb in aller Weite zu fragen: Was glauben Lehrkräfte in Bezug auf digitalen RU? Was sind ihre diesbezüglichen Wirklichkeiten und Wahrheiten? Welche Vorstellungen und Annahmen haben sie „[...] über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente“ (Horz 2020, S. 450)?

### 4.1 Spannungen im berufsbezogenen Selbstkonzept

Debatten rund um Digitalisierung bzw. Mediatisierung des Bildungssektors positionieren Lehrkräfte mitunter in der Rolle einer Lernbegleitung. Wie nehmen demgegenüber Lehrkräfte ihre Rolle in einem digital gestützten RU wahr?

„[...] ich glaub grad die älteren Lehrer, die sind das einfach ned nicht gewohnt. Die sind durch und durch Experten. Und wenn dann da so jetzt ein Fachgebiet kommt, wo Schüler vielleicht auch mal was wissen - oder vielleicht mehr wissen; ja, definitiv mehr wissen - ist des vielleicht schwierig.“ (EI-1, 4822-4826)

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass im Berufsbild bei einem Teil der Lehrkräfte Spannungen wahrgenommen werden. Anzunehmen ist, dass ein Konflikt entsteht, weil die Rollenvorstellung der Lehrkräfte von sich als Expert:innen und der Schüler:innen als Noviz:innen im Sinne eines kognitionspsychologischen Expert:innen-Noviz:innen-Paradigmas (vgl. Gruber, Scheumann & Krauss 2019, 60) der Praxis immanent ist.

„Zudem mir von vorneherein auch klar war, dass meine Schüler in diesem Bereich jetzt viel mehr wissen als ich.“ (AI-S1-I, 3012)

Der implizite Anspruch ‚sich besser [als die Schüler:innen] auszukennen‘ lässt dies zumindest annehmen. Die Schüler:innen dienen Lehrkräften als Bezugsnorm für die eigene Expertise. Sie vergleichen sich mit ihnen: „Das werden die Schüler sicher schneller herausfinden als ich.“ (C1-S1-I, 41)

Die soziale Ordnung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen verkehrt sich unter der Digitalität, wie manche Lehrkräfte verbalisieren:

„Denn dann ist man schnell in der Position des Lernenden inmitten seiner Klasse. Die Schülerinnen und Schüler sind dann digital natives und man selbst verunsichert.“ (FB-7, 6702)

Für diese Lehrkräfte ist ihre Unterrichtssouveränität gestört, sie finden sich selbst in ihrer Expert:innenrolle gegenüber von Schüler:innen durch die Digitalität beeinträchtigt, ein Autonomieverlust ist sichtbar. Doch ist die in diesen Aussagen der Lehrkraft enthaltene gleichmachende Wahrnehmung von Schüler:innen als Digital Natives (vgl. Prensky 2001) stimmig mit den Erkenntnissen hierzu? Inzwischen ist bekannt, dass Jugendliche digitalen Kompetenzillusionen

Autonomie

unterliegen, die sie sich einerseits selbst zuschreiben und die ihnen andererseits, z. B. durch Lehrkräfte, zugeschrieben werden (vgl. Ihme & Senkbeil 2017). Computerbezogene Kompetenzen (ICT literacy) werden z. B. nur geringfügig durch selbstgesteuerte Erfahrung im Bereich von Freizeit, Unterhaltung oder Social Media erworben und die Kompetenzentwicklung hängt von Faktoren wie etwa dem sozio-kulturellen Status des Zuhauses ab (vgl. ebd.). Über die fachbezogenen Kompetenzen oder Wahrnehmungen bezüglich Digital Religion fernab der ICT literacy bei Kindern und Jugendlichen liegen leider keine ausreichenden Befunde vor. Jedoch gehen wir auf der Basis allgemeiner Feldbeobachtungen nicht davon aus, dass Schüler:innen überwiegend bewusst und religiös sowie religionsbezogen kompetent im Feld der Digital Religion(s) agieren. Der Fremdbezug von Lehrkräften zu homogen wahrgenommenen Schüler:innen als Digital Natives kann daher als ein identitätsstiftender Otheringprozess interpretiert werden, bei dem die Schüler:innen zur generalisierten Fremdgruppe werden. Der vergleichende Selbstbezug gegenüber dieser Fremdgruppe fällt in den bisher veranschaulichten Lehrkräfteaussagen in Sachen Digitalität eher negativ aus und bleibt unverbunden mit religiöser Fachlichkeit. Veränderungen der sozialen Ordnung in der

