



Österreichisches Religionspädagogisches FORUM

Guido Meyer • Carsten Misera • David Novakovits •
Sonja Gabriel • Oskar Dangl • Friederike Eichhorn-Remmel •
Viera Pirker • Florian Mayrhofer • Simone Birkel • Hans Mendl
• Rudolf Sitzberger • Alexandra Lamberty • Rebekka Krain •
Laura Mößle • Jan-Hendrik Herbst • Aida Tuhcic •
Said Topalovic • Oliver Reis • Carina Caruso • Christian Ratzke •
Christian Feichtinger • Şenol Yagdı • Thomas Benesch
• Yauheniya Danilovich • Günther Bader • Wolfgang Weirer

Religionspädagogik im
digitalen Zeitalter

Inhalt

Editorial

Viera Pirker / Wolfgang Weirer

Religionspädagogik im digitalen Zeitalter

5

Thementeil

Guido Meyer / Carsten Misera

Virtuelle Welten als Herausforderung für die Religionspädagogik

13

David Novakovits

Subjektivierungsprozesse in digitaler Welt.

Eine religionspädagogische Hermeneutik im Zeitalter der Bilder

39

Sonja Gabriel / Oskar Dangl

Religious Education with digital games?

59

Friederike Eichhorn-Remmel

Den (LEGO-)Stein ins Rollen bringen.

Eine (de)konstruktivistische Bibeldidaktik in der Wechseldynamik von

Literalität und Visualität am Beispiel eines biblischen Brickfilms zu Mk 2,1-12

78

Viera Pirker / Florian Mayrhofer

"Das Evangelium nach Mika".

Visuell-interaktionale Bibeldidaktik zur Passionserzählung

99

Simone Birkel

Selfie – (n)ever changing story.

Medienpädagogische Begleitung der Identitätsentwicklung

Jugendlicher durch digitale Selbstinszenierungen

124

Hans Mendl / Rudolf Sitzberger / Alexandra Lamberty

Identitätsbildung in digitalen Welten.

Ein Forschungsbericht

143

Rebekka Krain / Laura Mößle

Christliches Influencing auf YouTube als ‚doing emotion‘

161

Jan-Hendrik Herbst

Vom Overhead-Projektor zu Big Data-Analytics?

Ideologiekritische Perspektiven auf die Digitalisierung des Religionsunterrichts

179

Aida Tuhcic / Said Topalovic

„Digital lehren und lernen“.

Studie zur Nutzung digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht

197

Carina Caruso / Oliver Reis

„Sie sind doch eine Medienklasse!“.

Digitalisierte Praktiken im Religionsunterricht und Implikationen

für das professionelle Handeln von Lehrkräften

212

Christian Ratzke / Said Topalovic

Interreligiöses Lernen im digitalen Zeitalter.

Hochschuldidaktische Umsetzungsbeispiele aus christlicher und

islamischer LehrerInnenbildung

235

Weitere wissenschaftliche Beiträge

Christian Feichtinger / Şenol Yagdi

Tugendethik im christlich-islamischen Religionsunterricht.

Auf dem Weg zu einer interreligiösen ethischen Bildung

251

Thomas Benesch / Yauheniya Danilovich

Gottesbilder der orthodoxen Schülerinnen und Schüler.
Erste empirische Zugänge

273

Rezensionen

David Novakovits

Rezension zu: Volker Garste: Das Schattenprinzip im Religionsunterricht.
Entwicklungschancen für Lehrende und Lernende in interreligiösen Kontexten

291

Christian Feichtinger

Rezension zu: Nils Köbel: Identität – Werte – Weltdeutung
Zur biographischen Genese ethischer Lebensorientierungen

296

Günther Bader

Rezension zu: Hubertus Halbfas: Kann ein Christ Atheist sein?
Kann ein Atheist Christ sein?

300

Şenol Yagdı

Rezension zu: Mouhanad Khorchide: Gottesoffenbarung in Menschenwort.
Der Koran im Licht der Barmherzigkeit

304

Wolfgang Weirer

Rezension zu: Reese-Schnitker, Annegret / Bertram, Daniel /
Franzmann, Marcel (Hg.): Migration, Flucht und Vertreibung.
Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis

308

Wolfgang Weirer

Rezension zu: Lindner, Konstantin / Schambeck, Mirja / Somojoki, Henrik /
Naurath, Elisabeth (Hg.): Zukunftsfähiger Religionsunterricht.
Konfessionell – kooperativ – kontextuell

313

Religionspädagogik im digitalen Zeitalter

Editorial

Als wir im Frühjahr 2019 den *Call for Papers* für diesen Themenschwerpunkt veröffentlichten, war nicht ansatzweise zu erahnen, wie sehr die Frage der Digitalisierung schulischer Bildung ein Jahr später an Relevanz und Präsenz gewinnen würde. Die Gesellschaften in Europa und weltweit, Ökonomie, Kultur, Familien, Schulen und Bildungssysteme stehen derzeit aufgrund des Corona-Virus' in Atemlosigkeit und Unsicherheit. Die Universitäten, Hochschulen, Schulen und Kindergärten in Österreich haben Mitte März von einem auf den anderen Tag geschlossen, Deutschland hat rasch nachgezogen. Das Bildungssystem stand vor der unmittelbaren Herausforderung, sich in einen zumeist digital gestützten Raum des *Home Learnings* zu verlagern. In dieser Zeit ist das Ausmaß fehlender Infrastruktur, Investitionen und Einübungen zutage getreten. Auch an Hochschulen und Universitäten, die bzgl. technischer Infrastruktur und Zugänglichkeit auf Seiten der Lernenden mit besseren Voraussetzungen agieren, entdecken viele didaktisches Neuland. Die Relevanz physischer und synchroner Präsenz für das Lernen steht in Frage, die Unsicherheit der didaktischen Aufbereitung und der erforderlichen, doch wenig eingeübten Selbststeuerung seitens der Lernenden koppeln sich mit mitunter vagen Datenraten und zu wenigen digitalen Endgeräten in Familien.

2020 ist das digitale Zeitalter in der Bildung längst angebrochen, doch im Bereich der Schulen und Hochschulen, in der Ausbildung von Lehrkräften und des Kompetenzaufbaus von SchülerInnen und Studierenden zeigt sich einiger Entwicklungsbedarf. Schlagworte wie Digitalpakt, *Open Educational Resources* (OER), *Learning Analytics*, *Inverted Classroom*, *Virtual Reality* spiegeln die unterschiedlichen Ebenen, auf denen der digitale Wandel in Schule und Unterricht, in Prozesse des Lehrens und des Lernens eingreift. Medien- und Digitalkompetenzen fließen prominent in Ausbildungszusammenhänge ein; Menschen im Bildungsbereich – Lehrende und Lernende – kommen nicht umhin, sich diese anzueignen. Die Kompetenzen strukturieren sich in verschiedene Bereiche: Umgang mit Technologien,

Kommunikation und Vernetzung, Innovieren und Schaffen, Suchen und Nutzen, Identität und Wohlbefinden. Der digitale Wandel beschränkt sich nicht auf Medien, ist mit dem Medienumgang aber eng verknüpft. Die voranschreitende Mediatisierung der Lebenswelt erzeugt inzwischen durchgreifend neue Realitäten in Schule und Bildung.

Die Religionspädagogik ist als Fachwissenschaft und in ihrer fachdidaktischen, an Subjekt und Lebenswelt ausgerichteten Orientierung von diesem Wandel unmittelbar herausgefordert. Fachspezifisch eingebettet wird dies in umfassende Diskurse um *digital religion*, in den größeren Zusammenhang von Religion und Medien, in Fragen der Symbolsprache, religiöser Visualität und Kommunikation, in Lerntheorien und Unterrichtskonzeptionen. Damit einher gehen grundlegende Veränderungen im Selbst- und Menschenbild, sowie in sozialen Praktiken. Auf *Social Media*-Plattformen begegnen religiöses *Influencing* ebenso wie religiöse Selbst-Thematisierungen und -Inszenierungen. Solche höchst diversen Perspektiven erfordern grundsätzliche Positionierungen. Die Religionspädagogik reagiert zunehmend in Reflexion, Forschung und Praxisbegleitung auf die beschriebenen Veränderungen, gewinnt eigene Erkenntnisse und entwickelt neue Zugänge in die vielfältigen Perspektiven, die sich durch den digitalen Wandel eröffnen. Worin kann der konkrete Beitrag einer religiösen Bildung liegen, die Menschen heute stark machen will für und in einer Welt, die in zehn, zwanzig, fünfzig Jahren wieder grundlegend anders aussehen wird?

Der *Call for Papers* hat gute Resonanz unter religionspädagogisch Forschenden hervorgerufen und das Themenheft führt eine große inhaltliche und methodologische Vielfalt zusammen. Dies wertet das Herausgeberteam als Indiz, dass die Themenstellung auf verschiedenen Ebenen im Fach diskutiert wird. 12 Artikel versammeln sich unter der Überschrift „Religionspädagogik im digitalen Zeitalter“, zwei weitere werden in der themenoffenen Sektion „weitere wissenschaftliche Beiträge“ publiziert. Im Thementeil begegnen hermeneutische und empirische Zugänge ins Feld, Medienkritik, Umgang mit Virtualität und Bildern, Praktiken der Selbstinszenierung in Unterrichtsprojekten und auf *Influencing*-Plattformen. Neben religionspädagogischer Praxis wird insbesondere die Ausbildung, aber auch die Fort- und Weiterbildung von ReligionslehrerInnen im Bereich digitaler Medien, Praktiken, Kritik und Pluralität thematisiert.

Der Digitale Wandel ist weit mehr als ein technisches Prinzip, sondern eröffnet einen weiten Horizont für jedwedens Nachdenken über Bildung. Für die Religionspädagogik stellen sich insbesondere neue Erkundungen zu Aspekten der Wahrheit, Erfahrung und Verstrickung. Diesen Horizont konturieren **Guido Meyer** und

Carsten Misera, indem sie das Zueinander von Religion und Medien ausloten und hier insbesondere bildlich geprägte ‚Virtuelle Welten als Herausforderung für die Praktische Theologie‘, beschreiben. Neben dem Desiderat, Religionspädagogik unabhängig von und über Medienethik hinaus zu denken, positionieren sie theologisch die Gottesfrage und anthropologisch eine psychoanalytische Perspektive zum Umgang mit der wesentlich als Bilderwelt begegnenden Virtualität, deren Raum für eine mediensensible Religionspädagogik noch tiefergehend zu erschließen ist.

Dazu komplementär steht der Beitrag von **David Novakovits**. Er betrachtet ‚Subjektivierungsprozesse in digitaler Welt‘, für die er eine religionspädagogische Hermeneutik entwirft, die insbesondere auf das Zeitalter der Bilder rekurriert – denn digitale Medien sind für Heranwachsende zunehmend und wesentlich als starke, leicht zugängliche und distribuierbare Bilderwelten erfahrbar. Seine Argumentation erfolgt in einem Dreischritt, in der Auseinandersetzung mit historischen (Illich), philosophischen (Agamben, Benjamin) und psychoanalytischen (Lacan, Recalcati) Überlegungen zum Verhältnis von Bild, Subjekt und Gesellschaft, wobei eine fundamentale Frage nach Resonanz und Beziehungsmöglichkeit in einer *Social Media*-Umwelt und ihrer Prägekraft für Menschen gestellt wird.

Mit einer qualitativ-empirischen Studie untersuchen **Sonja Gabriel** und **Oskar Dangel** das pädagogische Potential religiöser Elemente in solchen virtuellen Welten, konkret in Videospielen, die in verschiedener Weise religiöse Systeme in ihren *Storylines* und Bilderwelten referenzieren. Indem sie Lehramtsstudierende mit einem differenzierten Manual aus den *Game Studies* einzelne Spiele erkunden und untersuchen ließen, fragen sie nach Potential und Grenzen für ‚*Religious Education with Digital Games?*‘. Die in den Spielwelten explizit begegnenden Religionsreferenzen können Lernende dabei unterstützen, religiöse Sensibilität zu entwickeln, doch das aus den Spielen heraus entstehende pädagogische Potential für transformierende religiöse Bildungsprozesse wird eher gering erachtet.

Zwei Beiträge thematisieren die komplexe Frage nach Literalität und Visualität in bibeldidaktischen Prozessen. Ebenfalls in einem hochschuldidaktischen Setting analysiert **Friederike Eichhorn-Remmel** die religionsdidaktisch bereits eingeführte Methode des Brickfilms, in der biblische Erzählungen mit Legosteinen inszeniert und als Stop-Motion-Film dargestellt werden. Im didaktischen Aushandlungsprozess des produktorientierten ‚Machens‘ und der anschließenden produktionsästhetischen Reflexion entsteht bei den Lernenden ein ‚Bewusst-Machen‘ für Grenzmomente und Ausdeutungsmöglichkeiten; eine ‚Wechseldynamik

von Literalität und Visualität'. Die multiperspektivische, (de-)konstruktivistische Analyse der visuellen Produkte erlaubt eine tiefgreifende Deutung eigener und fremder Hermeneutiken im Umgang mit einer biblischen Geschichte.

Als Beitrag zur bibeldidaktischen Unterrichtsforschung rekonstruieren **Viera Pirker** und **Florian Mayrhofer** mit ‚Das Evangelium nach Mika‘, wie SchülerInnen einer 7. Jahrgangsstufe sich in einem Selfie-Projekt in die Passionserzählung einschreiben, welche Schwerpunkte sie in visuellen Ausdeutungen wählen, und wie sie komplexe Aushandlungsprozesse um religionsunterrichtliche Konformität durchlaufen und auch sichtbar machen. In dem Beitrag werden visuelle Erzeugnisse (Bilder, Texte) von zwei SchülerInnengruppen mit der dokumentarischen Methode analysiert und mit den durch die SchülerInnen in der unterrichtlichen Präsentation vollzogenen Selbstdeutungen trianguliert. Auf diesem Weg können implizite theologische Denkmuster von SchülerInnen rekonstruiert und für die Religionspädagogik kritisch in Stellung gebracht werden.

Mit dem Beitrag ‚*Selfie – (n)ever changing story*‘ stellt **Simone Birkel** ein medienpädagogisches Projekt vor, das zur Begleitung der Identitätsentwicklung Jugendlicher durch digitale Selbstinszenierungen konzipiert und mit Studierenden durchgeführt wurde, die ihrerseits als MultiplikatorInnen mit SchülerInnen daran gearbeitet haben. Als Bildkommunikate können Selfies ideale Ansatzpunkte für eine Auseinandersetzung mit Selbstreflexion und Perspektivität eigener Inszenierung bilden. Die entstehenden Produkte wurden in einem rekonstruktiven Verfahren analysiert; unterstützt durch eine Gruppendiskussion unter teilnehmenden SchülerInnen.

Zwei Beiträge wenden sich dem in den letzten Jahren emergierenden Feld des christlichen Influencings in Social Media-Plattformen zu. **Hans Mendl**, **Rudolf Sitzberger** und **Alexandra Lamberty** stellen mit ‚Identitätsbildung in digitalen Welten‘ einen Forschungsbericht zur Diskussion, in dem sie die Identitätsbildung als eines der Ziele religiöser Bildung mit dem biografischen Lernen entlang personaler Präsentationen in digitalen Welten entwickeln. Sie konturieren das Feld der medial geprägten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, beschreiten die religionspädagogische *terra incognita* des Influencings und stellen einen darauf aufbauenden religionsdidaktisch orientierten Forschungsgang vor, der auf die Entwicklung einer *religious digital literacy* im Lehramtsstudium und für unterrichtliche Konzeptionen abzielt.

Rebekka Krain und **Laura Mößle** untersuchen Bewegtbildmaterial unter einem spezifischen Focus: Im Interesse, ‚Christliches Influencing auf YouTube als

„doing emotion“ zu erkunden, erläutern sie das Phänomen des christlichen *Influencings*, eröffnen als Analysekategorie den *Doing Emotion*-Ansatz nach Monique Scheer und analysieren auf dem Weg der Grounded Theory schließlich so exemplarisch wie tiefgreifend zwei Videos einer christlichen YouTuberin. Diese Analyse bringt drei Emotionspraktiken hervor: *Doing Intimacy*, *Undoing Complexity* und *Doing Christian Lifestyle*. Damit sensibilisieren die Autorinnen für das medienpädagogisch inzwischen breit diskutierte, religionspädagogisch jedoch erst zaghaft entdeckte Thema des *Influencings* auf der Plattform YouTube.

Jan-Hendrik Herbst stellt ‚Ideologiekritische Perspektiven auf die Digitalisierung des Religionsunterrichts‘ zur Diskussion. Das in allen Fachdidaktiken aktuell äußerst präzente Thema wird, wie er anmerkt, nur selten kritisch, auf der Ebene grundlagentheoretischer Überlegungen geführt. Technologiekritische Ambivalenzen werden zwar benannt, doch die Machbarkeits- und Möglichkeitsorientierung überwiegt; die Religionspädagogik bleibt jedoch tendenziell zurückhaltend in der vorschnellen Affirmation. In der Befassung mit aktuellen Debatten in der Medienpädagogik und im Abwägen zwischen kulturpessimistischen und gesellschaftskritischen Momenten plädiert er dafür, Medien nicht (nur) als Mittel der Gestaltung von Unterricht, sondern als dessen Gegenstand in den Blick zu nehmen, woraus sich fundamentaltheologisch weitreichende Implikate entwickeln lassen.

Said Topalovic und **Aida Tuhcic** tragen mit ‚Digital Lehren und Lernen‘-Erkenntnisse zur Nutzung digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht aus einer Umfrage unter islamischen ReligionslehrerInnen zusammen, die auch zum Ziel hatte, den Einsatz von E-Books für IRU in der Schule zu reflektieren. Die befragten LehrerInnen zeigen sich grundsätzlich aufgeschlossen und adaptiv für den Einsatz digitaler Medien in ihrem Unterricht, zeigen aber auch erhöhten Bedarf an Fortbildung an.

Der Religionsunterricht hat Anteil an dem allgemeinen Aufbau von Medienkompetenz, der an die alltagsweltliche Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche anschließt und Wahrnehmung von sowie Umgang mit Medien systematisieren und qualifizieren will. **Carina Caruso** und **Oliver Reis** untersuchen dies im Kontext des Bundeslands Nordrhein-Westfalen, in dem ein Medienkompetenzrahmen Einfluss auf die Planung und Gestaltung von Unterricht nimmt. Mit der konstruktivistischen Akteur-Netzwerk-Theorie wird die sich allgemeindidaktisch stellende Frage nach Wegen der Implementierung digitaler Technologien in den Unterricht (SAMR-Modell) mit einer Fallvignette religionsunterrichtlich konkretisiert und auf die LehrerInnenbildung hin befragt.

Die religionspädagogische Lehre an den Hochschulen und Universitäten ist gegenwärtig sowohl von Digitalisierung als auch von der Erfahrung von Pluralität, herausgefordert die interreligiöse Lehr-Lernprozesse in die LehrerInnenbildung einbringt. **Christian Ratzke** und **Said Topalovic** stellen ‚Hochschuldidaktische Umsetzungsbeispiele aus christlicher und islamischer LehrerInnenbildung‘ zur Diskussion, die sich explizit einer digitalen und kompetenzorientierten Hochschullehre zuordnen.

Im Abschnitt „weitere wissenschaftliche Beiträge“ finden sich zwei Artikel, die die pluralen Perspektiven der Religionspädagogik weiterentwickeln. **Christian Feichtinger** und **Şenol Yağdı** unternehmen ausgehend von der Beobachtung, dass tugendethisches Lernen in der gegenwärtigen Religionspädagogik wenig Beachtung finde, sich aber für interreligiöse ethische Bildungsüberlegungen besonders geeignet darstelle, grundlegende Überlegungen zur ‚Tugendethik im christlich-islamischen Religionsunterricht‘. Diese identifizieren sie als möglichen *common ground* ethischer Bildung, aus der dann sowohl unterschiedliche religiöse Traditionen ableitbar sind als auch Anschluss an säkulare Ethiken möglich werden.

Thomas Benesch und **Yauheniya Danilovich** suchen schließlich erste empirische Zugänge zu Gottesbildern orthodoxer SchülerInnen und erweitern damit ebenso die vorliegende religionspädagogische Forschung zu diesem Thema, wie sie der orthodoxen Religionspädagogik Aufschluss in das Denken Jugendlicher über ein zentrales Thema des Religionsunterrichts ermöglichen.

Abgerundet wird diese Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums mit Rezensionen zu ausgewählten jüngst erschienenen Publikationen.

Bitte beachten Sie die Homepage der Zeitschrift in Bezug auf die zukünftigen Themenschwerpunkte – die Ankündigungen mit den aktuellen *Calls for Papers* werden laufend ergänzt und aktualisiert. Die nächsten Ausgaben werden sich mit den Themen ‚Nachhaltiges Lernen‘ und ‚Religionsdidaktik im Kontext der Fachdidaktiken‘ befassen. Falls Sie als AutorIn einen Beitrag für eine der nächsten Ausgaben einreichen wollen, finden Sie dort auch alle Informationen rund um den Einreich- und Begutachtungsprozess.

Wir bedanken uns herzlich bei den SubventionsgeberInnen der Zeitschrift: Die substantielle Unterstützung seitens der österreichischen Pädagogischen Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (KPH Graz, KPH Edith Stein, KPH Wien/Krems, PPH Linz) stellt nach wie vor für die Zeitschrift einen wesentlichen finanziellen Eckpfeiler dar. Ebenso bedanken wir uns für die Subvention seitens der Katho-

lisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz, die die Zeitschrift in den Jahren 2020 und 2021 unterstützt. Dadurch werden die organisatorische Abwicklung des Peer-Review-Verfahrens sowie die Betreuung der Webpräsenz des ‚Österreichischen Religionspädagogischen Forums‘ wesentlich erleichtert.

Dank gebührt wie immer Stefanie Mayer und Andreas Bogensberger für ihre administrativen Tätigkeiten, die laufende Korrespondenz mit den AutorInnen, die Betreuung der OJS-Plattform und das akribische Lektorat, und Katrin Staab für die gewissenhafte Gestaltung des Layouts. Dieses wurde für diese Ausgabe noch einmal ein wenig verändert – wir freuen uns auf Ihre kritisch-konstruktiven Rückmeldungen!

Zum Abschluss des Editorials gibt es noch sehr erfreuliche Neuigkeiten: Die Nutzungsstatistik weist für das Jahr 2019 ca. 154.000 Zugriffe auf die Plattform des ‚Österreichischen Religionspädagogischen Forums‘ aus. Insgesamt wurden – allein im Jahr 2019 – 15.542 Dateien von der ÖRF-Seite heruntergeladen. Zahlen sind nicht alles – dennoch freuen wir uns über diese deutliche Dokumentation Ihres Interesses an der Zeitschrift! Wir werden in einer weiteren Ausbaustufe in den nächsten Monaten beginnen, diese Zahlen auch auf der Homepage zu veröffentlichen und laufend zu aktualisieren – ebenso wie die Anzahl der angefragten und erstellten Gutachten und die der eingereichten, veröffentlichten (und abgelehnten) Beiträge, um das Peer-Review-Verfahren als laufende Qualitätssicherung transparenter zu gestalten. Bei dieser Gelegenheit noch eine letzte Danksagung an das Team von ‚UniPub‘, das unsere Zeitschrift seitens der UB Graz seit Jahren kompetent, verlässlich und in viel intensiver Kleinarbeit betreut – danke!

Wir wünschen Ihnen eine intensive und bereichernde Auseinandersetzung mit den Beiträgen dieser Ausgabe des Österreichischen Religionspädagogischen Forums.

Verantwortlich für die inhaltliche Konzeption dieser Ausgabe:

Univ.-Ass. Dr. Viera **Pirker**, Universität Wien

Ao. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang **Weirer**, Universität Graz



KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
UNIVERSITY OF GRAZ
Katholisch-Theologische Fakultät



Virtuelle Welten als Herausforderung für die Religionspädagogik

Die Autoren

Prof. Dr. Guido Meyer, Leiter des Lehr- und Forschungsgebiets Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der RWTH Aachen.

Prof. Dr. Guido Meyer
Institut für Katholische Theologie
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen
Theaterplatz 14
D-52062 Aachen
guido.meyer@kt.rwth-aachen.de



Dipl.-Gyml. Carsten Misera, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehr- und Forschungsgebiet für Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der RWTH Aachen.

Dipl.-Gyml. Carsten Misera
Institut für Katholische Theologie
Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen
Theaterplatz 14
D-52062 Aachen
carsten.misera@kt.rwth-aachen.de



Virtuelle Welten als Herausforderung für die Religionspädagogik

Abstract

Der folgende Artikel befasst sich mit der Digitalisierung aus einer etwas randständigen Perspektive. Er fragt nach den virtuellen Bildern und nach deren Auswirkungen auf religionspädagogische Aufgaben und entwirft einige Handlungsempfehlungen. Digitaler Wandel, so die Grundthese, darf nicht ausschließlich als technisches Prinzip verstanden werden. Bildung und Erziehung in Schule und u.a. Religionsunterricht müssen sich mit dem neuen Erfahrungshorizont, in den sie gestellt werden, auseinandersetzen. Die Konzeption einer mediensensiblen Religionspädagogik braucht daher eine medienpädagogische und eine religionspädagogische Fundierung auf der Basis philosophisch-anthropologischer Erkenntnisse.

Schlagworte

Virtuelle Welten – Mediendidaktik – Digitaler Wandel – Bildung – Religionspädagogik

Virtual worlds as a challenge for religious education

Abstract

The following article highlights the guidelines of digitalisation in everyday life and provides guidance for religious education. Digital transformation should not be understood exclusively as a technical principle. Along with this, the question of the educational mandate in the intersection area of school and education arises in a new way. In this way, media didactics and religious education can form sustainable educational arrangements.

Keywords

virtual worlds – media didactics – digital transformation – education – religious education

1. Einleitende Gedanken

1.1 Digitalisierung und Bildung – Welchen Einfluss haben technische Möglichkeiten auf unser Weltbild?

In der aktuellen Debatte um die wirtschaftliche Zukunftsfähigkeit ganzer Nationen wird die Digitalisierung als ein zentrales Schlüsselkriterium angesehen. Von ihr, so heißt es, hänge die Zukunft postmoderner Gesellschaften ab. In diesen und vielen weiteren kurzen Aussagen, bekommt der Begriff eine nahezu erlösungsähnliche Dimension, die eine nüchterne Auseinandersetzung verhindert. Deshalb erscheint es zunächst notwendig den Begriff *Digitalisierung* zu definieren und zu kontextualisieren. Für Wolf und Strohschen ist Digitalisierung: „wenn analoge Leistungserbringung durch Leistungserbringung in einem digitalen, computerhandhabbaren Modell ganz oder teilweise ersetzt wird.“¹ Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung für Globale Umweltveränderungen (WBGU) definiert Digitalisierung als Zusammenspiel von Datenerfassung, Vernetzung, künstlicher Intelligenz und Robotik, das weltweit zu radikalen Änderungen im persönlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben führt.² Der Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik folgend, ist Digitalisierung die:

„Übertragung von Aufgaben, die bisher vom Menschen übernommen wurden, auf den Computer; (Teil-)Automatisierung mittels Informationstechnologien von zunächst sich wiederholenden mittlerweile auch weniger stark strukturierten Tätigkeiten.“³

All diesen Auslegungen gemeinsam ist, dass der Mensch immer weniger als selbständig Agierender verstanden wird und sein Handeln nur (noch) in Kooperation mit digitalen Systemen möglich wird. Es ist somit an der Zeit die Rolle des Menschen in diesen ‚Systemen‘ verstärkt aus einer geisteswissenschaftlichen Perspektive in den Fokus zu nehmen. Dabei lohnt es sich einen Blick darauf zu werfen, womit der Begriff *Digitalisierung* landläufig assoziiert wird. Große Industrie- oder Telekommunikationskonzerne etwa werben im Umfeld der *Digitalisierung* mit dem Image von Effizienzsteigerung und hohem Erfolgsversprechen.⁴ Diesen Versprechungen und Hoffnungen stehen kritische Stimmen kraftlos gegenüber.

1 WOLF, Thomas / STROHSCHEN, Jaqueline-Helena: Digitalisierung. Definition und Reife, in: Informatik-Spektrum 41/1 (2018) 56–64.

2 Vgl. WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT DER BUNDESREGIERUNG GLOBALE UMWELTVERÄNDERUNGEN (Hg.): Unsere gemeinsame digitale Zukunft, Berlin: 2019.

3 HESS, Thomas: Digitalisierung. Potsdam.

4 Beispielhaft sind hier die Internetauftritte von der Deutschen Telekom, BASF oder Bayer zu nennen. Auf eine Beifügung von Screenshots wurde wegen der hohen Anzahl von Aktualisierungen verzichtet.

1.2 Begriffstheoretische Einordnung

Aus einer anthropologisch-philosophischen wie aus einer theologischen Perspektive stellt Digitalisierung die Frage nach dem Verständnis von Welt, Weltdeutung und Welterschließung. Der (mediale) Kontext prägt Denken und Handeln. Die neue „Kultur der Digitalität“ fiel nicht vom Himmel; sie ruht wie jede kulturelle Innovation auf den Säulen vorangegangener Entwicklungen, wie Felix Stalder überzeugend dargelegt hat.⁵ Ohne die moderne segmentierte Wissensgesellschaft und die zahlreichen sozio-kulturellen Veränderungen der Moderne hätten die digitalen Transformationsprozesse, mit denen wir heute konfrontiert werden, nicht greifen können. „Die neuen Technologien trafen also auf bereits laufende gesellschaftliche Transformationsprozesse.“⁶

Bildung als Auseinandersetzung mit der umgebenden Wirklichkeit kann sich den damit verbundenen grundsätzlichen Problemen nicht entziehen. Sowohl *Digitalisierung* als auch *Bildung* sind deshalb zwei Begriffe, die vor einer weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik *Digitaler Bildung* definiert werden müssen.

Unter Digitalisierung können beispielsweise *Industrie 4.0*, d.h. die Optimierung industrieller Produktionsprozesse durch Roboter und Assistenzsysteme, digitale Kommunikationswege und Social Media, der Wandel von einer politisch interaktiv bestimmten zu einer von Medien bestimmten Gesellschaft verstanden werden. Vieles spricht dafür, dass wir am Ende der Epoche klassischer Schriftlichkeit, der sogenannten Gutenberg Ära, angekommen sind und nunmehr in einer neuen digital und medial geprägten Epoche leben.

Heinz-Elmar Tenorth bezeichnet aus bildungshistorischer Perspektive *Bildung* als eine *universale Spezialfunktion*.⁷ Bewusst spricht er von einer „Spezialfunktion“,⁸ weil sich das gesamte Weltgeschehen immer in einer Form auf einen Bildungsbegriff zurückführen lasse. *Bildung* befasst sich mit dem Verhältnis des Menschen zur und mit seiner Welt. Dabei ist mit *Welt* alles Materielle und Nicht-Materielle im Interaktionskontext des Menschen gemeint. Folglich ist beim Umgang mit der Welt immer das individuelle Subjekt betroffen, weil Erfahrungen nur primär von einer Person und nicht für eine andere Person gemacht werden können.

Dies wiederum charakterisiert die Universalität von Bildung, weil der Mensch immer in Interaktion mit oder zur Welt steht. Bildungsprozesse vollziehen sich nur im Individuum. Ein kollektives Lernsubjekt gibt es nicht. Das Erreichen gemeinschaftlicher Ziele, eines übergeordneten Lernprodukts, besteht aus der

5 STALDER, Felix: Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp ³2017 (= Edition Suhrkamp 2679).

6 EBD., 21

7 Vgl. TENORTH, Heinz-Elmar: Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert. Emphase und Ernüchterung, Befreiung und Unterdrückung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1 (2018) 51–60, 51.

8 EBD., 52.

Kumulation vieler individueller Leistungen. Somit widerspricht das Homogenitätsprinzip im gesellschaftlichen Kontext der Heterogenität des Lerners im individuellen Kontext. Die Heterogenität artikuliert sich in der Bedürfnisorientierung eines lebensweltlichen Empfindens des Lernsubjekts.

Bildung meint mehr als einen kognitiven Wissenserwerb oder eine schlichte Anpassung an die Welt.

„Bildung ist eine Selbstkonstruktion in Wechselwirkung mit der Welt.“⁹

Bildung impliziert ein kritisches Verhältnis zu den bereits internalisierten Erfahrungsbeständen der Gesellschaft. Bildung darf somit nicht ausschließlich vom Nützlichkeitsprinzip der Gesellschaft gedacht werden, sondern vom umfassenden Selbst- und Weltverständnis des Individuums. Dem heutigen bildungsökonomischen Denken ist die Erinnerung an den klassischen Bildungsbegriff vorzuhalten, dem es nicht bloß um die Vermittlung instrumenteller Rationalität, sondern humaner Rationalität ging.¹⁰

Lernen als spezielle Bildungspraxis findet nur in der Zuordnung von Lernmöglichkeiten in Raum- und Zeitabständen der eigenen Biographizität statt. „Bildung impliziert die Antizipation gelungener Entwicklung.“¹¹ Damit meint FAULSTICH die narratologische Aufarbeitung der eigenen erinnerten Zeit in Lernkontinuitäten und Lerndiskontinuitäten, die zu einer Identitätsbildung des Individuums beitragen. Gerade in postmodernen Zeiten, in denen: „der Zerfall der Zukunft und das Auseinandertreten verschiedener Zeitvorstellungen pointiert worden [sind], die sich auf Subjektivität und Kontextualität [...] beziehen“,¹² gewinnt die Eigenzeit des Lernsubjekts an neuer Relevanz.

2. Digitalisierung, Medien und Wirklichkeit – Eine Standortbestimmung

Medien verändern auf eine je eigene Weise die Weltwahrnehmung und damit die Welt. Insbesondere digitale Medien schaffen Wirklichkeitsräume nicht zuletzt für junge Menschen. Mit dem vielverwendeten Begriff „digital natives“ bezeichnen wir eben jene neue Generation, die ein Leben ohne den Blick auf die Welt ohne digitale Medien nicht gekannt haben. Unbestreitbar modifizieren seit einigen Jahrzehnten die neuen Medien den Alltag und damit die Erfahrungswelt der Men-

9 TENORTH, Heinz-Elmar: Bildung für die digitale Zukunft, Interview von: ANTONY, Philipp (23.08.2018).

10 Vgl. BERNHARD, Armin: Pädagogisches Denken, Stuttgart: Schneider Hohengehren 2016, 69.

11 FAULSTICH, Peter: Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie, Bielefeld: Transcript 2013, 156.

12 EBD.

schen. Aus diesem Grund ist die Religionspädagogik als „Erfahrungswissenschaft“ in besonderer Weise auf sie bezogen.

Während medial konstruierte Erfahrungen den öffentlichen Raum bestimmen, findet die institutionalisierte Religion eher weniger Beachtung. Während einst die Religion die Medien bestimmte, bestimmen heute die Medien die Religion. Vor allem neue Medien gelten zu Recht als die entscheidenden Akteure großer gesellschaftlicher Umbrüche.¹³ Ebenso die Welt der Arbeit wie die der Freizeit sind ohne sie denkbar. Digitale Medien prägen nicht nur die Art und Weise, wie gearbeitet und sich vergnügt wird, sie verändern tiefgreifend alle Institutionen und formatieren den gesellschaftlichen Rahmen um.¹⁴ Verunsicherung und Frust mit immensen Folgen für das Zusammenleben der Menschen verbreiten sich in westlichen Demokratien seit Jahren rasant.¹⁵ Und im Zentrum vieler Besorgnis erregender Entwicklungen stehen die digitalen Medien, mit denen nunmehr quasi jedermann sich an den Stimmungen aktiv oder passiv beteiligen kann.

Der neuen digitalen Herausforderung, heißt es von PolitikerInnenseite mahnend, darf sich niemand in den Weg stellen, sonst gerät er ins wirtschaftliche Abseits. Demgegenüber jedoch drängen sich medienpädagogisch Fragen geradezu auf. Fragen nicht nur nach einem pädagogisch-didaktisch sinnvollen Gebrauch, sondern Fragen nach den Auswirkungen und den wirklichkeitskonstituierenden Dimensionen der neuen digitalen Welten.

Wenn wir fortan von ‚virtuellen Welten‘ sprechen, so meinen wir damit auf der Basis der Digitaltechnologie generierte und computergestützte Räume, die sich auf der Bildschirmoberfläche von PCs, Laptops, Tablets oder Smartphones zeigen. Ursprünglich entstammt der Begriff ‚virtus‘ dem Lateinischen und steht für mannhaft, tüchtig und tugendhaft. Der französische Begriff ‚virtuel‘ dagegen meint, was fähig ist zu wirken. Im Deutschen bezeichnet ‚Virtualität‘ zunächst das, was imaginabel und denkbar ist.

Digitale Welten sind zumindest auch virtuelle Welten. Virtuelle Welten wiederum sind allem voran Bilderwelten und als solche haben sie Einfluss auf unser Wirklichkeitsverständnis. Und letzteres bildet die Basis des Glaubensverständnisses und umgekehrt. Gerade in nachtraditionalen Zeiten, in denen die klassischen Sozialisationsmechanismen nicht mehr greifen, entwickelt sich der Glaube weni-

13 Vgl. NORD, Ilona / ZIPERNOVSZKY, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2017 (= Religionspädagogik innovativ Band 14), 11.

14 NASSEHI, Armin: Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft, München: C.H.Beck 2019.

15 PÖRKSEN, Bernhard: Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung, München: Carl Hanser Verlag GmbH & Co. KG 2018.

ger innerhalb einer Gemeinschaft als vor dem Hintergrund von (religiösen) Erfahrungen, die im Lichte unseres Wirklichkeitsverständnisses und mit Blick auf das Ganze unserer Existenz uns bedeutsam erscheinen.

Die neuen Bilderwelten bilden nicht nur Wirklichkeiten ab, sondern wecken Sehnsüchte und initiieren Haltungen. Aus diesen Gründen sind sie theologisch relevant, denn sie sind Teil unserer aller Wirklichkeitsverständnis und stehen damit in einem direkten Bezug zu unserem Glaubensverständnis. Darüber hinaus kommen in vielen virtuellen Welten, angefangen von PC-Spielen über Internetseiten bis hin zu *social media*, religiöse Zeichen und Symbole zum Einsatz. MedienpädagogInnen sprechen hier von „Religion in den Medien“¹⁶. Religionspädagogisch interessant ist, wie Religion hier gebraucht wird und welche Effekte und Erfahrungen mit Religion assoziiert werden. Mindestens ebenso interessant und wichtig ist jedoch noch ein weiterer Zugang zu den Medien, den MedienpädagogInnen als „Medienreligion“¹⁷ bezeichnen. Hier geht es zunächst nicht um Artikulationen einer expliziten Religion, wie sie sich in Symbolen und Zeichen findet, sondern um das Medium an sich. Es geht – um den Begründer der modernen Medientheorie, Marshall McLuhan zu zitieren – um das Medium an sich: „The medium is the message“¹⁸. Damit ist gemeint, dass nicht (nur) die vordergründige Botschaft deutungsrelevant ist, sondern das Medium an sich, aufgrund seiner strukturellen Gegebenheit bereits eine wirklichkeitstransformierende Kraft besitzt. Um es noch einfacher zu sagen: Ein und dieselbe Nachricht in der Zeitung, im Radio und im Fernsehen wirkt auf den/die Rezipienten/Rezipientin jeweils unterschiedlich.

Angesichts der Größe der gesellschaftlichen Herausforderung dürfen auch die bislang veröffentlichten theologischen Annäherungen an dieses Thema zumindest von der Anzahl her eher als zurückhaltend bezeichnet werden. So seltsam es scheint: Die neuen Wirklichkeitsräume scheinen weit weg von den drängenden theologischen Problemen. Mit Blick auf religionspädagogische Belange darf in diesem Zusammenhang von einem blinden Fleck in der Forschungslandschaft gesprochen werden. Im Gegensatz dazu finden in didaktischer und schulpraktischer Hinsicht digitale Medien durchaus große Beachtung.

Darüber hinaus könnte eine gewisse Grundhaltung, die wir als ‚Medienpessimismus‘ bezeichnen und die von bedeutenden altvorderen Medientheoretikern und

16 Vgl. PIRNER, Manfred L. (Hg.): Medien-Macht und Religionen. Herausforderung für interkulturelle Bildung; Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2010, Berlin: EB-Verl. 2011 (= Pädagogische Beiträge zur Kulturbegegnung 29).

17 Vgl. PIRNER, Manfred L. / BREUER, Thomas (Hg.): Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München: Kopaed 2004 (= Medienpädagogik interdisziplinär 2).

18 Vgl. McLuhan, Marshall: The Medium is the Message, New York: Random House 1967.

-philosophen, von Jean Baudrillard über Paul Virilio bis Günther Anders und Neil Postman vertreten wird, den wirtschaftlichen Interessen im Weg stehen. Eine medienpessimistische Grundhaltung sieht in den Medien vor allem den Schaden, den sie an Menschen, Bildung und Gesellschaft anrichten. Von Zurückhaltung bis Ablehnung gegenüber den Neuen Medien lautet das Programm ihrer Vertreter. Öffentlichkeitswirksame Unterstützung findet diese Meinung bei einigen bekannten Hirnforschern wie Manfred Spitzer und Gerald Hüther, die aus dem Blick ihrer Wissenschaft, den Medienkonsum allgemein grundsätzlich und pauschal in Frage stellen.

Wenngleich es viele gute Gründe gibt, medienpessimistische Grundpositionen zu beziehen, muss religionspädagogisch mit einem betont phänomenologischen Blick zunächst die konkrete Lebenspraxis der Menschen in den Forschungsfokus genommen werden; und hier belegen alle wissenschaftlichen Untersuchungen zum Medienkonsum über die letzten 15 Jahre permanent steigende Zahlen.¹⁹ Dass der Medienkonsum allein noch keine medienoptimistische Position zu begründen vermag, erscheint verständlich. Eine pädagogische und religionspädagogische Auseinandersetzung und Begleitung medialer Umgebungen erfordert mehr als eine geistige Ablehnung; sie erfordert ein sich Einlassen und ein tieferes Verständnis.

Um eine ausgewogene Grundhaltung, die ebenso die Gefahren wie die Chancen der neuen Medien abzuwägen versucht, bemühen sich einige Grundlagenpapiere der Deutschen Bischofskonferenz. Neben dem bereits 1998 erschienen gemeinsamen Schreiben „Chancen und Herausforderungen der Mediengesellschaft“ ist für unseren Zusammenhang vor allem das medienethische Impulspapier „Virtualität und Inszenierung“²⁰ von 2011 und „Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit“²¹ von 2016 zu erwähnen. Unter Zuzug von ausgewiesenen ExpertInnen bemühen sich die Bischöfe in mehreren Schreiben um eine medienethische Orientierung auf der Basis eines breiten Ansatzes, der ebenso wirtschaftliche, soziale und politische Aspekte der Diskussion einbezieht. Dabei stellen sie sich

19 An dieser Stelle ist auf zahlreiche Veröffentlichungen des Medienpädagogischen Forschungsbundes Südwest (mpfs) mit folgender URL zu verweisen: <https://www.mpfs.de/startseite/>. Die JIM-, Kim-, miniKIM- und FIM-Studie verdeutlichen die oben skizzierten Tendenzen.

20 Vgl. SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Virtualität und Inszenierung. Unterwegs in der digitalen Mediengesellschaft. Ein medienethisches Impulspapier, Bonn 2011 (= Die deutschen Bischöfe 35).

21 Vgl. SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit. Impulse der Publizistischen Kommission der Deutschen Bischofskonferenz zu den Herausforderungen der Digitalisierung, Bonn 2016 (= Arbeitshilfen 288).

bewusst in die Tradition weltkirchlicher Grundsatzdokumente wie beispielsweise das Konzilsdokument *Inter Mirifica*.²²

So lobenswert und von ihrer Grundhaltung her ausgewogen diese Orientierungshilfen auch sein mögen, ihre Grundintention ist im Kern eine medienethische und damit wiederum verengt sich religionspädagogisch betrachtet die Perspektive. Bei den genannten Stellungnahmen geht es um kirchliche Standpunkte und davon abgeleitet um Handlungsempfehlungen. Eine einschlägige Medientheologie bleibt außen vor. Bemühte sich noch das Konzilsdokument *Inter Mirifica* um grundlegende theologische Verbindungslinien, indem es Jesus selbst als einen „Meister der Kommunikation“ bezeichnete, von dessen Vorbild sich soziale Kommunikationsmittel inspirieren lassen müssten, um gleichsam die Menschheit von „Babel nach Pfingsten“ zu führen, so sind heute medientheologische Bezüge nur selten zu finden. Deshalb sei hier provokant gefragt: Sind die Neuen Medien und damit auch die virtuellen Welten ein gottfreier Raum? Oder ist es nicht eher TheologInnen-Pflicht mit dem Hl. Ignatius von Loyola „Gott in allem suchen“? Und weiter gefragt: Vor dem Hintergrund welchen Wirklichkeitsverständnisses ist vom geheimnisvollen und nahen christlichen Gott in virtuellen Welten zu sprechen? Nicht zuletzt diesen grundlegenden theologischen Fragen möchten wir im Folgenden nachgehen.

Sich über die vorgegebene Wirklichkeit eine andere Welt vorzustellen, gehört seit Anbeginn zum Menschsein dazu. Mittels neuer Medientechnologien jedoch erhält diese typisch menschliche Fähigkeit nie dagewesene Ausdrucksmöglichkeiten, die sich nunmehr zahlreiche Natur- und Technikwissenschaften zu Nutze machen, um weiter in die Geheimnisse der Natur vorzustoßen und um Prozesse zu simulieren. Nicht nur WissenschaftlerInnen, auch KünstlerInnen bedienen sich zunehmend digitaler Technologien und verleihen immer neuen Imaginationen und inneren Bildern einen sichtbaren Ausdruck. Seit Ende der 1990er Jahre entwickelte sich ein Wirklichkeitsverständnis, das die Virtualität der physischen Existenz gegenübergestellt. Virtuell ist das, was sichtbar gemacht wird und entsprechend wirkt, was aber keine Realität im engeren Sinn beanspruchen kann. Dieses im Kern dualistische Grundverständnis wird seit einigen Jahren schon durch neuere technologische Entwicklungen in Frage gestellt. So etwa, wenn von „mixed reality“ die Rede ist. Diese meint eine „gemischte Realität“, die sich dadurch kennzeichnet, dass die Wahrnehmung (der natürlichen Umwelt) des/der Nutzers/Nutzerin verbunden wird mit virtuellen Elementen. „Augmented reali-

²² Vgl. *Inter Mirifica*, in: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19631204_inter-mirifica_ge.html [abgerufen am 16.07.2019].

ty“²³ bietet eine große Hilfestellung etwa bei komplexen Aufgaben, v.a. in Konstruktion, Wartung und Medizin. Virtuelle Umgebungen oder „virtual environments“ sind computergestützte Arbeitsplattformen zur gemeinsamen und gleichzeitigen Forschungstätigkeit an unterschiedlichen Orten. Virtuelle Umgebungen schaffen ein hohes Maß an Immersion der Beteiligten und unterstützen inhaltlich und technologisch meist nationale und oftmals internationale Forschungsinitiativen.

Kehren wir abschließend nochmals kurz zu den virtuellen Welten zurück. Während wir ‚virtuell‘ als eben jene digital konstruierten Bilder bezeichnet haben, mittels derer eine ‚virtual reality‘ (VR) entsteht, fügt der Begriff ‚Welt‘ hinzu, dass es sich dabei um ein kohärentes Ganzes handelt, das aus digitalen Codes besteht und als symbolische Form verstanden werden muss. Ritter definiert Welt als „eine in sich sinnvoll gegliederte Ganzheit“²⁴, in der Komplexität und Vielfalt von anderen Bereichen abgegrenzt wird. Virtual Reality liefert somit die symbolischen Formen – wie Ernst Cassirer sagen würde – mittels derer der menschliche Geist seine Welt konstruiert.²⁵

3. Denkansätze für eine Theologie der virtuellen Welten

Nachdem der sozio-kulturelle Hintergrund mit Blick auf religionspädagogische Fragen skizziert wurde, bedarf es nun einer theologischen Rückversicherung. In zwei Denkschritten möchten wir uns nunmehr theologischen Fragen nähern: Im Sinne einer anthropologisch gewendeten Theologie möchten wir erneut nach dem anthropologischen Hintergrund fragen, der einen Glauben an einen Gott im Sinne der biblischen Offenbarung in virtuellen Welten als sinnvoll erscheinen lässt.²⁶ Im darauffolgenden zweiten Schritt sollen die virtuellen Welten als Teil einer von Menschenhand weiterentwickelten Schöpfung verstanden werden, so dass die genannten Welten nicht zu Parallelwelten degenerieren, die dem Geist des Schöpfers zuwiderlaufen.

23 HUBIG, Christoph: Die Kunst des Möglichen I. Grundlinien einer dialektischen Philosophie der Technik, Bielefeld: Transcript 2006 (= Grundlinien einer dialektischen Philosophie der Technik 1), 166.

24 RITTER, Joachim / GRÜNDER, Karlfried / GABRIEL, Gottfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe 971 Bd. 12, Sp 407.

25 Vgl. CASSIRER, Ernst / ROSENKRANZ, Claus: Philosophie der symbolischen Formen, Hamburg: Meiner 2010 (= Philosophische Bibliothek 607).

26 Vgl. WAHLBERG, Mats: Das Medium, die Botschaft und die Messe. Was hat Marshall McLuhan der Systematischen Theologie zu sagen?, in: NORD, Ilona / ZIPERNOVSZKY, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2017 (= Religionspädagogik innovativ Band 14), 104–118, 108.

3.1 Anthropologisch-philosophische Annäherung an virtuelle Welten

Virtuelle Welten sind symbolische Formen des Ausdrucks und der Kommunikation auf der Basis von technisch hochkomplexen Gerätschaften. Damit sind sie beides: Technik und somit Objektwelt und symbolischer und damit verweisender Ausdruck. Sie entstammen binären mathematischen Codes und simulieren Realität.²⁷ Paradigmatisch spiegelt sich in den virtuellen Welten eine Grundspannung postmoderner Menschen: die Objekt-Welt der Technik und die Subjekt-Welt der Innerlichkeit. Beide Welten miteinander in Austausch und Beziehung zu bringen, erscheint zusehends schwierig. Denn aufgrund einer fragmentierten und hochfunktionalisierten Gesellschaft erleben viele Menschen ihre Lebens- und Alltagswelt kalt und resonanzlos²⁸. Ein Spalt tut sich auf zwischen einer kalten Welt der Technik und Wissenschaftlichkeit einerseits und einer nach Lebendigkeit und Authentizität seufzenden inneren Welt.²⁹ Ein Spalt, den die virtuellen Bilder noch vertiefen, denn sie werden zunehmend als Teil einer erweiterten Objekt-Welt verstanden. Zu Recht beklagte schon vor Jahren die Wiener Religionspsychologin Susanne Heine eine Kultur, die sich „dem Objekt verschrieben habe“.³⁰ Sie schreibt:

„Der Mensch begann sich schrittweise in ein beobachtendes Subjekt zu verwandeln und vom beobachteten Objekt zu trennen, eine Haltung, die zum Inventar der Aufklärungskultur zählt und in vielen Bereichen der Wissenschaft bis heute bestimmend geblieben ist.“

Dadurch geht die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit zurück und die Objektwelt verliert ihren Bezug zu den Gefühlen und auf diesem Weg auch Bedeutsamkeit im umfassenden Sinn. Aufgabe der Bildung ist es – Heine zufolge –, diese Subjekt-Objekt-Spaltung, in der der Mensch alles, und damit letzten Endes auch sich selbst zum Objekt macht, zu überwinden.³¹ Bildung – um noch einmal auf den Begriff zurückzukommen – meint deshalb ‚Weltaneignung‘; sie ist kein schlichtes Aufnehmen von Fakten, sondern bedarf einer inneren Haltung, durch die das Subjekt sich gleichsam in Beziehung zum Objekt setzt.

„Solche Prozesse vollziehen sich – im Gegensatz zum bloßen Anlernen – auch unter starker emotioneller Beteiligung, sind von der „Lust an der Erkenntnis“ bewegt, die schon Platon in seiner

27 Vgl. VIAL, Stéphane / LÉVY, Pierre: *L'être et l'écran. Comment le numérique change la perception*, Paris: Presses universitaires de France impr. 2013, 2013.

28 Vgl. ROSA, Hartmut: *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp 52017.

29 Der polnische Literaturnobelpreisträger Czeslaw Milosz schildert die Aufspaltung der Welten und wie es zu Epiphanien kommen kann. Vgl. WALCZYK, Krzysztof: Czeslaw Milosz und seine Epiphanien, in: *Stimmen der Zeit* 3 (2000) 260–276.

30 Vgl. HEINE, Susanne: Über den Luxus der Bildung, in: *Loccumer Pelikan* 3 (2000) 115–120.

31 Vgl. EBD., 115.

Eros-Lehre in leuchtenden Farben geschildert hat. Und ein Nebeneffekt besteht darin, dass sich auch Fakten leichter merken lassen, wenn sie mit einem Aha-Erlebnis verbunden sind.“³²

Für unseren Zusammenhang bedeutet dies, virtuelle Welten stehen in der Gefahr unter den genannten Prämissen als ein Teil der Objektwelt verstanden zu werden. Als Teil einer Welt, die im Zuge einer modernen Beschleunigungslogik – um mit Hartmut Rosa zu sprechen – das Unverfügbare immer mehr abschafft und in die letzten Winkel der Alltagserfahrungen eindringt.³³ Ein letztes Mal mit Susanne Heine:

„Das Fiktive, die Phantasiewelt in unseren Köpfen wird in einer ‚virtuellen Realität‘ zum anschaulichen Objekt, das seinen subjektiven Ursprung vergessen hat.“

Die neuen Bilder geben vor, die Wirklichkeit zu sein. Es ist so, wie es ist, so lautet ihre verdeckte Botschaft. Im Meer der neuen Bilder gibt es kein Entfliehen, kein Außerhalbstellen. Alles ist so, wie es dargestellt ist, oftmals nur Momentaufnahmen. Dahinter verbirgt sich nur ein Code. Virtuelle Bilder, die wir tagtäglich massenhaft konsumieren, nehmen wir in der Regel nur oberflächlich wahr; bestenfalls lassen wir uns kurzzeitig von ihnen erfassen, gehen gleichsam in sie hinein. Damit aber ist nur einer von mindestens zwei Grundbewegungen im Umgang mit den Bildern, wie Serge Tisseron meint, genüge getan.³⁴ Um mit Bildern als symbolischen Formensprachen wesensgemäß umzugehen, bedarf es einer Hin- und Her-Bewegung. Mit anderen Worten: Das Subjekt muss sich in das Bild hineinbegeben, gleichsam eintauchen, sich emotional und sinnlich auf den Bildraum einlassen; es muss allerdings auch wieder hinausfinden, um die Wirkungen und die Bildbotschaft, die ebenso zusammengehören wie voneinander zu unterscheiden sind, in die übrigen Erfahrungen zu integrieren.³⁵ Ein einseitiges Eintauchen in die Emotionalität des Bildraums lässt den/die Bildkonsumenten/Bildkonsumentin abstumpfen. Werden Bilder nur konsumiert und nur von der Hin-Bewegung bestimmt, besteht die Gefahr, dass sie dazu beitragen, sich in der emotionalen Steigerungslogik aus Gewalt-, Sex- und voyeuristischen Bezügen zu verlieren und es zu einer „Teflonisierung der Empfindsamkeit“³⁶ kommt. Und in der Folge der

32 EBD., 118.

33 Vgl. Rosa, Hartmut: Unverfügbarkeit, Wien / Salzburg: Residenz Verlag 2018 (= Unruhe bewahren).

34 Tisseron ist ein französischer Psychiater und Psychoanalytiker, der in seinen zahlreichen Werken auf die Gefahren eines unkontrollierten Medien- und Bilderkonsums aufmerksam macht.
TISSERON, Serge: Les bienfaits des images, Paris: O. Jacob 2002, 230. u. vgl. TISSERON, Serge: Y a-t-il un pilote dans l'image? Six propositions pour prévenir les dangers de l'image, Paris: Aubier 1998.

35 Vgl. MEYER, Guido: Bilder, Bildung und christlicher Glaube. Eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen einer religionspädagogisch verantworteten Bildtheorie. Zugl.: Köln, Univ., Habil.-Schr, Münster: Lit 2002 (= Profane Religionspädagogik 6).

36 Vgl. HUISING, Klaas: Deus und homo medialis, in: NORD, Ilona / ZIPERNOVSZKY, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart: Kohlhammer Verlag 2017 (= Religionspädagogik innovativ Band 14), 119–130, 128.

Bedeutungsinhalt verloren geht und die Bilder nicht mehr als eigene Sprache verstanden werden.

Erst die Hin- und Her-Bewegung im Bild schafft den Bezug zu einem Bildungsverständnis im skizzierten Sinn. Das Subjekt tritt in eine Wechselbeziehung zum Wahrgenommenen; das Bild verliert seinen reinen Objektstatus und wird bedeutungsvoll. Darüber hinaus ist auf diese Weise der „Pest der Phantasmen“³⁷, über die Slavoj Žižek schreibt, denen wir in virtuellen Welten ausgesetzt sind, zu begegnen. Diese Pest besteht aus eben jenen Bildern, die sich festsetzen und in unserer Imagination beschneiden. Imagination lebt von einem Kern des nicht Artikulierbaren, von einem Geheimnis. Mittels virtueller Welten bekommt nicht nur alles Denkbare einen bildlichen Ausdruck, auch unsere entlegensten Phantasien, Perversionen und Eingebungen werden ins Bild gebracht. Auf diesem Weg kommt es zu einer Art Festlegung, die letzten Endes die Imagination als inspirierende Kraft zerstört. In Žizeks Sprache übersetzt: In den virtuellen Welten geben die Bilder dem Realen einen Ausdruck und heben es ins Imaginäre, so dass dieses das Symbolische und damit die Sprache, hier die Bildsprache und damit auch die unbewussten Anteile, ‚der Rest‘ erdrückt werden. Die daraus entstehende Pest der Phantasmen vernebelt ein klares Denken.³⁸

Und dennoch: Virtuelle Welten sind eng verbunden mit der menschlichen Vorstellungskraft. Von seinen Anfängen an hat die geistige Fähigkeit, über die vorgegebene Wirklichkeit hinaus zu denken und sich hintergründige imaginäre Welten vorzustellen, den Menschen als Kulturwesen ausgemacht. Und auch religiöse Welten, wie wir sie auf der ganzen Welt in unterschiedlichsten Formen und Farben abgebildet finden, schöpfen ebenfalls aus der Kraft der Imagination. Virtuelle Welten verändern unsere Art der Realitätsprüfung: Die Wirklichkeit erscheint hier spielerisch. Alles kann augenblicklich kopiert werden, alles kann rückgängig gemacht werden, alles wirkt fluide und geht immer weiter³⁹. Und vor allem: Wirklich ist nicht mehr das, was da ist, sondern das, was wirkt. Damit sprengen wir die Kategorien der klassischen Ontologie. Wallich schreibt: „Gott (als *actus purus*, reine Wirklichkeit, in dem alles real ist), garantiert den restlosen Umtausch von Möglichem in Wirkliches. Virtuelle Rechnerwelten sind Parasiten von realen Rechnern, die die Grenze zwischen beiden Bereichen verwischen. Vielfach wird die Virtualität als ein Ausbuchstabieren des logisch Möglichen angesehen, das

37 ŽIŽEK, Slavoj: Die Pest der Phantasmen. Die Effizienz der Phantasmatischen in den neuen Medien, Wien: Passagen-Verlag ²1997 (= Passagen XMedia), 85.

38 EBD., 150.

39 Vgl. VIAL / LÉVY impr. 2013, 2013 [Anm. 27].

nicht in Realität umgemünzt werden kann, also als ausschließliche Entkopplung der Möglichkeit von der Wirklichkeit.“⁴⁰

Aus diesem Grund darf es nicht verwundern, wenn von diesen neuen Welten eine ungeheure Faszination ausgeht. Immense Sehnsüchte und Phantasien erhalten mittels neuer Medien einen Projektionsraum und eine Projektionsfläche. Die inneren Bilder werden nunmehr digital sichtbar. Vorstellungen und Phantasien nach außen projiziert. Kompensatorische Sehnsüchte, wie wirkmächtige Einswerdungsphantasien⁴¹ finden große Verbreitung. Im Kern handelt es sich um eine Suche nach dem Absoluten. Dabei wird eine Unterscheidung von Fakt und Fiktion obsolet. Alle nur erdenklichen Formen von Inszenierungen werden möglich. Identität wird wandelbar und entzieht sich jeglicher Festlegungen. Vergänglichkeit und Endlichkeit erscheinen in einem völlig neuen Licht. Von der offensichtlichen Faszination für die neuen Welten hin zu einem suchthaftern Verhalten und zu einem suchtähnlichen Mediengebrauch ist es oftmals nur ein kleiner Schritt. An dieser Stelle jedoch möchten wir bewusst die mittlerweile gut vertretenen Felder der Medienerziehung und daran anschließend die Medienethik nicht weiter beschreiten und uns im Sinne der eingangs erwähnten theologischen Suchbewegung auf weitere Erkundungen einlassen.

Pointiert formuliert: Nichts ist nur so, wie es ist! Wirklichkeit braucht Virtualität und Virtualität braucht Wirklichkeit. Wirklichkeit ist nicht gleichzustellen mit Realität. Realität versteht sich deshalb eng angelehnt, das Kant'sche „Ding an sich“, das sich bekanntlich unserer Wahrnehmung entzieht. Realität meint die Welt jenseits unserer Wahrnehmungen. Wirklichkeit ist in diesem Sinn nichts Anderes als wahrgenommene, als erfahrene Realität. Sie versteht sich als die von der Wahrnehmung des Einzelnen konstruierte Basis unseres Daseinsverständnisses. Wirklichkeit und ein entsprechendes Wirklichkeitsverständnis können sich nicht aus sich selbst heraus konstituieren. Wirklichkeit braucht ein Außerhalb ihrer selbst, um sich als solche zu erfahren. Wirklichkeit braucht Phantasie, braucht Träume und Imaginationen, um sich davon abgrenzend und daran abarbeitend zu entstehen. Ebenso braucht die Virtualität und damit die Verweisfähigkeit des Menschen zumindest eine Ahnung von der Wirklichkeit, um sich auf deren Basis entfalten und entwickeln zu können.

⁴⁰ WALLICH, Matthias: @-Theologie. Medientheologie und Theologie des Rests. Zugl.: Saarbrücken, Univ. des Saarlandes, Habil.-Schr., 2003, St. Ingbert: Röhrig 2004 (= Mannheimer Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft 34), 201.

⁴¹ Vgl. NEGELE, Manfred: Prothesen. Philosophische Annäherungen an den Begriff von Virtualität, in: РОТН, Peter / SCHREIBER, Stefan / SIEMONS, Stefan (Hg.): Die Anwesenheit des Abwesenden. Theologische Annäherungen an Begriff und Phänomene von Virtualität, Augsburg: Wißner Verlag 2000, 15–32.

3.2 Der virtuelle Raum, ein gottloser Raum?

In gewisser Hinsicht spiegeln sich im Wirklichkeitsverständnis rund um die neuen virtuellen Räume exemplarisch maßgebliche erkenntnistheoretische Erkundungen des 20. Jahrhunderts. Da das Kant'sche „Ding-an-sich“ sich der Erkenntnis verweigert, beginnt mit der Phänomenologie und ihrem Ausruf „zurück zu den Sachen“ die philosophische Erforschung der Wirklichkeit in dem oben skizzierten Rahmen. Wirklichkeit, das wurde im Laufe des letzten Jahrhunderts immer deutlicher, ist eine Konstruktion vor dem Hintergrund vielfältiger Einflussfaktoren. Virtuelle Räume geben dieser philosophischen Positionierung eine Plausibilisierung. Sie sind geradezu das Produkt von menschlichen Konstruktionen; sie verleihen der Phantasie, dem Planbaren und dem Denkbaren eine Sichtbarkeit und – damit postmodern gedacht – eine Wirklichkeit. Eine Wirklichkeit, deren bedeutendstes Kennzeichen in der Wirksamkeit auf den Menschen selbst liegt. Schon aus dieser zunächst vordergründigen Argumentation wird deutlich, wie sehr eine Zwei-Welten-Theorie, der zufolge es eine vermeintlich reale Wirklichkeit und eine künstlich geschaffene, gleichsam irreale virtuelle Wirklichkeit gibt, zu kurz greift.

Eine einseitig konstruktivistische Sicht steht in der Gefahr, alles als Konstruktion zu betrachten. Zumindest aus theologischer Sicht ist eine radikale Positionierung fragwürdig. Denn neben der erkenntnistheoretischen Frage eines Jenseits der Konstruktionen, die wir hier nicht weiterverfolgen wollen, bleibt die theologische Frage nach der Schöpfung: Anders ausgedrückt: Wenn alles vom Menschen konstruiert wird, welcher Platz bleibt dann noch für das, was theologisch als Schöpfung bezeichnet wird. Zugegeben, es fällt schwer, virtuelle Welten mit ihrem von Menschen geschaffenen elektronischen Bildwelten nicht ausschließlich als deren ureigene Konstruktionen zu betrachten. Elektronische Bildwelten werden von Menschenhand programmiert und in Szene gesetzt. Sie „bilden nicht ab, denn sie kommen aus dem ‚elektronischen Nebel‘ bzw. der Vorstellungswelt der Produzierenden“⁴². Moderne Medientechnik erlaubt es einem jeden, der entsprechende Geräte besitzt, seine eigenen Bildwelten zu kreieren, zu verändern und weiterzugeben. Und genau hieraus wächst eine Denkwelt, der wir uns im Nachfolgenden ein Stück weit entgegenstellen wollen. Von den neuen Cyber-PhilosophInnen bis hin zu den TranshumanistInnen entsteht vielfach eine euphorische philosophische Grundhaltung, die an ein „alles ist möglich“ erinnert. Alles ist von Menschen geschaffen und der Siegeszug aus (Medien)Technik und

42 Vgl. HEINE, Susanne: Virtualität – Imagination – Epiphanie. Zur Phänomenologie religiöser Erfahrung im Medienzeitalter, in: ZPT 51/3 (1999) 246–264.

menschlicher Imagination geht unaufhaltsam weiter, so lautet vielfach das Credo, dieser Denkrichtung.

Auf den ersten Blick scheint es schwer, dieser Argumentation zu widersprechen. Bei näherer Betrachtung allerdings wird klar, dass jede Form von Technik – und somit auch die Medientechnik – einen kulturell bedingten Eingriff in die vorgegebene Natur darstellt. Und dass – anders ausgedrückt – jedes Menschenwerk, die Spur seiner Sehnsüchte in sich trägt. Dies gilt in besonderer Weise für die neue Medientechnologie und die damit verbundenen Bildtechnologien. In virtuellen Welten begegnen uns diese Sehnsüchte in unterschiedlichsten Formaten. Mittels neuer Medientechnologien erkundet der Mensch eine Projektionsfläche und zunehmend auch einen Aktionsraum, in der/dem er seine Sehnsucht nach einer zunächst seine natürliche Umwelt und in einem zweiten Schritt sich auch seine „condition humaine“ übersteigende Dimension realisieren kann. Nicht zu Unrecht werden die virtuellen Welten und das Internet von kritischen BeobachterInnen mit Blick auf die Wirkung, die sie entfalten, mit theologischen Begriffen wie Allmacht, Allwissenheit und Erlösung in Zusammenhang gebracht. Aus diesem Grund scheint es nicht vermessen zu behaupten, dass in den virtuellen Welten in vielfacher Hinsicht der Mensch mit einer – religionswissenschaftlich formuliert – „religionsähnlichen übersteigenden Dimension“ konfrontiert wird.⁴³

Das biblische Bilderverbot⁴⁴, das als Teil des Dekalogs den ersten drei Gottesgeboten zugeordnet werden muss, möchte die unaussprechbare und nicht abbildbare Transzendenz Jahwes dadurch schützen, dass es jede Verbildlichung verbietet. Die Eigenart des monotheistischen Gottes ist es, sich allen vereinnahmenden Beschreibungen und damit allen Festlegungen zu entziehen, um somit als wirksames Geheimnis seinem ausgewählten Volk beizustehen. Denn nach biblischem Verständnis kann nur ein geheimnisvoller, ein sich menschlichen Vorstellungskategorien entziehender Gott, der menschlichen Sehnsucht nach einer übersteigenden Dimension gerecht werden. Die von Menschenhand geschaffenen Götter, wie etwa die Statuen der umliegenden Völker, vermögen dieser Sehnsucht nicht gerecht zu werden⁴⁵. Im Gegenteil, die im Kern falschen Götzenbilder und -statuen sind das Produkt ihrer Erschaffer und führen die Menschen in die Irre und damit in ein selbst geschaffenes Unheil und in Abhängigkeit. Götzenbilder sind nicht in der Lage, den tiefen Sehnsüchten nach einem geheimnisvollen Gott gerecht zu werden. Freiheit und damit, biblisch gesprochen, ein Auszug der

⁴³ Vgl. ENGLERT, Rudolf (Hg.): Gott googeln? Multimedia und Religion, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2012 (= Jahrbuch der Religionspädagogik 28).

⁴⁴ Ex 20, 1–4; Dtn 4, 15–19

⁴⁵ Ps 106, Ps 97, 7

Versklavung, ermöglicht nur ein immer wieder sich menschlichen Projektionen und damit auch Bildern und Statuen entziehender Gott.

Und genau hier trifft sich der bildungstheoretische Kern im Umgang mit den Bildern, den wir eingangs skizziert haben, mit dem biblischen Bilderverbot.

Nicht in der Festlegung auf ein ‚So-ist-es‘, sondern in der bedeutungsgenerierenden Hin- und Her-Bewegung werden Bilder ‚sinnvoll‘. Im emotionalen Eintauchen einerseits und durch eine rationale Auseinandersetzung andererseits sowie durch ein In-Beziehung-Setzen dieser beiden geistigen Bewegungen werden sie bildungsrelevant. Die Immersion im Bild und in bildgebenden Umgebungen allein, wie es nunmehr neue Technologien ermöglichen, reicht bildungstheoretisch nicht aus. Es bedarf eben jener bewussten Auseinandersetzung, die das Bild als eine Interpretation und bestenfalls als eine eigständige Wirklichkeit versteht. Ohne dieses Hin und Her im Bild droht dem/der Wahrnehmenden entweder der bildeigenen Faszination anheimzufallen oder im Gegensatz dazu angesichts der Emotionalität des Bilderlebens dieses im wahrsten Sinn des Wortes als bedeutungslos abzutun. In beiden Fällen wird das Bild seines *Mehrwerts*, der nicht in rein sprachlicher Form zu artikulieren ist, beraubt.

Virtuelle Welten sind keine Parallelwelten, die der realen Welt eine zweite, eine andere zur Seite stellen; sie sind eigenmächtige Wirkräume. Sie lediglich als seelelose Konstruktionen des menschlichen Geistes zu betrachten, wird der Sache nicht gerecht. Denn sie stellen vielfach eine Projektionsfläche dar, die die Erfahrungen aus dieser Welt imaginierend weitertreiben. In ihnen artikulieren sich die Sehnsüchte ihrer SchöpferInnen. Und eben aufgrund dieser Sehnsüchte werden sie nicht nur theologisch und religionspädagogisch interessant, sondern allem voran artikuliert sich hier ebenso ihre Verbindung zum Sehnsuchtswesen Mensch, das sich in seinem Tun und Sein, näher hin in seinen technischen Artefakten zum Ausdruck bringt. Aus einer theologischen Perspektive betrachtet tragen diese Sehnsüchte zumindest die Spuren einer tieferen Sehnsucht, die in allen Menschen eingeschrieben ist, die Sehnsucht nach etwas ihn Übersteigenden, nach etwas die reine Objektwelt Transzendierenden.

Virtuelle Welten sind deshalb nicht nur Konstruktionen im engen Sinn des Wortes; in virtuellen Welten inszeniert der Mensch – psychoanalytisch gesprochen – sein Genießen und zwar im negativen wie im positiven Sinn, ebenso in Gewalt- und Allmachts- und pornografischen Phantasien wie in Visionen einer neuen, anderen und besseren Welt. In virtuellen Welten durchdringt er nicht nur verborgene Welten, die bislang ungesehen und unerkant blieben; im Bild materialisiert

er dergestalt in gewisser Hinsicht seine Imagination. Virtuelle Welten zeigen Wirklichkeiten. Nahezu alles vermag verbildlicht zu werden. Jedoch, ‚alles‘, das Ganze, kann nicht symbolisiert werden, es bleibt zwangsweise immer ein Rest.⁴⁶ Und eben dieser Rest – wie Wallich in mehreren Werken imposant darstellt⁴⁷ – muss in anthropologischer und theologischer Hinsicht eine unbedingte Wertschätzung erfahren. Virtuelle Welten inszenieren Genuss und leiten Wahrnehmung, geben einen Rahmen vor, das immer mitlaufende Unbewusste zeigt sich im Rest. Der emotionale Rest, das, was übrigbleibt, widersetzt sich vordergründigen Bildern. Im Rest spiegelt sich in gewisser Hinsicht der zu schützende unbewusste Kern des Subjekts. Deshalb gilt es, diesen die Partikularität des Individuums garantierenden Rest zu schützen. Ohne eine entsprechende Wertschätzung des Rests und seiner Widerständigkeit ist das Subjekt der manipulativen Wirkkraft der neuen Bilderwelten endgültig ausgeliefert.

Das Partikulare schätzen, den/die Einzelne/n gegen die Übermacht eines ungerechten Systems zu schützen, all dies sind zentrale Anliegen Jesu. Das unschuldige Opfer, mittels dessen eine Gemeinschaft sich zu rechtfertigen sucht, um ihren inneren Frieden zu finden, stellen Jesus und die prophetische Tradition des Alten Testaments ins Zentrum. All dies sind Eigenschaften des Rests, der in der Bibel oberste Priorität genießt. Nicht nur Jesus, der nach eigenen Worten in erster Linie zu den verlorenen und vergessenen Menschen der damaligen Gesellschaftsordnung gekommen ist, sondern auch zentrale Offenbarungstexte des Alten Testaments zeigen die besondere Liebe und den besonderen Schutz, unter den Jahwe die Ausgeschlossenen der jeweiligen Gesellschaftsordnung stellt. Psychoanalytische Bildtheorien und biblische Offenbarung verbinden auf diese Weise die Wertschätzung eines Rests.⁴⁸ Eine theologisch motivierte Auseinandersetzung mit virtuellen Welten wird aus diesem Grund zunächst nach dem fragen, was aus der (willentlich in Szene gesetzten) Zentralperspektive ‚abfällt‘. Ihr geht es um den vermeintlich unbedeutsamen Rest. Biblische Offenbarung deckt so die blinden Flecken unserer Wahrnehmung auf. Es geht um den „Stein, den die Bauleute verworfen haben“ und der zum „Eckstein geworden ist“.⁴⁹

Mit dem Zusatz ‚Welten‘ meint die Virtualität, wie eingangs erwähnt, eine komplexe in sich sinnvoll gegliederte Ganzheit. Diese Welten haben, wie angedeutet,

46 Vgl. WALLICH 2004 [Anm. 40], 20 / Vgl. WALLICH, Matthias: Minusglaube. Gott ohne Grund, ohne Sein, ohne Symbol Grundmuster elementarer/relationaler Theologie, St. Ingbert: Röhrig 2015, 475.

47 Vgl. WALLICH 2004 [Anm. 40]; vgl. WALLICH 2015 [Anm. 46].

48 Vgl. WALLICH 2015 [Anm. 46], 475.

49 Ps 118, 22
Mt 21, 42

Einfluss auf die vermeintlich reale Welt. Neben den genannten Phantasmen und imaginären Festlegungen vertiefen sie Einsichten aus den Alltagswirklichkeiten und tragen mit dazu bei, einen neuen Blick auf die alte Wirklichkeit zu werfen. Jaron Lanier formuliert es so: „Die stärkste Erfahrung einer virtuellen Realität hat man, wenn man aus ihr herausgeht. Denn nach dem Aufenthalt in der Realität, die man selbst gemacht hat, mit allen Beschränkungen und der darin liegenden relativen Geheimnislosigkeit, erscheint einem die Natur wie Aphrodite persönlich. Man erblickt in ihr eine Schönheit von einer Intensität, wie man sie vorher schlicht niemals wahrnehmen konnte, bevor man etwas hatte, womit man die physische Realität vergleichen konnte. Das ist eines der größten Geschenke, das virtuelle Realitäten uns machen, ein neu gewonnener Sinn für die physische Realität.“⁵⁰ Wenngleich man auch die hier suggerierte Euphorie aus den Anfangstagen der virtuellen Welten nicht ganz mitvollziehen mag, so weist Laniers Beschreibung doch in eine Richtung, die einmal mehr aufzeigt, dass Wirklichkeit Imagination braucht und somit das Virtuelle immer Anteil an der menschlichen Wirklichkeitskonstitution hat.

Religiöse Welten und die damit verbundenen Glaubensinhalte bewegen sich – zumindest psychoanalytisch gesprochen – ebenso in einem ‚virtuellen‘ Feld. In gewisser Hinsicht verweisen sie ebenfalls auf ein Reich, das nicht „von dieser Welt“ ist⁵¹. Ein Glaube, der sich in der Welt gänzlich plausibilisieren würde, wäre kein Glaube im eigentlichen Sinne. Um sich in das gängige, szientistisch geprägte Wirklichkeitsverständnis einzupassen, müsste er sich einer ihm völlig fremden Ontologie unterstellen. Im Gegensatz dazu lebt der Glaube von und in „einer gläubigen Imagination“. Er lebt aus der Dialektik von Zeigen und Verhüllen⁵² und aus dem Spannungsverhältnis von da und noch verborgen. Wie es biblische Offenbarungsgeschichten exemplarisch immer wieder vorführen, entspringt der Glaube aus einem Wirklichkeitsverständnis, das über die sinnlich erfahrbare Welt hinausweist und das unter dem eschatologischen Vorbehalt steht. Diese, unsere Welt ist nicht alles, betont die Bibel an vielen Stellen. Biblischer Glaube lebt in und aus der Hoffnung auf den „Ganz Anderen“, der uns vor allem in dem begegnet, was diese Welt zu verkennen scheint; im Rest treffen wir auf das, was sich der symbolischen Ordnung entzieht.⁵³

⁵⁰ Vgl. LANIER, Jaron: Was heißt „virtuelle Realität“?, in: WAFFENDER, Manfred (Hg.): Cyberspace. Ausflüge in virtuelle Wirklichkeiten, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 1993 (= Rororo Computer 8185), 86.

⁵¹ Joh 18, 36

⁵² An dieser Stelle ist auf eine Ausstellung, die das Kölner Kolumba Museum von September 2013 bis August 2014 unter dem Titel „zeigen verhüllen verbergen. Schrein.“ gezeigt hat zu verweisen.

⁵³ Vgl. WALLICH 2015 [Anm. 46], 572–590.

Glauben ist mehr als ein Für-Wahrhalten von Dogmen und Ritualen. Glauben heißt imaginieren, träumen und sich der Fülle der Wirklichkeit stellen. Im tiefsten Inneren stellt die uns umgebende Wirklichkeit in biblischer Perspektive ein Geheimnis dar, dem der Mensch seinem Schöpfer als dem Ursprung dieses Geheimnisses begegnet. Im Spiegelbild der so verstandenen Wirklichkeit begegnet der Mensch als Mitschöpfer der Schöpfung. Insofern virtuelle Welten diesem offenen Wirklichkeitsverständnis dienen, sind sie theologisch anschlussfähig. Das biblische Bilderverbot als alttestamentliche Weisung lädt zu diesem umfassenden Wirklichkeitsverständnis ein.

Anders als die virtuellen Welten benötigt der Glaube die Anerkennung der geglaubten Wirklichkeiten durch eine entsprechende Gemeinschaft. Glaubenswirklichkeiten bewahrheiten sich nicht nur vor dem Hintergrund einer philosophisch plausiblen Ontologie; Glaubenswahrheiten legitimieren sich vor allem über ein gemeinsames Glauben und Handeln, aus dem Momente des Heils erwachsen.⁵⁴

Weltwirklichkeit und Glaubenswirklichkeit sind aufeinander verwiesen, so lautete eine unserer Anfangsthesen. In virtuellen Welten wie in religiösen Welten lässt sich diese These bewahrheiten. Anthropologisch betrachtet verbinden religiöse und virtuelle Welten die gemeinsame Kraft und Bedeutung der Imagination. Beide jedoch ruhen auf ontologischen Prämissen, die sie unter bestimmten Umständen in Opposition zueinander bringen können und die sie unter wiederum anderen Umständen, in ein gegenseitig bereicherndes Verhältnis setzen können.

4. Religionspädagogische Folgerungen

Virtuelle Welten stellen keine Sonderwelten, strikt getrennt von der vermeintlich eigentlichen Welt, dar. Medientechnische und medienethische Perspektiven tragen mit dazu bei, ihren Einfluss auf Menschen und Gesellschaften zu erforschen. Die wirklichkeitsgenerierende Fähigkeit der Bilder jedoch erfordert noch einen weiteren Forschungsblick hin zu philosophischen⁵⁵, psychoanalytischen⁵⁶ und theologischen⁵⁷ Fragen. Dementsprechend empfiehlt sich ein medientheologischer Blick auf der Grundlage von philosophisch-anthropologischen Erkenntnis-

⁵⁴ Vgl. SCHILLEBEECKX, Edward / ZULAUF, Hugo: Christus und die Christen. Die Geschichte einer neuen Lebenspraxis, Freiburg im Breisgau: Herder ²1980, 725.

⁵⁵ Vgl. WUNENBURGER, Jean-Jacques: Philosophie des images, Paris: Presses universitaires de France ²2007, 1997 (= Themis. Philosophie).

⁵⁶ Vgl. BOEHM, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild?, München: Fink ⁴2006 (= Bild und Text).

⁵⁷ Vgl. BOESPFLUG, François / HOEPS, Reinhard: Bild-Konflikte, Paderborn: Schöningh 2007 (= Handbuch der Bildtheologie in vier Bänden / hrsg. von Reinhard Hoeps 1).

sen. Vor diesem Hintergrund muss auch der religionspädagogische und der -didaktische Blick auf die Medienwirklichkeit neu ausgerichtet werden. Zu Recht befassen sich beispielsweise neuere Religionsbücher immer öfter mit der Frage nach der Wirklichkeit.⁵⁸ Dabei geht es hier nicht darum, sie als eine abstrakt-philosophische zu thematisieren, sondern sie in einen möglichst unmittelbaren Zusammenhang zu existenziell-religiösen Fragestellungen zu bringen.

Entgegen tief verwurzelter Klischees, denen zufolge Bilder und Wirklichkeit nur das sind, was sie sind, muss es darum gehen, die Widerständigkeit der Wirklichkeit, wie es Max Scheler und die Phänomenologie immer wieder in Erinnerung gerufen haben, in Anschlag zu bringen.⁵⁹ Digitale Welten verbreiten den Eindruck spielerischer Leichtigkeit. Alles geschieht unmittelbar auf Knopfdruck. Jedem ist alles zugänglich. Jeder lebt so in seiner Welt und in Folge dessen sieht jeder die Welt aus seiner Perspektive. Wirklichkeit wird als individueller Erschließungsprozess verstanden, der an den Grenzen des Individuums endet. Wirklichkeit wird oft auf eine individuelle Wirkung reduziert. Wirklich ist das, was wirkt. Ausgehend von einer biblischen Ontologie ist dem gegenüber religionspädagogisch die Vieldimensionalität der Wirklichkeit, die nicht per se an den Grenzen des Individuums endet, in Anschlag zu bringen. Wirklichkeit fordert heraus, stellt sich uns in den Weg. Ein unter Jugendlichen verbreitetes dualistisches Wirklichkeitsverständnis teilt die Welt auf in eine reale Welt, die von unveränderbaren Machtverhältnissen bestimmt wird und in dem nur wenig Platz herrscht für wahres, emotionales und genussbetontes Leben und einer absolut grenzenlosen, von allen Zwängen befreiten virtuellen Welt. Unter diesen Prämissen werden virtuelle Welten zu einem Zufluchtsort vor einer funktionalistischen und erlebnisarmen Alltagswelt.

Religionspädagogisch sind aus diesem Grund nicht nur die emotionalen Wirkungen virtueller Welten zu thematisieren, sondern darüber hinaus auch die Beweggründe, die zu der genannten verbreiteten Grundhaltung führen. Erst vor der Kulisse eines immer wieder neu zu entdeckenden sperrigen Welt- und Wirklichkeitsverständnisses sind demnach virtuelle Welten ins Spiel zu bringen. In einer Welt, die „sich dem Objekt verschrieben hat“⁶⁰, wie Susanne Heine bereits vor Jahren schrieb,

58 Hier nur beispielsweise seien zitiert: Vgl. BAUMANN, Ulrike (Hg.): Religionsbuch. Neue Ausgabe für den evangelischen Religionsunterricht, Berlin: Cornelsen ²2015; MICHALKE-LEICHT, Wolfgang / SAJAK, Clauß Peter (Hg.): Vernünftig glauben. Arbeitsbuch für den katholischen Religionsunterricht, Paderborn: Schöningh 2011 (= Schöningh-Schulbuch); DIETERICH, Veit-Jakobus / RUPP, Hartmut: Kursbuch Religion, Stuttgart / Braunschweig: Calwer; Diesterweg 2014

59 Vgl. SCHELER, Max: Späte Schriften, Bonn: Bouvier ²1995 (= Gesammelte Werke / Max Scheler 9).

60 Vgl. HEINE 2000 [Anm. 30].

„macht das erforschende Subjekt letztlich alles zum Objekt seiner fortgesetzten Analyse, schließlich auch sich selbst. Dann beginnen wir, uns ebenfalls ausschnittshaft zu betrachten: Wir können auf die chemischen Prozesse schauen, die in uns ablaufen, auf die Kommunikation zwischen den Zellen oder die Wirkungen der Hormone, aber auch auf die Mechanismen, mit denen wir auf Reize unserer sozialen Umwelt reagieren oder unsere Sinnwelten konstruieren.“⁶¹

Weiter schreibt sie:

„Auch die beobachtende Vernunft nimmt sich selbst in den analysierenden Blick, um zu sehen, wie unser Denken, unser Bewusstsein funktioniert. Auf diesem Weg dringt sie bis ins Unbewusste vor, um sich dann einem andauernden Verdacht auszusetzen: Kann ich meinem Bewusstsein überhaupt noch trauen? Das bewusste Ich, das über sich selbst nachzudenken beginnt, bemerkt, dass es sich dabei nie völlig einholen kann.“⁶²

Angesichts dieser Verobjektivierung des Subjekts und der Trennung von Subjekt und Objekt⁶³ suchen Menschen eine neue Beheimatung in Welten, in denen sie aktiv auf die Umgebung Einfluss nehmen und sich als Subjekt in direkter Beziehung zur vermeintlichen Objektwelt erneut erleben können. Dabei stellt der Computer an sich, den Christina Schachtner zu Recht als Geistmaschine bezeichnet, den Siegeszug des Rationalismus und somit der Trennung von Vernunft und Gefühl dar.⁶⁴

Virtualität ist in weiten Bereichen zu einem Konsumgut unter vielen geworden. Schaut man sich beispielsweise die kontinuierlich steigenden riesigen Verkaufszahlen der PC-Spiel-Industrie an, die mittlerweile alle Altersschichten und alle gesellschaftlichen Milieus erreicht, wird schnell klar, welche Verbreitung und damit welchen Impact neue virtuelle Welten haben. Gängige PC-Spiele eröffnen neue Imaginationsräume⁶⁵ gleichzeitig aber vereinheitlichen sich die Imaginationsmuster und zielen eindeutig auf ein einseitiges Genießen ab. Wie Astrid Dinter erhellend aufzeigt, ermöglichen PC-Spiele „Erfolge zu erleben, Probleme des Alltags zu vergessen, sich in unterschiedlichen Rollen zu präsentieren und die Defizite der eigenen Sozialität zumindest in Computerwelten zu überwinden“⁶⁶.

61 Vgl. EBD., 115.

62 Vgl. EBD., 116.

63 Vgl. EBD.

64 Vgl. SCHACHTNER, Christina: Netfeelings. Das Emotionale in der computergestützten Kommunikation, in: SCHINDLER, Wolfgang / BADER, Roland / ECKMANN, Bernhard (Hg.): Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer, Frankfurt am Main: Gemeinschaft der Evangelischen Publizistik GmbH, Abt. Verlag 2001, 301–317, 303.

65 Vgl. BOHRER, Clemens / SCHWARZ-BOENNEKE, Bernadette (Hg.): Identität und virtuelle Beziehungen im Computerspiel, München: Kopaed 2010, 7–15.

66 DINTER, Astrid / ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer: Adoleszenz und Computer. Von Bildungsprozessen und religiöser Valenz, I.: Vandenhoeck & Ruprecht 2010 (= Arbeiten zur Religionspädagogik – Band 030 v.30), 243.

In diesem Sinne transzendieren sie Alltagserfahrungen und eröffnen Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und Selbststabilisierung.⁶⁷

Aufgrund dieser hohen Ambivalenz in Bezug auf die Wirkung drängt sich ein Befassen mit der Thematik in (religionspädagogischen) Bildungskontexten geradezu auf. Eine lebensweltorientierte religionspädagogische Auseinandersetzung wird deshalb nicht an diesen Phänomenen vorbeischaun und darf sich nicht hinter einer vordergründig medienpessimistischen Grundhaltung verstecken. Wie bereits angedeutet, bieten die neuen virtuellen Welten ebenso Gefahren wie neue Chancen im Umgang mit der Imagination. Einerseits wird die Phantasie als unendlich freie und von aller Materialität losgelöste geistige Tätigkeit auf nunmehr sichtbare Bilder festgelegt. Bilder freilich, die mit Leichtigkeit verändert werden können und die in jeden nur erdenklichen anderen Kontext integriert werden können. Bilder also, die den Imaginationsprozess in Gang halten und neue Erfahrungsräume eröffnen.

Religionspädagogisch bleibt die Frage nach dem ausgeschlossenen Rest, den virtuelle Bilder wohl oder übel erzeugen. Und damit stellt sich die Frage, wie das Subjekt sich in diesen neuen Wirklichkeitsräumen beheimatet und welchen Einfluss sie auf den Gesamtlebensentwurf haben. Bleibt es eingeschlossen in einer Welt schlichten Genießens oder gelingt es ihm, von dort aus neue emanzipative Erfahrungen zu machen? Findet es einen Bezug zu eben jenem unbewussten Kern⁶⁸, um den es sich konstituiert? Werden heilsame Projektionen möglich und als solche erkannt? Findet es (in) die Spur seines Begehrens, seiner Sehnsüchte? Oder bleibt der Rest ‚Rest‘, nämlich Abfall? Virtualität kann dazu beitragen, einen neuen Blick auf die Alltagserfahrungen und das darunterliegende Wirklichkeitsverständnis zu werfen. Sie können unter Umständen ein emanzipatives, ja geradezu utopisches Korrelat zu einer zunehmend desillusionierten Welt darstellen. Dazu bedarf es allerdings beider Welten und es bedarf eines Subjektes, das die Grenzen der sich auftuenden virtuellen Sinnprovinzen neu vermisst. Und es bedarf einer Wertschätzung des Restes als Grundlage und Ausgangspunkt für eben jenen Sinn für das Nichtsagbare, das nicht mit der Transzendenz im landläufigen Sinn verwechselt werden darf. Virtuelle Welten können so den Sinn für die Transzendenz, der im biblischen Sinne nicht mit dem Erspüren und Antizipieren von Gewaltigem und Großartigem zu tun hat, sondern viel eher in Zusammenhang mit dem Übersehenen und zu Unrecht Ausgeschlossenen in Verbindung zu bringen ist, schärfen.

67 Vgl. EBD.

68 EVANS, Dylan: Wörterbuch der Lacan'schen Psychoanalyse, Wien / Berlin: Verlag Turia + Kant ²2017, 205–206

Vor dem Bildschirm sitzt in der Regel jeder allein; Computerspiele jedoch werden nicht selten von vielen gemeinsam gespielt. Damit haben Virtuelle Welten und die damit verbundenen Erfahrungen unbestreitbar auch eine gemeinschaftliche Dimension, die für religionspädagogische Überlegungen von großer Bedeutung ist.⁶⁹ Vor allem die Sozialen Medien prägen in einem kaum zu überschätzenden Maß die Beziehungen der Jugendlichen und zunehmend auch der Erwachsenen. Gerade im Jugendalter stehen Gemeinschaftserfahrungen in einem unmittelbaren Bezug zur Identitätsbildung und Selbststabilisierung. Auf der Suche nach neuen Erfahrungen unternehmen sie Suchbewegungen, bei denen Freunde und Bekannte wichtige Wegbegleiter sind. Wie nie zuvor bieten hier virtuelle Welten die Vorlage für Selbstentwürfe. Unbestreitbar sind digitale Praktiken mittlerweile zu einem wichtigen Mittel der Identitätsgewinnung geworden.⁷⁰ Wie sich Jugendliche darstellen, wie und mit wem sie sich vernetzen und mit wem und was sie spielen, alles geschieht über die neuen Medien. Über Avatare und künstlich übernommene Identitäten kann mit unterschiedlichsten Rollen und Identitätsmodellen experimentiert werden.

Einmal mehr zeigt sich hier die Ambivalenz der neuen Welten: Obwohl das Experimentieren mit unterschiedlichen Identitäten zum Wesen der Adoleszenz zählt, bieten die neuen virtuellen Räume nicht nur gefahrlose Experimentierfelder. Abgesehen von kriminellen Praktiken, die sich die Sehnsüchte der Jugendlichen zu Nutze machen, stoßen Jugendliche – durchaus auch Erwachsene – auf wirkmächtige Anfragen an ihre eigene Identität. Wenn alle äußeren Marker, ebenso naturgegebene wie soziale Zuschreibungen, die eine Identität festlegten, plötzlich wegfallen und gleichsam alles möglich erscheint, dann hat das zwangsläufig Auswirkungen auf das eigene Selbstbild und Selbstverständnis. Identitätskonfusionen, wie sie von Psychologen zunehmend beklagt werden, finden zum Teil hier ihren Ursprung. Andererseits ermöglichen die neuen Experimentierräume unterschiedlichste Facetten der eigenen Persönlichkeit auszuagieren und zu erkunden.

5. Religionspädagogische Handlungsmöglichkeiten

Angesichts der anthropologisch-theologisch wichtigen Erfahrungen, die in virtuellen Welten gemacht werden, drängt sich ein reflektiertes religionspädagogisches Handeln geradezu auf. Dementsprechend sind virtuelle Welten weder ausschließlich als technische noch als rein medienethische Herausforderung anzu-

⁶⁹ Vgl. DINTER / ADAM / LACHMANN 2010 [Anm. 66], 19, 363.

⁷⁰ Vgl. SCHACHTNER 2001 [Anm. 64].

sehen. Mehr noch: Virtuelle Welten einer philosophisch-anthropologischen Reflexion zu unterziehen, um auf diesem Weg einen Dialog zwischen der Medientheorie und der Theologie voranzutreiben, eröffnet Denkräume mit Blick auf das angedeutete Manko. Die neuen UserInnen dürfen angesichts der Faszination, die von den virtuellen Welten ausgeht, bei der notwendigen Auseinandersetzung mit den neuen intensiven und identitätsrelevanten Erfahrungen – auch religionspädagogisch – nicht allein gelassen werden.

Theologisch gesprochen: Glaubenserfahrungen müssen in einen neuen vertieften reflektierten Bezug zu den neuen medialen Lebenswelten gebracht werden. In diesem Sinn stellen die veränderten Glaubensbedingungen die Religionspädagogik vor neue, bislang unbekannte Herausforderungen. Mensch, Welt und Gott müssen in ihrem Zueinander neu bedacht werden. Aus diesem neuen Begegnungsformat mit der umgebenden Wirklichkeit entstehenden Rest-Erfahrungen und diese wiederum brauchen Orte, besser möglichst geschützte Räume und Gelegenheiten, in denen sie sich artikulieren und in denen die neuen Welt- und Gotteserfahrungen thematisiert werden.

All dies erscheint uns aus einer mediendidaktischen Perspektive hochnotwendig. Religionsdidaktisch gilt es den Kerngedanken des biblischen Bilderverbots, das vor vereinnahmenden Immersionserfahrungen schützt, ernst zu nehmen. Denn der Befreier-Gott Israels, der sein Volk aus dem Sklavenhaus Ägyptens geführt hat, lehnt diese Form der Anheimgabe als Götzenkult ab. Für ein biblisch-anthropologisches Heilsverständnis bedeutet dies: Immersion allein wird dem Geistwesen Mensch nicht gerecht. Als Mitschöpfer und Beziehungspartner der göttlichen Heilsgeschichte ist der Mensch ein denkendes Wesen, das sich nicht in Immersionserlebnissen verzehren soll. Damit ein Reden über das göttliche Geheimnis in der Flucht der biblischen Tradition auch weiterhin möglich bleibt, müssen folglich die Erfahrungen reflektiert werden und deshalb wiederum bedarf es verstärkter religions- und mediendidaktischer Anstrengungen. Darüber hinaus bedarf es weiterhin fundierter theologischer und religionspädagogischer Reflexionen. Einige davon haben wir versucht zumindest andeutungsweise darzustellen.

David Novakovits

Subjektivierungsprozesse in digitaler Welt

Eine religionspädagogische Hermeneutik im Zeitalter der Bilder

Der Autor

Mag. David Novakovits ist Universitätsassistent (prae-doc) am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien.

Mag. David Novakovits
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie: Religionspädagogik und Katechetik
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
david.novakovits@univie.ac.at



Subjektivierungsprozesse in digitaler Welt

Eine religionspädagogische Hermeneutik im Zeitalter der Bilder

Abstract

Der folgende Text versucht bildhaften Subjektivierungsprozessen in der digitalen Kultur nachzugehen und eine religionspädagogische Hermeneutik solcher Prozesse zu entwickeln. Modernen Tendenzen verfügbarmachenden Denkens wird auch in digital-kulturellen Praktiken ein breiter Raum gegeben. Aus religionspädagogischer Perspektive könnte es dagegen angezeigt sein, die Kategorie der Unverfügbarkeit als einen humanisierenden Faktor in den anthropologischen Diskurs der Digitalität produktiv einzuführen. Die Argumentation, die im Text zu entwickeln versucht wird, gestaltet sich in Auseinandersetzung mit historischen (Illich), philosophischen (Agamben, Benjamin) und psychoanalytischen (Lacan, Recalcati) Überlegungen zum Verhältnis von Bild – Subjekt – Gesellschaft.

Schlagworte

Digitale Subjektivierungsprozesse – Religionspädagogik und Unverfügbarkeit – Jugendliche und ihre Images – Anerkennung in digitaler Kultur – politischer Anspruch von Fotografien

The Mirror and Me

A Hermeneutics of subjectivation practices in the digital culture

Abstract

Digital culture leads to new forms of subjectivation, which especially deal with pictures and images and demand new hermeneutical approaches also within the field of religious education. This contribution aims to develop a hermeneutics of subjectivation processes within the digital sphere, thus focusing on the impact of pictures on the imaginary of young people. In this respect, it seeks to question the thinking of availability that Modernity and late Modernity have developed, which is fully realised in the digital culture at present. Religious education has a peculiar responsibility in this regard, since it should consider whether there can be productive and humanizing interruptions of this modern thinking, bringing the category of non-availability into the digital-anthropological discourse. Considering historical (Ivan Illich), philosophical (Agamben and Benjamin) and psychoanalytical (Lacan and Recalcati) impulses, the article aims to open up a new hermeneutical perspective for religious education in an attempt to better understand the new forms of subjectivation of contemporary youth through digital pictures and images.

Keywords

Non-availability and religious education – digital pictures and practices of subjectivation – the young and their images – acknowledgement in digital culture – political claim of photography

1. Die Kultur der Digitalität: Desiderat einer neuen religionspädagogischen Hermeneutik

1.1 Eine neue Stadt

1972 verfasste Italo Calvino das Buch *Die unsichtbaren Städte*, in welchem in kurzen Passagen von zahlreichen Stadt-Erkundungen erzählt wird. Jedes dieser narrativen Bilder zeichnet eine bestimmte Atmosphäre, vom Leben dieser Städte, von der ‚allgemeinen Stimmung‘, welche diese Orte prägt und einfärbt.

Es scheint, als ob man heute diesem Buch ein weiteres Kapitel hinzufügen könnte, da auch wir gegenwärtig zu BürgerInnen einer unsichtbaren Stadt werden. Diese Stadt ist nicht mehr fiktiv wie jene in den Erzählungen Calvinos, sie ist aber auch nicht real, vielmehr *virtuell*. Diese digitale Stadt ist daher auch nicht kartografierbar. Sie scheint nirgendwo zu sein, und ist doch überall: Darauf verweist die Tatsache, dass wir nicht einfachhin aus ihr auswandern können. Ihre Stadttore sind die unzählbaren Bildschirme, und man bekommt nur Zugang zu dieser unsichtbaren Stadt, indem man mit seinem realen Körper außerhalb bleibt.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Diese neue Stadt ist jedoch nicht eine unter vielen. Vielmehr überzieht sie Städte und Landschaften gleichsam wie eine ‚zweite Haut‘, die unser Denken und Handeln mitbestimmt. Digitalität kann von daher als eine *Kultur*¹ bestimmt werden, weil digitale Techniken „unsere Erfahrungs- und Handlungshorizonte und damit auch uns selbst wie auch das kollektive Miteinander“² verändern.

1.2 Vorweg: Digitalität als Ermächtigung (jugendlicher) Subjekte sich auszudrücken

Der digitale Raum kann als eine enorme Ermächtigung angesehen werden, insofern er den Subjekten ermöglicht, selbst als Konstrukteure ihrer eigenen Selbst- und Weltsicht aufzutreten und gesehen zu werden. Man kann insofern von *neuen Subjektivierungspraktiken* sprechen, als AkteurInnen im digitalen Raum Möglichkeiten bekommen, die ohne eine Kultur der Digitalität undenkbar wären.

Vor allem im Hinblick auf jugendliche Lebenswelten scheinen Veränderungen in diesem Kontext offensichtlich. Welche Herausforderungen stellen diese digitalen Transformationsprozesse an die Religionspädagogik? Aus religionspädagogischer

1 STALDER, Felix: Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp 2017.

2 ALLERT, Heidrun / ASMUSSEN, Michael / RICHTER, Christoph: Einleitung, in: ALLERT, Heidrun / ASMUSSEN, Michael / RICHTER, Christoph: Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript 2017, 10.

gischer Sicht scheint sich die Aufgabe einer *neuen Hermeneutik* zu stellen, welche die digitale Lebenswelt zu lesen und zu interpretieren versteht, insofern diese „Auffindungsorte menschlicher Praxis“³ etablieren. Indem Jugendliche *sich* zum Ausdruck bringen, thematisieren sie – direkt oder auch indirekt – diese Frage nach Wahrheit ihrer Selbst und ihrer Weltsicht, bringen das zum Ausdruck, was sie ‚unbedingt angeht‘ (Tillich). „Die hier exemplifizierte Grundfrage für die Religionspädagogik lautet also nicht mehr: ‚Wo kommt Wahrheit ins Spiel?‘, sondern ‚Wer bringt Wahrheit ins Spiel?‘“⁴

1.3 Skizzierung der Fragestellung

Eine religionspädagogische Hermeneutik richtet sich in einer digitalen Kultur also nicht nur auf einen Ort, sondern auf die Jugendlichen selbst, die sich selbst *anders* ins Spiel bringen. Der Artikel möchte versuchen, *einer* dieser fundamentalen Verschiebungen im Subjektivierungsprozess nachzugehen, die in der enormen Zunahme der Verwendung von Bildern bzw. Fotografien bei Prozessen der (digitalen) Selbst-Konstitution besteht.⁵ Diese explosionsartige Zunahme an Bildpraktiken erscheint mit einem kurzen Seitenblick auf die einflussreichen Kommunikationsplattformen wie Twitter, Facebook oder Instagram nachvollziehbar. Der koreanische Philosoph Byung-Chul Han geht förmlich von einer ‚Totalisierung des Imaginären‘ aus, die das Reale überformt und unsere Weltbeziehung tiefgreifend verändert.

Digitale Selbst-Praktiken evozieren daher *die Frage nach dem Menschlichen* unter veränderten Bedingungen. Welche Menschen-Bilder entstehen in diesem neuen Kontext, und welche Auswirkungen haben diese Bilder auf das Verständnis des Mensch-Seins? Welche *Wirkungen auf Subjektivierungsprozesse* Jugendlicher können skizziert werden, wenn die Kultur der Digitalität davon geprägt ist, dass wirkmächtige Kommunikation über Bilder vermittelt wird? Es stellt sich die Frage, wie sich diese Subjektivierungsprozesse in dieser veränderten Welt ausgestalten und transformieren, wo sie tatsächlich Ermächtigungen darstellen, wo sie aber im Gegenteil auch neue Fragestellungen hervorrufen, denen sich die Religionspädagogik annehmen sollte.

