

utb.

Andrea Dietzsch
Stefanie Pfister

Digitaler Religionsunterricht



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau Verlag · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

Andrea Dietzsch / Stefanie Pfister

Digitaler Religionsunterricht

Fachdidaktische Perspektiven und Impulse

Vandenhoeck & Ruprecht

Prof. Dr. Andrea Dietzsch lehrt Religionspädagogik an der Evangelischen Hochschule Ludwigsburg und ist Oberstudienrätin für die Fächer Ev. Religion und Geschichte.

Prof. (apl.) Dr. Stefanie Pfister ist Lehrerin für die Fächer Ev. Religionslehre, Deutsch und Sport sowie Privatdozentin für Ev. Theologie/Religionspädagogik an der WWU Münster.

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter www.utb.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.de> abrufbar.

© 2022, Vandenhoeck & Ruprecht, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen,
ein Imprint der Brill-Gruppe
(Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA;
Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland;
Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich)
Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hoteli,
Brill Schönigh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau,
Verlag Antike und V&R unipress.

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Bloomicon/shutterstock

Umschlaggestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart
Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

UTB-Band-Nr. 5653
ISBN 978-3-8385-5653-6

Inhalt

Einleitung	9
1 Digitaler Religionsunterricht – Unterrichtsqualität – Bildungsprozesse	12
1.1 Digitalisierung – Digitalität	12
1.2 Terminologische Klärungen	15
1.2.1 Fernunterricht – digitaler Religionsunterricht	15
1.2.2 Bildung	17
1.2.3 Lernen und Lernprozesse	19
1.3 Unterrichtsqualität	19
1.3.1 Qualitätskriterien von (Religions-)Unterricht	19
1.3.2 Qualitätskriterien von digitalem (Religions-)Unterricht	26
1.4 Anfragen an eine Didaktik des digitalen Unterrichts	29
1.5 Forschungsfragen	32

Teil I: Wie kann Lernen im digitalen (Religions-)Unterricht gelingen? Impulse aus Perspektive der Lernenden

2 Lernen im digitalen Unterricht aus Perspektive der Lernenden:	
Ergebnisse ausgewählter Studien	33
2.1 Überblick und Auswahl	33
2.2 Ergebnisse ausgewählter Studien	35
2.2.1 Sinus-Jugendstudie 2020 (Sonderkapitel)	35
2.2.2 JuCo-1-Studie 2020	37
2.2.3 JIMplus Corona 2020	39
2.2.4 Schul-Barometer 2020	40
2.2.5 Schüler:innenbefragung von Wacker, Unger und Rey	43
2.2.6 CUNITAS-Studie	44
2.2.7 Review von Helm, Huber und Loisinger	46
2.3 Wie gelingt Lernen im digitalen Unterricht? Impulse aus Perspektive der Lernenden	48
2.3.1 Wahrnehmung des digitalen Unterrichts aus Perspektive der Lernenden	48
2.3.2 Wie kann Lernen im digitalen Unterricht gelingen? Impulse aus Perspektive der Lernenden	52

3 Lernen im digitalen Religionsunterricht aus Perspektive der Lernenden: Ergebnisse einer qualitativen Studie	54
3.1 Forschungsdesign der Studie	54
3.2 Wahrnehmungen des digitalen Religionsunterrichts aus Perspektive der Lernenden	57
3.2.1 Wie wurde der Religionsunterricht didaktisch, methodisch und inhaltlich gestaltet?	57
3.2.2. Wie bewerten die Lernenden den „digitalen“ Religionsunterricht?	60
3.2.3. Welche Ideen formulieren Schüler:innen für einen digitalen Religionsunterricht?	61
3.2.4. Wann lernen Schüler:innen? Wie muss Religionsunterricht gestaltet werden, dass aus der Perspektive von Schüler:innen Lernprozesse gelingen?	63
3.2.5. Digitaler Religionsunterricht und Religionsunterricht in Präsenz – ein Vergleich	67
4 Gelingende Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht aus Perspektive der Lernenden – Impulse aus Kapitel 2 und 3	70
4.1 Wie kann Lernen im digitalen Religionsunterricht gelingen?	70
4.1.1 Ermöglichung und Unterstützung des individuellen Lernprozesses	70
4.1.2 Synchrone Form des Religionsunterrichts	72
4.1.3 Eigenständige, aktive Erarbeitung der Unterrichtsinhalte	72
4.1.4 Partizipation, Interaktion und Kooperation der Lernenden	73
4.1.5 (Eigenständig) lernen lassen	73
4.2 Spezifika des digitalen Religionsunterrichts im Vergleich zu den Studien in anderen Fächern	74
4.2.1 Beziehungsgestaltung	74
4.2.2 Fachkompetenz der Lehrperson	75
 Teil II: Wie kann Lernen im digitalen Religionsunterricht gelingen? Impulse aus Perspektive der Lehrenden	
5 Qualitative Perspektiven aus Perspektive der Lehrenden: Best-Practice-Beispiele	76
5.1 Allgemeine Impulse der Unterrichtsgestaltung	77
5.1.1 „Störer und Drama-Queens erwünscht“ – Gesprächsführung in Videokonferenzen (Stefanie Pfister)	77
5.1.2 Rituale im digitalen Religionsunterricht (Florian Vorherr)	83
5.2 Primarstufe	87
5.2.1 „Eine Tüte voller Freundschaft“ (Kerstin Bieber/Karin Hank)	87
5.2.2 Godly-Play-Erzählung im digitalen Unterricht (Beate Brauckhoff)	91
5.3 Sekundarstufe I	97
5.3.1 „Kreative Poesie im digitalen Raum“ – Textverdichtung in einer Zoom-Konferenz (Stefanie Pfister)	97