Autorität
-----------

Klasse und der Kommunikation, wie sie sich auch in Fragen von Autorität im Unterricht zeigt, werden daher als verunsichernde Erfahrung gewertet. Dies kann dann u. U. sogar zu einem subjektiv empfundenen Sinnverlust der Lehrkräfte führen:

„Also was einem glaub ich auffällt ist, dass du halt... du hast ne gewisse Gruppe an Kinder, die brauchen dich dann fast gar nicht mehr, ne?“ (AI-S3, 3660)

Das spürbare Gebrauchtwerden von Lehrkräften, womit unter Umständen eine Sinnzuschreibung zum eigenen Beruf und somit vielleicht sogar die berufliche Identität verbunden ist, wirkt hier vermindert oder entfällt gar. Vor dem Hintergrund solcher Sinnstrukturen und dem Expter:innen-Noviz:innen-

Identität
-----------

paradigma kam innerhalb der Interviews regelmäßig Angst oder Berührungsangst zur Sprache, was wir als Hinweis auf daraus entstehende (emotionale) Barrieren deuten:

„Ich bin ja... was ich vorhin gesagt hab – man ist Experte. Und dann ham viele Angst „Oh, des funktioniert ned und dann steh ich vor der Klasse dumm da. Und dann klappt das nicht. Und oh Gott, und was mach ich dann? Und dann den... und dann lachen die über mich.“ Oder irgend sowas. Ich glaube des ist die Angst die dahinter steckt.“ (EI-1, 4961-4965)

„Aber ich glaube vieles davon ist so'n bisschen Berührungsängste, weil zum einen was damit zu tun hat, dass ich zu Seite trete. Ehm... das glaub ich muss man für sich selber klären. Also ich hab da sehr lange mit mir, mit mir gerungen, weil ich gemerkt hab... ehm... ich will schon, dass der Unterricht über mich läuft.“ (EI-2, 5325-5328)

Unsere Interviews mit Lehrkräften zeigen, dass die eigene religionspädagogische Expertise bei manchen Personen kaum mit der Wahrnehmung der eigenen Expertise in Sachen Digitalität verbunden wird. Das Bewusstsein für eine inhaltliche Verwobenheit von Religion und Digitalität, etwa in Form von Digital Religions oder von eigenen Kompetenzen aus religiösen Bildungsprozessen, könnte jedoch zumindest teilweise dort nutzbar gemacht werden, wo ICT-Kompetenzen nicht wirken: Gegenüber den gerade dargestellten Zugängen zeigt sich z. B. ein ganz anderer Deutungshorizont für Lehrkräfte, welche ihre Rolle auch aus ihrer religiösen Fachlichkeit speisen: „Die SuS sind Fachpersonen für ihre [digitale] Welt – ich kann damit in Dialog treten [...]. Ich bringe Erfahrungen, theologisches Fachwissen und mein Bezeigen des Glaubens ein (nicht

so fromm gemeint, wie es klingt).“ (FB-2, 6157-6159) Der Selbst- und Fremdbezug ist in dieser Aussage unserer Ansicht nach im Gegensatz zur defizitären Wahrnehmung innerhalb des Expert:innen-Noviz:innen-Paradigmas ressourcenstiftend situiert. Die