3 PIRKER, Viera: Repräsentanz und Konstruktion von ‚Wahrheit‘ auf Social Media. Impulse für eine identitätsbegleitende Religionspädagogik, in: Religionspädagogische Beiträge 81 (2019) 31–42, 35.

4 EBD., 42.

5 Vgl. HAN, Byung-Chul: Im Schwarm. Ansichten des Digitalen, Berlin: Matthes & Seitz 2013, 35.

1.4 Aufbau des Artikels

Der Artikel ist in drei Teile gegliedert. In einem ersten Schritt wird versucht, grundsätzlich die Frage zu stellen, womit wir es eigentlich zu tun haben, wenn wir von ‚virtuellen Welten‘ sprechen. Wie kann das Phänomen der *Virtualität* eigentlich wahrgenommen und verstanden werden? Eine mögliche Antwort darauf soll in Auseinandersetzung mit dem Denken Ivan Illichs skizziert werden. Die These lautet, dass virtuelle Bild-Welten andere Funktionsweisen und darum auch andere Bedeutungen für das zwischenmenschliche Zusammenleben haben als ‚analoge‘ Bilder. Dies zumindest wahrzunehmen, erscheint für eine Religionspädagogik dann notwendig, wenn sie nach dem Spezifischen von Selbstinszenierungsprozessen in diesen virtuellen Welten fragt. (2)

In einem zweiten Schritt wird auf das Phänomen der Selbst-Inszenierung und Selbst-Kommunikation an Hand von digitalen Bildern fokussiert. Der Schwerpunkt liegt dabei darauf, die Ambivalenz solcher Subjektivierungsprozesse nachzuzeichnen, insofern Sie einerseits eine *Ermächtigungspraxis* darstellen können, andererseits aber auch latent von *Imperativen* (wie bspw. jenen der Selbstoptimierung) begleitet werden, die für die Religionspädagogik Fragestellungen aufwerfen. In Rückgriff auf die Überlegungen Giorgio Agambens und Walter Benjamins zu Fotografien soll aufgezeigt werden, dass es Umgangsweisen mit Fotografien geben kann, welche die Religionspädagogik in diesen Diskurs einbringen könnte und die einen *Beitrag zur Humanisierung digitaler Subjektivierungsprozesse* leisten könnten. (3)

In einem letzten Schritt soll diese Frage (nach einer Humanisierung digitaler Subjektivierungsprozesse) weitergedacht werden, indem nach den Möglichkeiten gefragt wird, inwiefern sich Anerkennungs- und Resonanzprozesse in der digitalen Kultur ereignen und welche Aufgaben einer Religionspädagogik in diesem Kontext zukommen könnten. (4)

2. Virtualität und christliche Ikonen – wie Bilder Lebenswelten prägen

2.1 Omnipräsente virtuelle Welten

Manchmal gelingt ein besseres Verständnis eines bestimmten Phänomens – wie eben jenes der Virtualität – wenn es aus einer größeren Distanz betrachtet wird. Vollkommen eingelassen in eine Kultur, können deren Eigenarten nur schwer wahrgenommen werden. Welche Möglichkeiten gibt es, die gegenwärtig

omnipräsente *Kultur der Digitalität* durch *Verfremdungen* wahrnehmen zu können, um damit auch ihre Besonderheit besser zu verstehen?

Ivan Illich hat bereits vor 30 Jahren erste Reflexionen über die enorme Zunahme virtueller Welten und deren Wirkungen auf Verständnisse des Mensch-Seins angestellt. Was aber sind virtuelle Welten, und wie können wir diese gerade in ihrer gesellschaftlichen Funktion besser verstehen? Wie bereits erwähnt, ist für Illich die Gegenwart durch eine Zunahme der Präsenz virtueller Welten geprägt. „In dieser neuen Welt werde ich andauernd mit Bildern konfrontiert, Fernseh-Bildern, Computervisualisierungen, Werbebildern, [...] und so fort.“ Diese *virtuelle* Präsenz in unserer Lebenswelt hat tiefgreifende Auswirkungen auf menschliche Wahrnehmungsmuster. „Und ich möchte behaupten, dass [...] *das Sehen* [Hervorhebung D.N.] zu etwas Anderem geworden ist als der Empfang von Bildern [...]. Eher geht es heute um eine Form der Teilnahme in virtuellen Welten, wo man tatsächlich in bewegte Bilder hineinsteigt und Virtualität zur eigentlichen Form der Objektivität wird. Das sind die Schritte bei der Entkörperung des Blickens.“⁶

Die Überlegungen von Illich scheinen – trotz des unterschiedlichen Zugangs – in Einklang mit der eingangs vorgebrachten Perspektive von Han zu stehen: Die ‚andauernde‘ Konfrontation mit Bildern auf der einen Seite scheint jene ‚Totalisierung des Imaginären‘ mitverursacht zu haben, von der Han ausgeht. Diese *Omnipräsenz an Bildern* bewirkt eine kulturelle Veränderung. Wir sind, so Illich, zu einer *Teilhabe an diesen Bildern* aufgefordert. Eine Begegnung, ein Hineintauchen in diese Bilder scheint vom Versprechen getragen, mehr über uns selbst, mehr über unsere Wünsche und unser Begehren zu erfahren. Mit Han können wir von einer Totalisierung dieser Bild-Welten ausgehen, in die wir uns gegenwärtig *hineinbegeben* können.

2.2 Christliche *Ikonoskepsis* – das ‚Zaudern vor einem Denken in Bildern‘

Für Illich ist dies eine entscheidende *neue* Funktionsweise in der Geschichte des Bildes. Er versucht dies zu verdeutlichen, indem er andere Möglichkeiten, wie Gesellschaften mit Bildern umgehen bzw. umgegangen sind, entfaltet. Als Beispiel möchte ich Illichs Reflexionen über die Bedeutung von *Ikonen* im christlichen Denken anführen. Obwohl die Entwicklung des Christentums nicht durch ein Bildverbot gekennzeichnet ist, spricht Illich dennoch von einer grundlegenden *Ikonoskepsis*, die das frühe Christentum geprägt hat, *d.h.* ein Zaudern „ange-

6 ILLICH, Ivan: In den Flüssen nördlich der Zukunft. Letzte Gespräche über Religion und Gesellschaft mit David Cayley, München: C.H. Beck 2006, 134.

sichts des bildhaften Denkens, des Denkens in Bildern.“⁷ Welche ‚Funktionsweise‘ haben Ikonen in solch einem bilderskeptischen Denken, welche Bedeutung kommt ihnen für das menschliche Zusammenleben zu?

In Illichs Perspektive – er folgt hier der Interpretation des Johannes von Damaskus – stellen Ikonen keine Möglichkeit dar, in eine andere Welt abzutauchen. Vielmehr stellen sie eine *Schwelle* dar, „an der der Künstler anbetend eine Andeutung der Herrlichkeit hinterließ“⁸. Ein Bild als Schwelle zu verstehen, erscheint heute befremdlich, für die Akzeptanz des Bildes in der christlichen Tradition war es jedoch entscheidend. Was bedeutet es, ein Bild, eine Ikone als eine Schwelle wahrzunehmen? Illich verdeutlicht dies auf poetische Weise. Dort, wo sich das Subjekt vor das Bild der Ikone stellt, „berührt der Anbetende nicht nur mit den Augen das, was jenseits der Schwelle liegt, die die Ikone darstellt, sondern er bringt auch die Vermischung seines Blicks mit dem Fleisch des Auferstandenen zurück.“⁹ Was möchte Illich damit zum Ausdruck bringen? Zunächst kann man sagen: Die Ikone stellt eine Möglichkeit dar, *mehr* zu sehen als (immanent) *da* ist (sie ermöglicht, in christlichem Denken, das An-Sehen des Messias, sie zeigt ein Gesicht desjenigen, der im Grunde nicht darstellbar ist). Mit Hilfe der Ikone kann eine rein immanente Perspektive der Welt aufsprengt werden. Dieses ‚mehr‘, das die Ikone ermöglicht, besteht jedoch nicht in der Erkenntnis einer abstrakten oder objektiven, meta-physischen, d.h. ent-körperlichten und somit *virtuellen* Wahrheit. Es findet vielmehr ein *Blickwechsel* statt, das Subjekt erfährt ein *Ange-sehen-werden* aus einer Perspektive ‚jenseits‘ dieser Welt. In der Vergegenwärtigung des Messias in der Ikone wird dem Subjekt nicht Weltflucht ermöglicht, sondern ein anderes *Wahrnehmen* der eigenen Welt eröffnet. Es handelt sich um ein *neues Sehen*, das die Begegnung mit der Ikone dem Subjekt zu ermöglichen scheint. Das Ikonen-Bild ermöglicht dem Subjekt, mit den Augen des Anderen bzw. unter den Augen Gottes die Welt wahrzunehmen.

2.3 Ikonen und virtuelle Welten in ihren jeweiligen Funktionsweisen

Die Ikone scheint dadurch gekennzeichnet, dass sie eine *Unterbrechung* der Immanenz ermöglicht, einen minimalen Abstand zur Welt einspeist, ohne diese jedoch zu entwerten. Vielmehr scheint Sie eine Möglichkeit darzustellen, den Blick auf diese Welt zu schulen. Die Ikone ‚funktioniert‘ so, dass sie ein tieferes Sehen und Erkennen der Dinge bzw. der Welt ermöglichen soll.

7 EBD., 138.

8 EBD., 141.

9 EBD., 141.

Wenn wir den Blick nun wieder auf die Omnipräsenz der virtuellen Welten lenken, können wir feststellen, dass Bilder in der Kultur der Digitalität etwas vollkommen Anderes darstellen; sie sind keine Schwellen, sondern sie stellen eigene Welten dar. Ein ‚Vorläufer‘ heutiger virtueller Welten, das Stereoskop, kann diesen entscheidenden Unterschied in der Funktionsweise besser verdeutlichen. Man könnte sagen, dass Stereoskope in ihrer Bauweise an ein umgedrehtes Panoptikum erinnern: Ein runde, uneinsehbare Konstruktion mit Stühlen vor den ‚Gucklöchern‘, auf welche sich die Menschen setzen können und – mit den Augen gebannt auf den Bildschirm - sich ‚die Wirklichkeit‘ mit Hilfe von Bildern ansehen. Diese virtuellen Räume scheinen die Wirklichkeit zu enthalten, und die Menschen versammeln sich um diese Bilder, um diese sehen zu können. Sie sind dabei Sinnbild für die Tendenz, dass in der Geschichte des Bildes „die Wirklichkeit immer mehr mit ihrer objektiven Repräsentation [in den Bildern, Anm.] gleichgesetzt wurde.“¹⁰

Die virtuellen Räume haben sich in den letzten einhundert Jahren bis heute weiterentwickelt. Sie sind von einer ‚Attraktion‘, wie sie noch die Stereoskope darstellten, zu einer „Allgegenwart [geworden], aus denen wir unsere Erkenntnis beziehen sollen.“¹¹ Den Verweis auf die Erkenntnis ist m.E. so zu lesen, dass diese virtuellen Räume massiv unsere Wissens- und Wahrnehmungsstrukturen prägen.

„Vielleicht ist nun klarer geworden, weshalb ich ausführlich über Ikonen sprach. In der Ikone sah man eine Schwelle zu einer Überwirklichkeit, in die nur der Glaube hineinführen konnte. Der virtuelle Raum lädt dich ein, in ein Nirgendwo hineinzusehen, in dem niemand leben könnte. Die Ikone, würde ich sagen, fördert mein Vermögen, die Not eines Elendsquartiers zu sehen, in einem Bus oder beim Spaziergang durch die Straßen von New York gegenwärtig zu sein. Sie hilft mir, ein bisschen Licht aus dem Jenseits auf die zu werfen, die ich mit meinem Blick berühre. Andererseits bringt mich das Erlebnis des virtuellen Raums dazu, das zu sehen, was an anderen virtuell und entkörper ist.“¹² Dieser Hinweis bedeutet, dass der Ikone die Möglichkeit inne zu wohnen scheint, das Subjekt dabei anzuleiten, die Gegenwart mit einem ‚Blick des Evangeliums‘ wahrzunehmen und wertzuschätzen. Das Ikonen-Bild verweist den Blick der/des Betrachter/s/in auf die Welt zurück („du kannst keine Wahrheit hinter dem Bild finden“), und lässt die Immanenz in einem neuen Glanz erstrahlen. Die Virtualität riskiert

10 ILLICH 2006 [Anm. 8], 144.

11 EBD., 146.

12 EBD., 146.

für Illich dagegen in einer massiven Ent-Körperung der Wirklichkeit zu bestehen, indem sie einen Raum anzubieten scheint, in welchem eine ‚bessere‘ Realität erblickt werden kann (‚du musst über die Welt hinaus- bzw. hinwegsehen, um zur Wahrheit zu kommen‘). Die Religionspädagogik ist heute mit der Tatsache konfrontiert, dass sich Jugendliche zunehmend selbstverständlich in solchen virtuellen Welten bewegen, sich in ihnen imaginär, d.h. mit Hilfe von Bildern, verorten und auszudrücken versuchen. Wie geschieht Subjektwerdung unter diesen veränderten Vorzeichen? Führen virtuelle Welten tatsächlich zu einer Ent-Wertung der Wirklichkeit, wie es Illich zu suggerieren scheint?

3. Subjektwerdung in einer optimierten Realität – die Funktion digitaler Bilder und mögliche religionspädagogische ‚Unterbrechungen‘

3.1 Das Imaginäre als die schönere Realität

Mit Hilfe der Analysen Illichs konnte nachgezeichnet werden, dass virtuelle Welten nicht einfachhin ‚neutrale‘ Gebilde darstellen, sondern ihnen eine enorme politische Tragkraft zukommt: Der digitale Raum bildet Welt nicht einfach ab, sondern wird zum entscheidenden Referenzpunkt für die analoge Welt. Diese *scheinbare* Umkehrung der Welten spiegelt sich auch in Byung-Chul Hans Analyse wider: „Heute sind Bilder nicht nur Abbilder, sondern auch Vorbilder. Wir flüchten uns in die Bilder, um besser, schöner, lebendiger zu sein. [...] Das digitale Medium vollendet jene ikonische Umkehrung, die die Bilder lebendiger, schöner, besser erscheinen lässt als die als mangelhaft wahrgenommene Realität: `Beim Anblick von Kaffeehausbesuchern bemerkte jemand nicht zu Unrecht: „Sehen Sie doch, wie tot sie wirken; in unserer Zeit sind die Bilder lebendiger als die Menschen.“ Eines der Kennzeichen unserer Welt ist vielleicht diese Umkehrung: unser Leben folgt einem verallgemeinerten Imaginären. Nehmen Sie die Vereinigten Staaten: alles verwandelt sich dort in Bilder: es gibt nur Bilder, es werden nur Bilder produziert und konsumiert.’ (Roland Barthes, Die helle Kammer, 124.)“¹³

3.2 Jugendliche und ihre ‚Images‘

Es ist allgemein bekannt, dass Bildern – bzw. im Kontext der Selbst-Darstellung auf Social-Media-Plattformen sind dies vor allem Fotografien – in der digitalen Kultur die Fähigkeit zuwächst, die Welt und das eigene Ich mitunter ‚schöner und

13 HAN 2013 [Anm. 5], 40.

lebendiger' erscheinen zu lassen. Gerade Jugendliche scheinen im Kontext der Digitalität mit den Möglichkeiten der Bild-Bearbeitung Werkzeuge bzw. Optionen zu besitzen, ihr *Bildnis* selbst zu gestalten und zu erproben, d.h. eigene ‚Images‘ zu kreieren. Vor dem Horizont der Überlegungen Judith Butlers zu performativen Akten kann darauf hingewiesen werden, dass die digitale Kultur den Subjekten Möglichkeiten gibt, sich selbst mit Hilfe von Bildern zu entwerfen und dabei über gängige Rollenzuschreibungen und über stereotype Inszenierungen hinausgehen¹⁴. Die Gestaltungsmöglichkeit des eigenen Selbst-Bildes, das performative Sich-Gestalten und Sich-Zeigen in einer andauernden Kreierung von Bildern scheint postmodern eine fundamentale Möglichkeit der Selbst-Ermächtigung zu sein und ist daher auch als eine *Befreiungspraxis* zu lesen, die – gerade für jugendliche Subjekte – enorm bedeutsam erscheint.

Hingewiesen werden muss jedoch auch auf kontextuelle Verortungen dieser scheinbar kreativen Praxis, die unter dem Slogan der ‚individuellen Freiheit‘ auftritt. Eine achtsame Wahrnehmung ist für die Religionspädagogik deshalb gefordert, da diese Gestaltungsfreiheit der Subjekte mit Hilfe von Bildern grundlegend neoliberale Züge aufweist. Die Arbeit am Selbstbild, das ‚kreative‘ Gestalten seiner Selbst mit Hilfe von Bildtechniken ist daher ständig der Möglichkeit ausgesetzt, „lediglich die Reproduktion eines Fremdbilds zu sein“¹⁵, da sich die „Akteure an den Selbstentwürfen des Marktes (‚Fremdbilder‘) [orientieren], die durch Vorbilder (Stars/Models) verkörpert werden und diese als ihre eigenen Selbstentwürfe (‚Selbstbilder‘) [übernehmen]“.¹⁶ Der Selbst-Ausdruck der Jugendlichen folgt dabei „den bekannten vorgegeben Marktästhetiken“.¹⁷ Denn der Filter verwandelt Realität in Design, und dieses wirkt als ein „kulturelles Feld, das sich über die Gesellschaft als Ganze gelegt hat [...] [und] in welcher Störendes an die Ränder verdrängt wird.“¹⁸ Ein solcher Prozess zeigt deutlich, wie die Realität systematisch durch einen bestimmten Imperativ, nämlich jenen zur optimierten Selbst-Inszenierung, überformt wird.

Es wird deutlich, dass Ökonomie und digitale Kultur in einer engen Wechselbeziehung stehen: „Die Erfolgsgesellschaft schwört uns auf das Marktgängige ein.

14 Für diesen Hinweis der Bedeutung performativer Akte in diesem Kontext bin ich Johannes Brunner dankbar. Zur Performanz vgl. etwa BUTLER, Judith: *Undoing Gender*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2004 oder auch ATHANASIOU, Athena / BUTLER, Judith: *Die Macht der Enteigneten. Das Performative im Politischen*, Zürich / Berlin: diaphanes, 2014.

15 FUCHS, Monika E.: Sehen und gesehen werden – religionspädagogische Impulse zum Spannungsfeld von Selbstbild, Abbild und Ebenbild, in: GOJNY, Tanja / KÜRZINGER, Katrin S. / SCHWARZ, Susanne: *Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung*, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 137–151, 141

16 NEUMANN-BRAUN, Klaus: *Internet und Gesellschaft – gegenwärtige Herausforderungen und aktuelle Forschungsergebnisse*, zitiert nach: FUCHS 2016 [Anm. 17], 141.

17 EBD., 141.

18 STALDER 2017 [ANM. 1], 65.

Die Erfolgsgesellschaft funktioniert völlig anders als die traditionelle Leistungsgesellschaft. Hier gilt, wer nicht auffällt, fällt durch. In der Erfolgsgesellschaft geht es darum, sich möglichst gut zu verkaufen. Perfekte Selbstinszenierung ist oft wichtiger als die Leistung, die man erbringt. Wem es nicht gelingt, sich in den Aufmerksamkeitshorizont anderer vorzuarbeiten, hat sich umsonst bemüht. [...] Der zeitgenössische Erfolgsmensch übt sich also in ‚Selfmarketing‘. Im Zugriff auf kulturelle Skripte, die das Marktförmige akzentuieren, kreiert er ganz gezielt eine ‚Persönlichkeitsfassade‘, mit der sich punkten lässt. Hier zeigt man sich so, wie man glaubt, dass man von anderen gesehen werden sollte. Wie man wirklich ist oder auch wie man sich gerade fühlt, interessiert im erfolgsgesellschaftlichen Szenario niemanden [...].¹⁹

3.3 Religionspädagogischer Einspruch gegen die Totalisierung verfügbarmachenden Denkens

Im Übergang zu den digital reproduzierten Fotografien scheint eine fundamentale Verschiebung stattzufinden: Es wird dem Selbst möglich, unendlich viele Bilder von sich zu machen, sich regelrecht zu entwerfen und das Selbst digital bildhaft, d.h. imaginär, zu konstituieren. Zentrales Kennzeichen digitaler Fotografie ist daher die Möglichkeit einer Über- und Bearbeitung, d.h. einer potentiellen Optimierung von Bildern. Es scheint keine Grenzen bei deren Gestaltbarkeit zu geben, d.h. alles scheint in den Horizont einer Verfügbarkeit zu rücken. Es ist nicht zufällig, dass Hartmut Rosa diese Ausbreitung *verfügbarmachenden Zugriffs auf Welt* als ein Grundzeichen der Moderne begreift.²⁰

Religionspädagogisch ist dies vielleicht die entscheidende Pointe: Im Kontext von Digitalität wird eine kulturelle Atmosphäre geschaffen, in welcher sich (jugendliche) Subjekte tagtäglich bewegen, in welcher aber so etwas wie *Unverfügbarkeit* zunehmend fraglich und unverständlich wird.

Für den religionspädagogischen Diskurs stellt die Unverfügbarkeit dagegen eine zentrale Achse dar. Es stellt sich die Frage, welche religionspädagogischen Akzente im Rahmen dieser neuen Subjektivierungsprozesse, welche in dieser Atmosphäre allgemeiner ‚Verfügbarkeit‘ stattfinden, gesetzt werden können. Eine Möglichkeit könnte darin bestehen, subversiv *Momente einer Unverfügbarkeit* in Bildungsprozesse einzuspeisen, gerade auch dort, wo es um Subjektivierungsprozesse mit Bildern, d.h. auch um die Frage nach dem Menschlichen vor

19 GROSSEGER, Beate: Zwischen Freakout und Normcore. Jugend und Jugendkulturen in den späten 2010er Jahren, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25/1 (2017) 7–16, 10.

20 Vgl. ROSA, Hartmut: Unverfügbarkeit, Wien / Salzburg: Residenz 2018.

dem Kontext des Mediums der Fotografie geht. Um eine solche subversive Möglichkeit zu illustrieren, könnten die Reflexionen Walter Benjamins und Giorgio Agambens über Fotografien hilfreich sein.

3.4 ‚Materielle Spuren des gewesenen Augenblicks‘ – Fotografien und ihr (politischer) Anspruch. Eine subversive Lesart

In Benjamins Lesart sind Fotografien keine bloßen Abbildungen des Geschehenen. Vielmehr scheinen sie etwas von dem zu bewahren, das sich einmal ereignet hat, d.h. Spuren der Vergangenheit haben sich in der Fotografie gleichsam materialisiert, in ihnen findet sich eine „materielle Spur des gewesenen Augenblicks“²¹. Für Agamben, der Benjamins Thesen weiterdenkt, besteht die politische Bedeutung von Fotografien darin, dass sie einen *Anspruch* an uns stellen können: Durch die Ablichtung von Ereignissen, Menschen und Objekten auf ein Foto wird es gegenwärtigen und zukünftigen Generationen ermöglicht, mit eben diesen Ereignissen aus der Vergangenheit in eine Beziehung zu treten. „Das fotografierte Subjekt verlangt etwas von uns. [...] Auch wenn der fotografierte Mensch heute vollkommen vergessen wäre, und auch wenn sein Name für immer aus dem Gedächtnis der Menschen ausgelöscht wäre – also trotzdem [...] verlangt dieser Mensch, dieses Gesicht seinen Namen, verlangt, daß man ihn nicht vergißt.“²²

Der Anspruch, den die fotografierten Menschen an die BetrachterInnen stellen, kulminiert in der Hoffnung, von diesen erinnert zu werden. Gleichzeitig bleiben sie in gewisser Weise in einer Sphäre der Unverfügbarkeit. „Selbst wenn wir versuchen uns an die abgebildete Person zu erinnern, zu fragen, was wohl ihre Fragen, Ängste, Freuden oder Hoffnungen waren, selbst dann sperrt sich dieses Foto dagegen, dass wir mit unseren Antworten den gestellten Anspruch erfüllen könnten.“²³

Was genau berührt in diesen Bildern? Der Anspruch, der in diesen Fotografien erblickt werden kann, ist gewirkt durch etwas zutiefst Menschliches. In gewisser Weise ist es die *Sterblichkeit* der Menschen, die durch die Fotografien deutlich wird. Die *Wahrnehmung dieser Vergänglichkeit durch die RezipientInnen* ist genau jener Anspruch der Bilder, von dem Agamben spricht. Dies zeigt sich etwa daran, dass als Motiv für zahlreiche der frühen Fotografien der *Friedhof* als ihr geeignetster Ort erschien.

21 WEIGEL, Sigrid: Walter Benjamin. Die Kreatur, das Heilige, die Bilder, Frankfurt a.M.: Fischer 2008, 315.

22 AGAMBEN, Giorgio: Profanierungen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2005, 20.

23 NOVAKOVITS, David: Profanierungen, Wien 2013 (= Masterarbeit Universität Wien).

In Walter Benjamins Betrachtungen der Fotografien von David Octavius Hill, der viele seiner Fotografien auf dem Friedhof aufnahm (Benjamin bezieht sich auf ein 1843 aufgenommenes Foto mit dem Titel „Auf dem Friedhof von Greyfriars in Edinburgh“) ,wird dies deutlich: „Geringere Lichtempfindlichkeit der frühen Platten machte eine lange Belichtung im Freien erforderlich. Diese wiederum ließ es wünschenswert scheinen, den Aufzunehmenden in möglichster Abgeschiedenheit an einem Orte unterzubringen, wo ruhiger Sammlung nichts im Wege stand. [...] Das Verfahren selbst veranlaßte die Modelle, nicht aus dem Augenblick heraus, sondern in ihn hinein zu leben; während der langen Dauer dieser Aufnahmen wuchsen sie gleichsam in das Bild hinein.“²⁴ Die Sterblichkeit der Menschen scheint die ‚heimliche Textur‘ der frühen Fotografien auszumachen, die durch die technische Reproduktion gerade nicht getilgt, sondern vielmehr erst zum Vorschein kommen konnte. Für Agamben ist diese Wahrnehmung der Vergänglichkeit jenes zentrale Element, das sich in den Fotografien widerspiegelt und zu deren Anerkennung wir immer wieder angerufen sind.

Diese Überlegungen, die Vergänglichkeit, Unverfügbarkeit und Fotografie zusammen zu denken versuchen, könnten Ausgangspunkt sein für eine Arbeit mit Jugendlichen, bei der nach dem *politischen* Anspruch von Fotografien gefragt werden könnte, und ob sich (subversive) Möglichkeiten des digitalen Bildgebrauchs finden lassen bzw. eine Verfremdung jenes Blickwinkels ermöglichen, welcher auf eine optimierende Selbstinszenierung ausgerichtet ist.

4. An-Sehen. Das Begehren nach Anerkennung in einer digitalen Kultur

4.1 Eine ‚tiefe Traurigkeit‘

Trotz der skizzierten möglichen Einwände sind imaginäre Selbst-Inszenierungen durch eine hohe Popularität gekennzeichnet. Worin liegt diese Faszination?

Die wesentliche Antwort auf diese Frage könnte vielleicht in dem Verstehen des Wunsches bestehen, „inwiefern es zum Menschsein konstitutiv dazu gehört, im ‚Angesicht von Anderen‘ zu leben.“²⁵ Dieser Wunsch bleibt in einer digitalen Kultur nicht nur weiterhin bestehen, sondern wird vielmehr verstärkt ausgedrückt: Es geht um das Begehren nach Anerkennung bzw. das Begehren, vom Anderen gesehen und anerkannt zu werden. Hartmut Rosa spricht davon, „dass sich die

²⁴ BENJAMIN 1995 [Anm. 26], 372.

²⁵ GOJNY, Tanja: Mir gegenüber – vor aller Augen. Selfies als Zugang zu anthropologischen und ethischen Fragestellungen, in: GOJNY, KÜRZINGER, SCHWARZ 2016 [Anm. 18], 15–43, 30.

Sehnsucht, gehört und gesehen zu werden, seine Stimme hörbar zu machen und mit anderen in Beziehung zu setzen, stark in die sozialen Medien verlagert²⁶. Hier stellt sich die grundlegende Frage, ob visuelle Selbstinszenierungen, welche auch in dieser Hoffnung vorgenommen werden, dieses Begehren nach Anerkennung einlösen können.

Irritierend könnte die Analyse des italienischen Psychoanalytikers Massimo Recalcati über jugendliche Selbstinszenierungen im digitalen Raum erscheinen: „Aus vielen dieser Fotografien dringt eine tiefe Traurigkeit hervor. Das eigene Leben wird ausgestellt, [...] weil ohne diese Darbietung sie [die Jugendlichen, Anm.] Gefahr zu laufen scheinen, nicht zu existieren, bloß ein Schatten ohne Leben zu sein.“²⁷ Warum betont Recalcati eine ‚tiefe Traurigkeit‘ dieser Bilder, wo sie doch in der Mainstream-Wahrnehmung gerade durch Fröhlichkeit und glückliche Momente, durch Coolness und Selbstsicherheit auffallen?

4.2 Die Last, sich permanent zu inszenieren

Hartmut Rosa spricht von den sozialen Medien zwar als „Projektionsflächen und Suchfelder[n] für Resonanzbeziehungen [...] indem der User versucht, Antwortbeziehungen zu etablieren.“ Jedoch stellt sich aus seiner Sicht die Frage nach der Qualität dieser Resonanzbeziehungen – angesichts der (geheimen) Imperative der optimierten Selbstinszenierung und einer *Steigerungslogik*: „Wir alle wissen, wie relevant es uns erscheint, wie viele Leute einen Post auf Facebook oder einen Tweet gesehen, geliked, geteilt oder beantwortet haben. Sobald es weniger sind als beim letzten Mal, entsteht das Gefühl, dass etwas mit unserer Weltbeziehung nicht stimmt. In dem Moment, in dem sich Aufrufe, Follower oder Likes quantifizieren lassen, entwickelt sich eine Verhaltensweise, die ganz der Steigerungslogik entspricht.“²⁸ Die Möglichkeiten der Vervielfältigung von Beziehungen geht mit dem Druck einher, sich selbst sichtbar zu machen.²⁹ „Der Einzelne muss viel und kontinuierlich kommunizieren, um sich innerhalb der Felder und Prakti-

26 ROSA, Hartmut: Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung, in: MedienJournal 1 (2017) 15–25, 24.

27 RECALCATI, Massimo, Se il selfie diventa senza rete adolescenza e sofferenza, in: https://scuola.repubblica.it/blog/tema/se-il-selfie-diventa-senza-rete-adolescenza-e-sofferenza/?refresh_ce [abgerufen am 12.1.2020]. Obwohl Zusammenhänge zwischen Social Media und (psychischem) Wohlbefinden nicht einfach herzustellen sind, werden als negative Effekte „Symptome von Angststörungen und Depression“ genannt, die einhergehen „mit Gefühlen der Sorge, Nervosität und Unwohlsein, mit Schwäche, Unglück und Einsamkeit. Solche Symptome treten bei Jugendlichen wahrscheinlicher auf, die mehr als zwei Stunden täglich Social Media nutzen.“ (PIRKER, Viera: Social Media und psychische Gesundheit. Am Beispiel der Identitätskonstruktion auf Instagram, in: *Communicatio Socialis* 51/4 (2018) 467–480, 471.) Massiver negativer Einfluss auf das eigene Körperbild, Cyberbullying und die Angst, etwas zu verpassen, werden als weitere negative Effekte der Social-Media-Nutzung angeführt.

28 ROSA 2017 [ANM. 30], 24.

29 Großegger spricht von einem bestimmenden *pics or it didn't happen*-Prinzip und unterstützt dabei Byung-Chul Hans Feststellung, wonach das Imaginäre das kulturelle Grundmuster wird und in einer Umkehrung die neue Realität darstellt. Vgl. GROSSEGER 2017 [Anm. 22].

ken zu konstituieren, sonst bleibt er unsichtbar.“³⁰ Die eigene Sichtbarwerdung, d.h. auch das eigene Mensch-Sein, muss digital selbst hervorgebracht, selbst erzeugt werden. Dies scheint mir eine der radikalsten Transformationen einer Kultur der Digitalität zu sein, weil sie fundamental die Frage, wer der Mensch ist, verändert. „In der unablässigen Kommunikation als konstitutives Element der sozialen Existenz verschränkt sich persönliches Begehren nach Selbstkonstitution und Orientierung mit dem äußeren Druck, präsent und verfügbar sein zu müssen, zu einem neuen verbindlichen Anforderungsprofil.“³¹ Dies erscheint mir eine erste Antwort auf die Frage nach der Traurigkeit: *Die eigene Existenz muss selbst her- und ausgestellt werden.*

4.3 Digitale Welten: Resonanz- oder Echoräume?

Eine zweite Antwort auf diese Traurigkeit kann von der These ausgehen, dass für eine gelungene Anerkennung so etwas wie *Resonanz vom Anderen her* erfolgen muss. Anerkennung ist ein relationaler Prozess, oder wie Hannah Arendt es treffend formuliert: „Wahrheit gibt es nur zu Zweien.“³² Man muss daher die Frage stellen, ob digitale (Selbst-)Bilder, so wie sie etwa auf Twitter, Instagram usw. kommuniziert werden, tatsächlich einen Resonanzraum eröffnen oder nicht. Hartmut Rosa scheint daran zu zweifeln: „Resonanzbeziehungen sind nach meiner Beobachtung in der digitalen Kommunikation tendenziell selten. In zwei Zeilen auf Twitter fällt es schwer, die eigene Stimme hörbar zu machen und die Reaktion einer anderen Stimme zu bekommen, die uns wirklich persönlich berührt (und nicht etwa einfach verletzt) – die Resonanzbeziehung scheitert also von zwei Seiten aus. Angesichts dieses Faktes fehlt dem digitalen Austausch dann auch die Qualität der transformierenden Anverwandlung: Wir bleiben dabei stets dieselben und verhärten eher noch. Meine These dazu lautet, dass wir nicht Resonanzräume, sondern Echoräume etablieren.“³³ Man kann hier die Frage stellen, ob die digitale Kommunikation die Möglichkeit eine solch transformierende Anverwandlung eröffnet oder nicht.

4.4 Die imaginären Spiegel und der Mythos des Narziss

Diese Traurigkeit, von der Recalcati spricht, scheint also zumindest zweifach begründet zu sein: Zum einen in einer Steigerungslogik, die der eigenen Sichtbarwerdung zu Grunde liegt, zum anderen auch in einer strukturell wahrgenomme-

30 TALDER 2017 [Anm. 1], 137.

31 EBD., 137.

32 ARENDT, Hannah: Wahrheit gibt es nur zu Zweien. Briefe an Freunde, München: Piper 2013.

33 ROSA 2017 [Anm. 30], 24.

nen mangelnden Qualität der Resonanzbeziehung, die eine wirkliche Begegnung, d.h. auch die Möglichkeit eines ‚Sich-Anderswerdens‘³⁴, erschwert.

Als dritte Antwort soll der Hinweis Rosas aufgegriffen werden, wonach es sich seiner Beobachtung nach um Echo-Beziehungen denn um Resonanz-Beziehungen handelt. Der Hinweis auf das Echo kann bei uns eine assoziative Resonanz auslösen, indem wir nach dem Unterschied von Echo und Resonanz fragen. Mythologisch gesehen verweist die Nennung des Echos an den Mythos des Narziss, insofern das Echo in dieser mythologischen Narration in der Figur einer Nymphe auftritt. In Narziss finden wir eine von seinem Spiegelbild faszinierte Figur, welcher gerade von diesem Bild Anerkennung zu finden erhofft. Narziss, von Ovid als Jüngling geschildert, entdeckt im Gebirge eine unberührte Wasserquelle, an der er sich niederlässt. Dabei erblickt er sein eigenes Bild im Wasser, von dem er fasziniert ist, dem er seine ganze Aufmerksamkeit zu schenken beginnt und sich zunehmend darin vertieft. Die Faszination seinem Bild gegenüber wechselt sich ab mit einer ‚tiefen Traurigkeit‘. Er ist fasziniert davon, dass er sich selbst finden kann in einem Bild, „er sieht sich da, wo er selbst nicht ist.“³⁵ Der Spiegel scheint Narziss eine Möglichkeit der Selbst-Erkenntnis anzubieten. Eine aggressive Traurigkeit bricht sich jedoch dort Bahn, wo Narziss die Unmöglichkeit entdeckt, von diesem ‚anderen Bild‘ an-erkannt zu werden. Immer ist es bloß er selbst, der sich da in diesem ‚anderen‘ erkennt. In Anlehnung an Rosa könnte man den Mythos derart interpretieren, dass Narziss gerade an einem Mangel an Resonanz leidet, d.h. es ist der Mangel einer Stimme des/der Anderen, welcher ihn zu Grunde gehen lässt. Die *einzig* ‚andere‘ Figur in diesem Mythos ist die Nymphe mit dem klingenden Namen *Echo*. An dieser Figur lässt sich erkennen, in welche Rolle der/die Andere aus der Perspektive von Narziss schlüpfen muss, um in ‚seinem‘ Mythos auftauchen zu können: Der/die Andere wird zum/zur Echo-GeberIn der eigenen Selbstentwürfe degradiert.

Faszination und Traurigkeit stehen in diesem Mythos in einer dialektischen Spannung, verursacht durch die Versuche, sich mit Hilfe von Spiegel-Bildern zu identifizieren, d.h. eine Wahrheit über sich selbst zu entdecken, herauszufinden, wer man eigentlich ist. Die Frage, die sich hier stellen lässt, scheint zu lauten: Kann sich das Subjekt mit Hilfe von (digitalen) Spiegelungen besser verstehen lernen, oder bewirkt dieses digitale Spiegelkabinett bei den jugendlichen Subjekten deswegen eine tiefgreifende Verwirrung, weil es etwas verspricht, was es nicht ein-

34 Käte Meyer-Drawe kennzeichnet dieses *Anderswerden* als wichtiges Lernmoment für das Subjekt, als ein *Lernen als Erfahrung* und daher auch als zentrales Kennzeichen einer (Selbst-)Bildung. Vgl. MEYER-DRAWE, Käte: *Diskurse des Lernens*, München: Wilhelm Fink 2008.

35 PAGEL, Gerda: Jacques Lacan zur Einführung, Hamburg: Junius 1989, 25.

lösen kann: Sich selbst relational zu verstehen, ohne dass der/die Andere bloß zum Echo des eigenen Ichs wird?

Byung-Chul Hans Interpretation scheint diese Sichtweise zu stützen, wenn er das Smartphone als einen „digitale[n] Spiegel zur postinfantilen Neuauflage des Spiegelstadiums“ beschreibt. „Es eröffnet einen narzisstischen Raum, eine Sphäre des Imaginären, in der ich mich einschließe. Durch das Smartphone spricht nicht der *Andere*.“³⁶

4.5 Der Spiegel und das Ich

In der Abhandlung *Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion* untersucht Lacan die Bedeutung des (Spiegel-)Bildes für die Entwicklung des menschlichen Subjektes und die Bedeutung von Spiegelungen als Bildner des ‚Ichs‘. Der Spiegel erlaubt es dem Menschen, (sich) zu reflektieren, sich selbst wahrzunehmen und auch als Einheit zu begreifen. In diesem „Spiel der Identifizierung“³⁷ werden dem Subjekt Möglichkeiten eröffnet, sich selbst zu begegnen. Auf der anderen Seite muss betont werden, dass dem Versuch, sich selbst (bzw. das Ich) mit Hilfe von Spiegelungen (d.h. mit imaginären Präsentationen) zu erkennen, Grenzen gesetzt sind. Jeder Spiegel spiegelt verkehrt. Das Ich, das sich hier zu erkennen glaubt, sitzt einer Illusion auf, wenn es sein eigenes Spiegelbild als „ganzes Ich“ nimmt, da ihm vielmehr ein (Ideal-)Bild präsentiert wird, welches den fragmentierten Zustand des realen Ichs verklärt. Die Erkenntnismöglichkeit des Ichs mit Hilfe von Spiegelungen bleibt auf einer imaginären Basis, denn „das Subjekt kann sich in dieser Rückschau allein eines Bildes vergewissern, im Moment, wo es ihm gegenübersteht: des antizipierten Bildes, das es sich von sich selbst macht in seinem Spiegel.“³⁸ Die entscheidende Pointe für Lacan lautet daher: Jedes Sich-Erkennen ist gleichzeitig ein „fundamentales Verkennen“³⁹. Das Ich kann in diesen Spiegelungen niemals ganz zu sich kommen, es kann nie vollkommen ansichtig werden, es hat das Gefühl, dass es seinem ganzen, vollkommenen Bild nie entsprechen kann. Die Dialektik der Spiegelungen als Bildner des Ichs besteht darin, dass mit ihrer Hilfe erst so etwas wie ein Bild des Ichs hervortreten kann, andererseits dieses Bild letztendlich auch eine Täuschung ist.

36 HAN, 35.

37 PAGEL 1989 [Anm. 35], 24.

38 LACAN, Jacques, *Das Seminar Buch II. Das Ich in der Theorie Freuds und in der Technik der Psychoanalyse* (1954-55), Olten: turgia und kant 1980, 183.

39 PAGEL 1989 [Anm. 35], 25.

4.6 Subjektwerdung ohne die Anderen? Gefahren imaginärer Selbst-Konstruktionen

Verbleiben Subjektivierungsprozesse vornehmlich auf dieser imaginären Ebene, wird einer Deutung Raum gegeben, welche das Ich grundlegend ohne den anderen verstehbar macht. Dem Subjekt wird hier eine scheinbare Identität versprochen, die aber – gerade religionspädagogisch – zutiefst anfragbar ist. „Das nach Einssein mit seinem scheinbaren Selbstbild strebende Subjekt verschreibt sich nicht nur dem Zwang, beständig die Flamme seiner Faszination zu entfachen, sondern auch alles Identitätsbedrohende von dieser Faszination fernzuhalten. Da, wo das ‚Ich‘ sich selbst zu finden glaubt, hat das ‚Du‘ im Sinne des nicht dazugehörenden anderen keinen Platz mehr.“⁴⁰

Die Anderen werden bloß in der Rolle als Echo-GeberInnen anerkannt, was eine einseitige und gerade keine wechselseitige Anerkennungsstruktur widerspiegelt. „Damit liegt eine reine Echokammer vor, in der eine Verstärkung des Vorhandenen stattfindet, die aber nicht die transformative Qualität von Resonanzbeziehungen besitzt. Resonanz bedeutet die Begegnung mit einem unverfügbaren Differenten, mit einem Anderen, zu dem wir uns so in Beziehung setzen, dass wir uns in der Begegnung transformieren.“⁴¹

5. Religionspädagogische Resonanzen

Es sollte nachvollziehbar geworden sein, aus welchen Gründen die Religionspädagogik sich bemühen sollte, eine *Hermeneutik* dieser ‚neuen Stadt‘ zu entwickeln. Der Artikel hat versucht, bestimmte Dimensionen digitaler Kultur, v.a. in Bezug auf imaginär fundierte Subjektivierungsprozesse, kritisch zu beleuchten. Zusammenfassend sollen noch einmal drei Schwerpunkte hervorgehoben werden, welche der Religionspädagogik ‚zu denken geben können‘:

1. Virtuelle Welten sind Grundlage der digitalen Kultur. Imaginäre Welten, in die man eintauchen kann, begleiten menschliches Zusammenleben und das Aufwachsen jugendlicher Subjekte in einer großen Selbstverständlichkeit. Die Dialektik, die im Artikel zu heben versucht wurde, besteht darin, dass diese virtuellen Bild-Welten einerseits Ermächtigungsmöglichkeiten für Subjekte darstellen können, andererseits aber auch von Imperativen begleitet sind, welche das Subjekt einem zunehmenden Druck aussetzen, sich selbst zu entwerfen und dieses Selbst-Bild immer weiter zu optimieren. Es scheint daher

40 EBD., 34.

41 Rosa 2017 [Anm. 30], 24–25.

gefordert, so etwas wie eine digitale ‚Ikonoskepsis‘ zu etablieren, die in den Diskurs mit den Jugendlichen eingebracht werden muss. Die Faszination von Bildern scheint mitunter darin zu liegen, dass sie einen an einer anderen Welt-sicht teilhaben lassen. Die Gefährdung besteht darin, dass eine Resonanz auf diese Ein-Sichten in der digitalen Kultur nur in sehr verkürztem Ausmaß möglich ist, sodass bloß eine einfache Option übrig zu bleiben scheint: Entweder *gefällt* einem etwas oder eben nicht. Der Religionspädagogik scheint die Aufgabe zuzukommen, SchülerInnen einen Kommunikationsraum zu eröffnen, in welchem *auch mit Wörtern* gearbeitet wird. Das Wort ermöglicht die Eröffnung jenes Raumes zwischen Menschen, der über die Alternativen der Verschmelzung mit dem anderen oder seiner Ablehnung hinausgeht und damit für Subjektwerdungsprozesse notwendig ist.

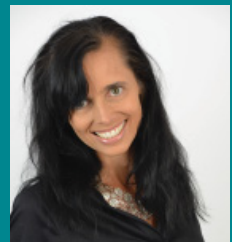
2. In einer allgemeinen Sphäre zunehmender Verfügbarkeit steht die Religionspädagogik vor der Aufgabe, ein Gespür für Unverfügbarkeit in den Diskurs (in den Klassenräumen) einzubringen. Die Analyse der Überlegungen von Benjamin und Agamben hat zu zeigen versucht, dass auch Fotografien unter dieser Perspektive wahrgenommen werden können: Religionspädagogische Aufgabe in der digitalen Kultur scheint es zu sein, subversiv den Drift der Selbstoptimierung und Ich-verhafteten Selbstinszenierung zu unterbrechen und dagegen nach einer ‚schwachen Kraft‘ der Bilder zu fragen, in denen die Fragilität, Verletzlichkeit und eben auch die Unverfügbarkeit menschlichen Lebens ansichtig wird. Welchen (auch politischen!) Anspruch können Fotografien an die BetrachterInnen stellen?
3. Das Begehren nach Anerkennung ist ein wesentliches Triebmoment für die Selbst-Konstitution mit Bildern im digitalen Kulturraum. Es konnte gesehen werden, dass dieses Begehren nach Anerkennung durch eine Steigerungslogik und durch die Anforderung begleitet wird, sich permanent selbst zu inszenieren. Anerkennung erfolgt in diesem Sinne lediglich als Echo auf eine Leistung der Selbstinszenierung. Eine wesentliche Aufgabe scheint es daher zu sein, Anerkennungsräume zu öffnen, in welcher diese ‚traurigmachende‘ Illusion unterbrochen werden kann und in welcher Möglichkeiten eröffnet werden, Anerkennung anders zu denken als ein endgültiges Zu-sich-Kommen, sondern als ein offenes Geschehen in der je neuen Begegnung mit den Anderen.

Religious Education with digital games?

Die AutorInnen

HS-Prof. Mag. Dr. Sonja Gabriel, MA MA lehrt und forscht im Bereich Medienpädagogik und Mediendidaktik an der KPH Wien/Krems. Ihre Forschungsprojekte sind unter anderen im Bereich Digital Game Based Learning sowie Vermittlung von Werten, Ethik und Menschenrechte durch digitale Spiele zu finden.

HS-Prof. Mag. Dr. Sonja Gabriel, MA MA
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
sonja.gabriel@kphvie.ac.at



HS-Prof. DDr. Oskar Dangl lehrt und forscht an der KPH Wien/Krems im Bereich Bildungswissenschaft. Ein Schwerpunkt liegt im Bereich Menschenrechtspädagogik.

HS-Prof. DDr. Oskar Dangl
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Mayerweckstraße 1
A-1210 Wien
oskar.dangl@kphvie.ac.at



Religious Education with digital games?

Abstract

Da viele digitale Spiele auch religiöse Elemente enthalten, stellt sich die Frage, ob diese sich für den Religionsunterricht eignen. Der vorliegende Beitrag stellt eine qualitativ empirische Studie von Lehramtsstudierenden vor, in denen digitale Spiele analysiert wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrnehmung von religiösen Elementen durchaus hoch ist, diesen Spielen aber kaum Einfluss auf religiöse Einstellung bzw. Verhalten zugestanden wird. Auch das pädagogische Potential wird von den Studierenden als eher gering eingestuft.

Schlagworte

digitale Spiele – empirische Studie – Religionswahrnehmung – Menschenrechte

Religious Education with digital games?

Abstract

As many digital games also include religious elements, the question arises if these games are pedagogically worthwhile. This contribution presents a qualitative empirical study carried out with pre-service teachers who analyzed digital games. The results show that the perception of religious elements in digital games is rather high. However, they do not seem to have any influence on the religious attitude or behavioral disposition. Moreover, the students do not see much teaching potential in the games.

Keywords

digital games – empirical study – perception of religion – human rights

1. Theoretical background

The theoretical frame is based upon educational theory as the latter determines religious education studies as a pedagogical discipline. First, the question needs to be asked what can be defined as (religious) education and why it needs to be considered in pre-service teacher training. For answering this question regarding religious education, we need to turn to religious education studies. However, as religious education studies can be regarded as purely theological discipline, it might be suspect of indoctrination.¹ To find a way out, religious education studies must not be seen as purely theological discipline but need to turn to educational theory. Without being based on pedagogy, there is no future for religious education studies.² Religious education studies therefore need to be based on two fields of science: theological and pedagogical.³ The German-speaking field of religious education studies claims to have already taken into account the general pedagogical approach.⁴ Returning to this kind of educational thinking is also regarded as re-encountering the education within religious education studies of present times. Educational theory therefore can be regarded as important framework for religious education studies which is able to accept pluralism.⁵ Religious education therefore needs to be a separate and necessary part of comprehensive general education.⁶ Developing religious judgment with regards to reflective ability of judgement is part of general education.⁷

On the other hand, religious education studies expect to overcome marginalization of religion in education studies by reintroducing and rediscovering the educational concept. The religious dimension of education needs to be made aware of in order to prevent privatization of religion.⁸ Repressing religion from educational science seems to be overcome. Parallel to integrating and rediscovering the educational concept in religious education studies, religion has been rediscovered by pedagogy. There seems to be a new approach for integrating

1 Cf. GRÜMME, Bernhard: Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg: Herder 2012, 135–145.

2 Cf. NIPKOW, Karl Ernst: Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. 1, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005, 13.

3 Cf. NIPKOW, Karl Ernst: Bildung in einer pluralen Welt. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh: Kaiser 1998, 96.

4 Cf. SCHWEITZER, Friedrich: Rückkehr der Religionspädagogik zur Bildung. Eine Fallstudie zum Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft, in: NEMBACH, Ulrich (Ed.): *Informationes Theologiae Europae*. Internationales Jahrbuch für Theologie, Frankfurt a.M.: Peter Lang 1997, 241–225, 241f. and 245–251.

5 Cf. BIEHL, Peter: Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik. Ein Literaturbericht, in: BIEHL, Peter / NIPKOW, Karl Ernst: *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster: LIT 2003, 111–152, 111–119.

6 Cf. ENGLERT, Rudolf: Religiöses Lernen und sein Beitrag zu einer umfassenden Bildung, in: *Kontexte. Bildung und Kirche* 2 (2002) 3–9.

7 Cf. PEUKERT, Helmut: Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation, in: GROSS, Engelbert (Ed.): *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster: LIT 2004, 53–91, 80-86.

8 Cf. SCHWEITZER 1997 [Ref. 4], 248–252.

the education-theoretical and hermeneutic role of religion.⁹ Since the publication of the great handbook of educational science¹⁰, religious education studies has had no reason to complain about the absence of dealing with religion and religions education in pedagogy. Religious educational task has become a goal dimension of general education.¹¹ Meanwhile, educational science has even carried out a substantial theoretic-empiric study of religious education as part of general education.¹²

It is more than recommendable to connect to the educational concept by H.-Chr. Koller.¹³ Koller's¹⁴ theory of transformational educational processes follows the classical educational concept by W. v. Humboldt and tries to develop the concept according to current changed framework conditions. Education is subsumed as process of transformation basic figures of world and self-relationships.¹⁵ The new concept of transformational educational processes does not only provide an up-dated education concept but also promises to be accessible for empirical research in education.¹⁶

2. Religion in video games

The reason, why religion in video games should be studied and regarded as important for religious education as well, is that digital games have become mainstream: In Austria, for example, six out of ten Austrians play at least once per month digital games, a third even daily.¹⁷

9 Cf. NIPKOW 1998 [Ref. 3], 97–106.

10 Cf. MERTENS, Gerhard u.a.: Handbuch der Erziehungswissenschaft. 1. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Paderborn: Schöningh 2008.

11 Cf. ENGLERT, Rudolf: Einführung, in: MERTENS, Gerhard u.a. (Ed.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Paderborn: Schöningh 2008, 773–775.

12 Cf. BENNER, Dietrich et. al. (Ed.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn: Schöningh 2011.

13 Cf. GÜNTHER, Ursula: Religiöse Bildung in der multikulturellen Gesellschaft, in: LIESNER, Andrea / LOHMANN, Ingrid (Ed.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer 2010, 126–138, 131–136.

14 Cf. KOLLER, Hans-Christoph: Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, in: LIESNER, Andrea / LOHMANN, Ingrid (Ed.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer 2010, 288–300; KOLLER, Hans-Christoph: Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse, in: BREINBAUER, Ines / WEISS, Gabriele (Ed.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II, Würzburg: Königshausen & Neumann 2011, 108–123; KOLLER, Hans-Christoph: Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse, in: MIETHE, Ingrid / MÜLLER, Hans-Rüdiger (Ed.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen: Budrich 2012, 19–33.

15 Cf. KOLLER 2011 [Ref. 14], 109.

16 Cf. KOLLER 2010 [Ref. 14], 288.

17 Cf. ÖVUS: Gaming in Austria 2019, in: <https://www.ovus.at/news/ueber-fuenf-millionen-oesterreicher-spielen-videospiele/> [viewed on 31.12.2019].

Researching religion in digital games, however, is a rather new discipline which means that methodology needs to be developed as well. Bosman¹⁸ suggests a multi-layered methodology as religion might be found in one of the following five levels: material, referential, reflexive, ritual and meta level. “These five levels run from explicitly religious to implicitly religious, from game-immanent to game-transcendent, and from a developer-intended to gamer experienced”¹⁹ which makes it quite hard for someone not being a researcher into religious studies and video games to discover all five levels. Steffen²⁰ defines religious games as those whose contents refer direct to real religious symbols which form the center of the action, narration or topic. Embedding religion in the game mechanics is another possibility which does not need to be fulfilled.

Religious elements are often used to involve the player better in the game, mostly as explicit or implicit narrative references. Ancient religions, events and places can be found in video games – sometimes even fictive religions are invented for the game. In implicit narrative references the protagonist of the game has to save the world by fulfilling a prophecy. Whereas in many commercial games, religion often serves as background story, there are other ways how religion and videogames go together. According to Anthony, digital games dealing with religion can be differentiated in seven categories, from didactic games wanting to educate players about religious ideas over praxis games which can be seen as a devotional practice to allomythic games (exploring nonexistent traditions), allo-political games (creating a community that only exists online) and theoptic games (players take on the role of a divine god).²¹

Game designers are responsible for explicitly integrating religious elements in videogames and thus they are able to influence players to a certain extent by depicting religion, religious elements and moral and ethical values. Piasecki²² understands game developers as creators as well as communicators.

18 Cf. BOSMAN, Frank G.: The Word Has Become Game: Researching Religion in Digital Games, in: Online Heidelberg Journal of Religions on the Internet 11 (2016), 28–45.

19 BOSMAN 2016 [Ref. 18], 30

20 Cf. STEFFEN, Oliver: Level Up Religion. Einführung in die religionswissenschaftliche Digitalspielforschung, Stuttgart: Kohlhammer 2017.

21 Cf. ANTHONY, Jason: Dreidels to Dante’s Inferno. Toward a Typology of Religious Games, in: CAMPBELL, Heidi A. / GRIEVE, Gregory Price (Ed.): Playing with Religion in Digital Games, Bloomington: Indiana University Press 2014, 25–46.

22 Cf. PIASECKI, Stefan: Redemption through Annihilation?! Game Designer’s views on religion, culture and society and its influences on digital games, in: Online Heidelberg Journal of Religions on the Internet 10 (2016) 45.

3. Research design

This paper is based on a qualitative empirical study²³ which is also due to the small sample (N = 27). The evaluation was carried out within a seminar for pre-service teachers for comprehensive school at Kirchliche Pädagogische Hochschule Vienna/Krems (KPH) in summer term 2016. Students taking part in the study were asked to analyze a digital game which was chosen by themselves. To make the task easier, students got a list of digital games from which they could choose (however, they could also choose a game not being on the list). The games were either provided on DVD or were available online for free. All pre-chosen games had some features in common: They included a religious aspect, were quite easily available and most of them did not ask much experience in playing (like point and click adventures).

The students were additionally provided with a guideline to help them with analyzing the digital game. The guideline concentrates on a game-immanent analysis of religious topics, (re-)construction of religious elements, quotes, architectural styles and other religious objects.²⁴ Based on this guideline, students wrote an analysis each which was handed in as digital file. After having been anonymized, the files were the basis for this evaluation study. The coded passages will be cited by using the abbreviation ‚AL‘ plus a consecutive number. As all files were handed in in German, quotations have been translated into English for this paper.

The following games were chosen by students (quoted here with anonymized and numbered game-analysis):

- Age of Empires II²⁵: AL 1
- Paranormaler Wald (Paranormal Woods)²⁶: AL 2, 7, 12, 14
- Die Wiege Olympias (Heroes of Hellas)²⁷: AL 3, 10

²³ Cf. FLICK, Uwe: Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einteilung und Überblick, in: FLICK, Uwe (Ed.): Qualitative Evaluationsforschung, Reinbek: Rowohlt 2006, 9–32; HEIDEGGER, Gerald: Evaluationsforschung, in: RAUNER, Felix (Ed.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld: Bertelsmann 2005, 412–420; KARDORFF, Ernst von: Qualitative Evaluationsforschung, in: FLICK, Uwe et al. (Ed.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt 2017, 238–250; MAY, Michael: Evaluationsforschung, in: BOCK, Karin / MIETHE, Ingrid (Ed.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit, Opladen: Budrich 2010, 305–313; SPANHEL, Dieter: Grundzüge der Evaluationsforschung, in: HUG, Theo (Ed.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis, Baltmannsweiler: Schneider 2001, 249–264; DÖRING, Nicola: Evaluationsforschung, in: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Ed.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 1, Wiesbaden: Springer 2019, 173–189.

²⁴ Cf. HEIDBRINK, Simone / KNOLL, Tobias / WYSOCKI, Jan: Theorizing Religion in Digital Games. Perspectives and Approaches, in: Online – Heidelberg Journal for Religions on the Internet 5 (2014) 5–50.

²⁵ Ensemble Studios 1999.

²⁶ Hidden4Fun 2006.

²⁷ Jaibo Games 2007.

- Edna bricht aus (Edna & Harvey: The Breakout)²⁸: AL 4
- All my gods – die Götter Roms²⁹: AL 5, 20, 23, 24
- Heiliges Wasser (Sacred Elements: Water)³⁰: AL 6, 11, 27
- Mutiger Magier (Wonder Defender)³¹: AL 8, 9, 17, 18, 21
- Myths of the world: Die chinesische Heilerin (Chinese healer)³²: AL 13
- Last exit Flucht (Against all Odds)³³ AL 15, 16, 26
- Without quoting the title: AL 19
- Shadows of the Vatican: Act 1: Greed³⁴: AL 22
- The Legend of Zelda – Seeds of Darkness³⁵: AL 25

Except for one (*Against all Odds*), the games are commercial-off-the-shelf games, which means they were designed for pure entertainment and not for teaching about religion. *Against all Odds* is a serious game, which means that its primary focus is not on entertainment but on making people aware of a certain situation or changing their behavior.³⁶

By looking through the analysis carried out by the students, the authors found out that some games were taken by two or more students. This enables to compare the game assessment by different students.

The study presented here is not intended to give a substantial evaluation but concentrates on some aspects, due to the chosen focus of the topic of this contribution. The analyses of the games are based on the following questions of the guideline:

- Question 3: Is there a connection to the field of religion / interreligious aspects within the game? If yes, where? Try to describe these aspects as detailed as possible.

28 Daedalic Entertainment 2008.

29 Astragon 2012.

30 Hidden4Fun 2007.

31 Play! 2015.

32 Astragon 2014.

33 UNHCR 2006.

34 10th Art Studio 2014.

35 Zepher Entertainment 2006.

36 Cf. MICHAEL, David / CHEN, Sande: *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*, Boston: Thomson 2006.

- Question 9: What are the objectives of the game? (for example, teaching facts; changing attitudes; making people aware of something; entertain; changing behavior). Please have a closer look at the following areas:
 - Perception: Does the game further perception of intercultural / interreligious issues?
 - Knowledge: Does the game teach in the aforementioned areas?
 - Does the game influence your attitudes towards religion and your behavior / acting?
- Question 10: Which age-group do you think the game is appropriate for? Is the game suitable for teaching? Please give reasons for your assessment.

These questions for analysis correspond to the following categories which were determined by deductive method:

- Perception of religious contents/reference: Questions 3 and 9
- Influence on religious attitude/behavior: Question 9
- Suitability for teaching: Question 10

The single categories were matched with an analytical research question:

- How can digital games offer perception of (inter-)religious contents?
- Do the analyzed games influence religious attitude and behavior?
- From a pedagogical point of view – are these digital games suitable for teaching?

The central question is as follows: Which potential do serious digital games provide for (inter-)religious education?

Game analyses can be seen analogue to learning journals as documents for research purposes.³⁷ Therefore, document analysis provides the methodological framework for this study.³⁸ As document analysis belongs to qualitative rese-

³⁷ Cf. FISCHER, Dietlind / BOSSE Dorit: Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara et. al. (Ed.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa ⁴2013, 871–886; SALHEISER, Axel: Natürliche Daten: Dokumente, in: BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Ed.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, 2, Wiesbaden: Springer ²2019, 1119–1133.

³⁸ Cf. GLASER, Edith: Dokumentenanalyse und Quellenkritik, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara et al. (Ed.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz ⁴2013, 365–375; HOFFMANN, Nicole: „Dokumentenanalyse“, in: SCHÄFFER, Burkhard / DÖRNER, Olaf (Ed.): Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung, Opladen: Budrich 2012, 395–406; WOLFF, Stephan: Dokumenten- und Aktenanalyse, in: FLICK, Uwe et al. (Ed.): Qualitative Forschung: ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt ¹²2017, 502–514.

arch methods, the game analysis are evaluated according to the method of structured qualitative content analysis.³⁹

4. Research results

The results will be presented according to the three categories and the matching analytical questions introduced before. Finally, there will be a summary of the research results which leads over to the discussion of the empirical results.

When presenting the research results, the analyses by the students will be quoted in italics with additional coding number according to the following pattern: The first number refers to the category which is associated with the quotation. The second number refers to the respective item of the question in the guideline, followed by the number of the game analysis. The final number is an ordinal number. As the analyses are originally written in German, an English translation will be provided.

4.1 Category 1: Perception of religious contents

Results show that perception of religious contents/references is perceived quite controversial. In some cases it seems to be very easy to perceive religious contents and references. The game *All my gods – Die Götter Roms* can be quoted as an example. Four students have chosen this game for analysis which enables the authors to compare the perceptions (AL 5; 20; 23; 24). The following statement shows how obvious it seems to find out about religious contents:

“It’s quite easy here as the classical Roman Gods are in the center of the game. Right from the beginning until the ending of the game the player gets to know new Gods” (1-3-AL5-1). The topic of belief in gods is easy to name (cf. 1-3-AL23-1) as *“even the title which includes the word ‘God’ refers to Roman religion.”*(1-3-AL24-1).

The player perspective of the game is quite interesting as it allows to relate to religion in a special way: *„There is a connection to religion. The game is played from the point of view of a god.”* (1-3-AL20-1). Even more: *„The player is a young god and watches over the inhabitants of a city.”* (1-3-AL24-2). Therefore, players have god-like skills: *„Being a god means you can interfere with the events within*

³⁹ Cf. MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, in: FLICK, Uwe et al. (Ed.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt ¹2017, 468–475; MAYRING, Philipp / BRUNNER, Eva: Qualitative Inhaltsanalyse, in: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara et al. (Ed.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz ⁴2013, 323–333; MAYRING, Philipp / GAHLEITNER, Silke Birgitta: Qualitative Inhaltsanalyse, in: BOCK, Karin / MIETHE, Ingrid (Ed.): Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit, Opladen: Budrich 2010, 295–304; MAYRING, Philipp / FENZL, Thomas: Qualitative Inhaltsanalyse, in: BAUR Nina / BLASIUS, Jörg (Ed.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 1, Wiesbaden: Springer ²2019, 633–647.

the game, the hand of God." (1-3-AL20-3). As per Bosman "the god game genre represents not only a specific ludological game mode, but is also narratologically linked to religious and theological concepts as 'good versus evil' or the *imago Dei*".⁴⁰ Using the 'hand of God' the player can „do different things like extinguishing fire quickly" (1-3-AL24-3). However, the player is not the almighty god, as: *"The power of god which is quoted in Mana, is limited"* (1-3-AL20-4). *„Moreover, there are many different gods like Jupiter, Flora, Mercury or Venus."* (1-3-AL24-4). The player is one of many gods. *„Later on in the game priests are added who pray in a holy shrine or temple."* (1-3-AL20-5).

The game contains more topics and references apart from religion which also influence the player's perception of religion. *„As the game offers various aspects, religion is not the main focus. It is, for example, more important to gain knowledge."* (1-3-AL20-6). One of the given analysis states that the game is limited as it only concentrates on one religion: *"There are no interreligious aspects as there is only one religion depicted."* (1-3-AL20-7). Another analysis concludes the following: *„The game only focuses on Roman gods and on believing in multiple gods. It also deals with disagreement among the gods. The game is really good in showing that there are also religions where people believe in more than one god."* (1-9-AL24-1). In summary, the game is useful (apart from limitations and boundaries that are there) for showing the following: *„The game makes it really obvious that religion is about gods in heaven watching over humans."* (1-3-AL24-5).

Regarding the unique perception of religious contents and references, the game *„Die Wiege des Olymps"* is seen quite similarly. *„Even the title tells that the game is about Greek mythology."* (1-3-AL10-1). It therefore is clear: *„The game refers to Greek mythology and Greek heroes."* (1-3-AL3-1). This results in: *„The game surely increases the perception of Greek mythology"* (1-9-AL3-1). Apart from increasing the perception, the game is also seen as means to increase interest in this topic: *"It increases the interest in Greek mythology"* (1-9-AL10-1).

The gameplay allows players to transform into a hero/heroine or even a god/goddess: *"After each completed level you get new parts for building a temple which means that the game might end with the player being a hero of Greek mythology himself because he has helped Zeus (1-3-AL3-2). - "Therefore, one might assume that you become a god yourself by supporting the other gods" (1-3-AL10-2).*

40

BOSMAN, Frank G.: "Playing God". On God & Game, in: Online Heidelberg Journal of Religions on the Internet 7 (2015) 185–189.

Perceptions of religious contents and references have also been found in the analysis of the following games:

- Age of Empires II (Cf. AL 1)
- Myths of the world: The Chinese Healer (Cf. AL 13)
- Shadows of the Vatican (Cf. AL 22)

The game *Age of Empires II* includes religious references which are easily recognizable: „Each settlement needs to build its own monastery, educate a monk who subsequently has to go on a quest for the four relics” (1-3-AL1-1). Intercultural and interreligious aspects are included as well: „As different cultures meet in the game, there are also different religions presented” (1-3-AL1-2).

In a number of sequences, the game *Myths of the world: The Chinese Healer* refers to Buddhism (cf. 1-3-AL13-1). Moreover, the game enables a detailed confrontation with intercultural aspects: „Intercultural aspects are included because of different cultures that meet. The game deals with getting to know strange traditions as well as finding out about similarities and differences.” (1-3-AL13-8).

Regarding similarities the following elements are mentioned as examples:

- „Many medical therapies also used in our culture go back to Chinese origins” (1-3-AL13-9).
- „This game is about producing various healing potions, for example the wood rot essence” (1-3-AL13-10).

Regarding differences there are also two examples mentioned:

- „Chinese people talk to ghosts which have a special relationship to the gods. Therefore, they are able to help humans” (1-3-AL13-11).
- „In the game *Daiyu* calls *Fei Lian* to get the galleon moving again. To do so she needs the scroll of the flow, windflower essence and the magical air crystal” (1-3-AL13-12).

The following four elements are seen as strange:

- „In contrast to the Western dragon the Chinese dragon is not seen as a beast” (1-3-AL13-13).
- “The Chinese dragon is a symbol for luck, peace and long life. Most of the time it is male and therefore can be compared to Yang. He is the symbol for power,

strength and protection by god. Moreover, he is the symbol for the emperor and potency. He stands for wisdom and kindness” (1-3-AL13-14).

- *„The dragon stands for power, strength and wisdom. Only because of being helped by the dragon it is possible to fight the emperor’s brother and to save the emperor’s son” (1-3-AL13-15).*
- *„This is also confirmed by the old man who orders warm soup from Daiyu” (1-3-AL13-16).*

Religious references can also be found in the game *Against All Odds* (cf. AL 15; 16; 26). Religion is a central topic in two key scenes:

- *„First, religion is a topic in the interrogation scene at the station” (1-3-AL26-1).*
- *„Then in the new country visualized by a church that provides help and shelter” (1-3-AL16-2).*

The human right of freedom of religion plays an important role: *„Freedom of religion is a central topic in this game” (1-3-AL15/16-1).* However, there are other topics as well: *„Moreover, the game is full of instances of intercultural examples” (1-3-AL15/16-2),* so that the students having analysed the game conclude: *“This game explains in detail what it means to be open towards religions and cultures” (1-3-AL15/16-3).*

Not all analysis provide such a clear conclusion regarding the perception of religious contents and references. The following games are seen more negatively:

- Sacred Elements: Water (cf. AL 6; 11; 27)
- Paranormal Wood (cf. AL 2; 7; 12; 14)
- Wonder Defender (cf. AL 8; 9; 17; 18; 21)
- The legend of Zelda – Seeds of Darkness (cf. AL 25)

Promoting perception or religious topics and contents by using digital games in a pedagogically worthwhile way is not taken for granted. References to religion and religious topics are only evident when the games are based on history of religion or topics are taken from religious studies. Some analysis contain considerable warnings: *„I think that only grown-ups are able to understand most references” (1-3-AL4).* The complexity of some games is seen rather high: *„You need to think hard to solve the puzzles and need to combine objects. Dialogues are complex and the player is asked to remember most of them for later on” (1-9-AL4-1).* If

perception and understanding of religious contents challenge adults, it is no surprise that children and adolescents have even greater difficulties. Therefore, the basic question „*how much religion can be influenced*“ (1-3-AL17-6) can be asked.

4.2 Category 2: Religious attitude/behavioral disposition

Participating students are of the same opinion in their analysis regarding the effects the games have on their attitude towards religion: The analyzed games do not influence them at all. It is interesting to have a closer look at the reasons students give for not being influenced by the games at all. Basically, two types of reasons can be found: on the one hand, there is a complete lack of religious topics or not enough references to religion within the game:

- „*No, because there is no religion*“ (3-9-AL19-1).
- „*The game does not influence my attitude towards religion as there are no religious topics present*“ (3-9-AL21-1).
- „*The references to religion are not enough for influencing my attitude towards religion or my behavior*“ (3-9-AL13-1).

On the other hand, knowledge and interest in certain topics which were already there before playing the game, had the same effect:

„*The game had no influence on my religion as I had already known most background stories of the heroes*“ (3-9-AL3-1).

„*Influence: The game had no influence on my attitude towards religion as I had been interested in Greek and Roman mythology before and therefore I have already read books on that topic*“ (3-9-AL10-1).

However, certain games might influence other attitudes, for example towards asylum seekers: „*My own religious attitude was hardly influenced by the game. However, it influenced my opinion and attitude towards asylum seekers*“ (3-9-AL26-1). This game might have the following effects:

- „*By solving the quests within the game, pupils can better empathize with a refugee*“ (5-10-AL15/16-3).
- „*Therefore, pupils should show more tolerance towards these people*“ (5-10-AL15/16-4).

The reason might be found in the fact that such games may induce deep involvement: *„The game touched me deeply as it has a serious background and the situation in the game puts the player in a dark mood“* (3-9-AL19-3). Due to involving players deeply, there is another important effect connected: changing behavior thus changing behavior disposition: *„Behavior yes, as I feel empathetic“* (3-9-AL19-2). This effect can be seen in several serious games dealing with human rights.⁴¹

However, these effects on attitudes and behavior disposition are only exceptions and do not refer to religious attitudes or religious behavior in the narrow sense.

4.3 Category 3: Pedagogical point of view

When it comes to using the games for teaching, the students are really strict. There are many reasons given why the analyzed digital games are not suitable for being used in school lessons. Some analyses criticize that the game does not provide enough content and therefore is not suitable for teaching:

- *„However, I would not use it in school as it does not contain enough contents for lessons“* (5-10-AL2-2).
- *„I would not use it for teaching but maybe for relaxing in between. I think it does not provide enough contents for teaching“* (5-10-AL11-2).
- *„Due to missing pedagogical contents and a very simple storyline, I do not regard this game as useful for teaching!“* (5-10-AL21-3).

If there is relevance for teaching, students do not think that pupils might learn anything from the game: *„Basically, I would not use this game in my lessons as pupils do not learn anything from it“* (45-10-AL6-2). There is no knowledge transfer: *„There is no new knowledge presented or old knowledge repeated“* (5-10-AL18-2). Therefore, the games are seen as pure entertainment:

- *„Apart from using the computer, entertainment and distraction, there is no deeper sense to be found in the game“* (5-10-AL9-2).
- *„It is a game for pure entertainment and therefore not suitable for any subject“* (5-10-AL17-4).

⁴¹ Cf. GABRIEL, Sonja: Serious Games Teaching Values. Discussing Games Dealing with Human Rights Issues, in: VALENTINE, Keri Duncan / JENSEN, Lucas John (Ed.): Examining the Evolution of Gaming and its Impact on Social, Cultural, and Political Perspectives, Hershey: IGI Global 2016, 195–218.

- „This game might be used in the first or second grade of secondary school and only provides pure entertainment“ (5-10-AL18-1).

The pedagogic value of entertainment seems to be strictly limited. Games not matching the curriculum are a reason for exclusion. Missing contents and lack of learning potential are the main reasons for rejecting some of the digital games. Apart from negative features of some games like dullness or playing time that is too long, another factor is mentioned as they “do not ask for critical thinking or questioning” (5-11-AL22-1).

Some of the analysis provided, however, see potential in the games for using them in lessons. An important factor seems to be an existing relevance to a certain subject or the curriculum. Using the game cross-curricular is another argument mentioned in favor of digital games. The subject ‚religious education‘ is also mentioned as one of the suitable subjects (Cf. 5-10-AL3-1; 5-11-AL23-1). The discourse regarding religion(s) is thus put in a wider range of subjects.

4.4 Summary of research results

There are big differences in assessing the given digital games regarding the perception of religious references/contents. In some cases, intercultural and (inter-)religious topics are evident by presenting similarities, differences and unusual things. Alternative, non-monotheistic religions are presented. The human right of freedom of religion is also regarded as important. Apart from perception, interest in the topics is raised and information given.

Even if some games provide the possibility to take on the role of a god, these games do not seem to influence religious attitudes or behavior dispositions. However, as one game has shown the attitude towards refugees can be changed: it enables more tolerance because of empathy that is created within the game.

The contents presented and the knowledge integrated in the game are important for assessing if a game is pedagogically worthwhile. Pure entertainment is not enough. The game needs to support critical thinking. Moreover, there needs to be a connection to the curriculum. A positive aspect is seen in cross-curricular activities around a game.

5. Discussion

The theoretical oriented research question asks for the potential of digital games for (inter-)religious education. To answer this question, analytical sub-questions were used.

The first requirement for religious education can be found in the perception of religious contents/references in such games. Here, we can state that a number of digital games enable perception of (inter-)religious contents and topics, even if not at first sight by presenting similarities, differences and unusual things. It is especially for the unusual things (for example drawing attention to non-monotheistic religions) that might irritate and therefore create learning opportunities. Drawing attention to the topic freedom of religion means that there is a connection given to human rights education. However, the perception of religious elements within a game always depends on the players and their relation to religion. As Steffen⁴² points out, the reception of religious contents in games depends also on the intercultural context. In his research he found out that players often reject games where religion is used to moralize or used as propaganda but would wish for serious encounter with religion within games. Also Shut⁴³ stresses that each player takes a (sometimes only slightly) different message from the same game and also impacts a game.

Despite the probability religious topics/references and behavior dispositions and despite the fact that players can play the role of a god in some of the games,⁴⁴ they do not seem to influence religious attitudes and behavior dispositions. There is only one instance of influencing the attitude towards refugees: Due to the empathy that is created within the game, players seem to be more tolerant after having played. The human right of freedom of religion and its violation as reason for having to flee play an important role. The lack of influence on religious attitudes and behavior dispositions can also be seen positively as digital games thus cannot be the reason for unreflected indoctrination.⁴⁵

Regarding the pedagogical point of view, a weakness regarding digital games needs to be pointed out: Knowledge transfer does not really work within digital games.⁴⁶ Pure entertainment is not enough for using such games in lessons. At

42 Cf. STEFFEN 2017 [Ref. 20].

43 Cf. SCHUT, Kevin: Of Games and God. A Christian Exploration of Video Games, Grand Rapids: Brazos Press 2013.

44 Cf. GABRIEL, Sonja: Religion in digitalen Games – ein Widerspruch? In: LINDNER, Doris / STADNIK, Elena (Ed.): Professionalisierung durch Forschung, Wien: LIT 2017, 159–173, 161–163.

45 Cf. GRÜMME 2012 [Ref. 1], 135–145.

46 Cf. BAYER, Monika / DANGL, Oskar: Wissen über Menschenrechte durch digitale Spiele? Eine Evaluierungsstudie, in: LINDNER, Doris / KROBATH, Thomas (Ed.): Vielfalt(en) erforschen, Wien: LIT 2015, 45–55.

least there needs to be a possibility to connect the game to the curriculum. If that is possible, religious topics and contents may be integrated into various subjects. One of the strengths of digital games is seen in cross curricular learning which also integrates religious education as subject. Confessional religious instruction cannot be the only subject responsible for religious education as this is the objective of various school subjects.⁴⁷ Therefore, being sensitive to religious education needs to be part of pedagogy⁴⁸ and needs to be a necessary pedagogical competence that pre-service teachers need to learn during their training.⁴⁹ Teachers of all subjects need to have religious pedagogical competence.⁵⁰ And that is exactly what digital games might be good at: Sensitizing players for religious topics/references. Games can help to empathize or identify with a game character as long as the player has enough agency: Players need to be able to take meaningful choice that influence the gameplay.⁵¹

From the point of view of the theory of education the call for enhancing critical thinking skills by digital games seems interesting. Transferred to religious education we can focus on criticism of religion which already is in the center of the wise and interreligious book of the bible Kohelet.⁵² Therefore criticism of religion needs to be part of religious education in 21st century as due to self-relativization religiously motivated violence might be prevented.⁵³

Such effects cannot be achieved by only playing a game. To put it in other words: Only playing is not enough! There would be too high a danger that it is only regarded as pure entertainment. Therefore, digital games need to be put in a didactic scenario.⁵⁴ Otherwise their learning potential cannot be used effectively. Dealing with contents and experience reflectively needs to be part of lessons in which

47 Cf. OELKERS, Jürgen: Bildung, Kultur und Religion, in: ENGLERT, Rudolf et. al. (Ed.): Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen, Neukirchener: Neukirchen-Vluyn 2011 (= JRP 27), 115–124, 123.

48 Cf. MÖHRING-HESSE, Matthias: Religionen und Menschenrechte – Postsäkulare Herausforderungen für eine säkulare Pädagogik, in: Jahrbuch für Pädagogik 2011. Menschenrechte und Bildung. Redaktion: STEFFENS, GERD / WEISS, Edgar, Frankfurt: Lang 2011, 141–160, 154–157.

49 Cf. SCHLUSS, Henning: Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz: in: GUTTENBERGER, Gudrun / SCHROETER-WITTKER, Harald (Ed.): Religionssensible Schulkultur, Jena: Garamond 2012, 211–229; LEONHARD, Silke: Religionssensibilität – Überlegungen zu einer religionspädagogischen Kategorie, in: HOFHEINZ, Marco / NOORMANN, Harry (Ed.): Was ist Bildung im Horizont von Religion? Festschrift für Friedrich Johansen zum 70. Geburtstag, Stuttgart: Kohlhammer 2014, 106–116, 11–114.

50 Cf. SCHLUSS, Henning: Weshalb Karl Liebknecht das Evangelium brauchte, in: DOMSGEN, Michael / SCHLUSS, Henning / SPENN, Matthias (Ed.): Was gehen uns die die anderen an? Schule und Religion in der Säkularität, Göttingen 2012, 65–81.

51 Cf. HERON, Michael / BEDFORD, Pauline: 'It's only a game' – ethics, empathy and identification in game morality systems, in: The Computer Games Journal 3/1 (2018) 34–52.

52 Cf. LOHFINK, Norbert: Kohelet, Würzburg: Echter 1980, 10.

53 Cf. ZILLESSEN, Dietrich: Hat die Religionspädagogik theologische Disziplin?, in: SCHWEITZER, Friedrich / SCHLAG, Thomas (Ed.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Kaiser: Gütersloh 2004 (= RPG 4), 17–35, 35.

54 Cf. GABRIEL, Sonja: Spielend über Menschenrechte lernen, in: LINDNER, Doris / KROBATH, Thomas (Ed.): Vielfalt(en) erforschen, Wien: LIT 2015, 136–145, 141.

digital games are used. This way, they might become pedagogically worthwhile for (inter-)religious education.

As a starting point, a religion critical attitude can be recommended for specialized classes as well as religious education.⁵⁵ Finally, criticism of religion is an essential theological concern.⁵⁶ This way, a linking to the human right of freedom of religion can be made which also includes criticism of religion.⁵⁷

The connection between (inter-)religious education and human rights is also relevant from the educational theory's point of view. The concept of transformational education⁵⁸ which is recommended for religious pedagogy faces a number of critical questions. With regards to human rights, two have to be highlighted:⁵⁹

- Normative abstinence: Not each transformation can be regarded as education.
- World oblivion: Concentration on individual development processes disregarding society and world.

The educational process needs to be based on a morally and ethical orientation. A suggestion going beyond the individual level is grounded on socio-ethically considerations. The normative framework is formed by a value basis of modern societies which are based on recognizing freedom and dignity of human beings.⁶⁰ Thus, human rights offer themselves as individual and societal framework for (inter-)religious education. With reference to the general human rights and especially to the right of freedom of religion and ideology both problems, normative abstinence and world oblivion could be solved efficiently. However, the normative problem returns in a modified form – but that would spark a different discussion.

55 Cf. NIPKOW 1998 [Ref. 3], 131–133.

56 Cf. ENGLERT 2002 [Ref. 6], 44.

57 Cf. BIELEFELDT, Heiner: Das Friedenspotenzial der Religionsfreiheit: Menschenrechtliche Zivilisierung religionsbezogener Konflikte, in: RICCARDI, Andrea / ZEHETMAIR, Hans (Ed.): Bedrohtes Menschenrecht? Zur internationalen Lage der Religionsfreiheit heute, München: Olzog 2013, 21–57, 38–41; BIELEFELDT, Heiner: Testfall Religionsfreiheit, in: PIRNER, Manfred L. / LÄHNEMANN, Johannes / BIELEFELDT, Heiner (Ed.): Menschenrechte und inter-religiöse Bildung. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2013, Berlin: EB-Verlag 2015, 44–60, 50–54.

58 Cf. GÜNTHER 2010 [Ref. 13], 131–136.

59 Cf. FUCHS, Thorsten: Vermitteln, Verknüpfen, Verbinden? Ein Beitrag zur Reformulierung der bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, in: BREINBAUER, Ines / WEISS, Gabriele (Ed.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II, Würzburg: Königshausen & Neumann 2011, 124–139, 129–132; FUCHS, Thorsten: Bildungstheorie und Bildungsforschung – Die Etablierung von ‚Annäherungsarenen‘ im Kontext der qualitativen Forschung, in: MIETHE, Ingrid / MÜLLER, Hans-Rüdiger (Ed.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie, Opladen: Budrich: 2012, 129–147, 140–142.

60 Cf. RUCKER, Thomas: Dynamik als Problem von Bildungstheorie und Bildungsforschung, in: MESETH, Wolfgang u.a. (Ed.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2016, 125–133, 131.

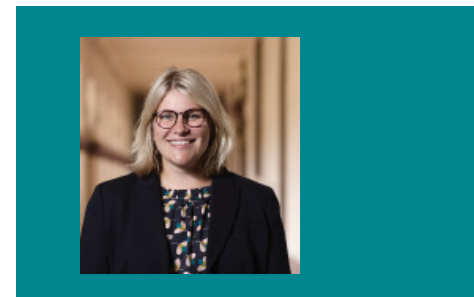
Den (LEGO-)Stein ins Rollen bringen

Eine (de)konstruktivistische Bibeldidaktik in der Wechseldynamik von Literalität und Visualität am Beispiel eines biblischen Brickfilms zu Mk 2,1-12

Die Autorin

Dipl. theol.ⁱⁿ Friederike Eichhorn-Remmel, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Katholische Theologie der Universität Koblenz-Landau, Arbeitsbereich Praktische Theologie.

Dipl. theol.ⁱⁿ Friederike Eichhorn-Remmel
Institut für Katholische Theologie
Universität Koblenz-Landau/Campus Koblenz
Fachbereich 2: Philologie/Kulturwissenschaften
Postfach 201602
D-56016 Koblenz
eichhorn@uni-koblenz.de



Den (LEGO-)Stein ins Rollen bringen

Eine (de)konstruktivistische Bibeldidaktik in der Wechseldynamik von Literalität und Visualität am Beispiel eines biblischen Brickfilms zu Mk 2,1-12

Abstract

Angesichts gesellschaftlicher Transformationen von Kommunikation steht auch biblisches Lernen an narrativen Texten vor der Herausforderung, sich der eigenen Relevanz zu vergewissern: Anhand eines biblischen Brickfilms wird das Potenzial (de)konstruktivistischen biblischen Lernens für die Wahrnehmung des Gemachten als ‚bewusst Gemachten‘ aufgezeigt: Vereinseitigungen gängiger Deutungen können mittels produktionsästhetischer Annäherung und deren Reflexion aufgedeckt werden. Solche Bibeldidaktik kann es ermöglichen die eigene und fremde Hermeneutik zu hinterfragen und die biblische Geschichte neu zu erzählen.

Schlagworte

(De)konstruktivistische Bibeldidaktik – Wahrnehmungskompetenz – Partizipationskompetenz – (digital) storytelling

Get the (LEGO) Brick rolling (Mark 2,1-12)

(De)constructivistical Bible Didactics in the Reciprocity of Literacy and Visuality

Abstract

In context of social transformations of communication biblical Learning is challenged to assure its own relevance. Dealing with the example of a biblical brick-film this article will show the chances of (de)constructivistical learning for the perception of the diversity of biblical readings. Learners get aware of the constructive part of interpretations and will be able to identify restricted perspectives. The process of aesthetical production and the attendant reflection of this production will empower learners to question own and foreign hermeneutics and to tell the(ir) biblical story in new ways.

Keywords

(De)constructivistical Bible Didactics – Visual Literacy – Participatory Literacy – (digital) storytelling

1. Wenn (LEGO-)¹Steine Geschichten erzählen

Eine Erzählung mit LEGO-Elementen zu inszenieren – und so auf je individuelle Weise *nach bzw. neu zu erzählen* – ist nichts Neues. Seit über einem halben Jahrhundert ‚spielen‘ Kinder und Erwachsene mit den bunten Plastiksteinen und -figuren.² Konstruiert werden aber nicht nur Bauwerke, sondern kreierte werden LEGO-Räume, in denen sowohl eigene Geschichten mit den sog. Minifigs ‚gespielt‘, als auch vorgegebene Erzählungen weitergeschrieben werden. Ebenfalls nicht neu ist es, diese Geschichten filmisch festzuhalten. Hier hat sich ein eigenes Filmmedium, der sogenannte ‚Brickfilm‘, etabliert. Neu am Phänomen Brickfilm ist auch keinesfalls die *digitale* Veröffentlichung desselben, stellt „doch [...] das Internet heute das Forum für Brickfilme schlechthin dar.“³ So will auch die in dieser Untersuchung angestrebte Annäherung an einen digitalen Ort religiöser Kommunikation keinesfalls die exemplarisch herangezogene LEGO-Bibel-Methode als etwas Neues vorstellen. Vielmehr soll es darum gehen, jenes Phänomen als eine *narrative Begegnungsstätte verschiedener Hermeneutiken zu reflektieren, die sich maßgeblich durch die Wechseldynamik von Literalität und Visualität* auszeichnet. Die Reziprozität dieser beiden Wahrnehmungskompetenzen und das daraus resultierende Potenzial für biblisches Lernen sind nicht bloß erfreuliches Nebenprodukt einer spezifischen Methode, sondern sie sind selbst wesentlich für konstruktivistische Zugänge zum Text der Bibel und zu (visualisierten) Deutungen dieses Textes. Mit anderen Worten: *Eine dialogische Konfrontation über Produktions- und Rezeptionsprozesse des visuellen Gegenstandes Brickfilm kann die eigene und fremde Hermeneutik einer biblischen Erzählung in immer wieder neuen Reflexionsschleifen hinterfragen.* Dem popkulturellen Gegenstand LEGO kann dabei aufgrund seiner konkreten Materialität als auch seiner soziokulturellen Geltung eine besondere Bedeutung zukommen, wenn dieser z.B. ermöglicht, Alltagstheorien mit ihren binären Wahrnehmungsschemata durch *oppositionelle Lesarten* differenziert wahrzunehmen.

1 „Die häufige Nennung eines bekannten Spielzeugherstellers [...] dient keinem Werbezweck, sondern ist [...] der besseren Lesbarkeit des Artikels geschuldet“ (JANSEN, Helmut: Bibeldidaktische Bausteine. Die LEGO-Bibel-Methode, in: KatBl 138/1 (2013) 70–73, 72).

2 Vgl. HAMMERL, Tobias: LEGO. Bausteine einer volkskundlichen Spielkulturforschung, Münster / New York: Waxmann 2018 (= Regensburger Schriften zur Volkskunde/Vergleichenden Kulturwissenschaft 34).

3 EBD., 273.

2. Der Stein des Anstoße(n)s

2.1 Methodische Annäherung

Die Einbettung der Analyse in eine kulturhermeneutische Theorie soll verhindern, dass das Lerngeschehen lediglich als eine additive Hinzufügung des biblischen Textes zum Brickfilm missverstanden oder dass eine reduzierende Funktionalisierung des Brickfilms zum bloß ‚coolen‘ Ein- oder Ausstieg vorgenommen wird. Stattdessen zielt das Framing auf die Wahrnehmung des *gesamten Geschehens*, das mit Stuart Halls Modell des *circuit of culture*⁴ die Dynamik von Repräsentation, Produktion, Rezeption, Identität und Regulierung analysiert. Die Verwendung dieser Methode liegt darin begründet, dass hier „kein materielles Produkt, sondern eine Botschaft“ – eine Bedeutung – analysiert wird, die „im Kontext einer ‚diskursiven Produktion‘ hergestellt und transformiert“⁵ wird: Biblische Brickfilme zeigen „intermediale Verweise [...], [indem] eine Szene aus dem Neuen Testament aktualisiert“⁶ wird. Vergegenwärtigung der biblischen Botschaft im visuellen Objekt geschieht aber auch in den Verweisen „, die im Kontext eines Kommunikationsprozesses realisiert werden.“⁷ Grundlage der folgenden Annäherungen ist von daher die Annahme, dass „Repräsentationen die Welt *bilden* und sie nicht in erster Linie *abbilden*.“⁸ Die Analyse des Geschehens rund um den Brickfilm ermöglicht damit Einblicke in eine (Re-)Produktion ‚religiöser Identität‘⁹ im Kontext¹⁰ biblischer Narration, denn solche visuellen Inszenierungen „sind Marker eines bestimmten Selbstverständnisses“¹¹: Insofern in der Produktion und Repräsentation des biblischen Brickfilms *Bedeutungen zugeschrieben*, bzw. in der Rezeption *Bedeutungen angeeignet* werden, handelt es sich bei diesem Phänomen um eine *Praxis des Identifizierens*.¹² Versteht man diese Identitätsbildun-

4 Vgl. HALL, Stuart: Introduction, in: DERS. / EVANS, Jessica / NIXON, Sean (Hg.): Representation, London: Sage ²2013, xvii-xxvi.

5 FRITZ, Natalie u.a.: Sichtbare Religion. Eine Einführung in die Religionswissenschaft, Berlin / Boston: De Gruyter 2018, 39.

6 EBD., 34.

7 EBD.

8 EBD.

9 Weil das theoretische Konstrukt „Religiöse Identität [...] schwer zu fassen ist“ und in den jeweiligen disziplinären Kontexten je unterschiedlich genutzt wird, muss auch hier eine „Verortung im Feld der Möglichkeiten“ (ALTMAYER, Stefan: Art. Identität, religiöse [2016], in WiReLex, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197/> [abgerufen am 08.04.2020]) anvisiert werden. Das genutzte Konzept des kulturwissenschaftlichen *circuit of culture* versteht *Identität* als *prozesshaft* und als *sozial-kulturelles Beziehungsgeschehen*: „Identitätsprozesse [...] finden im Spannungsfeld der Aktivität der einzelnen Rezipierenden und gesellschaftlich geteilten Vorstellungen und Konventionen statt. Darum ist die Frage relevant, welche Zugehörigkeiten und Abgrenzungen durch visuelle Kommunikationsprozesse bekräftigt oder verunmöglicht werden.“ (FRITZ u.a. 2018 [Anm. 5], 35).

10 Die Schreibweise mit trennendem Bindestrich ist beabsichtigt, soll mit ihr doch das in diesem Beitrag betonte Interagieren verschiedener ‚Texte‘ (weit gefasster Textbegriff, vgl. Kap 3.2) betont werden.

11 FRITZ u.a. 2018 [Anm. 5], 177.

12 Vgl. EBD., 175.

gen auch als soziale Handlungen, so kann hier das „Spannungsfeld“¹³ zwischen kollektiven Strukturen und Individuen einsichtig werden, auf dem die verschiedenen Bedeutungen des biblischen Texts verhandelt werden.

2.2 Analyse der Ausgangssituation

Der Beitrag reflektiert auf einer *hochschuldidaktischen* Ebene die bibeldidaktische Lehrveranstaltung *Der Religionsunterricht in theologischer Perspektive*, die mehrfach an der Theologischen Fakultät Fulda unter Leitung Markus Tombergs durchgeführt wurde.¹⁴ Leitend ist dabei die Frage: *Wie können eine partizipatorische und kulturtransformierende Lesekompetenz (Literalität) und die Fähigkeit eines bewussten Sehens (Visualität) korrelativ ein konstruktivistisch ausgerichtes biblisches Lernen befördern?* Unter der Prämisse, dass solche Befähigungen „nicht gelehrt werden können, sondern im Auseinandersetzungsprozess mit konkreten Inhalten erworben werden müssen“¹⁵, stehen in diesem Beitrag offene, unstrukturierte und passiv-teilnehmende Beobachtungen der Produktion eines exemplarischen biblischen Brickfilms zu Mk 2,1-12 und seiner Ko-Konstruktionen im institutionellen Rahmen des universitären Settings zur Debatte. Als Video-Pitch ist dieser Brickfilm einsehbar unter: <https://www.videobasierte-lehre.de/videopitch/eichhorn.html> [abgerufen am 19.12.2019].

Die Begründung der Verwendung dieses popkulturellen Objekts liegt einerseits in der statistisch gut begründbaren Annahme, dass (nahezu) alle hier Lernenden irgendwann in ihrer Kindheit mit diesem in Berührung gekommen sind.¹⁶ Andererseits – und das ist das wesentliche, kulturhermeneutische Argument – findet sich die Neuverwendung des Gegenstandes LEGO allgegenwärtig und zwar in dezidiert nicht-kindlichen Kulturräumen.¹⁷

13 EBD., 177. Viera Pirker spricht von einem „Balanceact“ (PIRKER, Viera: *Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie*, Ostfildern: Grünewald 2013 (= *Zeitzeichen* 31), 243).

14 Die Lehrveranstaltung ist in Modul 13 des Masterstudiengangs Katholische Theologie verortet, welches die übergeordnete Thematik *Christ werden in heutiger Kultur und Gesellschaft* reflektiert. Das Lernarrangement ist also dezidiert prozesshaft (*Christ werden*) und damit bleibend unabgeschlossen konzipiert, was sich auch in der hohen Wertschätzung eines rezeptionsästhetischen und konstruktivistischen Zugangs abbildet. Der zweite Aspekt der Gegenwartsbedeutung (*Kultur und Gesellschaft*) soll kritisch mit dem Gegenstand LEGO selbst eingeholt werden.

15 EDER, Sigrid / PRETTENTHALER, Monika: *Lebendige Textbegegnung: Ein bibeldidaktisches Lehr-/Lernkonzept in Kooperation von Exegese und Religionspädagogik – exemplarisch dargestellt am Rutbuch und an Psalm 30*, in: GIERCKE-UNGERMANN, Annett / HUEBENTHAL, Sandra (Hg.): *Orks in der Gelehrtenwerkstatt? Bibelwissenschaftliche Lehrformate und Lernumgebungen neu modelliert*, Berlin: Lit 2016 (= *Theologie und Hochschuldidaktik* 7), 137–155, 139.

16 Vgl. BAICHTAL, John / MENO, Joe: *The Cult of LEGO*, San Francisco: No Starch Press 2011, 3.

17 Ein aktuelles Beispiel ist die Berichterstattung von Leitmedien zum gesellschaftlichen Nutzen von LEGO: *„Desinfektionsroboter. Mit Lego gegen das Coronavirus“* (vgl. <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/gesundheit/coronavirus/desinfektionsroboter-mit-lego-gegen-das-coronavirus-16673796.html>) [abgerufen am 12.03.2020]. Vgl. HAMMERL 2018 [Anm. 2].

Eine weitere kleine Schnittstelle gemeinsamer Kon-Texte der Lernenden bildet das Theologie-Studium: Die TeilnehmerInnen am bibeldidaktischen Seminar verfügen über Grundkenntnisse der griechischen und hebräischen Sprache und können auf ein exegetisches Grundwissen aufbauen. Für die hier beobachteten Studierenden kann zudem eine kirchliche Sozialisierung gegenwärtig noch weitgehend vorausgesetzt werden. Mit Sigrid Eder und Monika Prettenthaler teile aber auch ich den Eindruck, dass „ein Rückgang in der grundsätzlichen Fähigkeit, Texte und deren Sinn, Inhalte und Aussageabsichten zu erschließen“¹⁸, also Theologie zu betreiben, zu bemerken ist. Diese grundlegenden Kompetenzen des Verstehens gilt es also zu fördern und dies kann m. E. insbesondere in einem bibel-didaktischen Seminar gelingen, handelt es sich hier doch um das „Feld der Hermeneutik [...] [, auf dem] im Hinblick auf die der Theologie gestellte Vermittlungsaufgabe gegenwärtige Verstehensmöglichkeiten biblischer Texte im Licht ihrer Wirkungs- und auf der Grundlage ihrer Entstehungsgeschichte“¹⁹ beschrieben werden.

2.3 Perspektiven der Forschenden

Die Analyse des Interpretationsgeschehens hat dabei selbst die eigene Perspektivität hermeneutisch zu reflektieren, insofern dies „im Bereich von Visualität sogar noch dringender [erscheint], weil der Zugang zu Bildern durch Blicke gewährleistet wird.“²⁰ Werden also hier Einsichten der historisch-kritischen Exegese, der Erzähltextanalyse, der Gender- und Dis/ability-Studies zur Auslegungen des biblischen Textes und seiner Forterzählung in die Analyse integriert (Kap. 4), so spiegelt das den Blick der Forschenden mit „dem Fundus von (Seh-)Erfahrungen aus ihrer Biographie und Sozialisierung [...] [, die je] akademisch, kulturell, sozial, politisch, historisch und religiös eingebettet sind.“²¹ Die bei jeder Analyse auch von Forschenden getroffenen Vorentscheidungen sind kritisch zu hinterfragen, können aber unter folgenden vier Bedingungen des Interpretierens, als (je-) der Annäherung inhärent kategorisiert werden:²² Erstens interagieren „Objekte, Theorien, Methoden und Interpretierende“²³, sodass „bestehende Interpretationen [...] Teil des Diskurses über ein Objekt“²⁴ sind. Zweitens entsteht erst „durch

18 EDER / PRETTENTHALER 2016 [Anm. 15], 139.

19 ROTHGANGEL, Martin / WILK, Florian: Die Wahrnehmung Jesu. Ein neutestamentlich-religionspädagogischer Dialog, in: Theo-Web 5/1 (2006) 142–165, 160.

20 FRITZ u.a. 2018 [Anm. 5], 46.

21 EBD.

22 Vgl. BAL, Mieke: Kulturanalyse, Frankfurt: Suhrkamp 2016, 24–25.

23 EBD., 47.

24 EBD., 48.

die Praxis des Interpretierens [...] Bedeutung [...] [, sodass daraus] folgt, dass Objekte keine absolute oder eindeutige Bedeutung haben“ – „Bedeutung von Objekten kann und muss sich deshalb im Laufe der Geschichte verändern.“²⁵ „Drittens geht mit der performativen Praxis des Analysierens immer auch ein Lernprozess der Rezipierenden einher.“²⁶ Nicht nur ein Gegenstand wird durch Interpretation verändert, sondern auch die Wahrnehmung der Interpretierenden, sodass hier immer auch die Frage nach Machtverhältnissen zu stellen ist. Viertens gilt von daher, dass visuelle Gegenstände, „aus einer historisch-analytischen Perspektive heraus unter Berücksichtigung ihres institutionellen Rahmens, von Machtverhältnissen und der aktuellen Situation, in der sich ein Gegenstand befindet“ untersucht werden sollen, und zwar im „Bewusstsein dafür, dass dieser historische Kontext aus einer zeitgenössischen Perspektive rekonstruiert wird.“²⁷

Insofern es sich um ein *bibel-didaktisches* Seminar handelt, ist aber noch eine zweite Ebene der Beobachtung zu reflektieren, nämlich diejenige des umstrittenen Verhältnisses²⁸ von exegetischer Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Diese wissenschaftstheoretische Frage wird nicht nur im beobachteten bibel-didaktischen Seminar greifbar, insofern dieses als eine Begegnungsstätte zweier gleichwertiger und sich bereichernder Disziplinen verstanden wird,²⁹ sondern es betrifft auch mich in meiner Funktion als Beobachterin ‚zwischen den Stühlen der Exegese und Religionspädagogik‘:

Als *Exegetin* verstehe ich mich im bibel-didaktischen Kon-Text keinesfalls nur (aber auch!) als „Anw[ä]lt[in] der Texte, die insgesamt die Ur-Kunde des Christenglaubens repräsentieren“³⁰. Wissenschaftliche Exegese engzuführen auf „die historisch-kritischen Verfahren [...] [, die] nur wenig zur Identifikation mit biblischen oder religiösen Gehalten beitragen könnten“³¹, wird weder der Breite dia- und eben auch synchroner Herangehensweisen der Exegese gerecht. Noch wird das Aktualitäts- und Identitäts-Potenzial dezidiert historisch-kritischer Auslegungen für biblische Lernprozesse erkannt. Ich folge hier den hermeneutischen

25 EBD.

26 EBD.

27 EBD.

28 Vgl. ROTHGANGEL / WILK 2006 [Anm. 19], 160.

29 Vgl. RAJIČ, Christine / WEIRER, Wolfgang: „... setzt eine fundierte Exegese und didaktische Aufbereitung voraus“. Bibeldidaktik als disziplinenübergreifendes Projekt in der Ausbildung von ReligionslehrerInnen, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25 (2017) 143–153, 145.

30 ROTHGANGEL / WILK 2006 [Anm. 19], 160.

31 GENNERICH, Carsten / RIEGEL, Ulrich: Art. Wissenschaftstheorie, in: WiReLex, in: <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100001/> [abgerufen am 29.03.2020].