5.3.2	Gott ist heute für mich wie ... – Materialarrangements zu Gottesvorstellungen in Videokonferenzen (Stefanie Pfister)	101
5.3.3	Mit Punk und Gloria – Sketchnotes im digitalen Religionsunterricht (Markus Arnold/Tobias Haas)	105
5.3.4	Gottesvorstellungen kreativ! – Legebilder als eine Form ganzheitlichen Distanzlernens (Lea Steen/Annchristin Lettmann-Osthoff)	110
5.4	Sekundarstufe II	115
5.4.1	Digitaler Religionsunterricht im Flipped-Classroom-Design (Hannah Geiger)	115
5.4.2	Asynchroner Online-Unterricht: „Ab durch die Krise! ... aber wie?“ (Stefan Hartelt)	121
5.4.3	„Im dunklen Tal gehen die Kameras aus ...“ – Texttheater in einer Zoom-Konferenz (Stefanie Pfister)	126
5.4.4	„Wem gehört unser Leben?“ – Digitale Erörterung zum Film „GOTT“ von Ferdinand von Schirach (Katrin Mohnke)	129
5.4.5	Religiöse Symbolik in der Werbung – Sek I/II (Klasse 9/10) (Oliver Held)	133
5.4.6	Lernräume – Lebensräume: Mit der App BIPACOURS die Bedeutung von (religiösen) Räumen mit Jugendlichen reflektieren (Anna Hans/Jan-Hendrik Herbst Claudia Gärtner/Annalena Sieveke/Anika Thanscheidt)	140
6	Gelingende Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht:	
	Impulse aus Perspektive der Lehrenden	148
6.1	Forschungskategorien	148
6.2	Kriterien für gelungene Lernprozesse – Kategoriebildung	149
6.2.1	Digitales Format erfordert eine besondere Didaktik und/oder Methodik	149
6.2.2	Klarheit und Strukturiertheit von Aufgaben und des Unterrichtsverlaufs	151
6.2.3	Lernen für alle ermöglichen: Redeanlässe, Lernwiderstände, Time on Task	153
6.2.4	Lernprozessbegleitende Unterstützung: Hilfe bei Verständnisschwierigkeiten und Feedback	154
6.2.5	Schüler:innenadäquate, differenzierte Fragestellung	155
6.2.6	Beziehung zwischen Lehrer:in und Schüler:innen	156
6.2.7	Beziehung zwischen Schüler:innen und Schüler:innen	157
6.2.8	Beziehung der Schüler:innen zur Sache bzw. zum Unterrichtsinhalt	159
6.2.9	Partizipation als Förderung von Schüleraktivität	161
6.2.10	Kombination von asynchronen und synchronen Elementen	162
6.3	Wie gelingt Lernen im digitalen Religionsunterricht?	
	Impulse aus Perspektive der Lehrenden	163
6.3.1	Didaktische Reflexion des digitalen Settings	163
6.3.2	Klarheit und Strukturierung des Unterrichtsprozesses	164

6.3.3 Differenzierte Aktivierung und konstruktive Unterstützung des Lernprozesses	165
6.3.4 Kombination von asynchronen und synchronen Elementen	166
6.3.5 Resonanz: Beziehungsgestaltung Lehrer:in – Schüler:in – Unterrichtsinhalt	167

Teil III: Gelingende Lernprozesse ermöglichen – Perspektiven und Herausforderungen für eine Didaktik des digitalen Religionsunterrichts

7 Gelingende Lernprozesse im Religionsunterricht ermöglichen: systematischer Vergleich der Lehrenden- und Lernenden-Perspektive ...	169
7.1 Unterstützung in struktureller Hinsicht	170
7.2 Didaktik und Methodik	171
7.3 Kombination von synchronen und asynchronen Elementen	172
7.4 Klarheit der Unterrichtsstruktur und der Aufgaben	173
7.5 Direkte, synchrone Kommunikation	174
7.6 Formatives Feedback	175
7.7 Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden	175
7.8 Beziehung zwischen Schüler:innen	177
7.9 Beziehung zwischen Schüler:innen und Unterrichtsgegenstand	178
7.10 Differenzierung	179
7.11 Fachkompetenz	180
8 Qualitätskriterien von digitalem Religionsunterricht in der Diskussion mit Qualitätskriterien von Präsenzunterricht	180
8.1 Diskussion von Qualitätskriterien von Präsenzunterricht und digitalem Religionsunterricht	181
8.1.1 Effektive Klassenführung	181
8.1.2 Konstruktive Unterstützung	182
8.1.3 Kognitive Aktivierung	184
8.1.4 Fachwissenschaftliche und -didaktische Kompetenz	185
8.2 Spezifische Qualitätskriterien des (digitalen) Religionsunterrichts ...	185
9 Wie können Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht gelingen? Thesen für eine Didaktik des digitalen Religionsunterrichts	186
10 Resumee und Perspektiven	189
10.1 Rückblick	189
10.2 Perspektiven für den Religionsunterricht in Präsenz oder als Hybridmodell	191
Literatur	193