Autonomie

Autonomie im Sinne einer religionspädagogischen Subjektorientierung kann in einem solchen Rollenbild sowohl für Schüler:innen als auch für die Lehrkräfte bedürfnis- und lebensweltorientiert gewahrt bleiben. Eine wertschätzende Einbringung und (religiöse) Kommunikation kann gemeinschaftlich angebahnt werden. Ein methodisches Beispiel hierfür ist das sog. Reverse Monitoring, was eine soziale Ressource durch kooperatives Lernen bereitstellt (vgl. Horz 2020, 150): Traditionelle Mentoringstrukturen werden umgedreht (vgl. ebd). Lernende, die aufgrund signifikant stärkerem Nutzungsverhalten digitaler Medien vertrauter mit diesen umgehen, geben ihr prozessuales Wissen und ihre Erfahrungswerte mit digitalen Medien an weniger erfahrene Lehrende und Lernende weiter und erhalten dafür Wertschätzung (vgl. ebd.). Die Lehrenden wiederum teilen ihre didaktisch-methodische und inhaltliche Expertise mit den Lernenden (vgl. ebd.). Eine bidirektionale Subjektorientierung, sowohl an Schüler:innen als auch an der Lehrkraft, ermöglicht hierbei ein berufsbezogenes Selbstkonzept, welches ohne Vergleich zwischen Lehrkraft und Schüler:innen auskommt.

Gemeinschaft

Dass sich Lehrkräfte in Bezug auf Digitalität selbst defizitär wahrnehmen, muss allerdings nicht mit den Spannungen innerhalb der Rolle der Lehrkraft wie bisher in diesem Kapitel fokussiert einhergehen. Selbstwahrnehmungen traten außerhalb solcher Kontexte bei RELab digital etwa in nachfolgender Form auf:

„Also man fühlt sich auch immer gleich sehr unvollständig oder sehr, sehr... des hat, des hat, des bringt Technik sehr schnell einem bei. So im Sinne von „des kannst du nicht oder des... so gut bist du noch nicht oder so“. Man fühlt sich immer gleich sehr... minderwertig ist zu groß, aber sehr, sehr fehlerhaft.“ (EI-2, 5394-5397)

Diese Aussagen eröffnen weitere Fragehorizonte, die insbesondere die fachliche und persönliche Souveränität gegenüber Digitalisierungsprozessen in der Wahrnehmung der Rolle der Lehrkraft und den mit dieser verbundenen Idealen betreffen.

#### 4.2 Bedarfe in der Professionsentwicklung

Ein professioneller Umgang mit Digitalisierungsprozessen im Schulbereich und konkret im RU verlangt es, dass nicht nur Sollensanforderungen gestellt werden, sondern die Entwicklungs-, Verantwortungs- und Leistungsgrenzen ausgewiesen werden. Die Anforderungslogik nach mehr ICT-Kompetenz bei Lehrkräften macht es erwartbar, dass dem Berufsstand regelmäßig mangelnde Digitalkompetenz attestiert wird und sich Lehrkräfte dementsprechend in der Diskrepanz zwischen Professionsidealen, Selbstbildern und in der Beziehung zu Schüler:innen defizitär erleben. Daher sollten nicht nur „[...] Veränderungen in der Rolle der Lehrkraft, die durch die Digitalisierung der Schul- und Lernkultur bedingt sind [...]“ (EKD 2022, 50) anhand von Prozessen rund um den *Digital Religions-Unterricht* reflektiert, sondern auch Grenzen für das Handeln von Lehrkräften eruiert werden. Lehrkräfte sollten die Gelegenheit erhalten, bewusst Positionen und Handlungsstrategien für ihre Rolle entwickeln zu können. Hierfür werden Lernräume z. B. im Studium nötig, um mit sekundären Veränderungsprozessen hinsichtlich der sozialen Ordnung oder der eigenen Rolle im Unterricht angemessen umgehen zu können. Fachlich gesehen schließt sich daran die systemische Aufgabe an, religionspädagogische Ressourcen für die Entwicklung zu einem

gelingenden Umgang damit zur Verfügung zu stellen. Herausforderungen, die ein Leben in Digitalität und ein Unterrichten in einem *Digital Religions-Unterrichts* für die einzelne Lehrkraft stellen, sollten daher in Relationalität mit religionspädagogischen Ressourcen und Expertisen gebracht werden können. Eine Einübung und Erprobung dieser Verbundenheit von Digitalität und Religionspädagogik und ihrer Reflexion halten wir bereits im Studium für empfehlenswert oder besser gesagt für unverzichtbar. Denn Vorstellungen, Schemata und Skripte, die auch affektive Bestandteile haben, fungieren erstens als Filter für die Wahrnehmung und Einordnung von Digitalität und Unterricht. Zweitens wirken sie sich direkt auf die Handlungen von Lehrkräften aus, wenn z. B. die Effizienz zum kausalen Kriterium für den Medieneinsatz wird und digitale Medien deshalb nicht eingesetzt werden oder der Unterrichtsfluss abbricht und religionsbezogene sowie religiöse Kompetenzen der Lehrkräfte nicht zum Einsatz kommen.