Überlegungen Gerd Theißens³² und Oda Wischmeyers³³, welche – je unterschiedlich – eine Relevanzzuschreibung biblischer Texte außerhalb der wissenschaftlichen Community genau dann erkennen, wenn „theologische Programme das *Wozu* und *Wie* der Bibellektüre klären“³⁴. Das geschieht insbesondere in Deutungen, die die Perspektive der Nichtprivilegierten nicht nur sichtbar machen, sondern diesen auch eine Selbst(be)deutung, ein Empowerment, ermöglichen.

Als *Religionspädagogin* verstehe ich mich im bibeldidaktischen Kon-Text ebenso wenig nur (aber auch!) als „Sachwalterin der aktuellen Rezeption“³⁵. Denn die Frage nach den elementaren Erfahrungen, Zugängen, Strukturen, Wahrheiten und Lernformen (Nipkow/Schweitzer) der Lernenden kann nicht unabhängig von einer mindestens zwei Jahrtausende inner- wie außerkirchlich dauernden Auslegungsgeschichte biblischer Texte gestellt werden. Diese Tradierungsprozesse formen auch das aktuelle Verstehen mit, sodass auch hier eine kritische Selbstermächtigung Lernender angestrebt werden sollte, um sich gegenüber dem eigenen Verortetsein in bewussten wie unbewussten Lesarten verhalten zu können.

Statt also einseitig der einen oder anderen theologischen Disziplin ein „markantes *hermeneutisches Defizit*“³⁶ zuzuschreiben, kann eine gleichwertige Begegnung ermöglichen, den je anderen disziplinären Weg komparativ mitzugehen, um die eigenen Verstehenswege zu begründen oder aber auch zu hinterfragen.

3. Stein auf Stein

Theoretische Grundlegung narrativer Bibeldidaktik in der Wechseldynamik von Literalität und Visualität

3.1 Erzählen unter gegenwärtigen Bedingungen

Ein biblischer Brickfilm ist nicht nur visuelles Produkt, an dessen Dynamik die Repräsentation religiöser Identität einsehbar werden kann, sondern auch *Erzählung*. Als solcher kommt ihm ebenfalls identitätsbildendes Potenzial zu: Silke Lahn und Jan Christoph Meister weisen Erzählen als „anthropologische Universalie“ aus, insofern sich hier ein intersubjektives und damit soziales Geschehen

32 Vgl. THEIßEN, Gerd: Zur Bibel motivieren. Aufgaben, Inhalte und Methoden einer offenen Bibeldidaktik, Gütersloh: Kaiser / Gütersloher Verl.-Haus 2003.

33 Vgl. WISCHMEYER, Oda: Hermeneutik des Neuen Testaments. Ein Lehrbuch, Tübingen: Francke 2004.

34 GUTTENBERGER, Gudrun: Neuere hermeneutische Tendenzen in der neutestamentlichen Fachwissenschaft und ihre Relevanz für die Bibeldidaktik, in: ROOSE, Hanna / BÜTTNER, Gerhard / SCHLAG, Thomas (Hg.): ‚Es ist schwer einzuschätzen, wo man steht‘. Jugend und Bibel, Stuttgart: Calwer 2018 (= JaBuKiJu 2), 24–37, 36.

35 GENNERICH / RIEGEL 2014 [Anm. 31].

36 KUNSTMANN, Joachim: Religionspädagogik. Eine Einführung, Bern: Francke 2010, 26.

ereignet, in welchem es gelingen kann „eine gemeinsame Alltagswelt, Kultur und Identität (...) zu konstruieren“³⁷. Denn für ein Erzählen als „Form der Repräsentation [...] [sind] zwei Merkmale charakteristisch [...]: die *Verknüpfung* und die *Ordnung* des Dargestellten.“³⁸ Im erzählerischen Akt ereignet sich ein Systematisieren, das über die Mitteilung fragmentarischer Informationen hinausgeht: „Wer Fakten verknüpft und sie ordnet, der beginnt bereits, sie als Zusammenhang zu interpretieren. Für das Individuum leistet das Erzählen neben der Information damit immer schon eine grundlegende *Funktion der Deutung und Sinnbildung*.“³⁹

Dieses Postulat einer sinn- und identitätsstiftenden Funktion von Erzählungen wird nicht zuletzt in (bibel)didaktischen Zusammenhängen zur Begründung bemüht. Angesichts der Bedingungen des Erzählens, nämlich „eine[r] Atmosphäre der gegenseitigen Aufmerksamkeit, des Zeithabens und sich Zeitnehmens“⁴⁰, stellt sich allerdings in der Situation der permanenten Reizüberflutung, die es insbesondere *schriftlicher* Erzählung als verlangsamter und verlangsamender Kommunikation schwer macht, wahrgenommen zu werden, die Frage, ob die genannte Bedeutung des Erzählens „auch noch für die Gegenwart“⁴¹ gilt. Diese Anfrage betrifft insbesondere eine konstruktivistische Bibeldidaktik, die sich auf ein höchst narratives Lernobjekt (Mk 2,1-12) bezieht und dieses im Lernen selbst narrativ zu erschließen versucht (als *neuerzählten* Brickfilm). Christian Bräuer stellt hinsichtlich dieser Anfrage die These auf, dass „sich die Erzählung als *Identitätsstiftung* zu Erzählen als *Identitätssuche* wandelt“⁴²: von einer archetypischen Narration, die bestrebt war „dem Gesamtzusammenhang einen Sinn zu entnehmen“⁴³ und diesen dem Individuum als Identität fraglos zuzuweisen,⁴⁴ über einen mit der Neuzeit einsetzenden, „oft beklagten Niedergang des Erzählens“⁴⁵, hin zu einem gegenwärtigen „*Projekt der narrativen Identität*“⁴⁶.

37 GUMBRECHT, Hans Albrecht: Erzählen in der Literatur – Erzählen im Alltag, in: EHLICH, Konrad (Hg.): Erzählen im Alltag, Frankfurt/Main: Suhrkamp 1980, 403–419, 408.

38 LAHN, Silke / MEISTER, Jan Christoph: Einführung in die Erzähltextanalyse, Stuttgart: J.B. Metzler³2016, 8.

39 EBD.

40 BRÄUER, Christoph: ‚Erzählen‘ – Formen des Erlebens in der Zeit, im Wandel der Zeit. Oder doch: Aus der Zeit gefallen?, in: FUCHS, Monika E. / SCHLIEPHAKE, Dirk (Hg.): Bibel erzählen, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie 2014, 29–51, 30.

41 EBD., 29.

42 EBD., 29; Kursivierung durch F. E.-R.

43 EBD., 42.

44 Vgl. EBD., 43.

45 EBD., 40.

46 EBD., 42; Kursivierung durch F. E.-R.

Unter letzterem versteht Bräuer ein „Erzählen als tätiger Selbstbestimmung und Suchbewegung nach Identität.“⁴⁷ Geändert hat sich also „[n]icht unser Interesse an sinnstiftenden auktorialen Erzählungen“, sondern die Erzählfunktion:

„Identitätsbestimmung [wird] zu einem fortwährenden Projekt, so ist Identität fortlaufend narrativ aufzubauen und anzupassen. Sie kann in Folge dessen verstanden werden als ein fortdauernder reflexiver Prozess. So kommt es zur verstärkten Betonung des (identitätssuchenden) Erzählens gegenüber der (identitätsstiftenden) Erzählung.“⁴⁸

Erzählen, und insbesondere digitales Erzählen wird immer komplexer, weil hier „Rezeptions- und Produktionssituationen [...] zu wechselseitiger Partizipation“⁴⁹ verschmelzen, denn das eigene Erzählen wird einerseits auf seine „Bedeutung für eigene Weltkonstruktionen hin befragt und [...] andererseits in ein stetes Verhältnis zu eigenem und fremdem Erzählen gesetzt.“⁵⁰ Paradoxerweise ereignet sich gerade in diesen konstruktivistischen Prozessen ein Rekurs auf „Erzählungen von hoher Geltungsstabilität“⁵¹, wie eben biblische Narrationen, ohne dass die darin angebotenen sinnstiftenden Modelle auch gelebt werden müssten. Statt darin allerdings nur einseitig ein Problem zu erkennen, plädiert Bräuer dafür, hier eine „Chance [wahrzunehmen], tradierte Erzählungen als einen Raum für ein sinn- und identitätssuchendes Probehandeln zugänglich zu machen.“⁵²

In der Neuerzählung eines Brickfilms (aber natürlich auch anderer narrativer Formen) kann dieses Potenzial einer sich auf biblische Erzählungen beziehenden ‚Zwischen-Identität‘⁵³ aufscheinen. Denn hier – auf zugegebenermaßen kleinstem und im hochschuldidaktischen Kontext auch gerahmten Raum – kann ganz konkret erfahrbar werden, dass „Selbst-Narrationen [...] auf kontinuierliche Austauschprozesse angewiesen“⁵⁴ sind. Zugleich erzählt in diesem Phänomen aber auch der popkulturelle Gegenstand selbst. Insofern sich hier also Beziehungen zu anderen Narrationen ereignen, wird einsehbar, dass (biblisches) Erzählen auf Hören angewiesen ist: Die „Stabilität unserer Identität als Selbst-Narration [ist] eine öffentliche Angelegenheit“⁵⁵.

47 EBD.

48 EBD., 43.

49 EBD.

50 EBD.

51 EBD., 44.

52 EBD.

53 Vgl. EBD.

54 EBD., 45.

55 KRAUS, Wolfgang: Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne, Herbolzheim: Centaurus 2000, 180.

3.2 Literalität – Kommunikative, partizipatorische und kulturtransformierende Dimensionen

Die Ermöglichung von Wahrnehmung gilt v. a. im Web 2.0, in dem nicht mehr „Verlage und Literaturkritik [als] ‚gate-keeper‘[...] darüber [entscheiden], was einer literarischen Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollte“, sondern „potenziell jeder zum Autor [s]einer digitalen Geschichte werden und jeder im Selbst-Verlag die Erzählung im Internet publizieren“⁵⁶ kann. Hier sind „neue Formen von Literalität entstanden, und es werden andere Ziele – nämlich vor allem kommunikatorische und partizipatorische – damit verfolgt als mit dem Lesen und Herstellen von klassischen Textsorten.“⁵⁷ Eine Befähigung zur Verständigung und Teilhabe gelingt dadurch, dass „Lesen und auch Schreiben [...] als kulturelle und vor allem kulturschaffende und -transformierende Praktiken“⁵⁸ ihre Wirkung erzielen und zwar in „neue[n] Formen von Gemeinschaftsbildung und Teamarbeit, neue[n] literale[n] Produkte[n] und neue[n] Wege[n] der Verteilung dieser Texte bzw. literalen Konglomerate[n]“⁵⁹.

Als ein solches ‚literales Konglomerat‘ verstehe ich auch den biblischen Brickfilm. Der hier über soziale Medien begangene ‚neue Weg der Verteilung der biblischen Texte‘ in Gestalt des Brickfilms verweist auf die „immer drängender[e] [...] Forschungsaufgabe“ der Theologie diese *mixta composita* als gegenwärtige und zukünftige Orte der „Interaktions- und Organisationsformen religiöser Kommunikation“⁶⁰ zu analysieren. Solche Kommunikation am digitalen Ort erschöpft „sich nicht in der Mitteilung von religiös codierten Informationen“⁶¹, sondern ist auch „Mitteilung der persönlichen Artikulation religiösen Erlebens. Sie begründet daher eine Form *sozialer Öffentlichkeit*.“⁶² Denn mit der Veröffentlichung des Brickfilms gehen zugleich die *eigenen* Deutungen der biblischen Perikope und damit die eigenen (religiösen) Erfahrungen viral, die „in einen größeren Kommunikationskontext [...] gestellt werden, indem sie mit dem Feedback anderer rechnen müssen. [...] Umgekehrt werden ihnen dabei auch Möglichkeiten zugespielt, die eige-

56 BRÄUER 2014 [Anm. 40], 46.

57 BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea / ROSEBROCK, Cornelia: Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, in: DIES. (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, Weinheim / München: Juventa 2009 (= Lesesozialisation und Medien), 7–17, 8.

58 EBD., 12.

59 EBD.

60 NORD, Ilona: Social Media als Gegenstand theologischer Reflexion, in: DIES. / LUTHE, Swantje (Hg.): Social Media, christliche Religiosität und Kirche. Studien zur Praktischen Theologie mit religionspädagogischem Schwerpunkt, Jena: Garamond 2014 (= Popkult 14), 11–25, 14.

61 SEIBERT, Christoph: Religiöse Kommunikation unter den Bedingungen der Social Media, in: NORD 2014 [Anm. 60], 77–97, 79.

62 EBD., 89.

nen Auffassungen prägnanter darzustellen, zu überdenken oder gar zu modifizieren.“⁶³

Mit der Digitalisierung des Erzählens wird aber „auch eine fast unbegrenzte Möglichkeit an erzählerischen Gestaltungsmitteln“⁶⁴ zugänglich, die beliebig kombiniert als „Mixed Media“-Erzählstil zur alltäglichen Normalität“⁶⁵ gehören. So ist der Brickfilm ein Parade-Beispiel eines *digital storytelling*, in dem „schriftliche, auditive, visuell-dynamische, fotografische und grafische“⁶⁶ Dokumente so kombiniert und arrangiert werden können, dass „die Lebensaufgabe der Selbst-Narration zugleich durch das Erzählmedium zur Lebenschance der Selbstgestaltung“⁶⁷ werden kann.

3.3 Visualität – Wahrnehmung von Konstruktion(en)

Angesichts der Gefahr einer Verzweckung, die etwa einem kommerziellen *digital storytelling* wesentlich ist, bleibt die Aufgabe solche biblischen Lernprozesse so zu arrangieren, „dass sie tatsächlich zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem Selbst herausfordern und nicht ausschließlich einer Selbstvermarktung oder Selbstoptimierung dienen“⁶⁸. Das trifft vor allem den Aspekt der *Immersion*:

„Rezipienten dieser literarischen, narrativen Konzepte versinken komplett in der Rezeption. Sie verfallen [...] in ein Phänomen, das Mihály Csikszentmihályi, Glücksforscher und Professor der Psychologie an der Universität Chicago, ‚Flow‘ nennt. ‚Flow‘ bezeichnet das vollkommene Eintauchen in eine Tätigkeit, ein Vergessen von Zeit und Raum in kompletter Konzentration. [...] Geschichten sind aufgrund ihrer starken Immersions- und Identifikationskraft ganz besonders geeignet, ihrem Rezipienten ein Flowgefühl zu vermitteln.“⁶⁹

Im Flow liegt das Potenzial in *große Erzählungen einzutauchen* und zwar nicht nur für RezipientInnen, sondern auch für die ProduzentInnen einer Erzählung. Dies zeigte sich bei *jeder* beobachteten Produktion biblischer Brickfilme, insofern die Studierenden *gewollt* mehr Zeit investierten, ja sogar auf Pausen verzichteten und mit vollem Körpereinsatz dabei waren (vgl. die ‚Outtakes‘ im Brickfilm; 00:04:03-15).

63 EBD., 95.

64 BRÄUER 2014 [Anm. 40], 48.

65 REICHERT, Ramón: Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0, Bielefeld: transcript 2008, 45.

66 BRÄUER 2014 [Anm. 40], 47.

67 EBD., 48.

68 EBD., 50.

69 SAMMER, Petra: Von Hollywood lernen? Erfolgskonzepte des Corporate Storytelling, in: SCHACH, Annika (Hg.): Storytelling. Geschichten in Text, Bild und Film, Wiesbaden: Springer 2017, 13–32, 16.

Für die Rezipierenden droht hier allerdings die Gefahr nicht wieder *aus den Erzählungen aufzutauchen*, also zu vergessen, dass man „sich nicht in [...] [einer] alltäglichen Lebensrealität, sondern eben in einer medialen Konstruktion“⁷⁰ bewegt. Denn „Selbstreflexivität [...] als Verfahren des rezeptionsorientierten Bewusstmachens [kann sich] automatisieren [...] und ab einem gewissen Konventionalisierungsgrad vorhersehbar und damit wirkästhetisch letztlich wiederum geradezu unsichtbar“⁷¹ werden. Soll dies verhindert werden, so muss für ein solches Lernen auch immer die Immersionsstörung wesentlich sein, also die Wahrnehmung, dass ein „Produkt [...] die Spuren seiner Herstellung noch an sich trägt und somit auf eine dreifache genuine Beweglichkeit und potenzielle Veränderbarkeit des Geschehens, des Sehens und des Sehenden abhebt“⁷²: Der Brickfilm wird als *Gemachtes*⁷³ wahrgenommen und diese Wahrnehmung ermöglicht neue Zugänge sowohl zum Brickfilmprodukt, zum biblischen Text als auch zur Selbstreflexion der an diesen Konstruktionen Beteiligten. Denn die Wahrnehmung der Gemachtheit stört das Eintauchen in die fiktive Welt und zielt auf die Konstruiertheit des Gesehenen.

Solche Visualität kann gezielt durch Materialstörungen anvisiert werden, die den Blick stolpern und stocken lässt. Eine derartige Inkongruenz haben Studierende in einem Brickfilm zu Mk 16,1-8 produziert: In der Perikope wird beschrieben, wie Frauen im Grab Jesu *einem jungen Mann umworfen mit weißem Gewand* (Mk 16,5) begegnen und erschrecken. Er erklärt ihnen, dass sie den Gekreuzigten dort nicht finden können, weil er *erweckt wurde* (Mk 16,6). Diese Auskunft ordneten die Studierenden einer transzendenten Quelle zu. Aber wie stellt man Transzendenz dar? Statt dem Text zu folgen und eine LEGO-Figur die Frohbotschaft der Auferstehung verkünden zu lassen, bedienten sie sich einer Immersionsstörung: Ein *menschlicher* Fingerzeig (im Legoraum!) veranschaulicht das göttliche Wirken in der Auferstehung.

70 GROEBEN, Norbert: Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte, in: DERS.; HURRELMANN, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim: Juventa 2002, 160–197, 166.

71 HÄNSELNANN, Matthias C.: Das Gemachte als Bewusst-Gemachtes. Produktive und rezeptive Dimensionen von Materialität und Materialtransparenz im Film, in: BACKE, Hans-Joachim u.a. (Hg.): Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung, Berlin / Boston: De Gruyter 2018, 27–52, 48.

72 CALLSEN, Berit / HETTMANN, Sandra / MELGAR PERNÍAS, Yolanda: Vorwort ‚Bilder und Texte in Bewegung‘, in: DIES. (Hg.): Bilder Texte Bewegungen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Visualität, Würzburg: Königshausen & Neumann 2016, 9–16, 11.

73 Vgl. POPPE, Sandra: Visualität in Literatur und Film. Eine medienkomparatistische Untersuchung moderner Erzähltexte und ihrer Verfilmung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007 (= Palaestra 237), 69.



Abb. 1: Immersionsstörung zur Transzendenz (Screenshot: Friederike Eichhorn-Remmel)

Eine solche „Inszenierung von Materialstörungen im visuellen [...] Bereich [...] führt [...] dazu, dass die Discoursschicht eines Films akzentuiert und ausgestellt, das Gemachte des Films bewusstgemacht und eine etwaig vorausgehende Materialtransparenz aufgelöst wird.“⁷⁴ Der Lehrperson – so auch im beobachteten Seminar – kann dabei die – einem konstruktivistischen Lernen immanente⁷⁵ – Aufgabe der Instruktion zukommen, indem sie mit der Frage, *warum ausge-rechnet an dieser Stelle des Films dessen Gemachtheit durch eine Materialstö-rung angezeigt wird*, die Visualität der filmischen Konstruiertheit evoziert.

3.4 Wechseldynamik von Literalität und Visualität am Lerngegenstand bibli-scher Brickfilm

Einer Antwort nähern sich Lernende durch den Rekurs auf den zugrundeliegen-den Text an. Visualität setzt Literalität hier voraus: Eine Immersionsstörung, wie der erwähnte menschliche Finger, kann dazu herausfordern, im biblischen Text den Grund für diese Inszenierung zu suchen. Literalität wird hier als Kommunika-tion ermöglichende Befähigung verstanden, denn der Rekurs nicht nur auf den biblischen Text, sondern auch der Dialog mit verschiedenen Ko-Konstruktionen fordert das Gespräch mit dem Gegenüber ein, der/die in seiner/ihrer Angefragt-heit Rechenschaft ablegen muss über seine/ihre Deutung des biblischen Textes im Brickfilm. Ausgehend von diesen Vergewisserungen kann der fragende Blick stets zwischen Text, Bild und Deutenden hin und her wandern. Die Beschäftigung mit diesen „wechseldynamischen Bewegungen zwischen Bildern und Texten“⁷⁶ zielt darauf das transmediale Zusammenspiel sichtbar zu machen und so die

⁷⁴ HÄNSELNANN 2018 [Anm. 71], 44.

⁷⁵ Vgl. CEBULJ, Christian: Wege aus der Theologenfalle. Eine Spurensuche im Feld konstruktivistisch orientierter Bibeldidaktik, in: BÜTTNER, Gerhard u.a. (Hg.): Religion lernen, Hannover: Siebert 2010 (= JKR 1), 98–108.

⁷⁶ CALLSEN / HETTMANN / MELGAR PERNÍAS 2016 [Anm. 72], 12.

Konstruiertheit der in Bild und Text dargestellten Welt, aber auch die der eigenen Deutungsleistung im Bewusstsein wach zu halten und zu hinterfragen.

4. Den (LEGO-)Stein ins Rollen bringen – Konstruktionswahrnehmung in der Wechseldynamik von Literalität und Visualität am Beispiel eines biblischen Brickfilm (Mk 2,1-12)

Das Produzieren eines Brickfilms, also einer Neuerzählung des biblischen Textes, ermöglicht es Lernenden sich selbst als Konstruierende zu erfahren. Im besten Falle wird schon hier die biblische Erzählung als narrativer und damit konstruierter Text wahrgenommen. Auf einer gezielt anvisierten reflexiven Ebene, nämlich in einer zum Film Stellung nehmenden Öffentlichkeit, die selbst wiederum Deutungen produziert, werden die verschiedenen Lesarten aber spätestens miteinander ins Gespräch gebracht. Elementar für eine Verständigung dieser – auch konfligierenden – Konstruktionen ist der Rekurs auf den biblischen Text selbst. Auch dieser kann nun aus anderen Perspektiven wahrgenommen werden, sodass bisher ungenutzte oder verdeckte Ressourcen der befreienden biblischen Botschaft zu Tage gefördert werden können.

4.1 Vier Personen – Materialbedingte Geschlechter(de)konstruktionen

In Mk 2,3 wird von ‚vier Tragenden‘ berichtet. Partizip (αἰρούμενον) und Adjektiv (τεσσαράρων) werden maskulin wiedergeben, woraus aber nicht notwendig gefolgert werden kann, dass es sich bei den Tragenden ausschließlich um Personen maskulinen Geschlechts handelt. Denn die für antike Texte geläufige androzentrische Perspektive tilgt grammatikalisch Frauen aus gemischten Personengruppen.⁷⁷ Eine Übersetzung von Mk 2,3 mit ‚Männern‘ schreibt diese textkritisch wenig überzeugende⁷⁸ Lesart fort, so auch die revidierte Einheitsübersetzung: *Da brachte man einen Gelähmten zu ihm, von vier Männern getragen.*

Da die Studierenden als Textgrundlage allerdings nur diese Übersetzung herangezogen haben, stießen sie bei der Unterlegung des bereits produzierten Bildmaterials mit der Tonspur, auf das Problem, dass Text und Bild nicht miteinander übereinstimmten, denn eine der Minifigs war eine *Frau* (vgl. Abb. 2; 00:01:02-00:01:32). Kurzum veränderten die Filmproduzierenden die ihnen vorliegende Übersetzung. Statt ‚von vier *Männern* getragen‘ lautet der aktualisierte Bibeltext

⁷⁷ Vgl. SCHROER, Silvia: Auf dem Weg zu einer feministischen Rekonstruktion der Geschichte Israels, in: SCHOTTRUFF, Luise / SCHROER, Silvia / WACKER, Marie-Therese: Feministische Exegese. Forschungsbeiträge zur Bibel aus der Perspektive von Frauen, Darmstadt: Primus 1995, 83–172, 90.

⁷⁸ Lediglich die Handschrift W (032) aus dem 5. Jahrhundert bezeugt explizit ‚Männer‘: ἰδοὺ ἀνδρες ἐρχονται πρὸς αὐτὸν βασταζόντες ἐν κρεβατῶ παραλζτικῶν.

der Tonspur nun ‚von vier *Personen* getragen‘ (00:01:01-00:01:07). Die geschlechtergerechte Aktualisierung durch die Studierenden entspricht nicht nur mehr dem Textbefund und den in dieser Hinsicht textnäheren Übersetzungen, sondern wird auch den – in einer androzentrischen Rezeption dieser biblischen Texte ausgeblendeten – Frauen gerechter.



Abb. 2: Vier ‚Tragende‘ und nicht vier ‚Männer‘ (Screenshot: Friederike Eichhorn-Remmel)

An dieser Stelle möchte ich über die Ebene der Beobachtung der Studierenden hinausgehen, um aufzuzeigen, welches Visualitäts- und Literalitätspotenzial möglich wäre, wenn „Regulierungen“, also „Blickkulturen“, andere „Bedingungen [...] auf eine Repräsentation zu stoßen“⁷⁹, anbieten würden. Ich nehme diese Position ein in der Selbstwahrnehmung als Lernende in diesem Geschehen und in der Erfahrung, dass sich durch meine gendertheoretischen Popkulturrecherchen auch mein eigener Wissensrahmen verändert hat und damit auch meine Dekodierung des Brickfilms *und* des biblischen Textes:⁸⁰

Wenn Marshall McLuhans Diktum ‚das Medium ist die Botschaft‘⁸¹ grundsätzlich für eine filmische Umsetzung geltend gemacht werden kann, dann auch für die in einem Film genutzten Materialien. Auch sie tragen und transportieren Botschaften. Insbesondere Brickfilme machen ihren Rezipierenden aufgrund ihrer LEGOzität stets bewusst, dass sie *gemacht* sind: Minifigs verweisen *qua materia* „auf den Akt ihrer händischen (Ver-)Formung“⁸². Sie legen „die Künstlichkeit ihrer Entstehung tendenziell stärker offen[...]“⁸³ als es realistische Verfilmungen tun.

Nicht nur im Text, sondern auch an den weiblichen Minifigs als solchen wird diese Künstlichkeit, diese Nicht-Beachtung von Diversität besonders deutlich,

79 FRITZ u.a. 2018 [Anm. 5], 35.

80 Vgl. EBD., 41–46.

81 Vgl. MCLUHAN, Marshall / FIORE, Quentin: *The medium is the message: An inventory of effects*, New York: Bantam Books 1969.

82 BACKE, Hans-Joachim u.a.: Zur Einführung. Ästhetik des Gemachten, in: DERS. 2018 [Anm. 71], 1–9, 1.

83 EBD., 1.

denn „[t]he ratio of male-to-female minifigs is 18:1“⁸⁴. Dieses (Un-)Verhältnis phänomenalisiert sich auch im vorliegenden Brickfilm: Neben der oben genannten Bahrenträgerin gibt es – so denn äußerliche Merkmale wie Lippenstift und lange Haare als Indizien für Weiblichkeit bewertet werden – nur noch zwei weitere weibliche Minifigs. Das kritische Reflektieren dieser Analogie im biblischen Quellentext und rezipierenden Brickfilm kann als „Lern- und Bildungsziel [...] [anstreben, Lernenden] ein Bewusstsein von der Konventionalität, der ‚Gemachtheit‘ der Bildsprache [zu] vermitteln“⁸⁵, und zwar auf zwei Ebenen: der narrativen Bildebene des Textes *und* der des filmischen Bildes dieser Erzählung. „Medialitätsbewusstsein“ als „Teilaspekt von Visual Literacy“⁸⁶ dekonstruiert nicht nur das filmische Bild und die eigene Wahrnehmung auf dieses, sondern zugleich den biblischen Text, und ermöglicht so neue, unverbaute Zugänge: „Filme können den Blick für Besonderheiten in den biblischen Narrativen schärfen, sie können den Fokus auf Aspekte legen, die in der zeitgenössischen Theologie vernachlässigt werden; sie können helfen, je eigene Vorverständnisse und Voreingenommenheiten zu hinterfragen.“⁸⁷

4.2 ‚Was habt ihr euch dabei gedacht, dass der Gelähmte Jesus das Boot klaut?‘ – Konstruktionswahrnehmung von ‚Behinderung‘

In der Ausgangsszene (00:03:24-46) des Brickfilms fährt der ‚Geheilte‘ mit dem Boot, welches in der Eingangsszene noch Jesus nutzte, weg. Die Ko-Konstruierenden der Seminaröffentlichkeit fragten wegen dieser Diskrepanz die Produzierenden: ‚Was habt ihr euch dabei gedacht, dass der Gelähmte Jesus das Boot klaut?‘ Im Gegensatz zu den erzähltechnischen Erklärungen der ProduzentInnen, es handele sich hier lediglich um die Rahmung der Szene, deuteten die Ko-Konstruierenden insbesondere die erhobene Bahre des wegfahrenden Geheilten als ‚Segel eines Schiffes‘. Die als ‚Symbol der Unbeweglichkeit‘ gedeutete Bahre wurde so zum ‚beflügelnden‘ Objekt, das ‚in Bewegung‘ versetze. Der vollzogene ‚Rollentausch Jesu mit dem Geheilten‘ im Boot wurde als ‚Herstellung der Schöpfungsordnung‘ gedeutet. Das Angebundensein des Gelähmten an die Bahre, das in der Produktion lediglich technisch bedingt war (nämlich als Seilwinde), aber

⁸⁴ BAICHTAL / MENO 2017 [Anm. 16], 57. Vgl. JOHNSON, Derek: Chicks with Bricks: Building Creativity Across Industrial Design Cultures and Gendered Construction Play, in: WOLF, Mark J. P. (Hg.): LEGO STUDIES. Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon, New York: Routledge 2014, 81–104.

⁸⁵ SCHULTZ-PERNICE, Florian: Vom Stolpern und Stocken des Blicks: Aufbau von Visual Literacy durch Wahrnehmungserfahrungen an den Grenzen der populären Filmsprache, in: HOPPE, Henriette / VORST, Claudia / WEISENBURGER, Christian (Hg.): *Bildliterarität* im Übergang von Literatur und Film. Eine interdisziplinäre Aufgabe und Chance kompetenzorientierter Fachdidaktik, Frankfurt: Peter Lang 2017 (= Studien zur Germanistik und Anglistik 25), 67–84, 71.

⁸⁶ EBD., 72.

⁸⁷ LARSSON, Tord: Das Neue Testament im Film, in: NORD, Ilona / ZIPERNOVSKY, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 41–59, 59.

bis zur Heilung nicht gelöst wurde (00:01:29-00:02:47), deuteten die SeminarteilnehmerInnen symbolisch als Krankheit, die auch eine soziale Dimension besitze, insofern mit der ‚Fesselung ans Bett auch Isolation, also Abbruch von Kommunikation‘ einhergehe. Solche Rezeptionen, die Lähmung als Kommunikationsabbruch deklarieren, tragen Differenzvorstellungen erst ein und verfestigen diese, indem ‚Behinderung‘ als Negativfolie dient. Das entspricht wirkungsgeschichtlich etablierten Wissensrahmungen zu Mk 2,1-12, „Heilungen [...] mit dem Heil gleichzusetzen“⁸⁸, – damit aber auch zugleich ‚Behinderung‘ und/oder Krankheit mit Sünde.

Die dominant-hegemonialen Lesarten der Studierenden, spiegeln „Alltagstheorien[, die] [...] eine dualistische Struktur ausweisen“ und die sich oft in der „alltäglichen Lebenspraxis bewährt“⁸⁹ haben. Sollen Lernende zu einer „[g]estörte[n] Lektüre“⁹⁰ der Perikope und ihrer Deutungen, die aus ihr eine „funktionalisierende und metaphorisierende Normalisierungsgeschichte[...]“⁹¹ machen wollen, befähigt werden, so gilt für „nachhaltige Lernprozesse [...] Alltagstheorien und [...] wissenschaftliche Theorien ganz gezielt aufeinander zu beziehen“⁹². Auch hier kann der *instruierte* Rückblick in den Text die Gemachtheit eigener Differenzkonstruktionen bewusst machen: *Was wird in der Perikope über den Zusammenhang von Krankheit und Sünde eigentlich ausgesagt?*

Dieser „wird in Mk 2,1-12 selbstverständlich vorausgesetzt. Eine genaue Zuordnung, nach der die Sünde etwa als kausale oder konditionale Erklärung für das Kranksein ausgewiesen wird, unterbleibt hier jedoch. [...] Entscheidend ist allein, dass sie in der Präsenz und im Handeln Jesu ihre Bedeutung und Macht verliert.“⁹³

4.3 Schriftgelehrte als Antihelden? – (De)Konstruktion antijudaistischer Denkräume

Komplexitätsreduktionen, die dualistische Lesarten von Mk 2,1-12 bedienen, können nicht nur den Blick auf das Brickfilm-Geschehen hinsichtlich der vereinfachenden Deutungsstrategie ‚krank/gesund‘, sondern auch hinsichtlich der

88 SCHIEFER FERRARI, Markus: Gestörte Lektüre. Dis/abilitykritische Hermeneutik biblischer Heilungserzählungen am Beispiel von Mk 2,1-12, in: KOLLMANN, Bernd / ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Hermeneutik der frühchristlichen Wundererzählungen. Geschichtliche, literarische und rezeptionsorientierte Perspektiven, Tübingen: Mohr Siebeck 2014 (= WUNT 339), 627–646, 636.

89 ROTHGANGEL / WILK 2006 [Anm. 19], 157.

90 SCHIEFER FERRARI 2014 [ANM. 88], 627.

91 EBD., 629.

92 ROTHGANGEL / WILK 2006 [Anm. 19], 158.

93 ZIMMERMANN, Ruben: Krankheit und Sünde im Neuen Testament am Beispiel von Mk 2,1-12, in: THOMAS, Günter / KARLE, Isolde (Hg.): Krankheitsdeutung in der postsäkularen Gesellschaft. Theologische Ansätze im interdisziplinären Gespräch, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 227–246, 242.

Kategorie ‚christlich/nicht-christlich‘, bzw. hier ‚christlich/jüdisch‘ regulieren. Solche Lesarten der Abgrenzung, sogar in Kopplung der beiden genannten Dualismuskonstruktionen, finden sich auch für Mk 2,1-12:

„Bewegungslos und schweigend verharren Pharisäer und Schriftgelehrte in ihrer theologisch motivierten Abwehr. In ihrer Verhärtung kommen sie dem vor Jesus liegenden Paralytischen gleich. [...] Die Erzählung stilisiert sie zu Hütern der korrekten ‚Dogmatik‘. Geistige Haltung und körperliches Erscheinungsbild entsprechen einander“⁹⁴.

Paul-Gerhard Klumbies begründet diese Auslegung mit einer raumsemantischen Analyse:

„Die Erzählung handelt von der Verslossenheit gegenüber dem λόγος Jesu und wie es Jesus gelingt, diese aufzubrechen, indem er einen Zugang zu den körperlich und geistlich gelähmten Personen gewinnt, die mit ihren verhärteten religiös-theologischen Überzeugungen in abgeschlossenen Denkbäuden leben.“⁹⁵

Die in der Perikope gegebene „grammatische Inkohärenz“⁹⁶, dass nämlich die in V. 10 noch gegebene Anrede Jesu an die Schriftgelehrten abgelöst und nicht wieder aufgenommen wird, muss aber nicht notwendig literarkritisch interpretiert werden. Gegen eine solche – die Schriftgelehrten vom Heilsgeschehen exkludierende – Lesart spricht „die Relevanz der *literarischen* Struktur“⁹⁷. Warum sollten die Schriftgelehrten vom soteriologischen Geschehen ausgenommen sein, hat sich doch *auch für sie* die Situation mit der Heilung des Gelähmten grundlegend verändert?

Statt im Brickfilm-Erzählen den Raum zum *boundary marker* zu machen und damit dem aufgezeigten etablierten Tradierungsprozess des Textgegenstandes zu folgen, haben auch die Produzierenden *alle* Minifigs, so auch die Schriftgelehrten (vgl. 00:03:09-00:03:25), in die Dynamik des Reich-Gottes-Wirkens eingeschlossen.

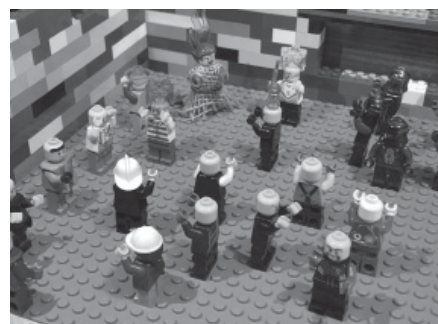


Abb. 3: Jubelnde Schriftgelehrte (rechts oben)
(Screenshot: Friederike Eichhorn-Remmel)

⁹⁴ KLUMBIES, Paul-Gerhard: Die Heilung eines Gelähmten und vieler Erstarter (Die Heilung eines Gelähmten). Mk 2,1-12 (Mt 9,1-8; EvNik 6), in: DERS.: Das Markusevangelium als Erzählung, Tübingen: Mohr Siebeck 2018 (= WUNT 408), 132–150, 137.

⁹⁵ EBD., 138.

⁹⁶ EBD.

⁹⁷ KIILUNEN, Jarmo: Die Vollmacht im Widerstreit. Untersuchungen zum Werdegang von Mk 2,1–3,6, Helsinki 1985 (= AASF.DHL 40), 97.

Dieser im Endprodukt nur noch einzusehenden Darstellung ging aber in der Produktion das theologische Ringen um die biblische Leerstelle voraus:

Studierende/r 1: ‚Die Pharisäer schauen immer noch weg.‘ – Studierende/r 2: ‚Es wäre doch gut, wenn die auch das Wunder sehen, das hat sie mit Sicherheit auch beeindruckt.‘ – Studierende/r 1: ‚Und dann preisen alle Gott, nur die Pharisäer nicht.‘ – Studierende/r 3: ‚Doch die auch, im Text steht doch ‚alle‘.‘

Die Ausgestaltung der Szene hätte also auch durch die Kategorie ‚christlich/jüdisch‘ reguliert werden können. Stattdessen hat das bewusste Sehen der eigenen Konstruktion eines geschlossenen Denkraums der ‚Antihelden‘ (00:03:51-00:03:59) zu einer Vergewisserung im biblischen Text (Mk 2,12: πάντας) herausgefordert. Ausgehend von diesem wiederholten gemeinschaftlichen Lesen wurden – dualistische Konstruktionen aufbrechende – Visualisierungen des biblischen Textes erzählt.

5. Schlussstein

Die Neuerzählung einer biblischen Perikope im Brickfilm ermöglicht es Lernenden als ProsumentInnen sich kommunikativ und partizipatorisch zum biblischen Text, wie auch zur eigenen Umwelt (Literalität) zu verhalten und so die je eigene ‚Story‘ zu formulieren. Die Befähigung zur Wahrnehmung des Gemachten als bewusst Gemachten (Visualität) gilt dabei zuerst dem produzierten Brickfilm, dann aber in einer mindestens genauso wichtigen zweiten (, dritten, vierten, ...) Phase dem biblischen Text und seinen Deutungen, denn

„[e]in guter Film kann den Wunsch wiedererwecken, aufmerksamer und mit erneuerter Neugier auf die Texte zurückzukommen. [...] Ein biblisch inspirierter und inspirierender Film beginnt bei den biblischen Texten und kehrt zu ihnen zurück, indem er das Publikum einlädt, die Texte selbst frisch und aufgeschlossen neu zu lesen.“⁹⁸

Diese Reziprozität von Literalität und Visualität ermöglicht ein biblisches Lernen, das sich als prozesshaft und dialogisch erweist, insofern es immer wieder (de)konstruiert. Ein solches Lernen – insofern es denn gelingt – entspricht der Pluralität der Beteiligten und ermöglicht stets die Revision festgefahrener Deutungen.

"Das Evangelium nach Mika"

Visuell-interaktionale Bibeldidaktik zur Passionserzählung

Die AutorInnen

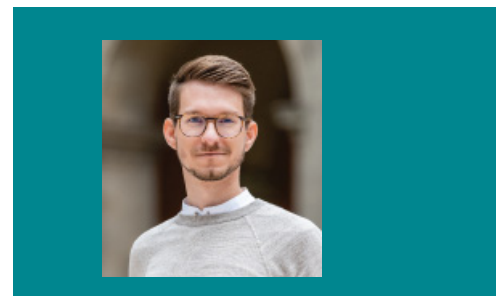
Dr.ⁱⁿ Viera Pirker, Universitätsassistentin am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik.

Dr.ⁱⁿ Viera Pirker
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10 / 10G 010b
A-1010 Wien
viera.pirker@univie.ac.at



Mag. Florian Mayrhofer, Organisationsassistent am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Wien, Fachbereich Religionspädagogik und Katechetik.

Mag. Florian Mayrhofer
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10 / 10G 010b
A-1010 Wien
florian.mayrhofer@univie.ac.at



"Das Evangelium nach Mika"

Visuell-interaktionale Bibeldidaktik zur Passionserzählung

Abstract

Interaktionale Bibeldidaktik initiiert Praktiken und Prozesse der Selbst-Einschreibung in Bibeltexte. Im Kontext einer zunehmend visuell geprägten Gesellschaft, die sich für SchülerInnen im Raum von Social Media-Plattformen vollzieht, stellen sich auch an die Religionsdidaktik im Kontext einer mediatisierten Gesellschaft neue Herausforderungen, die in diesem Beitrag für die textgebundene Bibeldidaktik aktualisiert werden. Wie erfahren und verstehen SchülerInnen biblische Texte und Erzählungen und deren Deutungsmuster heute und wie beziehen sie ihre Lebenswelt mit ein? Wie vollziehen sie visuelle Prozesse der Selbsteinschreibung? Welche semantische bzw. analytisch-reflexive Kompetenz bringen SchülerInnen in Bezug auf zeichenhafte Kommunikation durch Selfies mit und wenden sie an? Für diesen Beitrag werden visuelle Erzeugnisse (Bilder, Texte) von zwei SchülerInnengruppen mit der dokumentarischen Methode analysiert und mit ihren in der unterrichtlichen Präsentation vollzogenen Selbstdeutungen trianguliert, um implizite theologische Denkmuster von SchülerInnen Bilder zu rekonstruieren und zugleich deren Fragen und Leerstellen offenzulegen.

Schlagworte

Bibeldidaktik – Visuelle Kommunikation – Unterrichtsforschung –
Mediatisierung – Passion

"The Gospel of Mika"

A Visual-interactional Approach to Bible Didactics Regarding the Passion of Christ

Abstract

Interactional Bible Didactics is initiating practices and processes of 'self-image-ination' in biblical stories. An increasingly mediatized and visually characterized society, taking place for pupils especially in social-media-plat-forms, is an ongoing challenge to Religious Didactics. This paper proposes an actualization for a text – bound Bible Didactics trough visual practices. How do pupils experience and understand biblical texts and stories and their interpreta-tive patterns? How do they take into account their living environment and every-day experience? How do they perform processes of 'self-image-ination' while embedding themselves into the story via selfies? Which semantic and ana-lytic-reflective competences do pupils bring along and apply according an emb-lematic communication through selfies? This analysis examines visual products (images, texts) from two groups of undergraduate students with documentary method and triangulates it with their self-interpretation during class presenta-tion, reconstructing implicit theological patterns of pupils, their questions and remaining gaps.

Keywords

Bible Didactics – Visual Communication – Classroom Teaching Research – Mediatization – Passion

1. Projektrahmen und Methodologie

Religiöses Lernen vollzieht sich nicht ausschließlich rezeptiv, sondern auch in medialen Ausdrucksformen. Daher „zählt zu den zentralen religionspädagogischen Herausforderungen, Heranwachsende zur religiösen Selbstexpression und zur Partizipation an religiösen Vollzügen zu befähigen. (Religiöse) Medien diesbezüglich aktiv verwenden und gestalten zu können, ist eine religiöse Schlüsselkompetenz.“¹ Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in ein laufendes Forschungsprojekt zu einer visuell-interaktionalen Bibeldidaktik. ‚Visuell‘ steht sie im Anschluss an den ‚visual turn‘, da die Eigenständigkeit der Rationalität von Bildern im Vordergrund steht. Nicht mehr nur Texte, sondern auch Bilder werden als ‚Bedeutungsträger‘² und somit in ihrer eigenständigen Rationalität wahrgenommen. Das Forschungsprojekt nimmt die Bildpraxis des Selfies in den Blick, welche mit Wolfgang Ullrich³ nicht so sehr als Selbstporträt, sondern vielmehr als emphatische Kommunikate verstanden werden muss, da sie primär auf Interaktion und Kommunikation abzielt. ‚Interaktional‘ ist sie in der Linie ‚interaktionaler Bibelauslegung‘⁴, welche durch Prozesse von Konfrontation, Distanzierung und Synthese versucht, Bezüge zwischen biblischem Text und Subjekten herzustellen – hier durch den Prozess einer visuellen Selbsteinschreibung in die Passionserzählung, wie sie im Markusevangelium vorliegt. Die explorative Einzel-fall-Studie untersucht Projektarbeiten⁵ aus dem Religionsunterricht (RU) von SchülerInnen einer 3. Gymnasialklasse in Wien (n=13, 7 weiblich, 6 männlich) anhand folgender Forschungsfragen:

- Welche handlungsleitenden Orientierungsschemata⁶ und -rahmen⁷ der SchülerInnen können im Prozess der ‚Selbst-Ein-Bildung‘ in biblische Geschichten rekonstruiert werden?
- Welche Bildpraktiken und intermediale Referenzialitäten wenden sie an?

1 GÄRTNER, Claudia: Medien, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet 2015.

2 Vgl. PIRKER, Viera: Bilder als Bedeutungsträger. Konstruktion und Darstellung von Identität und Authentizität in Social Media, in: euangel. Magazin für missionarische Pastoral 3 (2019), in: <https://www.euangel.de/ausgabe-3-2019/aesthetik/bilder-als-bedeutungstraeger/> [abgerufen am 10.04.2020].

3 Vgl. ULLRICH, Wolfgang: Selfies. Die Rückkehr des öffentlichen Lebens, Berlin: Wagenbach 2019.

4 Vgl. LEHNEN, Julia: Interaktionale Bibelauslegung im Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2006 (= Praktische Theologie heute 80); SCHOLZ, Stefan: Bibeldidaktik im Zeichen der Neuen Medien. Chancen und Gefahren der digitalen Revolution für den Umgang mit dem Basistext des Christentums, Berlin: LIT 2012 (= Ökumenische Religionspädagogik 5).

5 Das Projekt war bei den SuS als Forschungsprojekt angekündigt und hat schulische und elterliche Genehmigungsverfahren durchlaufen. Die Aufgabenstellung selbst war für die SuS bereits aus einem Projekt zur Weihnachtserzählung bei Lukas bekannt. Für das Forschungsprojekt wurde die Aufgabenstellung von der Lehrperson offen formuliert, um den Prozess der Selbsteinschreibung nicht zu sehr zu beeinflussen.

6 PRZYBORSKI, Aglaja / WOHLRAB-SAHR, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München: Oldenbourg ⁴2014, 289.

7 BOHNSACK, Ralf: Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung, in: SCHITTENHELM, Karin (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Grundlagen, Perspektiven, Methoden, Heidelberg: Springer VS 2012, 119–153.

- Formulieren die SchülerInnen eine implizite Theologie?

Das im Mai/Juni 2019 durchgeführte Unterrichtsprojekt umfasste 8 Einheiten. Diese bestanden aus der Auseinandersetzung mit dem Schuldbegriff (Vorwissen der SuS zum Thema; vier Arten von Schuld nach Jaspers⁸) und einer ausführlichen und multiperspektivischen Erarbeitung der Passions-Erzählung.⁹ Im Vordergrund standen nicht historisch-kritische Fragen, sondern die erzählte Welt bzw. der erzählte Inhalt, in seiner Endgestalt. Bei der theoretisch-methodischen Entscheidung in Bezug auf die Art der Lektüre wurde also ein literarisch-interpretatives Verfahren favorisiert.¹⁰ Anschließend sollten die SchülerInnen in Kleingruppen diese Erzählung eigenständig perspektivisch aufarbeiten, indem sie unter dem Aspekt der individuellen Schuld¹¹ analysieren. Dergestalt sollte ihnen angesichts der Passions-Erzählung, als eminent schuldhaftem Zusammenhang ein reflexiver ‚Schutz-Raum‘ eröffnet werden, um über das Thema Schuld als existenzielle menschliche Erfahrung nachdenken zu können und ihre „Wahrnehmungsfähigkeit“¹² zu schärfen, ohne sich dabei „auf die angebliche Schlechtigkeit und Bosheit der Kinder und Jugendlichen [bzw. des Menschen allgemein zu] beziehen [...]“ oder in „naturalisierend[e] Schuldzuschreibungen“¹³ zu verfallen. Der Fokus auf die Passions-Erzählung ist darüber hinaus ein Kontrapunkt zu dem im Alltag vorherrschenden ‚Happy Life‘¹⁴, das zumeist durch Selfies konstruiert wird – in der Passion hingegen dominieren „Schwäche und Gebrochenheit“¹⁵ und kulminieren im Tod. Das Markusevangelium kennzeichnet in christologischer Hinsicht eine Spannung zwischen Erhöhung und Erniedrigung einerseits, andererseits sind vor allem die Leidensszenen gekennzeichnet von einer besonderen Raumsemantik und dem Spiel der Lichtverhältnisse (hell/dunkel), und bieten sich auch aus szenischer Hinsicht für bildhafte Darstellungen an.¹⁶ Ihre Erkenntnisse sollten die SchülerInnen in eine kurze Bild-Text-Geschichte transfe-

8 JASPERS, Karl: Die Schuldfrage. Von der politischen Haftung Deutschlands, München: Piper²1996.

9 Dabei wurde die Passionserzählung anhand einer gekürzten Fassung mit selbstgebastelten Figuren in zehn Stationen nacherzählt und die SchülerInnen aufgefordert, bei jeder ‚Station‘ ein Schaubild mit den Figuren zu stellen, zur Methode vgl. HECHT, Anneliese: Art. Biblische Figuren stellen, in: ZIMMERMANN, Mirjam/ ZIMMERMANN, Ruben (Hg.): Handbuch Bibeldidaktik, Tübingen: Mohr Siebeck²2018, 583–588.

10 KLUMBIES, Paul-Gerhard: Das Markusevangelium, in: ZIMMERMANN / ZIMMERMANN²2018 [Anm. 9], 183–184.

11 Diese Frage bezog sich auf den Lehrplan für Religion (röm.-kath), 3. Klasse und den darin aufgelisteten Inhalten und Kompetenzen zum Thema Schuld.

12 GRÜMME, Bernhard: Menschen bilden. Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i. Br. / Wien: Herder 2012, 355.

13 Ebd. 352.

14 GOJNY, Tanja: Mir gegenüber vor aller Augen. Selfies als Zugang zu anthropologischen und ethischen Fragen, in: GOJNY, Tanja / KÜRZINGER, Kathrin / SCHWARZ, Susanne: Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer 2016, (= Religionspädagogik innovativ Band 18), 15–40, 33.

15 FUCHS, Monika E.: Sehen und gesehen werden. Religionspädagogische Impulse zum Spannungsfeld von Selbstbild, Abbild und Ebenbild, in: GOJNY / KÜRZINGER / SCHWARZ 2016 [Anm. 14], 137–150, 145.

16 Vgl. KLUMBIES 2018 [Anm. 10], 188.

rieren, dafür ein Skript anfertigen, und sich selbst mit Selfies in die Geschichte einbinden. Als Endprodukt erstellten die SchülerInnen sowohl das Skript als auch ein Plakat mit Fotos, dazugehörigen Hashtags und einer Überschrift, und präsentierten dies im Unterricht.¹⁷

Während in Bildern inkorporiertes Wissen zum Ausdruck kommt, verweisen Gespräche auf implizites Wissen. Beiden Wissensformen gemeinsam ist, dass in ihnen eine praktische Logik und atheoretisches Wissen zugänglich werden.¹⁸ Die spezifische Kontexteinbettung in eine unterrichtliche Situation ermöglicht die Triangulation von visuellen und sprachlichen Daten.¹⁹ Die Analyse des multi-modalen Materials (Plakat, Skript, Transskript des Unterrichtsgesprächs) orientiert sich an BOHNSACKS Dokumentarischer Methode zur Bild- und Videointerpretation²⁰, sowie an PRZYBORSKI²¹ Ansatz zur Gesprächsanalyse. Um die Wissens Ebenen zu verknüpfen, konkretisiert sich das empirische Vorgehen entlang der rekonstruktiven Arbeit mit Social Media-Images, für die der Dreischritt Visuelle Analyse – Textanalyse (Bildunterschrift) – Kommunikative Analyse im Plattformkontext empfohlen wird.²² Die Darstellung im vorliegenden Beitrag umfasst aufgrund der gebotenen Kürze nicht alle Schritte²³ der angewandten Analyse gleichumfänglich. Um die Reichweite des interpretativen Verfahrens²⁴ zu exemplifizieren und den besonderen Aspekten der beiden Fälle jeweils eigenständig Raum zu geben, werden fallspezifisch unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, die den Blick auf das Besondere der jeweiligen Gruppenarbeit lenken. In der ersten *Falldarstellung ‚Mika‘* liegt der Fokus auf der Triangulation der bildli-

17 Die Audioaufzeichnung der Präsentation wurde für die Auswertung mit dem Transkriptionssystem „TiQ“ aufbereitet, das für die Dokumentarische Methode zur Anwendung kommt (vgl. PRZYBORSKI / WOHLRAB-SAHR ⁴2014 [Anm. 6], 167–168).

18 EBD., 155–156.

19 Ein ähnliches Verfahren, jedoch mit anderem Fokus, ist auch zu finden bei: HOFFMANN, Nora Friederike: There is no magic in triangulation. Gruppendiskussionen und Gruppenfotos in Triangulation und Typenbildung, in: BOHNSACK, Ralf / MICHEL, Burkard / PRZYBORSKI, Aglaja: Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich 2015, 325–342.

20 BOHNSACK, Ralf: Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode, Stuttgart / Opladen: UTB; Budrich ²2011; PRZYBORSKI, Aglaja: Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung, Berlin / Boston: De Gruyter 2018, 82–125.

21 Vgl. PRZYBORSKI, Aglaja: Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen, Wiesbaden: Springer 2004.

22 SCHREIBER, Maria / KRAMER, Michaela: „Verdammt schön“: Methodologische und methodische Herausforderungen der Rekonstruktion von Bildpraktiken auf Instagram, in: Zeitschrift für qualitative Forschung 17/1-2 (2016) 81–106.

23 Die vollständige Analyse umfasste sechs Schritte auf zwei Deutungsebenen. Auf der ersten erfolgte die (1) *formulierende* (zusammenfassende Darstellung eines immanenten bzw. allgemein verständlichen Sinngehaltes) und *reflektierende* Interpretation (formale Komposition, dokumentarischer Sinngehalt) des Plakats sowie die (2) Analyse aller Einzelbilder (formulierende und reflektierende Interpretation) gemeinsam mit den Bildunterschriften. Die zweite Ebene nimmt (3) die Kontextualisierung mit der transkribierten unterrichtlichen Präsentation der Plakate, (4) die Verbindung mit projektspezifischen Beobachtungen, (5) eine abschließende Relationierung der Elemente zueinander und (6) eine fallinterne religionspädagogische Rekonstruktion der Projektarbeit vor.

24 Zur Erweiterung der Vergleichshorizonte wurden die Plakate und Transkripte in Interpretationsgruppen mit Studierenden der Universitäten Wien und Duisburg-Essen sowie im religionspädagogischen Forschungskreis am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien diskutiert. Aus Platzgründen wird die Rekonstruktion auf exemplarische Elemente fokussiert.

chen Narration und ihrer Präsentation im Unterricht. In der zweiten *Falldarstellung* ‚#snitch‘ liegt der Fokus auf der Ikonizität eines Einzelbildes, das deutlich umfangreicher analysiert und anschließend um die Textdaten der unterrichtlichen Präsentation erweitert wird.

2. Falldarstellung: „Das Evangelium nach Mika“²⁵

Die aus vier Schülern bestehende Gruppe (S6m, S7m, S8m, S9m) hat differenziert und kreativ an den Bildern gearbeitet.

2.1 Interpretation des Plakats



Abb. 1 (Quelle: Privat)

Zur Analyse kommt die Fotografie eines von Schülern erstellten Plakats im Format A0. Die leicht rechts platzierte bunte Überschrift wird durch zwei Markierungen hervorgehoben: ‚Helden aus Jerusalem‘. Vier Symbolbilder in gleichen Farben schmücken die vier Ecken des Plakats: ein Palmzweig, ein Kirchengebäude und zwei Kreuze, in eines haben die Schüler in blauer Farbe ihre Namen eingetragen und ihrerseits mit einem roten Kreuz oder Pluszeichen verbunden. Sie umrahmen fünf digital gestaltete Bilder.

²⁵ In einer Pause nach dem Abschluss des Projekts nannte einer der Schüler die entstandene Arbeit scherzhaft eine Neuerzählung des ‚Evangelium nach (S6m)‘, der den Titel der Falldarstellung und des gesamten Textes inspiriert hat; Mika ist die anonymisierte Abwandlung des Schülernamens.

Die gezeichneten Elemente erinnern an kindliche symbolische Darstellungen; die ästhetische Differenz zur Bildgeschichte ist eklatant. Die fünf Bilder eröffnen den Kontext eines Computerspiels, in dem Figuren als Avatare aufeinandertreffen, bestimmte Missionen erfüllen oder Abenteuer erleben.

Auf dem collagierten Plakat ist der Raum jeweils ungefähr zur Hälfte auf die gezeichneten rahmenden Elemente und auf die fünf Bilder aufgeteilt. Mit dem symbolischen Rahmen wird ein christlicher Kontext reproduziert, den die Bildgeschichte optisch durchbricht. Den fünf Bildern gemeinsam ist die Machart: Die Schüler haben sich mit einer Smartphone-Kamera in Bewegung fotografiert, diese Figuren freigestellt und bearbeitet, um verschiedene Attribute (Kleidung, Waffen, Frisuren, Hautfarbe) augmentiert, und anschließend als Mittelgrund in Hintergrundbilder eingesetzt, die einer computergenerierten Spiele-Welt entnommen sind, welche sie online gefunden haben. Im Vordergrund aller Bilder wurde ein identisches, nicht bearbeitetes Selfie des dunkelblonden und hellhäutigen Schülers S7m²⁶ in drei verschiedenen Ecken appliziert und darunter die als Hashtags formulierten Bildunterschriften in englischer Sprache handschriftlich mit dünnem Stift ergänzt.

Die Überschrift ‚Helden aus Jerusalem‘ dominiert das Plakat. Sie benennt zum einen die grundsätzliche Ausrichtung als Heldengeschichte, zum anderen eine lokale Anbindung. Die Überschrift platziert entweder die Handlung in Jerusalem oder verweist auf einen Herkunftsort.

2.2 Deskription der Einzelbilder und Bildunterschriften

Die erste Falldarstellung nimmt den Duktus der gesamten Erzählung, wie sie die Gruppe entwickelt hat, in den Blick. Die Schüler haben sich weit von der markinischen Passionserzählung entfernt, so dass sich die Konzentration der Analyse nicht auf ein einzelnes Bild beschränken kann. Daher werden alle fünf Einzelbilder mit ihren Bildunterschriften analysiert, wobei jeweils wesentliche Beobachtungen aus formulierender und reflektierender Interpretation der Einzelbilder einfließen.

Bild 1 - #igotjesus: In einem Steingewölbe mit vergitterten Toren kniet im Mittelgrund S9m am Boden. Links steht S8m in Verteidigungshaltung, bekleidet mit Helm, Stiefel, Schwert und Schild. Rechts steht ein Mann mit Kutte (S8m) in Orantenhaltung, ein Lichtfleck zu seinen Füßen erhellt die Umgebung. Hinter S9m ist ein großes, braunes Kreuz. Der Bildproduzent befindet sich rechts unten

26 Abkürzung der Anonymisierung: Schüler Nr. 7 männlich.

in der Ecke. Die Farbgebung ist besonders dunkel. Die Bildunterschrift übernimmt mit der ersten Person eine subjektive Perspektive, ohne dass ‚I‘ zu identifizieren ist. Das Hashtag nennt Jesus und legt die ‚Gefangennahme‘ als Referenzmoment der Passionserzählung nahe.

Bild 2 - #notforlong: Der Hintergrund zeigt einen Himmel über Hügellandschaft, Wolken und Licht signalisieren den anbrechenden Morgen. Im hinteren Mittelgrund erhebt sich in Zentralperspektive und die gesamte Bildvertikale einnehmend ein freistehendes Gebäude aus großen Steinquadern mit einer Freitreppe, das in leichter Untersicht gezeigt wird. Das vorgelagerte Portal wird von zwei gigantischen Säulen flankiert. Aus dem Eingang strahlt helles Licht, in dessen Zentrum eine schwarze Silhouette (S6m) mit erhobener kurzarmiger Doppelaxt. Die Bildunterschrift kommentiert das Geschehen, die Sprecherstimme ist unklar. Das Hashtag prozessualisiert die Szenerie der Gefangennahme und stellt eine Verbindung her, die visuell nicht gezogen werden kann.

Bild 3 - #fight: Der Hintergrund ähnelt Bild 1, doch deutlich heller und mit anderem Grundriss. Im vorderen Mittelgrund steht S9m in der Bildmitte hoch aufgerichtet in einer tänzerischen Bewegung. Er trägt schwarze Kleidung und weiße Turnschuhe. Das Gesicht leuchtet aus den schwarzen langen Haaren, dem Bart und der Sonnenbrille hervor; sein Blick geht zu den Betrachtenden. Rechts fliegen drei Figuren in der Luft, perspektivisch kleiner werdend und in den hinteren Mittelgrund abfallend. Die Figur (S6m) springt als weiß strahlende Silhouette mit erhobener Doppelaxt von rechts oben ins Bild. Die zweite Figur (S7m) fliegt oben rechts mit gekreuzten, angewinkelten Beinen mit einem Schwert in der Hand durch die Luft, das Gesicht verborgen hinter einem roten Bart und unter Hörnern. Die dritte Figur (S8m) fliegt – fast schon im Hintergrund – identisch wie auf Bild 1 (links) gekleidet. Die Tiefenperspektive erzeugt eine besondere Dynamik. Das Hashtag benennt das Geschehen: Kampf.

Bild 4 - #jesusislit: Der Hintergrund besteht aus einer aufregend gestalteten Farbfläche: Dunkles Blau, das strahlen- oder wellenförmig von hellblauen konzentrischen Linien und leuchtend hellen, gelb-grünen Elementen durchzogen wird. Grafisch wird so eine Druck- oder Klangwelle gestaltet. Auf dem Bild begegnen die gleichen Figuren wie in Bild 3, erneut erzeugen die Größenverhältnisse eine Tiefenperspektive. Den vorderen Mittelgrund nimmt eine hoch aufgerichtete Figur (S9m) in Oranten-Haltung ein. Die Figur wird von S9m verkörpert, ihr Gesicht, Haare und Sonnenbrille leuchten weiß. Im hinteren Mittelgrund fliegt rechts oben S7m mit Bart und Hörnern in gleicher Haltung, doch vom Schwert durchbohrt, durch das Bild. Auf der rechten Seite, nahe bei Jesus, ist die Figur S8m in meh-

rere Einzelteile zerteilt. Rechts davon am Bildrand befindet sich S6m in Sprunghaltung, beide Beine weit gespreizt und angewinkelt, die Arme nach oben und die Hände zum Victory-Zeichen erhoben. Das Hashtag beschreibt Jesus als Empfänger eines Lichts: „Jesus ist entzündet“ bzw. „Jesus ist erleuchtet“. Die an sich falsche Formulierung im Past Participle „lit“ gilt heute als jugendsprachlicher Slangbegriff für ‚cool‘ oder ‚toll‘.²⁷

Bild 5 - #catchmeifyoucan: Der Hintergrund ist gleißend, stark dynamisiert, das weiße Zentrum wird strahlenförmig in Rot, Gold und Rosa nach außen gewendet. Im Mittelgrund fliegen die Jesus-Figur S9m, gekleidet wie auf Bild 3, und S6m mit der Doppelaxt hinter bzw. über dem Kopf, in der gleichen Körperhaltung wie auf Bild 3, jedoch in der Farbgebung von Bild 4. Die Bildunterschrift weitet das Projekt durch Referenzierung eines Filmtitels crossmedial.²⁸ Weder Sprecher noch Adressat können identifiziert werden.

2.3 Kontextualisierung mit der unterrichtlichen Präsentation

Das Plakat wurde gerade zur Präsentation fertiggestellt. Sie haben sich im Verlauf des Projekts gegenseitig geleitet und das Skript zu ihrer Story erst am Ende, entlang der entstandenen Bilder, formuliert. Die Gruppe hat während der Erarbeitung des Projekts ihre Ergebnisse weitgehend geheim gehalten und keine Rücksprache mit dem Lehrer gesucht, sondern auf einen Überraschungseffekt gesetzt. Aufgefordert, als erste zu präsentieren, hat die Gruppe selbstbewusst darauf bestanden, als letzte an die Reihe zu kommen. Die Präsentation des Plakats erfolgt schließlich in den letzten fünf Minuten der Unterrichtsstunde, alle Gruppenmitglieder beteiligen sich daran. Die Schüler sprechen in der Präsentation über die fünf Bilder und die Überschrift, nicht aber über die vier rahmenden Symbole. Dieser Entscheidung der Schüler folgt auch die hier unternommene Analyse; die Interpretation der Symbole bildet eine noch zu bearbeitende Leerstelle im Forschungsprozess.

2.3.1 Formulierende Interpretation²⁹

Oberthema: Präsentation des Plakats (Z. 566-748)

²⁷ Die Verbreitung im deutschsprachigen Raum wird mit dem österreichischen Rapper Money Boy verbunden. Vgl. dazu auch das Stichwort ‚lit‘ im Online-Open-Wiki-Wörterbuch Urban Dictionary, in: <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=lit> [abgerufen am 06.02.2020].

²⁸ Zu crossmedialer Referentialität als wesentliche soziale Praktik einer Kultur der Digitalität vgl. STALDER, Felix: Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp 2016, 96–128.

²⁹ Vgl. PRZYBORSKI 2004 [Anm. 21]: Aus Platzgründen wird an dieser Stelle auf die ausführliche Beschreibung der Unterthemen verzichtet; diese wird an anderer Stelle publiziert.

- Unterthema A: Die Beschreibung des Plakats (Z. 566-610)
- Unterthema B: Die Diskussion um die Schuldfrage (Z. 613–653)
- Unterthema C: Die Betonung der Kreativität der eigenen Arbeit (Z. 654–686)
- Unterthema D: Die Verwendung von Hashtags (Z. 687–782)

2.3.2 Reflektierende Interpretation zu Unterthema A³⁰

S9m: Ahm ^L Lm: Ja. ^J das ist die Geschichte der Kreuzigung von Jesus. ^L Lm: mhm ^J Wir haben sie so abgeändert wie sie sich wirklich zugetragen hat. ^L S8m: Ja ^J ^L S?: @(.)@ ^J Ahm (.) ^L S?m?: () ^J Bild eins, der böse Anführer eines Ordens fängt Jesus und hält ihn in einem (.) Tempel fest. (.) ^L S?: °@3)@° ^J Jesus soll (2) vor den Augen der (2) Anführer und einer, (.) des Anführers und einer, (.) und eines Wächters gekreuzigt werden. (2) ^L Lm: °Mhm° ^J

S8m: Also das zweite Bild: (.) ^L S?w: @(.)@ ^J Doch dann kommt ein (.) tapferer (2) ^L S6m: °Gehilfe° ^J Gehilfe von Jesus durch ein magisches Portal @um Jesus zu (er)retten@. (2)

S6m: Der Gehilfe springt mit einer magischen Axt durch die Decke und bekämpft den Wächter des Anführers und den Ziegenmann. ^L S?w: @(.)@ ^J S8m: (3) Also das ist (Ziegen) ^L Lm: Aha, ok ^J (2)

S7m: Ähm Jesus ruft in den Him- Himmel hinauf und macht ein ^L S3?w: F=fett ^J Ritual de-, das (.) der Tempel dazu, das den Tempel dazu bringt (.) zu erleuchten. Der Ge- Gehilfe besiegt auch die Wächter, (.) durch Frustration begeht der Ziegenmann @Selbstmord@ ^L Lm: ok ^J (2) ähm (.) mit seiner Machete (3) [...]

S6m: Der Tempel explodiert und Jesus flüchtet noch rechtzeitig mit seinem tapferen Gehilfen.

Lm: mhm (.) sehr gut, äh () ^L S8m: Also wir haben die Überschrift so geändert, dass es passt. ^J [Z. 566-610]³¹

S9m eröffnet die Plakatpräsentation mit einer Proposition, in der er die Wahrheit der biblischen Narration in Frage stellt. Elaborierend setzen die vier Schüler diese Proposition fort, indem sie die Story weitgehend wörtlich von ihrem vorformulierten Skript ablesen; Stockungen im Wortfluss folgen dem Zeilenumbruch und der Leserlichkeit dieses Skripts. Manche Worte werden lachend gesprochen, der Vortrag wird unterbrochen durch kurze, unterstützende Einwürfe anderer Schüler der Gruppe, und durch vielfaches Lachen in der Klasse positiv verstärkt. Der Leh-

30 Während die formulierende Interpretation für die gesamte Präsentation der Gruppe skizziert wird, beschränkt sich die reflektierende Interpretation auf die Darstellung von Unterthema A, da dieser Abschnitt das Verständnis der Bildpraktiken der Schüler erweitert. Der dokumentarische Sinngehalt erreicht hier wenig Tiefe, da eine Präsentation vorgetragen wird. Eine Interpretation der Unterthemen B-D wird andernorts veröffentlicht. Das Begriffsinventar der Diskursorganisation folgt PRZYBORSKI 2004 [Anm. 21], 61–76.

31 Einige Hinweise zum Lesen der Transkription: (.) 1 sec Pause (2) 2 sec Pause @lachend@ °sehr leise° ^L Überlappung oder unmittelbarer Sprecherwechsel ^J = Wortverschleifung () unverständliche Äußerungen, S? uneindeutige Person. Aus Platzgründen werden hier die Zeilennummern und Umbrüche überlappender Texte weggelassen. Auslassungen sind mit [...] gekennzeichnet.

rer spricht mehrfach ermunternde und ratifizierende Hörersignale, am Ende validiert er zögernd. Die Sequenz endet mit einer rituellen Konklusion durch S8m. Er gesellt der von S9m angekündigten Abänderung der Geschichte als neue Orientierung die ‚Änderung der Überschrift‘ bei. Dieser Satz kann zugleich als neue Proposition verstanden werden und wirkt als thematische Transposition.

2.4 Projektspezifische Beobachtungen

Der *konjunktive Erfahrungsraum* der Gruppe prägt das von den Schülern erarbeitete mögliche Ergebnis. Insbesondere S6m zeigt sich im Unterricht häufig als von Spiel- und Medienwelten tief beeindruckt. Er beherrscht auch die technische Umsetzung und ist verantwortlich für die Bildgestaltung am Smartphone mit einer Bildbearbeitungs-App. Die Gruppe erzeugt in der Projektarbeit eine hohe Aktivität, versteht ihre KlassenkameradInnen als Publikum eines großen Auftritts und als Gruppe, die es zu unterweisen und in neue Erkenntnisse einzuweihen gilt.

Die von den Schülern übernommenen *Rollen* bleiben in allen Bildern erhalten. S9m ist Jesus, S6m ist der Gehilfe. S7m begegnet im Selfie, sowie in der Rolle des Ziegenmanns. S8m ist der Wächter und Anführer, in Bild 1 ist er zweimal abgebildet. Diese Zuordnung wird konsequent durchgehalten. S7m und S8m sind in der erzählten Story ‚böse‘ konnotiert und sterben, S6m und S9m sind ‚gut‘ und überleben.

Der *Ziegenmann* gilt im Klassenkontext als von S7m eingeführte Figur. Er beschreibt sie als eine ‚Tradition‘, die sich aus einer Erzählaufgabe im Deutschunterricht entwickelt hat. Er ist zum ständigen Avatar des Schülers geworden, wird von diesem positiv konnotiert und subversiv im schulischen Alltag eingesetzt.³²

2.5 Relationierung der Elemente zueinander

Die Schüler verfügen über weitreichende Bildkompetenz, referentielle Praktiken und hohe technische Raffinessen. Sie verwenden Optik und Logik von Videospiele und erzählen eine Bildgeschichte, die den Rahmen der markinischen Passionserzählung sprengt. Sie transformieren die Passion zu einer Heldengeschichte mit Elementen der Befreiung und Rettung, die mit Überraschung, Magie und Macht operiert. An einem nicht eindeutigen Handlungsort erfolgt ein durch magi-

³² Der Ziegenmann (goatman) steht mit einem amerikanischen Fabelwesen in Verbindung, das als Mythenfigur in der Computerspielwelt GTA 5 verborgen ist; doch diesen Horizont bringen die Schüler ihrerseits nicht ein. Eine vertiefende Analyse der biblischen (Sündenbock) und ästhetischen (Faun bzw. Teufel, Krampus) Motivik des Gehörnten wäre vielversprechend.

sche Kräfte herbeigeführter, vollständiger Sieg über die Gegner Jesu. Wer Träger der Macht, der Stärke oder des Übersinnlichen ist, strahlt in Licht erfüllt auf.

Die in der Aufgabe geforderte perspektivische Selbst-Einschreibung wird in der Gruppe umgangen. Die unterschiedliche Positionierung von S7m im Vordergrund der Einzelbilder lässt sich mit den Sprüngen im Handlungsverlauf verbinden, doch die Funktion des Selfies in der Story bleibt unklar. Im Bildkontext erweckt S7m den Eindruck eines (vielleicht allwissenden) Erzählers vor einer Bühne. Die Bildpraktik ist bekannt aus Let's-Play-Formaten auf Twitch und YouTube, in denen sich der Spieler eines Computerspiels in einem kleinen Fenster in das Video einblendet.

Die Schüler spielen in der Darstellung der Figuren kreativ mit Kleidung, Utensilien, Hautfarben, Haarfarben und Frisuren. Sie verwenden selbstverständlich Vokabular aus fiktionalen Fantasy-Welten: Tempel, magisches Portal, magische Axt, Ritual; auch die meisten Personen entstammen einem Spiel: Wächter, Anführer, Gehilfe, Orden, Ziegenmann. Erst die Präsentation macht Bildfolge und narrativen Duktus verständlich. Motive der markinischen Passionserzählung lassen sich hingegen nur ansatzweise identifizieren und werden von den Schülern kaum in Wort oder Bild gebracht: Jesus, die Gefangennahme, das Kreuz, ein Schwert, ein Ruf in den Himmel, Dunkel und Licht. Zentrale Momente – Verrat, Auslieferung, Verurteilung, Kreuzigung – und die in der Aufgabenstellung geforderte Schuldthematik fehlen.

2.6 Religionspädagogische Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen

2.6.1 Ein Portal in eine andere Welt

Die Schüler haben mit Überraschungseffekten gearbeitet. Sie haben ihr rollenförmiges Verhalten verlassen und das religionsunterrichtliche Orientierungsschema zugunsten ihres eigenen Orientierungsrahmens hin verschoben.³³ Sie öffnen ein Portal in eine andere Welt mit selbstgesetzten Regeln. Sie verfehlen das Thema nicht versehentlich, sondern verweigern die Reproduktion der biblischen Erzählung. Auf formaler Ebene ist dies hervorragend, technisch aufwändig und kreativ erfüllt. Sie ‚rahmen‘ den Religionsbezug durch die schematische Verbindung mit Jerusalem und den Symbolen. Auf inhaltlicher Ebene hingegen haben sie sich dem Arbeitsauftrag aktiv entzogen und die Erzählung grundständig transformiert, vielleicht sogar invertiert. Indem sie die Plausibilität der biblischen Erzählung in Zweifel ziehen und eine als faktual behauptete, ‚wahre‘ Geschichte ein-

33 Vgl. BOHNSACK 2012 [Anm. 7], 122–123.

bringen, überschreiten sie provokativ eine unterrichtliche Grenze. Sie verwenden die Bibel als ein literarisches Buch unter vielen, interpretieren die Geschichte weit und bilden sie frei um. Die Schüler haben den Freiraum für sich genutzt, und machen ein Angebot, die Story ‚Jesus‘ von ihrer Lebenswelt und Mediengewohnheit her neu zu entdecken.

2.6.2 Eine aporetische Geschichte

Die Schüler bedenken nicht, wer in der Geschichte wie handelt, oder wer sie erzählt, sie adressieren kaum religiöse oder ethische Dimensionen. Ihre Geschichte beinhaltet siegreich überlebende und sterbend unterlegene Personen, im Modus eines gewaltförmigen Computerspiels zu einer Heldengeschichte, die in einer siegreichen Flucht endet. Unter vollständiger Vermeidung von Schuldfrage und Passion soll Jesus auf der Seite der Gewinner stehen; er wird ein Held im herkömmlichen Sinn. Jesus durchläuft eine Entwicklung von stoischer Ruhe und Angewiesenheit, hin zu Ausdruck von Freiheit, machtförmiger Magie und Aufbruch in ein neues Abenteuer. Indem der Duktus die Entwicklung vom Ohnmächtigen zum Siegreichen beschreibt, ließe er sich lose an eine theologische Linie anschließen, wie sie das ‚Magnifikat‘ verfolgt. Doch auch wenn die Geschichte der Schüler einen klaren Weg vom Dunkel ins Licht beschreitet, wäre eine Interpretation als theologisches Aufbegehren oder gar als moderne Auferstehungserzählung fehlgeleitet.

Die Transformierung des Ausgangsmaterials ist eklatant. Die Schüler entwickeln mit gegenwärtigen medialen Mitteln und referentiellen Erzählstrategien eine manichäische Rettungserzählung, indem sie eine dualistische Konzeption aufrufen, die klar unterscheidet zwischen Gut und Böse, Licht und Dunkel, Macht und Ohnmacht, Personen und Avataren. Sie nehmen die biblische Erzählung nicht als normativ wahr, sondern richten sie an ihrem Orientierungsrahmen völlig neu aus, inszenieren sogar eine Gegenerzählung. Mit Gehilfe und Magie nehmen sie einen christologisch massiven Eingriff vor, der die Geschichte Jesu im Grunde in eine Aporie führt. Jesus stirbt nicht, eine Auferstehung wird verunmöglicht. Die Schüler versuchen Jesus zu retten, aber der Preis, dafür die Menschlichkeit aufzugeben, ist teuer bezahlt.

2.6.3 Fiktionalitätskonzept

Für die Schüler stehen biblische Welt und Medienwelt nebeneinander, die mit dem Selfie intendierte perspektivische Einschreibung in die biblische Erzählung wird verweigert. Sie trennen mit den einmontierten Selfies von S7m vielmehr klar

zwischen einer erzählenden und einer erzählten Ebene, sie erzeugen einen fiktionalen Bühnenraum, der sie nicht unmittelbar angeht. Bei S7m, dem Erzähler und Ziegenmann, zeigt sich, wie die Schüler real und virtuell flexibel unterscheiden, sich einerseits hoch immersiv identifizieren, und zugleich ihr Alltagsleben von den virtuellen Erfahrungen trennen können. Selbst der so persönlich geführte Avatar des Ziegenmanns steht zur Disposition.

Der Faktualität biblischer Geschichten wird eine fiktionale Geschichte entgegengesetzt, der sich die Schüler näher fühlen, für die sie eigene Autorität und Faktizität proklamieren.

Die Schüler verlassen in diesem Projekt das religionsunterrichtliche Orientierungsschema, das auf einer grundsätzlichen Akzeptanz der Passionserzählung fußt, und geben sie zugunsten eigener, fiktionaler Kontexte auf. Dies ermöglicht einen tiefen Einblick in den von gegenwärtigen medialen Eindrücken, sozialen und erzählerischen Praktiken sowie damit einhergehenden spezifischen Fiktionalitätskonzeptionen geprägten Orientierungsrahmen einzelner Schüler. Darin wirkt diese Schülerarbeit paradigmatisch. In ihr wird die Distanz sichtbar zwischen einer religiösen Welt, die individuelle Bedeutsamkeit erlangen will, und einem mediatisierten Erfahrungsraum³⁴, der spielerische, machtvolle Alltagsfluchten in Science-Fiction, Action, Adventure und Fantasy ermöglicht.

Die Rekonstruktion des ‚Evangelium nach Mika‘ reicht über die angezielten Forschungsfragen hinaus und kann im Forschungsprozess als abduktive Erkenntnis³⁵ gewertet werden. Die Gruppenarbeit zeigt exemplarisch, wie eklatant sich narrative Erfahrungsräume, ästhetische Dimensionen, Spiel- und Rezeptionspraktiken für die Jugendlichen verändert haben und weiterhin verändern.

3. Falldarstellung: ‚#snitch‘

Die aus fünf weiblichen Jugendlichen bestehende Gruppe (S1w, S2w, S3w, S4w, S5w) hat teilweise in der Schule, teilweise außerhalb am Projekt gearbeitet. Eine Schülerin (S5w) ist auf keinem der Bilder zu sehen. Sie war nur in der Planungseinheit und bei der Präsentation anwesend und hat an der Arbeitsphase des Projekts nicht teilgenommen. Die Schülerinnen haben zuerst ihr Skript erstellt, doch die erstellten Bilder erzählen eine abweichende Geschichte. Das Planungsskript und die in den Bildern erzählte Geschichte divergieren stark.

34 Vgl. NORD, Ilona / ZIPERNOVSZKY, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart: Kohlhammer 2017 (= Religionspädagogik innovativ Band 14).

35 ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionspädagogik und empirische Methodologie, in: SCHWEITZER, Friedrich / SCHLAG, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh: Gütersloher Verl.-H. 2004, 209–222, 216.

3.1 Interpretation des Plakats



Abb. 2 (Quelle: Privat)

Das abfotografierte Plakat im Format A3 ist in der oberen Mitte in dicken, grünen Buchstaben mit ‚Kreuzweg‘ überschrieben. Die Buchstabenfolge ‚weg‘ ist mit einer schwarzen Linie unterstrichen, darunter stehen die Namen von fünf Schülerinnen. Auf dem Plakat sind sechs farbig ausgedruckte Fotografien aufgeklebt: Von links nach rechts in zwei Zeilen, jeweils zwei Bilder untereinander angeordnet. Die mittlere liegt direkt am unteren Rand des Plakates an; die linke und rechte Bildleiste beginnen jeweils am oberen Plakatrand. Von jedem der sechs Bilder führt ein grüner Pfeil zu einem Hashtag und einer kurzen Bildunterschrift. Bild 3 ist mit zwei Hashtags versehen. Das linke obere Bild hebt sich in Ort, Farbgestaltung und Bildmanipulation von den anderen Bildern ab. Außer auf Bild 1 (dort sechs) sind überall vier weibliche Personen in Alltagskleidung und in einer nahe am Alltag inszenierten Situation abgebildet. Im Vordergrund jedes Bildes ist eine Bildproduzentin zu sehen, drei Mädchen haben jeweils zwei Selfies gemacht. Die Zusammenstellung der Bilder als Bildgeschichte ist von oben links nach rechts unten zu lesen. Die Überschrift nennt das Thema ‚Kreuzweg‘ und die Szenen stellen ausgewählte Episoden der Passion dar. Die jeweiligen Produzentinnen der Selfies können klar identifiziert werden, in zwei Bildern ist das Gesicht der Bildproduzentin absichtlich nicht zu sehen. Obgleich das Plakat wohl geordnet wirkt, erschließt sich die Reihenfolge der Bilder nicht unmittelbar, sondern benötigt den inhaltlichen Zusammenhang. Es ist anzunehmen, dass sich das

quadratische Format der Bilder 3 und 6 aus dem fehlenden Platz auf dem Plakat ergibt. Diese Bilder wurden überlegt zugeschnitten, so dass das Wesentliche der Handlungen und Personen gut erkennbar ist. Die Schülerinnen verfügen über hervorragende Kenntnisse in Selfie-Praktiken³⁶. Der Titel ‚Kreuzweg‘ und die Hervorhebung der letzten Silbe rücken das Wegmotiv in den Fokus. Die Korrektur eines Hashtags in grüner Farbe erfolgt spontan vor der Präsentation durch eine andere Schülerin.

3.2 Bildanalyse von Einzelbild 3

Die zweite Falldarstellung konzentriert sich auf die Ikonizität eines Einzelbildes. Die Gruppe hat sich näher an der markinischen Passion bewegt. Da die Schülerinnen in der Dramaturgie ihrer Bildgeschichte den Verratsmoment durch Judas besonders hervorgehoben haben, wurde eines dieser beiden Bilder ausgewählt.

3.2.1 Formulierende Interpretation



Abb.3 (Quelle: Privat)

Auf vor-ikonografischer Ebene ist die Fotografie in natürlicher Farbumgebung eines sonnigen Tages in einer Grünanlage vor einem mehrstöckigen Haus entstanden. Oben links ist ein kleines Dreieck Himmel zu sehen.

³⁶ Die Merkmale eines Selfies bestehen nach Ulla AUTENRIETH in der Selbstablichtung und der anschließenden öffentlichen Verbreitung des Bildes (beispielsweise in sozialen Netzwerken). In der Nahaufnahme ist der Gesichtsausdruck meist grimassenhaft bzw. exaltiert. Zentral ist die Präsentationslogik als „Bedeutung für den Moment“, vgl. GOJNY 2016 [Anm. 14], 16–17. ULLRICH 2019 [ANM. 3], 54 versteht Selfies als normiert-codierte Bildpraktiken mit kurzer Halbwertszeit, welche als Kommunikate eher mit einer mündlichen Sprechkultur als mit einer an langfristiger Gültigkeit interessierten Inszenierung verglichen werden können.

Im linken *Vordergrund* sind das angeschnittene Gesicht, ein Teil des Oberkörpers und die Gestik einer weiblichen Jugendlichen (S1w) in Nahaufnahme zu sehen, die große Teile des linken und unteren Bildrands und beinahe 1/3 der Bildfläche einnehmen. Sie trägt offene dunkle Haare und ein gelbes T-Shirt mit Aufdruck. Ein sandiger, heller Weg, der eine grüne Wiese durchschneidet, verbindet Vordergrund mit *Mittelgrund*. Dort befindet sich eine Gruppe von drei weiteren Mädchen, die miteinander in Kontakt sind. Sie tragen Hosen und T-Shirts und sind mit ganzem Körper zu sehen. Die außen stehenden Mädchen (S2w, S4w) sind hellhäutig und tragen ihre langen blonden Haare offen, das Mädchen in der Mitte (S3w) hat eine dunkle Hautfarbe und trägt lange geflochtene Haare. Links der Gruppe stehen zwei Bänke. Den *Hintergrund* bilden ein Gebüsch und der mehrstöckige Wohnblock.

Die *ikonografische Ebene* lässt das Mädchen im Vordergrund als Produzentin des Selfies erkennen. Sie lächelt breit und zeigt mit der linken Hand eine positiv wertende Geste, indem sie den Daumen nach oben streckt. Mit dieser Geste kommuniziert sie mit denjenigen, die das Bild betrachten. Die drei Mädchen hinter ihr sind viel kleiner. Sie bilden eine Figurengruppe, die in eine dynamische, anscheinend gewaltförmige Auseinandersetzung verwickelt ist: S2w und S4w in Rückenansicht heben einen Fuß, als ob sie S3w treten würden und halten S3w fest, die mit ausdrucksstarkem Gesicht, geschlossenen Augen und verzerrtem Mund in Richtung der Kamera blickt.

3.2.2 Reflektierende Interpretation

Die *Planimetrie*³⁷ des Bildes ist durch stürzende Linien gekennzeichnet (im Bild schwarz). Das linke Drittel wird in Form eines Dreiecks fast zur Gänze von S1w ausgefüllt, während der nach hinten zulaufende Weg in einem weiteren Dreieck die rechte untere Bildhälfte ausfüllt, seine Spitze liegt in der Figurengruppe im Mittelgrund.

Die *perspektivische Projektion* des Bildes wird durch die Sicht der Bildproduzentin bestimmt. Das Bild ist mit schräg gehaltener Kamera in Normalsicht oder leichter Untersicht aufgenommen. Ein Fluchtpunkt liegt weit links außerhalb des Bildes. Die *szenische Choreografie* wird durch die stürzenden Dreiecke und die horizontale Prägung des Wohnhauses und der Hecke hervorgehoben. Die vertikal verlaufenden Fenster und Simse am Haus erzeugen eine zusätzliche Konzen-

37 PRZYBORSKI, Aglaja / SLUNECKO, Thomas: Linie und Erkennen: Die Linie als Instrument sozialwissenschaftlicher Bildinterpretation, in: Journal für Psychologie. Theorie – Forschung – Praxis 20/3 (2012), in: <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/239/285> [abgerufen am 06.02.2020].

tration auf die dynamisch bewegte Figurengruppe. Die Größenverhältnisse setzen die Entfernung zwischen Vorder- und Mittelgrund in Relation. Der Lichteinfall steuert die Wahrnehmung zusätzlich. Die Hand von S1w mit der Daumen-Hoch-Geste wird durch zwei sich kreuzende Linien besonders hervorgehoben. Von ihrem nach hinten knickenden Daumen lässt sich eine Konstruktionslinie (weiß) direkt ins Gesicht der bedrängten Mittelfigur S3w entwickeln.

Die *ikonologisch-ikonische Interpretation* verbindet die inhaltlichen und kompositorischen Elemente. Das Selfie erzeugt eine unmittelbare Kontaktaufnahme der Bildproduzentin mit den Betrachtenden, die jedoch durch die Konzentration der Bildkomposition auf den Bildinhalt im Mittelgrund unterbrochen wird. Der nach oben und hinten gereckte Daumen von S1w ist Ausgangspunkt einer Kompositionslinie, entlang der sich die doppelte Fokussierung des Bildes zwischen dem vorderen und dem mittleren Bildzentrum, insbesondere zwischen S1w und S3w, dramatisch entwickelt, zusätzlich unterstützt durch den Einfall der Sonne. Ein sozialer Bewertungsaspekt wird in der Daumen-Geste deutlich.

3.3 Textanalyse und Kontextualisierung im Unterricht zu Bild 3

Die *Bildunterschrift* „Jesus wehrt sich gegen die Römer“ stellt eine Verbindung zur biblischen Szene im Garten Getsemani her. Jesus wird durch das aktive Verb ‚sich wehren‘ charakterisiert. Er übergibt sich – im Gegensatz zur Passionserzählung bei Markus – nicht wehrlos den Männern, die hier – ebenfalls im Gegensatz zur Erzählung – als ‚Römer‘ bezeichnet werden. Aufschlussreich wirkt der Unterschied zum vorab geplanten Skript, in dem Bild 3 mit dem Satz „Judas liefert Jesus aus“ angekündigt war. In der Präsentation erläutert S1w das Changieren zwischen beiden Bilddeutungen: „Hier, das ist der (.) Judas der (2) [...] verraten hat, deswegen lächelt er auch weil er einen guten Job gemacht hat. (.) die da, die, man sieht da, dass jemand hier, wenn man ganz genau hinschaut, sieht man da, dass je-, sieht man da, dass jemand gequält wird [...] und das ist Jesus, der sich versucht zu wehren“ [Z. 169–175].

Einzig dieses Bild wurde von der Gruppe mit zwei *Hashtags* versehen. Während #geschnappt eine Verbindung mit der Unterschrift des ersten Bildes herstellt (...wie wir Jesus schnappen) und den ‚Plan‘ der #besprechung erfüllt, sticht #snitch durch die englische Formulierung zusätzlich heraus. S1w erklärt das Wort in der Präsentation: „Snitch ist eine Person, die andere Leute verrät. (.)“ [Z.337], womit sie sich auf die Figur des Judas, welcher im Vordergrund durch S1w dargestellt wird, bezieht. Die beiden Hashtags vollziehen damit die doppelte Fokussierung des Bildes nach.

3.4 Projektspezifische Beobachtungen

Die in sechs Bildern erzählte Geschichte bewegt sich nahe am markinischen Duktus. In der Arbeitsphase haben die Schülerinnen mehrere Bilder angefertigt und daraus ausgewählt. Sie nutzen die reale Optik ihrer Gegenwart, indem die Inszenierung im Alltag und an Orten erfolgt, an denen sie sich sonst auch aufhalten. Dabei setzen sie die Selfiethematik sowie den Projektauftrag, die Passionserzählung bei Markus unter dem *Fokus der Schuldfrage* darzustellen, um. Im Prozess des Projekts entwerfen die Schülerinnen die Story abweichend von ihrem Skript, in einer Eigenlogik, die für sie einen Sinn ergibt. Die Festnahme taucht zwei Mal auf (Bild 3 und 4), der Verrat wird dadurch betont und die Schuld (des Judas) stärker gezeigt. Die markinische Logik wird mehrmals durchbrochen: So begegnet Judas während des Komplotts der Hohepriester und ist, wie diese, von Beginn an „undercover“ (S1w, Z. 115; S3w, Z.119) in die Verschwörung gegen Jesus involviert, er ist auch bei den schlafenden Jüngern dabei, „[...] weil er, (.) die dürfen halt nicht erfahren, dass er einen Plan ausheckt.“ (S3w, Z. 187.)

Die Schülerinnen beherrschen die *Bildgestaltung von Selfies*. Die Struktur ihrer Bilder ist sehr überlegt und sie haben volle Kontrolle über ihre Bilder. Vor allem S1w und S3w treten durch Mimik und Gestik in den Vordergrund. Sie nutzen eindeutig die Aufnahmesituation als Selfie durch die Nahaufnahme der Bildproduzentinnen, sie gestalten ihren Gesichtsausdruck expressiv und ihre Gestiken exaltiert. Sie treten bewusst in den Vordergrund und präsentieren sich klar in der Logik von Selfies, in denen Mimik die Position der Emotion übernimmt³⁸, wodurch die Bilder ihre „Bedeutung für den Moment“³⁹ erlangen.

3.5 Relationierung der Elemente zueinander

Den Schülerinnen sind gängige *Selfie-Praktiken* in Bildkompetenz, Optik und erzählerischer Logik nicht fremd. Das Plakat ist grafisch einfach, aber anschaulich durch Pfeile, verschiedene Farben und Schriftstärken gestaltet.

Sie greifen sowohl das *Thema Passion* als auch das *Thema Schuld* auf und setzen diese gekonnt und nahe am ‚Original‘ in ihren Bildern als *Geschehen in ihrem Alltag* um. Ihren Schwerpunkt legen sie dabei auf Jesus und Judas, exemplarisch wird die Dramatik dieser Beziehung in Bild 3 inszeniert.

³⁸ Vgl. ULLRICH 2019 [Anm. 3], 43–49.

³⁹ GOJNY 2016 [Anm. 16], 17.

Hier wird die durch Selfies neu verbreitete, mimisch-gestische Weise des Selbstausdrucks in eine „mündliche Bildkultur“⁴⁰ transferiert: Die Bildproduzentin selbst deutet ihre Emotionalität und ihr persönliches Verhältnis zum Bildgeschehen mit der Geste ‚Gefällt mir‘ (vgl. insbes. Facebook) und mit einer sichtlich zufriedenen Mimik aus.⁴¹

An #snitch zeigt sich, dass die Schülerinnen einen selbstverständlichen Umgang mit Hashtags pflegen und über deren Funktion als primäre Bildinterpretamente Bescheid wissen. Mit #snitch beurteilen sie das Handeln des Judas, der sich im Bild in Gestik und Mimik als erfolgreich darstellt, in der Plakatpräsentation negativ.

3.6 Religionspädagogische Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen

3.6.1 Referenzialität als ‚Weg‘ zur biblischen Geschichte

Eine erste Annäherung an die Frage der Selbsteinschreibung und der dahinterliegenden handlungsleitenden Orientierungen bieten die im multimodalen Material erkennbaren Referenzialitäten. Die Schülerinnen suchen sich darüber einen Zugang zur biblischen Geschichte. War ihr Skript noch relativ unkonkret, entwickeln sie im Prozess selbst eine Brücke in die biblische Welt. Alltag und Bildpraktiken und das darin entwickelte ‚Story-Telling‘ werden so zum ersten Ort, an dem sie sich selbst in die biblische Geschichte einschreiben.

Schließlich erfolgt die Verwendung des Hashtags #snitch referentiell. Es handelt sich um einen alltäglichen Begriff der Jugendsprache, welcher eigene Erfahrungen widerspiegelt.⁴²

3.6.2 Schuldfrage und Verrat als ‚elementare Erfahrung‘⁴³

Die Unterrichtskonzeption fokussierte auf das Thema ‚Schuld und Vergebung‘. An der Auswahl der Szenen lässt sich ablesen, dass dieser Auftrag integriert wird. In vier der sechs Bilder setzen sie Judas in Szene: Er ist für die Schülerinnen der Prototyp für Schuldhaftigkeit. Die Bilder 1 – 4 sind hauptsächlich aus seiner Perspektive erzählt, jedenfalls wenn die Erklärungen mit einbezogen wer-

40 ULLRICH 2019 [Anm. 3], 61–64.

41 Vgl. EBD., 43–49.

42 Bekannt wurde der Begriff bspw. 2013 durch den deutschen Rapper Bushido, der ihn im Lied „Leben und Tod des Kenneth Glöckler“ gebrauchte.

43 Vgl. VAORIN, Brigitta: Künstlerisch-kreatives Arbeiten mit der Bibel, in: ZIMMERMANN / ZIMMERMANN ²2018 [Anm. 9], 616–622, 617.

den. Hingegen wird Petrus nicht erwähnt, obwohl auch er sich schwerwiegend einer Verleugnung schuldig macht.

Während die Figur des Judas in den Bildern eine zentrale Rolle in der Schuldfrage spielt, wird die Frage in den anderen Bildern eher umgangen und abgewendet. Die beiden Figuren auf Bild 1, mit der Kapuze über dem Kopf und den verdeckten Gesichtern, könnten darauf hindeuten, wie Verrat stattfindet: verdeckt und heimlich, in einem dunklen, zwielichtigen Milieu, das von ‚Judas‘ gestisch in die Welt von ‚Gangstern‘ transferiert wird. Bei Bild 4 und 5 wiederum stellt sich am ehesten die Frage nach Mitschuld, jedoch sind die Bildunterschriften passiv formuliert. Es wird nicht deutlich, wer der Urheber des schuldhaften Geschehens der Gefangennahme und Kreuzigung ist. Geschieht dies mit Absicht, oder wird die Schuld unbewusst umgangen? Die Schülerin im Vordergrund zeigt ihr Gesicht nicht. Will auch sie sich nicht in die Schuldfrage involvieren lassen?

Die Frage nach Schuld wird vor allem in der Handlung des Verrats erkennbar. Besonders tritt der Hashtag #snitch hervor. Es ist den Schülerinnen offenkundig ein Anliegen, sowohl das Momentum des Verrats hervorzuheben, als auch diesen Begriff anzuwenden. In ihrer Auseinandersetzung mit Korrelationsprozessen erkennt SCHAMBECK sogenannte „Chiffren“ als Brücke zwischen Lebensdeutungen und Glaubenstraditionen⁴⁴. Als solche Chiffre gedeutet, transportiert #snitch eine alltagssprachliche Erfahrung, mit der die Schülerinnen Lebensdeutung und Passionserzählung in einen Dialog zu bringen suchen. Dies legt zumindest die Annahme nahe, dass Verrat eine elementare Erfahrung im Alltag der Schülerinnen ist.

3.6.3 Reproduktion, Transformation und Aporie

Neben den Praktiken der Referenzialität, welche es den Schülerinnen ermöglichen, sich überhaupt in die Geschichte selbst ‚ein-zu-bilden‘, können drei Strategien im Umgang mit der Passions-Erzählung und der Frage nach Schuld und Vergebung festgestellt werden: 1. Reproduktion bekannter Elemente, 2. Transformation und 3. Aporie.

1. Durch *Reproduktion der Rahmen-Elemente* der Passionserzählung bei Markus⁴⁵, wie dem Weg-Motiv, dem Verrat, der Trauer, einzelnen Personen

44 SCHAMBECK, Mirjam: Korrelationskonturen – Von der Weite des Korrelationsgedankens, eingeschlichenen Missverständnissen und „Chiffren“ als Brücke zwischen Lebensdeutungen und Glaubenstraditionen, in: PEMSEL-MAIER, Sabine / SCHAMBECK, Mirjam (Hg.): Keine Angst vor Inhalten! Systematisch-theologische Themen religionsdidaktisch erschließen, Freiburg: Herder 2015, 40–66.

45 Vgl. exemplarisch: KOLLMANN, Bernd: Neutestamentliche Schlüsseltexte für den Religionsunterricht, Stuttgart: Kohlhammer 2019, 207–234.

(Judas, Hohepriester, Jesus, Römer, Frauen), dem Kreuz und dem Todesereignis setzen die Schülerinnen auf einer ersten Ebene den Rahmen ihrer ‚Story‘, indem sie „Floskeln“⁴⁶ der Passionserzählung wiederholen, jedoch keine existenzielle Aneignung erkennbar wird. Diese Adressierung des ‚Religions-Ich‘ der Schülerinnen war durch die Aufgabenstellung impliziert, und die Schülerinnen wahren das Orientierungsschema des Religionsunterrichts. Das Gesamtprojekt zeigt, dass die Schülerinnen gute Kenntnis über die Vorgänge der Passion und den Tod Jesu erworben haben.⁴⁷

2. Als weitere Strategie nehmen die Schülerinnen eine *Transformation auf zwei Ebenen* vor: Einerseits wird das Geschehen *an der Oberfläche der Handlung* transformiert, nämlich dort, wo es für sie bzw. für ihre Erzähllogik keinen Sinn ergibt. Andererseits nehmen die Schülerinnen eine *Transformation in der Tiefe* vor, besonders in Bezug auf das bei Markus geschilderte Jesus-Bild: Die Kreuzigung wird biblisch in einen göttlichen Plan eingeordnet, die Auferstehung ist seine Rechtfertigung als Messias.⁴⁸ Genau hier vollziehen die Schülerinnen eine wesentliche Transformation: Aus dem sich dem Leiden hingebenden Jesus machen sie einen Jesus des Protests. Wenngleich seine Darstellung eigentlich für die Schuldfrage sekundär ist, scheint dies für sie von zentraler Bedeutung zu sein. Mit dieser Transformation können sie die Erzählung in eine für sie logische Struktur bringen und möglichst plausibel machen. Dies darf nicht als defizitäres Vorgehen gewertet werden, sondern ist zuallererst in Identitäts- und Sinnstiftungsprozesse eingelagert.
3. Als dritte Strategie inszenieren die Schülerinnen nicht explizit intendierte *Aporien*, wie besonders in den Bildern 4 – 6 deutlich wird.⁴⁹ Sie eröffnet mehrere Perspektiven, deren Aufgreifen und Bearbeitung im Religionsunterricht zu einem tieferen, religiösen Verständnis, in ethischer wie christologischer Sicht führen könnte.

⁴⁶ Mirjam SCHAMBECK spricht vom „Modus der Repetition, Floskelstadium“; SCHAMBECK, Mirjam: Das Kreuz zwischen theologischer Lehre und existenzieller Irrelevanz. Religionsdidaktische Problematisierungen, in: KNOP, Julia / NOTHELLE-WILDFEUER, Ursula (Hg.): Kreuz-Zeichen: zwischen Hoffnung, Unverständnis und Empörung, Ostfildern: Grünewald 2013, 307–320, hier: 311.

⁴⁷ Vgl. ALBRECHT-ZENK, Michaela: Passion und Tod Jesu, in: ZIMMERMANN / ZIMMERMANN 2018 [Anm. 9], 165–169.

⁴⁸ Beispielsweise zeichnet BURKETT, Delbert: An introduction to the New Testament and the origins of Christianity, Cambridge: Cambridge Univ. Press 2002, 155–173. die narratologische Struktur vom geheimen Messias, des leidenden Messias und des kommenden Messias nach.

⁴⁹ Die Rekonstruktion dieser Strategie wird an anderer Stelle veröffentlicht.

4. Impulse für die Religionspädagogik

Die Analyse der beiden sehr unterschiedlichen Projektarbeiten hat je eigene Schwerpunktsetzungen erfordert. Sie sind kaum miteinander vergleichbar, sondern erzeugen höchst divergente Erkenntnisse und ziehen unterschiedliche Fragen und Forschungsperspektiven nach sich. Auf einer allgemeineren, abstrahierenden Ebene wird dennoch der Versuch unternommen, abschließend einige Impulse für die religionspädagogische Forschung und Praxis zu bündeln.

Ein Selfie-Projekt im Religionsunterricht bewegt sich jenseits von Kulturpessimismus und Medienoptimismus: Für viele SchülerInnen gehört *Bildkommunikation* wesentlich zur Lebens- und Alltagswelt. Intensive Vorbereitung und Durchführung ermöglichen ihnen, diese Lernprozesse eigenständig und kreativ zu begehen.