Einleitung

Im September 2019 startet das Forschungsschiff Polarstern zu einer bislang einzigartigen Expedition Richtung Nordpol. Von September 2019 bis Oktober 2020 erforscht ein Team weltweit führender Wissenschaftler:innen die zentrale Arktis: Das MOSAiC-Expeditionsteam bringt Proben und Daten mit, von denen Wissenschaftler:innen aus der ganzen Welt noch viele Jahre profitieren werden. Sie werden Auskunft geben zu Klimaveränderungen und -wandel, zu geologischen, biologischen, physikalischen und hydrologischen Vorgängen, die von herausragender und beispielloser Bedeutung für die Zukunft unseres Lebens sein werden. Wir verfolgen die Bilder und Berichte der MOSAiC-Expedition mit, während uns eine andere Erfahrung vor ungewohnte Herausforderungen stellt: Die SARS-CoV-2-bedingte Pandemie fordert vor allem von den Lehrenden, Lernenden und deren Eltern, aber auch von den Bildungsforscher:innen und Verantwortlichen im Bildungssystem einen neuen Blick auf Bildung. Mehrheitlich treffen die Schulschließungen völlig unvorbereitet auf unzureichende (organisatorische) Schulstrukturen, eine vielerorts nicht leistungsfähige (oder fehlende) technische Infrastruktur und fehlende didaktische Möglichkeiten. Die Krise wirft die Frage auf, wie Bildung neu gedacht werden kann: Wie soll und kann Unterricht gestaltet werden, der nicht in Präsenz stattfinden darf? Wie können Schüler:innen zu Hause erreicht werden? Wie kann Lernen synchron oder asynchron ermöglicht werden? Diese Fragen müssen an der schulischen Basis mit größtem Engagement und auf mehreren Ebenen gleichzeitig, inhaltlich, organisatorisch und technisch, in einer Krisensituation bearbeitet werden, um das zu ermöglichen, was unser Ziel als Lehrende ist – Bildung zu ermöglichen: Menschen zu befähigen, für sich ein gelingendes, selbstbestimmtes Leben in Verantwortung und Solidarität gegenüber Mensch und Umwelt führen und wählen zu können, ihre Talente und Interesse zu entdecken und auszubilden, sich sachlich fundiert, von Mehrheitsmeinungen und Moden der Zeit unabhängig positionieren zu können, das Eigene zu verstehen und das Fremde zu achten, ihre (auch religiöse) Identität in einer pluralistischen Gesellschaft ausbilden zu können sowie Freude und Leidenschaft für „ihr“ Lebensthema zu entdecken.

In diesem Sinne versteht sich unser Buch als ein Nachdenken, wie Bildung ermöglicht werden kann – eben unter anderen Vorzeichen als im schulischen Präsenzunterricht, nämlich aus Perspektive des digitalen Religionsunterrichts.

Die vorliegende Arbeit wird empirische Erkenntnisse, praktische Erfahrungen und theoretische Reflexionen miteinander diskutieren, um Impulse für eine Didaktik des digitalen Religionsunterrichts zu formulieren. Im Zentrum unseres Buches steht die Frage: Wie können Lernprozesse im digitalen Format des Religionsunterrichts gelingen? Diese Leitfrage wird in Kapitel 1 im Rahmen terminologischer Klärungen

und der Diskussion des Forschungsstandes präzisiert und differenziert und wird in drei Hauptteilen bearbeitet:

Im ersten Hauptteil (Kapitel 2–4) wird digitaler Unterricht, wie er während der ersten Schulschließung (März–Juni 2020) stattgefunden hat, aus Perspektive der Schüler:innen beschrieben. Dabei werden die Ergebnisse ausgewählter Studien über die Lernendenwahrnehmung im digitalen Unterricht anderer Fächer (Kapitel 2) mit denen einer qualitativen Studie im digitalen Religionsunterricht (Kapitel 3) diskutiert mit dem Ziel, Impulse für gelingende Lernprozesse im digitalen Religionsunterricht aus Perspektive von Lernenden zu formulieren (Kapitel 4).

Im zweiten Hauptteil werden fachdidaktische Impulse aus Perspektive der Lehrenden entwickelt. Der Blick in die Praxis stellt in Kapitel 5 erprobte Best-Practice-Beispiele aus unterschiedlichen Schularten und Klassenstufen vor und reflektiert sie hinsichtlich der Frage, wie Lehrende Lernprozesse im digitalen Format gestalten, die sie für gelungen erachten, weil sie annehmen (oder überprüfen), dass Schüler:innen durch sie einen Lernertrag verzeichnen konnten. Die jedem Kapitel angefügten Arbeitsfragen ermöglichen auch eine hochschuldidaktische Umsetzung, da hier Lehrende und Studierende die Methoden erproben, reflektieren, evaluieren und modifizieren können. Eine Online-Erweiterung ergänzt dieses Kapitel, sodass die vorgestellten Best-Practice-Ideen Praktiker:innen in stets aktualisierter Form zur Verfügung stehen. In Kapitel 6 werden aus diesen Beispielen Impulse formuliert, wie Lernprozesse aus Perspektive der Lehrenden gelingen können.

Im dritten Hauptteil werden in Kapitel 7 die Wahrnehmungen von Religions-schüler:innen und Religionslehrer:innen ebenso dargestellt und vergleichend analysiert wie deren unterschiedliche Gewichtung, Ideen oder Intentionen. Außerdem wird formuliert, welche Faktoren Lernende und Lehrende für gelingende Lernprozesse im Religionsunterricht im digitalen Format im Gegensatz zum Religionsunterricht in Präsenz formulieren. In Kapitel 8 werden die im digitalen Religionsunterricht empirisch belegten Kriterien für gelingende Lernprozesse mit den Qualitätskriterien diskutiert, die die empirische Bildungsforschung im Präsenzunterricht anderer Fächer validieren konnte, um aufzuzeigen, inwiefern sie übereinstimmen oder ob sie aufgrund des Settings (digital versus Präsenz) bzw. des Faches erweitert werden müssen. In Kapitel 9 werden Thesen für eine Konzeption einer Didaktik des digitalen Religionsunterrichts formuliert. Damit möchte unsere Arbeit einen Beitrag zur Konzeption einer Didaktik des digitalen Religionsunterrichts leisten und Impulse für eine allgemeine Didaktik des digitalen Unterrichts geben. Schließlich wagt Kapitel 10 einen Rückblick und zugleich einen Ausblick – in Form von Perspektiven für eine Didaktik des Religionsunterrichts in Präsenz.

An der Entstehung unseres Buches waren viele Menschen beteiligt: Unser Dank gilt vor allem jenen Schüler:innen, die im Rahmen der qualitativen Studie (Kapitel 3) ihre Wahrnehmungen im digitalen Religionsunterricht mit uns geteilt haben. Es ist das große Privileg von Lehrer:innen, junge Menschen auf ihrem (Bildungs-)Weg begleiten zu dürfen, gerade auch, wenn sie in solch reflektierter, kompetenter und kritischer Weise Auskunft über ihre Erfahrungen im (digitalen) Religionsunter-

richt geben. Unser Dank gilt weiter allen Religionslehrer:innen, die die große Mühe und Arbeit nicht gescheut und uns ihre Unterrichtsbeispiele zur Verfügung gestellt haben – und dies unter denkbar ungünstigen und herausfordernden Bedingungen der zweiten und dritten Welle der Schulschließungen. Es ist das große Privileg von Lehrer:innen, Kolleg:innen zu haben, gerade auch, wenn sie sich überragend für ihre Schüler:innen engagieren: Danke! Für hilfreiche fachlich-konzeptionelle Hinweise sind wir Christian Grethlein und Manfred L. Pirner dankbar.