„Der Erwerb digitaler Kompetenz ist zentral für Lehrkräfte und auch für den Religionsunterricht“ (ebd., 64). Dies erfordert, dass zu diesen Kompetenzen auch zählt, dass sich Lehrkräfte z. B. in Anbetracht von digitalbedingten Störungen des Unterrichts (vgl. Kapitel 3) bewusst sein können: „Ich muss immer eine Lösung, also eine Handlungsmöglichkeit haben wie man damit umgeht, aber ich kenn` nicht immer die Lösung.“ (EI-1, 4820-4821). Nicht ohne Grund bzw. aus unserer Sicht sehr plausibel spricht z. B. die KMK daher von einer „Strategie der Bildung der digitalen Welt“ und bedient sich Formulierungen wie etwa „Kompetenzen für ein Leben in der digitalen Welt“, anstatt mit *Digitalen Kompetenzen* zu titeln (KMK 2021). Aus religionspädagogischer Perspektive ist diese Erweiterung des Fokus sehr zu begrüßen. Mit ihr kommt die Lebensdienlichkeit digitaler Kultur wieder mehr in den Blick. Aspekte menschlicher Bedürfnisse an Kommunikation können gut eingespielt werden. Dabei ist es zudem möglich, die Grenzen des Machbaren auszuloten. Gerade an ihnen wird Religion häufig thematisch, weil hier klar wird, dass weder Lehrkräfte noch Schüler:innen selbst verbürgen können, was sie mit den Lehr- und Lernprozessen intendieren.

Zusammengefasst geht es dann nicht (mehr) einfach nur darum, weitere Kompetenzen zu erlernen, sondern den riskanten und herausforderungsvollen Transformationsprozess hin zu einem Leben in der digitalen Welt zu gestalten. Gerade Religion ist anfällig, derartige Prozesse zu simplifizieren, denn Religionskulturen sind offen für Fundamentalismen. Sie spielen zum Teil ein Wahrheitsverständnis ein, mit dem sich Menschen der Komplexität entziehen können. Dies zeigt sich insbesondere an den Grenzen der menschlichen Souveränität in digitalen Welten. Es eröffnet sich an der Vielfalt von Optionen und Weltdeutungen, die zum Beispiel für eine lebensdienliche Entwicklung digitaler Kultur auch in digitalen Öffentlichkeiten diskutiert werden, die Gefahr eines religiösen Fundamentalismus. Der Umgang mit Wahrheiten, die hier zur Debatte stehen, kann im RU gut geschult werden. Es gilt zu lernen, Wahrheitsansprüche zu prüfen und zu bewerten: Wenn Wahrheit beansprucht wird, wie wird diese in die Kommunikation eingebracht? Orientiert man sich an einem exklusivistischen, inklusivistischen oder pluralistischen Modell der Wahrheitsfindung? Wird ein Wahrheitsanspruch als eine persönliche Positionierung in den Blick genommen oder soll ihm objektive Geltung zukommen? Nicht allein Medienethik ist hier ein großes Thema, sondern auch die notwendige Religionskritik überall dort und dazu, wo fundamentalistische Erscheinungsformen von Religion ihre Grenzen überschreiten.

