



EKD-Texte 140

Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt

Ein Orientierungsrahmen



Evangelische Kirche
in Deutschland

Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt

Ein Orientierungsrahmen

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Herausgegeben vom Kirchenamt der EKD
Herrenhäuser Straße 12 | 30419 Hannover
Telefon: 0800 50 40 60 2
www.ekd.de

Februar 2022

Bestellung: versand@ekd.de
Download: www.ekd.de/ru-digitalitaet
Coverabbildung: © Clarisse Croset/unsplash.com
Satz: druckhaus köthen GmbH & Co. KG
klimaneutral auf 100% Recyclingpapier gedruckt



Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	7
1. Chancen und Herausforderungen von Digitalität	11
1.1 Gesellschaft und Arbeitswelt	11
1.2 Kirche und Religionskultur	14
1.3 Bildung und Schule	16
1.4 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene	18
1.5 Lehrerinnen und Lehrer	20
2. Bildungstheoretische und theologische Überlegungen zur Digitalität	22
2.1 Evangelisches Bildungsverständnis	22
2.2 Digitale Kommunikations- und Transformationsdynamiken	23
2.3 Medialität von Religion	24
2.4 Ethik der digitalen Transformation	26
2.5 Herausforderungen und Aufgaben	28
3. Beiträge des Religionsunterrichts zur Bildung in der digitalen Welt	30
3.1 Zur Strategie und zum Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz	30
3.2 Kompetenzen religiöser Bildung durch digitale Medien und Bezüge fördern	35
3.3 „Kompetenzen in der digitalen Welt“ im Religionsunterricht fördern	39
3.4 Digitalität und ihre Implikationen im Religionsunterricht thematisieren	42
3.5 Weitergehende religionspädagogische Perspektiven	45
4. Digitalisierung als Herausforderung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern	48
4.1 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der theologisch-religionspädagogischen Kompetenzprofile	50
4.2 Aufgaben der Fort- und Weiterbildung	56
4.3 Lehr- und Lernkultur und Unterrichtsmaterialien	58
Potenziale und Perspektiven zusammengefasst	62
Literatur	65
Mitglieder der AG Religionsunterricht und Digitalität	68

Vorwort

Digitale Technologie und der gesellschaftliche Prozess der Digitalisierung sind kulturelle Entwicklungen, die auch die Schulen in Deutschland nachhaltig verändern. Als Teil der Gesellschaft und als kulturprägende Kraft hat die evangelische Kirche ein Interesse, sich daran aktiv zu beteiligen. Aber auch im Sinne der evangelischen Bildungsverantwortung trägt die Kirche im Horizont des biblischen Verständnisses von Mensch und Wirklichkeit zum öffentlichen Bildungsdiskurs bei, denn Bildung ist Motiv und Folge des Glaubens. So ist digitales Lehren und Lernen ein Schatz, den es ebenso im Bereich religiöser Bildung zu heben gilt. Virtuelle Angebote religiöser Bildung können leichter zugänglich sein, attraktiv und innovativ im Erscheinungsbild und in ihren Partizipationsmöglichkeiten.

Allerdings zeigt sich, dass der bloße Einsatz digitaler Kommunikations- und Lernmittel nicht genügt. Vielmehr gilt es, digitale Bildungsmöglichkeiten und Lernen in persönlicher Präsenz klug zu verbinden. Hier bestehen noch große Herausforderungen, was pädagogische Forschung und Ausbildung sowie technische Ausstattung und Unterstützung angeht, um nicht soziale und gesellschaftliche Unterschiede zu verschärfen. Niemand darf von Teilhabe an Digitalität und digitaler Bildung ausgeschlossen werden. Viele Familien haben in der Corona-Krise erlebt, dass Homeschooling ohne Vorbereitung und parallel zu anderen Verpflichtungen sowohl Eltern als auch Kinder überfordern kann. Dadurch wurde auch der Wert des Lernens in der schulischen Gemeinschaft und im persönlichen Kontakt deutlich erkennbar. Schule und Unterricht gehen nicht in digitalen Formaten und Instruktion auf, sondern sie leben von der Interaktion aller Beteiligten und sind für die Heranwachsenden mit allen Sinnen ein zentraler Lebensraum.