Andrea Dietzsch und Stefanie Pfister, August 2021

1 Digitaler Religionsunterricht – Unterrichtsqualität – Bildungsprozesse

Digitalisierte Kommunikation, Digitalisierung und Digitalität sind zu Beginn des Jahres 2020 bereits Themen religionspädagogischer und -didaktischer Reflexion.¹ Allerdings ist zu diesem Zeitpunkt nicht vorstellbar, mit welcher Wucht das SARS-CoV-2-Virus das Bildungssystem in Sachen Digitalisierung verändert. Durch den ab März 2020 stattfindenden Fernunterricht muss Digitalisierung im (Religions-)Unterricht plötzlich neu gedacht werden. Zur Diskussion steht nun nicht mehr (nur) die Implementierung von Themen der Medienbildung und -kompetenz in den Bildungsplänen oder die Nutzung digitaler Medien im Religionsunterricht, sondern Religionsunterricht wird zum digitalen Unterricht, weil er ausschließlich als digitales Setting stattfinden kann.² Unsere Arbeit wird empirisch erforschen, wie digitaler Religionsunterricht didaktisch gestaltet werden muss, um gelingende Lernprozesse zu ermöglichen. Die folgenden terminologischen Klärungen und Diskussionen des Forschungsstandes dienen der Formulierung von konkreten und unsere Forschungsfrage differenzierenden Aspekten (1.5), die leitend für unser Forschungsdesign sein werden.

1.1 Digitalisierung – Digitalität

Digital bezeichnet „eine Technologie, der ein binäres Zeichensystem zugrunde liegt“ (Pirker 2019, S. 78). Unter *Digitalisierung* versteht man die Übersetzung oder Umwandlung von analogen Werten oder Signalen, beispielsweise „kommunikative Praktiken, Bilder, Wissensmedien“ in dieses binäre Zeichensystem (Pirker 2019, S. 78). Die Übersetzung geschieht meist über mehrere Stufen und ermöglicht die Verarbeitung oder Speicherung von Informationen in einem digitaltechnischen System. Nach Pirker (2019, S. 78) kann „längst nicht alles [...] digitalisiert oder digital nachgebaut werden – z. B. Emotionen, Gerüche, Haptiken, Natur“. Vor allem „menschliche Werte wie Respekt, Privatheit, Vertrauen, Loyalität, Würde hängen wesentlich von den Werthaltungen von Menschen in Begegnung ab“ (Pirker 2019, S. 80) und

1 Vgl. Pirner (u. a. 2001), Grethlein (2003), Nord (2008; 2014), Nord/Zipernovszky (2017), Lienau (2018; 2020), Gojny (2019), Palkowitsch-Kühl (2019), Nowak/Palkowitsch-Kühl (2020), Pirker (2020), Tuhic/Said (2020), Obermann (2021). Ausführliche Besprechungen oder Darstellungen von Publikationen, die die Herausforderung der Digitalisierung für die religiöse Bildung reflektieren, finden sich u. a. bei Pirker/Wierer (2020) und Schröder (2020).

2 Im Fokus unseres Interesses steht nicht die Nutzung digitaler Medien im Präsenzunterricht oder die Ergänzung von Präsenzunterricht durch digitale Lernarrangements. Deshalb werden wir an dieser Stelle keinen Überblick über Modelle geben, die einen Unterricht konzeptualisieren, der als Präsenzunterricht durch digitale Medien ergänzt wird. Auch werden wir nicht auf Modelle eingehen, die abbilden, in welcher Weise und in welchem Ausmaß digitale Medien im Präsenzunterricht den Lehr- und Lernprozess ergänzen oder verändern, wie es beispielsweise das von Ruben Puentedura (2006) entwickelte SAMR-Modell ermöglicht. Wir werden zudem keinen Überblick über die (sehr bedeutsamen) Reflexionen der medial-digitalen religionspädagogischen Praxis der letzten Jahrzehnte geben, weil dies im Rahmen dieses Buches nicht geleistet werden kann.

sind digital nicht vollkommen reproduzierbar. Der Prozess der Digitalisierung stellt Menschen vor neue, vor allem auch ethische Herausforderungen, deren Spannungsfeld aktuell zahlreiche Publikationen³ bearbeiten und der Medienethiker Alexander Filipovic skizziert:

„Die neuen Angebote zum Kommunizieren, zum Austausch und zur Rezeption von Medien, auch das veränderte Verhältnis von Privat und Öffentlich sind für sich genommen nicht gefährlich oder zum Schaden der Menschheit. Sie bergen reiche humane Potentiale und können gleichzeitig das Menschliche bedrohen. Entscheidender Punkt ist, dass man nicht hinter die neuen Kommunikationsweisen zurückkann. Es geht um den verantwortlichen Gebrauch der neuen Möglichkeiten“ (Filipovic 2015, S. 6).