Wahrheit
----------

## 5 Fazit und Ausblick

Die Lehrkräfte, die sich bereit erklärten an den verschiedenen explorativen Studien innerhalb von RELab digital teilzunehmen, nahmen stark auf Narrative Bezug, die wir hier reflektierend vorgestellt haben: Erwerb von digitalen Kompetenzen, Effizienz, Digitalisierung als Unterrichtstechnik, neue Lernmethoden, die Potentiale zur Selbstbestimmung und Individualisierung im Unterricht fördern, nicht zuletzt auch die Unsicherheit, mit Störungen im Unterricht umzugehen. Das Thema Digitalität im RU wurde vor allem im Sinne eines Technikeinsatzes verstanden, den es unter Parametern der Narrative hinsichtlich der Notwendigkeit, digitale Kompetenzen zu fördern bzw. zu vermitteln, sowie guten digitalen Unterricht zu machen, zu bewerten gilt. Allzu oft schien es so, dass ein Scheitern an diesen Idealen der eigenen Person zugeschrieben wurde bzw. das Bild vorhanden war, dass Schüler:innen ein Scheitern ihnen zuschreiben. Von dieser Ausgangssituation her wurden in diesem Text exemplarisch, aber keinesfalls abschließend Spannungssituationen ausgelotet, die einen durchaus konstruktiv-kritischen Prozess und eine Reflexion über das Professionskonzept ‚der Religionslehrkraft‘ anleiten können und konkretisierende Einblicke und Orientierungen für die Religionslehrkräfte-Ausbildung liefern. Eine Reflexion über eine Situation, in der der Einsatz digitaler Medien scheitert, kann wegweisende Veränderungen für den Umgang mit digitalen Medien und mehr noch mit einer Kultur der Digitalität anbahnen.

In unserer hier vorgelegten religionsdidaktischen Reflexion haben wir zur Identifizierung von Scharnierstellen, an denen digitale Kommunikation religionsbezogene und religiöse Kommunikation im RU verändern könnte, menschliche Grundbedürfnisse thematisiert, die immer schon von Religionen bedient werden: Religion/Religiosität, Gemeinschaft, Autonomie, Identität, Autorität, Wahrheit, Ritual und Kommunikation. Sie erschließen den großen Begriffskomplex Religion auf eigene Weise und machen ihn konkreter fassbar. In einer Zeit, in der der exklusive Zugriff auf eine Tradition im Unterricht immer weniger plausibel erscheint, eröffnen diese Marker die Möglichkeit, den RU wieder zurück zu seinen Themen, gerade auch existentieller Art, zurückzuführen. Durch die Linse psychologischer Bedürfnisse lassen sich nicht zuletzt persönliche Interessen und Bindungen an das Fach Religion thematisieren. Für einen zukunftsfähigen RU könnte es ein Schlüssel sein, die menschlichen Bedürfnisse nach Religion/Religiosität ins Zentrum der Betrachtung zu rücken. Dies allerdings nicht so, dass Kinder und Jugendliche permanent nach ihrem Standpunkt zu einer Tradition befragt werden, sondern dass sie die Möglichkeit erhalten, verschiedene Traditionen mit ihren Angeboten kennenzulernen. Es dürfte für viele Schüler:innen zudem Neuland sein, überhaupt wahrzunehmen, dass Religionen Angebote zur Erfüllung existentiell menschlicher Bedürfnisse bereithalten. Hier ist also didaktisch und umfassender religionspädagogisch weiterzuarbeiten, um eine Bibeldidaktik, ein Theologisieren, eine Symboldidaktik oder ein performatives Lernen so zu profilieren, dass Traditionen bedürfniserfüllend an Kinder und Jugendliche weitergegeben werden können und zugleich die Ambivalenzen der digitalisierten Religionskulturen und ihr Scheitern – christlich gesprochen am Dienst des Evangeliums – religionskritisch fassbar werden.

Schließlich war es auffällig, wie wenig Digitale Religion für die Religionslehrkräfte bzw. die von uns befragten Studierenden von Belang war. Wir gehen nicht davon aus, dass sie alle keinen Kontakt zu Formaten digitaler Religion haben, sondern dass ihre Nutzung ihnen kaum präsent oder bewusst ist oder dass es ihnen unklar ist, ob jene Formate zum Kanon religionspädagogischer Reflexion gehören. Ein wichtiger Forschungsschwerpunkt wird es demgemäß sein, dieses Feld genauer zu bearbeiten: Es

wird darum gehen müssen, (angehende) Religionslehrkräfte auf ihre Nutzungsgewohnheiten hin und Erwartungen an digitale Religion zu befragen. Es fehlt uns also einerseits eine ausgearbeitete Theorie religiöser Mediensozialisation (vgl. Nord 2021), andererseits sollten Prozesse der Medienproduktivität angeschoben werden, die digitale Religionspraxis als qualitativ und das heißt in Anschluss an ihre Traditionen bzw. in kritisch-konstruktiver Fortentwicklung von ihnen als Bildungsaufgabe für den RU begreifen lassen.