Vor diesem Hintergrund ist religiöse Bildung nicht nur die Vermittlung von Wissen; sie ist mehr als Instruktion und lineares Lernen durch Lehren. Als existenzbezogene Bildung stellt sie Fragen nach dem Leben selbst, nach Lebenssinn, nach Verantwortung und nach Beziehungen. Dieses Moment religiöser Bildung ist gefährdet, wenn digitale Formate vor allem die wissensbasierte Instruktion in den Mittelpunkt stellen.

Die evangelische Kirche engagiert sich für ein umfassendes Bildungsverständnis, das kognitive, ethische und alltagspraktische Orientierungen ebenso für den Umgang mit

digitalen Medien umfasst. Kinder und Jugendliche sind dazu zu befähigen, aktiv und verantwortlich am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben teilzuhaben. Die durch die sozialen Medien eröffnete Diversität beeinflusst auch ihre privaten Beziehungen und verlangt ein hohes Maß an Sach- und Orientierungswissen sowie ethischer Beurteilungskompetenz. Dazu trägt der evangelische Religionsunterricht in besonderer Weise bei. Aufgeklärte Religion fördert die Vernunft und Verantwortung und entzaubert die in sozialen Netzwerken anzutreffende Mythenbildung. Religionslehrkräften kommt in diesem Zusammenhang die bedeutsame Aufgabe zu, entsprechende Dialog- und Diskursräume zu eröffnen und dabei ihre eigene Perspektivität einzubringen.

Der vorliegende Text wurde von einer Arbeitsgruppe verfasst, der Expertinnen und Experten aus verschiedenen kirchlichen Bildungsgremien und -institutionen sowie der Lehrerbildung und der universitären Wissenschaft angehören. Die Kirchenkonferenz der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) hat ihn mit großem Dank an alle Mitwirkenden zustimmend zur Kenntnis genommen und darum gebeten, ihn im kirchlichen, staatlichen und universitären Bereich bekanntzumachen. So wünsche ich dem vorliegenden Orientierungsrahmen bei allen, die das Lehren und Lernen in der Schule und im Religionsunterricht verantworten oder sich sonst dafür interessieren, Aufmerksamkeit und Verbreitung. Mein besonderer Dank gilt dabei den Religionslehrerinnen und -lehrern, die mit ihrer ganzen Person dafür eintreten, dass Kinder und Jugendliche auch in der digitalen Welt religiöse und ethische Orientierung finden.

Hannover/Bielefeld, im Februar 2022



Präses Dr. h.c. Annette Kurschus

Vorsitzende des Rates der
Evangelischen Kirche in Deutschland

Einleitung

Digitalität ist zum Strukturmoment der bundesrepublikanischen Gesellschaft geworden: Immer mehr Bürgerinnen und Bürger – die überwältigende Mehrheit, aber noch nicht alle – nutzen digitale Medien zur Gestaltung ihrer Sozialität und Biografie; Infrastruktur und Technik, Administration und Wirtschaft, Politik und Kultur sind ohne digitale Module und Steuerung undenkbar; Entwicklungen wie Pluralisierung und Globalisierung vollziehen sich analog wie digital. Alles in allem sind analoge und digitale Sphären zusehends verwoben als Teil der einen Wirklichkeit, deren Wahrnehmung sich vor allem durch die Reichweite, die Potenziale, die Allgegenwärtigkeit digitaler Medien verändert. Es ist gerade diese Intersektionalität beider Sphären etwa in Feldern wie der Künstlichen Intelligenz, an der sich Machbarkeitsfragen, ethische Reflexionen, Diskussionen um die Analysier- und Kontrollierbarkeit digitaler Potenziale, kurz: die Wahrnehmung der Ambivalenz von Digitalität, entzünden. Die Nutzung, Analyse und Kritik der digitalen Momente von Wirklichkeit vollziehen sich in rasantem Tempo und eben solcher Qualität – Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur beobachten und betreiben diesen unabgeschlossenen und unabsehbaren Prozess.