Die Digitalisierungsprozesse im schulischen Bildungssystem wurden sicherlich durch den 2019 verabschiedeten Digitalpakt wesentlich vorangetrieben. Die finanzielle Großinvestition des Bundes in die Infrastruktur von Schulen für den Einsatz von digitalen Geräten im Unterricht wird die technischen Möglichkeiten in den Klassenzimmern erweitern. Es ist allerdings nicht davon auszugehen, dass allein durch das Vorhandensein von Hard- und Software Lernprozesse verbessert werden oder gelingen können. Christian Grethlein (2020, S. 58) weist schon vor Beginn der Pandemie darauf hin, dass die digitalisierte Kommunikation „sowohl Lehr- und Lernprozesse fördern, [...] und [...] zum Leben helfen [kann] – oder auch nicht“. Seines Erachtens gleicht sie hierin der „traditionellen Face-to-Face-Kommunikation“, denn „jede Form menschlicher Kommunikation bietet Chancen und enthält Probleme“ (Grethlein 2020, S. 58). Ähnlich formuliert auch Klaus Zierer (2020), dass ein „schlechter Unterricht [...] durch digitale Medien nicht besser [wird] – ein guter schon“. Mit Sarah Spiekermann (2019, S. 205) leuchtet ein, dass die „Digitalisierung [...] die Sammlung von Daten, den Analyseprozess und den Veröffentlichungsprozess bei der Wissenserschaffung [vereinfacht], aber [...] nicht den Denkprozess, die Kunst, die richtigen Fragen zu stellen“ ersetzt.

Vom Begriff der Digitalisierung ist jener der *Digitalität* zu unterscheiden: Mit Pirker (2019, S. 78) verbindet Digitalität die Begriffe „digital“ und „Realität/Materialität“ und steht also für die zunehmende Vernetzung von analogen und digitalen Wirklichkeiten. Als Digitalität kann die Verschränkung der analogen bzw. realen Lebenswelt mit der neuen digitalen Dimension verstanden werden (Heller/Lohrer 2020, S. 9). Im Unterschied zum Begriff der Digitalisierung nimmt der Begriff der Digitalität eine nicht technikfixierte Perspektive auf Veränderungsprozesse des 21. Jahrhunderts ein und reflektiert die Beeinflussung von Lebenswelten sowie von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft durch die digitale Transformation.

Schon früh nehmen Wissenschaftler:innen wahr, dass Religion in der digitalen Welt ein Thema für die praktisch-theologische oder religionspädagogische Forschung ist

3 Vgl. Jung (2019), Spiekermann (2019), Precht (2018), Harari (2019), Weidenfeld/Nida-Rümelin (2018).

und sein muss.⁴ Es bedarf, auch gerade für die Arbeit im Religionsunterricht, einer systematisch-theologischen Klärung,

„welche Aufgaben und Rollen der Theologie grundsätzlich angesichts der Herausforderung Digitalität zukommen. Bewegen sich Veränderungen auf dem Feld der Anthropologie oder stellt sich auch die Gottesfrage neu, bildet Digitalität einen eigenständigen Ort theologischer Erkenntnis? Muss eine Theologie des Digitalen mehr anbieten als eine Beteiligung an Wertediskussionen, Kommunikationsreflexion oder theologisch informierter Medienethik? [...] Lassen sich unter digitalen Bedingungen Gemeinschaft, Sozialität und Social Media nahtlos ineinander übersetzen?“ (Pirker 2019, S. 83).

Der „Umgang mit der Digitalität macht neuralgische Themen sichtbar, die in Theologie und Kirche erst anfanghaft beantwortet werden. Die radikal egalitäre, nicht-hierarchische und niederschwellige Kommunikationsstruktur im Netz stellt unausweichlich die Frage nach Pluralität, nach der Positionierung zu Moderne, Demokratie und offener Gesellschaft“ (Pirker 2019, S. 92), was auch im Hinblick auf die Didaktik des Religionsunterrichts zu reflektieren sein wird. Die strukturelle Parallelität von Digitalität und Theologie könnte ebenso Fragen nach ihrer inhaltlichen Parallelität evozieren: Ebenso wie das „Eigentliche der Digitalität unsichtbar [ist] [und] nur an den Wirkungen sichtbar und erfahrbar [wird], [wird] auch [...] Gott [...] im Gewirkten und Geschaffenen, in geistigen Überlegungen und individuellen Erfahrungen wirksam“ (Pirker 2019, S. 84).

Digitalität beeinflusst auch jene Lebenswelt, die im Hinblick auf den Religionsunterricht religionspädagogisch reflektiert und religionsdidaktisch in zweierlei Hinsicht aufgenommen werden muss. Erstens muss eine Reflexion im Hinblick auf die (lebensweltlich relevanten) Themen des Religionsunterrichts angestrengt werden, um zu eruieren, inwiefern sich „durch den digitalen Wandel auch traditionelle Themen des Religionsunterrichts verändern und neue hinzutreten“ (Gojny 2019, S. 43):

„Digitalität [...] wirft ein neues Licht auf Fragen nach Wahrheit und Lüge (Fake News), bedenkt individualethische (z. B. Sexualität und Scham) und sozialetische Aspekte (z. B. Globalisierung) und macht es nötig, über das Menschenbild (Freiheit und Würde), über Identitätsbildung (Selfies, Selbstinszenierung, Account-Gestaltung), über Glück und Kommunikation neu nachzudenken“ (Heller/Lohrer 2020, S. 14).

Umgekehrt fragen Heller und Lohrer (2020, S. 14) an, ob bestimmte Inhalte im Religionsunterricht „weniger von neuen digitalen Lernwegen profitieren als andere“ und nennen dazu einzelne Lernbereiche wie Jesus Christus, Nachdenken über Gott

4 Vgl. Nord (2008), Campbell (2012), Haberer (2015), Nord/Zipernovsky (2017), Grethlein (2018), Büsch (2019).

oder die Bibeldidaktik (vgl. Scholz 2012, der vor dem Hintergrund der Digitalisierung die Chancen und Grenzen der Bibeldidaktik diskutiert). Bereits 1997 weist Gerhard Tulodziecki (1997, S. 32) darauf hin, dass die Entwicklung (digitaler) Medien dazu führen könnte, dass „traditionelle Fachinhalte [...] unter Umständen an Bedeutung“ verlieren und durch andere ersetzt werden. Es ist zu fragen, welche Inhalte und Themen dies betrifft: Sind es die lebensweltlichen oder ethischen Fragestellungen oder verändert die Auseinandersetzung mit Digitalisierung oder Digitalität auch genuin theologische Themen – inhaltlich, hermeneutisch oder in der methodisch-didaktischen Erschließung (Gojny 2019, S. 45; Palkowitsch-Kühl 2019, S. 12)? Im Hinblick auf den digitalen Religionsunterricht ergibt sich aus all dem die Frage nach der Veränderung von Inhalten und Themen im Religionsunterricht, denn „religiöse Themen werden durch digitale Medienformate kommuniziert, modifiziert und transformiert“, da Mediennutzungsgewohnheiten „die Modi unserer Welterschließung“ beeinflussen (Palkowitsch-Kühl 2019, S. 11 f.).