Das bereits im Schaubild benannte (Kapitel 2) Projekt CoTeach liefert in diesem Sinne erste Bausteine zu einer fachwissenschaftlich durchdachten Adaption und Kreation digitaler Technologie im RU. CoTeach arbeitet mit sogenannten Tech-Probes, die zunächst einmal religiöse Praxis zu reflektieren helfen sowie die zum Teil gewohnte Religionspraxen auch kritisch hinterfragen, indem sie irritieren und provozieren. Dies geschieht etwa zum Thema religiöser Segenspraxen, wie sie auch in der allgemeinen digitalen Kultur in sozialen Medien – z. B. in kurzen Nachrichten, die gute Wünsche oder sogar explizit Segenswünsche weitergeben – auffindbar sind, aber auch mit eigens für den RU produzierten Installationen. Virtuelle Realitäten machen es im Rahmen von didaktischen Konzepten des Probehandelns möglich, z. B. verschiedene Segensräume zu besuchen oder in die Rolle einer Pfarrperson beim Sprechen des aaronitischen Segens am Ende des Gottesdienstes zu schlüpfen. Beide Probehandlungen liefern Reflexionshorizonte dafür, welche Bedeutung Segen, Segnen und gesegnet werden für eine Person hat.

Es ist eine hierbei spannende und noch weitgehend ungeklärte Frage, welche fachbezogenen Kompetenzen im Bereich Digital Religion in Zukunft für Religionslehrkräfte besonders wichtig sind? Anstehende Überarbeitungen des Curriculums für den RU versehen diese Frage mit aktueller Brisanz. Bei der Herausforderung, grundsätzlich über die Interdependenzen zwischen Digitalität und Religion religionspädagogisch nachzudenken sind dazu die Prozesse des *Digital Religions-Unterrichts* mitzudenken: Einerseits erschließen diese Digitalität und RU sowohl religionsbezogen als auch religiös und andererseits können fächerübergreifende Kompetenzen wie etwa zur ICT oder zum Classroommanagement fachspezifisch adaptiert werden. Diese Aufgaben sind Teil einer neuen Etappe innerhalb der Forschung zum digitalen Wandel in der Bildungskultur, zu dem die Religionspädagogik und ihre religionspädagogische Theoriebildung sowie die empirisch grundierte Praxisreflexion wesentlich beitragen kann.

*Wir danken insbesondere der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern (ELKB) und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) für die Förderung sowie allen beteiligten Lehrkräften und Studierenden, welche RELab digital erst ermöglichen.*

## Literatur

Adam, Oliver (2023) Diss.: Medien als Akteure. Eine qualitative Untersuchung zur Handlungsträgerschaft von Medien im Religionsunterricht.

Adam, Oliver; Deniffel, Jürgen; Nord, Ilona, Gennerich, Carsten & Palkowitsch-Kühl, Jens (2021): Digitales Lernen soll mobil und lebensrelevant sein. Eine Befragung von Studierenden der Religionspädagogik. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20(2021), H.2, doi.org/10.23770/tw0221. S. 230–240.

Adam, Oliver; Nord, Ilona & Wagner, Elke (2022): Digitalisierungsprozesse im Religionsunterricht. Das Forschungsprojekt Religious Education Laboratory digital (RELab digital). Ein soziologischer Zwischenbericht. In: Kristin Merle & Ilona Nord (Hrsg.): Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie (VWGTh)), S. 213–226.

Bradtke, Julia (2021): Individualisierung als Beitrag zu einem schüler/-innengerechten Religionsunterricht mit exemplarischer Betrachtung der sozialen Heterogenität. Eine kritische Reflexion. In: Bernhard Grümme; Thomas Schlag & Norbert Ricken (Hrsg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 152–164.

Burkhard, Johannes (2017): Die Reformation – Religion als Medienereignis. In: Ilona Nord & Hanna Zipernovszky (Hrsg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt. Religionspädagogik innovativ 14. Stuttgart: Kohlhammer. S. 95–103.