Die *Arbeit mit und Analyse von visuellen Erzeugnissen* im Rahmen einer interaktionalen Bibeldidaktik erweist sich als tiefgreifender Zugang zu handlungsleitenden Orientierungen von SchülerInnen. Das semantische Potential von Bilderzeugnissen kann durch eine Lehrperson diagnostisch genutzt werden. Eine solche Projektarbeit kann zu einem Sprungbrett zu vertieftem religiösen Lernen entlang von Kernfragen und theologischen Modellierungen der SchülerInnen werden. Die forschersich aufwändige Rekonstruktion des Unterrichtsgeschehens erweist sich als hilfreich, um Unterrichtsprodukte zu verstehen, deren Sinnerzeugung gemeinsam auf verbaler und nonverbaler Ebene entsteht. Im Projekt zeigt sich die *mäeutische Bedeutung der Lehrperson* im dynamischen Unterrichtsgeschehen, und die Herausforderung der notwendig hohen, theologischen Dechiffrierungskompetenz.

Ein *bibeldidaktischer Schlüsselmoment* setzt am Umgang mit den präsentierten Fiktionalitätskonzepten der SchülerInnen an, die biblische und fiktionale Geschichten als ‚gleichwertig‘ und ‚gleichwürdig‘ verstehen. Im Kontext der klassischen Stufentheorien, aber auch der religiösen Stile lassen sich die Erkenntnisse der Jungen-Gruppe nur höchst widersprüchlich einordnen. Auf dem Hintergrund einer domänenspezifisch ansetzenden Theorie religiöser Entwicklung⁵⁰ legen sich didaktische Interventionen nahe, die gezielt die kognitiven Strukturen adressieren und Fiktionalitätskonzepte für einen christologisch orientierten Lernprozess thematisieren.

50 BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus: Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen / Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht ²2016.

Die religionspädagogische Grundfrage, ob ein *identifikatorisches Potential*⁵¹ der *Passionserzählung* für Heranwachsende heute erschlossen werden kann, muss aufrecht erhalten werden: Die Jungen haben Jesus zu einem Superhelden transformiert, die Mädchen haben das religionsunterrichtliche Orientierungsschema beibehalten, doch Jesu aktiven Widerstand betont. Eine orthodoxe christologische Deutung bleibt ihnen im Grunde verschlossen.

Die didaktisch gesuchte *Positionalität zu der ‚Sache‘ des Religionsunterrichts* ist durch die SchülerInnen auf verschiedene Weise transformiert und durchbrochen worden. Es stellt eine grundlegende Anfrage an das System einer Religionspädagogik, die sich als Fach- und Sachkunde offen und entdeckend an einem weiten Religionsbegriff orientiert. Diese wird suchend, fragend oder entdeckend an die Interpretationen der SchülerInnen herantreten und implizit Religionsförmiges zu identifizieren suchen. Doch sie gelangt an die Grenze eigener Homogenitätsvorstellungen und theologischer Deutemöglichkeiten.

Wenn bspw. im Bildungsplan Baden-Württemberg Katholische Religionslehre die *prozessbezogene Kompetenz „Gestalten“* (2.5.1) lautet: „Die Schülerinnen und Schüler können religiöse Rituale und Symbole in einer Weise transformieren, die ihren Überzeugungen entspricht“⁵², stellt sich die Frage, inwiefern die hier vorgestellten Arbeiten diese Kompetenzerwartung erfüllen. Es wäre zu fragen, wo genau der religiöse Lernprozess im engeren Sinne ansetzt. Ein Weg könnte darin bestehen, Kernelemente der Erzählebenen im weiteren Unterricht heraus zu modellieren, und darin die Kohärenzen zwischen den Narrativen der SchülerInnen und der christlichen Grundüberzeugung durch Abstraktion aufzuweisen: Sehnsucht nach Rettung, Glaube an übernatürliche Kräfte, der Wert der Freundschaft, Angst vor dem Scheitern und dem Tod, Sehnsucht nach Freiheit und der gerechte Kampf gegen repressive Mächte. Hier könnten sich gangbare Wege zu einer Ermöglichung eines tieferen Verständnisses christologischer Deutungen eröffnen. Wie die Rekonstruktion der SchülerInnen-Arbeiten gezeigt hat, kann eine in bildkommunikativen Praktiken ansetzende interaktionale Bibeldidaktik wesentliche Einblicke in das *konjunktive Wissen der SchülerInnen* ermöglichen, welches in ihren Bildern inkorporiert liegt und in ihren sprachlichen Erläuterungen semantisch kontextualisiert wird.

51 GENNERICH, Carsten: Bibel als Medium der Identitätsbildung, in: ZIMMERMANN / ZIMMERMANN 2018 [Anm. 9], 669–673.

52 Bildungsplan Baden-Württemberg Katholische Religionslehre. Bildungsplan für die Sekundarstufe I, 2016, in: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/RRK/PK/05> [abgerufen am 06.02.2020].

Simone Birkel

Selfie – (n)ever changing story

Medienpädagogische Begleitung der Identitätsentwicklung Jugendlicher durch digitale Selbstinszenierungen

Die Autorin

Simone Birkel, Lehrkraft für Jugend- und Schulpastoral an der Fakultät für Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt / Referentin der Stiftung Medienpädagogik Bayern / Medienpädagogin.

Dr. Simone Birkel
Jugend- und Schulpastoral UH 008
Fakultät für Religionspädagogik / Kirchliche Bildungsarbeit (FH)
Pater-Philipp-Jeningen-Platz 6
D-85072 Eichstätt
simone.birkel@ku.de



Selfie – (n)ever changing story

Medienpädagogische Begleitung der Identitätsentwicklung Jugendlicher durch digitale Selbstinszenierungen

Abstract

Für Jugendliche ist es normal, sich mit Selfies in den sozialen Medien zu präsentieren. Oft dient ein Selfie als Profilbild und dieses gibt meist Anlass zu Kommentierungen. Das Bemühen um Selbstinszenierungen nimmt mitunter viel Zeit und Mühe im Leben Jugendlicher ein, nur ein individuell stimmiges Selfie kann gepostet werden. Untersucht wurde, ob und wie Selfies einen positiven Beitrag zur Identitätsbegleitung von Jugendlichen liefern können.

Schlagworte

Selfie – Medienpädagogik – Gemeinsame Projektarbeit – Jugendliche

Selfie – (n)ever changing story

The accompaniment with media education of young people's identity development through digital self-presentation

Abstract

It is normal for teenagers to use selfies to present themselves in social media. Often a selfie serves as a profile picture and this usually gives cause for comments. The effort of self-presentation sometimes takes a lot of time and effort in the life of young people, only an individually coherent selfie can be posted. It was examined whether and how selfies can make a positive contribution to the identity support of young people.

Keywords

Selfie – media education – joint project – young people

1. Ausgangslage: Kommuniziert wird über Selfies

Die Aktualität des Mediums Selfie ist ungebrochen. Insbesondere für Jugendliche, die i.d.R. untereinander visuell kommunizieren, bieten Selfies bewusst oder unbewusst eine Möglichkeit, sich mit der eigenen Identität auseinander zu setzen. Ausgehend von den historisch bekannten Selbstinszenierungen bedeutender Persönlichkeiten in Form von Bildportraits ist das Selfie heute bei Jugendlichen zum massentauglichen Selbstportrait mutiert,¹ allerdings mit bedeutenden Verschiebungen. So ist die Selbstreflexion des/der Fotografierenden durch die Spiegel-Funktion der Kamera stets mitzubedenken. Korrekturen in Pose, Ausdruck und Hintergrundausschnitten sind jederzeit möglich, um „Authentizität und gute[r] Selbstdarstellung“² zu gewährleisten. Diese werden von dem/der Aufnehmenden so gewählt, dass die jeweilige Bildaussage positiv unterstrichen wird, wie von Kathrin S. Kürzinger in einer empirischen Studie nachgewiesen wurde.³ Die unterschiedlichen Funktionen wie Gemeinschaftsaspekte, Reproduktion von Glücksmomenten und Darstellung vor spektakulären Landschaften sind bei der Selfie-Erstellung von Bedeutung.⁴ In der Regel können diese insbesondere von Jugendlichen, die in einer ikonisierten Welt aufwachsen, meist sehr schnell verstanden, dechiffriert und decodiert werden. Oft sagt ein (Selbst-)Bild mehr als viele Worte. Selfies sind damit ein nicht mehr wegzudenkender Teil der visuellen Kommunikation junger Menschen. Eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit diesem Medium ist angeraten und birgt, wie ein im Bereich der Jugend- und Schulpastoral durchgeführtes Studienprojekt zeigen wird, spannende Erkenntnisse.

1.1 Kurzskezzierung der Forschungslage

Das Phänomen Selfie wird in den letzten Jahren zunehmend als ein ernstzunehmender, interdisziplinär zu bearbeitender Forschungsgegenstand wahrgenommen. Für die religionspädagogische Fachdiskussion haben die evangelischen Religionspädagoginnen Tanja Gojny, Kathrin S. Kürzinger und Susanne Schwarz in ihrem interdisziplinär angelegten Sammelband „Selfie – I like it“ das Phäno-

1 Vgl. dazu den grundlegenden Artikel zu den visuellen Kommunikationsmöglichkeiten Jugendlicher von AUTENRITH, Ulla: Das Phänomen „Selfie“. Handlungsorientierungen und Herausforderungen der fotografischen Selbstinszenierung von Jugendlichen im Social Web, in: LAUFFER, Jürgen / RÖLLECKE, Renate (Hg.): Lieben, Liken, Spielen. Digitale Kommunikation und Selbstdarstellung Jugendlicher heute, München: kopaed 2014 (= Dieter Baacke Preis Handbuch 9), 52–59.

2 GOJNY, Tanja: Mir gegenüber – vor aller Augen. Selfies als Zugang zu anthropologischen und ethischen Fragestellungen, in: GOJNY, Tanja / KÜRZINGER, Kathrin S. / SCHWARZ, Susanne (Hg.): Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung, Stuttgart: Kohlhammer 2016 (= Religionspädagogik innovativ 18), 15–40, 33.

3 Vgl. KÜRZINGER, Kathrin S.: „bei glücklichen Selfies hast du deine ruhe“. Selfies als Gradmesser des Glücks der aktuellen Jugendgeneration, in: GOJNY / KÜRZINGER / SCHWARZ 2016 [Anm. 2], 103–114.

4 Vgl. EBD., 107–111.

men Selfie aufbereitet und damit eine Grundlegung für die Auseinandersetzung mit diesem Medium in der religionspädagogischen Fachdiskussion geliefert.⁵

Ausgehend von der von Kathrin Lobinger in Anlehnung an einen engen Selfie-Begriff im Oxford Dictionary vorgenommenen Definition sind Selfies digitale Selbstportraits, die auf das Teilen in sozialen Netzwerken hin angelegt sind.⁶ Hinter der Veröffentlichung von Selfies steckt der Wunsch, als Person am öffentlichen Diskurs in der je eigenen Peer-Group, in Politik und Gesellschaft oder in speziellen Gruppierungen teilzuhaben. Mit der Aufnahme eines Selfies einher geht die Beschäftigung mit dem eigenen Selbst. Der Reiz des Medium Selfie spielt dabei eine besondere Rolle: Bei Selfies können im Gegensatz zu anderen Fotos das Bild und die eigene Darstellung kontrolliert werden und eine unmittelbare Korrektur stattfinden. Der oder die Aufnehmende steht zugleich vor und hinter der Kamera, die Spiegelfunktion ermöglicht Inszenierungen. Akzeptanz in und Teilhabe an sozialen Gruppen werden in Form von social media gepflegt. Statussymbole (z.B. durch bestimmte Marken-Accessoires) aber auch Werthaltungen (z.B. vor der Kulisse einer Friday-For-Future-Demonstration) können damit unaufwändig und breitenwirksam präsentiert werden: Damit dienen die digitalen Selbstbildnisse „sowohl der Selbstpräsentation als auch dem visuellen Ausdruck von Gefühlen, Ängsten und Hoffnungen.“⁷

Aufgrund der Faszination am Gegenstand Selfie hat sich mittlerweile auch eine eigene Terminologie entwickelt. Dem von Klaus Huizing aufgeführten und analysierten „Wörterbuch der Selbstentblößung“⁸ könnten noch etliche weitere Begriffe hinzugefügt werden. Meist handelt es sich dabei um Neologismen, die sich von Wortzusammenfügungen herleiten. Die Beispiele dafür reichen von *belfie* (Selfie, bei dem der eigene Hintern, engl. *butt*, gezeigt wird.) über *footsie* (Selfie von den eigenen Füßen) bis hin zu *nolfie* (wenn bewusst kein Selfie aufgenommen wurde, im übertragenen Sinne auch Orte, an denen es sich aus ethischen Überlegungen heraus verbietet, ein Selfie aufzunehmen). Aber auch Wortneuschöpfungen aus Bestandteilen von sozialen Netzwerken wie beispielsweise ein *bedstagram* (also ein Selfie, welches im Bett aufgenommen wurde) werden kreiert und finden, sobald der Trend gesetzt ist, zahlreiche NachahmerInnen.

5 GOJNY, Tanja / KÜRZINGER, Kathrin S. / SCHWARZ, Susanne (Hg.): Selfie – I like it. Anthropologischer und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung, Stuttgart: Kohlhammer 2016 (= Religionspädagogik innovativ 18).

6 Vgl. LOBINGER, Katharina: Zwischen Selfie-Shaming und Selfie-Celebration, in: GOJNY / KÜRZINGER / SCHWARZ 2016 [Anm. 2], 43–56;44.

7 EBD., 48.

8 HUZING, Klaus: Selfie Belfie, Footsie und Nudie. Das Wörterbuch der Selbstentblößung, in: GOJNY / KÜRZINGER / SCHWARZ 2016 [Anm. 2], 57–72.

Aus medienpädagogischer Perspektive gewinnt die Beschäftigung mit Inhalten von Massenmedien und medienrelevantem Verhalten für die religionspädagogische Forschung zunehmend an Bedeutung, um die „tatsächlichen Entwicklungs-Aufgaben in Bezug auf Medien in den Blick zu nehmen“⁹ und die Medienkompetenz von jungen Menschen zu fördern. Ausgangspunkt der Fragestellung des jugendpastoralen Projektes *Selfie + Identität*, bei dem die Chancen und Risiken in der jugend- und schulpastoralen Arbeit durch digitale Selbstinszenierungen ausgelotet wurden, war das Interesse daran, ob Selfies einen positiven Beitrag bei der Identitätsentwicklung Jugendlicher leisten können. Damit wurde bewusst auf eine kulturpessimistische Perspektive verzichtet, ohne jedoch die mit der Selbstdarstellung verbundenen Risiken durch Selfies aus dem Blick zu verlieren. Das Augenmerk des Projektes liegt auf den Potentialen, wie Jugendliche in Zeiten digitaler Selbstinszenierung adäquat begleitet werden können.

1.2 Hochschuldidaktische Ausgangsbedingungen für medienpädagogische Projekte

Forschendes Fragen vor dem Hintergrund der Anwendungsorientierung ist der Ausgangspunkt der Arbeit an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften. In den medienpädagogischen Lehr-/Lernformaten im Fach Jugend- und Schulpastoral an der Fakultät für Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt werden die spezifischen Kompetenzen der Studierenden explizit gefordert und gefördert. Die Studierenden, die altersmäßig nah an der Lebenswelt der Jugendlichen dran sind, entwickeln durch die zu bearbeitende Semesteraufgabe je eigene Fragestellungen und Projektideen innerhalb des jugend- bzw. schulpastoralen Feldes.¹⁰ Im konkreten Fall wurde, wie oben bereits dargestellt, nach den Ausgangsbedingungen einer möglichen Begleitung jugendlicher Identitätsentwicklung durch Selfies und deren praktischer Umsetzung gesucht. Hierbei ist es die Aufgabe der Seminarleitung, im Sinne eines jugendpastoralen Auftrages darauf zu achten, dass tatsächlich von, für und mit den jungen Studierenden ein pastorales bzw. religionspädagogisch relevantes Projekt für die Jugendarbeit entwickelt wird. Für die Leitung bedeutet dies, entsprechende Inputs und Settings vorzubereiten, die die Studierenden in ihren jeweilig auftretenden Problemstellungen im Sinne eines Just-in-time-Teachings je nach Bedarf abrufen können. Förderlich für dieses projekt- und produktorientierte Arbeiten sind kleine Seminargruppen, motivierte Studierende

9 BÜSCH, Andreas: Jugend und Medien, in: KAUPP, Angela / HÖRING, Patrik C (Hg.): Handbuch kirchliche Jugendarbeit. Für Studium und Praxis, Freiburg i. Br.: Herder 2019, 167–178, 167.

10 Vgl. BIRKEL, Simone: Hochschuldidaktische Herausforderungen für Studierende und Lehrende der Jugendpastoral: Projekt- und Produktorientierung, in: KAUPP / HÖRING 2019 [Anm. 9], 211–222.

und semesterübergreifende Module, die eine echte Prozessgestaltung ermöglichen. Diese Voraussetzungen waren beim Schwerpunktstudium Jugend- und Schulpastoral im Studienjahr 2018 gegeben. Die Lehrveranstaltung trug den Titel „Generation Selfie – Identitätsentwicklung Jugendlicher durch digitale Selbstinszenierungen in den neuen Medien“. Die Aufgabe, die die Studierenden zu bearbeiten hatten, war komplex und anspruchsvoll, den bereits vorhandenen Kompetenzen der Studierenden jedoch angepasst.¹¹ Über das von der Studiengruppe entwickelte Projekt wurde bereits in Fachkreisen berichtet,¹² die darin gewonnenen Ergebnisse werden hiermit der religionspädagogischen Forschungsgemeinschaft erstmals zugänglich gemacht. Die anvisierten Lernziele für die Studierenden, nämlich die Fähigkeit, die Bedeutung der digitalen Medien für das jugend- und schulpastorale Feld zu beobachten und zu analysieren, die Fähigkeit zum sachgerechten Umgang mit neuen Medien in der kirchlichen Jugendarbeit und schulpastoraler Praxis, die Fähigkeit, medienpädagogische Arbeitsweisen anzuwenden und ästhetisch ansprechend zu präsentieren sowie die Fähigkeit, mit jugend- und schulpastoralen und weiteren universitären Institutionen zu kooperieren, wurden dabei, wie im Folgenden ausgeführt wird, erreicht. Die folgende Abbildung bildet die Aufgabenstellung und das Projekt visuell ab.¹³

11 Die Aufgabe lautete: Generieren und bearbeiten Sie Ihre eigenen Fragestellungen zum Thema Selbstinszenierung in den digitalen Medien. Gestalten Sie in Kleingruppen ein öffentlichkeitswirksames Projekt mit einer jugendlichen Zielgruppe (z.B. 9. Klasse), das das Thema Identitätsentwicklung und Selbstinszenierung durch Selfies in den sozialen Netzwerken und die jugendpastoraltheologischen Überlegungen dazu in den öffentlichen Diskurs bringt. Arbeiten Sie sich dazu individuell in einen Themenbereich (s. Literatur) ein und stellen Sie es der Gesamtgruppe vor. Erstellen Sie als Gesamtgruppe ein publikationsfähiges Werk (Blog, Playlist, Homepage, Printmedium etc.), das Ihre wissenschaftlichen Überlegungen und praktischen Erfahrungen ästhetisch ansprechend der Öffentlichkeit präsentiert. Kooperationen mit anderen universitären sowie regionalen jugend- und schulpastoralen Einrichtungen sind ausdrücklich erwünscht.

12 Vgl. BIRKEL, Simone / KÜRZINGER, Katharina S.: Ich und mein Selfie – (n)ever changing story, in: feinschwarz (13. September 2018), in: <https://www.feinschwarz.net/ich-und-mein-selfie-never-changing-story/> [abgerufen am 13.01.2020].

13 Dieses Poster wurde von Simone Birkel im Rahmen der Projektpräsentation im Zertifikatskurs »Medienpädagogische Praxis« der Clearingstelle für Medienkompetenz der Deutschen Bischofskonferenz im Frühjahr 2019 erstellt

DR. SIMONE BRÜKE. FAKULTÄT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK 2017/18

Selfie + Identität

Ein jugendpastorales Projekt an der KU Eichstätt-Ingolstadt



Beobachtung und Analyse

Jugendliche Mediennutzung

Kritische Reflexion

Bedeutung digitaler Selbstinszenierungen in den neuen Medien

Transfer und ansprechende Präsentation

Kooperation mit Jugend- und schulpastoralen sowie universitären Institutionen

Leisten Selfies Hilfestellungen bei der Identitätsfindung Jugendlicher?

Chancen und Risiken in der jugend- und schulpastoralen Arbeit durch digitale Selbstinszenierungen in den neuen Medien

Zielgruppe: Jugendliche, Schüler*innen, Lehrer*innen

1	2	3
OFFENE AUFGABE	TEST & TRANSFER	PRÄSENTATION
Teamarbeit und Theorie-Praxis-Transfer	identitätsstiftende Merkmale Jugendlicher	virtuelle und reale Ausstellung
Oktober - Januar	Februar - März	Mai - Juli

Projektgruppe: Studierende BA Religionspädagogik
T. Aurbacher / A. Brandstetter / U. Daufraßhofer / A. Hasenstab / J. Tauer

Grundlegende Literatur
Gajny, Kitzinger, Schwarz (Hrsg.): SoRe - 11 wie 3. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung (Religionspädagogik innovativ, Bd. 16), Stuttgart 2016.

Abb. 1 Überblick Projektbeschreibung Selfie-Projekt

2. Religionspädagogisches Projekt Selfie + Identität: Beteiligte Gruppen und Personen

Die komplexe Aufgabenstellung an die Seminargruppe erforderte ein differenziertes und multifaktorales Vorgehen. Viele unterschiedliche Anfragen (z.B. die richtige Druckerei für die Bildtafeln zu finden), Anforderungen (z.B. passende Datenformate und Datenschutzbestimmungen) und Kooperationen (z.B. mit den Schulen, der Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit, möglichen Ausstellungsorten) waren zu bewältigen. Hier beschränke ich mich auf drei Bereiche: Die Gruppe der Studierenden, die hinsichtlich der Lernaufgaben die Primärzielgruppe waren, die Gruppe der SchülerInnen, deren Erfahrungen evaluiert wurden und die Gruppe der UnterstützerInnen, die als sekundäre Zielgruppe bzw. KooperationspartnerInnen angeführt werden können.

2.1 Studierende: Projektentwicklung und -reflektion

Insgesamt arbeiteten fünf Studierende an diesem semesterübergreifenden Projekt. In den Seminarsitzungen wurde zunächst die wissenschaftliche Begleitliteratur aufbereitet. Parallel dazu wurde von der Seminargruppe ein Setting vorbereitet, innerhalb dessen identitätsrelevante Aspekte herausgefiltert wurden. Dies

war zunächst der Blick in die Vergangenheit bzw. die Frage, was im Leben trägt und Halt gibt. Daneben wurden äußerlich sichtbare Kriterien wie Kleidung und Hobby abgefragt und schließlich der Blick auf die Zukunft und die Wünsche und Sehnsüchte gelenkt. Zusammenfassend formulierte die Projektteilnehmerin Anna Hasenstab die Motivation der Studiengruppe folgendermaßen:

„Wir wollen die Jugendlichen anregen, sich der Frage nach der eigenen Persönlichkeitsentwicklung anzunähern. Da Identität sich fragmentarisch – je nach Blickwinkel verschieden – äußern kann, werden unterschiedliche Kontexte in den Blick genommen: Der Blick zurück (roots). Der Blick ins hier und jetzt (hobby – was steckt in mir; outfit – was zeige ich nach außen). Der Blick in die Zukunft (dreams). Diese Identitätsfragmente sollen die Jugendlichen in Selfies einfangen und ihnen via Hashtag eine Bildunterschrift geben. Von jedem und jeder Jugendlichen entsteht so ein kleines ‚Mosaik‘ aus vier Bildern, das auf je eine ‚Leinwand‘ gedruckt bei einer Ausstellung einer möglichst breiten Öffentlichkeit Einblicke in jugendliche Identitätskonzepte und -konstrukte bieten soll.“¹⁴

Diese vier beschriebenen identitätsstiftenden Elemente wurden als Hashtags #roots, #outfit, #hobby und #dreams gekennzeichnet.¹⁵ Zu jedem Stichpunkt sollte ein Selfie angefertigt und die Hashtags individuell gefüllt werden. Um zu überprüfen, ob diese Auswahl stimmig ist, fertigten die Mitglieder der Studiengruppe zunächst selbst Selfies in dem vorgestellten Format an und fügten sie zu einer Collage zusammen. Die jeweiligen Arbeitsfortschritte wurden auf der von Tobias Aurbacher betreuten Projekt-Homepage dokumentiert.¹⁶ Um zu überprüfen, ob dieses Vorgehen auch für jüngere Jugendliche Relevanz besitzt, kooperierten sie mit einer 9. Klasse eines örtlichen Gymnasiums. Ursprünglich waren zwei Kooperationsklassen von unterschiedlichen Schulen anvisiert. Aufgrund datenschutzrechtlicher Bedenken seitens einer der Schulleitungen konnte das Projekt jedoch nur mit einer Kooperationsklasse umgesetzt werden. Um dennoch weitere Daten erheben zu können, wurde zusätzlich für eine freie Beteiligung über universitäre Kontakte geworben. Diese waren datenschutzrechtlich einfacher zu behandeln, weil die beteiligten Studierenden die Datenschutzbestimmungen selbst unterschreiben konnten und nicht die Einwilligung der Eltern eingeholt werden musste. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte aus Praktikabilitätsgründen lediglich aus den eingereichten Selfies und Rückmeldungen der SchülerInnen, weil diese besser erreichbar waren.

14 Zitiert wird hier aus dem Begleitportfolio, welches das Projekt dokumentiert, wissenschaftlich reflektiert und den jeweiligen Lernfortschritt der Studierenden beinhaltet, das jedoch nicht veröffentlicht ist. Eine ausführliche Beschreibung über Inhalt, Funktion und Intention eines begleitenden Seminarportfolios findet sich im Leitfaden Portfolio, in: https://www.ku.de/fileadmin/17/Bachelor/RPF_Portfolio__allgemein.pdf [abgerufen am 13.01.2020].

15 Hier ist darauf hinzuweisen, dass es sich nicht um Hashtags im eigentlichen Sinne handelt, sondern die Semiotik des Zeichens # aufgegriffen wurde, weil es eine Jugendaffinität suggeriert.

16 Vgl. Projekt-Homepage Ich und mein Selfie – (n)ever changing story, in: <https://ich-und-mein-selfie.jimdo.com/> [abgerufen am 13.01.2020].

2.2 Kooperierende SchülerInnen

Das Selfie-Projekt wurde von den Studierenden in einer eigens didaktisch aufbereiteten Einheit im Religionsunterricht insgesamt 26 SchülerInnen vorgestellt. Die Eltern wurden in einem Begleitbrief darüber informiert. Zu betonen ist die Tatsache, dass jugend- und schulpastorale Projekte immer auf Freiwilligkeit beruhen. Es lagen 17 Einwilligungserklärungen der Eltern vor, eingereicht haben ihre Selfies dann letztendlich 13 SchülerInnen (7w; 6m). Mit diesen eingereichten Ergebnissen war der Grundstock für die Kuration einer realen Ausstellung gegeben. Die Ergebnisse sind ebenfalls, sofern die Einwilligung vorliegt, auf der angefertigten Homepage sichtbar. In der Reflexion beurteilten die SchülerInnen das Projekt durchwegs positiv, bedauert wurde allerdings, dass nicht mehr mitgemacht hatten und dass so wenige der KlassenkameradInnen zur Vernissage kamen. In einem zusammenfassenden Video sind Ausschnitte aus dem Klassenverband der beteiligten Klasse und ihrem Religionslehrer dokumentiert.¹⁷

2.3 UnterstützerInnen und Umfeld

Neben den beteiligten Studierenden und SchülerInnen gab es weitere Personen, die in das Projekt involviert waren und als unterstützendes Umfeld charakterisiert werden können. Das waren zunächst Personen aus der universitären Kommunikationsabteilung, die beim Formatieren und Aufbereiten der eingereichten Selfies unterstützten, damit die Grafik-Agentur die Platten drucken konnte. Bei der Suche nach einem geeigneten Ausstellungsort wurde Kontakt mit dem Lehrstuhlinhaber der Kunst-Didaktik, mit der Universitätsverwaltung und der Katholischen Hochschulgemeinde Eichstätt aufgenommen. Letztere willigte ein, ihren Saal zur Verfügung zu stellen, so dass die Ausstellung von Mai bis Ende Juli 2018 öffentlich zugänglich war. Auch die Finanzierung der Tafeln musste durch die Studierenden eingeworben werden. Durch eine Antragsstellung auf Unterstützungsmittel von der fakultätseigenen Lernwerkstatt konnte diese sichergestellt werden. Schließlich ist auch noch die Kommunikation mit den Eltern der teilnehmenden SchülerInnen über Elternbriefe sowie die Öffentlichkeitsarbeit für die Vernissage der Ausstellung zu nennen.¹⁸ Die Studierenden erwarben durch die für dieses Projekt erforderlichen Kooperationen neben der Medienkompetenz umfangreiche Kompetenzen wie beispielsweise Kommunikations-, Team- und Vernetzungskompetenz.

¹⁷ Vgl. Filmdokumentation Generation Selfie. Kooperationsprojekt von Religionspädagogik und Gabrieli-Gymnasium, in: https://www.youtube.com/watch?v=n5V-hN_eAyg [abgerufen am 13.01.2020].

¹⁸ Vgl. Pressespiegel zum Projekt, in: <https://ich-und-mein-selfie.jimdofree.com/pressestimmen/> [abgerufen am 13.01.2020]

3. Erkenntnisse der Bildanalyse der eingereichten Selfies

Im Zuge einer qualitativen Bildanalyse ist zunächst das Vorgehen zu beschreiben. Es wird hier ein Rezeptionsästhetischer Ansatz gewählt, um Aussagen darüber zu treffen, welche identitätsdarstellenden Merkmale bei den Jugendlichen identifiziert werden können. Es geht also zunächst darum, was die BetrachterInnen wahrnehmen. Erst ergänzend werden in einem zweiten Schritt (s. Kapitel 4) bei der Interpretation der Bilder individuelle Aussagen der Personen vorgenommen, die die Selfies aufgenommen haben.

Um ein ästhetisch stimmiges Gesamtbild für die Ausstellung zu gewährleisten, wurden die je eingereichten vier Selfies der SchülerInnen auf Hartschaumplatten mit jeweils individuellen Stichworten als DIN A3-Tafeln vor schwarzem Hintergrund gedruckt. Im Sinne der empirischen Transparenz ist außerdem vorzuschicken, dass es sich bei den teilnehmenden Jugendlichen um eine weitgehend homogene Gruppe aus meist bildungsbürgerlichen Familien handelt.¹⁹ Bei der Bildanalyse der Selfies muss außerdem mit einberechnet werden, dass die Jugendlichen durch die von den Studierenden vorgegebenen Beispiel-Selfies in ihrer Motivauswahl beeinflusst worden sein könnten, was Rückschlüsse auf die individuell abgebildete Identitätsdarstellung verfälschen könnte.

Beim Betrachten der Bilder bewegen sich die BetrachterInnen zwischen „Simultaneität“ und „Polysemie“ zugleich.²⁰ Die Bildebene kombiniert mit den Textelementen ermöglicht es, die Fragmente der dargestellten Person und Stichworte gleichzeitig zu erfassen. Auf den ersten Blick sind also für die BetrachterInnen alle Informationen gleichzeitig sichtbar und nicht chronologisch zuzuordnen. Andererseits transportieren die Bilder und die mit Hashtag gekennzeichneten Stichworte versteckte Themen und Werte und rufen, rezeptionsästhetisch gesehen, bei den Betrachtenden unterschiedliche Referenzen hervor, die individuell entschlüsselt werden können. Unter Berücksichtigung all der Problematiken einer vorzunehmenden Bildinterpretation im wissenschaftlichen Kontext²¹ werden im Folgenden wesentliche Bildaussagen der eingereichten Selfies der SchülerInnen herausgefiltert:

¹⁹ Die spannende Frage weiterer Forschungen in diesem Bereich wäre eine Erhebung unterschiedlicher Jugendmilieus beispielsweise angelehnt an die bekannten Sinusmilieustudien.

²⁰ Vgl. PIRKER, Viera: Bilder als Bedeutungsträger. Konstruktion und Darstellung von Identität und Authentizität in Social Media, in: eúangel. magazin für missionarische pastoral 3 (2019), in: <https://www.euangel.de/ausgabe-3-2019/aesthetik/bilder-als-bedeutungstraeger/> [abgerufen am 13.01.2020].

²¹ Vgl. dazu beispielsweise BOHNSACK, Ralf: Die dokumentarische Methode der Bildinterpretation in der Forschungspraxis, in: MAROTZKI, Winfried / NIESYTO, Horst: Bildinterpretation und Bildverstehen - Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive, Wiesbaden: Springer 2006, 45–76.

3.1 Selbstbewusst aber nicht selbstverliebt

Der Blick auf die Wurzeln der Jugendlichen zeigt, dass FreundInnen und die Familie eine wichtige Basis für die Jugendlichen sind. Beispielsweise finden sich Schlagworte wie #friends, #sister, #thecreators, #foundation oder #family (wurde dreimal genannt). Eine territoriale Zuordnung wird durch Selfies vor Häusern oder Ortschaften als wichtig erachtet. Die dazugehörigen Hashtags #dorfkind, #home oder #newcastle verdeutlichen dies. Das Stichwort #hofkreuz, aber auch das Bild #dorfkind, auf dem eine Kirche zu sehen ist, lassen auch auf die Bedeutung von Religiosität einzelner Jugendlichen schließen.

Bezüglich der Kleidungsstile zeichnen sich verschiedene Trends ab. Eine Hälfte der Jugendlichen bildete sich in ihrer Alltagskleidung ab (#adidaspulliundleggings, #bequem, #hoodie). Ein anderer Teil präsentiert sich in funktionaler Kleidung, die explizit auch auf sportliche Aktivitäten ausgerichtet ist. Ein Jugendlicher bringt durch die abgebildete Tracht ein traditionelles Wertebewusstsein zum Ausdruck, eine andere präsentiert sich in Faschingskleidung. Dadurch werden spezielle Identitätsfacetten wie sportliche Begeisterung, Traditionsbewusstsein oder ein besonderes Engagement in der Faschingszeit erkennbar. Bei den abgebildeten Hobbys dominieren die Freizeitaktivitäten der Jugendlichen. Eine besondere Priorität liegt bei sportlichen Tätigkeiten. Über die Hälfte der Selfies zeigt Sportarten: #horselife, #skifahren, #ballislife, #dance, #fußball, #bikingismypassion, #reiten. Daneben wurden noch Musik (#homestudio, #trumpet), Reisen (#reisen, #travel) sowie Lesen (#harrypotter) und Freunde (#mitfreundenwasmachen) als wichtige Freizeitbeschäftigungen genannt.

Die Abbildungen zu den Zukunftsperspektiven bringen erwartungsgemäß sehr individuelle Bilder und Stichworte. Manche Träume sind kurzfristig angelegt (#dreamingofasunnyday), andere sehr greifbar (#ownhorse, #newyork). Eine Kategorie lässt sich als visionär (#happiness) beschreiben, andere sind ebenfalls wenig spezifiziert (#travelling). Andere dagegen sind konkret benannt, wie das Bestehen des Führerscheins (#drivinglicence und #führerschein). Bei diesen Bildern, wie auch bei den Selfies #myownband oder #profitrumpeter ist der Wunsch nach eigenem Erfolg herauszulesen. Viele ‚Träume‘ lassen sich nur durch das dazugehörige Stichwort eruieren. Damit wird einerseits der Situation Rechnung getragen, dass sich Visionen, Fiktionen, Wünsche und Erwartungen nur bedingt durch das Medium Selfie abbilden lassen, andererseits bestätigt aber gerade dies das Vorgehen der Studierenden, die Selfies zur Identitätsabbildung mit Beschreibungen zu ergänzen.

Insgesamt zeigen die Selfies, dass die am Projekt beteiligten Jugendlichen sehr selbstbewusst mit diesem Medium umgehen. Selfies gehören für sie zur Alltagskommunikation, für die meisten der Jugendlichen war es keine besondere Herausforderung, identitätsspezifische Selfies anzufertigen und diese auch in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Die freiwillige Beteiligung von 13 Personen lässt erkennen, dass das Projekt Jugendliche ansprechend konzipiert war. Auseinandersetzungen zu ihrer Identität fanden durch das Medium Selfie im direkten Lebensumfeld statt. Teilweise wurde sehr genau ausgewählt, um Authentizität zu unterstreichen. Beispielsweise ist im Hintergrund eines Jungen ein Basketballkorb zu sehen, bei dem gerade ein Basketball in den Korb geworfen wurde. Hier und bei weiteren Selfies muss davon ausgegangen werden, dass FreundInnen bei den Aufnahmen involviert waren. Das Projekt forderte somit auch Anschlusskommunikation unter Jugendlichen und verdeutlicht die Ernsthaftigkeit und Sorgfältigkeit, mit der manche Jugendliche die Aufgabe erfüllt haben. Offen bleibt an dieser Stelle, warum sich die andere Hälfte der SchülerInnen aus der Klasse nicht an dem Projekt beteiligt haben. Hier können einerseits technische Herausforderungen vermutet werden, da die Selfies in einem bestimmten Format abgeliefert werden sollten, andererseits gab es eine zeitliche Befristung, da die Beiträge bis zu einem bestimmten Zeitpunkt eingereicht werden mussten. Weitere Gründe entziehen sich der genauen Kenntnis, vermutlich konnten oder wollten sich nicht alle Jugendlichen mit der Frage nach der eigenen Person auseinandersetzen. Die teilnehmenden Jugendlichen präsentieren sich den BetrachterInnen bezüglich ihrer Identitätsentwicklung als selbstsicher und selbstbewusst. Darstellungen, die sich an kulturindustriellen Vorgaben und klassischen Rollenstereotypen orientieren, wie z.B. aufreizende Posen oder inszenierte körperbetonte Aufnahmen, finden sich in diesem Setting nicht.

3.2 Souverän und noch offen für Entwicklungen

Beim Betrachten der Selfies fällt außerdem ins Auge, dass die Jugendlichen sich aus ihrer eigenen jugendlichen Lebenswirklichkeit heraus analysieren. Sie signalisieren damit die Bereitschaft und ihre Motivation, sich existentiellen Fragen zu stellen: Wer bin ich? Wo komme ich her? Was zeichnet mich aus? Wo will ich hin? Wie zeige ich mich? Was zeige ich von mir? Wie werde ich von anderen wahrgenommen? Die Jugendlichen dokumentieren mit den eingereichten Selfies, dass sie das Spiel zwischen Herzeigen und Verbergen beherrschen. Ganz bewusst wurden bei manchen Selfies identitätsspezifische Merkmale wie Gesicht(er) beispielsweise durch einen Mirror-Shot oder schlechte Ausleuchtung ausgespart. Die teilnehmenden SchülerInnen stellen damit ein Gespür für die

eigene Persönlichkeit und die eigene Identität unter Beweis. Sie können durch die Bildkommunikation zum Ausdruck bringen, was sie gerade bewegt. Auch wird durch die Selfies deutlich, dass die eigene Identität ausschnitthaft und kontextbezogen im Rahmen des Projektes präsentiert wird. Die Bilder zeigen den aktuellen Status, wie sich die Jugendlichen derzeit zuordnen (#adidaspulliundleggings; #tracht; #fasching). Ihre zukunftsbezogenen Selfies werden mit knapp 40 % mit Mobilität (#traveling, #newyork, #führerschein) in Verbindung gebracht, was darauf hindeuten kann, dass sie ihre Identitätsentwicklung als noch nicht abgeschlossen betrachten. Die Charakteristik „fluide und fragil“²², die Viera Pirker in ihrem gleichnamigen Werk einer „zeitsensiblen Pastoralpsychologie“ für die gegenwärtige theologische Praxis grundgelegt hat, findet hierin eine, wenn auch kleine, Bestätigung. Für die Studierenden war die Ambivalenz zwischen Authentizität als Person und nicht abgeschlossener Identität der Grund, warum sie ihr Projekt bewusst doppeldeutig betitelten: Identitätsbildung ist eine „(n)ever changing story“.

4. Erkenntnisse aus den begleitenden empirischen Erhebungen

Die Studierenden haben einen kurzen Reflexionsbogen erstellt, der im ersten Teil quantitativ aufgebaut war und Fragen zur Projektumsetzung enthielt (Zeitfaktor, Anzahl der angefertigten Selfies für dieses Projekt, die Frage nach einer möglichen Bildbearbeitung). Von deren Antworten erhofften sie Erkenntnisse darüber, mit welchem Aufwand die Selfies aufgenommen wurden. Außerdem wurde erhoben, ob eine Anschlusskommunikation durch das Projekt mit Eltern, Geschwistern, FreundInnen stattgefunden hat und ob sie die im Rahmen des Projektes angefertigten Selfies auch in ihren sozialen Netzwerken veröffentlichen würden. Von den 13 teilnehmenden SchülerInnen gaben neun ihren Reflexionsbogen zurück. Alle gaben an, die Fotos nicht bearbeitet zu haben, da sie keine Veranlassung dazu sahen und möglichst authentisch wirken wollten. In fast allen Fällen wurde mit FreundInnen und Familienmitgliedern über die Selfies gesprochen, nur eine/r gab an, mit niemandem darüber gesprochen zu haben. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass sieben SchülerInnen rückmeldeten, dass sie diese Selfies nicht in soziale Netzwerke hochladen würden. Festgehalten werden kann, dass die beteiligten SchülerInnen durch das Projekt gelernt haben, mit welchen Fotos sie sich in der Öffentlichkeit präsentieren können: „Meiner Meinung nach sind das coole Selfies geworden, die die Öffentlichkeit sehen darf.“²³ Andererseits

22 PIRKER, Viera: fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern: Grünewald 2013 (= zeitzeichen 31).

23 Wortwörtliches Zitat aus der schriftlichen Reflexion, Fehler im Original.

meldet jemand zurück, dass diese Selfies nicht gepostet werden sollten, „weil diese persönliche Dinge zeigen“. Für eine Ausstellung im Rahmen eines jugendpastoralen Projektes wurde jedoch eine Veröffentlichung erlaubt, da hier durch das studentische Hochschulprojekt Seriosität vermutet wurde.

Im Rahmen einer von Simone Grill erstellten Masterarbeit²⁴ wurde am 04.10.2018 mit fünf am Projekt teilnehmenden SchülerInnen (3 w; 2 m) im Alter zwischen 15 und 16 Jahren eine leitfadengeführte Gruppendiskussion durchgeführt. Neben relevanten Fragen zum Selfie-Projekt kamen im Interview auch allgemeine Fragen rund um das Medium Selfie zur Sprache. Die Aussagen wurden anonymisiert und sprachlich um der besseren Lesbarkeit willen geglättet. Wesentliche Aussagen der Jugendlichen zu diesem Thema werden hier nochmal aufgegriffen und insbesondere für die religionspädagogische Praxis erschlossen.

4.1 Kontextbezogene Kommunikation

Die Jugendlichen unterscheiden bei Selfies sehr deutlich, in welchem Kontext sie verwendet werden. Selfies, die lediglich einen Status über WhatsApp, Instagram-Story oder Snapchat mitteilen, haben eine kurze Präsenz und werden weniger sorgfältig aufgenommen als beispielsweise die Projekt-Selfies: „da veröffentlicht man schnell, was man gerade macht, aber nicht so was Besonderes“. Die Jugendlichen sind sich also der Vergänglichkeit der Bilderflut bewusst. Theoretisch wissen die meisten, dass Screenshots von diesen Bildern angefertigt werden könnten, allerdings sind es diese i.d.R. meist der Mühe nicht wert. Neben dem Preisgeben von Informationen hat das Versenden von alltäglichen Statusmeldungen noch einen weiteren Nutzen für die Jugendlichen: Spaß und Unterhaltung. Aus dem Kontext heraus können kommunikative Prozesse entstehen, die es ohne ein Posting nicht gegeben hätte. Dieser Aspekt wird auch in der von Matthias Völcker und Alexander Bruns vorgenommenen Untersuchung zu „netzgängigen, visuellen Selbstthematizierungen“ von Jugendlichen bestätigt.²⁵ Sie verweisen in ihrer Studie darauf, dass „Selfies als ein spezifisches Ausdrucksmittel in Kommunikations- und Interaktionssituationen fungieren.“²⁶

Auf die Fragen, warum die Jugendlichen Selfies machen, wurde beispielsweise geantwortet: „Aber ich denke, man macht es auch, weil es irgendwie Spaß macht. Wenn ich zum Beispiel mit meiner Schwester da stehe und wir dann die Bilder

24 Vgl. GRILL, Simone: Wir knipsen also sind wir?! Identitätsbildung von Jugendlichen heute am Beispiel des Selfie-Phänomens, Erlangen 2018 (= Masterarbeit Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg).

25 VÖLCKER, Matthias, / BRUNS, Alexander: Die digitale Selbstdarstellung: zur subjektiven Bedeutung von Selfies für Heranwachsende und junge Erwachsene, in: Forum Qualitative Sozialforschung 19 (2018) 3, 1–34.

26 Ebd.

anschauen.“ Neben den unten ausgeführten funktionalen Aspekten der Selfie-Kommunikation wird hier auch immer wieder der Kontext der Kommunikation reflektiert. Es wird darüber nachgedacht, welche Bilder und Veröffentlichungen bei anderen gut ankommen, denn nicht alle erhalten automatisch diese Bilder, sondern es findet eine differenzierte Auswahl und damit ein Aushandlungsprozess mit dem sozialen Umfeld statt. Je nach Reaktion der RezipientInnen wird dadurch Teilidentität gebildet. Beispielsweise erzählt ein Interviewteilnehmer, dass er regelmäßig auf Snapchat veröffentlicht, wie er Kaffee kocht. Für den beschriebenen Jugendlichen ist klar, dass Kaffee trinken ihn als Person beschreibt. Er identifiziert sich mit diesem Verhalten und teilt dies anderen in den sozialen Medien mit: „Das sind eben die Sachen, die mich ausmachen, das ist halt einfach so.“ Hier wird auf das von Völcker und Bruns thematisierte Aus-testen und die wechselseitige Abstimmung von sozialer Identität verwiesen. Nicht das einzelne Bild, sondern die Einbettung in einen kommunikativen Gesamtkontext ist für die identitätsbezogene Arbeit im Jugendalter wichtig.²⁷ Will man also jugendliche Lebenswelten für die religionspädagogische Praxis kennenlernen, bieten hierfür soziale Netzwerke eine gute Grundlage. Auch wenn die Kommunikationsformen über Instagram, Snapchat usw. nicht aktiv ausgeführt werden muss, dient deren Kenntnis zur Verständnisgrundlage für die jugendliche Lebenswelt und es empfiehlt sich für alle, die mit Jugendlichen arbeiten, diese Medien zumindest kennenzulernen und auszuprobieren.

4.2 Funktionale Aspekte der Selfie-Kommunikation

Ein entscheidender Vorteil der Bildkommunikation ist die erleichternde internationale Kontaktpflege. Durch die sozialen Medien kann ein globales Beziehungsnetzwerk aufgebaut und gepflegt werden: „Man steht halt dann bei Snapchat auch miteinander in Kontakt, zum Beispiel mein Bruder, dem sein Austauschpartner, der war in Amerika“. Diese Form der Kontaktpflege wird als „nicht so aufwendig“ beschrieben. Die Möglichkeiten medialer Bildkommunikation (z.B. Selfies) helfen, Sprachbarrieren zu überwinden und internationale Kontakte und Freundschaften aufrechtzuerhalten. Durch diese Austauschprozesse können andere Kulturen und Traditionen erschlossen werden. Auch der oben schon genannte Aspekt der Unterhaltung („Spaß“) kann als weiterer funktionaler Aspekt der Bildkommunikation hinzugefügt werden.

Wie bereits oben erwähnt wurde, haben fast alle Jugendlichen mit anderen über diese Selfies gesprochen. Wird ein Selfie veröffentlicht, wird eine Reaktion des

27 Vgl. EBD. 20.

sozialen Umfelds erhofft. Diese Anschlusskommunikation trägt zur Identitätsarbeit bei. Das bestätigt die Gruppendiskussion. Kommentieren von Selfies oder anderen veröffentlichten Medieninhalten ist für die Jugendlichen gängige Praxis: „man schreibt ja auch viel unter andere Bilder“. Kommentiert werden – nach den Aussagen der Jugendlichen – nur Selfies von FreundInnen: „Einfach weil man denen zeigen will, dass man sie mag oder so. Aber jetzt nicht irgendwie bei fremden Leuten oder die man halt fast gar nicht kennt. Da denk ich mir dann ‚Warum sollte ich da kommentieren?‘“. Auch wenn es über das Kommentieren von Beiträgen bislang keine Erhebung gibt, lässt sich in den Aussagen der Jugendlichen immerhin eine Analogie zu den Erkenntnissen der Jim-Studie feststellen, die belegt, dass 82 % der Jugendlichen Leuten aus dem persönlichem Umfeld folgen.²⁸

Eine Besonderheit dabei war, dass sich die Jugendlichen intensiv mit ihrer Außenwirkung und Möglichkeiten der Darstellung beschäftigt haben: „Also im normalen Leben macht man ja Selfies einfach nur ohne irgendeinen Grund, man möchte einfach nur einen Moment festhalten und bei dem Projekt hat man so Hashtags vorgesetzt bekommen und dann hat man sich halt genau überlegt, was kann ich jetzt mit diesen Hashtags zeigen, was mir bei dem Hashtag einfällt.“ Im Alltag setzen sich die Jugendlichen beim Anfertigen von Selfies nicht so intensiv mit den Inhalten auseinander: „Ich denk da jetzt eigentlich nicht so drüber nach, was da so drauf ist.“

Dass ein medienpädagogisches Projekt wie dieses in der Jugend- und Schulpastoral bereichernd ist, bestätigen folgende Aussagen: „Ich hab eigentlich die meisten, ich hab eigentlich alle gemacht, extra wegen dem. Ich hab jetzt persönlich nicht solche daheim gehabt, die ich damit verbinde oder so.“ Die Tatsache, dass sich die Jugendlichen aktiv mit der Selfie-Erstellung auseinandersetzen und dabei Bilder anfertigen, die die Intimität der eigenen Identität in den Blick nehmen, passt zu den Aussagen, diese Fotos nicht in sozialen Netzwerken zu veröffentlichen. Sie sind kostbare Momentaufnahmen, die nicht mit allen geteilt werden sollen. Außerdem nehmen die Jugendlichen durch die Reflexion des Projektes eine Entwicklung in ihrer Identitätsbildung wahr, wenn sie feststellen, dass sich ihre Darstellung auf Selfies gewandelt hat: „Ja früher war es halt so, dass man Grimassen geschnitten hat oder so dastand [zeigt das Peace- bzw. Victory-Zeichen] und jetzt halt nicht mehr so.“ Die angefertigten Selfies helfen ihnen, ihre Persönlichkeit zu präsentieren, zu zeigen, wer sie sind und was ihnen im

28 Vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hg.): Jim-Studie 2018. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart 2018, 40, in: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf [abgerufen am 13.01.2020].

Leben wichtig ist. Damit wird die Funktion von öffentlicher Sichtbarkeit thematisiert, die bei Selfies intentional angelegt sind, und auf den Ausdruck von Einzigartigkeit zielt.²⁹ Durch die im Selfie-Projekt motivierte Erstellung von Selfies findet bei den Jugendlichen eine Anregung zur Identitätsreflexion statt. Speziell durch die öffentliche Präsentation dieser Bilder treten sie mit ihrem sozialen Umfeld in Kontakt. Sie geben Informationen von sich preis, die Teile ihrer Persönlichkeit aufzeigen. Das soziale Umfeld erfasst diese Informationen und bewertet sie.

5. Medienpädagogik als Motor und Mehrwert

Das Projekt der Studierenden hat gezeigt, dass es einer medienpädagogischen Begleitung bedarf, wenn durch die Arbeit mit Selfies identitätskonstruierende Prozesse bei Jugendlichen angeregt werden sollen. Von sich aus, so die Aussage aus dem Gruppeninterview, hätten sie diese Art der Selfies nicht aufgenommen. Das von den Studierenden konzipierte Projekt verdeutlicht auf anschauliche Weise, dass in der jugendpastoralen Arbeit das Thema Medienkompetenz eine wichtige Rolle spielt. Die Aufgabe, sich aktiv und partizipierend in den öffentlichen Diskurs einzubringen, wird von vielen Jugendlichen, die meist passiv konsumieren, noch nicht wahrgenommen.³⁰ Die Ausstellung vor Ort sowie auf der Homepage führt einer interessierten Öffentlichkeit vor Augen, dass man angesichts digitaler Selbstinszenierungen in sozialen Netzwerken nicht in eine kulturpessimistische Attitüde verfallen muss, um in den allgemeinen Abgesang auf die narzisstische Jugendgeneration einzustimmen. Stattdessen heben die Studierenden mit ihrem ästhetisch-kreativen Zugang die Vielfältigkeit wie Vielschichtigkeit des Selfie-Phänomens hervor und ermöglichen den SchülerInnen einen konstruktiven Einstieg in die eigene Identitätsarbeit, die zum Reflektieren über folgende Fragen anregt: Wer bin ich? Wer möchte ich sein? Wie sehe ich mich? Wie sehen mich die anderen? Wohin gehöre ich? Wäre ich eine andere, wenn ich anders aussähe? Gleichzeitig lädt der Charakter der öffentlichen Ausstellung der Selfies zu einer Auseinandersetzung darüber ein, wie ich mich in der (digitalen) Öffentlichkeit selbst präsentiere und auch inszeniere. Damit wird die von Wolfgang Beck aufgestellte Forderung, als Kirche im digitalen Bereich „sich als vielstimmige Gesprächspartnerin in öffentliche Diskurse einzubringen“³¹

29 Vgl. VÖLCKER / BRUNS 2018 [Anm. 25], 23.

30 Die regelmäßigen Erhebungen zum Medienverhalten Jugendlicher bestätigen, dass beispielsweise bei Instagram eine produktive Mediennutzung, bei der selbst Beiträge eingestellt werden, zurückgeht: „Nur gut jeder Zehnte gibt an, selbst häufig Fotos oder Videos zu posten. Ebenso nutzt nur jeder zehnte Instagrammer selbst aktiv die Story-Funktion [...]“, vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST 2018 [Anm. 22].

31 BECK, Wolfgang: Die katholische Kirche und die Medien. Einblick in ein spannungsreiches Verhältnis, Würzburg: Echter 2018, 152.

bereits eingelöst und es werden Formen kirchlich-digitaler Partizipation im Bereich der jugend- und schulpastoralen Arbeit erprobt.

Im vorliegenden Fall sind die Konzipierung und Umsetzung des medienpädagogischen Selfie-Projektes gelungen. Dies liegt nicht zuletzt an den motivierten und engagierten Studierenden, die sich mit einem hohen Maß an Arbeitsbereitschaft auf dieses Lernformat eingelassen haben. Bei den auftauchenden Problemen (z.B. Teamarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Formatvorlagen für die Aufbereitung der Bildtafeln usw.) legten sie ein hohes Maß an Problemlösungskompetenzen an den Tag und verstanden es, die Dozentin in die Problemlösung einzubinden bzw. deren Expertise bei Bedarf einzufordern.

Die Ausgangsfrage, ob Selfies einen positiven Beitrag zur Identitätsbildung Jugendlicher liefern können, kann aufgrund des Projektes mit ‚ja‘ beantwortet werden. Eine medienpädagogische Begleitung ist hierfür jedoch unerlässlich und bildet die Grundlage einer zeitgemäßen religionspädagogischen Praxis.³²

³² In einem Erklärvideo wird eine Antwort, warum religiös motivierte Medienproduktionen für die religionspädagogische Arbeit wichtig sind, schlaglichtartig skizziert, vgl. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt: Wie Religionspädagogik und Medienpädagogik zusammenpassen, in: <https://www.youtube.com/watch?v=ydCKIgRyk7Q&list=PLZsX0XKK7EAr4gx5NNwEeTW11DVRswYS&index=5> [abgerufen am 13.01.2020].

Identitätsbildung in digitalen Welten

Ein Forschungsbericht

Die AutorInnen

Prof. Dr. Hans Mendl, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Prof. Dr. Hans Mendl
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Universität Passau
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
hans.mendl@t-online.de



Dr. Rudolf Sitzberger, Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Dr. Rudolf Sitzberger
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Department für Katholische Theologie Universität Passau
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
rudolf.sitzberger@uni-passau.de



Alexandra Lamberty, Mitarbeiterin am Projekt Skill.de, Teilprojekt Ibdigital (gefördert durch das BMBF) am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Department für Katholische Theologie an der Universität Passau.

Alexandra Lamberty
Universität Passau
Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts
Michaeligasse 13
D-94032 Passau
alexandra.list@uni-passau.de



Identitätsbildung in digitalen Welten

Ein Forschungsbericht

Abstract

Identitätsbildung heute erweist sich als ein fluider und patchworkartig konturierter Prozess, bei dem es um das Ausbalancieren von personalen und sozialen Momenten geht. Sie erfolgt in Auseinandersetzung mit den Lebensentwürfen und -äußerungen anderer Biografien. Im Forschungsprojekt „Identitätsbildung in digitalen Welten“ (Ibidigital) soll untersucht werden, welche Bedeutung personale Präsentationen in digitalen Welten für den Prozess der Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen haben. Neben der Ermittlung relevanter Influencer, Youtuber, Blogger geht es um die Entwicklung mediendidaktischer Bausteine für den Religionsunterricht und um eine hochschuldidaktische Befähigung von Studierenden zum Umgang mit Formen einer Identitätsbildung in digitalen Welten.

Schlagworte

Identität – Influencer – Medienpädagogik – Vorbild – YouTuber

Identity formation in digital worlds

A research report

Abstract

Creating an own identity at present is a fluid and patchwork-like process, which has to equilibrate personal and social moments. This occurs in the process of dealing with different life plans and life manifestations of others. In the research project “Constructing an identity in digital worlds” (Ibidigital), the importance of personal representations in digital worlds and their impact on children’s and young people’s identity creation processes will be investigated.

Besides the ascertainment of relevant influencers, youtubers and bloggers, it’s about the development of media didactic modules for religious education in school and the enabling of university students to deal with different and proper ways of creating an identity in digital worlds.

Keywords

identity – influencer – multimedia education – role model – youtuber

1. Identitätsbildung heute

Der Begriff der Identität zählt zu einem der Schlüsselbegriffe der Religionspädagogik, mit dem auf das wichtige Feld der Subjektkonstruktion verwiesen wird.¹ „Das bewusste Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen.“² Drei Merkmale kennzeichnen also das Empfinden einer Identität: 1. Kohärenz – die Stimmigkeit fürs Subjekt selber, 2. Kontinuität: die Gültigkeit über die Zeit hinweg und 3. Authentizität: die Erkennbarkeit auch für andere. Diese klassische Beschreibung, die auf Erik Erikson zurückgeht, ist nach wie vor stimmig, auch wenn sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen massiv verändert haben: Im Unterschied zu Erikson, der davon ausging, dass die Identitätsbildung im Jugendalter weitgehend abgeschlossen sei, nimmt man heute unter einer deutlicher sozialpsychologisch geprägten Perspektive an, dass Identitätsbildung ein lebenslanger Prozess sei, der sich angesichts der modernen Pluralität und Beschleunigung als äußerst dynamisch, fragil und wandelbar erweist. Identitätsbildung in der Postmoderne erweist sich als ein fluider und patchworkartig konturierter sowie narrativ entfalteter Prozess, reicht weit über das Jugendalter hinaus und vollzieht sich in der Balance zwischen personalen und sozialen Momenten in zunehmendem Maße in digitalen Welten.³

2. Biografisches Lernen durch ein Lernen an fremden Biografien

2.1 Personale Selbstvergewisserungen im sozialen Raum: die Bedeutung von Vorbildern

Wie lassen sich Prozesse einer Identitätsbildung heute beschreiben? Menschen vergewissern sich ihrer fragilen Identität, indem sie Erlebnisse ihres Lebens nacherzählend erleben (narrative Identität) und so den Raum zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit füllen können, aber auch, indem sie nach Orientierungsmustern Ausschau halten. Denn der Mythos der Moderne, der Mensch könnte sich aus sich selbst heraus emanzipatorisch entfalten, hat sich längst verflüchtigt:

1 Vgl. PIRKER, Viera: Identität, in: PORZELT, Burkard / SCHIMMEL, Alexander (Hg.): Strukturbegriffe der Religionspädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2015, 38–43, 39.

2 ERIKSON, Erik: Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt: Suhrkamp 1974, 18.

3 Vgl. PIRKER, Viera: Fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag 2013; ALTMAYER, Stefan: Identität, religiöse, in: WiReLex [erstellt 2016, <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100197/> abgerufen am 23.12.2019].

Orientierungsmarken außerhalb der eigenen Persönlichkeit dienen dem Einzelnen als Spiegel zur Selbstvergewisserung und zum Erproben des Lebens im Weltzusammenhang; sie verleihen dem Einzelnen in einer schnelllebigen und unsicheren Zeit Sicherheit. Identitätsbildungsprozesse sind dementsprechend dynamisch, vorläufig und immer wieder einer Bewährungsprobe ausgesetzt.

Religiöse Bildungsarbeit hat die Aufgabe, die Konstruktion balancierender Identitäten zu unterstützen. Das kann gelingen, wenn immer wieder biografische Reflexionen und Narrationen gepflegt werden, aber auch, indem Fremdbiografien bewusst eingespielt werden bzw. über bereits in den entsprechenden Jugendkulturen vorhandene personale Spiegel nachgedacht wird. Ein Lernen an fremden Biografien dient also immer auch dem biografischen Lernen.⁴

Dass Kinder und Jugendliche heute Vorbilder haben, an denen sie sich orientieren und die den Prozess der eigenen Identitätsbildung unterstützen, erscheint als unumstritten.⁵ Diskutiert wird, aus welchem Personenkreis sich solche Orientierungsmarker rekrutieren: Sind es die nahen Personen im Umfeld der Familie oder handelt es sich eher um die medialen Personen und Figuren? Die Antwort hängt entscheidend von der Fragestellung und von der Befragungsmethodik ab. Dass auf die Frage „Gibt es eine Person / Gruppe, für die du besonderes schwärmst?“⁶ die klassischen Promis aus den Medien genannt werden, verwundert ebenso wenig wie die Tatsache, dass auf die Frage nach den eigenen Karrierevorbildern aus einer geschlossenen (!) Liste von 20 Namen Steve Jobs und Mark Zuckerberg dominieren.⁷ „Hast du ein Vorbild, dem du ungefähr gleichen möchtest“, lautete die Fragestellung bei der Shell-Studie 2000.⁸ Wird nach Lebensorientierung und Wertschätzung gefragt, stehen eindeutig die Personen des Nahbereichs, Eltern, Großeltern und Geschwister, im Vordergrund.⁹ Das verwundert nicht, sind doch Eltern und Familie die wichtigste Ressource, über die Jugendliche heute verfügen.¹⁰

4 Vgl. MENDL, Hans: Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf, München: Kösel 2019, (= Stw. Biografisches Lernen), 34–35.

5 Siehe dazu ausführlich: MENDL, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart: Kohlhammer 2015, 17–49.

6 MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (mpfs) (Hg.): KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger, Stuttgart: 2018, 21.

7 Vgl. <https://transferwise.com/de/blog/karriere-vorbilder-junger-deutscher> [abgerufen am 6.12.2019]

8 DEUTSCHE SHELL (Hg.): Jugend 2000, Bd. 1-2, Opladen: Leske + Budrich 2000, 459; in späteren Shell-Studien wurde die Vorbild-Frage nicht mehr gestellt.

9 Vgl. MENDL 2015 [Anm. 5], 38-41).

10 Vgl. DEUTSCHE SHELL (Hg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim u. Basel: Beltz 2019, 38. 133–138.

2.2 Forschungsfrage: die Bedeutung personaler Orientierungen in digitalen Welten

Die Geschichte eines Lernens an fremden Biografien verdeutlicht, wie sehr das Personentableau changiert. Selbst wenn aktuell kein Zweifel besteht, dass die Orientierungskraft der Personen aus dem Nahbereich als besonders wirksam eingeschätzt werden kann und didaktisch der Wert eines Lernens an den sogenannten *Helden des Alltags* oder *Local heroes*¹¹ herausgestellt wird, so erscheint es als erforderlich, die Frage nach personalen Orientierungen in digitalen Welten zu stellen.

Auf welche Personen greifen die Generationen der *Digital Natives* (Personen, die mit digitalen Medien aufgewachsen sind und diese intuitiv bedienen) zu, um Lebensorientierung zu erhalten? Wie wirken diese? Wo erscheint eine (religions-)pädagogische Begleitung als sinnvoll?

Bereits innerhalb der Logik einer Orientierung in medialen Welten erscheint eine Skepsis gegenüber konventionellen Nutzungsmodalitäten als sinnvoll, denn Verschiebungen ergeben sich schon von den präferierten medialen Formaten aus. Ein klassischer Fernsehkonsum, gesteuert über eine Programmzeitschrift, ist längst out; für Jugendliche heute sind neben dem nach wie vor bedeutsamen Kino vor allem Streaming-Portale und digitale Kanäle wie Youtube die zentralen medialen Nutzungsorte. Damit kommen aber auch neue Personengruppen in den Blick: Blogger, Influencer und Youtuber, die sich auf diesen Plattformen präsentieren und die User an ihrem Leben Anteil geben. Von der ForscherInnenperspektive aus ist dies tatsächlich eine *terra incognita*, die es zu erforschen gilt, denn diese Welt ist Menschen jenseits der 30er-Lebensjahre eher fremd. Gleichzeitig erscheint es als herausfordernd auszuloten, inwiefern solche Formen eines informellen, beiläufigen, nicht-intentionalen Lernens mit formellen ergänzt werden können. Konkret: Können auf den genannten digitalen Portalen auch Personen eingespielt werden, die für eine bestimmte Ideologie und Lebensausrichtung, beispielsweise für eine christliche Grundorientierung, stehen? Es gibt bereits solche christliche Influencer, die teilweise auch von kirchlichen Einrichtungen entwickelt und unterstützt werden. Welche Bedeutung haben diese? Oder sind sie nur peinlich?

Neben der empirischen Ebene, also einer Spurensuche nach solchen medialen Orientierungspunkten, stellt sich auch die Frage nach den entsprechenden didak-

¹¹ Vgl. MENDL 2015 [Anm. 5]; MENDL, Hans: Helden auf Augenhöhe. Didaktische Anregungen zur Ausstellung und zur Datenbank „Local Heroes“, 3., stark erweiterte und überarbeitete Auflage, Winzer: Duschl 2017; MENDL, Hans: Helden wohnen nebenan. Lernen an fremden Biografien, Ostfildern: Matthias-Grünwald-Verlag 2020.

tischen Formaten, mit denen die Thematik in einen religionsdidaktischen Horizont eingebracht werden kann: Inwiefern kann es ergiebig sein, das Feld der Wirksamkeit von Influencern insgesamt zum Gegenstand einer medienethischen und religionspädagogischen Reflexion zu machen? Wo ergeben sich thematische Andockstellen, an denen Youtuber und Influencer, die häufig auch eine spezifische Botschaft verkünden und für einen besonderen Lebensstil stehen, didaktisch eingespielt werden? Dabei stellen die digitalen Medienwelten seit dem Web 2.0 ja keine kommunikativen Einbahnstraßen dar; schon längst sind Jugendliche selber AkteurInnen, die sich digital selbst inszenieren.¹² Und schließlich: Welche medienpädagogischen Kompetenzen benötigen die künftigen Lehrenden, um die aufgeworfenen Perspektiven angemessen didaktisch bewältigen zu können?

Das sind die Fragestellungen unseres Forschungsprojekts *Identitätsbildung in digitalen Welten*, die in die entsprechenden Projektbausteine einmünden. Bevor diese genauer erläutert werden, erscheint eine gründlichere Auseinandersetzung mit der angedeuteten Bedeutung von digitalen Welten für Kinder und Jugendliche erforderlich.

3. Die Bedeutung digitaler Welten

3.1 Jugendperspektive: Digitale Welt als Realwelt

„Man trennt es halt nicht. Es gehört halt mit zum Leben.“¹³ Diese Aussage eines Jugendlichen zeigt auf, dass digitale Welten für Kinder und Jugendliche allgegenwärtig sind, denn das Online-Sein wird als normaler Zustand wahrgenommen. Es wird nicht mehr klar zwischen Zeiten online oder offline unterschieden.¹⁴ Dies mag daran liegen, dass insbesondere die beliebten Online-Aktivitäten oft eher nebenher stattfinden und es kaum mehr ein Bewusstsein dafür gibt, dass alle diese Handlungen online stattfinden, wie zum Beispiel Musik hören oder Videos ansehen. Auch in der häufig zu gering eingeschätzten eigenen Nutzungsdauer von Internetaktivitäten spiegelt sich dies wider, welche in den vergangenen Jahren kontinuierlich angestiegen ist. Durchschnittlich verbringen die 12- bis 25-Jährigen 3,7 Stunden täglich im Internet, bevorzugt am Smartphone. Am aktivsten sind die relativ unkritischen, doch kreativen und vielseitigen *Uploader* (über vier Stunden täglich online), die vor allem aus unteren sozialen Schichten, aus größeren Städten und aus der Gruppe der Jugendlichen mit Migrations-

12 Vgl. GOJNY, Tanja / KÜRZINGER, Kathrin S. / SCHWARZ, Susanne: Selfie – I like ist. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung, Stuttgart: Kohlhammer 2016; Katechetische Blätter 143 (2018) 3: Digital Natives.

13 DEUTSCHE SHELL 2019 [Anm. 10], 280.

14 Vgl. CALMBACH, Marc u.a. (Hg.): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland (SINUS-Milieustudie), Wiesbaden: Springer 2016, 184.

hintergrund stammen, aber auch die durchaus kritischeren *Intensiv-Allrounder* (ebenfalls über vier Stunden täglich online), zu welchen insbesondere ältere Jugendliche, junge Männer sowie Jugendliche mit höherem Bildungsniveau bzw. aus oberen sozialen Schichten gehören und die überdurchschnittlich oft und breit gefächert im Internet aktiv sind, zum Beispiel durch die regelmäßige Informationssuche zu Politik oder Schulthemen. Die jüngste Altersgruppe mit den 12- bis 14-Jährigen ist besonders bei den eher unkritischen *Unterhaltungs-Konsumenten* (vier Stunden täglich online) stark vertreten und ist überdurchschnittlich aktiv bei sozialen Medien und Unterhaltungsangeboten, dabei gehören das Streamen von Videos und das Gamen ebenso zu den bevorzugten Tätigkeiten wie das regelmäßige Folgen von Inhalten von Celebrities oder Prominenten. Die Aktivitäten der Frauen und Jugendlichen der oberen sozialen Herkunftsschichten, den recht kritischen *Funktionsnutzern* (knapp drei Stunden täglich online) sind unterdurchschnittlich ausgeprägt und auf die Nutzung von Messengerdiensten sowie die Informationssuche für Schule, Ausbildung oder Beruf beschränkt. Die *Zurückhaltenden* (nur 2,7 Stunden täglich online), zu denen überwiegend die jüngsten männlichen und ältere Jugendliche zählen, sind beispielsweise bei sozialen Netzwerken – oft auch noch aufgrund der Kontrolle durch die Eltern oder wegen ihrer sehr kritischen Sicht – nur selten aktiv und versuchen sogar, sich davon fernzuhalten.¹⁵

Wenn auch zahlreiche Handlungen und Erfahrungen heute online stattfinden, so werden doch „die Heranwachsenden [...] noch immer stärker von den klassischen Sozialisationsinstanzen wie Familie, Freunde und Schule geprägt“¹⁶. Die Kommunikation mit den Menschen aus dem eigenen Umfeld erfolgt weiterhin mehrheitlich persönlich, sie wird aber oft zur Überbrückung von räumlichen oder zeitlichen Distanzen auf soziale Medien verschoben. Dies trifft besonders auf die Heranwachsenden aus der oberen sozialen Herkunftsschicht zu, in der mittleren und unteren Schicht nimmt hingegen die Zahl der Freundschaften zu, die ausschließlich über soziale Netzwerke bestehen. Wer diese Kommunikationsplattformen intensiv nutzt, gilt zudem als zufriedener mit den freundschaftlichen Beziehungen. Bei anderen bevorzugten Internetaktivitäten wie Gamen oder Streamen kann sich dies aber gegenläufig entwickeln, da diese Beschäftigungen eher alleine ausgeführt werden.¹⁷

15 Vgl. DEUTSCHE SHELL 2019 [Anm. 10], 224–225; 233–235.

16 HIPELI, Eveline / SÜSS, Daniel: Werther, Soap Stars und Ego-Shooter-Helden: Das Einflusspotenzial medialer Vorbilder, in: SCHWEIGER, Wolfgang (Hg.): Handbuch Medienwirkungsforschung, Wiesbaden: Springer 2013, 201.

17 Vgl. DEUTSCHE SHELL 2019 [Anm. 10], 157–158; 221–223.

Neben der Nutzung von sozialen Netzwerken über WhatsApp, Instagram oder Snapchat sowie von Unterhaltungsangeboten mit Apps wie Youtube, Netflix und Spotify ist auch die Informationssuche über Politik und Gesellschaft sowie die Internetnutzung für Schule, Ausbildung oder Beruf bedeutsam; diese hängt aber von der sozialen Herkunft bzw. vom (angestrebten) Bildungsniveau, vom Wohnort oder vom Alter ab. Zudem gilt die intensive, kreative und vielseitige Nutzung des Internets, zum Beispiel für die Selbstinszenierung, als gängiges Phänomen. Am beliebtesten ist es, eigene Fotos zu posten, gefolgt von selbst erstellten Videos und eigener Musik. Auch wenn die Mehrheit der Jugendlichen solchen Inhalten von für sie interessanten Personen oder auch Celebrities bzw. Prominenten lediglich folgt,¹⁸ sind viele Heranwachsende auch durch den „Wunsch nach permanenter Selbstdarstellung, Resonanz, Anerkennung“¹⁹ selber aktiv. Daher gibt es in diesem Bereich der Internetaktivitäten einerseits ein beachtliches Spektrum an Identitätsrepräsentationen, die als Leitplanken und Orientierungspunkte in einer immer undurchschaubareren (digitalisierten) Welt dienen können. Andererseits hat man die Möglichkeit, sich beständig individuelles Feedback von der Online-Community geben zu lassen und seine persönliche Ausrichtung gegebenenfalls neu zu definieren, obwohl dies auch zu negativen Erfahrungen wie Hate Speech oder Cybermobbing führen kann. Eine wichtige Rolle spielt dabei das Selfie, welches sich als Zuspitzung der Frage nach der eigenen Identität verstehen lässt.²⁰

Die digitale Welt ist für die sogenannten *Digital Natives* die Normalwelt. Sie erschaffen in Online-Profilen und durch eine oft noch recht unreflektierte Nutzungsweise bei der Partizipation an sozialen Netzwerken, mit der die Kinder und Jugendlichen teils unbewusst viele persönliche Informationen preisgeben, einen „digitalen Zwilling ihrer realen Person“²¹. In der Regel ist eine Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit der entsprechenden Apps die Zustimmung zum Sammeln und Speichern der eigenen User-Daten, sodass diese zu einer Art Währung für die gerade im Jugendalter fast als zwingend notwendig erachtete Teilhabe am sozialen, digitalen Leben werden. Daher ist es wenig verwunderlich, dass Smartphones oder andere mobile Endgeräte für die Heranwachsenden sogar als digi-

18 Vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (mpfs) (Hg.): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart 2018, 35. Vgl. auch DEUTSCHE SHELL 2019 [Anm. 10], 226–232.

19 GELS, David / NUXOLL, Florian: Eine Reise zu den `Digital Natives`. Wegweiser für Lehrende und Eltern, Braunschweig: Diesterweg Westermann 2017, 21.

20 Vgl. GOJNY, Tanja: Mir gegenüber – vor aller Augen. Selfies als Zugang zu anthropologischen und ethischen Fragenstellungen, in: GOJNY 2016 [Anm. 12], 25.

21 GELS / NUXOLL 2017 [Anm. 19], 13.

tal erweiterndes Körperteil wahrgenommen werden,²² ohne welche das Leben zumindest eingeschränkt oder gar sinnlos wäre.²³

3.2 *Terra incognita*: die Bedeutung von Influencern

Wenn aufgrund der Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in den digitalen Welten der Berufswunsch *Influencer* geäußert wird, sorgt dies bei den meisten *Digital Immigrants* (Personen, die nicht mit digitalen Medien aufgewachsen sind und den Umgang damit erst erlernen müssen) zunächst einmal für Aufregung, denn die Welt der Influencer ist für Erwachsene meist ein unbekanntes Online-Territorium.

Als Influencer werden gemäß der englischen Wortherkunft Personen bezeichnet, die Einfluss auf andere haben bzw. jemanden beeinflussen. Im Bereich von Social Media spricht man dabei von Persönlichkeiten, die durch ihre an Likes und Follower gemessene Beliebtheit, Reichweite bzw. Autorität sowie durch ihr Wissen zu einem bestimmten Thema, welches sie über die Kanäle sozialer Medien in Form von Fotos, Videos und Stories teilen, dazu befähigt sind, Einstellungen und Meinungen sowie Verhaltensweisen ihrer AnhängerInnen zu beeinflussen.²⁴

Neben den bereits aus verschiedenen Öffentlichkeitsbereichen wie Film, Sport oder Musik bekannten Prominenten und Stars hat sozusagen jeder, der über ein Smartphone und einen Internetzugang verfügt, die Chance, als kreative/r MeinungsmacherIn in sozialen Netzwerken zu Ruhm und Ansehen zu gelangen. Dieser Umstand verstärkt einerseits die Faszination der Heranwachsenden an diesem Phänomen, andererseits aber auch die Wahrnehmung einer *terra incognita*: Das Personal unterliegt – bis auf einige Ausnahmen wie Kanäle von BibisBeautyPalace, DagiBee oder Julien Bam²⁵ – einem durchaus schnellen Wandel und kann zudem in viele verschiedene inhaltliche Teilbereiche wie Fitness, Gaming, Religion oder Beauty mit nur für das spezielle Publikum bekannten InfluencerInnen aufgegliedert, aber auch hinsichtlich ihres Einflusspotenzials durch Reichweite, Interaktion und Glaubwürdigkeit über folgende Quantifizierung anhand von FollowerInnen kategorisiert werden: *Mega-InfluencerInnen* (über eine Million AnhängerInnen), *Macro-InfluencerInnen* (über 100 000 FollowerInnen), *Mid-Level-InfluencerInnen* (25 001 bis 100 000 AnhängerInnen), *Micro-InfluencerInnen*

22 Vgl. EBD., 12.

23 Vgl. CALMBACH 2016 [Anm. 14], 185.

24 Vgl. SEEGER, Christof / KOST, Julia F.: *Influencer Marketing. Grundlagen, Strategie und Management*, München: utb 2019, 29. Vgl. auch PIRNER, Manfred L. / HÄUSSLER, Nastja: *Influencer als Vorbilder? Eine Bestandsaufnahme und Impulse für den Religionsunterricht*, in: *Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum* 3 (2019) 9–13, 11.

25 Vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST 2018 [Anm. 6], 45.

(10 001 bis 25 000 FollowerInnen) sowie *Nano-InfluencerInnen* (50 bis 10 000 FollowerInnen).²⁶

Wie bereits anhand der Ausführungen zu den qualitativen und quantitativen Potenzialen deutlich wird, weisen alle InfluencerInnen, die erfolgreich auf den Social-Media-Kanälen unterwegs sind, einige Gemeinsamkeiten auf: Ihre digitalen Identitätsrepräsentationen werden als profilierte Selbstdarstellungen des realen Lebens wahrgenommen, in denen man sich persönlich wiederfinden und einfühlen kann. Dazu trägt ebenso die Möglichkeit einer unmittelbaren Reaktion auf einen neuen Content der InfluencerInnen durch Likes oder Kommentare bei, die sich durch eine reziproke Verbindung zwischen den scheinbar auf gleicher Augenhöhe befindlichen UserInnen auszeichnet. Um Aufmerksamkeit bei den NutzerInnen von sozialen Netzwerken zu wecken, ist ein ansprechendes und sympathisches Auftreten ebenso hilfreich wie die persönliche Relevanz durch die Konzentration auf ein spezielles Interessengebiet als ExpertIn sowie durch das Engagement für konkrete Ansichten, Werte und Normen (z.B. im Bereich Umweltschutz, Politik oder Religion).²⁷ Um dieses öffentliche Ansehen auf sich zu ziehen, gibt es vielfältige Möglichkeiten zur Darstellung der eigenen Persönlichkeit. Dafür werden persönliche, emotionale und spannende bis konflikthafte (Lebens-) Geschichten ausgedacht, digital als Foto oder Video produziert, erzählt und in sozialen Medien – zum Beispiel in der eigenen Story – veröffentlicht.²⁸ Im Vordergrund stehen dabei individuelle Äußerlichkeiten, die beispielsweise bei Selfies durch Filter und Einstellungen zunehmend optimiert und inszeniert werden. Die oftmals ritualisierte Erstellung dieses Formats weist auch fragmentarisierte Darstellungen des Körpers auf und kann damit zu einer Objektivierung des eigenen Subjekts führen.²⁹ Hintergründig werden jedoch „die gesellschaftlichen Rollen und Zugehörigkeiten, [...] die tiefergründige Perspektive des Selbstverhältnisses [...], die Selbstwahrnehmung und die in sozialen Interaktionen gespiegelte Fremdwahrnehmung“³⁰ präsentiert und nach außen getragen.

Das Spektrum an derartigen, digitalen Identitätsrepräsentationen, welche wie selbstverständlich überall und jederzeit verfügbare sowie kontaktierbare Vorbildoptionen darstellen, sehen ältere Jugendliche in der Regel kritischer als jün-

²⁶ Vgl. Influencer Marketing – Der Einfluss von Meinungsmachern, in: <https://www.marketinginstitut.biz/blog/influencer-marketing/> [abgerufen am 14.01.2020].

²⁷ Vgl. PIRNER / HÄUSSLER 2019 [ANM. 24], 12.

²⁸ Vgl. KLEINE WIESKAMP, Pia (Hg.): *Storytelling: Digital - multimedial - social. Formen und Praxis für PR, Marketing, TV, Game und Social Media*, München: Hanser 2016, 147.

²⁹ Vgl. HUITZING, Klaas: Selfie, Belfie, Footsie und Nudie. Das Wörterbuch der Selbstentblößung, in: *GoJNY* 2016 [Anm. 12], 62–69.

³⁰ PIRNER, Viera: Repräsentanz und Konstruktion von ‚Wahrheit‘ auf Social Media. Impulse für eine identitätsbegleitende Religionspädagogik, in: *Religionspädagogische Beiträge* 81 (2019) 35.

gere.³¹ Daher gilt gerade die Altersgruppe zwischen 12 und 14 Jahren als besonders interessant für die Werbebranche, da InfluencerInnen, die oft im selben Alter wie die Zielgruppe sind, einen großen Einfluss haben können. Daneben kann die in sozialen Netzwerken übliche optimierte Selbstdarstellungsweise ebenso Druck auf die Heranwachsenden aufbauen, wenn der ständige Vergleich des eigenen Erscheinungsbildes mit anderen dazu führt, dass man „sein Aussehen aufgrund eines Influencers, dem man nacheifert oder damit das eigene Selfie besser aussieht, ändern zu wollen [...], um auch so erfolgreich zu werden [...], weil diese hofiert und gehypt werden und Millionen verdienen“³². Aufgrund der beschriebenen, vielfältigen Faktoren, welche die für Kinder und Jugendliche alltäglichen Handlungsspielräume beeinflussen, drängt sich ein genauere Blick in diese *terra incognita* der Influencer auf, um Konsequenzen und mögliche Aufgabenbereiche für die Religionspädagogik aufzuzeigen.

4. Projekt: Identitätsbildung in digitalen Welten

4.1 Das Gesamtprojekt *Skill.de* und das Teilprojekt *Ibidigital*

Das Projekt *Identitätsbildung in digitalen Welten* ist Teil des größeren, interfakultären Forschungsprojekts Strategien des Kompetenzerwerbs: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung, *digitally enhanced* (SKILL.de) der Universität Passau zur Lehr- und Strukturentwicklung im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Das Vorhaben wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung bis 2023 mit Mitteln in Höhe von knapp vier Millionen Euro gefördert.³³ Zentraler Aspekt ist eine Verklammerung de-fragmentierender und de-segmentierender Maßnahmen im Kontext des *digital turn* im Bildungsbereich. Das Projekt zielt darauf ab, Fachvermittlung und Digitalisierungsaspekte beim Kompetenzerwerb von Lehramtsstudierenden systematisch zu kombinieren. Deswegen haben sich Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften fächerübergreifend in diesem Projekt zusammengefunden und bilden innerhalb des Vorhabens in eigenen Forschungsgruppen Verbünde. Es wird eine engere Verbindung der einzelnen Phasen der LehrerInnenbildung von Studium, Referendariat und Berufsleben angestrebt. Leitend für die Forschungsvorhaben sind zudem die Veränderungen, die sich durch den *digital turn* im Bildungsbereich ergeben.

31 Vgl. DEUTSCHE SHELL 2019 [Anm. 10], 295.

32 'Man muss auf einem Po kein Sektglas abstellen können', in: Passauer Neue Presse 8 (11.01.2020), Beilage Schönes Wochenende, o. S. (S.2).

33 Nähere Angaben zum Gesamtprojekt finden sich unter <https://www.skill.uni-passau.de>.



Abb.1

Quelle: Foto der Universität Passau unter CC BY 4.0 Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Für das Teilprojekt *Identitätsbildung in digitalen Welten* wurden bereits strukturelle und inhaltliche Vorarbeiten im Rahmen der Antragsstellung geleistet. Aus den Erfahrungen, die mit dem schon länger am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts in Passau laufenden Projekt *Local heroes*³⁴ gemacht wurden, konnte ein Konzept für das Projekt *Ibidigital* erstellt werden. Es baut sich aus verschiedenen Elementen auf: In einem ersten Teilsegment werden Spiegelbilder in digitalen Welten erforscht. Dazu gehören personale Präsentationsmodi in digitalen Welten, sowohl in klassischen Formaten wie Wikipedia und Lernplattformen als auch in Blogs, sozialen Netzwerken, auf Youtube etc. Außerdem werden entsprechende adaptive didaktische Materialien für unterschiedliche Zielgruppen im Religionsunterricht unter Einbezug anderer Fächer sowie einer interreligiösen und historischen Perspektive entwickelt. Zu diesem Teilbereich liefen bereits die ersten Feldstudien und Vorarbeiten (siehe dazu 4.3.1).

Im weiteren Verlauf werden sukzessive in einem zweiten Segment medial gestützte Formen des biografischen Lernens durch ein Lernen an fremden Biografien im didaktischen Labor (DiLab)³⁵ und in Veranstaltungen der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung entworfen, erprobt, evaluiert und verbessert.

Der dritte Schritt wird die Entwicklung einer Portfolio-Plattform für ein berufsbio-graphisches Lernen sein: Das zentrale Thema eines berufspersonellen Lernens soll durch eine entsprechende Portfolio-Plattform, die inhaltlich mit Segment 1 verknüpft ist, so konkretisiert werden, dass sie ein kontinuierliches Bearbeiten über das gesamte Studium hinweg (und ggf. auch ausgeweitet auf das Referendariat) ermöglicht. Eine fachspezifische Form der De-Segmentierung ergibt

³⁴ <https://www.uni-passau.de/local-heroes>.

³⁵ <https://www.dilab.uni-passau.de>.

sich hier durch die Kooperation mit dem Mentorat für Lehramtsstudierende mit dem Fach Katholische Religion und mit dem Schulreferat der Diözese Passau; dabei können entsprechende weiterführende digital ausgestaltete Unterrichtsszenarien für die LehrerInnenbildung in der zweiten und dritten Phase entwickelt werden, um eine berufspraxisorientierte Reflexivität zu fördern.

Schließlich steht am Ende des Projekts die Entwicklung eines neuen Lehrformats, das eine Teilveranstaltung des bisherigen Basismoduls Religionspädagogik ersetzen soll. Gemäß der Anlage des Projekts erfolgt die Entfaltung der Fragestellung auf verschiedenen miteinander verschränkten Ebenen: Konzepte der Identitätsbildung heute, konkretisiert auf die Chancen und Grenzen digitaler Präsentationen hin unter Einbezug der besonderen Aspekte einer religiösen Identitätsbildung, verbunden mit der Thematik einer Entfaltung einer beruflichen Professionalität durch reflexive Prozesse des biografischen Lernens. Hier sollen die bei den zuvor skizzierten Segmenten entwickelten konkreten Maßnahmen so implementiert werden, dass ein hochschuldidaktisch innovatives Modell eines inhaltlich und personell ausgerichteten Lernformats entwickelt werden kann.

4.2 Der multiperspektivisch vernetzte Ansatz des Projekts

Ein wesentlicher Grundgedanke des fakultätsübergreifenden Projekts der Universität Passau liegt in der De-Segmentierung und De-Fragmentierung der derzeitigen LehrerInnenbildung. Diesem wird im Teilprojekt *Identitätsbildung in digitalen Welten* im Hinblick auf die Frage nach der Identitätskonfiguration, die mittlerweile an unterschiedlichsten Orten – real und virtuell – erfolgt und zunehmend zu einer fluiden Identität führt³⁶, nachgegangen. Ein eindimensionales Zugehen auf die Thematik erscheint deshalb wenig sinnvoll. Daher sollen die skizzierten Projekte und Maßnahmen die subjektorientierte Frage nach der Identitätskonfiguration multiperspektivisch vernetzt umsetzen: so werden medienreflexiv die alltagskulturellen, personalen Präsentationsmodalitäten kritisch untersucht. Wie stellen sich Kinder und Jugendliche in den neuen Medien (z.B. soziale Netzwerke, Blogs etc.) selbst dar? Welchen Einfluss nehmen die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Ichs auf die Selbstwahrnehmung? Religionspädagogisch werden Zusammenhänge auf die Konzeptionen eines Umgangs mit Fremdbiografien untersucht und fächerübergreifend mit anderen personalen Ansätzen verglichen und vernetzt. So ist danach zu fragen, welche Bedeutung personale Ansätze im Kontext der Identitätsbildung in der Geschichts-, Deutsch-, Kunst- und Musikdidaktik haben und wie dieses Potenzial für identitätsbildende

36 Siehe oben, Punkt 1.

Prozesse unterrichtlich genutzt werden kann. Im Bereich der Selbstvergewisserung und Selbstbeschreibung kommt der Dekodierung der Sprach- und Symbolwelten eine tragende Rolle zu, weil sie eine Schlüsselrolle bei der Identitätsbildung einnehmen.

Davon ausgehend sollen schließlich unterrichtsrelevante Modelle einer Identitätsbildung in medialen Räumen erarbeitet werden. Diese Modelle sind nicht auf die erste Phase der LehrerInnenbildung beschränkt, sondern können Eingang in die zweite und dritte Phase finden.

Studierende als forschende Lernende sind dabei gleichzeitig als junge Erwachsene, die sich in einem Entwicklungsprozess befinden, von der Frage nach der persönlichen und berufspersonellen Identitätsentwicklung betroffen und sollen diese durch multiperspektivische und fächerübergreifende Interventionen eines biografischen Lernens auch berufspersonell interpretieren. Mediale Welten können hier einen Mehrwert erbringen: ein Erforschen der weltweit spezifischen Ausprägungen einer Berufsprofessionalität (rezeptiver Ansatz), eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Frage nach dem eigenen professionellen Habitus³⁷ beispielsweise in digitalen Formen eines Portfolio (reflexiver Ansatz) und eine Begleitung durch Personen aus den folgenden Phasen der LehrerInnenbildung (dialogischer Ansatz) sollen auf einer digitalen Plattform miteinander verstrickt werden. Das Projekt erhält eine nachhaltige Implementierung durch die Ausgestaltung eines neuen verpflichtenden Lehrformats.

4.3 Die Projektbausteine

4.3.1 Eine Spurensuche: Spiegelbilder in digitalen Welten – eine Pilotstudie

Eine erste Pilotstudie (informelle Umfrage in verschiedenen Schulklassen) ergab, dass Grundschulkindern meist bis zu einer Stunde täglich, viele aber auch bis zu zwei Stunden täglich online sind. Hingegen befinden sich MittelschülerInnen oft drei bis fünf Stunden täglich in digitalen Welten. Dabei spielen in der Regel verschiedene Apps eine wichtige Rolle: Bei Grundschulkindern ist mit Abstand YouTube am beliebtesten, gefolgt von WhatsApp und TikTok. Die sozialen Netzwerke WhatsApp, Instagram und Snapchat gewinnen bei den SchülerInnen der Sekundarstufe an Bedeutung. Facebook und Twitter dagegen können als weitgehend irrelevant eingestuft werden. Während etwa die Hälfte der Grundschulkindern noch angibt, dass die Nutzung der Apps für ihr Leben unwichtig sei, steigt die Bedeutung mit zunehmendem Alter an.

37 Vgl. MENDL 2019 [Anm. 4], 104–105.

Diese Erforschung einer – aus der ForscherInnenperspektive – fremden Welt kann auch mit den bisher vorhandenen Studien abgeglichen werden: Bei großen Studien werden die überwiegend bekannten Top Ten der InfluencerInnen abgefragt; das zu untersuchende Personal kann in verschiedene inhaltliche Sparten eingeteilt werden, z.B. *Beauty* mit Lisa Marie Schiffner oder Marvyn Macnificent, *Unterhaltung* bzw. *Lifestyle* mit Knossi oder Rebekha Wing, *Online-Spiele* mit StandartSkill oder iCrimax, *Musik* mit Samra oder Selina Mour und *Sport* mit FlyingUwe oder den Brotatos. Solche im Allgemeinen weniger bekannten Persönlichkeiten mit ihren individuellen Biografien, die aufgrund ihrer vergleichsweise geringen Anzahl an FollowerInnen oft als *Micro-InfluencerInnen* einzustufen sind und mit denen die RezipientInnen gefühlt reale Freundschaftsbeziehungen pflegen können,³⁸ gilt es nun hinsichtlich ihres Potenzials genauer zu untersuchen: Inwiefern können sie religionspädagogisch bedeutsam sein? Dafür braucht es allerdings auch medienreflexiv angelegte Konzeptionen zum Lernen an digital repräsentierten Identitätsfragmenten fremder Biografien. Da in Bezug auf die Affinität von Kindern und Jugendlichen zu Medien in der Regel eher pauschalisierend von einem tendenziell kritischen und reflexiven Umgang die Rede ist, sollten diese Konzepte zwar altersgerecht, interessen- und kompetenzorientiert gestaltet sein, doch drängt sich hier eine differenziertere Herangehensweise auf. Während ein Teil der Heranwachsenden, vor allem mit zunehmendem Alter, die InfluencerInnen und ihre Marketingstrategien doch durchschaut (z.B. sie teilen doch nur ihr Leben, machen Blödsinn, sehen bloß schön aus, geben an etc.), erfasst nicht jede/r das komplexe Konstrukt dieser digitalen MeinungsmacherInnen, insbesondere die jüngeren MediennutzerInnen und Heranwachsende auf dem unteren Bildungsniveau. So gelten SchülerInnenäußerungen zufolge InfluencerInnen durchaus als Vorbilder, weil ihnen Eigenschaften wie selbstbewusst, motivierend, ehrlich oder erfolgreich zugeschrieben werden, sie wichtige Themen ansprechen und man etwas von ihnen lernen könne, sie einen coolen Lifestyle und viel Geld hätten. Auch wenn es diverse Beweggründe für eine Zu- oder Abneigung gegenüber InfluencerInnen gibt, so bleibt dennoch in den meisten Fällen die Aufmerksamkeit für sie bestehen. Dieser Umstand sollte für die Auskonturierung von medienethischen und religionspädagogischen Zielkompetenzen fruchtbar gemacht werden.

4.3.2 Eine hochschuldidaktische Verankerung: digitale Kompetenz von Studierenden

Das Projekt Skill.de widmet sich als Anschlussvorhaben zum Projekt Skill der Verbesserung der LehrerInnenbildung vor allem im Bereich der digitalisierungs-

38 Vgl. Wie der Rat einer guten Freundin, in: Frankfurter Allgemeine Woche 3 (2020), 36–37.

bezogenen Kompetenzen. Diese sind als grundlegende Fähig- und Fertigkeiten notwendig, um Studierende zu befähigen beim *digital turn* im Bildungsbereich als aktiv Gestaltende teilzunehmen.

Studierende aller Fächergruppen müssen für ihren späteren Berufsalltag Basisqualifikationen im Bereich einer näher zu spezifizierenden *digital literacy* erlangen können. Fachliche und digitalisierungsbezogene Kompetenzen müssen Hand in Hand erworben und ineinander verschränkt werden. Dazu ist es notwendig, sowohl strukturelle als auch inhaltliche Veränderungen innerhalb der LehrerInnenbildung anzugehen. Im strukturellen Bereich betrifft dies die schon angesprochene *digital literacy* ebenso wie die Schaffung von Kooperationsstrukturen zur Weiterentwicklung interdisziplinärer Lehre, die auf digitaler Ebene umgesetzt werden sollen. Eine phasenübergreifende Zusammenarbeit aller an der LehrerInnenbildung beteiligten Institutionen könnte der De-Segmentierung entgegenwirken. Auch hier bietet die Digitalisierung ein großes Potenzial.

Dies zeigt sich überall dort, wo unterrichtstaugliche Konzepte für digital unterstütztes Lehren und Lernen in Schule und Hochschule angewandt und von den Studierenden erworben werden können. Vor allem auf inhaltlicher Seite gilt es, inter- und transdisziplinäre Aspekte genügend zu beachten, um der De-Fragmentierung entgegen zu wirken.

5. Das Ziel: *religious digital literacy*

Das Projekt *Ibidigital* ist innerhalb des Gesamtvorhabens Skill.de verortet. Die unmittelbar damit verbundenen Ziele und Forschungsfelder wurden hinreichend erläutert. Darüber hinaus verweist das Arbeiten an und mit Biografien – sowohl der eigenen als auch fremden – auf einen Kompetenzerwerb, der über den engeren Rahmen der Identitätskonfiguration in digitalen Welten hinausgeht. Es leistet einen Beitrag zum Aufbau einer *religious digital literacy*.

Der Begriff der *literacy* ist im Kontext des Bildungsbereichs ursprünglich für grundlegende Schreib- und Lesekompetenzen verwendet worden und spielte bisher innerhalb der deutschsprachigen Bildungsdiskussion eine geringere Rolle als der Kompetenzbegriff. Dies beginnt sich insofern zu ändern, weil der Begriff nunmehr in unterschiedlichen Wissensdomänen angewandt wird. Innerhalb der Religionspädagogik lässt sich von einer *religious literacy* sprechen, die eine allgemeine, grundlegende religiöse Bildung meint, die allen Menschen zuteilwerden sollte, egal ob sie nun persönlich gläubig sind oder nicht. Zu dieser Grundbildung zählt die Fähigkeit, religiöse Sprach- und Symbolsysteme zunächst einmal wahr-

nehmen zu können. Diese müssen dann aber auch entschlüsselt und verstanden werden können. Ein weiteres Ziel besteht im Wissen um religiöse Werte und deren Begründung im religiösen Kontext. Religionskundliche Bildung trägt außerdem dazu bei, die Welt besser verstehen und sich überhaupt über religiös relevante Fragen und Anliegen miteinander verständigen zu können. Auf dieser Basis scheint ein respektvoller Umgang mit Menschen möglich, die sich zu einer bestimmten Religion bekennen und diese auch leben.³⁹

Was kennzeichnet nun demgegenüber eine religious *digital literacy*? Ausgehend von der Definition der religious literacy und der Tatsache, dass religiöses Leben nicht nur in der analogen Welt stattfindet, sondern sich auch im digitalen, virtuellen Raum abspielt, gelten die oben ausgeführten Aspekte ebenso für das digitale Handeln und die virtuellen Räume. Darüber hinaus schafft eine *religious digital literacy* die Voraussetzungen, die speziellen Mechanismen und Besonderheiten, die für religiöses Leben innerhalb des digitalen Raumes gelten, zu verstehen und sich innerhalb dessen eigenständig bewegen zu können. Lebens- und Erfahrungsräume der Zukunft werden die Trennlinie zwischen analoger und digitaler Welt zunehmend durchlässiger gestalten. Digitales Leben wird damit nicht nur zu einem Teilbereich der Realität, sondern sie wird Realität, auch im religiösen Leben.

39 Vgl. MENDL 2019 [Anm. 4], 243.

Christliches Influencing auf YouTube als *„doing emotion“*

Die Autorinnen

Rebekka Krain, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster sowie am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn, Bereich Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion.

Rebekka Krain
Universität Paderborn
Institut für Katholische Theologie
Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn
rebekka.krain@uni-paderborn.de



Laura Mößle, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Katholischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen.

Laura Mößle
Katholisches Institut für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR)
Liebermeisterstraße 12
D-72076 Tübingen
laura.moessle@uni-tuebingen.de



Christliches Influencing auf YouTube als *„doing emotion“*

Abstract

Dieser Beitrag untersucht das Phänomen christliches Influencing auf Youtube und geht der Frage nach, welche Funktionen Emotionen in den Videos der christlichen InfluencerInnen übernehmen. Zunächst wird das Phänomen des christlichen Influencings anhand der dort wirkmächtigen Praktiken erläutert sowie vor dem Hintergrund des ‚doing emotion‘ Ansatzes von Monique Scheer diskutiert. Es folgt eine exemplarische Analyse von zwei Videos der christlichen Influencerin LiMarie. Die Analyse macht drei Emotionspraktiken sichtbar: ‚Doing Intimacy‘, ‚Undoing Complexity‘ und ‚Doing Christian Lifestyle‘. Besonders mit Blick auf christliches Influencing kann die Perspektive des ‚doing emotion‘ dabei helfen zu verstehen, wie Emotionen in den Clips konstruiert werden, die einer Sehnsucht nach einfachen Wahrheiten und lebendiger Begeisterung Ausdruck verleihen. Der Beitrag möchte für Funktionen und Wirkweisen des Influencings sensibilisieren.

Schlagworte

Youtube– Christliches Influencing – doing emotion – Emotionspraktiken

Christian Influencing on YouTube as *„doing emotion“*

Abstract

This article is about Christian Influencing on Youtube and the ‘emotional practices’ they contain. The phenomenon Christian Influencing will be explained and discussed in view of the ‘doing emotion’ approach by Monique Scheer. This is followed by an exemplary analysis of two videos from Christian Influencer LiMarie. The analysis shows that practices generate certain emotions that can be grouped into three themes: ‘Doing Intimacy’, ‘Undoing Complexity’ and ‘Doing Christian Lifestyle’. Through the doing emotion approach it’s possible to decipher how these influencers create a stage of craving for simple truths and burning enthusiasm for being a Christian. The article addresses the need to be sensitized about how influencing functions and the impact it has.

Keywords

Youtube – Christian Influencing – doing emotion – emotional practices

Einleitung

Influencing ist heute – wie selbstverständlich – Teil der sozialen Medien: Auf Plattformen wie Instagram, YouTube oder Twitter inszenieren sich Personen scheinbar absichtslos mit Produkten und versorgen ihre FollowerInnen mit Kauf-, Entscheidungs- und Lebensführungsempfehlungen. Längst haben sich dies auch VertreterInnen unterschiedlicher christlicher Gemeinschaften zum Vorbild genommen und ein neues Nischenprogramm erschaffen: *christliches Influencing* oder auch *Christfluencing*.

Eine solche digitale Kommunikation funktioniert hierarchiefrei. Die InfluencerInnen ermächtigen sich selbst dazu, das Evangelium und ihren Glauben online, und damit für jeden zugänglich, zu teilen. Diese Form von Verkündigung setzt nicht auf institutionelle Autorität und legitimierte Wahrheiten, sondern auf persönliche Relevanz des Glaubens und Emotionen.

In diesem Beitrag untersuchen wir das Phänomen christliches Influencing auf YouTube und gehen der Frage nach, welche Funktionen Emotionen in den Videos der christlichen InfluencerInnen übernehmen. In einem ersten Schritt nehmen wir Influencing im Allgemeinen und christliches Influencing im Speziellen in den Blick. Wie funktioniert Influencing? Worauf baut die Kommunikation zwischen InfluencerIn und FollowerInnen? Welche Praktiken kommen zum Einsatz? In einem zweiten Schritt soll eine explorative und damit beispielhafte Analyse zweier YouTube-Videos der Christfluencerin *LiMarie* Aufschluss über Inhalte und Wirkweisen christlichen Influencings geben. Damit bietet der Artikel eine erste Sondierung eines bislang noch wenig erforschten Feldes.