Das alles betrifft in hohem Maße auch den Bereich von Bildung und Schule. Dafür hat die Kultusministerkonferenz (KMK) mit dem Text „Bildung in der digitalen Welt“ im Jahr 2016 eine Strategie veröffentlicht, deren wesentliches Ziel darin besteht, in den Bundesländern in die Lehr- und Bildungspläne aller Schularten und -stufen Kompetenzen einzubeziehen, die für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digital geprägten Welt erforderlich sind. Diese sollen in keinem gesonderten Fach umgesetzt, sondern ein „integrativer Teil der Fachcurricula aller Fächer“ werden. Jedes Fach behalte durch seine Sach- und Handlungszugänge spezifische Zugänge zu den Kompetenzen in der digitalen Welt. Diese Sichtweise eröffnet auch für „Religionsunterricht in der digitalen Welt“ ein breites Spektrum von Themen, die bearbeitet werden sollen, wollen und können. Sie reichen vom individuellen Umgang mit Phänomenen der Digitalität über soziale, ökonomische, ökologische und ethische Aspekte bis hin zu Nachhaltigkeitsfragen wie Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung in der Einen Welt sowie einem angemessenen Umgang mit Begrenztheit und Endlichkeit von menschlichem Leben und Ressourcen. Damit sind lebensweltlich existenzielle Grund- und Zukunftsfragen angesprochen, die Kinder und Jugendliche ebenso betreffen wie Lehrkräfte. Digitale Erschließungsformen erweitern die Möglichkeiten

der Zugänge und Bearbeitungsformen zu den verschiedenen Themenfeldern und erfordern zugleich einen kritisch-reflexiven Umgang mit und Austausch über Fragen von Digitalität (vgl. Kap. 3).

In Ergänzung dieser Strategie hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2021 Empfehlungen veröffentlicht, die das „Lehren und Lernen in der digitalen Welt“ fokussieren und verstärkt didaktische und methodische Fragestellungen sowie die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in den Blick nehmen. Im Wandel der digitalen Realität reagiert sie so insbesondere auf die damit verbundenen kulturellen, gesellschaftlich-sozialen und beruflichen Veränderungen (vgl. Kap. 1) sowie die Notwendigkeit einer angemessenen Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrenden (vgl. Kap. 4). Ferner betont die KMK, dass digitale Lernumgebungen zu schaffen sind, in der alle Lernenden bestmöglich gefördert und berücksichtigt werden. „Differenzierung als didaktisch-methodisches Prinzip orientiert sich an der Heterogenität der Lerngruppe sowie an der Individualität eines jeden Lernenden und ist durch die Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Prozesse weiterzuentwickeln. Dabei werden u. a. Lehr- und Lernsettings didaktisch durch und mit digitalen Medien und Werkzeugen unterstützt und ermöglichen im besonderen Maße eine Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen in einem weiten Verständnis von Inklusion“ (KMK, 2021, S. 5). Dieses Prinzip einer aktiven Inklusion wird auch im vorliegenden Text aufgenommen (vgl. 3.5).

Es ist aber nicht primär die KMK-Strategie, die den Evangelischen Religionsunterricht in der digitalen Welt herausfordert, sondern vielmehr die Digitalisierung selbst. Dabei geht es zuallererst um die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Sie sollen durch die schulische und berufliche Bildung auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorbereitet und zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben befähigt werden. Und sie sollen dabei zugleich ihre Fähigkeiten und Begabungen entdecken sowie sich in allen lebensförderlichen Dimensionen ihrer Persönlichkeit weiterentwickeln können (vgl. Kap. 1). In diesem Zusammenhang versteht sich die evangelische Kirche als zivilgesellschaftlich mitgestaltende Kraft in wacher Zeitgenossenschaft. Sie hat teil an den mit der Digitalisierung verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen und Fragestellungen, und sie hat sich einer kritischen Reflexion der Wandlungsprozesse und den damit verbundenen Herausforderungen für sie selbst und die Gesellschaft zu stellen.

Grundlegend ist hier die Denkschrift „Freiheit digital. Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels“ (EKD 2021), die dazu beitragen will, digitale Technologie und den ge-

sellschaftlichen Prozess der Digitalisierung als epochale kulturelle Entwicklungen zu verstehen und dabei die ethischen und religiösen Aspekte zu formulieren, die damit verbunden sind. Darüber hinaus geht es in diesem Text darum, aus evangelischer Perspektive theologisch-ethische Orientierung dafür zu geben, wie digitale Kommunikation und Technologie verantwortlich und lebensförderlich gestaltet und angewendet werden können.