1.2 Terminologische Klärungen

Im Folgenden wird begründet, welche Begrifflichkeiten für die Form des Unterrichts während der Covid-19-bedingten Schulschließungen verwendet werden. Auch wird in dieser Arbeit immer wieder die Rede davon sein, dass im Religionsunterricht (religiöse) Bildungs- und Lernprozesse gelingen sollen oder Lernen ermöglicht wird. Deshalb muss geklärt werden, welche impliziten Verständnisse von Bildung (im Religionsunterricht), Lernen sowie Lehr- und Lernprozessen dieser Arbeit zugrunde liegen.⁵

1.2.1 Fernunterricht – digitaler Religionsunterricht

In der vorliegenden Arbeit werden für die Form der während der Covid-19-bedingten Schulschließungen stattfindenden Unterrichts die Begriffe *Fernunterricht*, *Fernlernunterricht*, *Distanzunterricht* oder *digitaler Unterricht* verwendet. Damit entscheiden wir uns gegen den oftmals (im deutschsprachigen Raum undifferenziert) verwendeten Begriff des Homeschoolings.⁶ Von *Homeschooling* kann korrekterweise dann gesprochen werden, wenn ein Kind keine Schule besucht, sondern von seinen Eltern und/oder einer:m Privatlehrer:in zu Hause unterrichtet wird. Diese spezielle Lern-Form ist in Deutschland nicht zulässig, in anderen Ländern, wie den USA beispielsweise, ist sie nicht ungewöhnlich. Während beim Homeschooling die Eltern

5 Freilich muss an dieser Stelle auf eine ausführliche Grundlegung der Begrifflichkeiten verzichtet werden. Die verkürzte Darstellung der Termini muss gezwungenermaßen defizitär bleiben: Es wäre vermessen, in der Kürze eine in allen Bezugswissenschaften gleichermaßen fundierte theoretische Definition der Fachbegriffe anzustrengen. Gleichwohl scheint uns eine terminologische Klärung im Sinne von Arbeitsdefinitionen wissenschaftlich redlich und aus Transparenzgründen geboten. Verweise auf grundlegende Literatur mögen diesen Malus etwas ausgleichen.

6 Auch im englischsprachigen Raum wird für den digitalen Fernunterricht nicht der Begriff des Homeschoolings verwendet, sondern hauptsächlich *distance learning* oder (seltener) *remote learning*.

oder Privatlehrende Verantwortung für die Lernprozesse des Kindes tragen, indem sie entweder eigenständig Materialien erstellen (auf der Grundlage eines Bildungs-/ Lehrplanes) oder mit vorgegeben Materialien unterrichten, verstehen wir mit Klieme (2020, S. 112) „Unterricht als gegenstandsbezogenes, interaktives erzieherisches Setting, für das eine Lehrperson Verantwortung trägt“. Ein so verstandener Unterricht zielt darauf ab, „den Erwerb von fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen zu fördern und Bildung – als Aneignung von Kultur und als Entfaltung einer mündigen Persönlichkeit – zu ermöglichen“ (Klieme 2019, S. 393). Unseres Erachtens ist für Unterricht jene Interaktion der Lehrperson essenziell, die im Hinblick auf die konkrete Lernendengruppe Lernprozesse initiiert. Das Ziel des erzieherischen Settings und die Verantwortung der Lehrperson liegen darin, Lernen zu ermöglichen. Dieses Ziel kann und muss auf unterschiedlichen Ebenen verfolgt werden, was im Rahmen der Diskussion um die Qualität im (Religions-)Unterricht zu zeigen sein wird. Unterricht ist also um ein Vielfaches mehr als das Zur-Verfügung-Stellen von Lernmaterialien für die Schüler:innen.

Weil die Verantwortlichkeit für die Interaktion mit den Lernenden und die Initiierung und Ermöglichung von Lernprozessen der Lehrperson zugeschrieben werden, wird im Folgenden von Unterricht die Rede sein und damit nicht der (in einigen Bundesländern) gebräuchliche Begriff des Distanzlernens verwendet. Dieser Unterricht wird mit dem Präfix Fern als *Fernunterricht* präzisiert, weil er eben nicht in physischer Präsenz im schulischen Gebäude stattgefunden hat, sondern Schüler:innen zu Hause lernen, während Lehrende mit ihnen aus der Ferne interagieren. Weil der Begriff des Fernunterrichts eventuell an das kommerzielle Fernstudium denken lässt und deshalb missverständlich sein könnte, wird in dieser Arbeit von *digitalem (Religions-)Unterricht* die Rede sein.

Digitaler Religionsunterricht impliziert sowohl asynchrone als auch synchrone Lernsettings: Unter asynchroner Lehre sind beispielsweise Aufgaben, Clips und Erklärvideos zu verstehen, die den Lernenden auf Online-Lernplattformen zum Selbststudium zur Verfügung gestellt werden. Sie können zeitlich flexibel bearbeitet und beliebig oft abgerufen und z. T. heruntergeladen werden. Synchrone Lehre bezeichnet Online-Meetings in Form von Videokonferenzen, in denen Lernende und Lehrende zeitlich synchron teilnehmen. Wird für das synchrone Unterrichten eine spezielle Software verwendet, die durch „Funktionen und Werkzeuge [...] das Lernen und Arbeiten in Gruppen“ unterstützt (Poitzmann 2020a, S. 9), so kann auch vom Begriff des *Virtuellen Klassenzimmers* die Rede sein, der den Vorteil hat, die Gemeinsamkeiten des Unterrichts in Präsenz und im digitalen Setting zu betonen. Werden synchrone und asynchrone Elemente in didaktisch sinnvoller Weise miteinander verzahnt und ermöglichen dadurch Lernprozesse, so kann digitaler Unterricht auch als *Blended Learning* bezeichnet werden. Gegenüber dem Begriff des *Online-Unterrichts* hat die Bezeichnung digitaler (Religions-)Unterricht den Vorteil, dass digitaler Unterricht sowohl synchrone als auch asynchrone Formen, die offline bearbeitet werden können, impliziert.