Campbell, Heidi (Hrsg.) (2021<sup>2</sup>): Digital religion. Understanding religious practice in new media worlds. London: Routledge.

Dietzsch, Andrea (2020): Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Religionsunterricht – Bedeutung für das Lernen und Impulse für den digitalen Religionsunterricht. In: Theo Web 19 (2), doi.org/10.23770/tw0152. S. 34–49.

Dietzsch, Andrea & Pfister, Stefanie (2022): Digitaler Religionsunterricht. Stuttgart: utb.

Drechsler, Barbara & Schindler, Ann-Kathrin (2019): Unterrichtsqualität. In: Detlef Urhahne; Markus Dresel & Frank Fischer (Eds.): Psychologie für den Lehrberuf. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 353–372.

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) (2022): Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen. EKD Texte 140. <https://www.ekd.de/digitalisierung-religionsunterricht-71588.html> (01.06.2023).

Fischer, Christian; Fischer-Ontrup, Christiane & Schuster, Corinna (2020): Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In: Detlef Fickermann & Benjamin Edelstein (Hrsg.): "Langsam vermissen ich die Schule ...". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Beiheft; 16, doi.org/10.25656/01:20234. Münster/New York: Waxmann. S. 136–152.

Gärtner, Claudia; Hans, Anna; Tacke, Lena & Thanscheidt, Anika (2020): Erfolgreich vernetzt? Über Chancen, Hürden und Gelingensbedingungen digitaler Lehre in der Religionspädagogik. In: Theo Web 19 (2), doi.org/10.23770/tw0152. S. 18–33.

Gennerich, Carsten; Palkowitsch-Kühl, Jens & Nord, Ilona (2021): Adaption digitaler Medien und Wertorientierungen zukünftiger Religionslehrkräfte: Auf den Weg zu einer Typologie. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20(2021), H.2, doi.org/10.23770/tw0222. S. 241–263.

Gojny, Tanja (2020): Digitalisierung und Religionsunterricht. Die Gelbe, o. Jg., 2, S. 41–57.

Gruber, Hans; Scheumann, Michael & Krauss, Stefan (2019): Problemlösen und Expertiseerwerb. In: Detlef Urhahne; Markus Dresel & Frank Fischer (Eds.): Psychologie für den Lehrberuf. Springer Berlin Heidelberg. S. 53–60.

Hähnel, Martin (2020): Erziehung zum Enhancement? Zur Rolle der Digitalisierung, Biomedikalisierung und Neurotechnologie in edukativen Optimierungsprozessen. In: Marc Fabian Buck, Johannes Drerup