Für die Analyse ziehen wir den von Monique Scheer entwickelten Ansatz des *doing emotion* heran, der eine praxistheoretische Perspektive auf Emotionen vorschlägt. Abschließend nehmen wir die eingangs gestellte Frage wieder auf und verorten sie im religionspädagogischen Kontext.

1. Influencing auf YouTube: eine (Kauf-)Empfehlung

Gaming, Musik, Mode, Beauty, Workout, Produkttests, Nachrichten, Tutorials. Das 2005 gegründete Videoportal *YouTube* bietet mannigfaltige professionelle, amateurhafte, informative, beängstigende, unterhaltsame oder skurrile Videos. Mehr als eine Milliarde NutzerInnen konsumieren, kommentieren, bewerten oder laden

selbst Videos auf YouTube hoch. Hierbei gilt das sog. 90-9-1 Prinzip¹: 90 % der YouTube-NutzerInnen konsumieren die Videos ausschließlich als stille BeobachterInnen, 9 % hinterlassen als AkteurInnen Bewertungen und Kommentare und lediglich 1% sind als HerstellerInnen eigener Videos aktiv.

Auch Jugendliche nutzen das Angebot auf YouTube. Bei der JIM-Studie gaben von 1200 Befragten knapp 60 % der Jugendlichen an, täglich bzw. mehrmals pro Woche YouTube Videos anzusehen.² Ihre Vorlieben sind dabei so divers wie das Angebot selbst. Die häufigsten Nennungen liegen im Bereich Gaming und Musik.³ Laut der Shell-Jugendstudie ist YouTube die zweitwichtigste Plattform für Jugendliche nach WhatsApp.⁴ Neben Entertainment nutzen sie die Plattform auch als Informationsdienst: 43 % vertrauen dem dortigen Informationsangebot mehr als Facebook oder Twitter.⁵ Jugendliche suchen auch Rat für bestimmte Lebenssituationen auf YouTube. Videos über Motivation und Lebenshilfe finden vor allem bei weiblichen Jugendlichen Anklang. Eine sechzehnjährige Gymnasiastin sagt dazu: „Es ist echt ganz gut, das ist so eine allgemeine Therapie fast schon. Die sagen echt schöne Sachen, die einem manchmal weiterhelfen können.“⁶

Bei einem so weitreichenden Kanal treten wirtschaftliche Interessen auf: Zum einen gewinnt die Plattform ihr Kapital größtenteils durch das Abspielen von Werbespots. Zum anderen wird durch mehr oder weniger offenkundige Werbung für Produkte in Videos sog. *Influencer-Marketing* betrieben. YouTube ist bei InfluencerInnen ein beliebtes Medium der „Content-Verbreitung“⁷ und wird damit zur lukrativen Einnahmequelle: Hinter Produktempfehlungen stehen Verträge mit Drittanbietern, sodass es inzwischen vermehrt erwerbsmäßige YoutuberInnen gibt.⁸

-
- 1 Das Prinzip entwickelte das Webvideomagazin broadmark.de. Vgl. LANDESZENTRALE FÜR MEDIEN UND KOMMUNIKATION (LMK) RHEINLAND-PFALZ (AdÖR): Zahlen und Fakten. YouTube-Nutzung, in: <https://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/youtube/zahlen-und-fakten-youtube-nutzung-in-deutschland/> [abgerufen am 14.01.2020].
 - 2 Vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜD-WEST: JIM-Studie 2018. Jugend – Information – Medien. Basisinformationen zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart 2018: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf [abgerufen am 14.01.2020], 46f.
 - 3 Vgl. EBD., 49.
 - 4 Vgl. SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim / Basel: Beltz 2019, 32.
 - 5 Vgl. WOLFERT, Sabine / LEVEN, Ingo: Freizeitgestaltung und Internetnutzung. Wie Online und Offline ineinandergreifen, in: SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim / Basel: Beltz 2019, 213–246, 243.
 - 6 LEVEN, Ingo / UTMANN, Hilde: Die Vielfalt der Digital Natives, in: SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, Weinheim / Basel: Beltz 2019, 247–312, 279.
 - 7 NISCHL, Marco / STEINBERG, Laurina: Funktionsweise des Influencing. Grundlagen, Strategien und Erfolgsfaktoren, Wiesbaden: Springer Gabler 2018, 23.
 - 8 Vgl. LANDESZENTRALE FÜR MEDIEN UND KOMMUNIKATION (LMK) RHEINLAND-PFALZ (AdÖR): Kommerzialisierung auf der Plattform Youtube, in: <https://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/youtube/kommerzialisierung-auf-der-plattform-youtube/> [abgerufen am 14.01.2019].

Doch welche Praktiken zeichnen den Trend des Influencings aus? Der Begriff *Influencer* (engl. „to influence“: beeinflussen) bezeichnet Personen, die in sozialen Netzwerken wie bspw. YouTube starke Präsenz zeigen und damit hohes Ansehen genießen. Anhand der FollowerInnen- oder AbonnentInnenanzahl lässt sich die Präsenzstärke der InfluencerInnen und damit ihr Marktwert messen.⁹ Marketingperspektivisch bedienen InfluencerInnen ein Bedürfnis nach Orientierung. Produktangebote werden unübersichtlicher und Kaufentscheidungen immer komplexer. Trends verändern sich in immer kürzerer Zeit und Technologien entwickeln sich rasant weiter. Zudem sinkt das Vertrauen der KonsumentInnen in klassische Werbung – Empfehlungen von Freunden, Bekannten oder unabhängigen ExpertInnen wird allerdings eine hohe Bedeutung beigemessen. Influencing reagiert auf diesen Trend.¹⁰ InfluencerInnen „geben (als Tester) Empfehlungen oder Prognosen ab und sind Innovatoren neuer Produkte. Durch ihr Pionierverhalten überzeugen sie Konsumenten zum Kauf.“¹¹ Der Psychologe und Wirtschaftswissenschaftler Robert Cialdini benennt einige Merkmale der beeinflussenden Praktiken des Influencings. Darunter auch das Prinzip des *Social Proof*, das die Orientierung an den Denk- und Verhaltensweisen anderer in den Mittelpunkt stellt: „The principle of social proof states that one important means that people use to decide what to believe or how to act in a situation is to look at what other people are believing or doing there.“¹² Social Proof basiert auf Unsicherheit – bspw. angesichts einer Kaufentscheidung – und transformiert diese durch das Herstellen von Ähnlichkeit zwischen InfluencerInnen und AdressatInnen in Orientierung. Darüber hinaus überzeugen InfluencerInnen laut Cialdini durch Vertrauenswürdigkeit, Hingabe und konsistentes Verhalten.¹³

2. Christliches Influencing – „Kauf mir diesen Glauben ab!“

Es gibt auch InfluencerInnen, die sich explizit als VertreterInnen und VermittlerInnen christlicher Werte und Inhalte verstehen. Man nennt sie auch *ChristfluencerInnen*. Sie bezeugen – nach Selbstaussage – christliche Werte auf Instagram und YouTube. Einerseits sind die Clips sehr aufwändig inszeniert, andererseits arbeiten sie mit scheinbar improvisierten und unperfekten Momentaufnahmen.

9 Vgl. LAMMENETT, Erwin: Praxiswissen Online-Marketing. Affiliate-, Influencer-, Content- und E-Mail-Marketing, Google Ads, SEO, Social Media, Online-inklusive Facebook-Werbung, Wiesbaden: Springer 2019, 145.

10 Vgl. NISCHL / STEINBERG 2018 [Anm. 7], 1.

11 Vgl. BUNDESVERBAND DIGITALE WIRTSCHAFT (BVDW) E.V.: Social Media Kompass 2017/2018, 42, in: https://www.bvdw.org/fileadmin/bvdw/upload/publikationen/social_media/kompass_social_media_2017_2018.pdf [abgerufen am 14.01.2020], 40.

12 CIALDINI, Robert B.: Influence: science and practice, Boston: Allyn and Bacon 2001, 140.

13 Vgl. EBD.

Christliche InfluencerInnen bemühen sich aktiv um Bezüge zum Alltag ihrer FollowerInnen, indem sie teils ungeschminkt Einblick in ihre Lebenswelt geben.¹⁴

Eine Bestandsaufnahme, ein ‚Who is who‘ der christlichen InfluencerInnen, ist nicht leicht zu erstellen. Menschen, die christliches Influencing über Social Media betreiben, tun das über die Welt verteilt. Das Phänomen ist vor allem im us-amerikanischen Raum verbreitet. Im deutschsprachigen Raum wird man schnell auf einen Namen stoßen: *LiMarie*. Die Influencerin zählt auf YouTube 13.500 AbonnentInnen¹⁵ und betreibt den „wahrscheinlich meistgeklickte[n] deutschsprachige[n] Kanal von christlichen Influencern.“¹⁶ In ihrer sog. Kanalinfo heißt es:

„Nicht jeder kann alles wissen. Aber jeder kann Anderen mehr davon geben. Ich möchte mich als Christin nicht unter den Vorurteilen der Welt verstecken, sondern lieber auf das schauen, was ich Anderen zu geben habe. Dieser Kanal ist aus meiner Arbeit bei GIVICI entstanden. Hier gibt es persönlichere Vlogs¹⁷, inspirierende Lifestyle-Videos und natürlich auch Teachings, die weiterhelfen. Hope you enjoy!“¹⁸

Man kann festhalten, dass es *die* christliche Influencerin oder *den* christlichen Influencer nicht gibt – es sind viele und ihre Persönlichkeiten, ihr Content und ihre Intentionen sind sehr divers. Dennoch kann an der eben zitierten Kanalinfo ein Kern des Phänomens verdeutlicht werden: Einzelne Personen bringen sich mit ihrem – zumeist als ‚christlich‘ (teilweise aber auch explizit als z.B. ‚katholisch‘, ‚evangelisch‘, ‚charismatisch‘ oder ‚freikirchlich‘) bezeichneten Glauben und Lebensstil in den Fokus der Aufmerksamkeit ihrer FollowerInnen. Sie bringen ins Wort und stellen in ihren Videos dar, was für die meisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen längst nicht mehr selbstverständlich ist: ChristfluencerInnen inszenieren sich als vertrauenswürdige ExpertInnen und versichern den Viewerinnen, dass die von ihnen vorgelebten Lebensentwürfe die verlässlich richtigen sind. Anders als beim Influencer-Marketing streben sie nicht zwingend eine hohe Reichweite in Social Media an. Sie gebrauchen das Prinzip des Social Proof – nur eben im kleineren Zirkel der digitalen Community aus Gleich- und Ähnlichgesinnten.

14 Vgl. REDMANN, Victor: Menschenfischer auf Youtube, in: https://www.deutschlandfunk.de/christfluencer-menschenfischer-auf-youtube.886.de.html?dram:article_id=451299 [abgerufen am 14.01.2020].

15 Stand 14.01.2020.

16 KRONE, Tobias: Kein Sex, davon aber viel, in: https://www.deutschlandfunk.de/christliche-influencerin-kein-sex-davon-aber-viel.886.de.html?dram:article_id=444540 [abgerufen am 14.01.2020]; Das erscheint im Vergleich zu anderen, nicht-christlichen InfluencerInnen zunächst als überschaubare AbonnentInnenzahl. Zum Vergleich: BibisBeautyPalace zählt 5,73 Millionen AbonnentInnen.

17 Kunstwort aus Video und Blog. Der Begriff meint einen Blog in Form von Videos.

18 Kanalinfo zu „LiMarie“: <https://www.youtube.com/channel/UCMp90eiJ9I5CCzPuei8hObQ/about> [abgerufen am 14.01.2020].

Die Clips sind aufwändig produziert und verfolgen vor allem zwei Ziele: Das Evangelium zu verbreiten und neue KirchenanhängerInnen zu gewinnen.¹⁹ Es geht christlichen InfluencerInnen darum, ihre ViewerInnen von einem christlichen Leben zu überzeugen. Durch unverblümte Antworten auf teils delikate Fragen, möchten sie vor allem Jugendliche und junge Erwachsene inspirieren, diesen Lebenswandel zu vollziehen.

Die Kanalinfo macht auch deutlich, dass LiMarie nicht allein oder ohne unterstützende Strukturen agiert. Sie gehört – wie viele weitere ChristfluencerInnen – zur GIVICI, der *Global Video Church*, einer Kirche mit hauptsächlich freikirchlicher Zielgruppe, die vollständig online funktioniert: Predigten, Hauskirchentreffen sowie weitere Videos für Kinder, Jugendliche und Erwachsene laden online zur Vernetzung ein.²⁰ Entscheidend scheint die finanzielle Unterstützung, die den professionellen Videoauftritt der 24-jährigen ermöglicht.

Im deutschsprachigen Raum trifft man auf weitere bekannte YoutuberInnen: Da wäre z.B. Jana Highholder, eine Medizinstudentin aus Münster, die im Auftrag der EKD junge Menschen mit ihren Videos erreichen soll. Oder auch Juju Ploch, eine Teenagerin mit blauen Haaren, die neben Haartipps ihre Erkenntnisse aus dem Bibelstudium teilt. Oder der 32-jährige Pastor Gunnar Engel, der jede Woche Videos im Pfarrhaus dreht und damit Werbung für Kirche und Gottesdienst machen will. Oder die promovierte Exegetin Nina-Sophie Heeremann, die auf YouTube als Mini Kat agiert und ihrer Kanalinfo zufolge Minikatechese zu den liturgischen Lesungen der katholischen Kirche erteilt. Sie und weitere Namen findet man in einer bei YouTube abrufbaren „konfessionsübergreifende[n] Playlist mit YouTuber*innen, die über ihren Glauben sprechen.“²¹

3. Inhalte und Formen: konservativ und trendy

Die Playlist verdeutlicht: Es gibt viele Menschen, die auf YouTube ihren Glauben zum Thema machen. Die Formen sind vielfältig, die Videos und ihre ProduzentInnen sehr unterschiedlich. Einige YouTuberInnen sprechen ihren Glauben nur gelegentlich an, bei anderen ist er Dreh- und Angelpunkt all ihrer Videoproduktionen. Beim christlichen Influencing ist das gesamte Channeldesign wichtig: Es ist darauf ausgelegt, ViewerInnen vom Content zu überzeugen und sie über einen längeren Zeitraum mit vielen Videos zu versorgen.

19 Vgl. REDMANN, [Anm. 14].

20 Global.Video.Church. Kirche für jedermann. Zu jederzeit. Überall, in: <https://givici.net/> [abgerufen am 14.01.2020].

21 Christliche YouTuber: https://www.youtube.com/playlist?list=PLwaRwXQ36qDtG_9RcC7TcLI5wnEC5MRg7 [abgerufen am 14.01.2020].

Die ChristfluencerInnen präsentieren sich in ihren Videos als Menschen, deren Alltag von der Präsenz Gottes und ihres gelebten Glaubens durchzogen ist. Gleichzeitig soll deutlich werden, dass man als ChristIn auch ‚normal‘ sein kann und, dass das, was die InfluencerInnen als christlichen Lebenswandel und Alltag präsentieren, nicht im Widerspruch bspw. zu einem modernen Lifestyle stehen muss: Konservativ trifft trendy.²² Das selbstverständliche Nebeneinander dieser beiden Merkmale zeichnet die neue und für bestimmte Zielgruppen faszinierende Form aus, in der christlicher Glaube digital verkündet und vorgelebt wird.

Inhaltlich bezieht LiMarie in ihren Videos (gemeinsam mit Ehemann Lukas) deutlich Position gegen Sex vor der Ehe²³, gegen Abtreibung²⁴ und für geschlechterstereotype, klar binär vorgeprägte Rollenbilder²⁵. LiMarie stellt ihre Weltsicht als die einzig wahre und heilsnotwendig alternativlose Antwort dar und untermauert diese mit einem einseitigen Bibelverständnis.²⁶ Damit kommt es zur

„Ausschaltung von Kontingenz und die Aufrichtung eines Infallibilitätsanspruchs. [...] Ein Partikulares, sei es ein Bruch, sei es eine persönliche Erfahrung, ein idealisierter Zustand in der Vergangenheit oder ein utopisches Ziel in der Zukunft, wird zum Allgemeingültigen gemacht und damit zum unhinterfragbaren Beurteilungsmaßstab des Ganzen.“²⁷

Neben Videos, in denen diese und weitere Inhalte in direkten Ansprachen an die ViewerInnen weitergegeben werden, gibt es weitere Clipformate, die die ChristfluencerInnen produzieren. Diese reichen von ‚Q&As‘ (Questions & Answers), Videotagebucheinträgen, Anleitungen zum Bibellesen bis hin zu Schmink- oder Haarpflegetipps. So kann es vorkommen, dass manche Clips auf den ersten Blick nicht von anderen Beauty-Tutorials unterschieden werden können.

4. Christliches Influencing als ‚doing emotion‘

LiMarie, Juju Ploch oder Jana Highholder haben eines gemeinsam: Sie arbeiten mit Emotionen. Das überrascht keineswegs, Emotionen sind bei zwischenmenschlicher Kommunikation nicht wegzudenken. Zunehmende digitale Kommunikation führt dazu, dass auch Emotionen im digitalen Raum verhandelt wer-

22 Vgl. KRONE, [Anm. 16].

23 Vgl. z.B.: LiMARIE: Kein Sex vor der Ehe. Videos 1–4, in: <https://www.youtube.com/watch?v=sYPod3ZsCfQ> [abgerufen am 14.01.2020].

24 Vgl. z.B.: LiMARIE: „Was ich über Abtreibung denke“, in: <https://www.youtube.com/watch?v=T7nkwPg67N4> [abgerufen am 14.01.2020].

25 Vgl. z.B. LiMARIE: „Das geht raus an alle Frauen“, in: https://www.youtube.com/watch?v=Rk0kZqz8F_w [abgerufen am 14.01.2020].

26 ASCHENBRENNER, Sophie: <https://www.jetzt.de/schwerpunkt-youtube/christliche-influencer-innen-auf-youtube> [abgerufen am 14.01.2020].

27 POLLACK, Detlef / ROSTA, Gergely: Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich, Frankfurt a.M. / New York: Campus Verlag 2015, 407.

den, mal mehr mal weniger explizit. Man denke bspw. an die verschiedenen Smiley, Symbole und den ‚Gefällt mir‘-Daumen bei Facebook, den Herz-Button bei Instagram, Emojis auf WhatsApp oder personalisierte Memojis von Apple, bei denen sogar die Haut-, Haar- und Augenfarbe der/des User/s/In, Brille und Schmuck individuell festgelegt werden können. Emotionen werden auch sichtbar in Hashtag-Bewegungen auf Twitter, beim Online-Dating, auf virtuellen Friedhöfen, in der Onlineseelsorge, in Selbsthilfeforen oder wie im Fokus dieses Artikels in Glaubenszeugnissen von ChristfluencerInnen auf YouTube.

Um den Emotionen bei christlichem Influencing näher zu kommen, ziehen wir den von Monique Scheer entwickelten Ansatz der *Emotionspraktiken* heran. Grundlegend für diesen Ansatz ist die praxistheoretische Perspektive auf Emotionen, d.h. Emotionen und Praktiken werden untrennbar miteinander verknüpft. Scheer postuliert,

„dass wir Emotionen nicht *haben*, sondern *tun*. Wir tun sie nicht im Sinne einer intentionalen Handlung, sondern im Sinne des *doing* der Performativitäts- und Praxistheorie, und da dieses *doing* stets mit anderen Praktiken verbunden ist, kommen wir methodisch in der historischen und kulturwissenschaftlichen Forschung über diese Praxiskomplexe an die Gefühle ‚heran‘.“²⁸

Damit sind Emotionen zum einen selbst Praktiken und gleichzeitig mit anderen Praktiken verwoben, in denen sie kommuniziert, mobilisiert und gestaltet werden können.²⁹ In dem Denkmodell wird nicht trennscharf zwischen Emotionen, Gefühlen und Affekten unterschieden, um keinen vermeintlichen Dichotomien von inneren vs. äußeren, körperlichen vs. geistigen oder echten vs. falschen Emotionen aufzuliegen. Stattdessen werden „Prozesse des In-die-Tat-Umsetzens von Emotionen“³⁰ in den Mittelpunkt gerückt, die wiederum der Beobachtung zugänglich sind. Ein weites Emotionsverständnis lässt eine gewisse Prozesshaftigkeit und Mannigfaltigkeit denken und richtet den Fokus nicht auf isolierte Emotionen wie bspw. Freude, Wut und Ärger.³¹ Das scheint hinsichtlich medialer Kulturen auf YouTube notwendig, weil emotionale Praktiken hier komplex, flüchtig und ambivalent auftreten können.

28 SCHEER, Monique: Emotionspraktiken. Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt, in: BEITL, Matthias/ SCHNEIDER, Ingo (Hg.), *Emotional Turn?! Europäisch ethnologische Zugänge zu Gefühlen & Gefühlswelten*, Wien: Selbstverlag des Vereins für Volkskunde 2016, 15–36, 16f. (Hervorhebungen: im Original).

29 Vgl. BAREITHER, Christoph: Internet-Emotionspraktiken. Theoretische und methodische Zugänge, in: *Alltag-Kultur-Wissenschaft. Beiträge zur Europäischen Ethnologie* 3 (2016), 11–35, 16.

30 BAREITHER, Christoph: Vergnügen als Doing Emotion. Beispiel YouTube, in: MAASE, Kaspar u.a.: *Macher – Medien – Publika. Beiträge der Europäischen Ethnologie zu Geschmack und Vergnügen*, Würzburg: Königshausen & Neumann 2014, 36–49, 40.

31 Vgl. EBD.

Scheer nennt insgesamt vier Emotionspraktiken³²: *Mobilisierende Praktiken* evokieren Emotionen im eigenen Körper oder bei anderen. Sie werden bspw. mit Blick auf Medien gerade deshalb ausgeführt, weil man eben ein gewisses Gefühl erleben will, das mit dieser Praktik einhergeht. Gegenstände, Bilder, Räume oder Körpergesten können dabei eine Hilfe sein (z.B. das kniende Gebet im Kirchenraum). *Benennende Praktiken* verbalisieren Emotionen mit Hilfe sprachlicher *emotives*³³, die wiederum Einfluss auf das Erleben eines Gefühls nehmen. Dahinter steckt wieder eine soziale Dimension: „Benennungspraktiken sind der Versuch, unsere Gefühle eindeutig wahrzunehmen und zu äußern, damit sie ihre soziale und relationale Funktion wahrnehmen können.“³⁴ (z.B. „Ich bin so gerührt!“) *Kommunizierende Praktiken* zielen auf die Vermittlung von Emotionen an andere AkteurInnen und stellen eine Kombination aus den beiden vorigen Kategorien dar. Das Mitteilen der Emotionen mobilisiert diese und zielt auf Austausch. Scheer zufolge erfüllen kommunizierende Praktiken einen „patenten relationalen Zweck“³⁵, da sie bestimmte Gefühle bei anderen erzeugen sollen (z.B. bei einer Predigt im Gottesdienst). *Regulierende Praktiken* haben das Ziel Emotionen in gewisser Weise zu lenken oder zu dämpfen. Mobilisierung, Benennen und Kommunizieren von Gefühlen können auch regulierend wirken, jedoch liegt hier der Fokus weniger auf dem Generieren von Emotionen als auf der Einhaltung emotionaler Normen. Diese Praktiken zielen auf die Gefühlserziehung und sind z.B. für die Teilnahme an Ritualen und Zeremonien konstitutiv. Die Unterscheidung der vier Praktiken unterliegt keiner streng analytischen Trennung. Die Konzepte überlappen sich und folgen keiner ‚entweder-oder‘-Logik. Sie bieten vielmehr Perspektiven an, um Funktionen einzelner Praktiken zu verdeutlichen und eine gezielte Betrachtung dieser anzubieten.³⁶

5. Analyse der Emotionspraktiken

Um christliches Influencing auf YouTube näher zu untersuchen, unternehmen wir eine exemplarische Analyse der Emotionspraktiken bei der Influencerin LiMarie.-

Dazu wählten wir die folgenden Videos aus: Das erste Video, im Folgenden V1, mit dem Titel ‚Minimalismus, Verhütung und Single-Sein‘ wurde am 26.10.2019 von LiMarie auf YouTube eingestellt und hat eine Länge von 20:56 Minuten. Der

32 Vgl. SCHEER 2016 [Anm. 28], 29–34.

33 Hier greift Scheer den Ansatz von William M. Reddy auf. Vgl. REDDY, William M.: Against Constructionism. The Historical Ethnography of Emotions, in: *Current Anthropology* 38/3 (1997), 327–351.

34 SCHEER 2016 [Anm. 28], 32.

35 EBD.

36 Vgl. BAREITHER 2016 [Anm. 29], 17.

„Q&A“-Clip besteht aus einem zehnminütigen Schminktutorial, bei dem LiMarie eine Frage beantwortet. Anschließend steht LiMarie an einem Bügelbrett und beantwortet weitere Fragen ihrer ViewerInnen. Am 06.01.2019 zählte der Clip 23.090 Aufrufe. Das zweite Video, im Folgenden V2, mit dem Titel ‚Wie weit kann ich gehen als Christ‘ wurde am 07.01.2017 von der Global Video Church unter dem Account GIVICI Youth GER auf YouTube geladen. Der Clip ist 16:30 Minuten lang und zeigt die Christfluencerin in ihrem Studentinnenzimmer. Sie beschäftigt sich mit der Frage, ob man als junge Christin kurze Hosen tragen darf. Am 06.01.2019 zählte der Clip 67.871 Aufrufe.³⁷



Video 1 (Quelle: Privat)



Video 2 (Quelle: Privat)

Um eine Vergleichbarkeit zwischen den Videos herzustellen, wurden Clips ausgewählt, in denen nur LiMarie (ohne ihren Ehemann Lukas oder andere Gäste) zu sehen ist. Kontrastierungen wurden durch die zeitliche Differenz von 22 Monaten sowie die ungleichen Formate (Schminktutorial ‚Q&A‘ vs. Ansprache) vorgenommen. Für die Analyse fertigten wir Feldnotizen zu den Videosequenzen an. Mithilfe der praxistheoretischen Perspektive fokussierten wir uns auf das *doing emotion* in verbalen, körperlichen und gestischen Formen. Die Beschreibungen wurden nach der Grounded Theory und mit Hilfe des Computerprogramms MAX-QDA codiert. Scheers theoretischer Ansatz diente als sensibilisierendes Konzept³⁸. Während des Codiervorgangs zeigten sich Überlappungen in der Zuordnung der Emotionspraktiken. Parallel fertigten wir Memos zu einzelnen Codes an. Im Folgenden wird das Vorgehen an einer Feldnotiz zu V2 beispielhaft veranschaulicht:

¹LiMarie strahlt in die Kamera. ²Sie trägt ein weißes Oberteil mit V-Ausschnitt. ³Die junge Frau wirkt sympathisch. ⁴Sie klärt das heutige Thema: Kurze Hosen tragen. ⁵Das Thema erscheint mir absurd. ⁶Doch LiMarie schafft es, ⁷mich in ihre Gedankenwelt ⁸mithineinzunehmen. ⁹Sie gesteht

³⁷ Die Videos können über die QR-Codes oder über die nachfolgenden Links auf Youtube angeschaut werden. V1: LiMARIE: Minimalismus, Verhütung und Single-Sein, in: <https://www.youtube.com/watch?v=ddxbKotUhJE> [abgerufen am 14.01.2020]; V2: LiMARIE/ GIVICI YOUTH GER: Wie weit kann ich gehen als Christ? Schön sein, in: <https://www.youtube.com/watch?v=ukl8qt77t9k> [abgerufen am 14.01.2020].

³⁸ Vgl.: STRAUSS, Anselm / CORBIN, Juliet: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Psychologie Verlags Union 1996, 25–30.

vor der Kamera ein, ob es als christliche Frau in Ordnung sei, im Sommer kurze Hosen zu tragen.
¹⁰Mit erhobenem Zeigefinger und gleichzeitig wiederum lächelnd ermahnt sie ¹¹auch die Männer, dieses Video nicht zu überspringen, selbstverständlich müssten sie ihren Partnerinnen und Ehefrauen mit gutem Rat zur Seite stehen.

¹ LiMarie strahlt in die Kamera. Code: (Positive) Ausstrahlung/Code: Inszenierung/ mobilisierende/kommunizierende Emotionspraktik. Memo: Die gesamte Mimik wird eingesetzt und zielt darauf, einem Gegenüber zu begegnen, sie/ihn mithineinzunehmen in die eigene Begeisterung. Die Interaktion mit der Kamera zielt nicht auf eine konkrete Person, sondern vielmehr auf eine anonyme Community. Handelt es sich dabei um eine digitale Transformation der Begegnungsform?

² Sie trägt ein weißes Oberteil mit V-Ausschnitt. Code: modisch-schlichte Kleidung/kommunizierende Emotionspraktik. Memo: Durch den Ausschnitt, den die Kamera einfängt, ist das weiße Oberteil direkt im Blickfeld. Sind die Darstellungen in den Videos durchkomponiert, wurde dieses Kleidungsstück vermutlich bewusst gewählt.

³ Die Frau wirkt sympathisch. Code: Inszenierung/Code: ansprechende Wirkung/mobilisierende Emotionspraktik.

⁴ Sie klärt das heutige Thema: Kurze Hosen tragen. Code: Benennung des Themas/kommunizierende/regulierende Emotionspraktik. Memo: Sie steuert und lenkt das Thema, mögliche Reaktionen bei den ViewerInnen fließen nicht in die Kommunikation ein. ViewerInnen können sich nur durch Fortsetzen oder Stoppen des Videos dazu verhalten.

⁵ Das Thema erscheint mir absurd. Code: abwegige Wirkung/kommunizierende Emotionspraktik. Memo: Warum wählt sie als Christfluencerin dieses Thema?

⁶ Doch LiMarie schafft es, mich in ihre Gedankenwelt mithineinzunehmen. Code: beziehungsstiftende Wirkung/Code: Intimität herstellen/ mobilisierende Emotionspraktik.

⁷ mich in ihre Gedankenwelt mithineinzunehmen. Code: Fremdheit/Eigentümlichkeit.

⁸ mithineinzunehmen. Code: Machtvolles Geschehen.

⁹ Sie gesteht vor der Kamera ein, Code: Intimität herstellen/mobilisierende/regulierende Emotionspraktik. Memo: LiMarie spricht hier offen, es wirkt, als hätte sie sich schon länger dazu Gedanken gemacht. Warum spricht sie ausgerechnet im Januar über kurze Hosen?

¹⁰ ob es als christliche Frau in Ordnung sei, im Sommer kurze Hosen zu tragen. Code: Kleidervorschrift für christliche Frauen/Code: Kleidung und Identität/Code: Körper und Sexualität/mobilisierende/regulierende Emotionspraktik. Memo: Aufforderung an ViewerInnen, den eigenen Kleidungsstil im Sommer zu überdenken?

¹¹ Mit erhobenem Zeigefinger und gleichzeitig wiederum lächelnd ermahnt sie, Code: machtvolles Geschehen/Code: Gleichzeitigkeit/Widersprüchlichkeit von Emotionen/regulierende/ mobilisierende Emotionspraktik. Memo: Das Lächeln erweckt den Eindruck einer digitalen Begegnung auf Augenhöhe, der erhobene Zeigefinger sorgt für eine beherrschende Asymmetrie.

¹² auch die Männer, dieses Video nicht zu überspringen, selbstverständlich müssten sie ihren Partnerinnen und Ehefrauen mit gutem Rat zur Seite stehen. Code: Relevanz des Themas/Code: Ratschläge geben/regulierende Emotionspraktik. Memo: Die Adressierung setzt LiMaries Rollenwartungen und Beziehungsformate voraus.

Die Codierungen führten wir zu drei Ergebniskategorien zusammen, die wir als folgende Praktiken formulieren: ‚*Doing Intimacy*‘, ‚*Undoing Complexity*‘ und ‚*Doing Christian Lifestyle*‘.

5.1 ‚*Doing Intimacy*‘

Die Kategorie *Doing Intimacy* gibt Aufschluss über Praktiken, die mit Blick auf die Beziehung zwischen LiMarie und ihren ViewerInnen Nähe und Intimität erzeugen.

LiMarie zeigt sich in beiden Clips bei sich zu Hause, jeweils in ihrem Schlafzimmer. Sie schafft damit eine sehr häusliche und private Atmosphäre. Im Hintergrund ist ihre Schlafzimmereinrichtung zu sehen: weiß, schlicht, modern und ordentlich. Das Prinzip, sich die ViewerInnen regelmäßig in die eigenen vier Wände zu holen, lässt bei ihnen das Gefühl entstehen, in den Alltag der Influencerin mithineingenommen zu werden. Alltagsnähe vermittelt LiMarie auch durch das beiläufige Erledigen von Hausarbeiten, wie Bügeln in V1. Es entsteht ein Gefühl, als säße man wie ein/e enge/r Freund/in auf ihrer Bettkante und plaudere mit ihr über das Leben. Dabei mobilisiert LiMarie Gefühle von Vertrauen und Nähe. *Doing Intimacy* zeigt sich auch, wenn LiMarie intime Details aus ihrem Leben und ihrer Partnerschaft verrät und ihre Werte als Ratschläge an andere vermittelt.

Diese Praktiken, die Nähe, Ähnlichkeit und eine Form der Verbindung zu den ViewerInnen herstellen, sind keineswegs ausschließlich bei christlichem Influencing geläufig. Kommerzielle Kaufentscheidungen durch Influencing auf YouTube bauen ebenso auf diesem Prinzip auf: Wenn du siehst, wie ich lebe, schenkst du mir dein Vertrauen. Also: Kauf dieses Produkt! Bei LiMarie geht es jedoch nicht um eine klassische kommerzielle Kaufentscheidung, sondern um die Entscheidung zu einem radikal christlichen Lebenswandel. Also: Kauf diesen Glauben!

5.2 ‚*Undoing Complexity*‘

Die Kategorie *Undoing Complexity* repräsentiert diejenigen Praktiken, die im Zusammenhang mit der Botschaft der Influencerin stehen. Die Praktiken verwei-

sen dabei auf die Reduktion von Komplexität mit Blick auf die von LiMarie bezeugte Botschaft und ihren Glauben.

In ihren Clips gibt LiMarie den christlichen Glauben als handlungsleitende Orientierung vor. Nahbar schildert sie ihren persönlichen Nutzen von Religion und Glaube. Der Gedanke ist simpel: Gott oder die Bibel helfen ihr, Antworten auf alle Alltagsfragen zu finden. So wendet sich die Christfluencerin in V2 mit der Frage, ob man als Frau kurze Hosen tragen dürfe, direkt an Gott. Und dieser antwortet ihr. LiMaries Aussagen sind in sich konsistent, eingängig und dualistisch: „Kleide dich als Frau nicht zu aufreizend, sonst ist es gefährlich.“³⁹ Moralisierende und damit emotionsregulierende Praktiken untermauert LiMarie stets mit ernstem Gesichtsausdruck oder einem nachdenklichen Blick. Zweifel an ihrer unterkomplexen Botschaft hat sie keine. Andere Meinungen und Ansichten bezieht sie selten mit ein. In ihren Clips ist kein Platz für Pluralität oder Zweifel. Sie sieht sich als Expertin, die in der Position ist, Ratschläge zu erteilen. Z.B. in V1, wenn sie aufgrund ihrer persönlichen Bibelexegese und eigener Erfahrung das Urteil fällt, dass eine Frau in Beziehungsfragen nicht zur „Leiterin“⁴⁰ werden sollte und sie deshalb Frauen auch davon abrät, beim Kennenlernen den ersten Schritt zu unternehmen.

Undoing Complexity zeigt sich ferner im oftmals selektiven, sogar lapidaren Umgang mit der Bibel. In V1 richtet sich LiMaries Rat an Single-Frauen, die heiraten möchten. Um ihnen aufzuzeigen, wie sie ihr Singleleben gestalten sollten, zitiert sie tröstend frei nach Paulus, er wünschte sich, „ihr wärt alle Singles“⁴¹, denn dann könnten alle „so richtig Gas geben in Gottes Reich“.⁴²

Einige Ausdrücke benutzt LiMarie häufig wiederkehrend. So ist „nach dem Reich Gottes zu trachten“⁴³ das Erfolgsrezept schlechthin. Die Wortwahl wirkt phrasenhaft verglichen mit ihrer sonstigen Ausdrucksweise. Ihre Bedeutung wird nicht erklärt. Im Raum steht damit – wie selbstverständlich – die Aufforderung zum Glauben an die Botschaft.

Undoing Complexity zeigt sich schließlich auf einer weiteren Ebene im Umgang mit den Kommentaren unter den Videos: Bspw. gibt es unter V2 585 Kommenta-

39 LIMARIE [Anm. 37 „Wie weit kann ich gehen als Christ“].

40 LIMARIE [Anm. 37 „Minimalismus“].

41 EBD.

42 EBD.

43 EBD.

re.⁴⁴ Sie reichen von: „Was für ein Bullshit :D“⁴⁵ bis „Danke für die tollen Videos Gott segne euch dafür“⁴⁶. In diesem Spektrum wird in den Kommentaren mal mehr mal weniger wortreich diskutiert; unterschiedliche, gar kritische Perspektiven auf LiMaries Aussagen werden jedoch ignoriert. Die *GIVICI Youth Ger*, unter deren Account das Video veröffentlicht wurde, kommentiert ausgewählt nur einige der Kommentare. Nämlich die, in denen es um mögliche Anschlussmöglichkeiten an eine Gemeinde geht. Man will mit den Videos vor allem junge Menschen erreichen und mit Antworten der GIVICI belohnen, die ähnliche Ansichten wie LiMarie vertreten. Andere Meinungen bleiben unkommentiert.

5.3 ‚Doing Christian Lifestyle‘

Die Kategorie *Doing Christian Lifestyle* umfasst diejenigen Praktiken, die den von LiMarie postulierten christlichen Lebenswandel als modernen und besonderen Lifestyle inszenieren. Bei LiMarie wird an mehreren Stellen deutlich, wie sehr sie ihr eigenes Leben als Christin von anderen Lebensentwürfen als besonderen abgrenzt.

Die Christfluencerin inszeniert sich als Vorbild und Trendsetterin, der es gelingt ihren konservativen Lebensstil mit einem modernen Lifestyle zu vereinen. Sie lebt den christlichen Glauben als Lifestyleprodukt vor, der in ihrem Alltag eine relevante Orientierungsfunktion einnimmt. Ihre Praktiken veranschaulichen, dass die Entscheidung für den christlichen Lebenswandel, Hervorhebung und Besonderheit mit sich bringen. In V2 thematisiert sie die Frage nach dem Tragen von kurzen Hosen im Sinne besonderer Pflichten, in diesem Fall von Christinnen. Doch auch wenn LiMaries Ansichten so wirken, als fielen sie aus der Zeit, gelingt es der Christfluencerin durch ihren frischen und modernen Auftritt den Bezug zur Lebensrealität Jugendlicher und junger Erwachsener herzustellen.

LiMaries Einrichtung, ihre jugendliche Sprache, ihr geschminktes Auftreten und ihr moderner Modestil übernehmen eine zentrale Funktion: sie mobilisieren Gefühle von Zeitgeist, Modernität und zielen auf den Gedanken ‚Ich bin eine von euch‘. In V2 geht LiMarie darauf ein, dass sie sich gern schön mache und erklärt ferner, dass dies ihrer Ansicht nach im Sinne Gottes sei. Die Christfluencerin stellt sicher: Gottesglaube und Lifestyle gehen Hand in Hand.

44 Stand 13.01.2020.

45 FILMFAN1992: Kommentar zu V2, in: <https://www.youtube.com/watch?v=ukl8qt77t9k&lc=UgyzrJ15HZ8ybk0N3ed4AaABA> [abgerufen am 14.01.2020].

46 H: Kommentar zu V2, in: <https://www.youtube.com/watch?v=ukl8qt77t9k&lc=UgyzrJ15HZ8ybk0N3ed4AaABA> [abgerufen am 14.01.2020].

Die drei Kategorien stellen verschiedene Praktiken in Unterscheidung voneinander und nicht in absoluter Trennschärfe zueinander dar. Da emotionale Erfahrungen prozessual und fluide sind, sind die Analysen nicht als essentialistische oder gar ‚wahre‘ Perspektive zu interpretieren. Die Analyse bietet vielmehr eine Deutungsfolie, die für besondere Merkmale und Wirkweisen christlichen Influencings sensibilisiert.

6. Sehnsucht nach Relevanz – Religionspädagogischer Ausblick

Religiöses Influencing folgt der Logik pentekostaler Frömmigkeitsstile, die in gewisser Weise auf ein Problem des gegenwärtigen Christentums reagieren. Detlef Pollack und Gergly Rosta verweisen in ihrer Studie ‚Religion in der Moderne‘ auf die Frage nach dem persönlichen Nutzen von Religion und Glaube. Ihrer Ansicht nach reagieren die Pentekostalen auf die „immer wieder schmerzlich erfahrene Irrelevanz des Glaubens für die Lösung existenzieller Probleme.“⁴⁷ Im Zentrum steht also die Bewertung der Inhalte mit Blick auf den tatsächlichen Nutzen und der eigenen Erfahrung. Auch bei LiMarie wird dies deutlich, wenn sie ganz alltagspraktisch Konsequenzen aus ihrem christlichen Glauben ableitet und dabei nahbar, ja authentisch wirkt.

Michael Schüssler konstatiert:

„Religion vergesellschaftet sich nicht mehr im Horizont von Erinnerung und Vernunft. [...] Religion vergesellschaftet sich heute im Horizont von Biographie, Ereignis und Körperlichkeit. [...] Welcher Glaube hat im hier und jetzt als Ereignis Relevanz und zwar für mich als emotional ansprechbare Person und für die Zukunft der Welt?“⁴⁸

Christfluencing reagiert auf dieses Verlangen. Es macht den Glauben konkret und eröffnet Suchenden Experimentierräume. Eine historisch-erinnernde Theologie hingegen, die in ihrer Sprache um das Damals und Jenseits kreist, stellt nur mühsam eine existenzielle Bedeutsamkeit des christlichen Glaubens im Leben von heute her.⁴⁹ Christliches Influencing funktioniert vor allem deshalb, weil die InfluencerInnen auf ihre Art begeistert und alltagsnah von ihrem Glauben erzählen. Als Werbe- und Medienmacher zieht Erik Flügge mit Blick auf die Videos der Christfluencerin Jana Highholder das Resümee:

47 POLLACK / ROSTA 2015 [Anm. 27], 407.

48 SCHÜSSLER, Michael: Gott erleben und gerettet werden? Praktiken und Affektstrukturen des pentekostalen Christentums in europäisch-theologischer Perspektive, in: WERNER, Gunda (Hg.): Gerettet durch Begeisterung. Reform der katholischen Kirche durch pfingstlich-charismatische Religiosität, Freiburg i. Breisgau: Herder 2018, 215–262, 234.

49 Vgl. EBD., 235.

„Ihre Videos funktionieren genau wie Sendungen von RTL. Ein bisschen zu viel Emotion, eine schwülstige Musikunterlegung, ein paar schnelle Schnitte, nicht zu viel Tiefgang in den Fragestellungen, und schon ist dieses Format für die RTL-Zielgruppe erfolgreich. Die Videos haben Tausende Aufrufe, und die Bewertungen der Zuschauerinnen und Zuschauer sind gut. Warum sollte man das Format also kritisieren? Es funktioniert.“⁵⁰

Flügge sieht in der Oberflächlichkeit und Gefühlsbetonung das Erfolgsprinzip. Christliche InfluencerInnen wie Jana Highholder oder LiMarie halten sich nicht auf mit einer korrekten Wiedergabe biblischer Zitate, sondern sprudeln wahrlich darauf los: Sie berichten, erfahren, denken und spüren.

Zwar handelt es sich bei christlichem Influencing um kein Massenphänomen und der Wirkungskreis ist verhältnismäßig gering. Dennoch funktioniert es und stellt die ein oder andere Frage an die Religionspädagogik. Zumal religiöse Primärerfahrungen wie Gottesdienstbesuche oder Familienreligiosität in großen Teilen durch sekundäre Medienerfahrungen angereichert oder abgelöst werden.⁵¹

Erfahrungen mit Influencing sind bei Jugendlichen aus pädagogischer Perspektive zu begleiten. Es ergibt Sinn mit ihnen über die Praktiken zu sprechen, die InfluencerInnen gebrauchen, um Verkaufs- oder Werbezwecke zu verfolgen. Besonders mit Blick auf christliches Influencing kann die Perspektive des *doing emotion* dabei helfen zu verstehen, wie Emotionen in den Clips konstruiert werden, die einer Sehnsucht nach alltagspraktischer Relevanz, einfachen Wahrheiten und lebendiger Begeisterung Ausdruck verleihen. Dies dient der Herausbildung einer kritischen Medienkompetenz und der Entwicklung einer Sensibilität für überwältigende Formen von digitalen Einflussnahmen – auch mit Blick auf religiöse Medienerfahrungen. In religionspädagogischen Settings braucht es Raum, um die Oberflächlichkeit, Selbstinszenierung und fundamentalistischen Aussagen der ChristfluencerInnen zu entlarven und kritisch einzuordnen.

Auch wenn die Klickzahlen verhältnismäßig gering sind, der Trend, der sich hinter dem Phänomen christliches Influencing abzeichnet, sollte ernstgenommen und in seiner theologischen und religionspädagogischen Bedeutung reflektiert werden. Christliche Verkündigung transformiert sich auf vielfache Weise, indem sie auch digital praktiziert wird. Wie Schüßler eindrücklich formuliert, sind es Biographie, Ereignis, Körperlichkeit und die ernstgemeinte Relevanz des Glaubens, die in der Vermittlung nicht vermisst werden dürfen. Unsere Aufmerksamkeit für und unser Umgang mit Emotionen spielen in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle.

50 FLÜGGE, Erik: Ist sie die Antwort?, in: <https://www.zeit.de/2019/14/jana-highholder-youtube-videos-glaube-jugendliche-evangelische-kirche/komplettansicht> [abgerufen am 09.01.2020].

51 Vgl. BOSCHKI, Reinhold: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt: WBG ³2017, 102–116; 141.

Jan-Hendrik Herbst

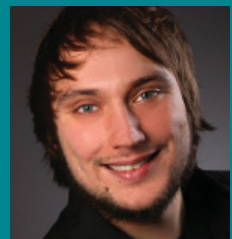
Vom Overhead-Projektor zu Big Data-Analytics?

Ideologiekritische Perspektiven auf die Digitalisierung des Religionsunterrichts

Der Autor

Jan-Hendrik Herbst, M.A., M.Ed., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Katholisch-Theologischen Institut der Fakultät für Humanwissenschaften und Theologie der TU Dortmund.

Jan-Hendrik Herbst, M.A., M.Ed.
Technische Universität Dortmund
Institut für Katholische Theologie
Emil-Figge-Straße 50
D-44227 Dortmund
jan-hendrik.herbst@tu-dortmund.de



Vom Overhead-Projektor zu Big Data-Analytics?

Ideologiekritische Perspektiven auf die Digitalisierung des Religionsunterrichts

Abstract

Digitalisierung ist in fachdidaktischen Debatten derzeit ein äußerst präsentenes Thema. Eine kritische Auseinandersetzung findet mit ihr dagegen nur selten auf dem Niveau grundagentheoretischer Überlegungen statt. Kritik beschränkt sich häufig auf die Nennung technologischer Ambivalenzen, ohne daraus entsprechende Konsequenzen zu ziehen. In dem Artikel werden in einem ersten Schritt die Schwierigkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit einer ideologiekritischen Perspektive mit Blick auf neue Debatten in der Medienpädagogik diskutiert. Daraufhin werden zweitens religionsdidaktische Überlegungen angeführt und darüber reflektiert, wie im Religionsunterricht selbst ideologiekritische Perspektiven hinsichtlich der digitalen Welt thematisiert werden können.

Schlagworte

Ideologiekritik – Digitalisierung – religiöse Bildung – Medienpädagogik – Kritische Theorie

From Overhead Projector to Big Data Analytics?

Critical Perspectives on the Digitalization of Religious Education

Abstract

Digitalization is an extremely present topic in current didactic debates. Nevertheless, a critical discussion on the level of basic theoretical considerations rarely takes place. A critical examination of digitalization is often limited to mentioning the technological ambivalences without drawing any corresponding conclusions. In a first step, the article discusses the difficulty, possibility and necessity of ideology critique with a regard to new debates in media education. Secondly, didactic considerations are mentioned: It will be reflected how critical perspectives regarding the digital world can be addressed in religious education itself.

Keywords

critique of ideology – digitalization – religious education – media education – critical theory

„Erziehung zur Freiheit erschöpft sich für gewisse liberale Erzieher darin, die Schüler von der Wandtafel zu befreien und ihnen stattdessen Diaprojektoren zu verschaffen.“¹

Digital first. Bedenken second“ – mit diesem Slogan ist Christian Lindner für die FDP in den Bundestagswahlkampf 2017 gezogen. Dieser Slogan eignet sich möglicherweise auch als Titel, um die derzeitige Stimmung in den fachdidaktischen Debatten über Digitalisierung zu bezeichnen. Ein Beispiel dafür stellt die Hoffnung dar, Lernprozesse durch Digitalisierung zu optimieren: Indem an digitalen Geräten gelernt wird, können umfassende Daten mit *Big-Data-Analytics* erhoben werden, die zum Ausgangspunkt für individualisierte Prozessanpassungen durch Algorithmen genommen werden. Diese Hoffnung wird beispielsweise von Jörg Dräger und Ralph Müller-Eiselt artikuliert, die Mitarbeiter der Bertelsmann Stiftung sind. Im Zentrum steht dabei Big-Data-Analytics, darauf basierende Software

„beobachtet und speichert minutiös, was, wie und in welchem Tempo ein Schüler lernt. Jede Reaktion des Nutzers, jeder Mausklick und jeder Tastenanschlag, jede richtige und jede falsche Antwort, jeder Seitenaufruf und jeder Abbruch wird erfasst. [...] Diese Daten werden analysiert und zur Optimierung der persönlichen Lernwege genutzt.“²

An solchen Entwicklungen wird zwar Kritik geäußert, zum Beispiel von der *Gesellschaft für Bildung und Wissen* oder vom *Institut für Theologie und Politik*, diese scheint jedoch zu marginal zu sein, um der unaufhaltsam erscheinenden Digitalisierungswelle etwas entgegenzusetzen. Dabei gerät aus dem Blick, dass Bildung so auf technische Fertigkeiten reduziert wird, diffizile Machtmechanismen und Subjektivierungsweisen wirksam werden und insgesamt eine Ökonomisierung der Schule stattfindet. Aus diesem Grund halte ich es für wichtig, eine ideologiekritische Perspektive einzunehmen. In einem ersten Schritt werden dafür wissenschaftstheoretische Überlegungen ausgeführt, in denen die Möglichkeiten, Grenzen und Konsequenzen dieses Anliegens religionspädagogisch diskutiert werden. Daraufhin werden religionsdidaktische Implikationen aus dieser Diskussion dargestellt.

1 FREIRE, Paulo: Eine Welt, in: SCHREINER, Peter u.a. (Hg.): Paulo Freire. Unterdrückung und Befreiung, Münster: Waxmann 2007, 89–105, 95. Für den Hinweis auf dieses Zitat danke ich Simone Horstmann. Für konstruktive Rückmeldungen zum Artikel danke ich Valentin Dander, Bernhard Dressler, Madeline Stratmann und Gregor Taxacher.

2 DRÄGER, Jörg / MÜLLER-EISELT, Ralph: Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können, Gütersloh: Deutsche Verlags-Anstalt 2015, 24. Die Autoren zitieren hier Jose Ferreira, dessen Start-up-Unternehmen Knewton im Bildungsbereich tätig ist. Vgl. z.B. auch MAYER-SCHÖNBERGER, Viktor / CUKIER, Kenneth: Lernen mit Big Data. Die Zukunft der Bildung, München: Redline 2014.

1. Religionspädagogische Überlegungen zur Digitalisierung des RUs: Was meint eine ideologiekritische Perspektive?

Das Eingangsbeispiel hat bereits angedeutet, dass unterschiedliche AkteurInnen von einer digitalen Bildungsrevolution ausgehen, die auch den RU betreffen soll. Zugleich wirkt dieser gegenwärtig noch verhältnismäßig antiquiert. Während beispielsweise im Mathematikunterricht mit Programmen wie Geogebra in Tablet-Klassen gearbeitet wird, stellt im RU der Overheadprojektor noch häufig das mediale Nonplusultra dar. Einerseits erhöht diese Ungleichzeitigkeit den öffentlich forcierten Handlungs- und Erneuerungsdruck, weil der nötige Entwicklungssprung vom Overhead-Projektor zu Big Data-Analytics enorm ist. Andererseits eröffnet diese Situation auch Möglichkeiten kritischer Positionen, wie im Folgenden sichtbar wird.

1.1 Fit für die Zukunft? Religionspädagogische Ideologiekritik – häufig erwähnt, immer abwägend!

Dräger und Müller-Eiselt sehen in der Digitalisierung von Schule eine Notwendigkeit. Auch für den RU wird dies öffentlich betont. Beispielsweise möchte Detlev Bierbaum, Oberkirchenrat der Bayrischen Landeskirche, durch eine „Digitalisierungs-Offensive“ den RU „fit für die Zukunft“³ machen. Eine solche Perspektive ist zwar präsent, in der RP finden sich aber auch kritische Stimmen, wie an der Einleitung eines jüngst erschienenen Sammelbandes zur Thematik deutlich wird.

„Denn der häufig zu hörende Vorbehalt vor digitalisierter Bildung ist ernst zu nehmen: Die Nutzung digitaler Medien im Schulunterricht, d.h. Lernen *mit* digitalen Medien und Lernen *über* digitale Medien, folge einem *Diktat global agierender Ökonomie* und ihrer strategischen Rekrutierung von Arbeitskräften, die für die Leistungsgesellschaft digital fit gemacht werden sollen.“⁴

Charakteristisch für diese Kritik ist, dass sie erwähnt wird, aber nicht systematisch und ohne gesellschaftstheoretische Grundlegung erfolgt. Darüber hinaus fällt auf, dass in der RP eine abwägende Haltung präferiert wird. Extrempositionen werden vermieden und grundlegende Kritik an der Digitalisierung wird zum Teil als Kulturpessimismus abgewiesen.⁵ Manfred L. Pirner, einer der Experten religionspädagogischer Medienbildung, hebt beispielsweise *Chancen* und *Risi-*

3 STAFFEN-QUANDT, Daniel: Oberkirchenrat Bierbaum wirbt für digitalen RU, 3. Februar 2018, in: <https://www.sonntagsblatt.de/artikel/landessynode/menschen/oberkirchenrat-bierbaum-wirbt-fuer-digitalen-RU> [abgerufen am 14.03.2019].

4 NORD, Ilona: Einleitung, in: DIES. / ZIPERNOVSZKY, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 11, Kursivsetzung J.H.

5 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Kritisch nutzen statt verteufeln. Die Ambivalenzen der digitalen Medienkultur als ethische und pädagogische Herausforderung: Hinweise für eine evangelische Medienbildung, in: EKD / GEP (Hg.): Kommunikation des Evangeliums in der digitalen Gesellschaft. Lesebuch zur Tagung der EKD-Synode vom 9. bis 12. November 2014 in Dresden, 65-68, online unter www.ekd.de/download/synode2014-lesebuch.pdf [abgerufen am 14.03.2019].

ken der Digitalisierung gleichermaßen hervor.⁶ Auch Bernhard Grümme grenzt sich bewusst von „einer manichäisch zugespitzten Defizitorientierung“⁷ ab. Und Stefan Altmeyer problematisiert „eine bloße negative Kulturkritik“⁸. Besonders auffällig ist dabei die Rolle des Psychiaters Manfred Spitzer, der in vielen Darstellungen als Kontrastpunkt dient.⁹ Eine solche Positionierung ist erst einmal nachvollziehbar, intuitiv plausibel und wirkmächtig – sie überzeugt, weil sie kritische Perspektiven artikuliert, aber nicht einseitig zuspitzt.¹⁰

Allerdings provoziert eine solche abwägende Position die Frage, ob sie dem skizzierten Erneuerungsdruck etwas entgegenzusetzen hat und ihre Kritik letztlich gesellschaftspolitisch nicht zahnlos bleiben muss. Denn auch wenn religionspädagogisch expressis verbis der Rahmen von Digitalisierung als *Diktat global agierender Ökonomie* problematisiert wird, müssen daraus entsprechende Konsequenzen gezogen werden, um zu verstehen, was genau damit gemeint ist und welche Position RP in diesem Zusammenhang einnimmt. Zudem sollte zwischen kulturpessimistischen und gesellschaftskritischen Ansätzen unterschieden werden, um mit der Abgrenzungsbewegung nicht auch relevante Theorieressourcen abzuschneiden. Aber warum braucht es heute überhaupt eine ideologiekritische Perspektive?

1.2 Unaufhaltsam Zukunft? Zur Notwendigkeit einer ideologiekritischen Perspektive auf den RU

Der Tenor von Dräger und Müller-Eiselt ist eindeutig: Die digitale Bildungsrevolution ist unaufhaltsam, sie „hat bereits begonnen und wird nicht aufzuhalten sein. [...] Skepsis oder gar Ablehnung werden den Wandel nicht stoppen.“¹¹ Gerade aufgrund solcher Positionen hält der Pädagoge Markus Rieger-Ladich eine ideologiekritische Perspektive für nötig. Mit dieser lässt sich problematisieren, dass „technisch-ökonomische Veränderungen als schicksalhaft geschildert und damit der öffentlichen Auseinandersetzung entzogen werden.“¹²

6 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Mediale Bildung, in: WireLex 2016 [abgerufen am 14.03.2019].

7 GRÜMME, Bernhard: Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität, Freiburg: Herder 2019, 46.

8 ALTMAYER, Stefan: Theologische Subjektorientierung im elektronischen Panoptikum, in: International Journal of Practical Theology 14 (2011) 238–258, 251

9 Vgl. SPITZER, Manfred: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen, München 2014. Die Rolle von Umberto Eco ist diesbezüglich sicherlich nicht zu unterschätzen, der sich gleichermaßen von „Apokalyptikern“ und „Integrierten“ abgrenzt (vgl. Eco, Umberto: Apokalyptiker und Integrierte: Zur kritischen Kritik der Massenkultur, Frankfurt a.M.: Fischer-Wissenschaft 1978).

10 Grümme warnt z.B. gleichzeitig auch vor einer möglichen „Schwächung von Wahrnehmungskompetenz“ oder gar von „Gefahren für Demokratie und den Menschen“ durch die Digitalisierung (GRÜMME 2019 [Anm. 7], 46).

11 DRÄGER / MÜLLER-EISELT 2015 [Anm. 2], 7.

12 RIEGER-LADICH, Markus: Achselschweiß und Mundgeruch. Ideologiekritik nach Marx, in: ethik und gesellschaft 1 (2018) 15.

Die Notwendigkeit dieser Perspektive ergibt sich besonders daraus, dass sich der RU nur dann als legitimer Bestandteil der öffentlichen Schule rechtfertigen lässt, wenn – wie Rudolf Englert festhält – als begründungstheoretischer „Referenzrahmen“¹³ ein anspruchsvoller und kritischer Bildungsbegriff zugrunde gelegt werden kann. Ein solcher wird durch die digitale Bildungsrevolution jedoch (tendenziell) untergraben. Rieger-Ladich begründet dies mit dem Konzept des „Solutionismus“, das der Publizist Evgeny Morozov entwickelt hat. Demnach gehe es darum, für alle sozialen Probleme möglichst einfache und schnelle Lösungen mittels technologischer Entwicklungen zu generieren. Aufwändige politische Willensbildungsprozesse stehen einer solchen Perspektive ebenso diametral gegenüber wie komplexe und reflexive Bildungsvorstellungen.¹⁴ Wird Bildung so auf operationalisierbare und digital überprüfbare Kompetenzen reduziert, drängt sich folglich die Frage nach der Zukunft des RUs auf. So könnte religiöse Bildung ggf. als legitimer Bestandteil der Schule auf dem Spiel stehen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ergibt sich die Notwendigkeit, auch grundsätzliche Kritik an der Digitalisierung des RUs zu äußern. Allerdings besteht die Problematik, auf welcher wissenschaftstheoretischen Grundlagen dies gelingen soll: Hat sich die dafür zumeist in Anschlag gebrachte Kritische Theorie nicht als überholt erwiesen?

1.3 Ohne Zukunft? Zur Schwierigkeit der religionspädagogischen Adaption der Kritischen Theorie heute

In einer ideologiekritischen Perspektivierung wird die Digitalisierung mit ökonomischen oder politischen Transformationsprozessen in einen gesellschaftstheoretischen Gesamtzusammenhang gebracht. In den 1960er und 1970er Jahren war die Kritische Theorie der Frankfurter Schule die zentrale Instanz für diese Vermittlungsleistung, sowohl in der Medienpädagogik als auch in der RP. Der Rückgriff auf diese kann jedoch nicht mehr gänzlich ungebrochen erfolgen, wie sich mit dem Religionspädagogen Manfred L. Pirner verdeutlichen lässt. Dieser moniert einige Schwierigkeiten und Probleme, die das zentrale *Theorem der Kulturindustrie* betreffen.

Drei Kritikpunkte lassen sich dabei besonders hervorheben, die sich als Vorwurf von *Ökonomismus*, *Subjektvergessenheit* und *Natur-Kultur-Dichotomie* bezeich-

13 ENGLERT, Rudolf: Vorsicht Schlagseite! Was im Bildungsdiskurs der RP gegenwärtig zu kurz kommt, in: Theologisch-Praktische Quartalsschrift 158 (2010) 123–131, 127.

14 Vgl. RIEGER-LADICH 2018 [ANM. 12], 15. Dräger und Müller-Eiselt halten „das Optimieren von Lernwegen“ für eine ausreichende Legitimation, um eine „gigantische Datensammlung [zu] rechtfertigen“ (DRÄGER / MÜLLER-EISELT 2015 [Anm. 2], 26) – auch wenn sie das Problem der *informationellen Selbstbestimmung* thematisieren.

nen lassen. Der Ökonomismusvorwurf beruht auf dem Verdacht, dass die Frankfurter einer „noch stark traditionellen Sicht“¹⁵ folgen, dem sog. Basis-Überbau-Modell, nach der die ökonomische Basis den kulturellen Überbau bestimmt. Daraus resultiert ein unterkomplexer Kulturbegriff, der heute „weiter und dynamischer“¹⁶ aufzufassen ist. Darüber hinaus werden die Subjekte als „passive Rezipient/inn/en“¹⁷ konzeptualisiert, als Teil einer anonymen und pauschal diskreditierten Masse, „der Gleichförmigkeit, Passivität und Dummheit unterstellt wurde“¹⁸. Dabei werde die manipulative Wirkung von Medien einfach vorausgesetzt, ohne das Rezeptionsverhalten oder die unterstellte „geradezu magische[n] Wirkung der Medien und ihrer Inhalte“¹⁹ noch einmal selbst empirisch zu überprüfen. Eng mit diesem Punkt zusammen hängt das Problem einer Kultur-Natur-Dichotomie: Pirner stellt als implizite anthropologische Grundannahme fest, „dass der Mensch [...] auseinander dividiert wird in einen animalisch-ursprünglichen Teil, der als lebensfeindlich abzulehnen ist, und in einen kulturell ‚gebildeten‘ Teil, der allein als lebens- und gesellschaftsförderlich gilt.“²⁰ Hochkultur und „niedere Instinkte“, das „Animalische“²¹ werden einander gegenübergestellt. Rettung werde allein von einem „elitäre[n] Kulturbegriff (und damit eine Abwertung des ‚massenmedial‘ vermittelten ‚Populären‘ in einer deutlich kulturpessimistischen Haltung)“²² erhofft. Damit liege der Kritischen Theorie auch ein negatives Menschenbild zugrunde.²³

Entgegen dieser Probleme lässt sich heute jedoch, gerade im angelsächsischen Bereich, eine erneute Aufmerksamkeit für das Theorem der Kulturindustrie entdecken, was damit zusammenhängt, dass auch digitale Medien für den Erfolg rechtspopulistischer Bewegungen verantwortlich gemacht werden.²⁴ So bleibt auch Pirner bei der angeführten Kritik nicht stehen und arbeitet positive Impulse

15 PIRNER, Manfred L.: Medienkritik jenseits der Kritischen Theorie, in: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 6 (2004) 1–6, 2. Der Beitrag wurde ebenso veröffentlicht in: NIESYTO, Horst / RATH Matthias / SOWA, Hubert (Hg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder, München: kopaed 2006, 101–108.

16 EBD., 2.

17 EBD.

18 EBD.

19 EBD., 1.

20 EBD., 3.

21 EBD.

22 EBD., 2.

23 Vgl. EBD., 2. Eine Diskussion von Pirners Kritikpunkten kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Es scheint mir jedoch redlich zu sein, auf das letztlich positive Menschenbild der Kritischen Theorie und auch auf spätere Theorieentwicklungen hinzuweisen (vgl. WINTER, Rainer: Die Macht der Kulturindustrie im Spätkapitalismus. Von Adorno/Horkheimer zu den Cultural Studies, in: BITTLINGMAYER, Uwe / DEMIROVIC, Alex / FREYTAG, Tatjana: Handbuch Kritische Theorie, Wiesbaden: Springer 2018, 1–21, 9–11).

24 Vgl. ROSS, Alex: The Frankfurt School Knew Trump Was Coming, in: The New Yorker (05.12.2016). Beiträge im angelsächsischen Raum finden sich beispielsweise bei Christian Fuchs, Douglas Kellner, Peter Gordon oder Jeremiah Morelock.

der Kritischen Theorie für eine medienweltorientierte RP heraus.²⁵ Erstens problematisieren die Frankfurter eine Ökonomisierung der Lebenswelt, zweitens eine *idealistische* Überschätzung der Subjekte und drittens die *implizite Normativität von Wissenschaft*. So ordnet Pirner den „vorgebrachte[n] Verdacht, der Kapitalismus und das symbiotisch mit ihm verbundene Mediensystem stellten eine Art Totalitarismus dar“²⁶, als eine weiterhin wichtige gesellschaftstheoretische Zeitdiagnose ein, die „gerade angesichts der neoliberalen ökonomischen Tendenzen neu zu überprüfen“²⁷ wäre. Darüber hinaus wird in der Kritischen Theorie die zentrale Bedeutung von Vergesellschaftung thematisiert, sodass die Subjekte als zutiefst sozial präformiert gedacht werden. Diese Annahme ist für eine subjektorientierte RP, wie sie auch von Pirner vertreten wird,²⁸ ein wichtiges kritisches Korrektiv: „Nach wie vor bleibt also die Frage, was die Medien mit den Menschen machen, eine wichtige, ergänzende und korrigierende zur Frage, was die Menschen mit den Medien machen.“²⁹ Drittens ist Wissenschaft im Denkhorizont der Kritischen Theorie immer schon normativ imprägniert. Die eigene Positionierung gilt es zu reflektieren und offenzulegen. Aus dieser Perspektive resultiert die Haltung engagierter Wissenschaft, die auch politische Interventionen nicht scheut. Dazu hält Pirner fest: „Grundsätzlich ist m. E. trotz aller Problematik ein nach Normen und Werten fragender gesellschaftlicher Diskurs, wie ihn die Vertreter der Frankfurter Schule geführt haben, einer normativen Abstinenz [...] vorzuziehen.“³⁰

Aus den Ambivalenzen der Kritischen Theorie ergibt sich jedoch die offene Frage, auf welcher gesellschaftstheoretischen Grundlage eine ideologiekritische Perspektive heute möglich ist und welche Rolle die Kritische Theorie dabei noch spielen kann.

1.4 Zurück in die Zukunft? Zur Möglichkeit ideologiekritischer Perspektiven nach der Kritischen Theorie

Pirners Ansatz ist es, die Kritische Theorie durch einen Bezug auf die Cultural Studies zu ergänzen und beides kritisch miteinander zu vermitteln.³¹ Dieser Weg erscheint mir auch deshalb sinnvoll, weil er mit gegenwärtigen Versuchen in der

25 Vgl. auch PIRNER, Manfred L.: Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten RP am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt a.M.: Gemeinschaftswerk der Evg. Publizistik 2001, 81.

26 PIRNER 2004 [Anm. 15], 2.

27 EBD.

28 Vgl. PIRNER 2001 [Anm. 25], 295–301.

29 PIRNER 2004 [Anm. 15], 2.

30 EBD., 2.

31 Vgl. EBD., 1–2.

Medienpädagogik konvergiert. Dort wird angeknüpft an die Anfänge der Medienpädagogik, die in den 1960er und 1970er Jahren eine kritisch-emanzipatorische Ausrichtung besaß.³² In diesem Sinne formuliert Valentin Dander, dass gesellschaftskritische Theoriebezüge „von der Müllhalde der Geschichte [...] zurück in den medienpädagogischen Theoriekanon zu holen [sind]: ‚Back to the Future‘.“³³ Dieses Programm entfaltet er, um die „Vernachlässigung“³⁴ und den „Mangel“³⁵ an ideologiekritischen Perspektiven zu kompensieren. Er berücksichtigt allerdings, wie andere auch, neue Theoriezusammenhänge und vermittelt diese mit der Kritischen Theorie. So bezieht er sich auf poststrukturalistische Reformulierungen kritischer Gesellschaftstheorie, z.B. bei Judith Butler oder Michel Foucault.

In der Aufnahme von Pirners Theorieangebot und Danders medienpädagogischen Impulsen ließe sich also für einen religionspädagogischen Anschluss an *kritische Theorien im Plural* plädieren, an eine heterogene Tradition gesellschaftskritischer und emanzipationsorientierter Ansätze, die sich nicht auf die Kritische Theorie aus Frankfurt beschränken lässt, aber doch nicht auf diese verzichten kann. Theorieentwürfe von Pierre Bourdieu, Michel Foucault oder Stuart Hall werden ergänzend adaptiert und der Kritischen Theorie werden Cultural, Governmentality, Postcolonial oder Gender Studies an die Seite gestellt. Ein solcher disparater Traditionszusammenhang wird in Deutschland erst in jüngerer Zeit vermehrt wahrgenommen, im angelsächsischen Bereich firmiert er unter Begriffen wie „Critical Theory“³⁶ oder „Radical Philosophy“³⁷. Auch wenn sicherlich die Gefahr eines eklektizistischen Vorgehens besteht, zeigen die vielfältigen grundlagentheoretischen Arbeiten dazu die Möglichkeit dieses Weges auf.³⁸ Ein solcher Theoriebezug könnte die RP auch davor bewahren, ihre kritische Spitze abzubrechen, die gerade im Umgang mit der Digitalisierung existenziell erscheint.

32 Vgl. NIESYTO, Horst: Themenschwerpunkte in aktuellen medienpädagogischen Diskussionen, in: NORD, Ilona / ZIPERNOVSZKY, Hanna (Hg.): Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart: Kohlhammer 2017, 180–199, 181.

33 DANDER, Valentin: Zurück in die Zukunft der Medienpädagogik. „Subjekt“, „Bildung“ und „Medien*Kritik“ im Lichte | im Schatten digitaler Daten. Inaugural Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades im Fach Erziehungswissenschaft, Köln: 2018, 7.

34 EBD., 65.

35 EBD., 6.

36 Vgl. SIM, Stuart (Hg.): The Edinburgh Companion to Critical Theory, Edinburgh: University Press 2016. WAKE, Paul / MALPAS, Simon (Hg.): The Routledge Companion to Critical and Cultural Theory, New York: Routledge 2013. DEUTSCHER, Penelope / LAFONT, Cristina (Hg.): Critical Theory in Critical Times: Transforming the Global Political and Economic Order, New York City: Columbia University Press, 2017.

37 KAUTZER, Chad: Radical Philosophy: An Introduction, New York: Routledge 2015.

38 Neuere Beiträge zu diesem Themenfeld, in denen beispielsweise die Kritische Theorie und die Cultural Studies kritisch miteinander vermittelt werden, finden sich beispielsweise bei Rainer Winter oder Gerhard Schweppenhäuser. Pädagogische Perspektiven bieten die Entwürfe von Henry A. Giroux. Besonders weiterführend sind zwei Publikationen (vgl. BITTLINGMAYER, Uwe / DEMIROVIC, Alex / FREYTAG, Tatjana: Handbuch Kritische Theorie, Wiesbaden: Springer 2016–2018. WINTER, Rainer / ZIMA, Peter V. (Hg.): Kritische Theorie heute, Bielefeld: Transcript 2007).

1.5 Wissenschaftstheoretische Abschlussreflexionen: Drei exemplarische Konsequenzen

Eine Bezugnahme auf kritische Theorien führt zu mindestens drei Konsequenzen. *Erstens* könnte die Digitalisierung des RUs grundlegend kritisiert werden, ohne einfach kulturpessimistische Argumentationsmuster zu bedienen. Aufgrund der abwägenden Kritik bleiben religionspädagogische Beiträge teilweise blind gegenüber den enormen Schwierigkeiten der Digitalisierung.³⁹ Religionspädagogische Überlegungen auf der Basis elaborierter gesellschaftstheoretischer Analysen könnten den vermeintlich notwendigen Entwicklungen jedoch etwas entgegensetzen. Wenn Stefan Altmeyer Recht hat, dass aufgrund machtförmiger Elemente der Digitalisierung nicht nur das ideologiekritische Denkvermögen der SchülerInnen, sondern auch ihre „Widerstandskraft [...] [zu] stärken“⁴⁰ wäre, stellt sich die Frage: Müssten nicht auch ReligionspädagogInnen gegenüber den problematischen Entwicklungen mehr Widerständigkeit entwickeln? Und was bedeuten diese Überlegungen für die Aus- und Weiterbildung von ReligionslehrerInnen?

Zweitens wäre der Begriff ‚Medienkritik‘ so zu spezifizieren, dass er nicht auf die UserInnen und ihre Kompetenzen reduziert wird. Gesellschaftstheoretisch lässt sich nicht davon absehen, dass Digitalisierung in einem bestimmten Rahmen stattfindet, der sich beispielsweise mit dem zeitdiagnostischen Begriff „High-Tech-Kapitalismus“⁴¹ des Philosophen Wolfgang Fritz Haug bezeichnen ließe. Haug verwendet diesen Begriff, um hervorzuheben, wie wichtig die Digitalisierung für neue Formen ökonomischer Ausbeutung ist. Durch die „nahezu absolute Komprimierung von Zeit und Raum im Bereich der Produktion“⁴² werde eine Flexibilisierung von Arbeitskraft gefördert, deren Auswirkungen sich in allen Bereichen des Sozialen finden lassen, auch in der Schule.⁴³ Nur im Horizont einer kritischen Medienpädagogik lässt sich demnach darüber nachdenken, „wie wir verhindern können, dass das Internet zum Herrschaftsinstrument wird, das einigen wenigen die Macht gibt, Milliarden von Menschen auszubeuten.“⁴⁴

39 Multiple Problemkomplexe der Digitalisierung, die beispielsweise der Politikdidaktiker Wolfgang Sander herausarbeitet, werden in neueren Publikationen (z.B. KatBI 3/2018; ZPT 3/2018) kaum aufgegriffen und im größeren Zusammenhang problematisiert. Vgl. SANDER, Wolfgang: Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung, in: GLOE, Markus / OEFTERING, Tonio (Hg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrausbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn, Baden-Baden: Nomos 2017, 131–145.

40 ALTMAYER, Stefan: Theologische Subjektorientierung im elektronischen Panoptikum, in: International Journal of Practical Theology 14 (2011) 238–258, 257.

41 HAUG, Wolfgang F.: Hightech-Kapitalismus in der Großen Krise, Hamburg: Argument 2012.

42 GEITZHAUS, Philipp: Christ_innen, Soziale Bewegungen und das Prinzip Kirche. Solidarische Subjektwerdung im High-Tech-Kapitalismus, in: DERS. / LIS, Julia / RAMMINGER, Michael: Auf den Spuren einer Kirche der Armen. Zukunft und Orte befreienden Christentums, Münster: edition ITP-kompass, 2017, 142.

43 Vgl. EBD.

44 Jaron Lanier zitiert nach NORD 2017 [Anm. 4], 12.

Drittens ist die Bedeutung von Subjektivierungspraktiken durch Digitalisierung als wichtiger Analysegegenstand religionspädagogischer Ideologiekritik zu nennen. So fordert Dander dazu auf, die „Subjektivierungseffekte“⁴⁵ zu untersuchen. Damit geht es nicht nur darum, zu untersuchen, was die Menschen mit den Medien machen und vice versa, sondern auch zu fragen: „Wie machen die Medien Menschen?“⁴⁶ Besonders dieser dritte Punkt wird im Folgenden hinsichtlich seiner religionsdidaktischen Folgerungen beleuchtet.

2. Religionsdidaktische Überlegungen zur Digitalisierung des RUs: Was lässt sich von einer ideologiekritischen Perspektive für die unterrichtspraktische Ebene lernen?

Auf der Ebene der Religionsdidaktik stellt sich nun die Frage, welcher konkrete Mehrwert einer solchen Ideologiekritik entspringt. Ähnlich wie Wolfgang Sander in der Politikdidaktik halte ich es an dieser Stelle für sinnvoll, Medien nicht als Mittel der Unterrichtsgestaltung, sondern als dessen Gegenstand in den Blick zu nehmen, weil sie so „nicht in erster Linie als Aufforderung zur medientechnischen Aufrüstung [...] oder gar zur ‚Schulung‘ des Umgangs mit der jeweils neuesten Technik“⁴⁷ verstanden werden. Vielmehr sollte Digitalisierung als ein relevantes gesellschaftspolitisches Thema im Unterricht reflektiert und über dessen Gestaltung in einer demokratischen Gesellschaft nachgedacht werden, wobei auch theologische Impulse bedeutsam sein können – wie im Folgenden zu zeigen ist.

2.1 Subjektkritik und digitales Panoptikum: Das Prinzip der potenziellen Sichtbarkeit

Das Eingangsbeispiel von *Big-Data-Analytics* zeigt bereits, dass das Thema Sichtbarkeit neue Virulenz gewinnt. Am Beispiel des panoptischen Prinzips, einer 1787 von Jeremy Bentham entwickelten und dann von Michel Foucault aufgegriffenen Machtform, lässt sich ein erstes Beispiel für einen möglichen Gegenstand im RU nennen. Das Panoptikum lässt sich als ein Gedankenmodell für asymmetrische Überwachung bezeichnen.⁴⁸ Ursprünglich wurde mit dem Begriff eine bestimmte Gefängnis-konzeption bezeichnet, in der die Insassen in Einzelzellen voneinander isoliert festgehalten werden. Die Gefängniszellen sind dabei

45 DANDER, Valentin / MÜNTE-GOUSSAR, Stephan: Die Medienkritik, die wir meinen: Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx, in: NIESYTO, Horst / MOSER, Heinz (Hg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter, München: kopaed 2018.

46 EBD.

47 SANDER 2017 [Anm. 39], 145.

48 Vgl. BENTHAM, Jeremy: Das Panoptikum, Berlin: Matthes & Seitz 2013.

kreisförmig angelegt. In der Mitte des Zellenkreises befindet sich ein großer Wachturm, von dem in jede einzelne Zelle geschaut werden kann. Zugleich lässt sich jedoch aus den einzelnen Zellen nicht in den Wachturm blicken.⁴⁹ Das Panoptikum beruht auf „Disziplinarmacht“, die sich durchsetzt, „indem sie sich unsichtbar macht, während sie den von ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingt. [...] Es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen“⁵⁰, die seine Wirkung perpetuiert. Diese Erfindung versprach eine Humanisierung und Effizienzsteigerung des Strafvollzugs.⁵¹ Im Wachturm reichte eine Person aus, um hunderte von Häftlingen zu überwachen, weil diese sich durch die fehlende Einsicht in den Turm *potenziell* überwacht fühlen mussten. Die *mögliche* Sichtbarkeit fördert das erwartete Verhalten und normiert das Verhalten der Einzelnen. Foucaults Überlegungen werden nun häufig auf die digitale Welt übertragen.⁵² Es gibt verschiedene Möglichkeiten, dieses adäquat im Unterricht zu thematisieren.⁵³

Dave Eggers Roman „The Circle“ (2017) beinhaltet eine digitale Dystopie. Die Hauptfigur, eine 24-jährige Frau namens Mae, kommt durch die Hilfe ihrer Freundin Annie zum „Circle“, einem Unternehmen, das in naher Zukunft die Rolle von Google, Facebook und Twitter übernommen hat. In diesem wird u.a. eine Technologie entwickelt, die es ermöglicht, dass weltweit kleine, preiswerte Kameras von Privatpersonen angebracht werden, die ihre Bilder via Satellit übermitteln. Mae erklärt sich bereit dazu, eine solche Kamera um ihren Hals zu tragen und ihr gesamtes Leben online zu präsentieren. Es gibt nur zwei Situationen, in denen sie die Kamera abschalten darf: Beim Toiletten-Gang und beim Schlafen. Die SchülerInnen könnten vor diesem Hintergrund darüber diskutieren, inwiefern sie den häufig genannten Satz „Wer nichts zu verbergen hat, hat auch nichts zu befürchten?“ tatsächlich befürworten. Mit dem panoptischen Prinzip könnte ein *sozialer Mechanismus*, der sich hinter dem Rücken der AkteurInnen abspielt, als Deutungsmöglichkeit in das Unterrichtsgeschehen eingespielt und auf dessen

49 Vgl. FOUCAULT, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976.

50 EBD., 241.

51 Vgl. EBD., 260, 267.

52 Hervorzuheben sind beispielsweise die Arbeiten von Byung-Chul Han.

53 Einige dieser Ideen sind aus der Arbeit in meinem Referendariat in Hamm entstanden und zum Teil durch Materialien der FachleiterInnen Jörg Feldmann und Gabriele Otten inspiriert.

Plausibilität geprüft werden.⁵⁴ Natürlich stellt sich im RU die Frage nach dem „Beitrag [...] christliche[r] Traditionen“⁵⁵. Das Prinzip des Panoptikums ließe sich vergleichen mit der religiösen Vorstellung eines Gottes, der alles sieht und wahrnimmt. Diese Vorstellung war lange prägend für religiöse Sozialisation. Ihre repressiven Wirkungen können reflektiert und mit der heutigen Situation in einem digitalen Panoptikum verglichen werden.

Ergänzend zu den bisherigen Überlegungen nimmt der Religionspädagoge Stefan Altmeyer nicht nur Foucaults „Disziplinar-Panoptikum“ auf, sondern – mit dem Soziologen Ronald Hitzler – auch das „Kuriositäten-Panoptikum“.⁵⁶ Damit geraten die digitalen Selbstinszenierungspraktiken in den Blick,⁵⁷ die sich vor der Hintergrundfolie christlicher Anthropologie ideologiekritisch analysieren ließen. Die Provokation des christlichen Menschenbildes liegt in der digitalen Welt zum einen in der Sündenvorstellung. „Menschliche Optimierungs- oder Perfektionierungsvorstellungen sind diesbezüglich immer zum Scheitern verurteilt, woran auch eine noch so umfassende (digitale) Selbstvermessung oder -darstellung nichts ändern kann.“⁵⁸ Zudem ist zweitens auch „die unbedingte Zusage der Gnade Gottes eine Provokation“⁵⁹ – gerade in Zeiten, in denen soziale Anerkennung durch „Likes“ und „Views“ einem rasanten Wandel ausgesetzt ist.

54 Vgl. z.B. DANDER, Valentin: Die Kunst des Reg(istr)ierens mit Big Data. Ein Versuch über Digitale Selbstverteidigung und Aktive Medienarbeit mit Daten, in: medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 4 (2014) 1–13. Dieses Prinzip lässt sich im Unterricht gut durch eine Situation veranschaulichen, die manche SchülerInnen aus eigener Erfahrung bereits kennen: LehrerInnen setzen sich manchmal bei einer Klausurkorrektur nicht nach vorne, sondern nach hinten in den Klassenraum. So können sie alle SchülerInnen überblicken, ohne dass diese die Lehrperson sehen können. Auch in der realen Welt gibt es Artefakte wie diese Kamera bereits. Exemplarisch genannt werden kann die Homepage *Rotten Neighbor*, auf der man die Nachbarschaft öffentlich bewerten kann. Andere mögliche Diskussionsgegenstände könnten Gesichtserkennungssoftware, „Smart-Home“ oder „Gaydar“ sein. Zwei Forscher am MIT haben in einer Studie mit dem Namen „Gaydar“ aufgezeigt, dass Facebook anhand einer Analyse des sozialen Umfelds die sexuelle Orientierung der NutzerInnen mit ziemlich großer Wahrscheinlichkeit richtig bestimmen kann, obwohl diese nicht angegeben ist.

55 NORD 2017 [Anm. 4], 11.

56 ALTMAYER 2011 [Anm. 8], 24–246.

57 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Techniken des Selbst. Religionspädagogische Anthropologie im Zeichen digitaler Virtualisierung, in: SCHLAG, Thomas / SIMOJOKI, Henrik (Hg.): Mensch – Religion – Bildung. RP in anthropologischen Spannungsfeldern, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014, 397–407. Praktisch anknüpfen ließe sich beispielsweise an die inszenierte Facebook-Reise der niederländischen Studentin Zilla van den Born und die empörte Reaktion ihres Umfelds. Alternativ könnte man sich auch auf die Folge „Let’s go start up: Content Park“ aus dem NEO MAGAZIN ROYALE beziehen.

58 GÄRTNER, Claudia: Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, RP in pluraler Gesellschaft, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, 227–232, 231.

59 EBD., 231. Die Religionspädagogin Viera Pirker nimmt ebenfalls theologisch-anthropologische Perspektiven auf die Digitalisierung in den Blick. Sie hebt dabei u.a. die christliche Bedeutung des *Geheimnischarakters menschlicher Existenz* hervor, der kritisch gegenüber den Authentizitätsforderungen der digitalen Welt positioniert werden kann. Vgl. PIRKER, Viera (2019): Das Geheimnis im Digitalen. Anthropologie und Ekklesiologie im Zeitalter von Big Data und Künstlicher Intelligenz, in: Stimmen der Zeit 144 (2) 133–141, 140. Darüber hinaus lässt sich als weiterführender theologisch-kritischer Zugang zur Digitalität das *christliche Leibverständnis* thematisieren. Der Theologe Klaus Müller spricht diesbezüglich gar von einer „Cyberattacke auf den Leib“ (MÜLLER, Klaus: Glauben – Fragen – Denken. III. Selbstbeziehung und Gottesfrage, Münster: Aschendorff 2010, 197), die beispielsweise dort stattfindet, wo „die Physis des Körpers als Rohmaterial betrachtet [...] wird“ (EBD., 203).

2.2 Mythenkritik und digitale Machbarkeitsvorstellungen: Transhumanismus und Verschwörungstheorien

Der Theologe Linus Hauser hat ein umfassendes Werk zum Thema „Neomythos“⁶⁰ vorgelegt. Darunter versteht er Erzählungen, die die irdische Überschreitung der radikalen Endlichkeit menschlicher Existenz für möglich halten⁶¹ und häufig im Zusammenhang mit technologischem Fortschritt stehen.⁶² An zwei Beispielen lässt sich verdeutlichen, inwiefern dieser Begriff zu einem spannenden Analysewerkzeug für das Thema „Digitalisierung“ im RU werden kann: An Transhumanismus und Verschwörungstheorien.

Wenn die Frage nach den AkteurInnen im digitalen Panoptikum aufkommt, ist das Silicon Valley der zentrale Bezugspunkt, bei dem der „Verheißungscharakter“⁶³ deutlich wird, der mit Digitalisierungsversprechen einher geht. Der Theologe Ralph Charbonnier exemplifiziert dies an der Weltanschauung des „Transhumanismus“⁶⁴, einer säkularisierten Variante religiöser Weltdeutung. Paradigmatisch für diese steht das Werk „Menschheit 2.0“ vom Google-Chefentwickler Ray Kurzweil.⁶⁵ Dieser artikuliert nicht nur „Erwartungen an eine innerweltliche Verbesserung der Lebensbedingungen durch technologischen Fortschritt“,⁶⁶ sondern „quasi-religiöse Hoffnungen und Erlösungsphantasien auf eine leidfreie und gerechte Welt ohne Arbeit und Anstrengung, auf ein ewiges Leben oder sogar auf neuartige, sich unabhängig vom Menschen reproduzierende menschliche Wesen“⁶⁷. Charbonnier fordert daher die Revitalisierung von „Götzenkritik“, mit der „quasi-religiöse Übersteigerungen der Erwartungen an Digitalisierung zu dekonstruieren“⁶⁸ wären.

Ein äußerst virulentes Thema im Zusammenhang mit digitalen Neomythen stellen Verschwörungstheorien dar. Michael Butter, der ein europäisches For-

60 HAUSER, Linus: Kritik der neomythischen Vernunft: Die Fiktionen der Science auf dem Wege in das 21. Jahrhundert, Paderborn: Schöningh 2016. Für eine Kurzfassung vgl. HAUSER, Linus: Neomythen. Formen des Religiösen in der Moderne, in: MÜLLER, Stefan / SANDER Wolfgang (Hg.): Bildung in der postsäkularen Gesellschaft, Weinheim: Beltz 2018, 34–46.

61 Vgl. HAUSER 2016 [Anm. 60], 17.

62 Vgl. EBD., 27.

63 SESINK, Werner: Eine kritische Bildungstheorie der Medien, in: MAROTZKI, Winfried / MEDER, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden: Springer 2014, 11–44, 12.

64 Vgl. CHARBONNIER, Ralph: Digitalisierung: Theologische Selbstklärungen und Gegenwartsinterpretationen. Eine Skizze, in: ZPT 70 (2018) 238–250. HAUSER 2016 [Anm. 60], 526–531. GRÜMME 2019 [Anm. 7], 47–48. Der Versuch, einen *spezifisch theologischen Beitrag* zum interdisziplinären Diskurs über „Transhumanismus“ zu leisten, lässt sich etwa dem folgenden Band entnehmen: GÖCKE, Benedikt Paul / MEIER-HAMIDI, Frank (Hg.): Designobjekt Mensch. Der Transhumanismus auf dem Prüfstand, Freiburg im Breisgau: Herder 2018.

65 Vgl. KURZWEIL, Ray: Menschheit 2.0. Die Singularität naht, Berlin: Lola Books ²2014.

66 CHARBONNIER 2018 [Anm. 64], 249.

67 EBD., 249.

68 EBD.

schungsprojekt zu dieser Thematik leitet, weist darauf hin, dass „media literacy“ notwendig ist, um zwischen „konspirationistischen und nichtkonspirationistischen Erklärungen zu unterscheiden.“⁶⁹ Dafür spielen digitale Medien und deren Kritik eine zentrale Rolle.⁷⁰ Es gelte ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, „dass die Ergebnisse unserer Google-Suchen und unser Newsfeed bei Facebook nicht die Realität, sondern zu einem erheblichen Teil unsere persönlichen Präferenzen abbilden“⁷¹. Dabei gilt es im RU besonders die theologische Dimension von Verschwörungstheorien herauszuarbeiten und sie z.B. als eine säkularisierte Vorstellung des in der Wirklichkeit präsenten Bösen zu dechiffrieren.

2.3 Medienkritik als Entfremdungskritik: Kirchliche Positionen zur digitalen Welt

Abschließend ließen sich im RU auch kirchliche Perspektiven auf die digitale Welt diskutieren. Besonders Papst Franziskus nachsynodales Schreiben zur Jugendsynode bietet sich dabei an – aufgrund des Kontextes, er bezieht sich auf das Abschlussdokument der Jugendsynode und damit auf den (selbst-)kritischen Blick junger Menschen sowie der prägnanten Bezugnahme auf die Thematik.⁷² In dem Schreiben artikuliert der Papst mit einem kritischen Impetus ein Bewusstsein für die umfassenden Veränderungen durch Digitalisierung.⁷³ Franziskus erkennt in *Fake News* und *Filterblasen* eine eminente Gefahr für die Demokratie.⁷⁴ Das Internet sei „auch ein Ort der Einsamkeit, Manipulation, Ausbeutung und Gewalt, die sich im Extremfall im Dark Web manifestieren.“⁷⁵ Dabei warnt er vor digitaler Entfremdung, sozialer Isolation und der Unterbindung „echter zwischenmenschlicher Beziehungen“⁷⁶. Die bereits angeklungenen ökonomiekritischen Perspektiven klingen ebenso durch.⁷⁷ Seine Befürchtung hinsichtlich

69 BUTTER, Michael: „Nichts ist, wie es scheint“. Über Verschwörungstheorien, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2018, 229.

70 Vgl. EBD., 230.

71 EBD.

72 Vgl. FRANZISKUS: Christus Vivit. Nachsynodales apostolisches Schreiben zur Jugendsynode (2019). Darüber hinaus können natürlich auch weitere kirchliche Positionen zur Digitalisierung thematisiert werden. Vgl. z.B. SEKRETARIAT DER DBK (Hg.): Virtualität und Inszenierung. Unterwegs in der digitalen Mediengesellschaft. Ein medienethisches Impulspapier, Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2011.

73 Auch wenn er mögliche Vorzüge des Internets erwähnt und beispielsweise den mittlerweile verstorbenen italienischen Jugendlichen Carlo Acutis positiv hervorhebt, der mit Mitteln der digitalen Welt eucharistische Wunder auflistete.

74 Vgl. EBD., 24.

75 Abschlussdokument nach Franziskus 2019 [Anm. 72], 60.

76 EBD.

77 Vgl. EBD. Grundsätzlich geht es bei den kirchlichen Positionen zur Digitalisierung um Fragen, die die *katholische Soziallehre* betreffen. Ergänzt werden können diese durch die wissenschaftliche Perspektive der *christlichen Sozialethik*. Besonders die Arbeiten vom Medienethiker Alexander Filipović können dabei hervorgehoben werden. Vgl. z.B. KOSKA, Christopher / FILIPOVIĆ, Alexander: Gestaltungsfragen der Digitalität. Zu den sozialetischen Herausforderungen von künstlicher Intelligenz, Big Data und Virtualität, in: BERGOLD, Ralph / SAUTERMEISTER, Jochen / SCHRÖDER, André (Hg.): Dem Wandel eine menschliche Gestalt geben. Sozialetische Perspektiven für die Gesellschaft von morgen, Freiburg: Herder 2017, 173–191.

einer Gewissensmanipulation konvergiert zum Teil mit den machtanalytischen Überlegungen im digitalen Panoptikum.

3. Fazit: Von der Medienkompetenz zur Medienkritik?

Dieser Aufsatz stellt ein Plädoyer für eine ideologiekritische Perspektive auf die Digitalisierung des RUs dar. Hervorgehoben wurde, dass grundlegende Medienkritik nötig ist, Digitalisierung nicht als Naturereignis missverstanden werden darf sowie der soziale Rahmen der digitalen Welt gesellschaftstheoretisch analysiert werden sollte. Am Beispiel inhaltlicher Unterrichtsschwerpunkte sollte das religionsdidaktische Potenzial einer solchen Perspektive verdeutlicht werden.

Der Grundimpuls dieses Aufsatzes ähnelt damit einer Forderung des Politikdidaktikers Wolfgang Sander, der für eine „notwendige [...] Änderung der Blickrichtung ‚von der Medienkompetenz zur Medienkritik‘“⁷⁸ plädiert.⁷⁹ Wenn ich dies hier aufgreife, meine ich damit, dass Medienkritik nicht auf eine individuelle Kompetenz reduziert werden darf, weil auch die strukturellen „Bedingungen [...], welche die Subjektwerdung von Menschen blockieren“⁸⁰, kritisch in den Blick zu nehmen sind. Diese Bedingungen der digitalen Welt zu betrachten ist zentral, weil Untersuchungen zur Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche zum Ergebnis kommen, dass deren persönliche Identitätsentwicklung durch fremde Entscheidungen (z.B. von ProgrammiererInnen) eingeschränkt wird.⁸¹ In einer solchen Situation müsste Medienkompetenz als ein Teilaspekt von Medienkritik angesehen werden – und nicht umgekehrt.

Dies gilt es auch in Bezug auf die *Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften* zu berücksichtigen. Gerade in der Auseinandersetzung mit der Digitalisierung des Religionsunterrichts wird die von Bernhard Grümme festgestellte Problematik deutlich, dass die politische Dimension der Religionspädagogik in den bisher diskutierten Kompetenz- und Professionalitätsmodellen nur eine geringe Aufmerksamkeit erfährt. Dementgegen sollten auch Religionslehrkräfte an einer „ideologie- und institutionenkritische[n] Metakompetenz für das eigene professionelle

78 SANDER 2017 [Anm. 39], 145.

79 Zur weiteren Schärfung einer ideologiekritischen Perspektive ließe sich dabei an Manfred L. Pirner anschließen, der den Begriff der „Medienkritik“ theologisch zuspitzt und in vier Typen differenziert, in „Kapitalismuskritik“, „Religionskritik“, „Entmythologisierung“ und „Sozialkritik“ (vgl. PIRNER 2004 [Anm. 15], 3–5).

80 ENGLERT 2010 [Anm. 13], 128.

81 Vgl. GARDNER, Howard / DAVIS, Katie: *The App Generation. How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*, New Haven und London: Yale University Press 2013, 60.

Selbst⁸² arbeiten und in Bezug auf die Digitalisierung von Lebenswelt und Schule entfalten können.

Abschließend gilt es festzuhalten, dass Ideologiekritik immer auch reflexiv auf eigene Aporien reflektieren sollte. Problematisch ist, wenn im Unterricht „die Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus“⁸³ abgewertet werden, weil dies „zur Reproduktion von sozialer Benachteiligung und Ungleichheit“⁸⁴ beitragen kann. Im Horizont einer solchen reflexiven Selbstvergewisserung scheint mir eine ideologiekritische Perspektive eine Bereicherung für die religionspädagogische Theoriebildung zu sein.

82 GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahmen – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart: Kohlhammer 2009, 100. Zur Profilierung einer solchen Kompetenz könnte an die gesellschaftssensiblen Ansätze religionspädagogischer LehrerInnen-Ausbildung angeschlossen werden, die Grümme primär rollen- bzw. habitustheoretisch verortet (vgl. EBD. 96–100).

83 NIESYTO, Horst: Keine Bildung ohne Medien! Zur Bedeutung von Medienbildung in Schule und Hochschule, in: PIRNER, Manfred L. / PFEIFFER, Wolfgang / UPHUES, Rainer (Hg.), Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven, München: kopaed 2013, 15–37, 26.

84 EBD.

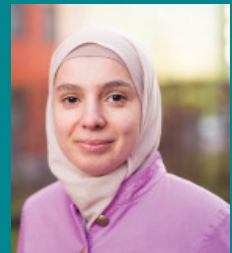
„Digital lehren und lernen“

Studie zur Nutzung digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht

Die AutorInnen

Mag.^a Aida Tuhcic, M.A., Islamische Religionslehrerin und Doktorandin an der School of Education in Salzburg.

Mag.^a Aida Tuhcic, M.A.
Volksschule Mülln
Augustinergasse 16
A-5020 Salzburg
aida.tuhcic@gmx.net



Said Topalovic, M.A., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt Religionspädagogik/Religionslehre am Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS) an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Zuvor war er Professor für Islamische Religionspädagogik am Institut für Islamische Religion an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Said Topalovic, M.A.
Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS)
Professur für Islamische Religionslehre
Nägelsbachstraße 25
D-91052 Erlangen
said.topalovic@fau.de



„Digital lehren und lernen“

Studie zur Nutzung digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht

Abstract

Die bildungspolitischen Debatten der letzten Jahre zeigen deutlich auf, dass die Digitalisierung mittlerweile auch ein schulisches Thema geworden ist. Dennoch fällt, empirischen Studien nach zu urteilen, die Nutzung digitaler Medien im schulischen Unterricht gering aus. Vor diesem Hintergrund wurde in der vorliegenden Studie der Frage nachgegangen, ob und wie islamische ReligionslehrerInnen digitale Medien im islamischen Religionsunterricht einsetzen.

Schlagworte

Digitale Medien – digitales Lernen – islamischer Religionsunterricht

“Digital teaching and learning”

A study on the use of digital media in Islamic religious education

Abstract

The numerous education debates of the past few years clearly show that digitalisation too has become a topic of scholastic interest. However, according to empirical studies, the use of digital media is minimal in school teaching. It is against this backdrop that the present study addresses the question of whether and how teachers of Islamic religious education make use of digital media in Islamic religious education.

Keywords

digital media – digital learning – islamic religious education

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Digitale Medien als Unterrichtsmedien

Unterrichtsmedien hat es schon immer gegeben, denn Lernen und Lehren sind, so Klauer und Leutner, „ohne ein Medium als Träger oder Übermittler von Information kaum denkbar“.¹ Religionsdidaktisch betrachtet bediente sich selbst der Gesandte Muhammad medialer Unterstützung – in Form zeichnerischer und schematischer Darstellungen.² Die Methode der Verbildlichung wurde in der frühen Geschichte des Islam von muslimischen Gelehrten gerne angewendet, so finden sich beispielsweise im Hochmittelalter in den Literaturwerken zur besseren Veranschaulichung des Textes bildliche Darstellungen.³

Im neuzeitlichen didaktischen Kontext entstanden in der zweiten Hälfte des 17. Jhdts. gemäß den Vorstellungen von Comenius Lehrmittelkabinette und Naturaliensammlungen, die primäre Erfahrungen mit unterschiedlichen Gegenständen eröffneten. Dort, wo ein lebensnaher Unterricht nicht verwirklicht werden konnte, sollten die Gegenstände durch bildliche Darstellungen veranschaulicht werden. Für die mediale Vermittlung entwickelte Comenius im Jahr 1658 das bebilderte Lehrbuch „Orbis sensualium pictus“ („Die sichtbare Welt“), das als „klassisches Schülerlernbuch [...] und [gleichzeitig] [als] Vorbild für [spätere] mediendidaktisch aufbereitete Schulbuchgenerationen“⁴ gelten kann.

Auch heute geht es darum, mithilfe der Medien einen anschaulichen und realitätsnahen Unterricht zu ermöglichen. Die Unterscheidung zwischen alten und neuen Medien ist mehr eine Frage des technischen Wandels, denn, was heute als Beispiel für neue Medien genannt werden kann, könnte schon morgen komplett veraltet sein. Bergmann schlussfolgert, dass die Unterscheidung zwischen alten und neuen Medien längst überholt sei, „da eine über 20 Jahre alte Technik wie [beispielsweise] das Internet nicht mehr als ‚neu‘ bezeichnet werden kann.

1 KLAUER, Josef / LEUTNER, Detlev: Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie, Weinheim: Beltz 2012, 111.

2 Einer Überlieferung zufolge zeichnete der Prophet Muhammad, während er mit seinen Gefährten saß, im Sand einen Strich und sowohl rechts als auch links davon zeichnete er weitere Striche und sagte dabei, dass der gerade Strich den geraden Weg des Herrn kennzeichnet und die anderen Striche jene Wege, die in die Irre führen. Im Anschluss daran rezitierte er den Vers 6:153 aus dem Koran (vgl. EBU GUÐDE, Abdulfettah: Poslanik kao učitelj i njegovi metodi u podučavanju (dt. Der Prophet als Lehrer und seine Lehrmethoden), Novi Pazar: El-Kelimeh 2003, 121); Für weitere ähnliche Überlieferungen siehe EBU., 121–124. Oder KURUM, Emine: „Wahrlich, ich wurde als ein Lehrer gesandt [...]“ Der Prophet Muhammad als Erzieher und Lehrer einer neuen Gemeinde, in: SARIKAYA, Yasar / BÄUMER, Franz-Josef (Hg.): Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext, Münster: Waxmann 2017, 35–53, 47–49.

3 Vgl. dazu beispielsweise das Werk aus dem 13. Jhd von: IBN AR-RAZZĀZ, al-Jazāri: Jāmi' bayn al-'ilm wa al-'amal al-nāfi' fī šinā'at al-hiyāl, Frankfurt am Main: Institute for the history of Arabic-islamic Science 2002.

4 HÜTHER, Jürgen: Mediendidaktik, in: HÜTHER, Jürgen / SCHORB, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: Kopaed 2005, 234–240, 235.

Daher setzt sich immer mehr der Begriff der digitalen Medien durch⁵. Damit sind „alle Formen der Wissensaufbereitung oder der Informationsvermittlung, die in digitalisierter Form über Computer oder Internet erreichbar sind und die sich durch eine hypermediale Struktur auszeichnen“⁶, gemeint.