1.2.2 Bildung

Bildung wird im Folgenden als eine Befähigung des Menschen zu einem für sich gelingenden, selbstbestimmten Leben verstanden, das er in Verantwortung und Solidarität gegenüber Mensch und Umwelt führen und wählen kann (Korsch 1997, S. 135). Dabei hat die:der Gebildete „ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten [...], ein menschliches Leben zu leben“ (Bieri 2012, S. 233). In diesem Sinne befähigt Bildung Menschen dazu, ihre Talente und Interessen zu entdecken und auszubilden sowie Freude und Leidenschaft für *ihr* Lebensthema zu entdecken. Insofern trägt Bildung zur Schaffung einer seelischen, selbstbestimmten Identität bei, die in der Lage ist, das eigene „Denken, Fühlen und Wollen zu bewerten, sich mit einem Teil zu identifizieren und sich vom Rest zu distanzieren“ (Bieri 2012, S. 236). Bildung hat in diesem Verständnis auch eine moralisch-ethische Komponente: Menschen werden befähigt, zu beurteilen und zu bewerten. Sie legt die Basis, dass Menschen, sich sachlich fundiert, von Mehrheitsmeinungen und Moden der Zeit unabhängig positionieren können und frei sind „gegenüber den Diktaten des Zeitgeistes“ (Liessmann 2012, S. 219). Bildung befähigt Menschen dazu, mündig zu sein, um ihre (auch religiöse) Identität in einer pluralistischen Gesellschaft ausbilden zu können sowie das Eigene zu verstehen und das Fremde zu achten: „Aus der Einsicht in die Kontingenz der eigenen kulturellen Identität entsteht Toleranz – kein förmliches Dulden des Fremden, sondern echter und selbstverständlicher Respekt vor anderen Arten zu leben“ (Bieri 2021, S. 237 f.). Bildung ist damit auch als Selbsterkenntnis zu verstehen: Bildung befähigt dazu, über sich, über die Schwierigkeiten und die brüchige Vielfalt im Inneren Bescheid zu wissen und „keine soziale Identität für bare Münze“ zu nehmen (Bieri 2012, S. 236). Wenn Bildung zur Erkenntnis des Selbst und des Selbstwertes führt, befreit sie vom Zwang des Sich-Vergleichen-Müssens: „Der gebildete Mensch kann bewundern, sich begeistern, ohne Angst, sich etwas zu vergeben. Insofern ist er das genaue Gegenteil [...] des Typs, der alles klein machen muss, um sich selbst nicht klein vorzukommen. [...] Denn er zieht sein Selbstwertgefühl nicht aus dem Vergleich mit anderen“ (Spaemann 2001, S. 514 f.).

Bildung ist dabei ein Prozess, der in dreifacher Perspektive zu bestimmen ist – erstens als aktiver Prozess: Der Mensch „selbst muss sich bilden, wie immer die Umstände auf ihn einwirken, ohne deren Verarbeitung er sich nicht bilden kann“ (Koselleck 2012, S. 149). Zweitens ist Bildung ein ganzheitlicher Prozess und betrifft als solcher verschiedene und höchst diverse Dimensionen des Welt- und Selbstverständnisses. Bildung ist drittens ein lebenslanger, nie abgeschlossener Prozess des Menschseins. Schule und Unterricht können in einem begrenzten Maße Bildung ermöglichen und Anlässe dazu bieten. Allerdings ist aus christlich-theologischer Perspektive der Mensch als Person „schon unerreichbar viel mehr, als er in Bildungsprozessen aus sich zu machen vermag, weil er sein wahres Sein außerhalb seiner selbst bereits hat. Die Unterscheidung zwischen dem, was Sache Gottes ist, nämlich dem Menschen sein Personsein zuzueignen, und dem, was Sache des Menschen ist, nämlich sein Personsein stets neu zu realisieren, lässt sich im Hinblick auf den Bildungsvorgang

selbst zur Geltung bringen“ (Biehl 2003, S. 40 ff.).⁷ Eine solch religiöse Dimension trägt auch Johann Gottfried Herder in den Bildungsbegriff ein, indem die edle Bildung zur Bestimmung des Menschen beiträgt, damit das „Bild des Schöpfers unsrer Erde [im Menschen] abgedruckt lebe“ (Herder 2012, S. 91).