- & Gottfried Schweiger (Hrsg.): Neue Technologien – neue Kindheiten? Stuttgart: J.B. Metzler. S. 73–84.
- Happel, Joachim: Didaktische Orientierungshilfen für digitale Arrangements im Religionsunterricht. In: *CI Informationen*, 02:2020, S. 3–4.
- Hassenzahl, Marc (2008): User experience (UX): Towards an experiential perspective on product quality. *Proceedings of the 20th International Conference of the Association Francophone d'Interaction Homme-Machine on - IHM '08*, (September), 11. doi.org/10.1145/1512714.1512717.
- Herring, Mary C.; Köhler, Matthew. J. & Mishra, Punya (Eds.) (2016<sup>2</sup>): *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators*. New York: Routledge. doi.org/10.4324/9781315771328
- Horz, Holger (2020): Medien. In: Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 133–159.
- Huizing, Klaas (2017): Deus und homo medialis. In: Ilona Nord & Hanna Zipernovszky (Hrsg.): *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt. Religionspädagogik innovativ 14*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 119–130.
- Ihme, Jan Marten & Senkbeil, Martin (2017). Warum können Jugendliche ihre eigenen computerbezogenen Kompetenzen nicht realistisch einschätzen? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. doi.org/10.1026/0049-8637/a000164.
- KMK Kultusministerkonferenz (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz "Bildung in der digitalen Welt" [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_12\\_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf) (01.06.2023).
- KMK Kultusministerkonferenz (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie "Bildung in der digitalen Welt". [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf) (01.06.2023).
- Knoblauch, Hubert (2020): *Die Refiguration der Religion. Perspektiven der Religionssoziologie und Religionswissenschaft*. Weinheim/München: Beltz Juventa
- Krotz, Friedrich (2022): *Die Teilung geistiger Arbeit per Computer: Eine Kritik der digitalen Transformation*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Kumlehn, Martina (2015): Art. Bildung, religiöse. In: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet*. doi.org/10.23768/wirelex.Bildung\_religiose.100082.
- Leonhard, Silke (2019): *Religionspädagogische Professionalität. Eine empirisch-theologische Studie im Horizont des Pathischen*. Göttingen: V&R.
- Leutzsch, Martin (2017): Medien in der Bibel – Bibel als Medium – Bibel in den Medien. In: Ilona Nord & Hanna Zipernovszky (Hrsg.): *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt. Religionspädagogik innovativ 14*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 61–79.
- Lohmann, Gert (2003): *Mit Schülern klarkommen: Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Merle, Kristin & Nord, Ilona (Hrsg.) (2022): *Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmung im interdisziplinären Kontext. Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie (VWGth), Band 58*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Nord, Ilona (2021): Religiöse Sozialisation von Jugendlichen in mediatisierter Welt: Ausgangsfragen und Zielsetzungen. In: Wolfgang Beck; Ilona Nord & Joachim Valentin (Hrsg.): *Theologie und Digitalität: Ein Kompendium*. Freiburg im Breisgau: Herder. S. 257–280.
- Nord, Ilona & Petzke, Judith (Hrsg.) (2023): *Religionsdidaktik diversitätsorientiert und digital*. Berlin: Cornelsen.

- Nord, Ilona & Pirner, Manfred (2022): Religiöse Bildung in der digitalen Welt. In: Volker Frederking & Ralf Romeike (Hrsg.): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Münster/New York: Waxmann. S. 333–358.
- Nord, Ilona & Zipernovzski, Hanna (Hrsg.) (2017): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt. Religionspädagogik innovativ 14. Stuttgart: Kohlhammer.
- Palkowitsch-Kühl, Jens (2022) Diss.: Religions- und Ethiklehrkräfte in Digitalisierungsprozessen. Analyse von Bedingungsfaktoren für die Integration digitaler Medien in den Religions- und Ethikunterricht an weiterführenden Schulen.
- Perels, Franziska et al. (2021): Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In: Elke Wild, & Jens Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin, Heidelberg: Springer. S. 45–68.
- Petko, Dominik (2012): Teachers' pedagogical beliefs and their use of digital media in classrooms: Sharpening the focus of the 'will, skill, tool' model and integrating teachers' constructivist orientations. In: Computers & Education 58 (4), doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.013. S. 1351–1359
- Petzke, Judith & Schweiker, Wolfhard (2023): Zwischen gedacht und gemacht: (Sonder)pädagogischer Förderbedarf und digital gestützte Lehr-/Lernsettings. In: Ilona Nord & Judith Petzke (Hrsg.): Fachdidaktik Religion: diversitätsorientiert und digital. Berlin: Cornelsen. S. 239–250.
- Prensky, Marc (2001): Digital natives, digital immigrants part. On the horizon. MCB University Press, Vol. 9 No. 5.
- Punie, Yves & Redecker, Christine (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, doi.org/10.2760/178382 JRC107466.
- Schlag, Thomas & Nord, Ilona (2021): Art. Religion, digitale. In: Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet. doi.org/10.23768/wirelex.Religion\_digitale.200879.
- Schröder, Bernd (2022): Religionspädagogik. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Tight, Malcolm (2021): Twenty-first century skills: meaning, usage and value, European Journal of Higher Education, 11:2, doi.org/10.1080/21568235.2020.1835517. S. 160–174.
- Tulodziecki, Gerhard; Grafe, Silke & Herzig, Bardo (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele. Stuttgart: utb.
- Wagner, Elke; Nord, Ilona & Adam, Oliver (2023): Digitalisierung als Störung? Zum Einsatz digitaler Medien im Religionsunterricht. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 2023 (Occasional Papers), doi.org/10.21240/mpaed/00/2023.03.28.X. S. 1–21.