Der Begriff „Digitalisierung“ meint zunächst im engeren Sinn das Umwandeln oder Übertragen von analogen Daten bzw. Werten in digitale Formate. Ist von digitaler Transformation die Rede, wird auf Prozesse einer grundlegenden Veränderung der gesellschaftlichen Ordnung verwiesen und auf die soziale, kulturspezifische Umwälzung durch digitale Technik. Dabei geht es um das Wechselspiel von technischer Entwicklung, sozialer Nutzung, kulturellem Kontext und ökonomischen Einflüssen.

Der Begriff „Digitalität“ meint eine Kennzeichnung der Gesellschaft, mit der gesamtgesellschaftliche, kulturelle und technische Prozesse abgebildet werden. Mit Felix Stalder (2016) kann von einer „Kultur der Digitalität“ gesprochen werden, die durch drei zentrale Strukturmerkmale gekennzeichnet ist: neue Formen der *Referentialität*, in denen jeder Konsument und Produzent zugleich sein kann (Prosumer), *Gemeinschaftlichkeit*, die sich exemplarisch in sozialen Netzwerken zeigt, und *Algorithmizität*, die hilft, sich in der neuen Unübersichtlichkeit zurechtzufinden.

Nimmt evangelische Bildung „Digitalität“ in den Blick, macht sie damit auch evangelisches Christentum selbst zum Bildungsgegenstand. Einerseits ist die evangelische Tradition als besondere Ausprägung einer Glaubenshaltung und einer inhaltlichen Bestimmtheit von Glauben selbst beeinflusst von Medialisierungs- und Digitalisierungsprozessen und partizipiert als solche an kulturellen und religionskulturellen Entwicklungen von Digitalität. Andererseits wird durch eine digitalitätsbedingte Weiterentwicklung des Bildungsverständnisses auch das Selbstverständnis evangelischer Bildung herausgefordert und hinterfragt (vgl. Kap. 2).

In der schulischen Bildung und Erziehung spielen die Lehrkräfte eine zentrale Rolle. Mit zunehmender Digitalisierung entwickelt sich ihre Rolle weiter, und lernbegleitende Funktionen gewinnen an Gewicht. „Gerade die zunehmende Heterogenität von Lerngruppen, auch im Hinblick auf die inklusive Bildung, macht es erforderlich, individualisierte Lernarrangements zu entwickeln und verfügbar zu machen. Digitale Lernumgebungen können hier die notwendigen Freiräume schaffen; allerdings bedarf es einer Neuausrichtung der bisherigen Unterrichtskonzepte, um die Potenziale digitaler

Lernumgebungen wirksam werden zu lassen“ (KMK, 2016, S. 8). Religionslehrkräften kommt in diesem Zusammenhang die bedeutsame Aufgabe zu, entsprechende Dialog- und Diskursräume zu ermöglichen und dabei ihre eigene Perspektivität einzubringen. Im Zusammenklang mit anderen Fächern können sie hierbei Bewährtes einbringen und weiterentwickeln, gemeinsam Neues erschließen und dabei aus der Perspektive des Faches unverzichtbare und lebensrelevante Akzente in die Bildungsprozesse einbringen. Mit ihrem Beitrag zur Bildung in einer digitalen Welt tragen Religionslehrkräfte maßgeblich zur Förderung der Orientierungskompetenz von Kindern und Jugendlichen bei, die angesichts der wachsenden Komplexität der Lebenswirklichkeit dringlicher scheint als je zuvor. Damit ergeben sich ebenso Konsequenzen für das Studium der angehenden Lehrkräfte, die in den „Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ der KMK von 2019 festgehalten sind und damit auch den Religionsunterricht betreffen, sowie für das Referendariat und die Fort- und Weiterbildung (vgl. Kap. 4).