Dieser Bildungsbegriff ist für unsere Vorstellung von Bildung im Religionsunterricht leitend. Dass die *religiöse Dimension* zu einem ganzheitlichen Bildungsverständnis gehört, kann aus anthropologischer, gesellschaftlicher, sozialer und kultureller Perspektive ebenso begründet werden wie aus rechtlicher Perspektive als Realisierung und Wahrnehmung von positiver Religionsfreiheit als allgemeinem Menschenrecht.⁸ Da wir den Begriff der religiösen Bildung für diskussionswürdig halten, nehmen wir im Folgenden einige Aspekte dieses Begriffes auf, mithilfe derer religiöse Bildung gegenwärtig in der Religionspädagogik definiert wird. Diese Aspekte scheinen uns hilfreich, um die religiöse Dimension von Bildung zu beschreiben. Unseres Erachtens ist es präziser, von der religiösen Dimension von Bildung zu sprechen, um zu verdeutlichen, dass sich Bildung nur dann als ganzheitlich und umfassend erweist, wenn sie verschiedene Dimensionen vereint. Die religiöse Dimension von Bildung stellt (im Anschluss an Jürgen Baumerts (2002) Definition von religiöser Bildung) einen Modus der Welterschließung und -begegnung dar. Insofern ermöglicht die religiöse Dimension von Bildung eine Auseinandersetzung mit Problemen konstitutiver Rationalität und damit mit den „Bedingungen menschlicher Erkenntnis und menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Kumlehn 2015, S. 8). Sie ermöglicht „Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit dem, was existenziell bedrängt [...] und stellt [...] Fragen nach dem Leben selbst, nach Lebenssinn, nach Verantwortung und nach sozialen ebenso wie religiösen Lebensformen“ (EKD 2020b, S. 1). Für Kumlehn (2015, S. 9) muss „insbesondere eine intensive Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen einer Kommunikation von Geltungs- und Wahrheitsansprüchen in der Pluralität der Weltzugänge [...] Bestandteil religiöser und allgemeiner Bildung [...] sein“. Dies geschieht aus der Überzeugung heraus, dass sich „die Realisierung des Glaubens [...] nicht nur in einer Gestalt der Lebensführung und einer bestimmten Lebensdeutung“ (EKD 2020a, S. 101) äußert, sondern sachnotwendig plural ist: „Der Umstand, dass das Neue Testament vier Evangelien umfasst, die vom Glauben an Jesus als den Christus Gottes Zeugnis ablegen“ (EKD 2020a, S. 101), sei hier als exemplarischer Beleg für die innere Pluralität der christlichen Religion benannt, aus der die (äußere) Pluralismusfähigkeit von Christ:innen folgen muss. „Pluralismusfähig ist man dann, wenn man [...] die eigenen Überzeugungen [...] auslegen kann [...], in dem Wissen, dass sie fehlbar [sind] und die Wahrheit Gottes größer als die eigene Überzeugung [ist]“ (EKD 2020a, S. 101). Für Peter Bieri resultiert die Pluralismusfähigkeit aus einem Bewusstsein für die Zufälligkeit und Historizität der Welt:

7 Ausführliche Darstellungen bzw. gute Überblicksdarstellungen zu teils divergierenden Bildungsverständnissen finden sich bei Hastedt (2012: darin: Herder, Koselleck, Liessmann, Bieri), Humboldt (1960) und Spaemann (2001), sowie für den evangelisch-theologischen bzw. religionspädagogischen Bereich bei Preul (2013), Schweitzer (2014) und Dressler (2018).

8 Zu den ausführlichen Begründungen religiöser Bildung vgl. Schweitzer (2012 und 2013).

„Das aufgeklärte Bewusstsein [des Gebildeten] ist also ein Bewusstsein der Zufälligkeit. Es drückt sich aus in der Fähigkeit, die eigene Kultur aus einer gewissen Distanz heraus zu betrachten [...]. Das heißt nicht: sich nicht zu der eigenen Lebensform zu bekennen. Es heißt nur, von dem naiven und arroganten Gedanken abzurücken, die eigene Lebensform sei einem angeblichen Wesen angemessener als jede andere. [...] Bildung [...] bringt die Relativität einer jeden Lebensform zu Bewusstsein. [...] Bildung löst totalitäre Metaphysik auf und versteht Religion als Ausdruck einer Form und Fassung, die Menschen ihrem Leben geben wollen. Religion [...] hat nicht mit metaphysischer Wahrheit zu tun, sondern mit Identitätsbildung, mit der Frage, wie wir leben wollen“ (Bieri 2012, S. 232 f.).

1.2.3 Lernen und Lernprozesse

Das *Lernen* in der Schule ist mit Hubrig (2010, S. 41) als „biopsychosoziales Geschehen“ zu beschreiben: Alle drei Faktoren (neurobiologisch-physiologische Grundlagen, Soziales/Beziehung und Psyche/Motivation) bedingen sich gegenseitig und tragen nur gemeinsam zum Lernen bei. Lernen ist sowohl als Verhaltensänderung (im Sinne des klassischen oder operanten Konditionierens, aber auch des Lernens am Modell) als auch als Informationsverarbeitung (in kognitivistischer und sozial-konstruktivistischer Perspektive) zu beschreiben. Besonders die Einsicht konstruktivistischer (systemischer) Lerntheorien, aber auch neurobiologischer Forschung mögen hilfreich sein, um Lernen als stets aktiven Prozess der Re-Konstruktion von Wissen und somit der vom Subjekt gesteuerten Prozess der Aneignung, Anverwandlung und Integration in bestehende Konstrukte und Wissensbestände zu verstehen. Lernen kann nicht „gemacht werden“, Lernen kann lediglich ermöglicht werden. Lernen ist „ohne die Mühe des Denkens“ (Liessmann 2012, S. 217) schlicht nicht möglich. Lernende „müssen ihr Verständnis der Gegenstände selbst konstruieren“ (Klieme 2019, S. 294).

Schließlich beschreiben *Lehr- und Lernprozesse* die „inhaltsbezogenen Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den Lernenden untereinander und die Art der Auseinandersetzung der Lernenden mit Inhalten“ (Kunter/Trautwein 2013, S. 64). Für Trautwein, Sliwka und Dehmel (2018, S. 10) sind die Lehr-Lern-Prozesse „Teil der Tiefenstrukturen von Unterricht“. Unsere Arbeit geht davon aus, dass die Ermöglichung von (aktiven, individuellen) Lern-Prozessen die Qualität von digitalem Religionsunterricht beschreibt.

1.3 Unterrichtsqualität

1.3.1 Qualitätskriterien von (Religions-)Unterricht

Die Frage nach Qualität von Religionsunterricht beschäftigt die Religionspädagogik schon lange (Bizer 2006; Pirner 2008), aber sie ist bislang weder zentral, noch kann sie auf einer empirisch breiten Basis formulieren, welche Kriterien zu einem *guten* Religionsunterricht beitragen. Wenn es das Ziel von Religionsunterricht ist, reli-