In der Nutzung digitaler Medien im schulischen Unterricht geht es prinzipiell um das Ausschöpfen jener Möglichkeiten, die die didaktische Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden fördern und lernwirksamer gestalten. Der Einsatz von digitalen Medien sollte außerdem immer einen *Mehrwert* in der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen anstreben und SchülerInnen neue Lernmöglichkeiten und -erfahrungen ermöglichen, die beispielsweise ohne digitale Medien nur schwer oder gar nicht ausführbar sind. Als Funktionen digitaler Medien für den schulischen Unterricht werden unter anderen folgende angegeben: Digitale Medien ermöglichen die Integration von alltagsnahen und authentischen Problemen in Lernsituationen (durch beispielsweise Videoaufzeichnungen). Auf diese Art und Weise lässt sich ein direkter Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen herstellen – der nicht immer im Klassenzimmer gelingt –, was per se den Transfer neuen Wissens und Könnens in den Alltag unterstützen kann. Digitale Medien können fernerhin individualisierte und selbstständige Lernprozesse unterstützen (durch Internetrecherchen etc.). Außerdem verfügen sie durch die Möglichkeit erweiterter sozialer und kommunikativer Vernetzung über motivationales Potenzial, da sich damit Personen vernetzen, die sich gegenseitig motivieren können. Fernerhin können SchülerInnen individuell oder in Gruppen mithilfe digitaler Medien ihren Lernvoraussetzungen und Interessen entsprechend Aufgaben bearbeiten, die orts- und zeitunabhängig sind. Weiters ermöglichen digitale Medien eine abwechslungsreiche methodische Gestaltung des Unterrichts und damit auch die Umsetzung neuer Unterrichtsmethoden (wie beispielsweise *Flipped Classroom* etc.).⁷ Neben den zuvor angeführten didaktischen Möglichkeiten zum Einsatz digitaler Medien in und außerhalb der Schulklasse steht den islamischen ReligionslehrerInnen in Österreich als Unterstützung des digitalen Lernens die Onlineplattform *scook* zur Verfügung. *Scook* bietet unterschiedliche Möglichkei-

5 BERGMANN, Rainer: Medienkompetenz. Digitale Medien in Theorie und Praxis für sozial pädagogische Berufe, Troisdorf: Bildungsverlag EINS 2009, 9.

6 AUFENANGER, Stefan: Lernen mit neuen Medien – Was bringt es wirklich?, in: Medien praktisch – Zeitschrift für Medienpädagogik 4 (1999) 4–8, 4.

7 Vgl. TULODZIECKI, Gerhard: Funktionen von Medien im Unterricht, in: ARNOLD, Karl-Heinz / SANDFUCHS, Uwe / WIECHMANN, Jürgen (Hg.): Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2009, 291–300, 294; KNAUS, Thomas: Mobile Geräte bringen Lernende in Bewegung – doch bewegen sie auch zum Lernen? Anmerkungen zum Motivationsmythos mobilen Lernens, in: Computer + Unterricht 97 (2016) 8–9, 9; KERRES, Michael: Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote, München: Oldenbourg 2012, 105; GIEST, Hartmut / LOMPSCHER, Joachim: Lerntätigkeit – Lernen aus kulturhistorischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht, Berlin: Lehmanns Media 2006, 291.

ten, das Lehren und Lernen digital zu organisieren. Unter anderem ist der Zugang zu der Lehrbücherreihe *Islamstunde* auf der Plattform im *E-Book-Format* jederzeit zugänglich.⁸ Zu erwähnen ist abschließend, dass all die hier genannten Szenarien einem bestimmten „didaktischen Design“⁹ anzupassen sind, damit auch wirklich ein positiver Lerneffekt erwartet werden kann.

1.2 Forschungsstand: Nutzung digitaler Medien im Unterricht

Während in der Anfangsphase digitalen Lehrens und Lernens v.a. die Nutzung und die Akzeptanz digitaler Medien von Seiten der Lehrpersonen den Gegenstand empirischer Untersuchungen bildete, legen aktuellere Studien den Fokus auf die Wirksamkeit digitaler Lehr- und Lernformen für die Lernleistungen der SchülerInnen. Im Folgenden wird ein Überblick über den diesbezüglichen Forschungsstand gegeben.

Zunächst berichteten Studien in Österreich von einer geringen Nutzung digitaler Medien und eher einer ablehnenden Haltung unter den Lehrkräften. Für das eigene persönliche Wissensmanagement – so das Fazit – werden digitale Medien von den LehrerInnen in der Regel breit genutzt, sie „werden aber weit weniger als fachdidaktische Werkzeuge für den Unterricht eingesetzt“.¹⁰ Die BildungsforscherInnen in Deutschland gingen ebenso in mehreren Studien dieser Frage nach: In einer repräsentativen Befragung – insgesamt wurden 2431 Lehrkräfte befragt – kamen Averbeck und Welling zur Schlussfolgerung, dass Lehrkräfte eine zögerliche Haltung in Bezug auf den Einsatz digitaler Medien entwickelt haben. Scheu und Unsicherheit spielten dabei eine wesentliche Rolle.¹¹ In einer anderen Studie zum Medienhandeln von Lehrkräften konnte Brüggemann drei unterschiedliche LehrerInnentypen rekonstruieren: Allein der *Typus A (technisch-instrumentell agierende StrategInnen)* setzte digitale Medien verstärkt im Unterricht ein und sah in diesen einen didaktischen Gewinn für den Unterricht. *Typus B (kontextbezogen agierende PragmatikerInnen)* und *Typus C (moralisch*

8 Vgl. TUHCIC, Aida / TOPALOVIC, Said: Lernen und Lehren mit Neuen Medien im islamischen Religionsunterricht, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 25 (2017) 97–106, 103–104; TUHCIC, Aida / TOPALOVIC, Said: Digitale Medien im Unterricht erfolgreich einsetzen, in: KLEMENT, Karl / SHAKIR, Amena / TOPALOVIC, Said (Hg.): Kompetenzorientierung im Islamischen Religionsunterricht. Impulse für Theorie und Praxis, Linz: Veritas 2019, 102–117, 113–115; TUHCIC, Aida: Digitales Lernen und Lehren mit scook – ein Beispiel, in: EBD., 225–229.

9 BAUMGARTNER, Peter / HERBER, Erich: Höhere Lernqualität durch interaktive Medien? – Eine kritische Reflexion, in: Erziehung und Unterricht 3-4 (2013) 328; Vgl. dazu auch TOPALOVIC, Said: Digitales Lernen im schulischen Unterricht – SchülerInnen sind bereit. LehrerInnen auch?, in: LINDNER, Doris u.a. (Hg.): Kindergärten, Schulen und Hochschulen. Aktuelle Fragen, Diskurse und Befunde zu pädagogischen Handlungsfeldern, Wien: LIT Verlag 2018, 261–278.

10 BAUMGARTNER, Peter u.a.: Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter, in: BRUNEFORTH, Michael u.a. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam 2015, 95–132, 98.

11 Vgl. AVERBECK, Ines / WELLING, Stefan: Medienkompetenzförderung am Übergang von der Primarstufe in die weiterführenden Schulen, in: Merz – Zeitschrift für Medienpädagogik 58 (2014) 28–40.

agierende ErzieherInnen) schwankten zwischen der Wahrnehmung einer moralischen Verantwortung und der Vermittlung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien. Einsatz digitaler Medien im Unterricht wird überwiegend minimal gehalten, um soziale Kommunikation zwischen SchülerInnen einerseits und die Kontrolle über das unterrichtliche Geschehen andererseits aufrecht zu erhalten.¹² Grundsätzlich kann also von zwei hemmenden Faktoren gesprochen werden: *Zum einen* die vermeintlich fehlenden fachdidaktischen Kompetenzen bei LehrerInnen. Und *zum anderen* die Unsicherheit sowie negative Einstellung gegenüber digitalen Medien, die nach Kammerl verhindern, „dass Lehrkräfte [...] pädagogisch angemessen die Mediensozialisation Heranwachsender begleiten“.¹³ Eine neuere Ausgabe der berühmten JAMES-Studie aus der Schweiz kommt mittlerweile zu ganz anderen Ergebnissen. So konnte aufgezeigt werden, dass die deutliche Mehrheit der befragten LehrerInnen (84 %) – insgesamt wurden 105 Lehrpersonen befragt – eine positive Haltung gegenüber digitalen Medien aufweist. Dabei beurteilen jüngere LehrerInnen (unter 45 Jahren) digitale Medien tendenziell positiver als ihre älteren KollegInnen. Die häufigsten Nutzungsformen sind: *Recherche im Internet, Präsentation von Inhalten* (hier kommen insbesondere Kurz- bzw. Erklärvideos verstärkt zum Einsatz) und *Vorzeigen*, wie digitale Geräte genutzt werden können. SchülerInnen wiederum wenden digitale Medien für *Internetrecherchen, Inhaltspräsentationen, Lernen mit Programmen* und zur *Gestaltung von digitalen Inhalten* an. Die Befragten bezeichnen sich außerdem überwiegend als kompetent im Umgang mit digitalen Medien (42 % als sehr und 46 % als eher kompetent).¹⁴

Es wurden also die Haltungen der Lehrkräfte empirisch untersucht, während die der SchülerInnen anfangs kaum beachtet wurden. An diesem Forschungsdesiderat anknüpfend wurde in Deutschland – im Bundesland Nordrhein-Westfalen – eine qualitative Studie zum Smartphone-Einsatz mit SchülerInnen weiterführender Schulen durchgeführt. Das zentrale Ergebnis der Studie lautet: Entgegen der oftmals implizit bestehenden Annahme, die Nutzung von Smartphones in der Freizeit gehe mit einer erhöhten Motivation zur Nutzung im Unterricht einher, konnte in der Studie nur teilweise bestätigt werden. Vielmehr ist eine kritisch-reflexive Haltung der SchülerInnen festzustellen, die sich für einen auf spezifische

12 Vgl. BRÜGGEMANN, Marion: Digitale Medien im Schulalltag. Eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften, München: Kopaed 2013.

13 KAMMERL, Rudolf: Digitalisierung, Digitales Lernen, Digitale Bildung?, in: Merz – Zeitschrift für Medienpädagogik 60 (2016) 9–15, 15.

14 Vgl. SUTTER, Lilian u.a.: JAMESfocus. Digitale Medien im Unterricht, Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften 2019.

Unterrichtsphasen beschränkten Medieneinsatz aussprechen. Gewünscht ist v.a. eine Verknüpfung digitaler und klassischer Unterrichtsmaterialien.¹⁵

Die neueren empirischen Untersuchungen zeichnet – wie bereits erwähnt – v.a. der Fokus auf die Wirkung digitalen Lernens auf den Lernerfolg und die Motivation der SchülerInnen aus. In diesem Zusammenhang hat Aufenanger die in Deutschland und international durchgeführte Begleitstudien zum Tableteinsatz in den Schulen unter die Lupe genommen. Die Studien zeigen, dass sich Tableteinsatz positiv auf die Motivation als auch auf selbstständigeres Lernen der SchülerInnen auswirken kann. Dies drückt sich zwar nicht immer in positiven Leistungen aus, sondern in einer veränderten Lernkultur. Es wird allerdings darauf hingewiesen, dass für das Gelingen von Tableteinsatz eine funktionierende mediale Infrastruktur sowie eine gute didaktische Ausbildung der LehrerInnen vorteilhaft sind.¹⁶ Im Rahmen des Projekts *Mobiles Lernen in Hessen* (MOLE) wurde von Tillmann und Bremer ebenso die Einführung von Tablets an sechs Grundschulen wissenschaftlich begleitet. Die Studienautoren untersuchten v.a. die Einsatzmöglichkeiten und mögliche Motivationssteigerungen bei den SchülerInnen. Die Ergebnisse zeigen, dass SchülerInnen gerne mit den Tablets lernen und dabei die Motivation insbesondere dann auftreten kann, wenn die Lernszenarien projekt- und prozessorientiert gestaltet sind und dabei selbstgesteuertes Lernen ermöglicht wird.¹⁷

Zur Frage des digitalen Lernens an den Schulen kommt immer wieder das BYOD-Konzept zur Sprache. BYOD als Abkürzung für *Bring your own device* kommt ursprünglich aus der Arbeitswelt und geht auf den schulischen Kontext übertragen von dem Prinzip aus, dass SchülerInnen eine Vielfalt an privaten Geräten (wie beispielsweise Smartphone, Tablet etc.) im schulischen Unterricht nutzen können. Heinen nennt als Ergebnis seiner Studie folgende zwei Voraussetzungen, insofern digitale Geräte gewinnbringend eingesetzt werden sollen: Einerseits müssen digitale Geräte möglichst unterrichtsnah für SchülerInnen verfügbar sein, damit diese andererseits selbstgesteuert und jederzeit darauf

15 Vgl. FRIEDRICHS-LIESENKÖTTER, Henrike / KARSCH, Philip: Smartphones im Unterricht – Wollen das Schülerinnen und Schüler überhaupt?! Eine explorative Studie zum Smartphone-Einsatz an weiterführenden Schulen aus der Sicht von Schülerinnen und Schüler, in: *MedienPädagogik* 31 (2018) 107–124.

16 Vgl. AUFENANGER, Stefan: Zum Stand der Forschung zum Tableteinsatz in Schule und Unterricht aus nationaler und internationaler Sicht, in: AUFENANGER, Stefan / BASTIAN, Jasmin (Hg.): *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*, Wiesbaden: Springer VS 2017, 119–138.

17 Vgl. TILLMANN, Alexander / BREMER, Claudia: Einsatz von Tablets in Grundschulen. Umsetzung und Ergebnisse des Projektes *Mobiles Lernen in Hessen* (MOLE), in: AUFENANGER, Stefan / BASTIAN, Jasmin (Hg.): *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*, Wiesbaden: Springer VS 2017, 241–276.

zugreifen können. Beide Voraussetzungen können nach Heinen mit dem BYOD-Konzept eingelöst werden.¹⁸

In der letzten hier vorgestellten Studie hat das Zentrum für internationale Bildungsvergleichsstudien – angesiedelt an der Technischen Universität in München – im Auftrag der deutschen Kultusministerkonferenz über 70 Studien ausgewertet, die seit dem Jahr 2000 weltweit erschienen sind. Mithilfe der Metanalyse konnten folgende Ergebnisse daraus abgeleitet werden: Jene SchülerInnen, die mit digitalen Medien lernen, erzielen in der Regel bessere Leistungen als jene, die mit klassischen Unterrichtsmedien und -materialien arbeiten. Außerdem zeigen die erstgenannten eine höhere Lernmotivation. Die Leistungs- und Motivationssteigerung ist allerdings an bestimmte Bedingungen geknüpft: So erweisen sich zum einen kooperative Lernformen besser geeignet als die selbstständigen. Zum anderen bedarf es dazu einer kompetenten Begleitung durch professionell geschulte Lehrkräfte. Und letztlich sind eine Steigerung von Leistung und Motivation festzustellen, wenn digitale und klassische Unterrichtsmaterialien verknüpft werden.¹⁹

In diesem Sinne kann abschließend zusammengefasst werden, dass der Einsatz digitaler Medien dann zur Leistungs- und Motivationssteigerung führen kann, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: *Erstens* liegt die Verknüpfung klassischer und digitaler Unterrichtsmaterialien vor. *Zweitens* folgt das digitale Lernen einer entsprechenden didaktischen Struktur. *Drittens* bedarf es für einen erfolgreichen Einsatz kompetenter und gut ausgebildeter Lehrkräfte und schließlich *viertens* einer funktionierenden Infrastruktur an den Schulen. Blickt man zu den Fachwissenschaften, so können derzeit – in Bezug auf den schulischen Religionsunterricht – Entwicklungen digitaler Materialien sowie didaktische Transferüberlegungen in konkrete Lehr- und Lernszenarien beobachtet werden, empirische Studien zum konkreten Einsatz fehlen dort bislang weitgehend.²⁰ Studien zur Nutzung digitaler Medien im islamischen Religionsunterricht (IRU) sind bis dato ebensowenig bekannt.

18 HEINEN, Richard: BYOD in der Stadt. Regionale Schulnetzwerke zum Aufbau hybrider Lerninfrastrukturen in Schulen, in: AUFENANGER, Stefan / BASTIAN, Jasmin (Hg.): Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien, Wiesbaden: Springer VS 2017, 191–208.

19 Vgl. HILLMAYR, Delia u.a. Digitale Medien im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe. Einsatzmöglichkeiten, Umsetzung und Wirksamkeit, Münster: Waxmann 2017.

20 Vgl. PALKOWITSCH-KÜHL, Jens / NORD, Ilona: RELab digital – Ein Projekt über religiöse Bildung in einer mediatisierten Welt, in: Heidelberg Journal of Religions on the Internet 12 (2017) 60–93.

2. Zielsetzung der Studie und methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Untersuchung wird an das Forschungsdesiderat anknüpfend der Frage nachgegangen, ob und wie islamische ReligionslehrerInnen digitale Medien im IRU einsetzen. Die Studie wurde im Rahmen der Forschungsaktivitäten des Kompetenzzentrums für Aneignungsdidaktik und Schulpraxis durchgeführt, das bis zum Jahr 2018 am Institut für Islamische Religion an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems angesiedelt war. Dieses beschäftigte sich einerseits mit der fachdidaktischen Theoriebildung, andererseits wurden konkrete praxisorientierte Anregungen und Empfehlungen für den IRU erarbeitet. Die Studie war, neben der *scook*-Plattform und der Entwicklung digitaler Übungen für den IRU²¹, eine weitere Maßnahme, die zum Ziel hatte, die Entwicklung digitaler Lehr- und Lernformen im IRU voranzutreiben.

In dieser Studie wurde eine LehrerInnen-Befragung mittels eines Fragebogens durchgeführt. Dadurch erfuhr die Studie eine rein quantitative Ausrichtung. Die Erhebung der vorliegenden Daten erfolgte Ende 2017 und Anfang 2018 und zumeist im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrkräfte des IRU. Das Forschungsinteresse galt allen islamischen ReligionslehrerInnen, die in Österreich islamische Religion an öffentlichen Schulen unterrichteten. Die Grundgesamtheit setzte sich laut Auskunft des Schulamtes der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich aus etwas mehr als 600 ReligionslehrerInnen zusammen. Davon nahmen an der Untersuchung 158 LehrerInnen teil. Unter den 158 Befragten befanden sich 79 weibliche und 78 männliche Lehrkräfte, eine Lehrperson machte zum Geschlecht keine Angabe. An der Befragung nahmen insbesondere JunglehrerInnen teil: So waren 29 % unter 30 Jahren und 37 % im Alter von 30 bis 39 Jahren. 26 % der LehrerInnen waren im Alter von 40 bis 49 Jahren, die restlichen 8 % waren 50 bzw. über 50 Jahre alt. 77 % der Befragten waren weniger als zehn Jahre im Dienst. Die große Mehrheit der Befragten (insgesamt 77 %) unterrichteten im Allgemeinen Pflichtschulbereich, die restlichen 23 % entweder in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) oder in den Berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS).

3. Ergebnisse

3.1 Allgemeine Einstellungen zu den digitalen Medien

Eine deutliche Mehrheit der Befragten (84 %) sieht sich als kompetent, digitale Medien im IRU einsetzen zu können. Mit zunehmendem Alter nimmt die subjek-

21 Vgl. TUHCIC / TOPALOVIC 2017 [Anm. 8], 103–104; Oder: TUHCIC / TOPALOVIC 2019 [Anm. 8], 113–115.

tive Einschätzung, digitale Medien im Unterricht einsetzen zu können, ab ($r=-,34$; $p=,001$). Obwohl die Selbsteinschätzung im Hinblick auf die Kompetenz sehr hoch ist, wünschen sich insgesamt über 90 % der Befragten Fortbildungen zum Einsatz digitaler Medien. Die Hypothese, dass besonders jene Lehrpersonen, die sich als weniger kompetent wahrnehmen, Fortbildungen wünschen, muss verworfen werden. Mehr als 90 % der Lehrpersonen teilen außerdem die Meinung, dass digitale Medien die Lernmotivation der SchülerInnen im IRU steigern können sowie dass damit ein methodisch abwechslungsreicher Unterricht angeboten werden kann.

Die Hindernisse für den Einsatz digitaler Medien sehen die Lehrkräfte insbesondere im organisatorischen Bereich: So sind 10 % voll und 32 % eher der Meinung, dass im IRU zu wenig Zeit gegeben ist, digitale Medien einzusetzen. 58 % teilen diese Meinung nicht (20 % gar nicht und 38 % eher nicht). Die Mehrheit der Befragten (56 %) ist mit der Ausstattung an digitalen Geräten an ihrer Schule bzw. ihren Schulen zufrieden. 44 % dagegen wünschen sich eine bessere Ausstattung. Dass auch im IRU kritischer Umgang mit digitalen Medien (beispielsweise Internetnutzung etc.) reflektiert werden sollte, bejahen 87 %, nur 13 % sind hier anderer Meinung.

3.2 Nutzung digitaler Medien für die Unterstützung von Vermittlungsprozessen

Die befragten ReligionslehrerInnen nutzen digitale Medien für ihre Unterrichtsplanung: Über 90 % sagen ‚Ja‘, lediglich ein Anteil von 5 % verzichtet auf digitale Medien. Zum Einsatz im Unterricht gibt es keine Unterschiede: Hier nutzen sie 97 %. Einen IRU ohne digitale Medien präferieren lediglich 3 % der Befragten. Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass digitale Medien im Kontext der Unterstützung von Vermittlungsprozessen verstärkt für das *Abspielen von Liedern, Geschichten* etc. genutzt werden. Etwas weniger als 90 % bedienen sich dieser Vermittlungsform. Es folgt der Einsatz digitaler Medien, um *Lehrfilme* oder *Erklärvideos zu zeigen*, wobei die Nutzung für allgemeine Lehrfilme (84 %) etwas höher ausfällt als für kürzere und themenspezifische Erklärvideos (80 %). Zur Unterstützung von *Präsentationen* (beispielsweise Power-Point) wenden mehr als 70 % digitale Medien an. Eine geringere Nutzung kann beim *Einsatz von Lernprogrammen* verzeichnet werden: Lediglich 40 % der befragten LehrerInnen nutzen digitale Lernprogramme für die Unterstützung von Lehrprozessen im IRU. Etwas mehr (45 %) geben bekannt, Lernprogramme bzw. Lernsoftware für den möglichen Einsatz im IRU zu kennen. 55 % dagegen kennen keine Lernprogramme oder Lernsoftware für den IRU.

3.3 Einsatz digitaler Medien zur Unterstützung von Lernprozessen bei den SchülerInnen

Digitale Medien werden von den Religionslehrkräften stärker für die Vermittlung von Inhalten als für die Unterstützung von selbstständigen Lernprozessen der SchülerInnen eingesetzt. Bei etwas mehr als der Hälfte der Befragten wird im IRU digital gelernt. Die häufigste Angabe fällt auf *Internetrecherchen* (55 %) sowie auf die *Gestaltung der Präsentationen* von Seiten der SchülerInnen – beispielsweise Referate, Gruppenarbeiten etc. (52 %). In der *Freiarbeit* und anderen Formen offenen Lernens lassen 43 % ihre SchülerInnen digitale Medien anwenden, das selbstständige *Lernen mit Lernprogrammen* wird von 31 % der Befragten angegeben. Die am häufigsten benutzten Geräte sind dabei Computer und Laptop (59 % der Befragten setzen diese Geräte ein), Tablet und Smartphones kommen relativ selten zum Einsatz, wobei Smartphones häufiger (38 %) als Tablet angegeben wird (lediglich 14 %). Bei Lehrpersonen, die ausschließlich im Pflichtschulbereich unterrichten, lernen und arbeiten SchülerInnen signifikant seltener mit digitalen Medien als bei LehrerInnen, die an höheren oder berufsbildenden mittleren Schulen unterrichten (Cohen´s $d=,89$)

3.4 Die Nutzung der *scook*-Lernplattform

Für die Mehrheit der befragten islamischen ReligionslehrerInnen (60 %) ist die *scook*-Plattform nicht bekannt. Ein Anteil von 40 % kennt dagegen die Plattform. Insgesamt 18 % bedienen sich der Plattform bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im IRU. Für die Unterstützung der Lernprozesse bei SchülerInnen mithilfe der *E-Book*-Version der Schulbuchreihe *Islamstunde* wenden lediglich 8 % der Befragten die *scook*-Plattform an. Es bestehen keine besonderen Zusammenhänge zwischen der Nutzung der *scook*-Plattform und den erhobenen persönlichen Merkmalen.

4. Diskussion

Unabhängig davon, in welcher Schulform unterrichtet wird, zeigt sich bei den befragten ReligionslehrerInnen eine positive Haltung gegenüber digitalen Medien. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass jüngere LehrerInnen, die eine deutliche Mehrheit der Stichprobe ausmachen, vertrauter sind im Umgang mit digitalen Geräten, sich demnach auch mehr mit diesen auseinandersetzen und sie dementsprechend positiver bewerten. Ein Hinweis darauf lässt sich in der Selbstbeurteilung bezüglich der eigenen Kompetenz finden. Denn mit dem zunehmenden Alter nimmt die subjektive Einschätzung ab, digitale Medien

im Unterricht einsetzen zu können. Obwohl die Selbsteinschätzung im Hinblick auf die Kompetenz sehr hoch ist, besteht dennoch bei der Mehrheit ein Bedürfnis nach mehr Fortbildungen. Gerade Fortbildungsveranstaltungen, die den Einsatz digitaler Medien im Unterricht didaktisch und methodisch thematisieren, können hier Unterstützung bieten.

Die Befragten erwarten sich außerdem durch den Einsatz digitaler Medien eine Motivationssteigerung bei ihren SchülerInnen und auch Möglichkeiten, den Unterricht methodisch abwechslungsreicher gestalten zu können. Diese persönliche Einschätzung durch die Lehrkräfte korreliert mit den oben dargestellten Ergebnissen empirischer Studien, die prinzipiell aufzeigen konnten, dass mithilfe digitaler Medien eine Leistungs- und Motivationssteigerung bei SchülerInnen erfolgen kann. Um dies auch im IRU feststellen zu können, bedarf es weiterer Untersuchungen, in denen u.a. die Stichprobe auf die SchülerInnen erweitert wird. Für die Entwicklung didaktischer Designs und digitaler Unterrichtsmaterialien würden solche Studien einen deutlichen Gewinn für den IRU bringen.

Eine Mehrheit der islamischen Religionslehrkräfte berichtet demnach, dass sie häufig religiöse Inhalte mithilfe digitaler Medien präsentiert. Geht es um den Einsatz von digitalen und audiovisuellen Inhalten, so berichten die LehrerInnen, dass sie am häufigsten Lieder und Geschichten vorspielen und auch Videoinhalte (in Form von Lehr- und Erklärvideos) zeigen. Es soll zu ersterem darauf hingewiesen werden, dass die kompetenzorientierte Schulbuchreihe für den IRU in Österreich, *Islamstunde*, eine Auswahl an Liedern, Prophetengeschichten, Geschichten aus dem Alltag junger MuslimInnen etc. zur Verfügung stellt, die mithilfe digitaler Medien (unter anderem auch mithilfe der *scook*-Lernplattform) ohne viel Aufwand abgespielt werden können.²² Aus der Schulbuchforschung ist grundsätzlich bekannt, dass LehrerInnen gerne auf fertig aufbereitete Materialien in Form von Schulbüchern und deren dazugehörige Begleitmaterialien zurückgreifen. Das Schulbuch bietet außerdem sachliche und sich am Lehrplan orientierende Materialien und ist von der zuständigen Religionsgemeinschaft genehmigt worden, sodass es neben der Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen ebenso eine Verlässlichkeit aufweist.²³

Die *scook*-Plattform, die im Schuljahr 2016/2017 ins Leben gerufen wurde, ist der Mehrheit der befragten islamischen ReligionslehrerInnen unbekannt. Hierbei handelt es sich generell um ein neues Konzept des digitalen Lernens und Leh-

22 Vgl. EBD., 103–104 bzw. 113–115.

23 BAUER, Lucia: Zur Adressatenbezogenheit des Schulbuches – Für wen werden die Schulbücher eigentlich wirklich geschrieben?, in: OLECHOWSKI, Richard (Hg.): Schulbuchforschung, Frankfurt am Main 1995, 228–334, 231–232.

rens, in das LehrerInnen erst einzuführen sind. Die Kenntnis über mögliche Lernprogramme bzw. Lernsoftware für den IRU ist prinzipiell bei den Befragten gering ausgeprägt. Ebenso fällt die Anwendung von *E-Books* im IRU gering aus. Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass *E-Books* im Medienalltag von jungen Menschen kaum Anwendung finden. In der repräsentativen JIM-Studie in Deutschland geben lediglich 7 % an, regelmäßig *E-Books* zu lesen. Im Jahr 2016 waren es 6 %.²⁴

Eine knappe Mehrheit der Befragten ist mit der Ausstattung mit digitalen Geräten an ihrer Schule bzw. ihren Schulen zufrieden. Dies gilt – den bisherigen Studien nach zu urteilen – als eine Voraussetzung für den gelingenden Einsatz von digitalen Geräten. Tablet und Smartphones kommen im IRU relativ selten zum Einsatz, wobei das Smartphone etwas häufiger als das Tablet eingesetzt wird. Auch dies könnte auf die Stichprobe zurückgeführt werden, die mehrheitlich im Pflichtschulbereich unterrichtet, wo es u.a. noch immer vorkommen kann, dass Smartphones in der Schule verboten werden.²⁵ Bei den Lehrpersonen, die ausschließlich im Pflichtschulbereich unterrichten, zeigt sich generell ein signifikant geringerer Einsatz als bei LehrerInnen, die an höheren oder berufsbildenden mittleren Schulen unterrichten.

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass es prinzipiell zu begrüßen ist, dass eine große Mehrheit der Befragten den kritischen Umgang mit digitalen Medien (beispielsweise Internetnutzung etc.) im IRU thematisieren möchte. So kann der IRU als ein weiterer Ort für die Förderung von Medienkompetenzen bei Kindern und Jugendlichen wahrgenommen werden.²⁶ Dies ist aus mehreren Gründen von Bedeutung, insbesondere aber aufgrund des in den letzten Jahren beobachteten Anstiegs an religiösen Angeboten im Internet.²⁷ Nicht zuletzt haben allerdings auch Strömungen, die für ihre fundamentalistischen und radikalen Ideen bekannt sind, mithilfe des Internets einen neuen und relativ einfachen Weg gefunden, ihre gefährlichen Gedanken zu verbreiten. Im Gegensatz zu den muslimischen Mainstream-Gemeinden erreichen solche Gruppierungen – wie Ceylan

24 JIM-STUDIE 2018: Jugend, Information, Medien, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs) 2018, 74.

25 Vgl. dazu den öffentlichen Diskurs: Was für und gegen Handyverbote an Schulen spricht“, in: <https://www.derstandard.at/story/2000084631844/was-fuer-und-gegen-handyverbote-an-schulen-spricht> [abgerufen am 07.04.2020]; Oder: „Lehrer setzen sich für Handyverbot in Schulen ein“, in: <https://www.krone.at/2104030> [abgerufen am 07.04.2020].

26 Im österreichischen Kompetenzmodell für die 4. Schulstufe ist beispielsweise für den Grundschulbereich folgende Kompetenz formuliert worden: „Ich kenne Risiken bei der Nutzung von Informationstechnologien und weiß, wie ich mich im gegebenen Fall verhalten soll“, DIGI.KOMP4 – DAS KOMPETENZMODELL, in: <https://digikomp.at/index.php?id=542&L=0> [abgerufen am 21.05.2019]. In den gängigen Medienkompetenzmodellen ist u.a. die Kompetenzdimension „Sicher in digitalen Umgebungen agieren“ vorzufinden, in: KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hg.): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, Berlin 2016, 17, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf [abgerufen am 21.05.2019].

27 Vgl. dazu auch: NORDBRUCH, Götz / ASISI, Pierre: Legitime Fragen, problematische Antworten: Islamistische Angebote in Sozialen Medien, in: Merz – Zeitschrift für Medienpädagogik 63 (2019) 45–50.

und Kiefer bemerken –, „die jungen Menschen über eigene Internetseiten, Diskussionsforen sowie YouTube-Videos“.²⁸ Es sei an dieser Stelle zusätzlich festgehalten, dass insbesondere das Videoportal *YouTube* sich steigender Beliebtheit bei Kindern und Jugendlichen erfreut, wie den Ergebnissen der KIM- und JIM-Studie – die beide in Deutschland durchgeführt wurden – zu entnehmen ist.²⁹ *YouTube* ist außerdem als Informationsmedium mittlerweile zu einer relevanten Größe geworden und wird von etwa zwei Drittel der 12- bis 19-jährigen regelmäßig verwendet, um sich über bestimmte Themen zu informieren.³⁰ In diesem Sinne bietet sich gerade der IRU an, über die religiösen Angebote im Internet kritisch zu reflektieren und die SchülerInnen mit notwendigen Medienkompetenzen auszustatten, damit diese die Angebote nicht unreflektiert konsumieren.

6. Fazit

Die befragten islamischen ReligionslehrerInnen stehen prinzipiell einem digital unterstützten Unterricht positiv gegenüber. Dies kann als Chance genutzt werden, vielfältige Entwicklungen im digitalen Bereich in Gang zu setzen – mit der Intention, die Qualität des IRUs zu verbessern. Ganz allgemein sind islamische ReligionspädagogInnen aufgerufen, didaktische und methodische Konzepte für den Einsatz digitaler Medien im IRU zu entwickeln und für die Unterrichtspraxis fruchtbar zu machen. Dies könnte zum einen zur Leistungs- und Motivationssteigerung bei SchülerInnen führen, zum anderen würden gut durchdachte didaktische Designs trotz der zeitlichen Knappheit im IRU einen gewinnbringenden Einsatz ermöglichen. Fernerhin sind digitale Unterrichtsmaterialien zu entwickeln – insbesondere in den Bereichen, in denen die Studie einen Bedarf feststellen konnte (wie beispielsweise im Mangel an Lernprogrammen und Lernsoftware). Gezielte Fortbildungen, die von der Mehrheit der Befragten gewünscht werden, können ebenso zu einem qualitätssteigernden Einsatz digitaler Medien im IRU führen, auch deswegen, weil eine deutliche Mehrheit der Befragten dem Einsatz im IRU positiv gegenübersteht, sich aber dennoch Fortbildungen wünscht. In diesem Rahmen würden sich gleichfalls Einführungsveranstaltungen zur Nutzung der *scook*-Lernplattform anbieten, damit LehrerInnen auch diese Form des digitalen Lehrens und Lernens kennenlernen. Denn fachlich und didaktisch kompetente LehrerInnen können – dies haben die bisherigen Studien aufzeigen können – etliche Vorteile für die Qualität des IRU bringen.

28 CEYLAN, Rauf / KIEFER, Michael: Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention, Wiesbaden: Springer 2013, 93.

29 JIM-STUDIE 2018 [Anm. 24]; KIM-STUDIE 2018: Kindheit, Internet, Medien, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (mpfs) 2019.

30 JIM-STUDIE 2018 [Anm. 24], 74.

„Sie sind doch eine Medienklasse!“

Digitalisierte Praktiken im Religionsunterricht und Implikationen für das professionelle Handeln von Lehrkräften

Die AutorInnen

Dr.ⁱⁿ Carina Caruso, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn, forscht und arbeitet im Zusammenhang mit der professionellen Entwicklung (angehender) Lehrkräfte mit besonderem Fokus auf Praxisphasen und Fort- und Weiterbildung sowie Entwicklung von Fachwissen im Kontext digitalisierter Lern- und Arbeitsumgebungen.

Dr.ⁱⁿ Carina Caruso
Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn
ccaruso@mail.upb.de



Prof. Dr. Dr. Oliver Reis, Professor für Religionspädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Prof. Dr. Dr. Oliver Reis
Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Institut für Katholische Theologie
Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn
oliver.reis@upb.de



„Sie sind doch eine Medienklasse!“

Digitalisierte Praktiken im Religionsunterricht und Implikationen für das professionelle Handeln von Lehrkräften

Abstract

Ausgehend von Ergebnissen zur Mediennutzung und Ausführungen zur Medienkompetenz fokussiert der Beitrag digitale Praktiken im Religionsunterricht. Zur Analyse der mit der Digitalisierung verbundenen Transformation digitaler Praktiken wird die Akteur-Netzwerk-Theorie dargestellt sowie die Begriffe Digitalisierung und Digitalität definiert. Anhand einer Vignette (dichte Beschreibung) wird der Frage nachgegangen, wie sich Lehrkräfte auf Herausforderungen von Digitalität einlassen (können), inwiefern sie digitale Praktiken eröffnen und inwiefern diese mit traditionellen Praktiken verbunden sind.

Schlagworte

Digitale Praktiken – Digitalisierung – Medienkompetenz – Professionalisierung – Religionsunterricht

"You are a media class!"

Digitized practices in religious education and implications for professional teaching and development

Abstract

Based on results on media usage and explanations on skills related to media, the article focuses on digital practices in religious education. To analyze the transformation of digital practices associated with digitization, the actor-network-theory is presented and the terms digitization and digitality are defined. One vignette (in the form of a description of one lesson) exploratively explore the question of how teachers are able to accept the challenge of digitality, to what extent they open digital practices and to what extent these are linked to traditional practices.

Keywords

digital practices – digitization – digital literacy – teachers' professional development – religious education

1. Leben, aufwachsen, arbeiten und lernen in einer digital vernetzten Welt

Der Begriff *Digitalisierung* begegnet heute in verschiedenen Kontexten, z.B. verbirgt sich dahinter, dass die Verfügbarkeit moderner Sensorik und Aktuatorik gepaart mit elaborierten Softwarealgorithmen, die in cyber-physische Systeme eingebettet sind, es Maschinen erlaubt, zunehmend komplexere Tätigkeiten zu übernehmen, zu welchen vorher nur Menschen in der Lage waren.¹ *Digitalisierung* im Zusammenhang mit Arbeit führt zudem zu einer Arbeitsteilung zwischen Menschen und Maschine und verändert somit die konkrete Ausgestaltung von beruflichen Aufgaben und Tätigkeiten.² Neben der *Digitalisierung von Arbeit* kann mit dem Begriff aber auch die Durchdringung des Alltags mit digitalen Medien und eine zunehmende Substitution analoger Verfahren durch digitale Hilfsmittel verstanden werden. Dies impliziert, dass Kinder und Jugendliche heute per se mit digitalen Medien (z.B. Internet, Smartphones, E-Books, Social Media) konfrontiert sind und digitale Medien nutzen.

1.1 Digitale Mediennutzung als Normalfall

Die sogenannte JIM-Studie (Jugend, Information, (Multi-)Media) gibt Aufschluss zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Erhoben wurden „Themeninteressen und bevorzugten Informationsquellen, [...] Nutzung von Unterhaltungsangeboten im Internet für Musik und Filme, [...] Nutzung des Datenvolumens und [...] Einschätzung der eigenen Computerkenntnisse“³. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die „Ausstattung der Familien mit Mediengeräten [...] mittlerweile für Smartphone, Computer, Internetzugang und Fernsehgerät einen Sättigungsgrad [...] mit knapp 100 Prozent“⁴ erreicht hat. „Neben diesen Hardwarekomponenten gibt es noch weitere Optionen im Haushalt, die Zugang zu verschiedenen Medienangeboten eröffnen“⁵: z.B. Streaming-Dienst (Netflix). Insbesondere die Bewegtbildangebote haben zugenommen.⁶ Weiterhin wird anhand der erhobenen Daten deutlich, dass der Besitz eines Smartphones bei Jugendli-

1 FREY, Carl Benedikt / OSBORNE, Michael A.: The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?, Oxford: Elsevier 2017 (= Technological Forecasting and Social Change 114), 254–280.

2 HARTEIS, Christian: Machines, change and work: An educational view on the digitalization of work, in: DERS. (Hg.): The impact of digitalization in the workplace – An educational view, Cham: Springer 2018 (= Professional and Practice-based Learning 21), 1–10; FISCHER, Christoph / PÖHLER, Alexander: Supporting the change to digitalized production environments through learning organization development, in: HARTEIS, Christian (Hg.): The impact of digitalization in the workplace – An educational view, Cham: Springer 2018 (= Professional and Practice-based Learning 21), 141–160.

3 MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hg.): Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Stuttgart 2017, 3.

4 EBD., 6.

5 EBD.

6 EBD., 7.

chen vorausgesetzt werden kann, denn 97 % aller Jugendlichen besitzen ein eigenes Smartphone, die „Alleskönner“⁷ sind, da sie „viele Medientätigkeiten ermöglichen“⁸. Die Ergebnisse zeigen bezüglich der Medienbeschäftigung Jugendlicher in der Freizeit, dass die Nutzung des Smartphones „mit 93 Prozent an erster Stelle, dicht gefolgt von Internet- (89 %) und Musikknutzung (83 %)“⁹ steht. „Das Internet und seine Nutzung ist vor allem für junge Menschen heute so selbstverständlich wie Essen, Trinken oder Schlafen“¹⁰. 89 % der Jugendlichen sind täglich online, wobei „im Altersverlauf [...] der Anteil der täglichen Nutzer von 78 Prozent (12-13 Jahre) auf 94 Prozent (18-19 Jahre) zu[nimmt] (14-15 Jahre: 89 %, 16-17 Jahre: 94 %)“¹¹. Die Daten zeigen, dass die zeitliche Zuwendung – basierend auf Selbsteinschätzungen der Jugendlichen – deutlich angestiegen ist.¹² Interessant ist, dass lediglich 11 % der Nutzungszeit für die Informationsrecherche (z.B. Google) verwendet wird.¹³

Eickelmann, Gerick und Drossel et al. zeigen auf Grundlage einer systematischen und international vergleichenden Untersuchung der „computer- und informationsbezogene[n] Kompetenzen“¹⁴ von SchülerInnen in Jahrgangsstufe 8, dass – trotz dieser starken Mediennutzung – viele SchülerInnen in Deutschland über wenig Medienkompetenz¹⁵ verfügen. Zudem werden digitale Technologien in keinem der übrigen 13 untersuchten Länder seltener im Unterricht eingesetzt als in Deutschland,¹⁶ auch wenn die befragten Jugendlichen angeben, dass sie täglich ca. 45 Minuten einen Computer oder das Internet nutzen, „um für die Schule zu arbeiten“¹⁷.

1.2 Medienkompetenz als Ausgangspunkt mündigen Handelns

Vor dem Hintergrund eines zunehmend digitalisierten Alltags kommt der Frage danach, welcher Befähigung Kinder und Jugendliche bedürfen, eine entscheidende Bedeutung zu, denn der „kompetente Umgang mit konvergenten Medien-

7 EBD.

8 EBD.

9 EBD., 13.

10 EBD., 30.

11 EBD.

12 EBD.

13 Vgl. EBD., 46.

14 EICKELMANN, Birgit u. a.: Vertiefende Analysen zu ICILS 2013 – Konzeption, zentrale Befunde und mögliche Entwicklungsperspektiven, in: DIES. u.a. (Hg.): ICILS 2013. Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen, Münster: Waxmann 2016, 7–32, 9.

15 Vgl. Kap. 1.2.

16 Vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST 2017 [Anm. 3], 7–9, 11.

17 EBD, 52.

angeboten, Technologien und Kommunikationsformen [...] wird mehr denn je zu einer Aufgabe, die es im Kontext allgemeiner Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse zu bewältigen gilt.“¹⁸ Medienkompetenz markiert den Ausgangspunkt dafür, „dass das Individuum bereit und in der Lage ist, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln [...]“¹⁹ Ähnlich formuliert auch Spanhel, dass die Vermittlung von Medienkompetenz auf die Befähigung der „Heranwachsenden zu einer aktiven Teilnahme an medienvermittelten Kommunikationsprozessen der Gesellschaft [...]“²⁰ gerichtet ist und es dabei um einen „sinnvollen, kritischen, verantwortungsbewussten und sozial verträglichen Gebrauch der Medien, Informations- und Kommunikationstechniken“²¹ geht.

1.2.1 Medienkompetenzrahmen NRW

Um der beschriebenen gesellschaftlichen Wirklichkeit und den damit verbundenen Herausforderungen für Kinder und Jugendlichen Rechnung zu tragen, gibt es in den einzelnen Bundesländern entsprechende Ordnungsdokumente, die Facetten von Medienkompetenz beschreiben, die im Unterricht Berücksichtigung finden müssen. Die Ordnungsdokumente beziehen sich auf und konkretisieren auf Ebene der einzelnen Bundesländer die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz.²² Im Folgenden wird sich exemplarisch auf den Medienkompetenzrahmen (Nordrhein-Westfalen) bezogen, der durch die dort aufgeführten Bereiche von Medienkompetenz in besonders geeigneter Weise den Stand medienpädagogischer Diskurse²³ widerspiegelt.

Der Medienkompetenzrahmen formuliert konkrete Medienkompetenzbereiche, die ab dem Schuljahr 2019/20 verbindlich im (Ausbildungs-)Unterricht berücksichtigt werden müssen:²⁴ *Bedienen und Anwenden* (z.B. digitale Werkzeuge ziel-

18 Süß, Daniel / LAMPERT, Claudia / WIJNEN, Christine W.: Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung, Wiesbaden: Springer VS 2013, 120.

19 TULODZIECKI, Gerhard / HERZIG, Bardo / GRAFE, Silke: Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2010 (Hervorhebungen im Original, d. Verf.).

20 SPANHEL, Dieter: Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft, München: kopaed 2011, 184.

21 EBD.

22 Vgl. hierzu z.B.: Kmk [Kultusministerministerkonferenz]: Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012, Bonn 2012; KMK [Kultusministerministerkonferenz]: Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017, Bonn 2017; KMK [Kultusministerministerkonferenz]: Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019, Bonn 2019.

23 Vgl. u.a. EICKELMANN, Birgit u. a.: Vertiefende Analysen zu ICILS 2013 – Konzeption, zentrale Befunde und mögliche Entwicklungsperspektiven, in: DIES. u. a. (Hg.): ICILS 2013. Vertiefende Analysen zu computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Jugendlichen, Münster: Waxmann 2016; TULODZIECKI, Gerhard / HERZIG, Bardo / GRAFE, Silke: Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2010.

24 Vgl. Mb / NRW [Medienberatung NRW] (Hg.): Medienkompetenzrahmen NRW, 2018, 10f.

gerichtet auswählen), *Informieren und Recherchieren* (z.B. Informationsauswertung), *Kommunizieren und Kooperieren* (z.B. Informationen kooperativ teilen), *Produzieren und Präsentieren* (z.B. Medienprodukte veröffentlichen und teilen), *Analysieren und Reflektieren* (z.B. Mediennutzung selbstregulieren und andere unterstützen), *Problemlösen und Modellieren* (z.B. Probleme modellieren und algorithmisieren). Die Nutzung von Medien²⁵ ist somit nur eine einzelne Facette von Medienkompetenz.

1.2.2 Orientierungsrahmen für Lehrkräfte in einer digitalen Welt

Für die nordrhein-westfälische LehrerInnenbildung gibt es zudem einen Orientierungsrahmen²⁶, der auf die *Gestaltung von Schule und Unterricht und Weiterentwicklung der eigenen Professionalisierung* zielt.²⁷ Entlang der Handlungsfelder *Unterrichten, Erziehen, Lernen und Leistung fördern, Beraten und Schule entwickeln* werden verschiedene Kompetenzen aufgeführt,²⁸ z.B: Neue, auch adaptive technologiebasierte Aufgaben- und Prüfungsformate kennen, einsetzen und selbstständig entwickeln (Lernen und Leistung fördern); Lernarrangements unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Lebensbedingungen und gesellschaftlicher sowie arbeitsweltlicher Transformationsprozesse im Zuge der Digitalisierung planen, durchführen und reflektieren (Unterrichten).

Die Vermittlung von Medienkompetenz, so eine denkbare Logik, der die LehrerInnenbildung folgt,²⁹ setzt auf Seiten der Vermittelnden digitalisierungsbezogene Lehrkompetenzen oder medienpädagogische Kompetenz voraus.³⁰ Mit der Bezeichnung ‚medienpädagogische Kompetenz‘ wird zum Ausdruck gebracht, „dass Lehrpersonen über die eigene Medienkompetenz hinaus in der Lage sein müssen, Lernbedingungen zu schaffen, die [...] Schülern die (Weiter-)Entwicklung ihrer Medienkompetenz ermöglichen“³¹. Die Medienkompetenz von Lehrkräften umfasst dabei inhaltlich im Kern dieselben Aspekte wie in Kap. 1.2.1 beschrie-

25 Vgl. Kap. 1.1.

26 Vgl. MEDIENBERATUNG NRW (Hg.): Lehrkräfte in der digitalisierten Welt. Orientierungsrahmen für die Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung, in: https://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/_Medienberatung-NRW/Publikationen/Lehrkraefte_Digitalisierte_Welt_2020.pdf [abgerufen am 14.02.2020].

27 Vgl. EBD., 6.

28 Vgl. EBD., 15.

29 Vgl. das Angebot-Nutzen-Modell bei HELMKE, Andreas: Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung, in: https://www.bildung.koeln.de/imperia/md/content/selbst_schule/downloads/andreas_helmke_.pdf [abgerufen am 05.02.2020]; vgl. die Wirkkette bei TERHART, Ewald: Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen, in: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 2 (2012) 3–21.

30 Vgl. auch MARTIN, Alexander: Medienerziehung im Unterrichtsfach Pädagogik. Entwicklung und Evaluation einer Lehrkräftefortbildung zu den Themenbereichen Cybermobbing, Gewalt und Sexualisierung in Medien, Münster: Waxmann 2018 (= Internationale Hochschulschriften 650).

31 TULODZIECKI, Gerhard: Medienpädagogische Kompetenz und Standards in der Lehrerbildung, in: SCHULZ-ZANDER, Renate u.a. (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik* 9, Wiesbaden: Springer VS 2012, 271–297, 271.

ben.³² Tulodziecki hebt diesbezüglich hervor, dass damit nicht der Anspruch verbunden ist, „dass Lehrpersonen Experten für alle Medienarten sind“³³, sondern, dass sich die Kompetenzerwartungen insbesondere auf „Grundkenntnisse und grundlegende Fähigkeiten“³⁴ richten, was einen Ausgangspunkt dafür markiert, Lerngelegenheiten für SchülerInnen zu konzipieren, in denen sie u.a. Medienkompetenz, wie der Medienkompetenzrahmen beschreibt, entwickeln können.

1.3 Akteur-Netzwerk-Theorie: Übersetzung von Transformationsprozessen

Das, was die entsprechenden Ordnungsdokumente in Form eines normativen Rahmens für die Medienkompetenz der SchülerInnen und der Lehrkräfte beschreiben, ist gleichzeitig – zumindest implizit – die Beschreibung von notwendigen Praktiken im Unterricht. Es obliegt den Lehrkräften, Lerngelegenheiten zu konzipieren, damit SchülerInnen (digitale) Medienkompetenz entwickeln können. Damit verbunden ist eine notwendige Transformation bisheriger Medienpraktiken, die immer schon fachliche Unterrichtsgegenstände rahmen und zugänglich machen, zu neuen Medienpraktiken, die u.a. auch die digitale Medialität selbst zum Unterrichtsgegenstand machen. Die voranstehend aufgeführten Ordnungsdokumente legen somit einen Soll-Zustand fest, thematisieren aber nicht die damit in Verbindung stehenden Übergänge in den Praktiken. Wenn das Transformationsziel vorgegeben ist (z.B. in Form des Medienkompetenzrahmens oder der Kompetenzen entlang der Handlungsfelder für Lehrkräfte), die Transformation aber in ihrer Form selbst nicht beschrieben wird, scheint es eine bisher unbeantwortete, gleichermaßen aber relevante Frage zu sein, wie Lehrkräfte im (Religions-)Unterricht³⁵ der Transformation begegnen. Um Praxistransformationen nachzuzeichnen, ist die Praxistheorie im Allgemeinen und die Akteur-Netzwerk-Theorie (im Folgenden ATN) als Spezialform der Praxistheorie geeignet, weil sie

„Handlungen nicht isoliert betrachtet, sondern als einen Zusammenhang begreift, der bei Theodore Schatzki etwa als ‚field of practices‘ oder ‚total nexus of interconnected human practices‘ bezeichnet wird. Mit dem Praxisbegriff steht ein relationales Konzept im Zentrum der Theorie, denn jede Praxis ist von der Existenz anderer, auch vergangener Praktiken abhängig, an die sie anschließt und im Verhältnis zu denen sie Bedeutung erlangt. Soziales besteht dieser Auffas-

32 TULODZIECKI / HERZIG / GRAFE 2010 [Anm. 19], 182–184.

33 Vgl. auch TULODZIECKI 2012 [Anm. 30], 277.

34 EBD. (Hervorhebungen im Original, d. Verf.).

35 Dieser Beitrag beleuchtet primär eine didaktische bzw. allgemein-fachdidaktische Fragestellung, die jeden (Fach-)Unterricht, dementsprechend auch den Religionsunterricht als ordentliches Schulfach, betrifft. Sekundär bezieht sich der Beitrag auch spezifisch auf den Religionsunterricht, wie an der vorgenommenen Vignettenanalyse im Folgenden deutlich wird.

sung zufolge nur, wenn und solange Praktiken aus- und aufgeführt und somit ‚Beziehungen über Zeit und Raum hinweg stabilisiert werden‘³⁶.

Transformationen von Praktiken sind dementsprechend Transformationen *im ganzen Bündel*. Anzunehmen ist, dass sich Akteure, die an den Praktiken beteiligt sind, verändern, aber auch die Beziehungen der Akteure in den Praktiken. Der Begriff der *Praktiken* macht außerdem deutlich, dass sich Verhaltensweisen nicht einfach verändern, weil Intentionen anderes Verhalten aufrufen. Das hat zur Folge, dass aus Sicht der Praxistheorie Praktiken eben „nicht nur von uns ausgeführt [werden], sie existieren auch *um uns herum* und [sind] historisch *vor uns*. Sie zirkulieren unabhängig von einzelnen Subjekten, und sind dennoch davon abhängig, von ihnen aus- und aufgeführt zu werden“³⁷. Digitale Unterrichtspraktiken sind aus dieser Perspektive nicht losgelöst von bisherigen Unterrichtspraktiken. Der Kontext Unterricht, in dem Akteure und Praktiken gerahmt werden, wird Situationen so vorentwerfen, dass sie von den bisherigen Akteure und ihren Praktiken her gedacht sind. Die normativ geforderte Transformation der bisherigen Unterrichtspraktiken ist vor diesem Hintergrund eine erhebliche Veränderung in einem System, das gleichzeitig in seinen Leistungsanforderungen stabil bleiben soll.

Die Akteur-Netzwerk-Theorie führt in dieses Grundsetting zum einen die Perspektive ein, dass in die Praktiken alles als Akteur eingebunden sein kann, das für die Praktiken einen Unterschied macht, sie stabilisiert: „Ein unsichtbarer Handlungsträger, der keinen Unterschied macht, keine Veränderung hervorruft, keine Spur hinterläßt und in keinen Bericht eingeht, *ist kein Handlungsträger*“³⁸. Aus Sicht der ANT sind Dinge, Begriffe, Tiere, Menschen etc. gleichartige Akteure, weil sie in ein Netzwerk aufgrund der ihr eigenen Handlungsprogrammatis einbezogen wurden, wie sie mit ihrer Art einen Unterschied zu machen, relevant für die Sinnbildung in der Praxis sind.³⁹ Die ATN verändert dadurch den Handlungsbe-
griff, denn so wie alles ein Akteur sein kann, so ist zugleich jeder Akteur mit seinem Handeln Wirkung von Kommunikation: „Es werden die einzelnen Elemente jeweils nicht als Ursprung der Handlung verstanden, sondern es wird stets von verlagerten und verschobenen Kräften ausgegangen. Wird also in der Analyse eine aktive Entität fokussiert, so ist ihrer Relation mit einer oder mehreren ande-

36 SCHÄFER, Hilmar: Konstruktivismus und Praxistheorie. Charakteristika einer praxeologischen Methodologie, in: REIS, Oliver u. a. (Hg.): Praxis des RU, Babelshausen: LUSA Verlag 2019 (= Religion lernen. Jahrbuch für Konstruktivismus 10), 19-29, 20.

37 EBD.

38 LATOUR, Bruno: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, Berlin: suhrkamp Verlag 2007, 92.

39 Vgl. EBD., 125.

ren Entitäten zu folgen, die sie mit Handlungsfähigkeit ausstatten“⁴⁰. Handeln ist die Fähigkeit eines ganzen hybriden Netzwerks an Akteuren, in das alle die in ihren Handlungsprogrammatiken eingespeisten Kompetenzen einbringen,⁴¹ so dass auch technische oder dingliche Artefakte soziale Erwartungen symbolisieren nicht einfach nur symbolisieren, sondern sie „haben ihnen eine externalisierte materielle Form gegeben“⁴². Wenn also in Situationen die Akteure und die Praktiken im Netzwerk verstanden sind, dann ist es in der Änderung der Akteure und der Praktiken möglich, „Transformationen eines Netzwerkes als graduelle Differenzen, die jegliche Veränderung in einer Kette nach sich zieht, zu beleuchten“⁴³.

Wenn also im Unterricht Transformationen in den Praktiken auf Grundlage der An- und Herausforderungen der Digitalisierung vollzogen werden, sind nicht die Intentionalitäten der Lehrkräfte entscheidend, sondern dann müssten sich aus Sicht der ANT andere Akteure finden lassen, die durch *Übersetzungen*⁴⁴ in neue stabile Netzwerkbeziehungen eingearbeitet werden, so dass die Netzwerktransformation hinter dem neuen selbstverständlichen Handeln als *Blackbox*⁴⁵ verschwindet. Die Frage ist nun, ob und welche Übersetzungen im Unterricht herangezogen werden und welche schon den Status einer Blackbox erreicht haben – zumal die *Problematisierung*⁴⁶ bisheriger Praktiken von außen an Schule und Unterricht herangetragen wird. Es liegt die Vermutung nahe, dass einige Lehrkräfte, die neue digitale Medienpraktiken einführen sollen, tatsächlich neue technische Akteure einführen werden, da diese Marker der Transformation sind, dass sie aber gleichzeitig versuchen werden, (1) funktionierende etablierte Unterrichtspraktiken zu nutzen und (2) an den Praktiken anzusetzen, die sie bei SchülerInnen im Umgang mit den Medien voraussetzen können. Mit Blick auf die Kap. 1.1 und 1.2 bedeutet dies, dass Lehrkräfte vermutlich *Delegationen* vornehmen werden, bei denen „ein reguläres Vorgehen [...] ausgesetzt, ein Umweg durch verschiedene Typen von Akteuren eingeleitet“ wird, so dass „ein frischer Hybrid ent-

40 SCHÄFER 2019 [Anm. 34], 24.

41 Vgl. EBD.

42 KALTHOFF, Herbert / CRESS, Torsten / RÖHL, Tobias: Einleitung: Materialität in Kultur und Gesellschaft, in: DIES. (Hg.): Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag 2016, 11–41, 17.

43 SCHÄFER 2019 [Anm. 34], 24.

44 Vgl. BELLIGER, Andréa / KRIEGER, David J.: Netzwerke von Dingen, in: SAMIDA, Stefanie / EGGERT, Manfred / HAHN, Hans Peter (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen, Stuttgart u.a.: Metzler 2014, 89–96, 94.

45 Den Begriff *Blackbox* verwendet LATOUR, wenn Akteure in einem Netzwerk so stabil mit ihren Handlungsprogrammatiken eingebunden sind, dass das Netzwerk selbst als Entität, als ein Akteur von anderen Netzwerken genutzt werden kann, so dass die Akteure, die das Netzwerk als Akteur nutzen, sich nicht mehr mit den Strukturen des Netzwerks auseinandersetzen (müssen). Nur bei sogenannten Störungen wird die *Blackbox* ‚geöffnet‘, was gerade bei der Digitalisierung von Unterricht von Bedeutung ist, wenn technische Akteure eben nicht funktionieren (vgl. LATOUR, Bruno: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft, Frankfurt am Main: suhrkamp Verlag ⁴2017, 70).

46 Vgl. BELLIGER, Andréa / KRIEGER, David J.: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie, in: DIES. (Hg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld: Transcript 2006 (= ScienceStudies), 13–50, 38.

steht, der vergangene Akte in die Gegenwart trägt und seinen vielen Schöpfern erlaubt, zu verschwinden, während sie auch gleichzeitig anwesend bleiben“⁴⁷. Zu erwartende Delegationen wären nun solche, mit denen digitale Akteure bei Funktionserhalt der sozialen Praktiken an die Stelle analoger AkteurInnen treten. Technik wird in dieser Denkfigur zum direkten Ersatz ohne funktionale Änderung. Im Rahmen des SAMR-Modells zur Klassifizierung digitaler Transformationsprozesse⁴⁸ würde diese Strategie dem Ansatz der *Substitution* folgen. Aus Sicht der ANT scheint es unwahrscheinlich, dass sich Unterricht bei laufendem Vollzug in völlig neuen Praktiken (hinsichtlich des Lehrens und Lernens mit digitalen Medien) vollzieht, die keiner der Akteure in seiner Handlungsprogrammatisierung eingeschrieben hat. Im Rahmen des SAMR-Modells umfasst diese Strategie, dass Technik ermöglicht, neuartige Aufgabenformate zu erzeugen (*Redefinition*), die sich von bisherigen Praktiken grundlegend unterscheiden.⁴⁹ Den Annahmen der ANT nach, kann sich diese Strategie allerdings ohne extreme Einwirkungen auf das Netzwerk nicht selbst realisieren. Vor diesem Hintergrund wird die Frage virulent, wie sich reale Digitalisierung von Praktiken in der Gesellschaft⁵⁰ und die realen Praktiken mit digitalen Medien im Unterricht zu den geforderten Praktiken verhalten, die u.a. der Medienkompetenzrahmen und der Orientierungsrahmen beschreiben.⁵¹

1.4 Digitalität und Digitalisierung: eine Begriffsklärung aus praxistheoretischer Sicht

Ausgangspunkt dafür, der Frage nachgehen zu können, ist es, die Begriffe *Digitalität* und *Digitalisierung* zu bestimmen. Für Stadler meint eine *Kultur der Digitalität*, dass Informationen bzw. Wissen auf eine bestimmte Weise produziert, generalisiert und falsifiziert werden. Er markiert dafür drei Merkmale: Referentialität, Gemeinschaft und Algorithmizität.⁵² In einer digitalen Kultur wird die Bedeutung von festen Trägern gelöst und auf kleine, beliebig repetierbare Träger verschoben. Das kompilierende Individuum mit seinen Anordnungsentscheidungen der kleinsten Einheiten erzeugt in der Selbstreferenz des *auctors* eine Bedeutung, deren soziale Bedeutung aber davon abhängt, dass der neue Bedeutungshybrid

47 LATOUR, Bruno: Über technische Vermittlung: Philosophie, Soziologie und Genealogie, in: BELLIGER, Andréa / KRIEGER, David J. (Hg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld: Transcript 2006 (= ScienceStudies), 483–528, 496.

48 Vgl. PUENTEDURA, Ruben R.: Transformation, Technology, and Education (2016), in: <http://www.hippasus.com/resources/tte/> [abgerufen am 14.02.2020].

49 Vgl. EBD.

50 Vgl. Kap. 1 und 1.1.

51 Vgl. Kap. 1.2.

52 Vgl. STALDER, Felix: Kultur der Digitalität, Berlin: suhrkamp 2016, 13.

wieder von anderen als Referenz aufgegriffen und in neue Netzwerke eingefügt wird. In ständiger Selbstverstärkung entstehen so soziale Umwelten, die die individuelle Referenznahme vorprägen, ohne durch irgendjemanden steuerbar zu sein. Gleichzeitig wird die Netzwerkbildung aber durch technische *Algorithmisierung* so beschleunigt und für alle sichtbar, dass dem Individuum die verdichtete soziale Lage als Rahmen der eigenen Entscheidung gegenübertritt. Wie bei der ANT ist bei Stalder die Referenznahme des Individuums erzeugt in den Praktiken, die durch die digitalen Netzwerke vorgebildet ist. Und gleichzeitig ist diese individuelle Referenznahme und die Bestätigung der Praktiken des Bewertens, Sortierens und Filterns über die Algorithmisierung Teil der Netzwerkumgebung für andere.⁵³

Die digitale Entwicklungsdynamik hat zunächst etwas Emanzipatorisches, da sich Individuen gegen hegemoniale analoge Rahmungen wehren, die Bedeutung von außen festlegen. Stattdessen erzeugen Menschen *Referentialität* in Netzstrukturen, die sie mit anderen *gemeinsam* entwickeln, ohne dass die Entwicklung von sozialen Netzwerken noch zielgerichtet erfolgt. Das, was in der analogen Kultur als ausgeschlossenes-ingeschlossenes Drittes ungebunden bleiben muss, wird zur treibenden Kraft, neue Referenzmöglichkeiten zu erzeugen.⁵⁴ Gleichzeitig wird mit den algorithmisch erzeugten Rahmungen des individuellen Handelns eine neue Form der Analogizität selbst erzeugt, die Plausibilität vorprägt – nur auf digitaler Datenbasis. Stalder entwickelt so Analogizität und Digitalität als miteinander verbundene kulturelle Praktiken, die aufeinander bezogen sind. Der Buchdruck z.B. ist aus Stalders Sicht eine digitale Transformation, die aber in den sozialen Formen der exklusiven Buchgemeinschaft eine analoge Bedeutungskultur erzeugt hat, die ihrerseits seit den 1990er Jahren selbst wieder digital aufgebrochen wird.⁵⁵

Motor dieses Schubs einer erneuten und sich radikalierenden Form von *Kultur der Digitalität* ist die *Digitalisierung* als der technische getriebene Transformationsprozess, der im Grunde schon eine Wandlung von analogen in digitale Daten voraussetzt. Die Digitalisierung als technischer Prozess ermöglicht es, dass die Bedeutungseinheiten in ungekannter Vielfalt einer Quantität von Menschen und Maschinen zur De- und Rekonstruktion zur Verfügung stehen, dass durch die Algorithmisierung die Notwendigkeit zur Referenznahme eine Selbstverstärkungsgeschwindigkeit und -intensität erreicht hat, dass Handeln sich grundle-

53 Vgl. EBD., 95–202.

54 Vgl. EBD., 94.

55 Vgl. EBD., 100–102.

gend auf den Umgang mit digitalen Daten bezieht.⁵⁶ An dieser Stelle ist es wichtig, die Prozesse der technischen Schließung der Umgebung der Erfahrungswelten von der Transformation des Modus *analog-digital* zu unterscheiden und nicht beides mit Digitalisierung bzw. digitalisieren zu bezeichnen. Stalder macht deutlich, dass analoge und digitale Praktiken nicht von Computern abhängen. Analoge Datenverarbeitung meint, dass Daten nicht vom Träger gelöst werden, sondern gerade die Identität von Rahmen und Daten in den sozialen Praktiken stabilisiert werden. Dagegen setzen Prozesse der Wandlung hin zu digitalen Daten diese Identität außer Kraft. Digitale Daten öffnen also Blackboxen und fügen sie gleichzeitig in einen sozialen Rahmen ein, der sich selbst als normal inszeniert. *Digitale Daten zur freien Verfügung für alle* ist die neue Blackbox.

Bei Stalder angelegt und für diesen Beitrag zentral ist es, den Technisierungsprozess der Digitalisierung von dem Wandlungsprozess der analogen zu digitalen Datenumgangspraktiken zu unterscheiden. Dass für beides der Begriff der Digitalisierung benutzt wird, erlaubt augenscheinlich keine Differenzierung der beiden Prozesse und verschleiert dadurch, dass technische Digitalisierung analogisierende Praktiken erzeugen kann, die z.B. die eigene Blackbox der Digitalisierung vor Deblackboxing durch digitale Daten stört. Um die Schein-Identität zu stören, braucht es einen anderen, neuen Begriff, der gezielt die Transformation der Daten bezeichnet und ausdrücklich nicht mit der technischen Digitalisierung identisch ist. In diesem Beitrag wird daher der Neologismus *Digitalitierung* bzw. *digitalitiert* eingeführt.⁵⁷ Die gegenwärtige kulturelle Revolution als gesellschaftliches Phänomen ist das einer *Digitalitierung* bisheriger analoger Datenrahmungen, diese Prozesse werden weiter digitalisiert und sorgen für eine unerkannte Schließung von sozialen Umwelten durch den Vollzug digitaler Praktiken. Kap. 1.1 spiegelt diese weitgehende, aber eben nicht totale Schließung in der Normalisierung der digitalen Mediennutzung. Kap. 1.2 formuliert die Erwartungshaltung an Schule, dass die SchülerInnen befähigt werden, als Akteure einer digitalen Kultur zu funktionieren, die auch menschliche Akteure braucht, die sich als *Transformierte* als *Transformierende* begreifen, denn gerade diese emanzipierte Symmetrie ist ja nach der obigen Darstellung Markenzeichen einer digitalen Kultur.

56 Vgl. EBD., 11.

57 Die Begriffe orientieren sich an dem Begriff *Digitalität*. Noch näher am Wortstamm wären die Neologismen *Digitalitätierung* und *digitalitätisieren*, allerdings ließen sich diese Begriffe weniger flüssig integrieren, sodass zur Besetzung der Variabel das obige Begriffspaar eingeführt wird.

2. Zwischenfazit und Ableitung der Annahmen

Die Frage danach, ob Akteure im Unterricht mit ihren bisherigen Unterrichtspraktiken und den Erfahrungen hinsichtlich der Mediennutzung umfassende Medienkompetenz entwickeln bzw. Lerngelegenheiten für diese Entwicklung konzipieren können, setzt voraus, dass *digitalisierte* Daten in ungerichtete (d.h. nicht-analoge) Netzwerke eingefügt werden. Dieser Prozess stellt an sich schon eine Herausforderung an Schule dar, da damit Unterricht z.B. seine Hoheit über den Bildungswert der Gegenstände verliert. Dass sich die (deutsche) Schule mit Digitalisierung so schwer tut,⁵⁸ kann darin begründet sein, dass eine Schwierigkeit darin besteht, digitalisierte kulturelle Praktiken im Unterricht konsistent zu denken.⁵⁹ Wie nun Schule auf die *Digitalisierung* und *Digitalisierung* in Gesellschaft, Familie und Arbeitswelt reagiert und dabei sich selbst erhält, lässt sich theoretisch in vier Varianten modellieren:

- a) Digitalisierte und digitalisierte Informationen mit freier Algorithmisierung sorgen durch die Einführung komplett neuer digitaler Akteure mit neuer Handlungsprogrammatis für neue Praktiken mit einem radikal neuen Lern- und Bildungsverständnis, das Schule aus der LehrerInnen-SchülerInnen-Asymmetrie entlässt, asymmetrische Bewertungsverfahren aufhebt und eher kollaborative Bedeutungsgenerierungsverfahren bevorzugt. Im Rahmen des SAMR-Modells zur Klassifizierung digitaler Transformationsprozesse⁶⁰ würde diese Strategie dem Ansatz der *Redefinition* folgen, bei der technische Digitalisierung und kulturelle Digitalisierung einander wechselseitig beeinflussen und somit die Entwicklung neuartiger Aufgaben ermöglichen.
- b) In vielen Fachkulturen besteht die Hürde letztlich nicht in der Digitalisierung, sondern überhaupt erst einmal in der Digitalisierung. Auch wenn z.B. Lehrwerke heute eher wie lose Materialsammlungen wirken, so bleiben doch bei aller scheinbaren digitalisierten Information die Zielpunkte der Reihen traditionell,⁶¹ so dass auch die Einzelmedien von diesen Zielen gerahmt sind,⁶² so dass z.B. bestimmte provozierende SchülerInnenstatements schnell als Fehlmeinung entlarvt werden können und deshalb nicht als Referenzpunkt tau-

⁵⁸ Vgl. EICKELMANN u.a. 2016 [Anm. 14], 9.

⁵⁹ Vgl. SCHÖNING, Benedikt: Hochschuldidaktik unter der Bedingung der Kultur der Digitalität, in: HANDSCHUH, Christian / GIERCKE-UNGERMANN, Annett (Hg.): Digitalisierung in der Theologie, Berlin: LIT-Verlag 2020 (= Theologie und Hochschuldidaktik 9), 97–110, 99. (im Erscheinen).

⁶⁰ Vgl. PUENTEDURA 2016 [Anm. 47].

⁶¹ Vgl. CEBULLA, Nicole: Inwiefern eignen sich aktuelle digitale Lernumgebungen in Form von digitalen Schulbüchern im Katholischen Religionsunterricht als adaptive Lernsysteme für das (differenzierte) digitale Lernen?, Paderborn 2019 (= Bachelorarbeit an der Universität Paderborn, begutachtet von Prof. Dr. Dr. Oliver Reis und Dr. Theresa Kohlmeier).

⁶² Vgl. STALDER 2016 [Anm. 51.].

gen, wie es für digitalisierten Umgang nötig wäre. Möglich wäre auch, dass im Unterricht Digitalisierung passiert, die eine wesentliche Vorbereitung für Digitalisierung wäre, ohne dass letztere schon vollzogen würde. Für diese wesentliche Grundlage gibt es im SAMR-Modell keine Analogie.

- c) Informationen werden digitalisierenden Praktiken zur Verfügung gestellt und mithilfe von digitalen Instrumenten verarbeitet, aber das konkrete Unterrichtsverfahren ist in seiner intransparenten Algorithmisierung so entwickelt, dass am Ende traditionelle Rahmungen rekonstruiert werden und Abweichungen weiter als Fehler markiert werden können. So können Unterrichtsversuche in den Naturwissenschaften mit digitalisierten Daten in digitalisierten Simulationen völlig unterschiedlich verlaufen, aber die hinter der Simulation liegende fachliche Logik sorgt für eine Feedbacksteuerung auf das richtige Ziel hin. Im Rahmen des SAMR-Modells⁶³ würde diese Strategie dem Ansatz der *Modification* folgen, d.h., dass Technik den Ausgangspunkt für eine Neugestaltung von Aufgaben markiert und somit eine Anpassung der Praktiken an die Handlungspraktiken der digitalen Akteure.
- d) Nicht-digitalisierte, aber mithilfe von technischen Instrumenten digitalisierte Informationen werden in traditionellen analogen Rahmungen funktionserhaltend eingefügt. Die Lernziele und die Unterrichtsinhalte bleiben die gleichen, aber der OHP wird durch ein Smartboard ersetzt, das aber nur als Präsentationsfläche traditioneller analoger Wissens Elemente in Bild und Text genutzt wird. So wird eine digitalisierte Performanz erzeugt, aber durch die Geschlossenheit der Information werden die komplexeren Ebenen der Medienkompetenz nicht adressiert. Im Rahmen des SAMR-Modells⁶⁴ würde diese Strategie dem Ansatz der *Substitution*, die den Ersatz analoger durch digitale Medien bei Funktionserhalt bezeichnet, folgen. Wenn mit der *Substitution* in den Praktiken Effizienz- und Effektivitätssteigerung verbunden ist, dann liegt eine *Augmentation*, d.h. funktionelle Verbesserung der Praktiken, vor.

Die Variante a) scheint auf Grundlage des normativen Rahmens von Schule und Unterricht bzw. der Orientierung an Outcomes unwahrscheinlich. Interessant ist, ob sich Digitalisierungsprozesse beobachten lassen, die überhaupt erst einmal neue Praktiken im Umgang mit Digitalität jenseits von Digitalisierung etablieren b). Im Grunde wäre das die Voraussetzung, damit Schule konsistenter Teil der *Kultur der Digitalität* werden kann – was aufgrund der Institutionstradition zum jetzigen Zeitpunkt auch nur in Einzelmomenten zu erwarten ist. Eine in der Breite

⁶³ Vgl. PUENTEDURA 2016 [Anm. 47].

⁶⁴ Vgl. EBD.

tragfähigere Denkfigur scheint zu sein, dass analoge Trägerinstrumente durch digitale Instrumente ersetzt werden (z.B. OHP durch Beamer, Tafel durch Smartboard), die Informationen aber selbst analog bleiben d) oder zumindest c) die geheimen Algorithmen hinter den Unterrichtsverfahren die Analogizität sicherstellen (z.B. Algorithmen hinter Lernprogrammen).

Um explorativ und exemplarisch ein Bild davon zu zeichnen, wie die Transformation von analogen zu digitalisierten und digitalisierten Unterrichtsinformationen und Unterrichtsverfahren beschaffen sein könnte, richtet sich der Blick im Folgenden exemplarisch auf den Religionsunterricht. Dazu, inwiefern es in einzelnen Fächern bzw. Fächergruppen leichter ist, veränderte Praktiken zu implementieren oder inwiefern gewisse Fächer bzw. Fächergruppen zur Bewahrung der bereits etablierten Praktiken neigen, liegen keine Erkenntnisse vor. Aus religionspädagogischer Perspektive scheint der explorative Blick auf den Religionsunterricht allerdings insofern besonders dafür geeignet, ein erstes Bild davon zu zeichnen, wie die Transformation von analogen zu digitalisierten und digitalisierten Unterrichtsinformationen und Unterrichtsverfahren beschaffen sein könnte, als dass diesem im Vergleich zu anderen Fächern (z.B. Mathematik) eine stärkere Offenheit und Unplanbarkeit des Lernprozesses inhärent ist,⁶⁵ die wiederum wie in Kap. 1.4 dargelegt, zugleich auch Merkmale von Digitalität und Digitalisierung sind. Dieses resultiert u.a. aus der existenziellen Betroffenheit der Lehrenden und Lernenden (Subjektorientierung), dem theologischen, hermeneutischen und didaktischen Stellenwert der individuellen Erfahrungen sowie der Erschließung von „Uneindeutigkeit“⁶⁶ u.a. der Inhalte. Zeigt sich in der Beobachtung von Religionsunterricht mit digitalen Medien, dass er besonders geeignet ist für ein Ineinander von Digitalisierung und Digitalisierung oder zumindest für Digitalisierung? Oder dominieren auch hier die Strategien, die die bisherigen Praktiken stabilisieren und dabei Analogizität erhalten?

65 Vgl. CARUSO, Carina / MARTIN, Alexander / WOPPOWA, Jan: Auf dem Weg zum Lehrberuf. Zur Verschränkung studentischer Erfahrungen mit domänenspezifischen Theorien, in: HLZ 3/2 (2020) 60–74. Online verfügbar unter: doi.org/10.4119/hlz-2500 [abgerufen am 14.02.2020]; WISCHMANN, Anke / DIETRICH, Cornelia: Genese von Heterogenität im Fachunterricht – ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken, in: ROOSE, Hanna / SCHWARZ, Elisabeth E. (Hg.): „Da muss ich dann auch alles machen, was er sagt“. Kindertheologie im Unterricht, Stuttgart: calwer 2016 (= Jahrbuch für Kindertheologie 15), 62–74.

66 CARUSO / MARTIN / WOPPOWA 2020 [Anm. 67].

3. Digitale Praxen: ein intensiver Blick am Beispiel des Religionsunterrichts

Im Folgenden wird anhand von einer zufälligen Unterrichtssituation, die in Form von *Vignetten*⁶⁷ dokumentiert ist,⁶⁸ der Frage nachgegangen, ob sich in dem realen Geflecht an Praktiken⁶⁹ Strategien der verschiedenen Formen a) bis d) identifizieren lassen. Es geht also keinesfalls darum, zu behaupten, dass diese Unterrichtsstunden typisch für die digitale Mediennutzung sind und sich daraus ein allgemeiner Stand für den Religionsunterricht ableiten lässt. Die exemplarische Analyse soll hingegen den Blick dafür weiten, wie sich alte und neue Praktiken begegnen können, wie kompliziert die gewünschte Transformation sein kann und wie Transformationsprozesse in der Realität Form gewinnen (können). Die Vignette beschreibt eine reale Situation im Religionsunterricht, die unter der Vorannahme digitaler Praktiken aufgesucht wurde, aber bis auf Hinweise auf die Thematisierung von Anthropologie keinen expliziten fachspezifischen, d.h. religionspädagogischen Kontext in den Lernpraktiken identifizieren lässt. Allerdings spiegelt sich in der Unterrichtssituation implizit ein fachspezifischer Kontext, z.B. gerade in der fachdidaktischen Bearbeitung⁷⁰ des Gegenstandes der Werte eines Menschen, aber auch durch die Rahmenbedingungen der Situation, die Professionalisierung und Erfahrungen der Lehrkraft, die Erwartungen und Erfahrungen der Lernenden.⁷¹

Im Folgenden wird die Vignette anhand einer *Case Summary*⁷² im voranstehend dargelegten theoretischen Rahmen beschrieben,⁷³ um sie anschließend theoriegeleitet unter Bezugnahme auf die Begriffsdefinitionen und die ATN zu diskutieren.⁷⁴ In Kap. 4 werden die Ergebnisse mit den Ausführungen zu den normativen Rahmungen⁷⁵ abschließend in Beziehung gesetzt.

67 Vgl. SCHRATZ, Michael u.a.: Lernen als bildende Erfahrung. Vignette in der Praxisforschung, Innsbruck u. a.: Studien-Verlag 2012 (= Erfolgreich im Lehrberuf 8).

68 Übernommen von: ERKENS, Robert: Praktiken des Einsatzes digitaler Medien. Eine exemplarische Analyse digitaler Lehr-/ Lernprozesse im Religionsunterricht, Paderborn 2020 (= Masterarbeit an der Universität Paderborn, begutachtet von Prof. Dr. Dr. Oliver Reis und Prof. Dr. Jan Woppowa).

69 Vgl. Kap. 1.3.

70 In den von Erkens angefertigten Unterrichtssituationsbeschreibungen fällt auf, dass die digitalen Medien häufig mit allgemeinen Lernpraktiken des Informationsmanagements verbunden waren, selbst dann, wenn explizitere religiöse Inhalte in der jeweiligen Situation explizit Unterrichtsgegenstand waren. Die ausgewählte Vignette ist demnach Teil eines realen Religionsunterrichts, der schon vor der Digitalisierung nicht selten durch Versachkundlichung und Methodisierung (vgl. ENGLERT, Rudolf / HENNECKE, Elisabeth / KÄMMERLING, Markus: Innensichten des Religionsunterrichts, München: Kösel 2014, 159–162) Digitalisierung von Glaubenswissen betrieben hat.

71 Vgl. GREENO, James G.: Gibson's affordances, in: Psychological Review 101 (1994), 336–342.

72 Vgl. KUCKARTZ, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, Weinheim u.a.: BELZ Juventus³2016, 58.

73 Vgl. Kap. 3.1.

74 Vgl. Kap. 3.2.

75 Vgl. Kap. 1.1 und 1.2.

3.1 Case Summary der Vignette im voranstehenden Theorierahmen

Der Beamer läuft bereits und das laute Surren scheint niemanden zu stören. Eine Gruppe zögert bei der Planung der Präsentation. Sie sollen ihre Bearbeitung des Arbeitsauftrags präsentieren, den Unterschied zwischen Wertgegenständen und Gefühlen herauszuarbeiten. Ihnen wird es freigestellt, ob sie es mit einem Blatt unter dem Visualizer oder via Laptop präsentieren wollen. Ein anderer Schüler raunt ihn an: „Wir haben es doch jetzt in Word reingeschrieben!“ Er entscheidet für die anderen, es mit dem Laptop vorstellen zu wollen. Die Gruppe geht mit einem Laptop nach vorne zum Lehrertisch. Einer ruft mit lauter Stimme: „Wo ist denn das HDMI-Kabel?“ Die anderen SchülerInnen versuchen der Gruppe mit Wortmeldungen zu helfen. Die Lehrerin ruft dazwischen, bevor ein Schüler etwas sagen kann: „Sie sind doch eine Medienklasse, das müssen sie doch wissen!“ Einer der Schüler wirkt etwas betroffen. Die Gruppenmitglieder schauen sich gegenseitig an und alle reden durcheinander, bis einer der Gruppe das HDMI-Kabel findet. Er schließt das Kabel, am Laptop und an einem anderen Gerät an. „Hier musst du irgendwas umschalten“, flüstert ein anderer der Gruppe. Dieser hilft dem bereits aktiven Schüler. Es stehen nun zwei Schüler mit dem Kabel in der Hand vorne und versuchen an dem Gerät, welches als Überträger für Endgerät und dem Beamer dient, die Funktion zu finden, mit welchem das Signal vom Laptop über den Beamer übertragen werden kann.

Die zentralen *Akteure* sind hier das technische Netzwerk zwischen Laptop, Beamer, Schaltanlage und Word-Datei. Die *Übersetzung* zwischen diesen Akteuren funktioniert nicht. Die Information der Word-Datei gelangt nicht an den Beamer und von da aus in das übergreifende Netzwerk der Lerngruppe und der Lehrkraft. Diese Störung aktiviert die konventionelle Praktik der gemeinsamen Fehlersuche, die Blackbox des Präsentationsinstruments wird geöffnet. Alle Übersetzungen werden von einzelnen SchülerInnen geprüft und zwei Fehlerquellen gefunden. Der Weg der Information der Word-Datei zu den SchülerInnen ist blockiert. Die Präsentation muss warten, das Medium wird zum eigentlichen Gegenstand der Aufmerksamkeit. Die SchülerInnenarbeit, die die Information produziert hat, ist vermutlich über andere Referenzmedien gelaufen, sie sind hier unsichtbar. Es gibt eine an diese Referenzen angeschlossene Interpretation, die sich nun in das Referenznetzwerk der Lerngruppe einspeisen soll. Die Information ist zunächst ein *digitalisiertes* Datum, ob ein analoger Rahmen besteht, ist nicht erkennbar. Dafür dominiert die *Netzwerkstörung*, die für einzelne SchülerInnen die Möglichkeit bereithält, diagnostisch mit einem technischen System umzugehen. Die Lehrkraft reagiert mit der Adressierung als *Medienklasse*.

Plötzlich betritt eine andere Lehrperson den Raum. Die bereits vorhandene Lehrerin geht zu dieser Lehrperson und die nicht präsentierenden SchülerInnen richten ihren Blick zur neuen Lehrperson. Währenddessen hat die Gruppe vorn am Lehrertisch es geschafft, das Gerät so einzustellen, dass ein Bild an der Wand erscheint. Die Lehrperson, die kurz hereingekommen ist, ist gegangen. Alle Blicke gehen an die Wand, an welcher eine Tabelle aus Word angestrahlt wird. Einer aus der Gruppe bemerkt, dass man es schlecht lesen kann und nimmt die Maus und zoomt heran.

Die Tabelle ist nun für alle im Raum lesbar. Die zuhörenden SchülerInnen wirken fokussiert und sind nicht mehr am Reden. Einer der Gruppe präsentiert die Tabelle.

Durch die neue *Akteurin* verändert sich das *Netzwerk*, es bilden sich *zwei Netzwerke*: zum einen die Gruppe um das technische System und zum anderen der Rest der Klasse mit den beiden Lehrkräften. Die Fokusverschiebung hilft bei der Diagnose, der Informationsfluss steht, die beiden Netzwerke verbinden sich wieder in dem Fokus der Akteurin der Tabelle. Das technische System ist nach der Scharfstellung *geblackboxt*. Die Präsentation der Ergebnisse ist zunächst eine analoge Situation, aber die Informationen sind durch die Präsentation in Word flexibilisiert und anschlussfähig für Digitalisierungs- und weitere Digitalisierungsprozesse.

Nachdem er fertig ist, fragt die Lehrerin, was man noch ergänzen könnte. Viele Finger gehen hoch. Eine Schülerin wird drangenommen. Die Lehrerin möchte das Gesagte gerade an der Tafel notieren, als einer aus der präsentierenden Gruppe den Beitrag in seinen Laptop eingibt. Der Begriff erscheint in der Tabelle und alle SchülerInnen sehen es. Die Lehrerin packt die Kreide weg und schaut zu, wie die anderen Wortmeldungen dazu führen, dass die Word-Tabelle immer voller wird. Am Ende der Meldungen speichert einer aus der Gruppe die Datei in einem für alle zugänglichen Ordner. Alle können diesen Vorgang sehen. An der Tafel steht währenddessen eine unausgefüllte Tabelle. Die Lehrerin teilt den SchülerInnen mit, dass sie jetzt die Ergebnisse in ihrem Ordner haben und alle darauf zugreifen können. Einer der Gruppe zieht das HDMI-Kabel heraus und klappt das Laptop zusammen. Die Gruppe geht an ihren Platz zurück.

Der Impuls zur optionalen Ergänzung rahmt die analogen Informationen der Gruppe digital. Sie gehören nicht mehr der Gruppe alleine und können verändert werden. Die Lehrkraft aktiviert die Praxis, SchülerInnenbeiträge an der Tafel zu sammeln. Auch dort könnten sie noch digitalisiert sein, aber durch die Ordnung, die die Lehrerin einführen würde, würde sie die Sammlung an ihre Perspektive binden und damit den ganzen Prozess in einen analogisierenden Algorithmus überführen. Der Arbeitsauftrag eröffnet parallel eine Praxis der Digitalität, da nun ein Schüler selbst den Schülerbeitrag als Referenz in das System der Gruppe einträgt und damit zugleich den anderen SchülerInnen ermöglicht, die Ordnung selbst weiter zu verändern. Es etabliert sich ein neuer Arbeitsalgorithmus, in den die Lehrkraft nicht eingreift, sie fügt aber auch nichts hinzu. Sie beobachtet den Prozess, rahmt ihn am Ende und übersetzt das Ergebnis des Algorithmus' als Ergebnis des Lernprozesses. Das technische Netzwerk wird abgeräumt, es hat seine Hilfsfunktion getan, die notwendige Information zu produzieren.

3.2 Diskussion unter Bezugnahme auf Digitalisierung und Digitalität sowie die ANT

Unter Bezugnahme auf die theoretischen Vorannahmen fällt auf, dass die Lehrkraft mit dem Arbeitsauftrag bis hin zur Präsentation eine digitalisierte Praxis im Religionsunterricht etabliert hat, die erlaubt, Informationen zu teilen, neu zu ordnen und zu filtern.⁷⁶ Im SchülerInnen-Netzwerk wird Bedeutung gemeinsam produziert, ohne dass das Ergebnis vorher feststeht. Dies wird durch das technische Netzwerk bis hin zu der Software Word ermöglicht, die für die SchülerInnen in kollaborative Prozesse einbindbar ist. Das technische System verdrängt in der Präsentation dann das traditionelle System der Tafel,⁷⁷ die auch durchaus digitalisierte Informationen verarbeiten kann. Aber durch den LehrerInnschrieb und die geringere Flexibilität wäre ein paralleles Medium geschaffen worden, das durch seine engere Verbindung zum LehrerInnsdenken vermutlich der SchülerInnen-Tafel bei der Ergebnissicherung vorgezogen worden wäre. Statt dessen hat die von der Lehrkraft angestoßene und eingeforderte Digitalisierung (ein OHP, Tafelanschrieb steht den SchülerInnen gar nicht zur Verfügung) im Zusammenspiel mit der digitalisierten Arbeitstechnik durch die Intervention, Ergebnisse zu ergänzen, eine digitale Praktik der SchülerInnen eröffnet, in der sehr effizient die SchülerInnenbeiträge geordnet eingetragen werden können.⁷⁸ Mit dem gleichzeitigen Sichtbarmachen aller Zuordnungen und der notwendigen Filterprozesse ist zugleich eine selbstdynamische und ungerichtete *Netzwerkordnung* entstanden, die sich in den Beiträgen bildet und gleichzeitig in einem analog-algorithmischen Verfahren allen menschlichen Akteuren gleichermaßen gegenübertritt. Hier deutet sich eine veränderte Bildungskultur der Digitalität an.⁷⁹ Für die Zuordnung zur Variante a) irritiert an dieser Stelle der evaluierende Impuls am Ende, der die Unterrichtslogik erhält und die Szene analog rahmt, denn das im digitalen Netzwerk erzeugte Produkt steht nach der Bewertung der Lehrkraft als das *Richtige* allen zur Verfügung. Dass das schulische Asymmetrieverhältnis aus Sicht der Lehrkraft insgesamt erhalten bleibt, wird auch anhand der Adressierung *Medienklasse* deutlich. Die Lehrkraft erzeugt damit eine asymmetrische Differenz, die sie selbst aus der Verantwortung für die Situation entlässt. Die Szene lässt sich damit insgesamt in Variante d) verstehen, bei der kombinierte digitalisierte und digitalisierte soziale Praktiken durchaus bei der präsentieren-

76 Solche Praktiken sind im Religionsunterricht etabliert, obwohl sie von einzelnen ReligionspädagogInnen kritisch beobachtet werden (vgl. SCHMID, Hans: Die Bedeutung der Lehrerinnen und Lehrer im Religionsunterricht, in: KATHOLISCHES SCHULKOMMISSARIAT IN BAYERN (Hg.): Handreichung zum LehrplanPlus. Katholische Religionslehre in der Grundschule, Einführung und Grundlegung, Impulse und Perspektiven. München: 2015, 1–9.).

77 Im SAMR-Modell nach Puentedura: Substitution, vgl. PUENTEDURA 2016 [Anm. 47].

78 Im SAMR-Modell nach Puentedura: Augmentation, vgl. EBD.

79 Im SAMR-Modell nach Puentedura: Modification bzw. These c, vgl. EBD.

den Gruppe komplexere Prozesse der sozial-kollaborativen Präsentation, des Analysieren von Störungsverhalten der Techniken oder des Problemlösens in der integrierenden Ergänzung der SchülerInnenbeiträge auslösen.⁸⁰ Die Modellierung des digitalisierten Lernprozesses und dessen analoge Rahmung – ein idealer Ort, um Digitalität und Digitalisierung zu beobachten – bleiben hier bei der Strategie d) noch *geblackboxt*. Und es ist auch deutlich geworden, dass die Eigendynamik nicht von der Lehrkraft geplant war, sie wollte ursprünglich eine traditionelle Praktik aufrufen, die dann das Gesamtsetting in Richtung c) verlagert hätte, denn dann wäre die ganze digitalisierte Umgebung nur ein *delegierter Akteur* gewesen, der nicht so störungsfrei funktioniert wie eine Tafel. Dass sich die Lehrkraft aber auf diesen Wechsel eingelassen hat und der gelernten Handlungsprogrammatis der SchülerInnen folgt – solange sie das digitalisierte Ergebnis analog decodieren kann –, kann als Hinweis auf digitale Transformation in einer Fachkultur des Religionsunterrichts gedeutet werden, die solche Entscheidungen zugunsten der SchülerInnen der in der Handlungsprogrammatis von Lehrkräften vorsieht.⁸¹

4. Fazit

Zusammenfassend ist anhand der Analyse der Vignette festzuhalten, dass insbesondere die Strategien *Substitution* (nach Puentedura Stufe 1 der Transformation) und *Augmentation* (nach Puentedura Stufe 2 der Transformation) zu identifizieren sind. Das verwundert vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen nicht, weil das *Netzwerk* Unterricht Akteure mit einer Programmatis in das Netzwerk aufnimmt, die zu den Programmatis der bisherigen Akteure kohärent sind. Innovationen (*Modification* und *Redefinition*⁸²) sind von daher nicht einfach nur durch die Einführung der schon zugerichteten digitalen Akteure erwartbar, sondern benötigen veränderte Praktiken. Dass sich diese Praktiken bei (angehenden) Lehrkräften allein dadurch etablieren, weil Lehrkräfte (von morgen) auf Grundlage der Substitution analoger durch digitale Medien im Alltag vermehrt digitale Medien nutzen, (z.B. in familiären, privaten und schulischen Kontexten) ist nicht anzunehmen, da Medienkompetenz mehrere Bereiche umfasst als nur die Nutzung digitaler Medien.⁸³ Bilanzierend ist festzuhalten, dass es als problematisch bewertet werden kann, dass (1) der normative Rah-

80 Kap. 1.2.

81 Vgl. MENDL, Hans / STINGLHAMMER, Manuel: Was Lehrkräfte anrichten – Lernimpulse, Lernrahmung, Lernsteuerung, in: BÜTTNER, Gerhard u.a. (Hg.): Praxis des RU, Babenhausen: Verlag 2019 (= Jahrbuch für Konstruktivistische Religionsdidaktik 10), 129–145.

82 Nach Puentedura Stufe 3 und 4 der Transformation, vgl. PUENTEDURA 2016 [Anm. 47].

83 Vgl. Kap. 1.2.

men⁸⁴ Praktiken und Übergänge nicht definiert. Die in den Ordnungsdokumenten aufgeführten Kompetenzen bleiben mit Blick darauf, dass Unterricht immer Fachunterricht ist, zu abstrakt. Zugleich könnte die Analyse der Sequenz so interpretiert werden, dass (2) ein bestimmter Typ von Fachunterricht für digitale Praktiken offen ist, der in seinem Informationsmanagement fachliche Gegenstände rahmt, so dass der verstärkte Implementationsdruck fachdidaktische Entwicklungstrends mitbeeinflusst. Zudem bleibt offen, (3) inwiefern Lernende zukünftig de facto die Möglichkeit haben, im Unterricht eine umfassende Medienkompetenz ausbilden zu können, wenn nicht sichergestellt ist, dass Lehrkräfte über entsprechende Medienkompetenz und Praktiken verfügen und diese in der LehrerInnenbildung – hier schließt sich der Kreis – nicht (insbesondere mit Blick auf Fachunterricht) präzise beschrieben werden (können).⁸⁵ Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass (4) im Religionsunterricht durchaus digitale Praktiken existieren (können), die Ausgangspunkte einer Transformation markieren (können). Denn in der Vignette lässt die Lehrkraft insofern Symmetrie zu, weil sie das kollaborierende SchülerInnennetzwerk situativ dominieren und Sinn generieren lässt. Die SchülerInnen verfügen schon über die Fähigkeiten, digitale Werkzeuge wie Word zielgerichtet auszuwählen und Informationen kooperativ zu teilen und schließen eigenständig eine Lücke im Übergang der Praktiken Präsentation und Diskussion. Damit so etwas nicht zufällig passiert, wäre es in den Phasen der LehrerInnenbildung nötig, die (emanzipative) Sprengkraft der digitalen Kultur in ihren Digitalisierungs- und Digitalisierungsprozessen für den Unterricht der Zukunft in den Transformationen von Akteuren und Praktiken vorzubilden.

Ziel dieses Beitrags ist es, die Problematik der Transformation von bisherigen Medienpraktiken aufzuzeigen und dadurch einen kritischen Beitrag zur Debatte um *Digitalisierung* zu leisten, in dem bewusst nicht eine Perspektive eingenommen wird, die von intentionaler Unterrichtssteuerung ausgeht. Gerade wenn unter den Denkbedingungen der ANT Transformation als komplexer Prozess gedacht wird, wird die Schwerfälligkeit und die dominierende Strategie der Substitution besser verständlich. Zugleich öffnet die Praxistheorie den Blick für reale Formen digitaler Praktiken, die Ausgangspunkte einer Transformation sein können.

Der Beitrag verschärft aber auch die Frage nach der Bedeutung der Hochschulen als Orten des Modelllernens. Wie veränderte Praktiken an den Hochschulen letztlich eingeführt werden müssten, um zu verhindern, dass sich an den Hochschu-

84 Vgl. EBD.

85 Vgl. die Wirkkette bei TERHART 2012 [Anm. 28].

len im Zusammenhang mit der LehrerInnenbildung dieselben Probleme des Übergangs aufspüren lassen, wie an den Schulen, bleibt offen. Entscheidender als Digitalisierungsprozesse ist hier ggf. die dynamische Digitalisierung des fachlichen und fachdidaktischen Wissens aus den analogen disziplinären Rahmungen in neuen Kontexten – bei aller Ambivalenz, die diese Prozesse auch für die ReligionslehrerInnenbildung mit sich führen: Besteht z.B. die Theologie auf ihre Rahmungen, wird sie das emanzipative und bildende Potenzial digitaler Praktiken nicht entfalten können.⁸⁶

86 Viera Pirker zeichnet diese direktionalen Beeinflussungen von Digitalität und Theologie gut nach (Vgl. PIRKER, Viera: Digitalität als ‚Zeichen der Zeit‘?, in ThPQ 168 (2020) 147–155.

Interreligiöses Lernen im digitalen Zeitalter

Hochschuldidaktische Umsetzungsbeispiele aus christlicher und islamischer LehrerInnenbildung

Die Autoren

Christian Ratzke war im Sommersemester 2019 und Wintersemester 2019/2020 (von 03/2019 bis 01/2020) Akademischer Mitarbeiter am Institut der Theologien, Arbeitsbereich Katholische Theologie/Religionspädagogik, der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sein durch das Avicenna Studienwerk e.V. geförderte Promotionsvorhaben behandelt Interreligiöses Begegnungslernen in der Hochschullehre. Seit Februar 2020 ist Christian Ratzke Lehramtsanwärter mit den Fächern Katholische Religionslehre, Mathematik und Biologie in der Nähe von Freiburg i. Br.

Christian Ratzke
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut der Theologien
Arbeitsbereich Katholische Theologie
Kunzenweg 21
D-79117 Freiburg i. Br.
christian.ratzke@ph-freiburg.de



Said Topalovic, M.A., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt Religionspädagogik/Religionslehre am Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS) an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Zuvor war er Professor für Islamische Religionspädagogik am Institut für Islamische Religion an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.

Said Topalovic, M.A.
Department Islamisch-Religiöse Studien (DIRS)
Professur für Islamische Religionslehre
Nägelsbachstraße 25
D-91052 Erlangen
said.topalovic@fau.de



Interreligiöses Lernen im digitalen Zeitalter

Hochschuldidaktische Umsetzungsbeispiele aus christlicher und islamischer LehrerInnenbildung

Abstract

Die Hochschullehre ist im neuen Jahrtausend mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert: Zum einen mit der Kompetenzorientierung – insbesondere als Folge der Bologna-Reform – zum anderen mit der zunehmenden Digitalisierung der Lehre; beides zieht sich durch alle Bereiche des Bildungssystems im deutschsprachigen Raum. Für die religionspädagogische Hochschullehre kommt zudem die steigende religiöse Vielfalt im westeuropäischen Raum und die damit erforderliche Verankerung interreligiöser Lehr- und Lernprozesse, insbesondere in der LehrerInnenbildung hinzu. Der vorliegende Beitrag greift die angeführten Aspekte auf und reflektiert die Chancen und Herausforderungen einer digitalen und kompetenzorientierten Hochschullehre in der christlichen und islamischen Religionspädagogik. Dabei werden zwei Umsetzungsbeispiele aus Freiburg und Wien aus dem Schwerpunkt des interreligiösen Lehrens und Lernens in der Hochschuldidaktik vorgestellt.

Schlagworte

Hochschullehre – Hochschuldidaktik – Digitales Lernen – Digitalisierung – E-Learning – Interreligiöses Lernen – Interreligiöses Begegnungslernen – Kompetenzorientierung

Interreligious learning in the digital age

Christian-Islamic perspectives and didactical examples in colleges teacher education

Abstract

The higher education teaching is faced with different challenges in the new millennium: On the one hand, university teaching is confronted with competence orientation, particularly as a consequence of the Bologna-Reform, on the other hand, it is confronted with the increasing digitization of teaching. Both aspects extend through all the areas of the educational system in the German-speaking world. Regarding the university teaching in the field of religious pedagogy, there is additionally the rising religious diversity in Western Europe as well as the embedment of interreligious teaching and learning processes especially in the teacher training. The present article takes up these aspects and, introducing two practical examples of Freiburg and Vienna, he aims to reflect the opportunities and challenges of a digital and competence-based university teaching in the context of Christian and Islamic religious pedagogy. Both examples of implementation refer to the main aspect, the interreligious teaching and learning in the context of university didactics.

Keywords

university teaching – university didactics – digital learning – digitization – e-learning – interreligious learning – interreligious learning by encounter – competence orientation

1. Hochschullehre und allgemeine Hochschuldidaktik

1.1 Begriffsbestimmung und theoretische Reflexion

Das Lernen und Lehren an einer Hochschule ist ein breites Feld, welches im deutschsprachigen Raum durch zwei Merkmale charakterisiert ist: Zum einen durch das Festhalten an bestehenden Lehr- und Lerntraditionen und zum anderen durch einen stetigen Wandel, angetrieben von Bildungsreformen sowie allgemeindidaktischen Innovationen. Gleich zu Beginn sei festgehalten – wie Zumbach und Astleitner konstatieren: „Es gibt nicht ‚die‘ Hochschullehre, sondern Hochschullehre ist durch viele Facetten geprägt, die einerseits aus den einzelnen Disziplinen resultieren, andererseits durch formale Rahmenbedingungen und Curricula geprägt werden“.¹ Vor diesem Hintergrund finden sich in der entsprechenden Literatur auch unterschiedliche Definitionen einer Hochschuldidaktik: Während Bretschneider und Pasterneck die Hochschuldidaktik als „Wissenschaft von der Hochschullehre“² bezeichnen, ordnen Paetz et al. sie der „akademische[n] Disziplin [...] der angewandten Hochschulforschung“³ zu. Merkt, der Vorstandsvorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik, konstatiert, dass es sich bei der Hochschuldidaktik um eine fächerübergreifende Wissenschaft handelt, deren Gegenstand als Beschreibung, Gestaltung und Erforschung der „Lern- und Bildungsprozesse der Studierenden im institutionell-organisierten Kontext von Hochschullehre“⁴ definiert werden kann.

In den vergangenen 20 Jahren lässt sich eine zunehmende Ausrichtung von Lehr- und Lernprozessen auf den Erwerb von Kompetenzen in nahezu allen Bereichen des Bildungssystems beobachten. Damit einhergehend steigt der Anspruch, zum einen die Bildungsbemühungen in ihren Anforderungen transparent, zum anderen in ihren Wirkungen überprüfbar und letztlich vergleichbar zu machen, sowohl im nationalen als auch im internationalen Vergleich. So stehen Entwicklung und Förderung von Kompetenzen auch bei Studierenden im Fokus aktueller Qualitätsentwicklungsmaßnahmen an den hochschulischen Bildungseinrichtungen. Kompetenzen können nicht unmittelbar gelehrt werden, sondern sind von den Lernenden, im Fall der Hochschullehre von Studierenden, selbstständig und eigenaktiv zu erwerben. In diesem Sinne hat die Kompetenzorientierung eine

1 ZUMBACH, Jörg / ASTLEITNER, Hermann: Effektives Lernen an der Hochschule. Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2016, 9.

2 BRETSCHNEIDER, Falk / PASTERNECK, Peer: Handwörterbuch der Hochschulreform, Bielefeld: Universitätsverlag Webler 2005, 93.

3 PAETZ, Nadja-Verena u.a.: Kompetenz in der Hochschuldidaktik. Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011, 35.

4 MERKT, Marianne: Hochschuldidaktik und Hochschulforschung. Eine Annäherung über Schnittmengen. Sichtachsen durch ein Forschungsfeld, in: Die Hochschule 23/1 (2014) 92–105, 102.

Auswirkung auf die Lehre, insofern das kompetenzorientierte Konzept als neue pädagogische Leitlinie bzw. als Akzentverschiebung verstanden wird,⁵ indem der Fokus auf die Outputorientierung und eine subjektorientierte Didaktik gelegt wird. Fernerhin kommen der sich rasch wandelnde technologische Fortschritt und die Digitalisierung dazu, die vor dem Bildungsbereich ebenso wenig wie vor anderen Teilen der Gesellschaft Halt machen. Dies hat auch Konsequenzen für die Hochschullehre, denn gerade in Bezug auf die Digitalisierung wird von der wichtigsten Innovation, so Reif, „seit der Erfindung des Buchdrucks“ gesprochen.⁶ Gegenwärtig sitzen junge Menschen in den Hörsälen, die – mehrheitlich – mit digitalen Medien aufgewachsen sind und diese als wesentlichen Bestandteil ihrer Lebenswelt wahrnehmen.⁷ Möchte die Hochschullehre an der Lebenswelt dieser jungen Menschen anknüpfen, ist sie darauf angewiesen, neue didaktische Möglichkeiten und Wege zu beschreiten.

Für die Religionspädagogik als akademische Disziplin sind die skizzierten Veränderungen im Zuge zunehmender Digitalisierung der Hochschullehre von hoher Relevanz, insbesondere auch deswegen, weil sich die Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum bislang wissenschaftlich, wenigstens im Vergleich zur allgemeinen (Medien-)Pädagogik, nur wenig mit der Digitalisierung auseinandergesetzt hat. Fernerhin wird, wie im schulischen Kontext, auch im akademischen Bereich gefordert, neben dem allgemeinen auch den fachwissenschaftlichen Bezug in didaktischen Entscheidungen ausreichend zu berücksichtigen. Gegenwärtig und in diesem Zusammenhang ist von einer fachbezogenen Hochschuldidaktik die Rede, die dadurch charakterisiert ist, dass sie mit den Fachwissenschaften zusammenarbeitet und die unterschiedlichen fachlichen Lehr- und Lernkulturen einbezieht.⁸ Denn die Hochschuldidaktik ist ohne konkrete Inhalte und ohne eine entsprechende Lernkultur nicht denkbar. Demnach ist in Bezug auf die Religion eine Hochschuldidaktik „immer auch Theologiedidaktik“.⁹

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass Digitalisierung zugleich die hochschuldidaktische (Weiter-)Qualifizierung von Hochschullehrenden erfordert. Für

5 Vgl. MICHALKE-LEICHT, Wolfgang: Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht, München: Kösel 2011, 78.

6 Vgl. REIF, Rafael: „Wichtigste Erfindung seit dem Buchdruck“ (2. Februar 2015), in: <https://www.nzz.ch/wichtigste-erfindung-seit-dem-buchdruck-1.18473303> [abgerufen am 05.01.2020].

7 Dies kann aus den Jugendstudien in Bezug auf die Mediennutzung abgeleitet werden. Vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBAND SÜDWEST: JIM-Studie 2018, in: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/> [abgerufen am 02.01.2020].

8 Vgl. HUBER, Ludwig: Fachkulturen und Hochschuldidaktik, in: WEIL, Markus u.a. (Hg.): Aktionsfelder der Hochschuldidaktik. Von der Weiterbildung zum Diskurs, Münster: Waxmann 2011, 109–127, 123–124.

9 BRIEDEN, Norbert: Religionspädagogik lehren lernen – hochschuldidaktische Impulse, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14/2 (2015) 86–103, 88.

die Aus- und Weiterbildung des Hochschullehrpersonals gibt es bislang noch keine einheitlichen Ausbildungsstandards,¹⁰ im deutschsprachigen Raum werden jedoch gegenwärtig speziell auf HochschuldidaktikerInnen ausgerichtete Studiengänge entwickelt und durchgeführt.¹¹ In Zukunft gilt es – und in dieser Frage sind sich die Wissenschaft als auch die Bildungspolitik einig –, die digitale Lehre stärker in die Ausbildungsprogramme sowohl im schulischen als auch im hochschulischen Kontext zu verankern.

1.2 Gestaltung von digitalen Lehr- und Lernprozessen in der Hochschullehre

Für wissensbasierte Gesellschaften wie Österreich und Deutschland stellt digitales Lehren und Lernen gegenwärtig – über die Hochschuldidaktik hinaus – eine Herausforderung dar.¹² Das liegt darin begründet, dass die Digitalisierung langsam aber doch alle Lebensbereiche durchdrungen und sowohl die schulische als auch hochschulische Lehre – größtenteils – unvorbereitet vorgefunden hat. Das digitale Lehren und Lernen möchte im Grunde eine Verbindung zwischen Bildungsprozessen und digitalen Technologien herstellen. An den Hochschulen wird damit das Ziel verfolgt, einen Mehrwert in der Lehre zu erreichen bzw. eine systematische Kompetenzentwicklung bei den Studierenden zu fördern.¹³ Für das Lernen bedeutet dies zugleich, dass dadurch unterschiedliche Lernkanäle unterstützt und insgesamt bessere Ergebnisse bei den Studierenden erzielt werden können.¹⁴ Der Einsatz digitaler Medien stellt allerdings keinen Selbstzweck dar, vielmehr kann digitales Lernen bei einem fachkompetenten mediendidaktischen Einsatz zu moderaten Lernzuwächsen führen.¹⁵

In Bezug auf die Gestaltung digitaler Lehr- und Lernprozesse in der Hochschullehre lässt sich eine Reihe von Vorteilen auflisten: Learning-Management Systeme erleichtern die Materialeinstellung für die Lernenden, eröffnen interaktive Chaträume, und bestehende Funktionalitäten werden gebündelt. Großes Poten-

10 Vgl. KRÖBER, Edith / SZCZYRBA, Birgit: Zwischen disziplinärer Herkunft und hochschuldidaktischer Identität. Auf dem Weg zu professionellen Standards in der Hochschuldidaktik, in: JAHNKE, Isa / WILDT, Johannes (Hg.): Fachübergreifende und fachbezogene Hochschuldidaktik, Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2011, 69–79.

11 Vgl. beispielsweise: HUL – Master Higher Education (MHE), in: <https://www.hul.uni-hamburg.de/lehre/master.html> [abgerufen am 05.01. 2020]; Oder: Lehrgang für Hochschuldidaktik (T3C), in: <https://www.kph-es.at/fort-und-weiterbildung/hochschullehrgaenge/hochschuldidaktik-t3c/>; Oder: Hochschuldidaktik-Lehrgang HSD+ http://www.gutelehre.at/lehre-detail/?tx_bmwfwlehre_pi1%5Bproject%5D=205&tx_bmwfwlehre_pi1%5Bcontroller%5D=Project&tx_bmwfwlehre_pi1%5Baction%5D=detail&Hash=14841276b0dd9cfbbe904f75f335ea71 [beide abgerufen am 31.12.2019].

12 Vgl. KERDEL, David / HEIDKAMP-KERDEL, Birte: E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter, in: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6> [abgerufen am 05.01.2020].

13 Vgl. EBD., 2.

14 Vgl. EBD., 14.

15 Vgl. GETTO, Barbara / KERRES, Michael: Digitalisierung von Studium und Lehre: Wer, warum und wie? in: VAN ACKEREN, Isabell / KERRES, Michael / HEINRICH, Sandrina (Hg.): Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen. Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen, Münster: Waxmann 2017, 20.

zial liegt zudem für die Ausgestaltung der Hochschullehre vor, die zumeist noch lehrerInnenzentrierte Formen aufweist.¹⁶ Digitales Lernen kann fernerhin neue Lernmöglichkeiten eröffnen, die herkömmliche Lernarrangements übertreffen, wie beispielsweise die Gestaltung von Online-Seminaren etc. Ein Grund hierfür liegt unter anderem in der Vereinfachung von verwaltungs- und organisationsstrategischen Aspekten: die Bereitstellung von Materialien und die Nutzung von Kommunikationskanälen über E-Learning-Plattformen etc. Weitere Vorzüge einer mit digitalem Lernen verknüpften Hochschuldidaktik liegen in der Materialvielfalt (Recherche im Internet, in Online-Lexika oder Online-Katalogen der Bibliotheken), den multimedialen Zugängen (Visualisierungen über Beamer, Lernvideos etc.), in der Förderung der orts- und zeitunabhängigen Zusammenarbeit (beispielsweise beim Verfassen gemeinsamer Wikiartikel etc.) sowie im interaktiven Lernen (z.B. Online-Feedback, Arbeiten am Smartboard etc.).¹⁷ Immer populärer werden ‚Open Online Courses‘, die in der Hochschullehre vorwiegend um onlinebasierte Assessments und digitale Lerngruppen ergänzt werden. Außerdem ermöglicht die Methode ‚Flipped Classroom‘ die Teilnahme an Online-Vorlesungen, die in Online-Diskussionen und in Präsenzphasen mit Inhalten vertieft werden können. Die Lehrperson kann die Studierenden mittels Feedbacks unterstützen und in der frei gewordenen Zeit individuelle Fragestellungen beantworten, wodurch ein lernzentriertes, individuelles und selbstgesteuertes Lernen möglich wird.¹⁸ Die neuen digitalen Geräte bieten darüber hinaus die Möglichkeit, neue und kreative Output-Formate zu gestalten, wie beispielsweise ‚Erstellung von Erklärvideos‘, die in inhaltlicher Hinsicht keine besonderen Unterschiede zu den herkömmlichen Formaten (Referate, Seminararbeiten etc.) aufweisen müssen, allerdings – wie weiter unten noch aufgezeigt wird – unter Umständen zu mehr Lernmotivation und Lerninteresse bei Studierenden führen.

Weiterhin kann aus den e-didaktischen Diskussionen entnommen werden, dass dem ‚Mobile Learning‘ große Chancen eingeräumt werden. Darunter ist zu verstehen, dass mobile, digitale und internetfähige Endgeräte in der Hochschullehre eingesetzt werden, um beispielsweise Sachinformationen mit dem Smartphone zu recherchieren.¹⁹ Zudem können digitale Lernräume an Hochschulen das Lernen unterstützen. Die Ausstattung mit multifunktionalen Tafeln, Highspeed Internet und Beamern ist dabei Grundvoraussetzung für neue Lernarrangements.

16 EBD., 61.

17 Vgl. PALKOWITSCH-KÜHL, Jens: Digitale Medienkompetenz – eine Schlüsselkompetenz in der Lehrkräfteausbildung. Aktuelle Perspektiven von Lehrkräften im Bereich schulisch verantworteter religiöser Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70/3 (2018) 294–307, 296.

18 Vgl. KERGEL / HEIDKAMP-KERGEL 2020 [Anm. 12], 61–63.

19 EBD., 84–87.

Mögliche Nachteile im digitalen Lernen in der Hochschuldidaktik können wiederum vorliegen, wenn die Qualität pädagogischer Praxis nicht ausreichend gesichert ist.²⁰ Diese Frage ist auch weiterhin zu thematisieren, insofern die Qualität von E-Learning in Form didaktischer Reflexion von Umsetzungsbeispielen fortwährend kontrolliert werden sollte.²¹ Eine weitere Aufgabe besteht darin, digitale Lernformate in der Hochschullehre einzuführen, um Studierenden ein Lernen mit und über digitale Medien zu ermöglichen.²²

2. Interreligiöses Lernen in der Hochschullehre im digitalen Zeitalter

Gegenwärtig richtet sich bei Überlegungen über die Bedingungen und Möglichkeiten religiöser Bildung im öffentlichen Bereich das Hauptaugenmerk auf die wachsende religiöse und weltanschauliche Pluralität. Im europäischen Kontext geht es dabei um die Frage, wie die zunehmende religiöse Pluralität wahrzunehmen und zu gestalten ist, damit ein friedliches Zusammenleben ohne Absolutheitsanspruch einer bestimmten Religion gewährleistet werden kann. Angehenden Ethik- und ReligionslehrerInnen kommt dabei eine besondere Verantwortung zu, da sie als interreligiös kompetente bzw. vorurteilsbewusste ModeratorInnen in der Schule agieren können.²³ Diese dynamischen Veränderungen bilden zugleich neue Herausforderungen, die neue hochschuldidaktische Umsetzungsbeispiele in der Lehre erfordern. Für die Religionspädagogik stellt sich insbesondere die Frage der Interreligiosität und der Gestaltung interreligiöser Lehr- und Lernprozesse. Während im nicht digitalen interreligiösen Lernen die Wahrnehmung und Verarbeitung religiöser Pluralität im hochschuldidaktischen, interreligiösen Lernen in Begegnung in der Ausbildung von Ethik- und ReligionslehrerInnen erfolgen kann,²⁴ liegen einer ersten Literaturrecherche zufolge bisher wenige religionspädagogische Publikationen im Bereich des digitalen Lernens zu diesem Thema vor. Demnach ist im digitalen interreligiösen Lernen an der Hochschullehre ein beträchtliches Potenzial zu erahnen, das in Zukunft sowohl in der Praxis als auch durch entsprechend ausgelegte Forschung ausge-

20 Vgl. KERGEL / HEIDKAMP-KERGEL 2020, 28 [Anm. 12].

21 EBD., 30.

22 Vgl. PALKOWITSCH-KÜHL 2018, 295 [Anm. 17].

23 Vgl. RATZKE, Christian: Wie erwerben zukünftige Lehrer/innen interreligiöse Kompetenzen? Ein Forschungseinblick in die Evaluation der Konzepte des Interreligiösen Begegnungslernens an der PH Heidelberg und der KPH Wien/Krems, in: KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris / PETSCHNIGG, Edith (Hg.): Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit, Berlin / Münster: LIT 2019, 327–340, 335.

24 Vgl. GARCIA SOBREIRA-MAJER, Alfred u.a.: Interreligiöses Lernen in Begegnung. Evaluation von Begegnungslernen in der Religionslehrer/innenausbildung, in: KROBATH, Thomas (Hg.): Ausbildung von ReligionslehrerInnen. Konfessionell – kooperativ – interreligiös – pluralitätsfähig, Wien: LIT 2014, 155–186. Oder: БОЕИМЕ, Katja: Art. Interreligiöses Begegnungslernen (Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet), 2019.

schöpft werden könnte. Wenn interreligiöses Lernen als ein hochschuldidaktisch angeleitetes *Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen* verstanden wird,²⁵ dann kann diese Lernform großes mediendidaktisches Potenzial aufweisen, weil die ‚echte Begegnung‘ von Menschen von Angesicht zu Angesicht über unterschiedliche digitale Medien räumlich und zeitlich erweitert werden kann, persönliche Lernformen aber nicht ersetzt werden. Freilich wäre dann neu zu überlegen, ob dies als ‚Königsweg‘ der interpersonalen interreligiösen Begegnung in einem engeren Sinn gelten kann.²⁶ Ein weiterer Mehrwert für Lehr- und Lernprozesse im interreligiösen Bereich könnte darin liegen, den sozialen Austausch junger Menschen über das Internet zu erfassen²⁷ und in eine digitalisierte Hochschuldidaktik zu transformieren sowie damit Bedürfnisse der Lernenden im interreligiösen Lernen anzusprechen. Wenn Lernende heutzutage vermehrt auf Social-Media-Plattformen surfen und Influencer konsumieren, dann kann dies auch als eine Suche nach (religiöser) Selbstinszenierung und Sinnggebung wahrgenommen werden. Um darauf reagieren zu können, bedarf es in der religionspädagogischen Ausbildung mediendidaktisch qualifizierter Lehrkräfte, die SchülerInnen mit Hilfe aufbereiteter Lernangebote auf einem medienaffinen Weg begleiten. Digitales Lernen könnte dann religiöse Praktiken in digitalen Medien (WhatsApp, YouTube usw.) entschlüsseln.²⁸ Folglich wäre es ein zu beschreitender Weg innerhalb der LehrerInnenbildung, angehende ReligionslehrerInnen auszubilden, die über digitale Kompetenzen verfügen, diese vermitteln und subjektorientiert einsetzen. So kann durch einen gezielten digitalen Medieneinsatz ein Mehrwert über das interreligiöse Lernen hinaus entstehen, der zunächst in der didaktischen Reflexion an Best-Practice-Beispielen zu entfalten ist, da eine tiefgreifende theoretische Auseinandersetzung mit den Grundlagen des E-Learnings ein Desiderat in der Hochschullehre darstellt.

3. Didaktische Umsetzungsbeispiele interreligiöser und digitaler Hochschullehre

Im Folgenden werden zwei Beispiele vorgestellt, die dem Themenbereich ‚Interreligiöses Lernen‘ zuzuordnen sind und im Rahmen der LehrerInnenbildung hochschuldidaktisch umgesetzt wurden. Das erste Beispiel wurde an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg am Institut der Theologien am Arbeitsbereich der

25 Vgl. BOEHME, Katja: Interreligiöses Lernen in Begegnung. Zum Konzept einer fakultativen Zusatzqualifikation für Theologie- und Ethikstudierende an der PH Heidelberg, in: KROBATH, Thomas / LINDNER, Doris / PETSCHNIGG, Edith (Hg.): Nun sag, wie hast du's mit der religiösen Vielfalt? Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. Berlin / Münster: LIT 2019, 287–306, 291–298.

26 Vgl. LEIMGRUBER, Stephan: Interreligiöses Lernen, München: Kösel 2007, 101.

27 Vgl. PALKOWITSCH-KÜHL 2018 [Anm. 17], 295.

28 Vgl. EBD., 295–296.

Katholischen Theologie/Religionspädagogik, das zweite an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems am Institut für Islamische Religion durchgeführt.

3.1 Ein erstes didaktisches Umsetzungsbeispiel digitalen interreligiösen Lernens an der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Wie an anderen Hochschulen ist an der PH Freiburg digitales Lernen ein relevantes Thema in der Hochschuldidaktik aller Fachrichtungen der Lehramtsausbildung. Dabei zeigt sich eine unterschiedliche Gewichtung digitalen Lernens je nach Fachrichtung.

Der Arbeitsbereich der Katholischen Theologie/Religionspädagogik am Institut der Theologien geht dabei erste Schritte und verfolgt u.a. die Umstellung auf Onlineklausuren. Dies kann den Vorteil der besseren Übersichtlichkeit in der Klausuranmeldung, Klausurdurchführung und Klausurbeurteilung mit sich bringen. Hierbei können sowohl innovative Klausurformate als auch herkömmliche Freitextaufgaben verwendet werden. Ein Mehrwert ergibt sich im Einzelnen daraus, dass sich die Studierenden schnell und übersichtlich für die Klausuren anmelden können. In der Klausurdurchführung sind Klausurteile digital zusammengefügt und mit einer automatisierten wie visualisierten Zeitmessung verbunden. Nach der Prüfung liegen keine analogen, einzelnen Papierklausurteile vor, sondern es wird den Dozierenden ein Online-Exzerpt über die Lernplattform ILIAS zur Verfügung gestellt, das weltweit abrufbar und damit korrigierbar ist. Durch die einfache Eingabe der erreichten Punkte von Seiten der Dozierenden lässt sich automatisch die Note aus verschiedenen Klausurteilen ausgeben. Zu den bisherigen Durchführungen gaben die Studierenden erstes positives Feedback.

Zudem wurde im Sommersemester 2019 und im Wintersemester 2019/2020 mit dem digitalen Lernkonzept ‚Digitales Feedback zu Unterrichtsentwürfen zur religiösen Pluralität im Kontext Schule‘ ein erstes digitales Umsetzungsbeispiel interreligiösen Lernens in der Hochschuldidaktik an der PH Freiburg im Bereich der Veranstaltungen der theologischen Grundfragen der Bildung erprobt, welche Lehramtsstudierende aller Fachrichtungen im Rahmen der Seminare ‚Religiöse Heterogenität als Herausforderung in der Schule‘ bzw. ‚Umgang mit religiöser Pluralität im Klassenzimmer‘ besuchen konnten.

Das didaktische Umsetzungsbeispiel mit dem Titel ‚Unterrichtsverlaufsplan interreligiöses Lernen – erste Grundlagen‘ in der digitalen Hochschullehre sieht vor, dass Studierende ihre mobilen Endgeräte (Laptop, Tablet, Smartphone) zunächst

nutzen, um auf die von dem Dozierenden bereitgestellte Literatur von der Lernplattform ILIAS digital zuzugreifen und wissenschaftliche Texte zu lesen, ohne Papier zu gebrauchen. Wenn Studierenden Fachtermini, theologische Inhalte o.Ä. unklar blieben, führten sie Internetrecherchen zum Erwerb von religionskundlichem Wissen, beispielsweise zu den Speisevorschriften des Islam oder zur religiösen Bedeckung, durch. Hierbei wurde insbesondere, begleitet durch den Dozierenden, die Fähigkeit geschult, wissenschaftlich fundierte und seriöse Internetquellen von populärwissenschaftlichen Quellen zu unterscheiden. Es konnte festgestellt werden, dass die Auswahl seriöser, wissenschaftlicher Quellen aus dem Internet für viele Studierende eine tatsächliche Herausforderung darstellte.

Anhand der Literatur erarbeiteten die Studierenden die Grundlagen eines Unterrichtsentwurfs nach dem Konzept des *Fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernens*. Anschließend setzten Studierende eigenständig theologische Schwerpunkte, nachdem in einem Plenumsgespräch eruiert worden war, welche Themen für den Schulkontext gegenwärtig relevant sein könnten (geschlechtergemischter Sportunterricht, Speisevorschriften, ein religiöses Kochbuch, Organisation von Schulfesten, Glaubensinhalte, Lieder gemeinsamer religiöser Feiern). Die ausführliche Erarbeitung des Unterrichtsentwurfs erfolgte dann als Hausaufgabe.

Die fertig bearbeitete Aufgabe stellten die Studierenden in den dafür eingerichteten Ablageordner in der digitalen Lernplattform ILIAS ein. Der Upload setzte eine für alle transparente Zeitmarke, sodass hinterher eindeutig kommunizierbar war, wer (nicht) fristgerecht eingereicht hatte. Bei dem ersten Durchlauf zeigte sich die Schwierigkeit, dass manche Studierende untereinander auf die Dokumente der anderen zurückgegriffen hatten, sodass sich Dubletten in der Aufgabenlösung ergeben hatten. In einer zweiten Durchführung des beschriebenen Konzepts wurden sodann die Lösungen direkt per E-Mail an den Dozierenden geschickt. Beabsichtigt war, dass die Lernenden durch die Nutzung digitaler Medien zur übersichtlicheren Bearbeitung des Unterrichtsentwurfs motiviert werden.

Im Anschluss gab der Hochschullehrende den Studierenden zu ihren Unterrichtsentwürfen Feedback. Diese Möglichkeit im interpersonalen Gespräch sollte unbedingt genutzt werden, weil das Leistungsspektrum bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung streute und im Zuge der Ergebnissicherung Studierendenbeiträge fachlich aufzuarbeiten und etwaiges Verbesserungspotenzial aufzuzeigen war. Ein Mehrwert ergab sich in dieser Präsenzphase durch die Bündelung von

Wissen aus der unüberschaubaren Menge des Internets, der eigenen Gedanken der Lernenden und der fachlichen Expertise des Dozierenden.

Das vorgestellte digitale Umsetzungsbeispiel aus der Hochschuldidaktik unternimmt den Versuch, vielfältige Materialien aus analogen und digitalen Quellen zu verwenden, multimediale Zugänge (Literatur, Internet, Lernplattform, Kommunikation) zu schaffen, die Zusammenarbeit unter Studierenden verschiedener religiöser Positionierung in der offenen Aufgabenstellung zu fördern, indem Studierende ihre eigene religiöse Position mit Auffassungen aus der digitalen Welt vergleichen, und Lernen mit Feedback und Response (durch Feedback und Einordnung des Dozierenden) sowie Lernarrangements zeitlich und örtlich flexibel zu gestalten (präsenstische und digitale Lernphasen).

Damit wird intendiert, moderne Lehr-Lernsettings und die Vermittlung einer Medienkompetenz bei den Lehramtsstudierenden zu fördern, die in der Schulpraxis immer selbstverständlicher gefragt ist, und die Motivation im Lernprozess zu steigern. Nicht ohne Grund wurde das beschriebene Hochschulseminar im Zuge der Digitalisierung von Hochschullehre online evaluiert: Die Studierenden haben dazu mit ihren mobilen Endgeräten den Evaluationsbogen des Seminars digital beantwortet. Die Auswertung der Daten verlief rasch und wurde durch die Evaluationsstelle der Hochschule automatisiert vollzogen.

Mit diesen Elementen digitaler Lehre ist ein Versuch an der PH Freiburg unternommen worden, mediendidaktische Kompetenzen in der Hochschullehre zu fördern und den Wunsch nach medienaffiner Lehre der Studierenden zu unterstützen.

3.2 Ein kompetenzorientiertes Projekt – Erstellung von Lernvideos in der LV Medienpädagogik am Institut für Islamische Religion (KPH Wien/Krems)

Im vorliegenden kompetenzorientierten Projekt, das in der Lehrveranstaltung ‚Medienpädagogik‘ im Wintersemester 2017/2018 an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems am Institut für Islamische Religion durchgeführt wurde, bekamen die Studierenden die Aufgabe, sich fachwissenschaftlich intensiv mit einem Thema des Lehrplans für den islamischen Religionsunterricht mit interreligiösem Bezug auseinanderzusetzen und die wichtigsten inhaltlichen Grundlagen für die jeweilige Schulstufe zu erarbeiten. Anschließend ging es darum, die Inhalte didaktisch aufzuarbeiten und mit der Lebenswelt der SchülerInnen in Verbindung zu bringen. In diesem Schritt sollten Inhalte, Situationen etc. für die jeweilige Schulstufe erarbeitet werden. Dieser erste Teil diente der

didaktischen Planung und hatte insbesondere zum Ziel, die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen bei den Studierenden zu fördern. Im Anschluss daran sollten die Studierenden die aufgearbeiteten Inhalte in Form eines Videos dokumentieren und anschließend im Plenum präsentieren. Zudem sollten die Ergebnisse in schriftlicher Form festgehalten werden, indem u.a. über die Lernerfahrungen mit den digitalen Geräten und über die dabei entstandenen Herausforderungen reflektiert wird. Das heißt, beim Projekt wurde die Methodik ‚Didaktischer Doppeldecker‘ angewendet, dadurch wurde für die Studierenden die Möglichkeit geschaffen, das, womit sie sich inhaltlich beschäftigen, „auch gleichzeitig zu erleben und wieder in die kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt einzubeziehen“.²⁹ Dabei wurde auf zwei Ebenen gearbeitet: 1. Auf der Ebene der Reflexion; hierbei wurden die fachlichen Inhalte fachwissenschaftlich und didaktisch reflektiert. 2. Auf der Ebene der Handlung; hier wurden die wesentlichen Inhalte mithilfe digitaler Geräte in die Praxis transferiert.³⁰ Werden die beiden angeführten Ebenen gut miteinander in Verbindung gebracht und die Studierenden dabei fachkompetent begleitet, dann darf erwartet werden, dass die Lernprozesse nachhaltiger wirken, das Wissen weniger träge und somit flexibler und kreativer anwendbar wird.

Im Zentrum von kompetenzorientierten Projektarbeiten stehen generell die eigenständige Entwicklung, Erarbeitung und Präsentation von Inhalten durch die Lernenden.³¹ Bei dem hier vorgestellten Projekt haben Studierende die Aufgabe bekommen, im Anschluss an die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Thema des Lehrplans für den islamischen Religionsunterricht mit interreligiösem Bezug, die wichtigsten inhaltlichen Grundlagen für die jeweilige Schulstufe didaktisch aufzuarbeiten, einen Lebensweltbezug zu schaffen und letztlich den Output mithilfe eines Videos im Plenum zu präsentieren. Das Arbeiten erfolgte dabei kooperativ und trainierte u.a. die Teamfähigkeiten. All die genannten Aspekte knüpfen an das kompetenzorientierte Lehren und Lernen an, wo Lernende als selbstständige Subjekte im Mittelpunkt der Lehr- und Lernprozesse stehen. Sich selbst als kompetent zu erleben ist für die Studierenden dort möglich, wo sie sich mit ihren Fähigkeiten einbringen und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zum Ausdruck bringen können. Im Rahmen der LehrerInnenbildung sollten generell Kompetenzen bei Studierenden gefördert werden, im vorgestellten Fall handelt es sich neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompeten-

29 GEISSLER, Karlheinz: Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“, Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien 1985, 8.

30 Vgl. EBD., 8.

31 Vgl. BRENNER, Gerd / BRENNER, Kira: 80 Methoden für die Grundschule, Berlin: Cornelsen Verlag 2012, 21.

zen genauso um die Förderung von Medienkompetenzen. Die Studierenden sollen dabei befähigt werden, „mit eigenen reflektierten Vorstellungen selbsttätig mit Medien zu handeln und ihre Produkte wiederum kritisch zu reflektieren“.³²

Die Projektgestaltung orientierte sich an den publizierten Praxisbeispielen von Rösch et al. im Bereich der Videoerstellung.³³ Kurze Filme oder Erklärvideos gewinnen – vor allem bei jungen Menschen – an Beliebtheit, junge Heranwachsende informieren sich mittlerweile auf *YouTube* über unterschiedliche Themen, und dies zumeist mithilfe von Kurz- oder Erklärvideos.³⁴ Aus diesem Grund verfolgte die Lehrveranstaltung – unter anderem – das Ziel, bei den angehenden islamischen ReligionslehrerInnen jene Fähigkeiten zu fördern, die sie in ihrem schulischen Alltag verwenden können, und zwar die Erstellung von Erklärvideos einerseits sowie die Begleitung der SchülerInnen im islamischen Religionsunterricht bei der Erstellung ihrer eigenen Erklärvideos andererseits. Der Prozess der Erstellung von Erklärvideos ist mittlerweile mithilfe unterschiedlicher Apps einfach und ohne viel Aufwand gut zu bewerkstelligen.

Eine Projektarbeit besitzt einen klar strukturierten Ablauf, so ist auch die Videoproduktion mit klaren Arbeitsaufträgen verbunden, in der Kompetenzen der Studierenden systematisch gefördert werden. Die Studierenden bekamen dabei folgenden Leitfaden, der in der Einführungsveranstaltung besprochen wurde, um die Studierenden in das Projekt einzuführen:

Gruppe	Max. vier TeilnehmerInnen pro Arbeitsgruppe
Thema	Thema und Schulstufe frei wählbar, ein Bezug zur Interreligiosität, Orientierung am Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht
Medienform	Präsentation des Endprodukts im Videoformat, das Video ist dabei max. fünf Minuten lang, das Videoformat ist frei wählbar
Präsentation	Präsentation des Videos, Erläuterung des Projekts (max. 15 min.).
Checkliste	Im Laufe des Projekts eine Checkliste erstellen: Was wird für das Projekt benötigt?
Tagebuch	Projekttagebuch führen; fachwissenschaftliche Recherche und didaktische Aufarbeitung dokumentieren, Tipps und Tricks in Bezug auf das Projekt in das Tagebuch aufnehmen, projektbezogene Erfahrungen und Herausforderungen reflektieren, insbesondere die Nutzung digitaler Medien
Abschlussarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Thema darstellen und beschreiben - Lebensweltliche Bedeutung des Themas für SchülerInnen der gewählten Schulstufe - Fachwissenschaftliche Grundlagen in Bezug auf das Thema - Didaktische Umsetzung - Zentrale Grundlagen zur Projektdurchführung - Reflexion des Projekts - Anhang: Checkliste; was wird für das Projekt benötigt?

³² SCHORB, Bernhard: Grundlagen medienpädagogischer Handreichung. Interview mit Prof. Dr. Bernd Schorb (Universität Leipzig), in: RÖSCH, Eike u.a. (Hg.): Medienpädagogik. Praxis. Handbuch, München: kopaed 2012, 89–90, 90.

³³ Vgl. RÖSCH, Eike u.a. (Hg.): Medienpädagogik. Praxis. Handbuch, München: kopaed 2012, 305–366.

³⁴ Vgl. MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBAND SÜDWEST 2018, 43–51 [Anm. 7].

Während der gesamten Phase der Projektarbeit (Recherche, Dokumentation, Videoaufnahmen etc.) wurden die Studierenden von der Lehrperson begleitet (durch Inputs, Hilfestellungen, Feedback etc.). Dadurch, dass die Recherche und die Videoproduktion auch außerhalb der Lehrveranstaltung stattfanden, wurde mithilfe der Lernplattform „Moodle“ ein Diskussionsforum erstellt, in dem offene Fragen diskutiert und vom Lehrveranstaltungsleiter begleitet wurden. In den eigenen Videoproduktionen, die eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung voraussetzten, zeigten sich bei den Studierenden neue und kreative Ausdrucksformen: So wurden beispielsweise religiöse Inhalte kreativ und altersgerecht mit der Lebenswelt in Verbindung gebracht. Eine Gruppe beschäftigte sich etwa mit den Verhaltensregeln in den Gotteshäusern: Zum einen wurden die erwünschten Handlungen beim Besuch eines Gotteshauses vor Ort in unterschiedlichen Szenen mit einem Begleitkommentar vorgestellt. Gleichzeitig wurden auch die unerwünschten Handlungen thematisiert, indem diese humoristisch dargestellt wurden. Bei der Präsentation erlangte dieses Video besondere Aufmerksamkeit, die Gruppe bekam von den Mitstudierenden ein positives Feedback, insbesondere wurde der im Video geschaffene Realitäts- und Lebensweltbezug hervorgehoben. Eine andere Gruppe fertigte für die Videoproduktion männliche und weibliche Figuren an, wodurch kreative Videoszenen möglich wurden. Es ging dabei darum, wie das friedliche Zusammenleben unter den Menschen im Alltag gestaltet werden kann, also wie man sich gegenseitig grüßen und unterstützen kann, wie gemeinsam religiöse Feste gefeiert werden können etc.

Im Anschluss an die einzelnen Präsentationen wurde im Plenum die jeweilige Projektarbeit reflektiert und evaluiert. Für jede Gruppe gab es außerdem vom Lehrveranstaltungsleiter ein individuelles Feedback sowohl zur Präsentation als auch zur schriftlichen Arbeit. Bei der schriftlichen Arbeit lag der Schwerpunkt u.a. darin, den Einsatz digitaler Geräte kritisch zu reflektieren. Zentral waren dabei die Reflexion und die Beschreibung der Gelingensbedingungen sowie der Hinweis auf die dabei entstandenen Herausforderungen. Eine der Aufgaben war auch, den Mehrwert, der sich durch den Einsatz digitaler Geräte für das Projekt ergeben hatte, zu reflektieren und diesen genau zu beschreiben. In den gemeinsamen Reflexionsgesprächen wurden u.a. sowohl die Chancen als auch die Herausforderungen digitalen Lehrens und Lernens reflektiert. Die Studierenden hoben dabei insbesondere die durch das Projekt gegebene Möglichkeit hervor, selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten und dabei neue digitale Geräte einsetzen zu können, dies war der ausschlaggebende Faktor für die Lern- und Arbeitsmotivation. In der Lehrveranstaltung wurden außerdem Möglichkeiten reflektiert, wie die erstellten Videos im Rahmen der Praxis (der Pädago-

gisch-Praktischen Studien) im islamischen Religionsunterricht eingesetzt werden können.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Überlegungen zum digitalen Lernen in der Hochschule aus christlicher und islamischer Perspektive zeigten auf, dass sich das digitale Lernen in der Religionspädagogik noch in der Anfangsphase befindet. Zugleich wurde auch demonstriert, welche Möglichkeiten sich für die Gestaltung interreligiöser Lehr- und Lernprozesse in der Hochschullehre ergeben können, wenn digitale Medien zum Einsatz kommen. In diesem Sinne erscheinen gerade hochschuldidaktische Reflexionen von Best-Practice-Beispielen als sinnvoll. Am Arbeitsbereich der Katholischen Theologie/Religionspädagogik der PH Freiburg und am Institut für Islamische Religion an der KPH Wien/Krems sind in diesem Sinne zwei Umsetzungsbeispiele digitalen Lehrens und Lernens in der Hochschullehre realisiert und im vorliegenden Beitrag in hochschuldidaktischer Absicht reflektiert worden. Es zeigte sich, dass der digitale Medieneinsatz bei den beiden vorgestellten Projekten auf die Studierenden motivierend wirkte und sich daraus ein Mehrwert ergeben hat, insofern die Studierenden in den gemeinsamen Reflexionen zum einen die Möglichkeit selbstständigen Lernens und zum anderen den Einsatz digitaler Geräte als positive Lernerfahrungen wahrgenommen und erlebt hatten.

Tugendethik im christlich-islamischen Religionsunterricht

Auf dem Weg zu einer interreligiösen ethischen Bildung

Die Autoren

Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA, Universitätsassistent am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz.

Christian Feichtinger, Mag. DDr., MA MA
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 B/II
A-8010 Graz
christian.feichtinger@uni-graz.at



MMag. Dr. Şenol Yağdı MA MSc, Mitarbeiter im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse Wien.

Senol Yagdi, MMag. Dr. MA MSc
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 B/II
A-8010 Graz
senol.yagdi@uni-graz.at



Tugendethik im christlich-islamischen Religionsunterricht

Auf dem Weg zu einer interreligiösen ethischen Bildung

Abstract

Tugendethik und tugendethisches Lernen genießen in der gegenwärtigen deutschsprachigen Religionspädagogik wenig Aufmerksamkeit. Jedoch gibt es hier Potenziale für den christlich-islamischen Dialog: Antike Tugendlehren spielen in der christlichen wie auch in der islamischen Tradition eine wichtige Rolle; sie sind daher eine mögliche gemeinsame Grundlage ethischer Bildung, die aus den jeweiligen religiösen Traditionen selbst ableitbar und zugleich offen für säkulare Ethiken ist. Mit diesem Beitrag greifen wir aktuelle pädagogische Debatten über eine zeitgemäße tugendethische Bildung auf und möchten prüfen, ob Tugendethik und tugendethisches Lernen einen neuen und genuinen Beitrag zum christlich-islamischen Dialog und zum interreligiösen Lernen leisten können.

Schlagworte

Tugendethik – interreligiöser Dialog – ethische Bildung – kooperativer Religionsunterricht

Virtue ethics in Christian-Islamic RE

Towards an inter-religious ethical education

Abstract

Virtue ethics and enjoys little attention in contemporary religious education in German-speaking countries. This is despite its potentials for the Christian-Islamic dialogue: Ancient virtue ethics play an important role in both the Christian and Islamic traditions; they are therefore a possible common basis for ethical education, which can be derived from the respective religious traditions themselves and is also open to secular ethics. With this contribution we take up current pedagogical debates on a contemporary virtue-ethical education and would like to examine whether virtue ethics and virtue-ethical learning can make a new and genuine contribution to the Christian-Islamic dialogue and to inter-religious learning.

Keywords

virtue ethics – inter-religious dialogue – moral education – cooperative religious education

Tugendethik und tugendethisches Lernen genießen in der gegenwärtigen deutschsprachigen Religionspädagogik wenig Aufmerksamkeit. Dies scheint uns aus zwei Gründen ein Defizit zu sein: Erstens erleben moderne tugendethische Ansätze in jüngerer Zeit eine bemerkenswerte Renaissance, vor allem im anglo-amerikanischen Raum.¹ Eine kritische Verfolgung und Rezeption dieser Entwicklung kann auch für Fragen der ethischen Bildung im Kontext religiöser Bildungsprozesse fruchtbar sein. Zweitens liegen in der tugendethischen Bildung ungehobene Potenziale für den christlich-islamischen Dialog: Antike Tugendlehren spielen bis heute in der christlichen wie auch in der islamischen Tradition eine wichtige Rolle; sie sind daher eine mögliche gemeinsame Grundlage ethischer Bildung, die aus den jeweiligen religiösen Traditionen selbst ableitbar und zugleich offen für säkulare ethische Konzepte ist. Mit diesem Beitrag greifen wir aktuelle pädagogische Debatten über eine zeitgemäße tugendethische Bildung auf und bringen diese mit der katholischen und islamischen Religionspädagogik ins Gespräch.

Wir möchten prüfen, ob Tugendethik und tugendethisches Lernen einen neuen und genuinen Beitrag zum interreligiösen Lernen in der Schule² und in der Folge zum christlich-islamischen Dialog leisten können. Wir sind dabei der Ansicht, dass diese Bereiche nicht scharf voneinander abgegrenzt werden können. Wenn interreligiöser Dialog nicht nur zwischen ExpertInnen und speziell Interessierten, sondern auch breitenwirksam stattfinden soll, kann dies nur durch die Schule geschehen; entweder zwischen SchülerInnen untereinander oder durch Lehrausgänge und Einladungen arrangiert. Und wenn mit dem Begriff ‚Dialog‘ auch bestimmte Kriterien verbunden sind, die ihn qualitativ von ‚Begegnung‘ oder ‚Gespräch‘ unterscheiden,³ so benötigt Dialog zwischen beteiligten SchülerInnen meist Begleitung im Kontext eines interreligiös-dialogischen Lernens. Das hier zugrunde gelegte Verständnis des interreligiösen Lernens bezieht sich auf ein gemeinsames Team-Teaching von katholischen und islamischen Religionslehrkräften. Das Konzept dieses Beitrags setzt einen konfessionellen Religionsunterricht voraus, in dem katholische und muslimische SchülerInnen partiell gemeinsam in der Klasse von zwei Lehrkräften unterrichtet werden.

1 Für eine Übersicht vgl. CARR, David: *Virtue Ethics and Education*, in: SNOW, Nancy E.: *The Oxford Handbook of Virtue*, Oxford / New York: University Press 2018, 640–659.

2 Interreligiös Lernen ist heute im Kontext der weltanschaulich pluralen Gesellschaften ein wichtiger religionspädagogischer Untersuchungsgegenstand zahlreicher AutorInnen. Für eine Überblicksdarstellung siehe: MEYER, Karlo / TAUTZ, Monika: *Interreligiöses Lernen*, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100068/> [abgerufen am 15.01.2020].

3 Vgl. BECHMANN, Ulrike: *Interreligiöser Dialog und Religionswissenschaft. Zwischen Analyse und Engagement*, in: STAUSBERG, Michael (Hg.): *Religionswissenschaft*, Berlin: de Gruyter 2012, 449–462.

1. Aktuelle Bedeutung der Tugendethik in der ethischen Bildung

Der Begriff ‚Tugend‘ ist mit Jean-Pierre Wils zu definieren als „Charakterdisposition eines moralisch Handelnden, aufgrund derer er in der Lage ist, die seinen moralischen Überzeugungen entsprechenden Handlungen motiviert (freiwillig), angemessen und durchhaltend auszuführen“⁴. Tugenden sind erlernte habituelle Voraussetzungen des richtigen Handelns und damit eine Art verinnerlichtes ethisches Orientierungswissen. Eine tugendhafte Person gilt als in der Lage, situationsangemessen richtig zu entscheiden und zu handeln. Tugenden haben speziell das ethische Denken der Antike geprägt; bekannt sind hier vor allem die Grundtugenden Platons: Gerechtigkeit, Tapferkeit, Mäßigung und Klugheit, später ‚Kardinaltugenden‘ genannt.⁵ Aristoteles hat in seiner *Nikomachischen Ethik* eine elaborierte Tugendethik vorgelegt, in der er Tugenden als festen, seelischen Habitus (*hexis*) beschreibt, bezogen sowohl auf den Intellekt als auch auf den moralischen Charakter.⁶ Tugenden sind damit stärker an die konkrete Person rückgebunden als formale, abstrakte Ethiken und auf diese Weise handlungsnormativ offener; zugleich sind Tugenden aber verbindlicher und normativer als individuelle ‚Werte‘.⁷

Tugenden sind bei Aristoteles notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen für ein gelingendes Leben, für das Erreichen der Eudämonie; es bedarf dafür stets auch äußerer Güter.⁸ Deshalb darf eine zeitgemäße Tugendethik nie nur auf den individuellen Charakter abzielen, sondern muss auch die äußeren Bedingungen eines gelingenden Lebens bedenken und einfordern. Auch in der Philosophie der Stoa spielen Tugenden eine zentrale Rolle zur Erreichung des Zieles der Gleichmut (*apatheia*), was vor allem für das Christentum prägend war.

Tugendethische Bildung befasst sich also mit der Lehre und Einübung von Tugenden, die als notwendig für ein gelingendes Leben angesehen werden. Eine wesentliche Frage dabei ist, ob solche Voraussetzungen und Tugenden objektivierbar oder rein subjektiv sind. Damit stellen sich zugleich auch Fragen nach einer menschlichen Natur sowie einer Sinnbestimmung des Menschen (*telos*).⁹

4 WILS, Jean-Pierre: Art. Tugend, in: DÜWELL, Marcus / HÜBENTHAL, Christoph / WERNER, Micha H. (Hg.): Handbuch Ethik, Stuttgart: Metzler 2006, 534–538, 534.

5 Vgl. PLATON: Der Staat (*Politeia*). Übers. u. hrsg. von Karl Vretska, Stuttgart: Reclam 1991, 436a–441c.

6 Vgl. ARISTOTELES: *Nikomachische Ethik*. Mit einer Einführung und begleitenden Texten, Frankfurt: Fischer 2016.

7 Vgl. LINDNER, Konstantin: Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven, Paderborn: Schöningh 2017 (= *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft* 21), 144.

8 Vgl. ARISTOTELES 2016 [Anm. 7], 20.

9 Mehr dazu in Kapitel 3.

Nach ihrer Dominanz in der Antike und ihrer Renaissance in der mittelalterlichen Aristoteles-Rezeption, sowohl im Christentum wie auch im Islam, wird Tugendethik vor allem seit den 1980er-Jahren wieder verstärkt diskutiert. Auch im internationalen Diskurs zur ethischen Bildung ist das Thema Tugendethik und in der Folge tugendethische Bildung wieder aktuell, meist eng verbunden mit dem Prinzip der *character education*. Dafür gibt es mehrere Gründe:

- Etablierte formale ethische Ansätze (speziell die Ethiken Kants und des Utilitarismus) werden als zu abstrakt und von der persönlichen Lebensführung entkoppelt erlebt, weshalb sie eine personen- und lebenszentrierte Ethik als Ergänzung benötigen.¹⁰
- In einer zunehmend pluralen Gesellschaft besteht das Bedürfnis nach gemeinsamen moralischen Bezugspunkten und Ziviltugenden; diskutiert werden hier die universelle Bedeutung von Kardinaltugenden und charakterlicher Integrität als mögliche Mittler zwischen unterschiedlichen, kulturell und religiös geprägten Moralvorstellungen.¹¹
- Die Positive Psychologie hat die Frage nach dem gelingenden Leben und dem Beitrag von Schule und Bildung dazu neu aufgeworfen. Tugenden spielen für die Positive Psychologie eine zentrale Rolle; auf diese Weise wird ethische Bildung verstanden als Beitrag zum individuellen *flourishing* („Aufblühen“) von Jugendlichen, ein Begriff, der an das antike Modell der Eudämonie angelehnt ist.¹²
- Die Unterrichtsforschung hat die zentrale Bedeutung der Lehrperson für gelingende Lernprozesse neu hervorgehoben,¹³ damit stellt sich in der Professionsforschung und der Ausbildung von PädagogInnen die Frage nach einem

10 Vgl. WEBER, Verena: Tugendethik und Kommunitarismus. Individualität – Universalisierung – Moralische Dilemmata, Würzburg: Königshausen & Neumann 2002 (= Epistemata 327), 29.

11 Vgl. NUNNER-WINKLER, Gertrud / MEYER-NIKELE, Marion / WOHLRAB, Doris: Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher, Wiesbaden: VS 2006; KATAYAMA, Katsushige: Is the Virtue Approach to Moral Education Viable in a Plural Society?, in: Journal of Philosophy of Education 37/2 (2003) 325–338; MAYER, Verena: Tugend aus negativer Freiheit. Eine universelle Begründungsstruktur für moralische Normen, in: ERNST, Gerhard (Hg.): Moralischer Relativismus, Paderborn: Mentis 2009 (= ethica 17), 213–230.

12 Vgl. PETERSON, Christopher / SELIGMAN, Martin E.: Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification, Oxford / New York: OUP 2004, hier werden als zentrale Tugenden genannt: Weisheit, Tapferkeit, Menschlichkeit, Gerechtigkeit, Mäßigung, Transzendenz. Zur pädagogischen Reflexion vgl. WALKER, David I. / ROBERTS, Michael P. / KRISTJÁNSSON, Kristján: Towards a New Era of Character Education in Theory and in Practice, in: Educational Review 67/1 (2015) 79–96. Unter Flourishing wird in der Psychologie, angelehnt an den antiken Begriff der Eudämonie, ein als gelingend und sinnvoll erlebtes Leben bezeichnet. Im Unterschied zu Eudämonie oder anderen Begriffen versteht sich Flourishing nicht als ein zu erreichender Zustand, sondern als lebenslanger Prozess, vgl. KEYES, Corey L.: The Mental Health Continuum. From Languishing to Flourishing in Life, Journal of Health and Social Research 43 (2002) 207–222.

13 Vor allem in HATTIE, John: Lernen sichtbar machen, Baltmannsweiler: Schneider 2013, 129–153.

Berufsethos und dessen Beziehung zu Charakter, Habitus und persönlichen Tugenden der Lehrperson.¹⁴

- Die Moralpsychologie und mit ihr auch die ethische Bildung befinden sich nach dem Ende der Dominanz des Ansatzes von Lawrence Kohlberg in einem Prozess zunehmender Fragmentierung;¹⁵ hier werden verschiedene Ansätze neu entwickelt oder es entstehen in einem *Neo-Kohlbergianism* Hybridformen, in denen auch Tugendethik ihren Platz findet.¹⁶
- Schließlich kann auch das gegenwärtige Paradigma der Kompetenzorientierung genannt werden, da die Begriffe der Kompetenz und der Tugend einige konzeptuelle Ähnlichkeiten aufweisen.¹⁷

Zugleich wird tugendethische Bildung im deutschsprachigen ethischen Bildungsdiskurs kaum rezipiert und spielt auch „in der Religionspädagogik [...] eine untergeordnete Rolle“¹⁸. Sie wird als antiquiert wahrgenommen, als Variante einer indoktrinierenden affektiven Übertragung einer vorgegebenen Moral. Mit den gesellschaftlichen Aufbrüchen der 1960er-Jahre hat sich die Pädagogik größtenteils von traditionellen Tugendlehren distanziert, die als scheinheilig, unzeitgemäß, einschränkend und konservativ wahrgenommen wurden; mit dem Ansatz Kohlbergs stand zudem eine plausible Alternative der ethischen Bildung zur Verfügung.¹⁹ Die tugendethische Habitualisierung wurde dagegen „als schleichende Anpassung an die bestehende Moral denunziert“²⁰. Auch die missbräuchliche Verwendung von Tugendethik mit Fokus auf sog. ‚bürgerlichen Sekundärtugenden‘ (Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Gehorsam, Schamhaftigkeit ...), hat das Ihre dazu beigetragen: Hier ging es nicht mehr um das gelingende Leben des Einzelnen, sondern um die Durchsetzung sozialer Normen.²¹ Aus pädagogischer Sicht

14 Vgl. KRISTJÁNSSON, Kristján: *Aristotelian Character Education*, London: Routledge 2015, 129–143.

15 Vgl. dazu KRISTJÁNSSON, Kristján: *Moral Education Today. Ascendancy and Fragmentation*, in: *Journal of Moral Education* 46/4 (2017) 339–346; auch: GRAHAM, Jesse / HAIDT, Jonathan / RIMM-KAUFMAN, Sara E.: *Ideology and Intuition in Moral Education*, in: *European Journal of Development Science* 2/3 (2008) 269–286. Zur gegenwärtigen Rezeption Kohlbergs vgl. KELLER, Monika: *Moralentwicklung und moralische Sozialisation*, in: HORSTER, Detlef / OELKERS, Jürgen: *Pädagogik und Ethik*, Wiesbaden: VS 2005, 149–172.

16 Zum Beispiel in REST, James R. u.a.: *A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research*, in: *Journal of Moral Education* 29/4 (2000) 381–385, hier wird etwa Kohlbergs Kantianismus aufgegeben und Tugendethik erscheint als eine mögliche Entwicklungsform der Kohlberg-Stufen 5 und 6.

17 Vgl. DALLMANN, Hans-Ulrich: *Eine tugendethische Annäherung an den Begriff der Kompetenzen*, in: *Ethik und Gesellschaft* 1 (2009), in: http://www.ethik-und-gesellschaft.de/texte/EuG-1-2009_Dallmann.pdf [abgerufen am 02.05.2015].

18 SCHAMBECK, Mirjam: *Art. Tugend. IV. Praktisch-theologisch*, in: *LThK*³ 10, 300–301, 300.

19 Vgl. PFEIFER, Volker: *Didaktik des Ethikunterrichts. Bausteine einer integrativen Wertevermittlung*, Stuttgart: Kohlhammer²2009, 340–341; WIATER, Werner: *Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik*, Stuttgart: Kohlhammer 2011, 38.

20 Vgl. WILS 2006 [Anm. 5], 536.

21 Tugenden fördern Autoritarismus, wenn sie nicht als individuelle Vortrefflichkeit, sondern als soziale Norm betrachtet werden. Auch das arabische Wort für Tugend, *al-faḍīla*, bedeutet so viel wie ‚Auszeichnung‘ oder ‚Vorzug‘. Tugenden können nie Normen sein, nach denen Menschen beurteilt oder abgewertet werden.

stellt sich zudem bis heute die Frage, ob Tugendethik überhaupt im Kontext der Schule lehr- und lernbar ist und wie diese Lernprozesse empirisch nachvollzogen werden können.²²

2. Potenziale der Tugendethik im christlich-islamischen Dialog

Wir plädieren aus religionspädagogischer Sicht für eine neue, zeitgemäße, auf aktuelle Diskurse aufbauende Reflexion und Rezeption tugendethischer Bildung. Zum einen kann diese nicht mehr mit ihren überkommenen Vorläufern der 1950er-Jahre und davor identifiziert werden, zum anderen ergeben sich durch deren gemeinsame Rezeptionsgeschichte in Christentum und Islam interessante Anknüpfungspunkte für den christlich-islamischen Dialog und das interreligiöse Lernen. Monika Tautz hat 2007 von einem „Ethos-Dialog“ zwischen Christentum und Islam gesprochen, da der interreligiöse Dialog auch „die Frage nach dem dahinter stehenden Ethos, nach dem das eigene Denken und Handeln prägende Welt- und Menschenbild“²³ stellen müsse. Das Thema Tugenden und Tugendethik kommt in ihren Überlegungen jedoch nicht vor, obwohl beide Religionen hier eine gemeinsame Geschichte und Tradition aufweisen. Diese Zusammenhänge sollen hier in gebotener Kürze dargestellt werden.

2.1 Christliche Rezeption und Reflexion der Tugendethik

Das hellenistische Judentum kannte und rezipierte die vier Kardinaltugenden, sie werden in späten Schriften wie dem Buch der Weisheit oder dem 4. Makkabäerbuch erwähnt.²⁴ Das Neue Testament, speziell bei Paulus, ist sichtbar von antiken Tugendlehren geprägt, vor allem von der zu dieser Zeit populären Philosophie der Stoa: Der Einfluss der Stoa auf das frühe Christentum ist unbestreitbar, lediglich das Ausmaß wird diskutiert.²⁵ Zwar finden sich die Kardinaltugenden nicht im NT, dafür aber insgesamt dreizehn Tugend- und Lasterkataloge, die Leit-

²² Zu berechtigten und unberechtigten Kritikpunkten an tugendethischer Bildung vgl. KRISTJÁNSSON, Kristján: Ten Myths about Character, Virtue and Virtue Education – Plus Three Well-Founded Misgivings, in: *British Journal of Educational Studies* 61/3 (2013) 269–287.

²³ TAUTZ, Monika: *Interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Mensch und Ethos im Islam und Christentum*, Stuttgart: Kohlhammer 2007 (= *Praktische Theologie heute* 90), 281, 282.

²⁴ „Wenn jemand Gerechtigkeit liebt, in ihren Mühen findet er die Tugenden. Denn sie lehrt Maß und Klugheit, Gerechtigkeit und Tapferkeit. Nützlicheres als diese gibt es nicht im Leben der Menschen.“ (Weish 8,7, EÜ)
Das Buch der Weisheit ist in der katholischen und orthodoxen Kirche Teil des alttestamentlichen Kanons, während es in der Evangelischen Kirche als apokryph gilt. Das 4. Buch der Makkabäer ist in der orthodoxen Tradition sehr oft dem Alten Testament angehängt.

²⁵ Vgl. THORSTEINSSON, Runar M.: *Roman Christianity and Roman Stoicism: A Comparative Study of Ancient Morality*, Oxford / New York: University Press 2010.

linien für das Zusammenleben in der christlichen Gemeinde darstellen.²⁶ Im Fokus steht dabei jedoch das Zusammenleben in der Gemeinde, nicht das individuelle gelingende Leben; die Tugenden scheinen zum Teil mehr einem Rückzug von der Welt zu dienen als ihrer Bewältigung: Es geht um Niedrigkeit, Weltflucht, Gnade. Gleichzeitig lässt das NT jedoch Raum für Tugendethik, insofern sie keine exakten normativen Handlungsvorschriften macht; ebenso kann auch Jesus nicht als Tugendlehrer betrachtet werden, wenngleich seine Verkündigung damit durchaus Berührungspunkte aufweist.²⁷ Bemerkenswert ist die Erwähnung von Glaube, Hoffnung und Liebe im 1. Korintherbrief, welche später als ‚göttliche‘, ‚christliche‘ oder ‚theologische‘ Tugenden den klassischen Kardinaltugenden beigelegt werden.

Stoische Autoren des ersten Jahrhunderts, wie Epiktet oder Seneca, blieben wichtige Einflüsse auf das christliche Denken und Leben; Tugenden wurden hier primär als Gegengewicht zu menschlichen Lastern angesehen. Die mittelalterliche Aristoteles-Rezeption hat dann Tugendethik neu akzentuiert, speziell bei Thomas von Aquin (1225-1274), der sich neben Aristoteles auch auf die Tugendlehre des Augustinus stützt. Martin Luther (1483-1546) hingegen wandte sich eindeutig gegen die aristotelische Tugendethik, zumindest in ihrer scholastischen Rezeption, wenngleich diese ablehnende Haltung heute differenzierter betrachtet wird.²⁸ In der Folge wurde Tugendethik in der evangelischen Tradition nur eingeschränkt rezipiert, mit einer kurzen Hochphase im 19. Jahrhundert bei Friedrich Schleiermacher. In jüngerer Zeit hat sich im deutschsprachigen Raum Konrad Stock als tugendethische Ausnahme etabliert, während sich durch die tugendethische Renaissance im englischsprachigen Raum dort auch eine intensivere theologische Auseinandersetzung ergab, mit Stanley Hauerwas als prominentem Vertreter. Im Katholizismus erfuhr Tugendethik in der Neuzeit ebenso einen Bedeutungsverlust, dort zugunsten von naturrechtlichen und legalistischen Ansätzen. Im 20. Jahrhundert entstanden jedoch neue tugendethische Ansätze als Korrektiv und Befreiung vom überkommenen moralischen Ideal der bloßen Gebotserfüllung (Bernhard Häring, Eberhard Schockenhoff, Josef Pieper).²⁹

²⁶ Vgl. HORN, Friedrich W.: Tugenden und Christusbestimmtheit. Zur Tugendethik im Neuen Testament, in: NASSERY, Idris / SCHMIDT, Jochen (Hg.): *Moralische Vortrefflichkeit in der pluralen Gesellschaft. Tugendethik aus philosophischer, christlicher und muslimischer Perspektive*, Paderborn: Schöningh 2016 (= Beiträge zur komparativen Theologie 25), 17–30, 21–22.

²⁷ Vgl. EBD., 19–28.

²⁸ Besonders problematisch für Luther waren der Individualismus sowie der Leistungscharakter der Tugendethik, die er als Widerspruch zu seiner Gnadenlehre sah. Luther sprach lieber von ‚charakterlichen Dispositionen des christlichen Lebens‘, vgl. dazu DIETER, Theodor: *Martin Luther und die Tugendethik des Aristoteles*, in: NASSERY, Idris / SCHMIDT, Jochen (Hg.): *Moralische Vortrefflichkeit in der pluralen Gesellschaft. Tugendethik aus philosophischer, christlicher und muslimischer Perspektive*, Paderborn: Schöningh 2016 (= Beiträge zur komparativen Theologie 25), 31–53; ASHEIM, Ivar: *Lutherische Tugendethik?*, in: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie* 40/3 (1998) 239–260. Allgemeiner vgl. STOCK, Konrad: *Grundlegung einer protestantischen Tugendlehre*, Gütersloh: Verlagshaus 1995.

²⁹ Vgl. PORTER, Jean: *Art. Tugenden*, in: *TRE XXXIV*, Berlin / New York: de Gruyter 2002, 184–197, 189–194.

Insgesamt ist damit ein gewisser theologischer Vorbehalt gegen eine allzu optimistische Sichtweise auf tugendethische Potenziale für den christlich-islamischen Dialog geboten, da Geschichte und Diskurs in der katholischen und evangelischen Tradition unterschiedlich verliefen. Ein tugendethischer Diskurs wird sich daher möglicherweise leichter zwischen Katholizismus und Islam ergeben. Der Katechismus als offizielle Lehre der katholischen Kirche bringt die einzelnen Kardinaltugenden und die göttlichen (theologischen) Tugenden ausführlich und sehr positiv zur Sprache (KKK 1803–1813), die Kardinaltugenden werden dort bezeichnet als „Angelpunkte des sittlichen Lebens“ (KKK 1805).

Trotz dieser aktualisierten Diskussion über Tugenden in der katholischen, z.T. auch evangelischen, Theologie lässt sich tugendethisches Lernen in der gegenwärtigen deutschsprachigen Religionspädagogik nicht ausmachen. Hans-Georg Ziebertz beschreibt tugendethisches Lernen als „affektive Variante der Wertübertragung“ und weist es anschließend kritisch zurück, da bei Wertübertragung stets auf Konformität zu herrschenden Auffassungen abgezielt würde und Wertpluralität zu kurz komme.³⁰ Positiver kommen Tugenden im jüngsten Entwurf zur Wertebildung von Konstantin Lindner zur Sprache: Auch er konstatiert deren mangelnde Rezeption in der Religionspädagogik, sieht sie aber als wichtiges Korrektiv zu einem bloßen Einhalten von Geboten und würdigt ihre enge Verbindung mit dem Subjekt und dessen Denken, Fühlen und Erleben sowie ihre handlungsorientierte Ausrichtung. Dennoch legt er sein ethisches Bildungskonzept explizit als Wertebildung an, da eine praktisch orientierte, in den Alltag hineinwirkende Tugendethik für ihn eine Überforderung von Schule und Unterricht bedeutet. Lindner würdigt die Tugendethik als positiven Ansatz, sieht diese aber als nicht geeignet für ethische Bildungsprozesse in Schulen bzw. speziell im Religionsunterricht. Zudem bemerkt er auch deren geringe ökumenische Tragfähigkeit, bedingt durch die geringe Rezeption in der evangelischen Theologie.³¹

Die engsten religionspädagogischen Annäherungen an tugendethisches Lernen, allerdings nicht explizit als solches ausgewiesen, finden sich gegenwärtig im Compassion-Projekt von Lothar Kuld³² sowie beim Lernen am Modell (*local*

30 Vgl. ZIEBERTZ, Hans-Georg: Ethisches Lernen, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf, München: Kösel 2012, 434–452, 443–444.

31 Vgl. LINDNER 2017 [Anm. 8], 141–144. Bei der Tugendethik tritt damit der religionspädagogisch interessante Fall ein, dass hier zwischen katholischer und islamischer Tradition historisch mehr Berührungspunkte existieren als innerchristlich.

32 Mitleidenschaft (*compassion*) wird hier als ‚Haltung‘ bezeichnet, in ihrer expliziten Übungs- und Handlungsorientierung könnte sie auch Tugend definiert werden, vgl. KULD, Lothar / GÖNNHEIMER, Stefan: Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart: Kohlhammer 2000.

heroes) von Hans Mendl.³³ Beide Ansätze könnten konstitutiv für eine neue, interreligiöse tugendethische Bildung sein.

2.2 Islamische Rezeption und Reflexion der Tugendethik

Fragen der Ethik und im Speziellen die Lehre von den Tugenden spielen in der islamischen Tradition ebenso eine wichtige Rolle wie im Christentum.³⁴ Bereits bei Ibn Sīnā (980-1037) und Ibn Ruschd (1126-1198), die beide einen wesentlichen Einfluss auf die abendländische Philosophie und Medizin hatten, werden Antworten darauf in enger Verbindung zu den heiligen Büchern und zu Platon und Aristoteles entwickelt. Wichtigen islamischen Autoren des Mittelalters wie al-Ghazālī (1055-1111) und al-Fārābī (872-950) geht es ebenso wie den christlichen um die Einsicht in universale ethische Werte und deren lebendige Verwirklichung durch die Bildung des Charakters, wobei Philosophie und Offenbarung miteinander eine Einheit bilden sollen. Zu berücksichtigen ist dabei jedoch, dass die primäre Quelle moralischer Normen stets der Koran bleibt. Erst daran schließen die Versuche an, religiöse Haltung und philosophische Einsicht zu vermitteln. Insbesondere Miskawih³⁵ (932-1030) steht für diesen Versuch.

Al-Fārābī setzte sich intensiv mit Platon und Aristoteles auseinander und greift dabei auch auf antike Tugendlehren zurück. Er betont die Bedeutung der *dianoetischen* Tugenden (Verstandestugenden) gegenüber den *ethischen* Tugenden, weil vor allem erstere „zur Erkenntnis und damit zur Glückseligkeit führen können“³⁶. Für die ethischen Tugenden gilt das von Aristoteles übernommene Prinzip der Mitte, d.h. das Streben danach, Extreme zu vermeiden und einen Ausgleich zwischen den Affekten, Emotionen etc. zu erreichen. Deutlich ist auch bei al-Fārābī, dass das menschliche Streben nach Glück dem göttlichen Schöpfungsplan untergeordnet werden muss.

Besonders einflussreich hinsichtlich seiner ethischen Überlegungen war Miskawih. Durch ihn hält die antike Ethik Einzug in die arabisch-muslimische Welt; er

33 Vgl. MENDEL, Hans: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biographien, Stuttgart: Kohlhammer 2015 (= Religionspädagogik innovativ 8). Die Orientierung an Vorbildern gehört zu den traditionellen Lernwegen der Tugendethik; interessant ist Mendls Beschreibung der pädagogischen Kritik am Vorbild-Lernen in den 1960- und 1970er-Jahren, die analog zur gleichzeitigen Kritik am tugendethischen Lernen geschieht, vgl. EBD., 19–21.

34 Zu den Unterschieden und Analogien zwischen dem Islam und dem Christentum hinsichtlich der Ethik und der Tugendethik im Speziellen – vgl. HOCK, Klaus / KHORCHIDE, Mouhanad / TAKIM, Abdullah: Verantwortlich leben: Moral und Ethik, in: HEINE, Susanne et al.: Christen und Muslime im Gespräch. Eine Verständigung über Kernthemen der Theologie, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2016, 223–246.

35 Zur Genese und Entwicklung des islamischen Moraldenkens siehe TEKIN, Ishak: Der Ansatz der Tahdīb al-aḥlāq im Kontext der theoretischen Grundlagen der islamischen Moralerziehung, in: SARIKAYA, Yaşar / AYĞÜN, Adem: Islamische Religionspädagogik, Münster: Waxmann 2016, 83–106.

36 FERRARI, Cleophea: Antike Tugendethik in der mittelalterlichen Philosophie der islamischen Welt, in: KIESEL, Dagmar / FERRARI, Cleophea: Tugend, Frankfurt am Main: Klostermann 2016, 115.

verbindet in seinem Ansatz die Lehren des Aristoteles mit den platonischen Kardinaltugenden zu einem Gesamtkonzept.³⁷ Darüber hinaus entwickelt er einen umfassend ausgestalteten Katalog aller Tugenden, an deren Spitze die Gerechtigkeit steht. Wiederum ist es die Religion, die „mit ihren Regeln [...] die gottgegebenen Bedingungen des Glücks“³⁸ allererst hervorbringt. Deshalb seien, so Miskawaih, die Tugenden und ein glückseliges Leben nur innerhalb einer religiösen Gemeinschaft zu verwirklichen. Der Weg zur Tugend sei für den Menschen beinahe unmöglich zu beschreiten, weshalb es „also nur in der Verbindung von Ratio und Offenbarung [...] möglich [ist], das rechte Maß und damit die moralische Vollkommenheit zu erreichen“³⁹.

Deutlich ist an dieser Stelle bereits, dass im Islam die *Vervollkommnung* des Menschen ein wesentliches Ziel darstellt und ebenso von entscheidender Bedeutung ist für den Versuch, Vernunft und Glaube miteinander zu verbinden. Doch wie könnte Moralerziehung im Rahmen dieser Tradition konzipiert werden?

Als aktuelles Beispiel ist Ishak Tekin⁴⁰ zu nennen. Mit *Vervollkommnung*, arabisch: *tahqīb al-aḥlāq*, bezeichnet er das Ziel der islamischen Moralerziehung. Er greift dabei auf die bereits kurz dargestellte Traditionslinie zurück. Wiederum war es Miskawaih, der in seinem gleichnamigen Werk *Tahqīb al-aḥlāq* den Grundstein für eine ausgearbeitete Theorie des vollkommenen Menschen bereits im 10. Jahrhundert gelegt hat. Miskawaih unterscheidet hinsichtlich des Erwerbs einer moralischen Haltung bzw. der damit korrespondierenden Charaktereigenschaften zwischen solchen, die von Geburt an vorhanden sind, und solchen, die erst im Lauf des Lebens durch Erziehung oder Gewohnheit erworben werden. Im Fall der letzteren wäre zu diskutieren, wie die gewünschten Eigenschaften an die nachfolgende Generation weitergegeben werden können (siehe unten).

In Tekins Interpretation bezieht sich das Konzept der *Vervollkommnung* im Wesentlichen auf die Reinigung der Seele von negativen Strebungen und auf die Höherentwicklung menschlicher Fähigkeiten in theoretischer und praktischer Perspektive. Beide Aspekte lassen sich auch in der griechischen Antike nachweisen. Die dabei angestrebten *Tugenden* können wie bei Aristoteles in charakterliche und intellektuelle unterschieden werden.

37 Vgl. EBD. 2016, 118–119.

38 EBD., 120.

39 EBD., 121.

40 Vgl. TEKIN, Ishak: Der Ansatz der Tahqīb al-aḥlāq im Kontext der theoretischen Grundlagen der islamischen Moralerziehung, in: SARIKAYA, Yaşar / AYĞÜN, Adem (Hg.): Islamische Religionspädagogik, Münster: Waxmann 2016, 83–106.

Zur praktischen Konkretisierung der islamischen Morallehre haben die klassischen Gelehrten festgelegt, welche Eigenschaften jene Taten/Handlungen des Menschen aufweisen müssen, um zum Gegenstand der Moralerziehung werden zu können: „Sie müssen bewusst entstehen, dauerhaft sein und sich zu einer automatischen Reaktion entwickelt (habitualisiert) haben.“⁴¹ Auf dieser Grundlage sind insbesondere von al-Fārābī und Miskawaih unterschiedliche Tugendkataloge entwickelt worden, die auf den klassischen Kardinaltugenden (arabisch: *al-faḍīla*) aufbauen: der Weisheit, der Gerechtigkeit, der Sittsamkeit und des Mutes.⁴²

Im Anschluss daran soll nun nochmals die bereits oben formulierte Frage nach der Lehrbarkeit von Tugenden aufgegriffen werden. Gemäß der hier dargestellten Tradition zielt die islamische Moralerziehung – vermittelt der Entfaltung von menschlichen Tugenden – auf eine Erziehung der zugrundeliegenden seelischen Kräfte, d.h. dass der Mensch in die Lage versetzt werden soll, seine Bedürfnisse, Wünsche und Neigungen auf eine Weise zu lenken, die es ihm erlaubt, ein tugendhaftes Leben zu führen. Hierbei steht der Versuch der islamischen Moralerziehung im Mittelpunkt, „das Unterkontrollebringen emotionaler Neigungen durch Vervollkommnung der Denkfähigkeit der Individuen“⁴³ zu fördern. Diese Überlegungen von Ishak Tekin bleiben jedoch sowohl hinsichtlich der konkreten Umsetzung im islamischen Religionsunterricht als auch bezüglich der Verbindung zu aktuellen pädagogischen bzw. didaktischen Konzepten abstrakt. Die angedeuteten Verbindungen zum sozialen Lernen, zum *self-directed learning* oder zu einer fertigkeitsszentrierten Erziehung⁴⁴ werden nicht weiter präzisiert und es werden auch keine Argumente dafür vorgelegt, wie eine begründete religionspädagogische Praxis für den islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage der religiösen Tradition einerseits und auf der aktuellen Forschung andererseits errichtet werden könnte.

Die Geschichte zeigt, wie differenziert im Islam tugendethische Entwürfe diskutiert und konzipiert wurden, deren Relevanz für die gegenwärtigen Debatten jedenfalls von Interesse sein können. Um an ethische Diskurse der Gegenwart anschlussfähig zu sein, ist es jedoch nötig, eine primär historisch-rekonstruktive Perspektive zu überwinden und den Konnex zur Gegenwart herzustellen. Darin liegt auch bspw. die Schwäche des Ansatzes von Idris Nassery, der in seinem

41 EBD., 92.

42 Vgl. EBD., 94–95.

43 EBD., 99–100.

44 Vgl. EBD., 101–104.

Aufsatz⁴⁵ die Theorie von al-Ghazālī historisch detailliert rekonstruiert, jedoch bei dessen Synthese von philosophischer Tugendethik und islamischer Gotteserkenntnis stehen bleibt, ohne die Anschlussfähigkeit für die Gegenwart zu reflektieren.

Einen möglichen Ansatzpunkt bietet in diesem Zusammenhang Mouhanad Khorchide.⁴⁶ In seinen Überlegungen legt er eine gegenwartsbezogene und theologisch begründete Interpretation der religiösen Quellen vor, die es erlaubt, die islamische Ethik in Beziehung zur Lebenswelt der MuslimInnen in Europa zu setzen. Die Wurzel der Ethik liege gemäß dem Koran in der Selbsterkenntnis des Menschen. Alle Menschen sind dazu aufgefordert, sich zu befragen und sich auf den Weg zur Vervollkommnung zu begeben. Deshalb sei es auch wichtig, die moralische Normenlehre von der Rechtslehre zu unterscheiden, denn während sich die Moral an das Herz des Menschen wendet, bezieht sich das Recht auf die Gesellschaft und die Suche nach Gerechtigkeit. Die dritte menschliche Dimension stellt schließlich die Vernunft dar, die sowohl zur Philosophie als auch zur Religion gehört. In der Moral sind ihrerseits die Tugenden beheimatet, die – um sich entfalten zu können – auf ein geläutertes Herz angewiesen sind. Insofern gehe es nicht primär um Normen und Tugendkataloge, sondern darum, den Menschen für Gott zu öffnen und ihm dabei zu helfen, ein tugendhaftes Leben zu führen. Daran kann mit den Methoden der modernen interreligiösen Didaktik angeknüpft werden, indem individuelle und soziale Tugenden in der Begegnung mit anderen entwickelt und gefördert werden. Schließlich bleibt Folgendes ein wichtiges Ziel auch des islamischen Religionsunterrichts: „Es ist die Idee, dass Glaube und Vernunft eine Verbindung eingehen können, die ethisches Handeln möglich macht und dabei gottgewollt und orthodox ist.“⁴⁷

Dennoch werden Tugenden in aktuellen islamischen Lehrbüchern (bspw. Islamstunde für die Sekundarstufe I) bis dato nicht dezidiert angesprochen. Allerdings wird unter dem Schlagwort ‚Miteinander leben‘ Bezug auf verschie-

45 NASSERY, Idris: Tugenden und Laster. Ein ghazālischer Ansatz, in: NASSERY, Idris / SCHMIDT, Jochen: Moralische Vortrefflichkeit in der pluralen Gesellschaft. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2016, 91–111.

46 KHORCHIDE, Mouhanad: Scharia. Der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik, Freiburg: Herder 2016.

47 FERRARI 2016 [Anm. 34], 124.

dene Charaktereigenschaften genommen, die traditionell als Tugenden gelten.⁴⁸ Darüber hinaus werden implizit Bezüge zum interreligiösen Lernen hergestellt, wenn etwa auf die unterschiedlichen Gottesvorstellungen in den monotheistischen Religionen hingewiesen wird. Allerdings existiert in den Schulbüchern weder ein explizites Tugendkonzept noch eines des interreligiösen Lernens – eine tugendethische Analyse dieser Schulbücher, auch im Vergleich zu christlichen Schulbüchern, wäre wünschenswert, ist hier aber nicht leistbar.

Um das tugendethische Potential, das im Islam vorhanden ist, für den islamischen Religionsunterricht nutzbar zu machen, scheint es deshalb geboten, die in der Tradition ausgearbeiteten Konzepte kritisch auf die Gegenwart zu beziehen und sie in ihrer Bedeutung für ein interreligiöses Lernen zu entfalten.

3. Tugendethisches Lernen im christlich-islamischen Dialog – Potenziale und Grenzen

Tugendethik bietet einen gemeinsamen ethischen Referenzpunkt im christlich-islamischen Dialog. Hier kann der Religionsunterricht und gerade der interreligiöse Unterricht ansetzen, indem er aufzuzeigen versucht, inwiefern beide religiösen Traditionen eine gemeinsame moralische Basis aufweisen. Dies kann durch die Tugendlehren der beiden Religionen vollzogen werden, indem die jeweiligen Lehren auf die heutige gesellschaftliche Situation übertragen und dadurch der tatsächlichen Lebenswelt der SchülerInnen angepasst werden. Dies entspricht der Definition von Tugenden, die eben kein abstraktes Moralsystem darstellen, sondern vom Individuum verinnerlicht werden in der Form einer Charakterdisposition. Tugendethik tritt dabei nicht in Konkurrenz zu anderen ethischen Systemen, sondern ergänzt diese um die Frage der Person und der Innerlichkeit. Tugendethische Bildung heute verzichtet auf ihre zu Recht kritisierte Verbindung zu Macht und Konformität; im Gegenteil kann sie nun alternative Haltungen zu gängigen gesellschaftlichen Problemen einbringen,⁴⁹ Gerechtigkeit gegen Ungerechtigkeit setzen, Maßhalten gegen Verschwendung und Konsumismus, Klugheit gegen Kritiklosigkeit, Mut gegen gesellschaftliches Schweigen. Der interreligiöse Unter-

⁴⁸ Beispielhaft kann auf folgende Themen in den Schulbüchern der islamischen Religion verwiesen werden: In *Islamstunde 5* wird die Frage des friedlichen Zusammenlebens mit jener nach einem guten Charakter verbunden. Negative und positive Eigenschaften eines Charakters werden kontrastiert. Vgl. SHAKIR, Amena (Hg.): *Islamstunde 5*. In *Freundschaft leben*, Wien: Oldenburg 2015. *Islamstunde 6* behandelt das Thema der Gerechtigkeit im Islam. Vgl. SHAKIR, Amena (Hg.): *Islamstunde 6*. *Die Schöpfung bewahren*, Wien: Oldenburg 2016. *Islamstunde 7* greift die positiven Charaktereigenschaften der Geduld und der Selbstbeherrschung auf. Vgl. SHAKIR, Amena (Hg.): *Islamstunde 7*. *Wie werde ich stark?*, Wien: Oldenburg 2016. In *Islamstunde 8* wird schließlich auf die Bescheidenheit, Sanftmut sowie die Versöhnung Bezug genommen. Die dabei herangezogenen Wertvorstellungen werden jeweils entweder mit Versen des Korans oder mit Aussagen des Propheten erläutert. Vgl. SHAKIR, Amena (Hg.): *Islamstunde 8*. *Die Anderen respektieren*, Wien: Oldenburg 2017.

⁴⁹ Vgl. NUSSBAUM, Martha: *Aristotelian Social Democracy*, in: DOUGLAS, R. Bruce / MARA, Gerald R. / RICHARDSON, Henry S. (Hg.): *Liberalism and the Good*, New York / London: Routledge 1990, 203–252.

richt soll die SchülerInnen dabei unterstützen, gemeinsame Grundlagen kennenzulernen, um ein geteiltes Leben in gegenseitiger Wertschätzung beschreiten zu können.

Eine Besonderheit der Tugendethik ist, dass sie am individuellen Menschen festgemacht wird. Es geht nicht um bestimmte, mit einer konkreten (religiösen) Tradition verbundene kasuistische Handlungsnormen, Werte oder Gebote; vielmehr können Tugenden in *jedem* Menschen erkannt und wertgeschätzt werden, unabhängig von dessen Herkunft oder religiösen Überzeugungen. Tugendethische Bildung heute kann zunächst eine Schule der Wahrnehmung sein; nämlich Tugenden am Einzelnen zu erkennen und zu würdigen, auch wenn ich sonst nicht mit dessen Einstellungen oder Zugehörigkeiten übereinstimme. Im Kennenlernen des Anderen setzt sich das Subjekt nicht nur von diesem ab, sondern sucht in ihm gemeinsame Anknüpfungspunkte.

Tugendethische Bildung ist zudem mehr als moralische Erziehung: Klugheit als dianoetische bzw. epistemische Tugend leistet einen wesentlichen Beitrag dafür, dass Bildungsprozesse gelingen: Neugier, Lernfreude, kritisches Denken oder Toleranz sind fundamentale Bildungsziele. Tugendethische Bildung wertschätzt und fördert die Tugend der Klugheit, die keine rein selbstbezogene Vernunft, sondern auf die Gemeinschaft bezogen ist.⁵⁰ Eine zeitgemäße religiöse Tugendethik ermutigt *aus ihrer Glaubensüberzeugung heraus* zum Denken, Wissenwollen und Hinterfragen. So verstanden ist Tugendethik auch als Beitrag zum Bildungsziel der ethischen Autonomie zu sehen: Ich benötige Tugenden wie Klugheit, Gerechtigkeit oder Mut, um moralisch richtige Entscheidungen zu treffen und durchzuführen; um moralische Normen aus Überzeugung und nicht nur aus Zwang und Gewohnheit anzuerkennen. Tugendethik bietet damit einen Mittelweg zwischen einer handlungsnormativen Gebotsmoral und einer moralischen Beliebigkeit.

Eine weitere Chance neuer tugendethischer Ansätze ist die Anbindung von ethischen Lernprozessen an das lernende Subjekt und seine konkrete Lebenswelt. Tugenden weisen eine sehr persönliche Komponente auf. Wie Khorchide betont, liegt die Wurzel der koranischen Ethik gerade in der Selbsterkenntnis des Menschen. Dies kann im Zuge des Unterrichts etwa mit der *Me/Arete*-Methode von Luigina Mortari geübt werden. Hier wird das Alltagserleben systematisch mit Hilfe eines Tagebuches reflektiert im Hinblick auf ethisch bedeutungsvolle Erlebnisse im Alltag, festgehalten werden auch die dabei erlebten Gedanken und Emotionen; Mortari hat hier vor allem die Tugend der Fürsorge als Entwicklungsziel

50 Vgl. KRISTJÁNSSON 2015 [Anm. 15], 87; LUCKNER, Andreas: Klugheitsethik, in: DÜWELL, Marcus / HÜBENTHAL, Christoph / WERNER, Micha H. (Hg.): Handbuch Ethik, Stuttgart: Metzler 2006, 206–217.

im Blick.⁵¹ Eine solche Arbeit im Zuge des interreligiösen Lernens kann aufzeigen, dass jenseits unterschiedlicher moralisch-ethischer Denksysteme jeder Einzelne konkrete Alltagssituationen bewältigen muss; hier lassen sich gemeinsame Erfahrungsfelder jenseits religiöser Zugehörigkeit ausloten. Der direkte Bezug zur tatsächlichen Lebenswelt der SchülerInnen spielt hierbei eine fundamentale Rolle, aktuelle gesellschaftliche Probleme sollten aufgegriffen und diskutiert werden. In einer gemeinsamen Erarbeitung der Problematiken lernen die SchülerInnen die jeweils andere Religion besser kennen und treffen sich sozusagen in der goldenen Mitte, indem tugendhafte Mäßigung als Schlüssel zu tolerantem Handeln verstanden wird.

Für das interreligiöse Zusammenleben kann zudem die Tugend der Gastfreundschaft ein Leitmotiv sein. In an die Unterrichtssituation angepasster Form kann man diese Tugend folgendermaßen konkretisieren: *Ich nehme dich als Gast in meiner Religion auf, ich zeige dir meine religiösen Praktiken und die damit verbundenen Werte. Bitte erweise auch du mir deine Gastfreundschaft, ich bin neugierig, dich besser kennen zu lernen, in deine Lebenswelt eintreten zu dürfen.* Die Tugend der Gastfreundschaft wird so zu einer Bedingung für ein gegenseitiges Kennenlernen, ebenso wie die Tugend der Empathie. Wenn ich den anderen nicht in meine Religion einlade, kann auch kein Dialog stattfinden. Ebenso muss ich die Haltung mitbringen, die Gastfreundschaft im Gegenüber vorauszusetzen, um ihm offen begegnen zu können. In der Unterrichtspraxis können hierbei auch Ausflüge in Gotteshäuser geplant werden, um die Tugend der Gastfreundschaft besonders zu verdeutlichen.

Zugleich haben tugendethische Lernmodelle auch ihre Grenzen. Semantisch starke Begriffe wie ‚Gerechtigkeit‘ oder ‚Mut‘ sind zwar schnell intuitiv erfassbar, auf den zweiten Blick ist jedoch nicht so einfach zu bestimmen, was sie genau bedeuten. Gerade in unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Traditionen kann es abweichende Deutungen dieser Begriffe geben. Der Austausch über das Begriffsverständnis ist aber auch eine Lernchance. Die Deutungsoffenheit kann gerade eine Stärke von Tugenden sein, da sie je nach Zeit und Kontext neu definiert, verhandelt und angepasst werden müssen.⁵²

Als grundlegendes Problem ist zudem die Anthropologie zu nennen. Tugendethik setzt im Regelfall ein bestimmtes Konzept einer ‚menschlichen Natur‘, womöglich sogar einen *telos* des Menschen voraus; sie bedarf eines Maßstabs

51 Vgl. MORTARI, Luigina / MAZZONI, Valentina: *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Verona: Cortina 2014; MORTARI, Luigina: *MelArete. Cura, etica, virtù*, Mailand: Vita e Pensiero 2019. Der Ausdruck *MelArete* leitet sich von den griechischen Begriffen *melete* (Übung, Praxis) und *arete* (Tugend) ab.

52 Vgl. MAYER 2009 [Anm. 12], 12.

für das Gute. Im gegenwärtigen säkularen Denken ist ein solches normatives Menschenbild schwer auszumachen. Für die Religionen hingegen gibt es theologisch klar akzentuierte Bilder vom Menschen, die ihm spezifische Fähigkeiten, Rollen und Aufgaben zuweisen. Gerade im interreligiösen Dialog kann daher die Frage nach einer von Gott herkommenden Wesens- und Zielbestimmung des Menschen aufgeworfen werden. Für eine Öffnung hin auch zu säkularen Konzepten müsste jedoch klargelegt werden, dass Tugenden nicht notwendig einer Gottesbeziehung oder einer religiösen Gemeinschaft bedürfen, um sie zu entwickeln.

Lindners Einwand, dass ein konsequentes tugendethisches Lernen eine Überforderung von Schule, noch mehr für die begrenzte Stundenzahl des Religionsunterrichts darstelle, ist berechtigt. Doch streng genommen müsste dies im selben Maße für alle ‚ambitionierten‘ schulischen Ansätze gelten: Auch die Ansprüche, im Unterricht, ein ‚sokratisches Gespräch‘ zu etablieren, mit Kindern zu philosophieren, eine ideale diskursethische Sprechsituation zu ermöglichen oder gar zu autonomen ethischen Entscheidungsfindungen anzuleiten, scheinen dann überfordernd; letztlich könnte dies sogar grundsätzlich für ‚Bildung‘ im Humboldt’schen Sinn behauptet werden. Dennoch kommen all diese Ansätze in der Schule zur Anwendung, da ihnen ein intrinsischer Wert zuerkannt wird, auch wenn ihre Ziele nicht zur Gänze realisiert werden können. Aus unseren bisherigen Überlegungen lässt sich auch ein intrinsischer Wert von tugendethischen Ansätzen behaupten, gerade für den christlich-islamischen Dialog im Rahmen interreligiöser Lernprozesse in der Schule. Es ist definitiv vermessen, SchülerInnen zu ‚tugendhaften‘ Menschen heranziehen zu wollen, und doch kann eine Auseinandersetzung mit Tugenden wertvoll sein und können damit positive Veränderungen und neue Sichtweisen bewirkt werden.

Für eine empirisch orientierte Religionspädagogik stellt sich abschließend vor allem die Frage nach dem Erweis der Wirksamkeit tugendethischer Lernprozesse. Diese ist jedoch äußerst schwer zu beantworten: Tugenden sind nicht in situativen Experimenten messbar, tugendethische Lernprozesse würden Langzeitstudien benötigen, die auch in das Alltagsleben der Lernenden hineinreichen; dies ist jedoch nicht einfach umzusetzen. Die Schwierigkeit, den Lernerfolg tugendethischer Ansätze empirisch zu ermitteln, ist sicherlich das wesentliche Problem für deren Implementation im Unterricht.⁵³

53 Vgl. KRISTJÁNSSON 2015 [Anm. 15], 61.

4. Verortung im schulischen Lernen

Für einen Religionsunterricht im Ausmaß von zwei Stunden wäre ein konsequentes tugendethisches Lernen, das eine gezielte Ausbildung von Tugenden zum Ziel hat, eine Überforderung.⁵⁴ Solche Lernansätze bedürfen eines umfassenden Engagements der ganzen Schule mit all ihren Unterrichtsgegenständen wie auch der beteiligten Familien; zudem ist hier ein weitgehender gemeinschaftlicher Wertekonsens nötig, der in einer pluralen Gesellschaft schwierig zu erzielen ist.⁵⁵ Aber auch wenn „Weisheit bzw. Klugheit, Tapferkeit, Mäßigung und Gerechtigkeit nicht die spezifische Moralität der pluralistischen Gesellschaft ausmachen“, ist Hans-Joachim Werner darin Recht zu geben, dass es sich hier „um Haltungen handelt, die für jede Gesellschaft wichtig sind, weshalb auch eine pluralistische Gesellschaft nicht auf sie verzichten kann“⁵⁶.

Daher können und sollen Formen des tugendethischen Lernens im Religionsunterricht, und auf Grund des gemeinsamen Erbes gerade auch im christlich-islamischen dialogischen Lernen, eingesetzt werden. Konkret könnten damit folgende didaktischen Lernziele verbunden sein:

- Bewusstsein für gemeinsame Geschichte, Anliegen und tugendethische Ansätze in der christlichen und islamischen Tradition
- Selbstreflexion und Aufmerksamkeit für die Bedeutung von Tugenden im alltäglichen Miteinander
- Wahrnehmen und Wertschätzen von Tugenden bei anderen Menschen unabhängig von deren Herkunft, Religion oder anderen Überzeugungen
- positives Verständnis und Förderung dianoetischer Tugenden (Klugheit, Neugier, Kritikfähigkeit, Toleranz), begründet aus der eigenen religiösen Tradition heraus

Methodisch könnte dies in interreligiösen Lernprozessen u.a. wie folgt umgesetzt werden:

⁵⁴ Vgl. LINDNER 2017 [Anm. 8], 141–143.

⁵⁵ Es gibt jedoch Schulen, die sich als Ganze dem tugendethischen Lernen verschrieben haben, einflussreich hier ist vor allem das *Virtues Project*, dargestellt in KAVELIN POPOV, Linda: Wege zur Charakterbildung. Tugenden und Lebensqualitäten für Kinder und Jugendliche, Jenbach: Shira Publishing 2014. Für eine Darstellung und Reflexion der Implementation in einer österreichischen Volksschule vgl. ULZ, Anita: Tugendethisches Lernen in der Grundschule. Herausforderungen und Chancen, Graz 2015 (= Masterarbeit Universität Graz).

⁵⁶ WERNER, Hans-Joachim: Moralische Erziehung und Pluralismus. Eine Herausforderung für die heutige Schule, in: *Ethica* 4/4 (1996) 339–362, 350.

- Lernen am Modell: Beispiele für tugendhafte Menschen in Geschichte und in der gemeinsamen Lebenswelt der SchülerInnen, aus unterschiedlichen religiösen Traditionen
- *Me/Arête*: Analyse und Selbstreflexion des eigenen Alltags im Hinblick auf moralisch und tugendethisch relevante Situationen
- Diskussion über die Begriffsbestimmung von Tugenden: Was heißen für mich Klugheit, Mut, Gerechtigkeit, Mäßigung, Dankbarkeit ...?
- Förderung der Wahrnehmung von Tugenden: Welche Tugenden nehme ich bei meinen Mitmenschen, MitschülerInnen, LehrerInnen etc. wahr?
- Lektüre und Vergleich unterschiedlicher tugendethischer Ansätze aus Philosophie und Religion
- Förderung einer dianoetischen Tugendhaftigkeit durch Philosophieren/Theologisieren mit Jugendlichen sowie Entwicklung einer Frage- und Diskussionskultur im Unterricht
- gemeinsame soziale Projekte zur Förderung von Empathie und Engagement
- Lektüre beispielhafter Erzählungen, in denen tugendhaftes Verhalten sichtbar wird

Mit Blick auf die Bedeutung der äußeren Güter für die Entwicklung von Tugenden ist darüber hinaus das Engagement der ReligionslehrerInnen für ein positives Schulklima und die Entwicklung einer Schulkultur von hoher Bedeutung. Es ist darauf zu verweisen, dass für das Gelingen tugendethischer Bildung ein religionspädagogischer Habitus⁵⁷ der Religionslehrkräfte eine wichtige Bedingung ist. Ein interreligiöser Unterricht stellt den Religionslehrkräften verschiedener Konfessionen die Aufgabe, eine „interkonfessionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationskompetenz“ zu entwickeln.⁵⁸ Des Weiteren ist es notwendig, sowohl in der Aus- und Weiterbildung als auch bereits im Dienst stehende Lehr-

57 Generell kann nach MENDEL zwischen einem „wissenschaftlich-reflexive[n]“ und einem „pragmatisch-reflexiven Habitus“ unterschieden werden, wobei Ersterer im Zuge der universitären Ausbildung und Letzterer in der Praxis angeeignet wird. MENDEL, Hans: Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung: Referendariat, Weiterbildung und Vernetzung, in: HEIL, Stefan/ MENDEL, Hans / SIMON, Werner / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster: LIT Verlag 2005, 127–148, 125. Innerhalb dieses Rahmens können und sollen weitere Kompetenzfelder erschlossen werden, um eine spezifische religionspädagogische Reflexionsfähigkeit entwickeln zu können. LENHARD, Hartmut: Referendariat/Vorbereitungsdienst, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200364/> (2018) [abgerufen am 08.04.2020] Vgl. mehr dazu bei: HEIL, Stefan: Der professionelle religionspädagogische Habitus, in: HEIL, Stefan / RIEGGER, Manfred (Hg.): Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg: Echter 2017, 9–32.

58 MENDEL, Hans: Kompetenzen, religionspädagogische, in: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100086/> [abgerufen am 09.04.2020].

kräfte zu unterstützen, um ihre Reflexions- und Pluralitätsfähigkeit zu fördern. Unter Reflexionsfähigkeit ist jene Kompetenz zu verstehen, die dadurch gekennzeichnet ist, „dass Religionslehrer und -lehrerinnen in eine reflektierende Distanz zu ihrem eigenen Tun treten und ihr Handeln analytisch zu überprüfen und systematisch zu evaluieren und zu verbessern suchen.“⁵⁹

Hinsichtlich der Pluralitätskompetenz verweist Schweitzer auf „die Fähigkeit, religiöse und weltanschauliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren zu können sowie eben dieser religiösen Vielfalt respektvoll und wertschätzend zu begegnen. Voraussetzungen für eine solche Pluralitätskompetenz können Offenheit, Interesse und Respekt sein.“⁶⁰ Pluralität angemessen handhaben zu können, d.h. auch sich eine andere Perspektive aneignen zu können und urteilsfähig zu sein, ist im Sinne eines religionspädagogischen Habitus ebenfalls nötig, um tugendethische Bildung zu fördern. Das liegt daran, dass der hier vertretene tugendethische Ansatz keinen moralischen Dogmatismus vertritt, sondern Vielfalt impliziert. Insofern braucht es den toleranten Umgang mit Vielfalt, damit Tugenden eine produktive Rolle im Religionsunterricht spielen können. Der Tugendethiker und Pädagoge Kristján Kristjánsson betont, dass es ‚moral teachers‘, nicht ‚teachers of moral‘ brauche.⁶¹ Eine aufgeschlossene Grundhaltung ist deshalb ebenso wichtig wie ein Verantwortungsbewusstsein bezüglich des Umstandes, dass die SchülerInnen auf die gesellschaftliche Realität und die damit verbundene kulturelle und religiöse Vielfalt vorbereitet werden sollen.

5. Schlusswort

Das Anliegen dieses Beitrags findet auch darin seinen Ausdruck, dass zwei Autoren mit christlichem und islamischem Bekenntnis gemeinsam versuchen, in einem fachdidaktischen und interreligiösen Dialog über die Möglichkeiten und Grenzen der Tugendethik nachzudenken. Ein theoretisch-konzeptioneller Vergleich ist ein wichtiger erster Schritt, um Denkanstöße für die religionspädagogische Praxis aus tugendethischer Sicht zu generieren. Dieser Beitrag ist insofern ein Versuch, tugendethische Überlegungen für den interreligiösen Dialog fruchtbar zu machen. Die hier präsentierten Ansätze müssen im Rahmen der interreligiösen Bildung mit anderen Konzepten konfrontiert und weiterentwickelt werden.

⁵⁹ Vgl. EBD., LENHARD 2018 [Anm. 58], 13.

⁶⁰ BOLL, Stefanie: Umgang mit religiöser Vielfalt in der Grundschule – Interreligiöses Lernen im Kontext schulischer Wirklichkeit in Schleswig-Holstein, in: <https://www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/boll/stefanie-boll-interreligio-ses-lernen-im-religionsunterricht-002-.pdf> (2017) [abgerufen am 08.04.2020]. Vgl. dazu ausführlicher: SCHWEITZER, Friedrich: Interreligiöse Bildung. Religionspädagogische Herausforderung und Chance, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014.

⁶¹ Vgl. KRISTJÁNSSON 2015 [Anm. 15], 129.

Tugendethik als Teil eines interreligiösen Religionsunterrichts kann: a) den Austausch zu religiösen Themen fördern, b) die individuellen Zugänge zu Moral und Ethik in einem religiösen Kontext aufzeigen, c) das Verständnis für individuell unterschiedliche Zugänge zu Religion und Moral fördern und d) die Beziehung zwischen Religion, Moral und Lebenswelt stärken helfen.

Tugenden können einen Beitrag leisten, um ChristInnen und MuslimInnen heranzubilden, die dialogfähig sowie bereit sind, den Herausforderungen einer multireligiösen und multikulturellen demokratischen Gesellschaft produktiv zu begegnen. Im konfessionellen Religionsunterricht kann ausgehend von den heiligen Schriften eine tugendethische Bildung entwickelt werden, die eine wichtige Basis für die Verständigung zwischen den Konfessionen darstellt.

Thomas Benesch / Yauheniya Danilovich

Gottesbilder der orthodoxen Schülerinnen und Schüler

Erste empirische Zugänge

Die AutorInnen

Tit. Univ.-Prof. Dr. habil. DDr. Thomas Benesch, Religionspädagoge und Statistiker, Universität Wien.

Tit. Univ.-Prof. Dr. habil. DDr. Thomas Benesch
Universität Wien
Institut für Internationale Entwicklung
Sensengasse 3
A-1090 Wien
thomas.benesch@univie.ac.at



Dr. Yauheniya Danilovich, Akademische Rätin an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der WWU Münster.

Dr. Yauheniya Danilovich
WWU Münster
Evangelisch-Theologische Fakultät
Universitätsstraße 13-17
D-48143 Münster
danilovi@uni-muenster.de



Gottesbilder der orthodoxen Schülerinnen und Schüler

Erste empirische Zugänge

Abstract

Orthodoxe Jugendliche wurden bis jetzt nur wenig im Blick der empirischen religionspädagogischen Forschung genommen. Im Beitrag werden Ergebnisse einer in Österreich durchgeführten Fragebogenuntersuchung präsentiert, die erste Einblicke ihrer Art in die Gottesbilder orthodoxen Jugendlichen gewähren. Die Grundlage der Untersuchung bildet ein semantisches Differential. Den Ergebnissen kann man entnehmen, dass die Prädikate nach den Häufigkeiten des semantischen Differentials u.a. dem Gottesbild in der orthodoxen Tradition sowohl trinitarisch, als auch christologisch entsprechen können. Des Weiteren wird reflektiert, inwiefern Jugendliche ihren Zugang zum Gottesbild in antinomischen Kategorien der Transzendenz und Immanenz Gottes gestalten.

Schlagworte

orthodoxe Jugendliche – Gottesbegriff – Gottesbild – orthodoxe Religionspädagogik

Images of God of Orthodox Pupils

First Empirical Approaches

Abstract

There is a lack of empirical research in religious education concerning the Orthodox youth. This article presents the results of a questionnaire survey conducted in Austria, which provides first insights of their kind into the images of God among the Orthodox youth. We applied a semantic differential. The results show that the predicates calculated according to the frequencies of the semantic differential can correspond to the image of God both trinitarian and christological in the orthodox tradition. Finally there are some reflections on how young people shape their approach to the image of God in antinomic categories of God's transcendence and immanence.

Keywords

orthodox youth – concept of god – image of god – orthodox religious education

1. Gottesbilder als Thema der orthodoxen Religionspädagogik

Die Frage nach dem Gottesbild impliziert die Tatsache, dass sich die individuellen Vorstellungen der Menschen in dieser Hinsicht unterscheiden können. Charakteristisch für die Orthodoxie und orthodoxe Religionspädagogik ist, dass man hierbei einen starken Akzent auf einen gemeinsamen Glauben der Kirche setzt.¹ Religiöse Bildung in orthodoxer Perspektive zielt auf die Teilhabe des/der Einzelnen am Leben der Kirche.² Aus orthodoxer Sicht bedeutet dies das Teilen eines gemeinsamen Glaubens und die Teilhabe an einer gemeinsamen Tradition.³ Trotzdem sollen alle Mitglieder ihre eigenen religiösen Erfahrungen machen – dies wird sogar angestrebt. Prominent ist hier die Vergöttlichung, zu der alle berufen sind.

Im orthodoxen religionspädagogischen Diskurs wurde bislang noch nicht explizit herausgearbeitet, welche Bedeutung Gottesbilder sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden in den Prozessen des religiösen Lernens einnehmen. In der orthodoxen Theologie wird neben der Immanenz Gottes zugleich seine Transzendenz betont. Der Mensch ist aufgrund seines Geschaffen-Seins nicht in der Lage, das Wesen Gottes zu durchschauen. Zugleich erkennt er Gott durch seine Wirkung bzw. Gnade.⁴ Es bleibt ein Spannungsverhältnis zwischen der Offenbarung Gottes (kataphatische Theologie) sowie der Möglichkeit der Vereinigung mit ihm durch die Gnade (Vergöttlichung) einerseits und seiner radikalen Unerkennbarkeit andererseits (apophatische Theologie).⁵

Zugleich, wenn man an die Ikonen und Ikonenverehrung denkt, sind die (Gottes-)Bilder in der Orthodoxie und orthodoxen Religionspädagogik von großer Bedeutung.⁶ Das wesentliche Argument zur Darstellungsmöglichkeit Gottes ist die Menschwerdung Gottes. Johannes Damascenus weist ausdrücklich darauf hin, dass der unsichtbare Gott in der Menschwerdung, in seiner „Teilhabe an Fleisch

1 Vgl. z.B. Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht. 2011, in: www.obkd.de/Texte/HirtenwortderOrthodoxenBischofskonferenzinDeutschlandzumReligionsunterricht.pdf [abgerufen am 22.03.2020].

2 Vgl. z.B. TARASAR, Constance J.: An Orthodox Curriculum in Development, in: *Religious Education* 61/6 (1966) 459–462, 459.

3 Vgl. Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht. 2017, in: www.obkd.de/Texte/OBKD%20Hirtenbrief%20zum%20ORU.pdf [abgerufen am 22.03.2020].

4 Ausführlicheres dazu z.B. bei LOSSKY, Vladimir: *Betrachtungen über die mystische Theologie der Ostkirche*, Münster: Theophano 2009, 86.

5 DANILOVICH, Yauheniya: Christus im orthodoxen Religionsunterricht, in: ENGLERT, Rudolf / SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): *Jesus als Christus – im Religionsunterricht. Experimentelle Zugänge zu einer Didaktik der Christologie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, 232–241, 233.

6 Vgl. VRAME, Anton C.: *The Educating Icon. Teaching Wisdom and Holiness in the Orthodox Way*. Brookline, Massachusetts: Holy Cross Orthodox Press 1999. Die Ikonenverehrung wurde durch die Beschlüsse des 7. Ökumenischen Konzil (787) legitimiert.

und Blut“ sichtbar geworden ist.⁷ Somit wird die christliche Offenbarung nicht nur in Bezug auf die Heilige Schrift verstanden, sondern auch in Bezug auf das Bild Gottes (Kol 1,15). Gott macht sich durch das Menschsein Jesu Christi sichtbar und somit auch ‚darstellbar‘ und ‚beschreibbar‘. Die persönliche Identität Jesu Christi ist die des Sohnes Gottes und sein Bild ist ein Bild Gottes, der sich selbst als Mensch sichtbar macht.⁸ Auf der Ikone wird dabei nicht die göttliche oder menschliche Natur Christi dargestellt, sondern seine Person, „in welcher diese zwei Naturen in unfassbarer Weise vereint sind.“⁹

In der orthodoxen Anthropologie impliziert Gottebenbildlichkeit des Menschen in sich eine Entwicklungsdynamik im Streben auf sein Urbild hin, zur Gottähnlichkeit. Das Abbild Gottes im Menschen bildet somit eine ontologische Struktur, die darauf abzielt, nach einer Vereinigung mit Gott, nach einer Vereinigung mit der höchsten Gemeinschaft, nämlich derjenigen der göttlichen Personen sowie nach der Gemeinschaft mit Menschen zu streben. Eine Gottähnlichkeit besteht also in der Aktivierung dieser Struktur, der Gottebenbildlichkeit.¹⁰

Christus ist nicht nur die wahre Ikone Gottes, das wahre Abbild Gottes, sondern auch das wahre Bild des Menschen, der Archetyp des Menschlichen. Zum einen sind Menschen geschaffen gemäß diesem Abbild, zum anderen aktiviert Christus in der Menschwerdung die Gottebenbildlichkeit des Menschen: „Christus ist dabei sowohl das Urbild als auch – als vollkommenes Gleichnis – der repräsentative Mensch.“¹¹ Bemerkenswert ist, dass das übergeordnete Ziel der religiösen Bildung aus orthodoxer Sicht, die Vergöttlichung¹², unmittelbar die Frage nach dem Gottesbild und der Ikonentheologie berührt: „Alternatively stated, the goal of iconic catechesis is for each person to become an icon, a living image of God, a person who lives in continual fellowship – communion – with God, reflecting a particular way – the Christ-like way – of knowing and living in the world, hence ‚iconic knowing and living‘.“¹³

7 Vgl. DAMASCENUS, Johannes: Drei Verteidigungsschriften gegen diejenigen, welche die heiligen Bilder verwerfen. Hg. von FEIGE, Gerhard, Leipzig: Benno-Verlag 1994, 29.

8 Vgl. MEYENDORFF, John: Die Bedeutung Christi, in: MCGINN, Bernhard / MEYENDORFF, John / LECLERCQ, Jean (Hg.): Geschichte der christlichen Spiritualität. 1. Von den Anfängen bis zum 12. Jahrhundert, Würzburg: Echter Verlag 1993, 245–263, 256.

9 OUSPENSKY, Léonide: Sinn und Sprache der Ikonen, in: OUSPENSKY, Léonide / LOSSKY, Vladimir: Der Sinn der Ikonen, Bern u.a.: URS Graf 1952, 25–51, 26.

10 Vgl. STANILOAE, Dumitru: Orthodoxe Dogmatik. Bd. 2. Zürich [u.a.]: Benziger [u.a.] 1990, 370f.

11 THUNBERG, Lars: Der Mensch als Abbild Gottes, in: MCGINN, Bernhard / MEYENDORFF, John / LECLERCQ, Jean (Hg.): Geschichte der christlichen Spiritualität. Bd. 1. Von den Anfängen bis zum 12. Jahrhundert. Würzburg: Echter Verlag 1993, 299–317, 301.

12 Vgl. z.B. SAHAS, Daniel J.: Catechesis. The Maturation of the Body. Brookline, Massachusetts: Holy Cross Press 1984, 45.

13 VRAME 1999 [Anm. 6], 63.

2. Gottesbilder der orthodoxen Kinder und Jugendlichen: Stand der empirischen Forschung

Die Untersuchungen, die orthodoxe Kinder und Jugendliche im Blick haben, haben sich bis jetzt überwiegend auf folgende Schwerpunkte fokussiert: Religiosität, religiöse Selbsteinschätzung, Diskrepanz zwischen kirchlicher Sozialisation und Religiosität, Einstellung zur religiösen Bildung in der Schule und Werteinstellungen. Einige sollen im Folgenden exemplarisch genannt werden:

Im Fokus der Studie von Athanasou¹⁴ standen v.a. religiöse Praktiken (Teilnahme an den Sakramenten der Eucharistie und Beichte, Fastenpraxis, Lesen der Bibel und Gebet) der in Australien lebenden griechisch-orthodoxen Jugendlichen, die eine Sonntagsschule besuchen. Es wurden insgesamt 254 Jugendliche (113 Mädchen und 141 Jungen) im durchschnittlichen Alter von 14,3 Jahren befragt.

Kulakov¹⁵ hat in Russland (Nowosibirsk) eine Fragebogenuntersuchung unter insgesamt 1230 Jugendlichen und jungen Erwachsenen durchgeführt. Im Fokus waren die Konfessions- und Religionszugehörigkeiten der jungen Menschen (religiöse Selbstidentifikation) sowie ihre Einstellungen zu Religion und Glauben in der Aufbruchszeit. Befragt wurden SchülerInnen (u.a. aus der Berufsschule) sowie Studierende im Alter von 15 bis 29 Jahren.

2002 wurde in Sankt-Petersburg (Russland)¹⁶ eine Untersuchung in den Schulen durchgeführt. An der Befragung haben insgesamt 226 SchülerInnen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren teilgenommen. Untersucht wurden u.a. der Bezug der Jugendlichen zur Religion, ihre religiöse Selbsteinschätzung (Zugehörigkeit zu einer christlichen Konfession, Religion) und die Stellungnahme zur religiösen Bildung in der Schule bzw. der möglichen Einführung eines Religionsunterrichts.

2011 wurde in Weißrussland eine Fragebogenuntersuchung zum Meinungsbild der SchülerInnen (Klassen 9-11) ebenfalls über die mögliche Einführung eines Religionsunterrichts in der Schule durchgeführt.¹⁷ Befragt wurden insgesamt 483 Jugendliche. Erhoben wurde dabei Wissen über Religionen, Einschätzung der Rolle von Religion in der Gesellschaft und im eigenen Leben, Interesse am

14 ATHANASOU, James A.: Analysis of religiosity and practice. A study of Greek-Australian Orthodox youth, in: *British Journal of Religious Education*/16¹ (1993) 51–57.

15 KULAKOV, Petr A.: Religion and Young People in School, in: *Russian Social Science Review*/38 (1997) 28–46.

16 KOZYREV, Fedor: The Religious and Moral Beliefs of Adolescents in St. Petersburg, in: *Journal of Education & Christian Belief* 7/1 (2003) 69–91.

17 KARASYOVA, Svetlana / SHKUROVA, Elena: *Religionswissen in Schulen von Belarus. Zustand und Perspektiven*, Minsk: 2015.

religiösen Lernen und Vorstellungen bzw. Wünsche an die inhaltliche Ausrichtung eines möglichen Religionsunterrichts.¹⁸

In der Untersuchung von Mora, Stavrinides und McDermut¹⁹ waren religiöser Fundamentalismus und religiöse Einsichten von 173 griechischen Studierenden auf Zypern (Republik Zypern) im Blick. Das durchschnittliche Alter der Befragten betrug 22 Jahre. Die Mehrheit der Befragten hat sich als griechisch-orthodox zugeordnet (96 %; $n=159$).²⁰

Bakrač²¹ untersuchte die Religiosität der orthodoxen Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Montenegro. An der Fragebogenuntersuchung waren insgesamt 226 ProbandInnen im Alter zwischen 16 und 27 Jahren beteiligt. Es wurde u.a. untersucht, inwiefern die befragten orthodoxen Jugendlichen den theologischen Aussagen über Gott in der Orthodoxie²² zustimmen. Im Voraus wurde angenommen, dass man sich nicht sicher sei, ob die Befragten sich Gott so vorstellten, wie in der orthodoxen Glaubenslehre festgehalten wird: „Even though we are not sure that examinees understand God the way Orthodox dogma says, we made a table with statements about God so as to check religiosity of the Orthodox Christians.“²³ Die Mehrheit der Befragten stimmte den Aussagen über ‚Gott als Schöpfer von allem, was existiert‘ (79,2 %)²⁴, ‚Gott als Schöpfer der Menschen‘ (71,7 %), ‚Gott als Allwissender und alles Sehender‘ (81 %) zu sowie dass das Schicksal des Einzelnen in Gottes Händen liegen würde (74,3 %).²⁵ Des Weiteren wurden Daten zur kirchlichen Sozialisation bzw. Teilnahme an den kirchlichen Ritualen, Einstellungen zur religiösen Praxis, Teilnahme am Gottesdienst, Gebetspraxis und Fastenpraxis erhoben.²⁶

2012 wurde wiederum in Weißrussland eine Fragebogenuntersuchung²⁷ in den Sonntagsschulen der Weißrussisch-Orthodoxen Kirche (Moskauer Patriarchat)

18 Bei der Befragung wurde die konfessionelle Zugehörigkeit nicht erhoben, insofern können die Ergebnisse nicht ausschließlich auf orthodoxe Kinder übertragen werden. 58 % der Weißrussen bezeichnen sich als gläubig. Davon sind 82 % orthodox, 12 % katholisch und 6 % Vertreter anderer Konfessionen und Religionen (Stand: 2011).

19 MORA, Louis Ernesto / STAVRINIDES, Panayiotis / MCDERMUT, Wilson: Religious Fundamentalism and Religious Orientation Among the Greek Orthodox, in: *Journal of Religion and Health* 53 (2014) 1498–1513.

20 EBD., 1501.

21 BAKRAČ, Vladimir: Religiosity of the Orthodox Youth Montenegro, in: BLAGOJEVIC, Mirko / TODOROVIC, Dragan (Ed.): *Orthodoxy from an Empirical Perspective*, Belgrade-Niš: 2011, 101–114.

22 Hier ist es nicht klar, inwiefern der Autor tatsächlich dogmatische Aussagen über Gott den Befragten zur Verfügung stellt. Z.B. impliziert die Frage „Do you agree that ones destiny is in God's hands?“ nicht direkt die Dogmen der Orthodoxie.

23 BAKRAČ 2011 [Anm. 28], 104.

24 Die Antworten zu den Aussagen „I mostly agree“ und „I agree completely“ wurden hier summiert.

25 Vgl. BAKRAČ 2011 [Anm. 28], 104.

26 EBD., 106–114.

27 DANILOVICH, Yauheniya: *Religiöses Lernen im Jugendalter. Eine internationale vergleichende Studie in der orthodoxen und evangelischen Kirche*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2016.

durchgeführt. Befragt wurden 479 orthodoxe Jugendliche im Alter von 12 bis 15 Jahren, die eine Sonntagsschule besuchen. Die Fragen umfassten Bereiche wie Religiosität und kirchliche Sozialisation, religiöse Lernprozesse im Gottesdienst, Meinungsbild über das Sonntagsschulangebot sowie einen möglichen Religionsunterricht in der Schule. Das Themenfeld ‚Gottesbild‘ berührten explizit nur einige wenige Items wie ‚Die Welt ist von Gott erschaffen‘ (‚stimme ganz zu‘ – 92,3 %, ‚stimme eher zu‘ – 6,7 %) oder ‚Gott liebt jeden Menschen und kümmert sich um uns‘ (‚stimme ganz zu‘ – 87,7 %, ‚stimme eher zu‘ – 10,4 %).²⁸

Zwar nehmen also einige wenige Untersuchungen einzelne Aspekte der Frage nach dem Gottesbild auf, man kann jedoch insgesamt feststellen, dass die Untersuchungen, die gezielt auf die Gottesbilder der orthodoxen Kinder und Jugendlichen eingehen, bislang fehlen.

3. Aktualität des Themas im deutschsprachigen Raum

Sowohl der orthodoxe religionspädagogische Diskurs im Allgemeinen als auch gegenwärtige konzeptionelle Entwicklungen des orthodoxen Religionsunterrichts im deutschsprachigen Raum im Einzelnen weisen ein Empiriedefizit auf: Zu dem Fach in Deutschland und Österreich und seinen Begleitfaktoren (z.B. Einstellungen der SchülerInnen, Unterrichtspraxis, Einstellungen der Lehrenden und der Eltern) liegen bislang keine empirischen Untersuchungen vor. Orthodoxe Religionspädagogik basiert bis jetzt überwiegend auf der Theoriebildung, die sich zwar erkennbar an der orthodoxen Theologie und Anthropologie orientiert, die Situation der Jugend in der Kirche und Gesellschaft dennoch wenig berücksichtigt. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass die Subjektorientierung noch wenig Eingang in die orthodoxe Religionspädagogik gefunden hat. Dieses Empiriedefizit wird spätestens bei der Diskrepanz zwischen den Zielen und Formaten der religiösen Bildung und der tatsächlichen Situation erkannt. Beispielhaft ist hier das Konzept der *Einkirchlichkeit*²⁹, das durchaus als Ziel der religiösen Bildung aufgefasst wird. Dieses steht im Gegensatz zu den Prozessen der *Entkirchlichkeit*, die von vielen mit Sorge festgestellt wird: Teile der Jugend, die kirchlich sozialisiert wurden, verlassen die Kirche.

Orechanov³⁰ stellt in dieser Hinsicht die Frage, „inwieweit wir überhaupt mit jungen Menschen in derselben Sprache kommunizieren können, inwieweit wir von

28 EBD., 267.

29 Vgl. z.B. SHESTUN, Eugene: Orthodoxe Pädagogik, Moskau²: RAGS 2001, 27.

30 ORECHANOV, Georgij: Jugend, Kirche und Säkularisierungsprozesse im heutigen Russland, in: FLOGAUS, Reinhard / WASMUTH, Jennifer (Hg.): Orthodoxie im Dialog. Historische und aktuelle Perspektiven, Berlin: Humboldt University 2015, 395–409, 405.

einem gemeinsamen ‚Bild der Kirche‘ und ‚Bild Gottes‘ reden können.“ So deutet Orechanov darauf hin, dass das unterschiedliche Bilder sind. Obwohl für das ‚Bild der Kirche‘ und das ‚Bild Gottes‘ in theologischen Diskursen Aussagen gemacht werden, wurden das ‚Bild der Kirche‘ und das ‚Bild Gottes‘ von der Jugend nicht explizit in den Blick genommen. In der orthodoxen Religionspädagogik war bis jetzt die Rede vor allem darüber, welches ‚Bild der Kirche‘ und ‚Bild Gottes‘ an die Kinder und Jugendlichen zu vermitteln ist. Noch niemand hat nach den konkreten Vorstellungen der Jugendlichen gefragt.

Die vorliegenden Befunde der Untersuchung in Österreich sind die ersten ihrer Art und sind v.a. für die orthodoxe Religionspädagogik und die AkteurInnen des orthodoxen Religionsunterrichts im deutschsprachigen Raum relevant. Darüber hinaus sind die Ergebnisse für andere Diskurse interessant, z.B. in Bezug auf die steigende konfessionelle Heterogenität im Religionsunterricht. Orthodoxie bildet in Deutschland mittlerweile die drittgrößte und in Österreich die zweitgrößte christliche Konfession mit jeweils ca. 2 Mio. und ca. 750.000 Mitgliedern.³¹ In beiden Ländern etabliert sich orthodoxer Religionsunterricht. Dennoch erreicht das Format in Deutschland trotz vieler Bemühungen seitens der Verantwortlichen nur sehr wenige orthodoxe Kinder und Jugendliche.³² In Österreich nehmen am orthodoxen Religionsunterricht 12.682 SchülerInnen teil. Die vorliegenden Ergebnisse können also einen Beitrag dazu leisten, orthodoxe SchülerInnen als Subjekte des religiösen Lernens wahrzunehmen und dementsprechend Schritte einzuleiten, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis des religiösen Lernens möglichst zu reduzieren.

4. Semantisches Differential

Bevor der Fragebogen dieser Studie vorgestellt wird, soll eine kurze Beschreibung des semantischen Differentials, das die Grundlage der vorliegenden Untersuchung darstellt, zum Verständnis dieses Begriffs beitragen.

Das semantische Differential besteht in seiner Grundform darin, dass die Befragten für eine ganze Serie von Gegensatzpaaren (Polaritäten) – zumeist jeweils auf einer 7-stufigen Ratingskala – anzugeben haben, wie sie einen bestimmten Meinungsgegenstand einordnen. Das semantische Differential ist üblicherweise bipolar definiert. Begründet wird dies damit, dass die doppelte Verankerung die Skala inhaltlich besser bestimmt. Die Drehung der Pole (d.h.,

31 Vgl. THON, Nikolaj: Ethnische Vielfalt und Einheit im Glauben. Die Orthodoxe Kirche in Deutschland und ihr historischer Weg zu einer Bischofskonferenz, in: BREMER, Thomas / KATTAN, Assaad Elias / THÖLE, Reinhard (Hg.): Orthodoxie in Deutschland, Münster: Aschendorff 2016, 51–70.

32 Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz. 2017.

dass ‚positive‘ Eigenschaften nicht durchgängig z.B. links stehen, sondern sich mit ‚negativen‘ Eigenschaften abwechseln) ist größtenteils konventionell. In der Erforschung der Gottesbilder liegen bereits Erfahrungen mit dem semantischen Differential vor:

Das Konzept des semantischen Differentials (Polaritätsprofil)³³ enthält 18 polare Adjektive in drei Faktoren zu je 6 Adjektiven, nämlich Evaluation (hässlich – hübsch, grob – fein, höllisch – himmlisch, hart – weich, streng – mild, schmutzig – sauber), Potenz (klein – groß, ohnmächtig – mächtig, schwach – stark, kurz – lang, leer – voll, wenig – viel) und Aktivität (frostig – brennend, kalt – heiß, langsam – schnell, stumpf – scharf, dunkel – hell, alt – jung).

Mit Loving and Controlling God Scales³⁴ wird durch ein semantisches Differential mit jeweils fünf gegensätzlichen Adjektiv-Paaren erhoben, ob der/die Befragte an einen liebenden Gott („Loving God Scale“) oder an einen kontrollierenden Gott („Controlling God Scale“) glaubt. Die einzuschätzenden Adjektivpaare für „Loving God Scale“ sind: ‚rejecting – accepting‘, ‚loving – hating‘, ‚damning – saving‘, ‚unforgiving – forgiving‘, ‚approving – disapproving‘; die Adjektivpaare für „Controlling God Scale“ sind: ‚demanding – not demanding‘, ‚freeing – restricting‘, ‚controlling – uncontrolling‘, ‚strict – lenient‘, ‚permissive – rigid‘.

Bei einem Review³⁵ über verschiedene Messmöglichkeiten des Gottesbildes wurde festgestellt, dass ‚Loving and Controlling God Scales‘ in zahlreichen Studien, auch in jüngerer Zeit³⁶, erfolgreich eingesetzt wurden.

Streib und Keller³⁷ verwendeten in ihrer Untersuchung das von Osgood³⁸ entwickelte semantische Differential (Polaritätsprofil), welches 18 Adjektivpaare umfasst und auf die Einschätzung von Evaluation, Potenz und Aktivität abzielt. Zusätzlich wird ein mit 30 Adjektivpaaren kontextuelles semantisches Differential vorgestellt, um Spiritualität und Religion zu unterscheiden.

Das semantische Differential wird auch für SchülerInnen der Jahrgangsstufe 5/6 in den aktuellen Unterrichtsmaterialien in :inReligion 4/2016 für evangelische

33 OSGOOD, Charles E. / SUCI, George J. / TANNENBAUM, Percy H.: The Measurement of Meaning, Illinois: University of Illinois Press 1957.

34 Vgl. BENSON, Peter / SPILKA, Bernard: God image as a function of self-esteem and locus of control, in: Journal for the Scientific Study of Religion 12/3 (1973) 297–310.

35 Vgl. HILL, Peter C. / HOOD, Ralph W. (Eds.): Measures of religiosity, Birmingham: Religious Education Press 1999.

36 Vgl. FRANCIS, Leslie J. / ROBBINS, Mandy / GIBSON, Harry M.: A revised semantic differential scale distinguishing between negative and positive God Images, in: Journal of Beliefs & Values, 27/2 (2006) 237–240.

37 Vgl. STREIB, Heinz / KELLER, Barbara: Was bedeutet Spiritualität? Befunde, Analysen und Fallstudien aus Deutschland, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2015, 56.

38 OSGOOD, Charles E.: Studies on the Generality of Affective Meaning Systems, in: American Psychologist 17 (1962) 10–28.

und römisch-katholische Jugendliche aufbereitet und entsprechendes Material zur Verfügung gestellt.³⁹

In der vorliegenden Untersuchung hingegen wurde jedoch auf die Bewertung in positive oder negative Eigenschaften verzichtet. Essentielle Bedeutung für die anschließende Untersuchung fällt der Auswahl der anzunehmenden Polaritäten zu (Item-Selektion). Es geht nicht nur darum, welche inhaltlichen Bedeutungs-paare aufzunehmen sind, sondern insbesondere darum, wie diese formuliert werden. Dies ist aus mehrfacher Hinsicht sehr bedeutsam, denn einerseits braucht die Zielgruppe der Untersuchung, junge Menschen, einen entsprechenden Schutz und besonders rücksichtsvollen Umgang bei der Erhebung von grundpersönlichen Einstellungen und Informationen. Andererseits ist der ‚Untersuchungsgegenstand‘ Gott bzw. die Religiosität als solche ein besonders sensibler Bezugspunkt, der schon für Erwachsene nicht einfach zu beschreiben und zu fassen ist. Dazu gehört etwa das Problem der Wortform. Ergänzend zur üblichen adjektivistischen Form sind nach empirischen Untersuchungen noch weitere Möglichkeiten zulässig, die das Ableiten eines gültigen Ergebnisses zulassen. So könnte beispielhaft statt ‚würziger Geruch‘ auch ‚Würzigkeit des Geruchs‘ oder ‚riecht würzig‘ formuliert werden⁴⁰, wodurch es zulässig wird, sich der Ausdrucksform der jeweils befragten Zielgruppe anzupassen und eine Beantwortung zumindest im Verständnis der gesuchten Aussage zu erleichtern.

5. Der Fragebogen

Im Folgenden wird nun der Fragebogen vorgestellt und aufgezeigt, wie Pole aus Erzählungen von Jugendlichen gebildet wurden, um die Eigenschaften von Gott aus der Sicht von Jugendlichen abzubilden. Es wird besonders darauf geachtet, dass es sich jeweils um Gegensatzpaare handelt. Hintergründe zur genauen theoretischen Vorgehensweise können bei Interesse im Beitrag von Benesch⁴¹ nachgelesen werden, sollen in ihrem Umfang an dieser Stelle jedoch ausgeklammert und nicht im Detail beschrieben werden.

39 Gottesbilder. Menschenbilder. :inReligion 4/2016. Aachen: Bergmoser + Höller Verlag.

40 HÜTTNER, Manfred: Grundzüge der Marktforschung. München, Wien: Oldenbourg 1999, 116ff.

41 BENESCH, Thomas: Wie sieht das Gottesbild von Kindern aus?, in: Theo-Web, Zeitschrift für Religionspädagogik 10/2 (2011), 302–323.

RELIGIONSFRAGEBOGEN



Demographische Fragen

Wie alt bist du: _ _
Du bist ein: Mädchen Junge
Du gehst in die _____ Klasse.
Hast du Geschwister: Nein Ja Wenn ja, wie viele: _ _
Welches Religionsbekenntnis hast du: römisch-katholisch orthodox evangelisch islamisch anderes

Welche Eigenschaften sprechen eher für Gott?

<i>ist überall auf der Erde</i>								<i>ist im Himmel</i>
<i>hat Familie</i>								<i>lebt alleine</i>
<i>ist reich</i>								<i>ist arm</i>
<i>ist (lang) bärtig</i>								<i>ist glatthäutig</i>
<i>hat einen menschlichen Körper</i>								<i>ist ein geistiges Wesen</i>
<i>ist hellhäutig</i>								<i>ist andersfärbig</i>
<i>ist sehr groß</i>								<i>ist sehr klein</i>
<i>ist männlich</i>								<i>ist weiblich</i>
<i>hat menschliche Bedürfnisse</i>								<i>ist bedürfnislos</i>
<i>ist ansprechbar</i>								<i>ist unansprechbar</i>
<i>ist laut</i>								<i>ist leise</i>
<i>ist bekleidet</i>								<i>ist unbekleidet</i>
<i>ist unsterblich</i>								<i>ist sterblich</i>
<i>liebt die Menschen</i>								<i>ist gleichgültig</i>
<i>ist befreiend</i>								<i>ist einengend</i>
<i>ist erfüllend</i>								<i>ist bestrafend</i>
<i>ist gerecht</i>								<i>ist ungerecht</i>
<i>ist klug</i>								<i>ist unklug</i>
<i>ist gütig</i>								<i>ist unbarmherzig</i>
<i>macht glücklich</i>								<i>macht traurig</i>
<i>ist hilfsbereit</i>								<i>lässt helfen</i>

<i>ist verzeihend</i>								<i>ist unerbittlich</i>
<i>ist stark</i>								<i>ist verletzbar</i>
<i>mag die Natur</i>								<i>die Natur ist ihm egal</i>
<i>ist modern</i>								<i>ist altmodisch</i>
<i>ist vollkommen</i>								<i>macht auch Fehler</i>
<i>hat immer Zeit</i>								<i>hat nur zu bestimmten Zeiten Zeit</i>

Abb. 1: Religionsfragebogen
Quelle: eigene Darstellung

Dieser Fragebogen wurde nach der Erhebung einer statistischen Auswertung unterworfen, die im folgenden Abschnitt vorgestellt wird. Ziel der Erhebung ist es, dass die einzelnen Items, die das Gottesbild von Jugendlichen bestimmen, als Ausgangspunkt genommen werden. Die daraus abgeleiteten Erkenntnisse sollen einerseits bestehende Studien bestätigen bzw. können sie Hinweise darauf geben, wie bei neueren Resultaten zeitgemäßer Religionsunterricht unter Bezugnahme des aktuellen Forschungsstandes geplant und durchgeführt werden kann. Da der Artikel auf das Gottesbild und die erste Sichtweise abzielt, werden in einer weiteren Studie die Ergebnisse in einen Kontrast zur katholischen Religion gesetzt.

6. Statistische Auswertung

Als Grundlage der statistischen Analyse dienen folgende Parameter: Bei metrischen Merkmalen werden das arithmetische Mittel und die Standardabweichung angegeben, bei ordinalen Merkmalen die Häufigkeitstabelle und der Median (Zentralwert), bei nominalen Merkmalen die Häufigkeitstabelle und der Modus (Modalwert). Bei Gruppenvergleichen einer metrischen Variablen wird der gepaarte t-Test verwendet. P-Werte kleiner als 0,05 werden als signifikant bezeichnet. Alle statistischen Auswertungen wurden mit SPSS Version 14.0 durchgeführt.

Den Fragebogen haben 68 Jugendliche ausgefüllt, in die Analyse selbst wurden 56 Jugendliche aufgenommen. 23 (41,1 %) waren Mädchen und 33 (58,9 %) waren Jungen. Das durchschnittliche Alter liegt bei 11,88 Jahren bei einer Standardabweichung von 1,973 Jahren. Die durchschnittliche Geschwisterzahl liegt bei 1,66 bei einer Standardabweichung von 1,481.

Das durchschnittliche Alter bei den Mädchen ist 11,35 Jahren bei einer Standardabweichung von 1,748 Jahren; bei den Jungen liegt das durchschnittliche

Alter bei 12,24 Jahren bei einer Standardabweichung von 2,062 Jahren. Der unabhängige t-Test zeigt keine Signifikanz ($p=0,095$).

In der folgenden Tabelle werden die jeweiligen Häufigkeiten des Polaritätsprofils dargestellt; in der ersten Spalte ist die Kurzbezeichnung des Items zu finden.

E1	überall auf der Erde 8 / 14,3 %	0 / 0,0 %	3 / 5,4 %	24 / 42,9 %	3 / 5,4 %	3 / 5,4 %	ist im Himmel 15 / 26,8 %
E2	hat Familie 22 / 39,3 %	4 / 7,1 %	1 / 1,8 %	6 / 10,7 %	1 / 1,8 %	5 / 8,9 %	lebt alleine 17 / 30,4 %
E3	reich 16 / 28,6 %	2 / 3,6 %	1 / 1,8 %	25 / 44,6 %	2 / 3,6 %	0 / 0,0 %	arm 10 / 17,9 %
E4	(lang) bärtig 26 / 46,4 %	4 / 7,1 %	3 / 5,4 %	19 / 33,9 %	1 / 1,8 %	1 / 1,8 %	glatthäutig 2 / 3,6 %
E5	menschlicher Körper 20 / 35,7 %	2 / 3,6 %	1 / 1,8 %	13 / 23,2 %	3 / 5,4 %	1 / 1,8 %	geistiges Wesen 16 / 28,6 %
E6	hellhäutig 33 / 58,9 %	4 / 7,1 %	3 / 5,4 %	12 / 21,4 %	0 / 0,0 %	1 / 1,8 %	andersfärbig 3 / 5,4 %
E7	sehr groß 35 / 62,5 %	2 / 3,6 %	4 / 7,1 %	13 / 23,1 %	0 / 0,0 %	0 / 0,0 %	sehr klein 2 / 3,6 %
E8	männlich 41 / 73,2 %	3 / 5,4 %	3 / 5,3 %	8 / 14,3 %	0 / 0,0 %	0 / 0,00 %	weiblich 1 / 1,8 %
E9	menschliche Bedürfnisse 25 / 44,6 %	4 / 7,1 %	3 / 5,4 %	9 / 16,1 %	3 / 5,3 %	1 / 1,8 %	bedürfnislos 11 / 19,6 %
E10	ansprechbar 32 / 57,1 %	4 / 7,1 %	3 / 5,4 %	7 / 12,5 %	0 / 0,0 %	2 / 3,6 %	unansprechbar 8 / 14,3 %
E11	laut 17 / 30,4 %	2 / 3,6 %	1 / 1,8 %	13 / 23,2 %	2 / 3,6 %	5 / 8,9 %	leise 16 / 28,6 %
E12	bekleidet 33 / 58,9 %	4 / 7,1 %	4 / 7,1 %	11 / 19,6 %	1 / 1,8 %	1 / 1,8 %	unbekleidet 2 / 3,6 %
E13	unsterblich 43 / 76,8 %	5 / 8,9 %	1 / 1,8 %	5 / 8,9 %	0 / 0,0 %	1 / 1,8 %	sterblich 1 / 1,8 %
E14	liebt die Menschen 41 / 73,2 %	5 / 8,9 %	1 / 1,8 %	7 / 12,5 %	0 / 0,0 %	1 / 1,8 %	gleichgültig 1 / 1,8 %
E15	befreiend 31 / 55,4 %	7 / 12,5 %	3 / 5,4 %	13 / 23,2 %	0 / 0,0 %	2 / 3,6 %	einengend 0 / 0,0 %
E16	erfüllend 32 / 57,1 %	6 / 10,7 %	4 / 7,1 %	11 / 19,6 %	0 / 0,0 %	1 / 1,8 %	bestrafend 2 / 3,6 %
E17	gerecht 41 / 73,2 %	9 / 16,1 %	0 / 0,0 %	4 / 7,1 %	1 / 1,8 %	0 / 0,0 %	ungerecht 1 / 1,8 %
E18	klug 44 / 78,6 %	7 / 12,5 %	2 / 3,6 %	2 / 3,6 %	0 / 0,0 %	0 / 0,0 %	unklug 1 / 1,8 %
E19	gütig 42 / 75,0 %	3 / 5,4 %	2 / 3,6 %	6 / 10,7 %	1 / 1,8 %	1 / 1,8 %	unbarmherzig 1 / 1,8 %

E20	macht glücklich 40 / 71,4 %	8 / 14,3 %	1 / 1,8 %	5 / 8,9 %	1 / 1,8 %	0 / 0,0 %	macht traurig 1 / 1,8 %
E21	hilfsbereit 37 / 66,1 %	8 / 14,3 %	2 / 3,6 %	4 / 7,1 %	0 / 0,0 %	0 / 0,0 %	lässt helfen 5 / 8,9 %
E22	verzeihend 40 / 71,4 %	5 / 8,9 %	0 / 0,0 %	9 / 16,1 %	1 / 1,8 %	0 / 0,0 %	streng 1 / 1,8 %
E23	stark 37 / 66,1 %	5 / 8,9 %	1 / 1,8 %	8 / 14,3 %	0 / 0,0 %	0 / 0,0 %	verletzbar 5 / 8,9 %
E24	mag die Natur 44 / 78,6 %	5 / 8,9 %	0 / 0,0 %	6 / 10,7 %	0 / 0,0 %	0 / 0,0 %	die Natur ist ihm egal 1 / 1,8 %
E25	modern 17 / 30,4 %	1 / 1,8 %	1 / 1,8 %	21 / 37,5 %	0 / 0,0 %	1 / 1,8 %	altmodisch 15 / 26,8 %
E26	vollkommen 31 / 55,4 %	9 / 16,1 %	2 / 3,6 %	7 / 12,5 %	1 / 1,8 %	0 / 0,0 %	macht auch Fehler 6 / 10,7 %
E27	hat immer Zeit 33 / 58,9 %	6 / 10,7 %	0 / 0,0 %	10 / 17,9 %	0 / 0,0 %	1 / 1,8 %	nur zu bestimmten Zeiten 6 / 10,7 %

Tabelle 1: Häufigkeitstabelle für das Polaritätsprofil
Quelle: eigene Darstellung

Um die Relevanz dieser Methode für die vorliegende Untersuchung nachvollziehbarer zu gestalten, wird eine Beschreibung zu Beginn des folgenden Abschnitts hinsichtlich der Merkmale dieses Statistikinstruments geliefert.

Nach den Häufigkeiten des semantischen Differentials ordnen Kinder und Jugendliche Gott die folgenden Prädikate am häufigsten zu: Gott ist...

weder überall auf der Erde noch im Himmel, hat weder Familie noch lebt alleine, weder reich noch arm, (lang) bärtig, weder menschlicher Körper noch geistiges Wesen, hellhäutig, sehr groß, männlich, menschliche Bedürfnisse, ansprechbar, weder laut noch leise, bekleidet, unsterblich, liebt die Menschen, befreiend, erfüllend, gerecht, klug, gütig, macht glücklich, hilfsbereit, verzeihend, stark, mag die Natur, weder modern noch altmodisch, vollkommen, hat immer Zeit

Bei den Prädikaten kann man zwischen denen unterscheiden, die stärker anthropomorphe bzw. leibhafte Merkmale enthalten (z.B. E2, E4, E5, E6, E8) und denen, die abstrakte (z.B. E15, E16, E19, E20) Charakteristika nennen.

Es wurde eine Parallelanalyse durchgeführt und es ergibt sich eine 4-faktorielle Lösung (51,8 % der Varianz wurde erklärt). Die Faktorenanalyse sieht durch ihre 4-faktorielle Lösung innerhalb der anthropomorphischen bzw. leibhaften Merkmale und der abstrakten Charakteristika jeweils zwei unterschiedliche Faktoren. Die Interpretation und die Benennung beziehungsweise die sich daraus ergebene veränderte Anzahl der Items könnte eine weitere Auseinandersetzung mit der Thematik darstellen.

Es ist grundsätzlich zu hinterfragen, in welchem (theologischen) Kontext die Ergebnisse interpretiert werden sollen und ob eine Interpretation im Rahmen der orthodoxen bzw. christlichen Theologie nicht gleich vereinnahmend ist. In diesem Zusammenhang wäre die Frage interessant, inwiefern das Gottesbild der befragten Jugendlichen Merkmale eines ‚typisch christlich-orthodoxen‘ Gottesbildes aufweist, oder eben insgesamt eines für das Alter typischen (christlichen) Gottesbildes. Um die Aussagen über das konfessionelle Profil treffen zu können, wäre hier eine weitere vergleichende Untersuchung hilfreich.

Versucht man die Antworten innerhalb der orthodoxen Theologie und Glaubens-tradition zu deuten, so ist es bei einigen Prädikaten schwierig, die Polaritäten zu verwenden. Denn manche Merkmale Gottes bilden zugleich diese Polaritäten (z. B. E1, E2, E5, E9), wenn man Gott in Bezug auf Trinität oder im christologischen Kontext denkt.⁴² Denkbar wäre in diesem Zusammenhang, dass die mittlere Spalte, die ebenso am häufigsten als eine der Polaritätsaussagen gewählt wurde (z.B. E1, E5, E25), nicht nur als ‚weder noch‘, sondern besser als ‚sowohl als auch‘ gedeutet werden kann.

Die höchsten Zustimmungsraten bekamen Items, die nicht auf äußerliche Merkmale Gottes, sondern auf seine (positiven) Qualitäten bzw. Charakterzüge verweisen. So ist Gott ‚menschenliebend‘ (E14: 73,2 %), ‚gerecht‘ (E17: 73,2 %), ‚klug‘ (E18: 78,6 %), ‚gütig‘ (E19: 75 %), ‚macht glücklich‘ (E20: 71,4 %), ‚hilfsbereit‘ (E21: 66,1 %), ‚verzeihend‘ (E22: 71,4 %), ‚mag die Natur‘ (E24: 78,6 %) etc.

7. Religionspädagogische Reflexion

Im Folgenden sollen die präsentierte Befragung und die Ergebnisse im Zusammenhang mit aktuellen Diskursen über die orthodoxe religiöse Bildung in der Schule reflektiert werden.

Die Frage nach dem konfessionellen Profil der religiösen Bildung im öffentlichen Raum der Schule und seiner inhaltlichen Ausgestaltung in den Curricula bleibt derzeit in vielen Ländern Europas aktuell. Zu beobachten ist, dass diese Diskussion auch in den Ländern mit mehrheitlich orthodoxer Bevölkerung nicht weniger

⁴² Das Polaritätsprofil korrespondiert an dieser Stelle mit der Art und Weise des Theologisierens innerhalb der Orthodoxie. Das kann die Positionierung zu den Prädikaten erschweren, indem die Kontraste zwischen der Immanenz und Transzendenz Gottes, zwischen der kompletten Verborgenheit seines Wesens und zugleich der Möglichkeit, ihn durch seine Energien begreifen zu können, nicht nur einzeln, sondern zugleich und gemeinsam gedacht werden können. Vgl. Lossky 2009 [Anm. 4], 33–55.

Brisanz besitzt.⁴³ Hintergründe und Argumentationslinien sollen dabei länder-spezifisch und kontextualisiert eingeschätzt werden.

Im deutschsprachigen Raum entwickelte sich orthodoxer Religionsunterricht von Anfang an unter den Bedingungen einer Minoritätssituation, wobei die Orthodoxie stetig steigende Zahlen aufwies: So hat sich die Orthodoxie in Österreich zur zweitstärksten Religionsgemeinschaft entwickelt (750.000 bis 800.000), während sie in Deutschland die drittgrößte christliche Konfession darstellt (ca. 2 Mio.)⁴⁴. Die Zunahme ist v.a. durch Migrationswellen aus den mehrheitlich orthodoxen EU-Ländern wie Griechenland, Rumänien, Bulgarien sowie durch Fluchtbe-wegungen, wie beispielsweise aufgrund des Krieges in Ex-Jugoslawien, bedingt.

Derzeit zeigt orthodoxer Religionsunterricht sowohl in Deutschland als auch in Österreich in seiner konzeptionellen Entwicklung deutliche Unterschiede zu dem evangelischen oder katholischen Religionsunterricht, indem er stärker kateche-tisch ausgerichtet ist.⁴⁵ Dieses Profil wird zunehmend von den Debatten um die Zukunft eines konfessionellen Religionsunterrichts, religiöse Pluralität sowie öffentlichen Raum der schulischen Bildung fragil. In der Argumentation um das Profil des Faches aus orthodoxer Sicht wurde die Perspektive der SchülerInnen bis jetzt wenig thematisiert. Es liegen bereits einige Untersuchungen in diesem Bereich in anderen Ländern vor, die zum einen die Perspektive der SchülerInnen erheben und zum anderen die Ergebnisse im Kontext der Argumentation um die Ausrichtung des Faches reflektieren.⁴⁶

Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung und allein die Tatsache einer solchen Befragung bieten neue Anregungen für die Diskussion über die konzeptionelle Entwicklung des orthodoxen Religionsunterrichts: Erstens kann hier grundsätz-lich über den Bedarf der empirischen Zugänge und die Rezeption der For-schungsergebnisse in der orthodoxen Religionspädagogik nachgedacht werden. Zweitens impliziert die Frage nach dem Gottesbild der orthodoxen Kinder und

43 Vgl. exemplarisch zu Griechenland: STOGIANNIDIS, Athanasios: Grundlegung einer modernen Religionsdidaktik der Öffentlichkeit und die Frage nach Identitätsbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 67/4 (2015) 328–336; VLETSIS, Athanasios: Katechese oder Kulturunterricht? Der Streit um den Religionsunterricht in Griechenland als Beispiel der Suche nach der orthodoxen Identität im Kontext europäischer Normen, in: Ökumenische Rundschau 63 (2014) 94–114.

44 Vgl. MAYR, Peter / ROHRHOFER, Markus: In Österreich leben mehr Orthodoxe als Muslime, in: Der Standard. Migrationsreport, <https://derstandard.at/2000087224491/In-Oesterreich-leben-mehr-Orthodoxe-als-Muslime>, [abgerufen am 22.03.2020]. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.), 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration - Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland. 2016, in: www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/service/publikationen, [abgerufen am 22.03.2020], 362.

45 DANILOVICH, Yauheniya: „Religionsunterricht, orthodoxer“, in: ZIMMERMANN, Mirjam / LINDNER, Heike (Hg.): Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) 2019, 1–7.

46 „No interdenominational or non-confessional models of RE are considered and no analysis of students' attitude toward religion is used as a base for decisions.“ KOZYREV 2003, 70; Vgl. KARASYOVA / SHKUROVA 2015.

Jugendlichen eine offene Perspektive, das heißt, die Gottesbilder können unterschiedlich sein. Drittens ist in diesem Zusammenhang nach den religionsdidaktischen Konsequenzen zu fragen: Wie sind unterschiedliche Gottesbilder im orthodoxen Religionsunterricht zu kommunizieren? Die Ergebnisse der Untersuchung und schon die Tatsache einer solchen Befragung, die im Voraus keine konfessionelle Zuschreibungen eines möglichen Gottesbildes macht, sind mit dem theologischen Zugang zum Gottesbild aus orthodoxer Perspektive durchaus kompatibel: Für die orthodoxe Theologie und für die orthodoxe Art der Rede über Gott ist eine dialektische Zugangsweise und ein Spannungsverhältnis zwischen dem Aussagbaren und dem radikal Verborgenen, dem Transzendenten, eigen. Die Menschwerdung Gottes offenbart einen solchen Zugang soweit möglich.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung schlagen eine Brücke von den katholischen zu den Gottesbildern der orthodoxen SchülerInnen. Doch was bedeutet das für die Zielsetzungen des Faches, die kompetenzorientiert im Curricula festgehalten sind? Denkbar wäre hier eine explizite Thematisierung der Frage nach dem Gottesbild in der orthodoxen Tradition sowie einer dialektischen Zugangsweise zu diesem Gottesbild, die u.a. in verschiedenen Quellen⁴⁷ deutlich wird. Des Weiteren wäre es in Bezug auf die Spezifik des Jugendalters einträglich⁴⁸, im Religionsunterricht den Raum für die persönlichen Gottesvorstellungen der Jugendlichen explizit zu öffnen.

47 Exemplarisch können hier liturgische Texte zum Fest Christi Geburt analysiert werden.

48 Vgl. SCHWEITZER, Friedrich: Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh: Kaiser²1998.

David Novakovits

Rezension zu:

Volker Garske:

Das Schattenprinzip im Religionsunterricht.

Entwicklungschancen für Lehrende und Lernende in interreligiösen Kontexten

Der Autor

Mag. David Novakovits ist Universitätsassistent (prae-doc) am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien.

Mag. David Novakovits
Universität Wien
Institut für Praktische Theologie: Religionspädagogik und Katechetik
Katholisch-Theologische Fakultät
Schenkenstraße 8-10
A-1010 Wien
david.novakovits@univie.ac.at



Garske, Volker: Das Schattenprinzip im Religionsunterricht. Entwicklungschancen für Lehrende und Lernende in interreligiösen Kontexten, Berlin: Lit Verlag 2019 (Reihe Workshop Religionspädagogik, Band 14).

Der Ausgangspunkt des Buches lässt sich in einer Frage zusammenfassen: Wie kann in der Religionspädagogik mit der „unbewussten dunklen menschlichen Seite“ (10.) umgegangen werden? Der Autor lädt dazu ein, die Erzählungen von Jona und Elija, das Gleichnis des verlorenen Sohnes und die Legende der Katharina von Siena unter der Perspektive des ‚Schattens‘ zu lesen und nach Möglichkeiten zu suchen, wie diese didaktisch fruchtbar gemacht werden können – für einen selbst, für das Arbeiten mit Studierenden, aber vor allem auch für eine ‚Schattenarbeit‘ im Klassenraum.

Die vielleicht etwas ungewöhnliche Metapher des Schattens stellt für den Autor eine zentrale Kategorie dar, deren Entfaltung er v.a. unter junglicher Perspektive vornimmt. Der *Schatten* kann das ‚gesamte Unbewusste‘ bedeuten, die ‚ungeliebten Persönlichkeitsaspekte‘, aber auch ‚das Böse‘ im Menschen selbst, als „Teil seines Wesens“. (20.) Der Schatten ist all das, was wir „zeitlebens an uns und der Welt nicht sehen wollen.“ (21.) ‚Schattenarbeit‘ bedeutet für den Autor daher „die Existenz des Bösen in sich und der eigenen Biografie sensibel aufzuspüren und verantwortungsvoll anzunehmen, um so mehr Bewusstheit zu erlangen, die wiederum einer größeren inneren Ausgeglichenheit“ und einer „Optimierung des friedlichen Zusammenlebens“ dienen kann. (21.)

Auch wenn der Autor nicht davon ausgeht, dass so etwas wie eine ‚vollkommene Schattenintegration‘ für den Menschen möglich ist, scheint eine Auseinandersetzung mit der ‚dunklen Seite‘ des Ichs Teil eines religionspädagogisch verantwortbaren und notwendigen Lern- und Humanisierungsprozesses zu sein. Die Entwicklung einer Schattenakzeptanz bildet den Fluchtpunkt des Buches, und biblische Erzählungen werden als möglicher Lernort dafür entfaltet, insofern die biblischen Bücher „wahre Schätze der Schattenarbeit“ (23.) enthalten.

Zum Aufbau: Im Hauptteil des Buches werden drei biblische Erzählungen und eine Heiligenlegende unter der skizzierten Perspektive gelesen: Welche ‚Schattierungen‘ lassen sich in diesen Narrationen entdecken? Welche ‚dunklen Momente‘ und abgründigen Facetten der in diesen Erzählungen wirkenden Figuren werden ansichtig? Schließlich auch die Frage: Welche Einsichten können eine Wahrnehmung der Schatten-Seite der in den Erzählungen handelnden AkteurInnen erschließen?

Die Auswahl dieser Erzählungen ist gut gelungen, durch ein Eintauchen in diese Narrationen wird die Pluralität dessen deutlich, welche Ausgestaltungen der ‚Schatten‘ einer Figur einnehmen kann. Ein Verstehen des ‚Schattens‘ einer Figur erfordert ein Verstehen der Biografie, erfordert auch ein Nachspüren der Dyna-

mik der Erzählung. Wo gibt es Leerstellen in der Erzählung, wo lassen sich auch (versteckte) Handlungsmotive finden, welche die Figuren antreiben? Vorweg sei gesagt: Dies gelingt dem Autor auf hervorragende Art und Weise. Schwerpunkt des Zugangs zu jeder einzelnen Erzählung bildet ein Gespann aus fachwissenschaftlicher (v.a. biblisch-exegetischer, aber auch z.B. religionsgeschichtlicher) Analyse und einer ‚psychologischen Vertiefung zum Schatten‘ der jeweiligen Erzählpassage, die durch didaktische Vorüberlegungen und einen didaktischen Ausblick gerahmt wird.

Als didaktischen Rahmen für die Arbeit mit den Narrationen wählt der Autor die korrelative Symboldidaktik. Aktuelle Erfahrungen und „biblisch sowie kirchengeschichtlich tradierte (Beziehungs-)Erfahrungen“ (31.) sollen miteinander ins Gespräch treten, und in dieser Aufeinanderbeziehung verschiedener Erfahrungen soll „der Frage nach Gott“ (31.) Raum geschaffen werden. Der Autor möchte damit sowohl auf die *Relevanz- als auch Substanzproblematik* (Englert) religionsdidaktischen Handelns eingehen: Die intensive fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Erzählungen soll dabei behilflich sein, die *Substanz* der Narrationen zu heben, indem nach der existenziellen und theologischen Tiefenstruktur der jeweiligen Erzählung gefragt wird. Auf Basis dessen können diese Erzählungen für SchülerInnen eine *Relevanz* erhalten. Die didaktische Arbeit des Autors besteht in Folge dessen nicht darin, konkrete Unterrichtsideen vorzustellen, sondern eine didaktische Rahmung zu einer ‚schattensensiblen‘ Inszenierung zu geben.

Dieser (Haupt-)Teil der Arbeit zeigt inspirierende Möglichkeiten auf, substantiell eine Erzählung in ihrer (auch mitunter dunklen) Komplexität zu erschließen. Die didaktischen Impulse sind nachvollziehbar und sie bilden hilfreiche erste Übersetzungsschritte, die bei der fachdidaktischen Transformation der Erzählung große Unterstützung anbieten. Welches Lernverständnis lässt sich in diesem Ansatz erkennen? Der Autor geht von der spannenden Prämisse aus, dass vor allem auch an „misslingenden Beziehungen“ (36.) gelernt werden kann: Mehr über sich selbst, über eigene Ängste und Verdrängungen. Gerade die ausgewählten Erzählungen sprechen davon, wie schwierig es mitunter sein kann, Wahrheiten anzuerkennen, die nicht einfach gehandhabt oder auch über die schlichtweg nicht verfügt werden kann. Gnarske identifiziert den „Heils- und Wahrheitsexklusivismus“, der biblische Figuren oftmals umtreibt, als „für den Schatten so charakteristisch“ (26.)

Von diesem Zugang her lässt sich auch das zweite Anliegen des Buches nachvollziehen: Einen Beitrag zum interreligiösen Lernen leisten zu wollen. Der Autor

argumentiert, dass *Empathiefähigkeit* als wesentliche Kompetenz des interreligiösen Diskurses v.a. auch eine Wahrnehmung der eigenen Biografie, nicht zuletzt eine Wahrnehmung der eigenen ‚Schatten‘ benötigt. Gefordert erscheint eine „fundierte Auseinandersetzung mit der eigenen Identität vor der Fremdwahrnehmung, die ansatzweise Züge einer Selbstanalyse [...] trägt“ (14-15.). Durch diese „psychologische Basisarbeit“ (18.) soll die Grundlage dafür gelegt werden, dass der andere nicht (unbewusst) zur Projektionsfläche der eigenen nicht verarbeiteten und verdrängten Ängste wird.

Für Gnarske ist eine zumindest „basale Reflexion eigener unbewusster Lebenseinstellungen und –haltungen“ (13.) erforderlich, denn „erst ein kohärenter Ich-Komplex, eine allgemeine sichere Identität bietet die Chance, angstfrei [...] auf das kulturell und religiös Fremde überhaupt zuzugehen.“ (20)

Die Prämisse, dass dem interreligiösen Dialog eine stabile eigene Identität vorgeordnet werden muss, wird in der Fachdisziplin kontrovers diskutiert. Gnarske geht es jedoch nicht um eine spezifische religiöse Identität, sondern eher um den Aspekt einer ‚reifen Persönlichkeit‘, die angstbefreit auf den anderen zugehen kann.

Doch gerade an diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass der in diesem Buch vorgestellte religionspädagogische Ansatz Facetten enthält, die auch kritische Rückfragen hervorrufen: Nach jeder Erzählung stellt der Autor ‚Fragen zur persönlichen Schattenarbeit‘ zur Verfügung, die dem Leser/der Leserin mitunter das Gefühl vermitteln, als ob es um eine Auflistung aller möglichen Probleme und Verdrängungen geht, die Menschen gemeinhin so haben können. Die ‚persönliche Schattenarbeit‘ wirkt deshalb mitunter gezwungen und krampfhaft und steht latent in der Gefahr, moralisierend zu wirken. Die Pointe des eigenen Unbewussten scheint gegenüber diesem Versuch, den eigenen Verschattungen durch diesen ‚Fragenkatalog‘ nachzugehen, ja gerade darin zu bestehen, dass es einem nicht einfach ‚bewusst‘ werden kann – auch nicht (oder: schon gar nicht), wenn danach direkt gefragt wird.

Als Ziel dieser ‚Schattenarbeit‘ wird immer wieder auch die ‚Optimierung‘ des eigenen Lebens angegeben, und spätestens hier bekommt der Fluchtpunkt der in dieser Arbeit entworfenen Konzeption religiöser Bildung einen etwas seltsamen Beigeschmack. Ist eine Erhellung der eigenen Verschattungen wirklich so einfach möglich, und woraufhin wird der Mensch da eigentlich ‚optimiert‘? Kann so eine ‚Schattenarbeit‘ wirklich Gegenstand religiöser Bildung sein, oder enthält sie Implikationen, die bei ungenügender Sensibilität der handelnden PädagogIn-

nen schnell auch ins Gegenteil umschlagen können? Gerade wenn der eigene Schatten immer wieder auch mit dem Bösen im Menschen in Verbindung gesetzt wird, zeigt sich, welche Sensibilität dies religionspädagogisch voraussetzt. Was, wenn es SchülerInnen gerade nicht möglich ist, über ‚ihren Schatten‘ zu arbeiten? Zeigt sich hier nicht die Gefahr, dass Verdrängungsprozesse – die vielleicht auch eine Notwendigkeit haben können – moralisch abwertend beurteilt werden?

Man möchte diesem Buch, das sich in großen Teilen gewinnbringend liest, deshalb immer wieder am liebsten einen Gedanken Rilkes beifügen: ‚Habe Geduld gegen alles Ungelöste in deinem Herzen‘.

Christian Feichtinger

Rezension zu:

Nils Köbel:

Identität – Werte – Weltdeutung.

Zur biographischen Genese ethischer Lebensorientierungen

Der Autor

Mag. DDr. Christian Feichtinger, MA MA, Universitätsassistent am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz.

Christian Feichtinger, Mag. DDr., MA MA
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 B/II
A-8010 Graz
christian.feichtinger@uni-graz.at



Köbel, Nils: Identität – Werte – Weltdeutung. Zur biographischen Genese ethischer Lebensorientierungen, Weinheim / Basel: Beltz Juventa 2018.

Die vorliegende Habilitationsschrift des Mainzer Pädagogen Nils Köbel befasst sich grundlegend mit ethischer Bildung; ihr zentrales Anliegen ist der Hinweis auf den Zusammenhang von persönlichen Wertüberzeugungen und ethischen Orientierungen mit der Biographie von Menschen. Sie mündet in dem Appell, dass ethische Bildung ohne Auseinandersetzung mit Biographie und Identität der Lernenden nicht erfolgreich sein kann. Die zentrale Forschungsfrage lautet: „Wie entstehen Wertüberzeugungen und ethische Lebensorientierungen in der Biographie einer Person? Welche Sozialisations- und Bildungsprozesse führen zu identitätsprägenden Weltdeutungen?“ (S. 7)

Ausgehend von den Ansätzen von Peter L. Berger, Hans Joas und Dieter Henrich geht Köbel der Frage nach, wie unterschiedliche Grundhaltungen überhaupt entstehen, welche biographischen Prägungen und Erfahrungen damit verbunden sind und in welchem gesellschaftlichen Kontext dies geschieht. Dabei greift er die verbreitete Ansicht auf, dass Werte in der gegenwärtigen, individualistischen und multioptionalen Gesellschaft wesentlich eine Frage von persönlichen Entscheidungen sind, zeigt dann aber, „dass in den Entstehungsgeschichten von Wertorientierungen weniger argumentativ-rationale Entscheidungen im Vordergrund stehen, sondern vor allem bedeutsame Prozesse, Begegnungen und Erlebnisse, die sich auf die gesamte Person auswirken“ (S. 236).

Um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen, bedient sich Köbel im zweiten, empirischen Teil der Arbeit der Analyse biographischer Narrationen. An Hand von Interviews mit insgesamt acht Männern und sieben Frauen unterschiedlichen Alters und sozialer Herkunft (wobei vier als Fallbeispiele noch einmal hervorgehoben werden) zeigt Köbel die tiefe Verankerung von Werten und ethischen Haltungen in der Biographie der Befragten, ihren starken Bezug zu Emotionen und personaler Identität: „In ihren biographischen Erzählungen verwenden die interviewten Personen weniger rational ausgerichtete Argumentationen und allgemeingültige Begründungen, sondern vor allem Schilderungen lebensgeschichtlicher Prozesse, Konstellationen und Ereignisse um darzulegen, wie es dazu kam, dass ein bestimmter Wert eine persönliche Bedeutung erlangte.“ (S. 254) Dabei lassen sich nach Köbel einerseits kontinuierliche Prägungen und andererseits Prägungen durch besondere Lebensereignisse unterscheiden. In diesem empirischen Teil wird deutlich, dass vor allem Familie, Freunde, Vorbilder und die berufliche Tätigkeit zur Ausbildung von Werten und zugleich der eigenen Identität beitragen.

Für ethische Bildung heißt das unter anderem, dass persönliche Werte nicht gänzlich rational begründbar sind, und damit nicht allein eine Frage von rationalem Diskurs oder Argumentation. Im dritten Teil des Buchs zieht Köbel daher aus diesen Erkenntnissen Schlussfolgerungen für ethische Bildungsansätze. Dabei weist er auf das bekannte Problem hin, dass sich aus der Fähigkeit des moralischen Urteilens und Begründens noch keine moralische Handlungsfähigkeit ableitet. Für ihn ist klar, dass diese Lücke unter anderem durch mangelnde affektive und biographische Bindungen an die entsprechenden Werte und moralischen Probleme entsteht. Er plädiert daher für einen verstärkten Einsatz von selbstdeutenden, biographischen und werterhellenden Ansätzen im Kontext ethischer Bildungsprozesse, die auch emotionale und affektive Aspekte umfassen und nicht nur rationales Argumentieren schulen sollen: „Ethik betrifft die einzelne Person in ihrer Identitätsentwicklung, sie zielt auf Werte wie Selbstverwirklichung und Glück. Daher müssen ethische Bildungsprozesse nicht nur auf die moralische Urteilsfähigkeit zielen, sondern auch und gerade auf die Vertiefung und Erweiterung der Selbstdeutung einer Person im Sinne einer reflexiven Betrachtung eigener Wertbindungen.“ (S. 266)

Hervorzuheben ist die argumentative Stringenz und Klarheit der Sprache, die das Buch gut lesbar und den Argumentationsgang gut nachvollziehbar machen. Köbel verweist zu Recht auf die große Bedeutung von Emotionen, biographischen Prägungen und persönlicher Identität für moralisches Urteilen und Handeln: Ethische Bildung wird verengt, wenn sie diese Dimension zu Gunsten strikt rationaler und argumentativer Ansätze vernachlässigt. Moralisches Urteilen sollte nicht nur rational argumentiert, sondern auch reflexiv hinterfragt werden, die zu Grunde liegenden Werte und ihre biographischen und emotionalen Färbungen selbstkritisch betrachtet. Damit gibt Köbel einen wesentlichen Impuls für die Weiterentwicklung ethischer Bildung (nicht nur) in der Schule.

Köbel ist kein Religionspädagoge, zwar befasst er sich mit der „Entstehung religiöser Grundhaltungen“ (Kapitel 4.1), es gibt jedoch keine explizite Auseinandersetzung mit religionspädagogischen Ansätzen zu ethischer Bildung, Biographie oder Identität. Hier hat die Religionspädagogik einiges einzubringen, es gäbe also gute Möglichkeiten, aus religionspädagogischer Perspektive mit Köbel ins Gespräch zu kommen.

Köbel versucht, Ethik, Werte und ethische Bildung möglichst nahe an individuelle Biographien und Weltdeutungen heranzuführen. Dadurch entwickelt er eine sehr individualistische Perspektive auf die Thematik. Dies zeigt sich auch an seinem Ethikbegriff: Während er Moral als Frage intersubjektiver Normen begreift, defi-

niert er ‚Ethik‘ in Anlehnung an Lutz Wingert streng subjektbezogen, damit auch affektiv und individuell. ‚Ethik‘ wird zu einer Frage von „Selbstverhältnis eines Individuums, sie gibt eine Antwort auf die Frage, wie Menschen leben wollen und welches Bild sie von sich selbst haben“ (S. 32); die „Bezugsgröße für das ethische Gute bildet das subjektive Wohlbefinden einer Person hinsichtlich ihres eigenen Lebensplanes und Selbstentwurfes“ (ebd.). Damit orientiert sich Köbel stärker an einem antiken, tugendethischen Verständnis, welches das gute Leben, Identität und Charakter zum Zentrum von ‚Ethik‘ macht. Dies steht jedoch nahezu konträr zu einem heute verbreiteten Verständnis von Ethik als etwas Formalem und Intersubjektivem, das rational nachvollzogen werden kann, auch über persönliche und affektive Haltungen hinweg. Hier wäre es interessant, mehr darüber zu erfahren, warum Köbel den Ethikbegriff so subjektiv akzentuiert, obwohl mit dem Begriff ‚Werte‘ oder ‚Werthaltungen‘ ohnehin subjektiv und affektiv konnotierte Begriffe vorliegen. Dies geht aus seiner begrifflichen Einführung nicht klar hervor.

Diese individualistische Sichtweise zeigt sich auch bei der Frage nach der Motivation für moralisches Handeln. Köbel schreibt: „Erst wenn die Leitvorstellung hinter einer moralischen Norm zugleich ein ethischer Wert für eine Person ist, der ihre Identität prägt, ist eine Motivation gegeben, dieser moralischen Norm entsprechend zu handeln. (S. 269) Hier liegt meiner Ansicht ebenso nach eine individualistische Verengung vor; es gibt viele Gründe, moralisch zu handeln, auch wenn dies nicht unmittelbar mit einem persönlichen, ethischen Wert verbunden ist (z.B. Reziprozität, Beziehungen, Statusgewinn, Aussicht auf Belohnung oder Strafe, soziales Umfeld, Anreize uvm.). In einem folgenden Schritt wäre es daher spannend, den Zusammenhang von biographisch und affektiv geprägten Werthaltungen und konkretem, stets situations- und beziehungsbezogenem moralischen Handeln weiterzudenken.

Günther Bader

Rezension zu:

Hubertus Halfas:

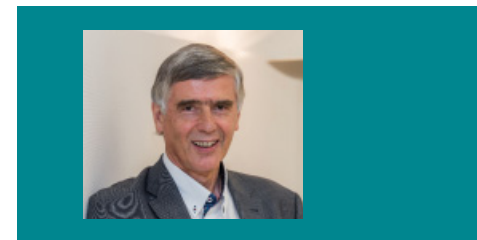
Kann ein Christ Atheist sein? Kann ein Atheist Christ sein?

Eine grundsätzliche und notwendige Überlegung

Der Autor

Prof. Dr. Günther Bader, Innsbruck, vormals Vizerektor und Lehrer an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein (Pensionierung 2019)

Günther Bader
Botanikerstraße 4
A-6020 Innsbruck
guenther.bader@chello.at



Halfas, Hubertus: Kann ein Christ Atheist sein? Kann ein Atheist Christ sein? Eine grundsätzliche und notwendige Überlegung, Ostfildern (Patmos) 2020.

Um es vorwegzunehmen: Der renommierte und durchaus streitbare Religionspädagoge beantwortet diese paradox erscheinenden Fragen eindeutig positiv. Allerdings nimmt er hier nicht auf einen „aggressiven Atheismus“ Bezug, sondern auf einen „frommen Atheismus“. Dabei sieht er zwischen ChristInnen – näherhin bei den „KulturchristInnen“, weniger bei den „KirchenchristInnen“ – und AtheistInnen eine tief greifende Verbindung und gemeinsame Anliegen, die es aufzuzeigen gilt. Übrigens hatte Dorothee Sölle schon 1968 ein Buch mit dem provokanten Titel „Atheistisch an Gott glauben“ herausgegeben, auf das Halbfas verweist (215).

Der inzwischen fast 88-jährige Autor setzt seinen religions- und kirchenkritischen Kurs fort. In verdichteter Form findet sich hier vieles von dem, was er bereits früher veröffentlicht hat – beispielsweise in seinem Buch „Glaubensverlust. Warum sich das Christentum neu erfinden muss“ (2011 bzw. 6. Aufl. 2017), in seinem nachfolgenden Buch „Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik“ (2012) oder in seinem Werk „Kurskorrektur. Wie das Christentum sich ändern muss, damit es bleibt. Eine Streitschrift“ (3. Aufl. 2019). Sein Grundanliegen zieht sich wie ein roter Faden durch, wie er in der Einleitung seines neuen Buches darlegt: Er „begründet einen Weg, den christlichen Glauben neu zu verstehen. Die Ansätze dazu finden sich nicht in den fundamentalistischen Strukturen und Glaubenssätzen der Vergangenheit, sondern in einer Rückbesinnung auf das jesuanische Erbe und in der kreativen Weiterführung seines Evangeliums in die Zukunft.“ (10)

Der Verfasser versucht, „den jesuanischen Entwurf des Christentums zu rekonstruieren“ (104) und den historischen Jesus mit seiner Reich-Gottes-Botschaft in den Blick zu nehmen. Deutlich betont er erneut den „Unterschied zwischen dem Evangelium Jesu und der Christologie des Paulus“ (37). Mit einigen markanten Formulierungen und ohne nähere Begründung stellt er beispielsweise fest: „Das Evangelium des Paulus war dessen vollkommen eigene Schöpfung.“ (36) In diesem Sinn führt er weiter aus: „Der einfache Wanderlehrer Jesus von Nazaret, den er //Paulus// nur in Visionen gekannt hat, wird mit himmlischer Würde überblendet, `auf dass im Namen Jesu sich jedes Knie beuge, im Himmel, auf der Erde und unter der Erde.` Von seiner Historizität bleibt nur der Tod am Kreuze übrig, jedoch sofort mythisch gedeutet als Sühnetod. Diesen Topos braucht die Theologie bis zum Tage, um das darauf gegründete System Kirche als `Gnadenanstalt` festhalten zu können: `An diesem hohen Preis zahlt Gott mit, denn er ist Vater des Mittlers, der sein Leben für Sühne aufwendet` - eine Spekulation, welche die Historie nicht legitimiert.“ (41f.)

Er zeichnet verschiedene Entwicklungen und insbesondere Fehlentwicklungen in der Geschichte der Kirche(n) nach. Dabei kann er sich ironische Bemerkungen beispielsweise auf die bis heute andauernde „Herrschaftsautorität“ nicht verkneifen: „Die damals entstandene Reichskirche hat das Römische Kaiserreich überlebt, hat sich im Papsttum mit seinen Byzantinismen bis zum Tage fortgesetzt, repräsentiert sich in den Titeln von Eminenzen und Exzellenzen und zahllosen weiteren Abstufungen, in Kleiderordnungen und Verehrungsformeln, die immer noch ein Übermaß an Eitelkeit feilbieten, ohne dass die Vertreter dieses Reichschristentums spüren, wie sehr sie aus der Zeit gefallen sind und für viele Zeitgenossen lächerlich wirken.“ (44) Im Zusammenhang mit der fränkisch-germanischen Wandlung des Christentums thematisiert er den volkstümlichen Wunderglauben und die Fülle der Heiligenreliquien, sodass sich auch unter dieser Perspektive immer neu die Frage nach dem eigentlichen christlichen Profil stellt.

Für eine heutige „Inanspruchnahme des Christlichen in Kirche, Theologie und Gesellschaft“ entfaltet er nun ausführlich drei Kriterien bzw. „drei Maßstäbe: ein wahrhaftiges, ein ethisches (humanes) und ein dienendes Christentum“ (57). Im Zusammenhang mit der Frage nach der (biblischen) Wahrheit (vgl. 88) macht er in gewohnter Weise auf die Diskrepanz zwischen historisch-kritischer Exegese und dogmatischer Theologie aufmerksam. Er konstatiert eine „dogmatische Überformung, die unfähig macht, biblische Texte in Predigt und Unterricht zeitgemäß zur Sprache zu bringen“ (92). Von daher kommt einer religiösen Sprachlehre – seinem zentralen Anliegen in den vergangenen Jahrzehnten – eine besondere Bedeutung zu.

Insgesamt geht es ihm nicht um Glaubenssätze oder theologische Formeln, sondern um das konkrete Beispiel Jesu. Im Kern des Christentums stehen soziale und humane Werte: Nächstenhilfe und Solidarität. Von Jesus können wir diese gelebte Menschlichkeit lernen und sie fortsetzen. Dazu bringt er einige konkrete Beispiele von „praktisch Handelnden“, die in der Spur Jesu leben (108): Mahatma Gandhi, Franz Jägerstätter, Janusz Korczak, Esther Hillesum, Martin Luther King und Oscar Arnulfo Romero.

Das, was der Buchtitel anklingen und erwarten lässt, folgt nun (erst) im weiteren Verlauf des Buches (123), in dem das „ungeklärte Verhältnis“ von Christentum und Atheismus reflektiert wird. Er beschreibt die aktuellen Herausforderungen des kosmologischen Weltbildes und eines offenen Universums (135). Er spannt den Bogen von Nietzsches „Gott-ist-tot“-Proklamation über Meister Eckhart bis zu Dietrich Bonhoeffer. Dieser hatte davon gesprochen, „es gehöre zur intellektu-

ellen Redlichkeit, Gott als 'Arbeitshypothese' fallen zu lassen bzw. so weitgehend wie möglich auszuschalten. Dies geschieht in einem evolutiven Weltbild. Gott hat darin keinen Platz. Hätte er diesen, würde er dingfest, aber da Gott nicht dingfest zu machen ist, hebt sich ein derartiges Denken aus sich selbst gleich wieder auf." (208) Mit diesem Verzicht auf die Arbeitshypothese „entfallen die ständigen 'Eingriffe' Gottes in die Geschichte, von denen Theologie und Glaube stets zu wissen meinen." (208) Und er zitiert auch Paul Tillich, der „der realen Welt ihre göttliche Tiefe zurückgegeben (hat), indem er dem verlorenen 'Gott-in-der-Höhe' eine neu gedeutete Wirklichkeit gegenüberstellte: Der Name dieser unendlichen Tiefe und dieses unerschöpflichen Grundes allen Seins ist Gott. [...]" (208)

Halbfas sieht nicht nur Gegensätze zwischen Atheisten und Christen, sondern entdeckt in unserer Kultur prägende Elemente aus Literatur, bildender Kunst, Architektur und Musik, die zu einem gemeinsamen Engagement führen können. Als verbindende Aufgaben können „vor allem der Schutz der Menschenrechte, ein umfassender Umweltschutz und die Überwindung der Armut (182) gesehen werden.

„Was ist Wirklichkeit? Welche Sprache erschließt sie?“ (210) Das sind wohl *die* zentralen Fragen dieses Buches, mit denen sich die Religionspädagogik immer neu auseinandersetzen muss. Damit schließt sich der Kreis wieder hin zum Kernanliegen einer religiösen Sprachlehre, die er zu Recht unermüdlich einfordert. Er selbst bedauert, dass das leider mit wenig Erfolg geschehe; er vermisst sogar beim Deutschen Katecheten-Verein ein echtes Interesse daran (vgl. 98). Der Autor, der in seinem umfassenden Werk nie mit fundamentaler Kritik gespart hat, war bzw. ist auch selbst der Kritik ausgesetzt. Aber trotz mancher Vorbehalte, er vertrete ein a-theistisches Gottesbild, ist es doch sein bleibendes Verdienst, die Bedeutung von religiöser Sprachbildung und Symboldidaktik für die Religionspädagogik und -didaktik fruchtbar gemacht zu haben. Sein hermeneutischer Ansatz, dass „alles Reden von Gott das menschliche Leben deute“ (193), bleibt maßgebend.

Unter dieser hermeneutischen Perspektive können auch im Gespräch mit den „frommen Atheisten“ Gemeinsamkeiten erörtert, Vorurteile beseitigt und Brücken für ein gegenseitiges Verständnis gebaut werden. In einer Zeit zunehmender religiöser Gleichgültigkeit ist das Gespräch mit dem Atheismus bzw. mit AtheistInnen wichtiger denn je. Das vorliegende Buch ermutigt dazu, sich dieser Herausforderung auch im religionspädagogischen Diskurs neu zu stellen und sich zugleich für das Ethos Jesu „als menschenfreundliche Orientierung für das eigene Leben“ (216) einzusetzen.

Şenol Yagdi

Rezension zu:

Mouhanad Khorchide:

Gottesoffenbarung in Menschenwort. Der Koran im Licht der Barmherzigkeit

Die Autoren

MMag. Dr. Şenol Yağdı MA MSc, Mitarbeiter im Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“ an der Universität Graz und islamischer Religionslehrer am BG Geblergasse Wien.

Senol Yagdi, MMag. Dr. MA MSc
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78 B/II
A-8010 Graz
senol.yagdi@uni-graz.at



Khorchide, Mouhanad: Gottes Offenbarung in Menschenwort. Der Koran im Licht der Barmherzigkeit. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2016. ISBN 978-3-451-37902-4.

Mouhanad Khorchide ist islamischer Theologe, Religionspädagoge und Soziologe an der Universität Münster. Mit der Monographie *Gottes Offenbarung in Menschenwort. Der Koran im Licht der Barmherzigkeit* unternimmt er den Versuch, die klassische islamische Theologie mit Methoden der Geschichtswissenschaft und einer modernen Hermeneutik zu verbinden, um einen aktuellen Blick auf den islamischen Glauben im Licht der Barmherzigkeit zu werfen. Der Band wurde unter Mitarbeit von Dirk Hartwig, Stefan Zorn und Dina El Omari verfasst. Er ist der erste Teil einer neuen Reihe im Herder-Verlag, die insgesamt einen thematisch geordneten und auf 17 Bände angelegten Korankommentar ergeben soll.

Zu Beginn stellt der Autor das Programm der Bandreihe vor und gibt einen ersten Überblick über die Themen der anschließenden Kapitel. Den Ausgangspunkt bildet eine Auseinandersetzung mit der westlichen Koranforschung (*Kapitel 2*). Bereits hier zeigt sich die überwiegend methodisch-methodologische Ausrichtung des Bandes. Eine stärker inhaltliche Festlegung trifft der Autor hingegen insbesondere in *Kapitel 3*, in welchem er zu begründen versucht, inwiefern das Konzept der *Barmherzigkeit* als „hermeneutischer Schlüssel“¹ für den gesamten Koran Gültigkeit beanspruchen kann. In den weiteren Kapiteln wird der Fokus zunächst auf literaturwissenschaftliche Verfahren gelegt (*Kapitel 4*). Anschließend erfolgt eine Begründung der Notwendigkeit der Koranauslegung aus der klassischen Tradition der islamischen Theologie (*Kapitel 5*), um schließlich eine umfangreiche Darstellung (und Rechtfertigung) der Anwendung der historisch-kritischen Methode auf den Koran zu präsentieren (*Kapitel 6*). Das Buch schließt mit einem Ausblick, der das zentrale Konzept der Barmherzigkeit aufgreift und weiterführt. Eine Bezugnahme auf die islamische Koranauslegung in systematischer Absicht enthält der Band jedoch nicht. Diesbezüglich muss sich die Leserin/der Leser gedulden und die Publikation der folgenden Bände abwarten.

Die leitende Perspektive der Barmherzigkeit hat der Autor u. a. bereits in seinem Buch *Der missverstandene Gott. Der Weg zu einer modernen islamischen Ethik* (2016) entwickelt. Er versteht Barmherzigkeit im Kontext der Freiheit, die Gott den Menschen schenkt, weshalb – so die Schlussfolgerung des Verfassers – der Mensch auch in der Auslegung des Korans in gewissen Grenzen frei sei. Demgemäß wird in den abschließenden Kapiteln des Bandes nach den Bedingungen einer derartigen Interpretation gefragt, zu denen im Wesentlichen die

1 KHORCHIDE, Mouhanad: *Gottes Offenbarung in Menschenwort. Der Koran im Licht der Barmherzigkeit*. Freiburg / Basel / Wien: Herder 2016, 147.

historisch-kritische Methode zählt, die sich jedoch vor der islamischen Theologie rechtfertigen können müsse. Das historisch-kritische Verfahren dient gleichzeitig als Leitfaden dafür, wie in den zu erwartenden Bänden der Reihe der Koran in methodischer Hinsicht gelesen werden wird.

Als allgemeines Ziel Khorchides kann der Anspruch gelten, der muslimischen Glaubensgemeinschaft *gegenwärtig* ausgehend von ihren Lebensbedingungen eine Begegnung mit einem barmherzigen Gott zu ermöglichen. Insofern geht es dem Verfasser darum, einen alternativen Zugang zum Koran zu etablieren, der sich nicht auf eine rein spekulative Theologie beschränkt. Vielmehr möchte er die theologische Perspektive mittels historisch-kritischer Exegese in eine ästhetisch vermittelte Beziehung zur Lebenswelt heute lebender MuslimInnen bringen.

Der Autor versteht diesen Ansatz als Paradigmenwechsel des aktuellen Koranverständnisses. Bereits zu Beginn wird der Koran als *Selbstoffenbarung Gottes* erläutert. Deshalb müsse der Text als Kommunikationsangebot verstanden werden, das einer Aktualisierung bedarf, um den MuslimInnen auch heute noch in ihrem alltäglichen Leben Sinn und Orientierung geben zu können. Um eine Distanzierung von der transzendenten Wirklichkeit Gottes zu vermeiden, müssen daher die Glaubensgrundsätze konkretisiert und nicht als abstrakte Regelungen missverstanden werden.

Diese Perspektive kann insofern als eine anthropologische gelten, als danach gefragt wird, welche Antworten der Koran bezüglich der Bedürfnisse, Wünsche und Sehnsüchte des Menschen bereithält. Ziel ist es, auf diese Weise einerseits Glaube und Offenbarung und andererseits die Autonomie des Menschen auf produktive Weise miteinander zu verbinden.

Gerade dieser Aspekt ist für die in diesem ersten Band präsentierte Perspektive zentral, sofern dadurch eine Interpretation der heiligen Schriften intendiert ist, die eine Versöhnung des im Koran grundgelegten islamischen Glaubens und der europäischen Geschichte eines *Fortschritts im Bewusstsein der Freiheit* (Hegel) als lösbare Aufgabe erweisen möchte.

In methodischer Hinsicht wird deshalb zwischen einer monologisch-abgeschlossenen und einer dialogisch-offenen Interpretation unterschieden. Nur die letztere verstünde es, in einen Dialog mit Gottes Offenbarung einzutreten und damit der von Gott gegebenen Freiheit gerecht zu werden.

Sofern der Koran als Ereignis der Selbstoffenbarung Gottes gedeutet wird, sei er als Teil eines kommunikativen Prozesses bzw. eines *Dialogs* zu begreifen, der in

einer lebendigen Beziehung zum jeweiligen historischen Kontext zu sehen ist, wodurch ebenso wie die Deutungsanstrengung der ErstadressatInnen auch diejenige der heutigen LeserInnen herausgefordert wird.

Khorchide betont darüber hinaus die bereits angedeutete ästhetische sowie die emotionale Dimension des Korans, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Rezitation (vgl. dazu das vierte Kapitel) gelegt wird. In dieser Hinsicht erscheint der Koran primär als ein Buch der Rede und weniger als ein abgeschlossener Textkorpus, da der Mensch nur mit der gesprochenen Sprache in seiner gesamten Existenz erreicht werden würde.

Der Band bietet insgesamt einen guten Einstieg in die aktuellen Diskussionen um eine zeitgemäße Koraninterpretation, wobei jedoch an dieser Stelle einige kritische Bemerkungen angefügt seien.

Die *inhaltliche* Festlegung auf einen barmherzigen Gott, die mit zahlreichen metaphysischen Annahmen über das Wesen Gottes einhergeht, steht nicht in einem ausgewogenen Verhältnis zum Anspruch, einen innovativen Zugang zum Koran vorzulegen. Fraglich bleibt vor allem, inwiefern diese Festlegung des Autors auf eine zentrale hermeneutische Perspektive mit der von ihm selbst propagierten historisch-kritischen Methode vereinbar ist.

Die häufige Bezugnahme auf den ägyptischen Literaturwissenschaftler Abu Zaid und den damit in enger Verbindung stehenden Kontextualismus ist eher konventionell und die Eröffnung tatsächlich neuer Perspektiven der Koranhermeneutik bleibt folglich die Aufgabe der künftig zu publizierenden Bände.

Der propagierte methodische Atheismus schließlich scheint ebenso wie die von Khorchide bereits erprobte surenholistische Interpretation ausgewählter Passagen des Korans², durchaus im Sinne eines historisch-kritischen Verfahrens, noch erweiterbar, insofern eine synchrone Analyse erst durch die Konfrontation mit ihrer anderen Seite, der diachronen Perspektive, in eine Beziehung gesetzt werden müsste.

Trotz dieser Einwände ist abschließend zu konstatieren, dass mit diesem ersten Teil ein wichtiges Werk seinen Anfang nimmt, das zum interreligiösen Diskurs um die in den Konfessionen vorhandenen unterschiedlichen Auslegungen von Offenbarung anregen könnte.

2 KHORCHIDE, Mouhanad / VON STOSCH, Klaus: Der andere Prophet. Jesus im Koran, Wien: Herder 2018.

Wolfgang Weirer

Rezension zu:

Reese-Schnitker, Annegret / Bertram, Daniel / Franzmann, Marcel (Hg.):

Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis

Der Autor

A.o.Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer lehrt Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz. Er leitet das Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“.

A.o.Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78/B
A-8010 Graz
wolfgang.weirer@uni-graz.at



Reese-Schnitker, Annegret / Bertram, Daniel / Franzmann, Marcel (Hg.):

Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer 2018.

Angesichts der gegenwärtigen Situation, in der die Covid-19-Pandemie das öffentliche Leben bestimmt und beinahe alle mediale Aufmerksamkeit auf sich zieht, treten andere Themen, denen noch vor wenigen Monaten die Bezeichnung ‚Krise‘ zukam, in der öffentlichen Wahrnehmung in den Hintergrund. Noch zu Beginn dieses Jahres stand die Situation von Menschen auf der Flucht, deren Weg an der EU-Außengrenze oder in Griechenlands Lagern abrupt geendet hat, im Mittelpunkt kontroversiell geführter politischer Debatten.

Trotz des rapiden Wandels globaler Aufmerksamkeiten und Lebensbedingungen haben sich die ‚Krisenthemen‘ ‚Klimawandel‘ und ‚Migration und Flucht‘ nicht erledigt, im Gegenteil. Viel wird davon abhängen, wie weit es politischen VerantwortungsträgerInnen und der Zivilgesellschaft gelingt, einen balancierten Blick auf Gerechtigkeits-, Umwelt-, Gesundheits- und Globalisierungsthematiken zu entwickeln. Damit stellt sich auch weiter die Frage: Welche Aufgabe kommt religiöser Bildung angesichts dieser globalen Herausforderungen zu? Wie kann die Religionspädagogik mit der bleibenden Migrations- und Fluchtthematik umgehen? Diesen Fragen stellt sich in multiperspektivischen Zugängen der 2018 erschienene Sammelband „Migration, Flucht und Vertreibung. Theologische Analyse und religionsunterrichtliche Praxis“. Anknüpfend an einen Studientag Ende 2016 an der Universität Kassel werden im Band zunächst fundierte theologische Analysen zur Thematik zusammengefasst, die in einem zweiten Abschnitt in Bezug auf verschiedenste Handlungsfelder und Ebenen religionspädagogisch weitergeführt werden. Konkrete religionsunterrichtliche Konzepte der Thematisierung von Migration, Flucht und Vertreibung werden im dritten Teil vorgestellt und den Abschluss des Bandes bilden Erfahrungsberichte von Lehrkräften aus dem Religionsunterricht und konkreten Unterrichtsprojekten.

Die Vielzahl der Perspektiven und religionspädagogischer Überlegungen rund um das Thema ‚Migration, Flucht und Vertreibung‘ und die Mischung der AutorInnen unterschiedlicher Disziplinen und Provenienz machen den spezifischen Reiz des Bandes aus: BibelwissenschaftlerInnen kommen mit SystematikerInnen und EthikerInnen ins Gespräch; pädagogische, psychologische und ästhetische Blickpunkte bereichern den Diskurs; PraktikerInnen und TheoretikerInnen liefern einander ergänzende und kontrastierende Sichtweisen auf die und aus der Thematik; immer wieder gibt es wechselseitige Bezüge zwischen den einzelnen Beiträgen. Die Lektüre des Bandes ist ausgesprochen interessant und inspirierend, zugleich auch nachdenklich machend und handlungsanregend.

Eine detaillierte Vorstellung und Würdigung der 26 Beiträge der Publikationen würde den hier zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen. Aus diesem Grund nenne ich hier eine subjektiv getroffene Auswahl an ‚Highlights‘, die mir bei der Lektüre aufgefallen sind, und komme in Konsequenz zu einigen Erkenntnissen, die sich aus der Auseinandersetzung mit der Thematik ergeben.

Eine Fülle von gedanklichen Impulsen bietet der Einstiegsbeitrag der Wiener Praktischen Theologin und Migrationsforscherin Regina Polak. Sie plädiert etwa dafür, Migration und Flucht nicht zunächst, wie es in der Regel geschieht, als Problem bzw. als Ursache verschiedener Probleme anzusehen, sondern vielmehr als „Spiegel“ und Indikator bzw. Beschleuniger für eine Fülle an komplexen Problemen: „Migration deckt die globalen und lokalen Unrechts- und Ungerechtigkeitsverhältnisse auf.“ (25) Aus theologischer Perspektive weist Polak – wie auch andere AutorInnen in diesem Band – auf die Tatsache hin, dass die Bibel von einer Fülle von Migrationserfahrungen erzählt. Diese führen letztlich im Ringen mit Katastrophen- und Unrechtssituationen zur Formierung wesentlicher Aspekte eines biblischen Ethos: „Der ethische Monotheismus wurde Migrationserfahrungen abgerungen. Rechte Gottesverehrung, soziale Gerechtigkeitspraxis, individuelles Ethos und der biblische Entwurf einer gerechten Gesellschaft sollen fortan solche Katastrophen verhindern.“ (26) Die Konsequenz für die gegenwärtige Theologie könnte lauten, „[...] den gegenwärtigen Migrationserfahrungen Sinn abringen – also Wachstum des Glaubens und Stärkung des Engagements für Gerechtigkeit“ (27). Die Bibel als ‚Migrationsliteratur‘ steht auch im Mittelpunkt der bibelwissenschaftlichen Reflexion von Ilse Müllner. Das Christentum ist nicht nur eine Religion, die Beheimatung verspricht, sondern steht von seinen alttestamentlichen Wurzeln her auch für „identitätsstiftende Heimatlosigkeit“ (41). An verschiedenen Beispielen zeigt Müllner, dass das Fremdsein ein Ursprungsnarrativ darstellt, das im ethischen Anspruch der Empathie mit dem Fremden gipfelt. Die Rolle von Angst vor dem Fremden in gegenwärtigen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen zeigt die systematische Theologin Mirja Kutzer. In der Auseinandersetzung mit der Philosophie Martha Nussbaums zeigt sie Mechanismen der Angst auf und stellt Bewältigungsstrategien vor, wobei Nussbaum für einen tugendethischen Weg plädiert. Kutzer selbst sieht in den Axiomen der Feindesliebe (auf der inhaltlichen Ebene) und des „Fürchte dich nicht“ (auf der emotiven Ebene) das spezifisch christliche Potential, eigener und fremder Angst zu begegnen und religiöse Toleranz zu entwickeln. Das „Fürchtet euch nicht“ ist „keine Selbstimmunisierung. [...] Es suggeriert keine Präsenz Gottes, mit der im Rücken man gegen anderes vorgehen oder es sich ähnlich

machen sollte.“ (63) „In der Figur des Fremden ist Gott ebenso präsent wie entzogen, ebenso vertraut wie ‚befremdlich‘.“ (63)

Im zweiten Abschnitt des Bandes, der religionspädagogischen Analysen gewidmet ist, führt zunächst Helga Kohler-Spiegel in Grundkenntnisse der Traumaforschung ein und konkretisiert diese in Bezug auf die Begleitung geflüchteter Kinder und Jugendlicher. Annegret Reese-Schnitker kommt in ihrem Beitrag, der zunächst danach fragt, warum die Themen Migration und Flucht im Religionsunterricht behandelt werden sollen, auf der Grundlage einer Befragung von Lehramtsstudierenden zum Ergebnis, dass diese sich in Bezug auf die Thematik weitgehend orientierungslos einschätzen und vor allem auch kaum über entsprechende kirchliche Positionen wissen und selbst keine dezidierte Position haben (145). Wolfram Weiße stellt das Beispiel des Dialogischen Religionsunterrichts für alle in Hamburg vor und zeigt anhand zweier empirischer Studien im Kontext des Hamburger Modells, dass bei vielen SchülerInnen hoch interessante „Mischformen und Verschränkungen von Toleranz und Vorurteilen“ (182) in Bezug auf andere Religionen zu finden sind. Vielfalt wird von vielen SchülerInnen grundsätzlich als positiv wahrgenommen, MitschülerInnen aus anderen Religionen in der Regel Respekt, Achtung und Anerkennung gezollt (183). Religiöse Bildung im Sinne des Hamburger Religionsunterrichts für alle kann in den Augen Weißes einen Beitrag dazu leisten, „Integration nicht als Einbahnstraße von Anpassung an Mehrheiten zu begreifen, sondern als einen verständigungsorientierten Lernprozess anzusehen“ (182). Andrea Lehner-Hartmann und Viera Pirker berichten von Ergebnissen einer Studie zu Alltagserfahrungen von ReligionslehrerInnen, die sich in der Betreuung geflüchteter Jugendlicher in der Schule engagieren. Auch hier wird – wie auch in einer Reihe anderer Beiträge dieses Bandes – deutlich, dass Religionslehrkräfte sich durch die Ausbildung nur unzulänglich auf schulische Situationen vorbereitet sehen, in denen sie mit Menschen aus anderen Religionen – oder überhaupt mit der Existenz anderer Religionen – konfrontiert sind: „Religionslehrer_innen, die mit jungen Geflüchteten arbeiten, benötigen Kompetenz im interreligiösen Dialog – nicht nur für die Arbeit mit den geflüchteten Kindern und Jugendlichen, sondern mehr noch für die Arbeit mit den Schüler_innen im eigenen Religionsunterricht“ (204).

Der dritte und der vierte Abschnitt bieten ein buntes Panoptikum von anregenden Ideen, Bausteinen und Erfahrungen rund um das Thema Migration und Flucht im Religionsunterricht, vorgestellt durchwegs von PraktikerInnen verschiedenster Schulstufen und Schultypen.

Die Thematik des Bandes ist momentan ein wenig aus dem Fokus vieler ReligionspädagogInnen gerückt. Die AutorInnen leisten mit der Publikation einen wichtigen Beitrag, das Thema wachzuhalten und auf einer fundierten theologischen Basis klare Optionen in Bezug auf den Umgang mit geflüchteten Menschen zu vertreten. Die Buntheit der Beiträge einerseits und die gemeinsame klare Option für einen empathischen Umgang mit Menschen mit Fluchterfahrungen andererseits machen das Besondere des Sammelbandes aus. Als Leser hätte ich mir am Ende des Bandes noch ein gemeinsames Fazit der HerausgeberInnen gewünscht, das das Anliegen bzw. die weiteren Forschungsdesiderate, die sich aus den einzelnen Beiträgen ergeben, für die Religionspädagogik deutlich macht.

Als Konsequenzen aus der Lektüre des Bandes nehme ich jedenfalls mit, dass weder der Religionsunterricht noch die Ausbildung von ReligionslehrerInnen die Thematik Flucht und Migration ignorieren können. Zukünftige ReligionslehrerInnen brauchen verstärkt Möglichkeiten, sich zudem interkulturelle und interreligiöse Kompetenzen anzueignen. Und: Religionsunterricht muss sich dialogisch weiterentwickeln, um Kindern und Jugendlichen das Gespräch mit SchülerInnen aus anderen Kulturen und Religionen didaktisch fundiert begleitet zu ermöglichen und dadurch Wertschätzung und Respekt einzuüben.

Rezension zu:

Lindner, Konstantin / Schambeck, Mirjam / Simojoki, Henrik / Naurath, Elisabeth:
Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell

Der Autor

A.o.Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer lehrt Religionspädagogik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Graz. Er leitet das Projekt „Integration durch interreligiöse Bildung“.

A.o.Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Weirer
Universität Graz
Institut für Katechetik und Religionspädagogik
Heinrichstraße 78/B
A-8010 Graz
wolfgang.weirer@uni-graz.at



Lindner, Konstantin / Schambeck, Mirjam / Simojoki, Henrik / Naurath, Elisabeth:
Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Freiburg:
Herder 2017.

Das „Österreichische Religionspädagogische Forum“ hat im November 2009 im Rahmen einer Tagung in Schlierbach (Oberösterreich) zum Thema „Der Religionsunterricht in Österreich angesichts aktueller Herausforderungen“ ein Positionspapier zum konfessionellen Religionsunterricht beschlossen, in dem unter anderem zu lesen ist: „Wenn der konfessionelle Religionsunterricht mancherorts an Grenzen gerät – etwa aufgrund zu geringer TeilnehmerInnenzahlen –, müssen kontextsensible, nach Schultyp und Standort differenzierte Modelle im Rahmen des von Kirchen und Religionsgesellschaften verantworteten Religionsunterrichtes entwickelt werden, damit die Schule ihrer Verpflichtung zur religiösen Bildung nachkommen kann. [...] Der konfessionelle Religionsunterricht ist zukunftsfähig und für Herausforderungen offen.“¹

Die schulorganisatorischen und vor allem religionssoziologischen Rahmenbedingungen in Österreich unterscheiden sich zwar partiell und graduell von denen in Deutschland, dennoch gibt es wohl mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede in Bezug auf die Herausforderungen, vor die der konfessionelle Religionsunterricht in seiner aktuellen Gestalt gestellt ist. Sowohl in Österreich als auch in Deutschland führt die seit Jahren – eigentlich mittlerweile Jahrzehnten – zunehmende religiöse Pluralität zu rechtlichen und organisatorischen, aber auch zu konzeptionellen, didaktischen und theologischen Herausforderungen und der Notwendigkeit, religiöse Bildung in der Schule weiterzuentwickeln. Die vielen zirkulierten Überlegungen und Vorschläge für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts in Deutschland zusammenzufassen, war die Intention eines ExpertInnenkolloquiums, das 2016 in Osnabrück stattfand. Der vorliegende Sammelband versteht sich im Duktus des von dieser Veranstaltung losgetretenen Prozesses der Standortbestimmung und der Vernetzung verschiedener Vorschläge und Perspektiven zur Zukunft des Religionsunterrichts (10). Die drei Stichworte im Untertitel „konfessionell, kooperativ, kontextuell“ markieren dabei „die – bei allen inhaltlichen Differenzierungen – doch notwendige Übereinstimmung hinsichtlich der Ausrichtung eines zukünftigen christlichen Religionsunterrichts.“ (10)

Die Frage der generellen Weiterentwicklung des Religionsunterrichts wird im ersten Abschnitt unter der Perspektive des Findens „neuer Passungsverhältnisse für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht“ thematisiert. In der Folge werden in einem zweiten Abschnitt – auch kritisch hinterfragend – „Figuren konzeptioneller Fundierung“ und diesbezügliche religionsdidaktische Klärungen vorgestellt. Drei kürzere Abschnitte befassen sich mit „Optionen organisatorischer

1 ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM (ÖRF): Positionspapier des ÖRF 2009 zum konfessionellen Religionsunterricht. Schlierbach, 20.11.2009, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18 (2010) 62.

Modellierung“, den „Erfordernissen religionsdidaktischer Implementierung“ und „Impulsen aus der jüdischen und islamischen Religionspädagogik“ bevor seitens der HerausgeberInnen eine Bilanzierung und ein Ausblick vorgenommen werden.

Der lesenswerte Grundlagenband bündelt, so weit das zu überschauen ist, so gut wie alle wesentlichen Positionierungen und Überlegungen zur Konzeption eines zukünftigen Religionsunterrichts in Deutschland, zumindest aus christlicher Perspektive. Aus der Sicht einer – bedingten – ‚österreichischen Außenperspektive‘ erscheinen mir vor allem folgende Aspekte besonders anregend und weiterführend, auch für konzeptionelle Diskussionen in anderen Kontexten:

- Im einleitenden Beitrag von Elisabeth Naurath „Nur wer sich ändert, bleibt sich treu‘ (Wolf Biermann) – Warum der Religionsunterricht nicht so bleiben kann, wie er ist“ wird eine umfassende und exakte Analyse der veränderten Rahmenbedingungen geboten, die bereits Schneisen in Bezug auf verschiedenste Optionen der Weiterentwicklung schlägt.
- ‚Konfessionalität‘ spielt in beinahe allen Diskussionen rund um den Religionsunterricht eine entscheidende Rolle, der Verständigungsprozess darüber, was genau jeweils damit gemeint ist und welche Intentionen und Implikationen damit verbunden sind, ist bei weitem noch nicht abgeschlossen. Friedrich Schweitzer präzisiert aus evangelischer Sicht Verständnisvarianten dieses Begriffes und zählt letztlich eine ganze Reihe von Argumenten auf, warum Konfessionalität den Religionsunterricht zukunftsfähig macht (47-50). Besonders interessant erscheint die von Schweitzer hergestellte Verbindung von Konfessionalität und Religionsfreiheit, indem er postuliert, dass ohne Konfessionalität religiöse Bildung Religionsfreiheit abstrakt und rein formal bliebe (47).
- Mirjam Schambeck fokussiert in ihrem Beitrag den Aspekt der Kooperation, der ja in den letzten beiden Jahrzehnten einen entscheidenden Aspekt in Fragen der Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts darstellt. Sie unternimmt dafür einen Blick in die didaktischen Überlegungen rund um den fächerübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht und plädiert dafür, die schulpädagogischen und allgemeindidaktischen Erkenntnisse in Bezug auf diese Unterrichtsform noch stärker für verschiedene Formen der Kooperation im Religionsunterricht zu berücksichtigen.
- Das dritte ‚K‘ des Untertitels – ‚kontextuell‘ – wird von Henrik Simojoki kritisch beleuchtet. Er macht dabei vor allem darauf aufmerksam, dass (regionale) Kontextualisierung von Modellen des Religionsunterrichtes zugleich

eine inhaltliche Stärkung darstellen, zugleich aber auch eine Schwachstelle in der Außenwahrnehmung sowie auch in der Operationalisierbarkeit sein kann. Mit Bezug auf den britischen Religionssoziologen David Martin stellt Simojoki fest: „Während die religionspädagogische Diagnostik des religiösen Wandels noch immer dazu neigt, universalgeschichtliche Transformationsmuster vorauszusetzen (Säkularisierung, Individualisierung, Privatisierung etc.), sind die tatsächlichen Entwicklungen im globalen religiösen Feld bei genauerem Hinsehen immer noch überraschend kleinflächig und partikular.“ (108) Insofern stellt die bundesdeutsche regionale Binnendifferenzierung religiöser Bildung für Simojoki nicht unbedingt nur einen Makel dar, sondern ist ein adaptives Modell, das „spezifische Lösungen für spezifische Konstellationen ermöglicht“ (109). Zugleich weist er auf Grenzen zu kleinteiliger regionaler Typenbildung von Religionsunterricht hin.

- Zwei Beiträge (Ulrike Link-Wieczorek bzw. Rainer Möller/Michael Wedding) hinterfragen das gängige Paradigma der konfessionellen Kooperation aus ökumenischer Perspektive kritisch. Sie weisen in je unterschiedlicher Zuspitzung – zurecht – darauf hin, dass durch Modelle konfessioneller Kooperation konfessionelle Differenzen und Spezifika über das gemeinsam Christliche gestellt werden und plädieren für eine stärker dialog-ökumenische Ausrichtung zukünftiger Religionsunterrichtsmodelle.
- Ähnlich, aber noch deutlicher zugespitzt, argumentiert Thorsten Knauth, indem er die Vorteile des dialogischen Religionsunterrichtes für alle konfessionellen Modellen gegenüberstellt und ins Treffen führt, dass auch kooperative Varianten konfessionellen Unterrichts nicht geeignet wären, (religiösen) Dialog von SchülerInnen zu initialisieren.
- Eine Reihe von Beiträgen macht zu Recht darauf aufmerksam, dass für das Gros der SchülerInnen konfessionelle Differenzen nicht wahrnehmbar sind und auch keine Rolle spielen (so z. B. Boschki, 159).

Der Sammelband, an dem sowohl weitere Theoriebildung als auch praktische Umsetzungen nicht vorbeigehen können, macht die Vielzahl der gegenwärtig in der Bundesrepublik Deutschland diskutierten und in der Praxis umgesetzten Modelle religiöser Bildung in der Schule – unter ähnlichen rechtlichen Voraussetzungen – deutlich und weist zugleich auf wesentliche nächste Schritte hin: Die Entwicklung einer Didaktik konfessionell-kooperativer Lehr-/Lernprozesse, eine Kompetenzerweiterung im Bereich der Ausbildungscurricula angehender LehrerInnen, Anpassungen im Bereich der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien.

Aus österreichischer und zugegebenermaßen auch zeitlich versetzter Sicht ist auf zumindest zwei Felder hinzuweisen, die in der hier besprochenen Publikation eine nur unterbelichtete Rolle spielen:

Zum einen wird die Rolle der konfessionslosen SchülerInnen zwar in einem Beitrag von David Käbisch und Laura Philipp thematisiert, spielt aber in den anderen Überlegungen kaum eine Rolle. Wenn religiöse Bildung in der Schule sich einem Allgemeinbildungsauftrag verpflichtet weiß und nicht konfessionalistischen Tendenzen Vorschub leisten will, so ist der Blick auf diese ständig wachsende Gruppe von SchülerInnen auch konzeptionell stärker in den Blick zu nehmen.

Zum anderen wird in manchen Beiträgen als Randnotiz auch das Thema interreligiöse Bildung angesprochen und kommen auch Stimmen aus der jüdischen und islamischen Religionspädagogik (Daniel Krochmalnik und Ednan Aslan) zu Wort. Dennoch nimmt die starke Fokussierung auf das Thema der konfessionellen Kooperation das Ganze der schulischen Realität nicht in den Blick. Zukunftsfähig wird schulischer Religionsunterricht – in Deutschland wie in Österreich – nur dann sein, wenn er auch Konzepte und didaktische Entwürfe von Kooperationen inkludiert, die über die katholisch-evangelische Binnenperspektive hinausgehen.