Die sinnvolle Einbindung digitaler Lernumgebungen erfordert ferner eine neue Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Lehren und Lernen, aber auch die Spannweite der Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht verändern sich. Die evangelische Kirche unterstützt Wege digitalen Lehrens und Lernens und ermutigt Lehrerinnen und Lehrer, diese zu nutzen. Es geht dabei um den sinnvollen Gebrauch der Möglichkeiten, die uns zur Verfügung stehen. „Prüfet alles, das Gute aber behaltet!“ (1. Thess 5,21) – dieses Paulus-Wort lässt sich im Blick auf digitale Medien und Lernprozesse so adaptieren, dass sie unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher und medienethischer Kriterien sowie im Wissen um ihre Grenzen pädagogisch genutzt werden dürfen, können und sollen. Religionspädagogisch reflektiertes Handeln ist kritisch, aber auch mutig und innovationsbereit.

Der vorliegende Orientierungsrahmen wendet sich an alle, die im Kontext der Schule das Lehren und Lernen im Religionsunterricht sowohl staatlich als auch kirchlich (mit-)verantworten, von den Kultusministerien über die mittlere Schulverwaltung bis hin zu den Fachgruppen der einzelnen Schule. Damit sind genauso die universitäre Lehre und Forschung, die Studienseminare und Fachberatungen sowie die Fortbilderinnen und Fortbildner in den kirchlichen religionspädagogischen Instituten angesprochen. Sie alle sind gefragt, die in diesem Text aufgezeigten Entwicklungslinien der Gestaltung des digitalen Wandels im Blick auf den Religionsunterricht konstruktiv zu reflektieren sowie angemessen zu berücksichtigen und kreativ umzusetzen.

1. Chancen und Herausforderungen von Digitalität

In diesem Kapitel werden die Bedingungen der Digitalität für verschiedene, ineinandergreifende Bereiche aufgezeigt. Als Teil der Gesellschaft (1.1) sind Kirche (1.2) und Schule (1.3) herausgefordert, die beschriebenen Veränderungsprozesse aufzunehmen und mitzugestalten. Das betrifft im Blick auf die Schule insbesondere die handelnden Akteure: Schülerinnen und Schüler (1.4) sowie Lehrerinnen und Lehrer (1.5).

1.1 Gesellschaft und Arbeitswelt

Digitalität ist als Charakteristikum der spätmodernen Gesellschaft aus dem Alltag nicht mehr wegzudenken. Digitalisierungsprozesse prägen das private und gesellschaftliche Zusammenleben ebenso wie Arbeitswelt, Verkehr, Medizin, Kommunikation und Bildung. Die gestiegene Bedeutung der digitalen Medien und Technik fordert Erziehung und Bildung so grundlegend heraus, dass für manche der Begriff der „digitalen Bildung“ zu kurz greift, weil „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016/2021) insgesamt fundamental und umfassend neu zu justieren ist.

Zugleich wird derzeit bereits der Begriff eines „postdigitalen Zeitalters“ diskutiert. Dieser soll – ähnlich wie die Rede von einer Kultur der Digitalität (vgl. Einleitung) – signalisieren, dass das Digitale zur Normalität und zu einem unhinterfragten Hintergrund des alltäglichen Lebens geworden ist. Im Blick auf viele Lebensbereiche hat sich die Unterscheidung zwischen digital und analog bereits deutlich relativiert. Insofern kann von einer digitalen Dimension der Lebenswirklichkeit gesprochen werden, die sich von anderen Dimensionen unterscheiden, aber nicht trennen lässt. In diesem Kontext wird dann beispielsweise von einer „postdigitalen Bildung“ gesprochen, für die digitale Technologien nicht mehr per se als „innovativ“ oder als „disruptiv“ gelten. Digitalität ist in dieser Sicht ein Phänomen, das wie andere kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen konstruktive wie destruktive Dynamiken freisetzen kann. Deshalb kommt der Befähigung zur kritischen Reflexion ein besonderer Stellenwert zu.

Folgende Facetten und Ambivalenzen sind dabei zu erkennen:

- Der Mensch ist ein soziales, auf Beziehung und Anerkennung angelegtes Wesen. Die niederschwellige Kommunikation in Echtzeit über weite Distanzen hinweg, das „Netz sozialer Medien“, erweitert menschliche Kommunikation und bietet neue Möglichkeiten des Wahrgenommen- und Anerkanntwerdens. Zugleich lauern die Gefahren einer „Positivgesellschaft“ (Byung-Chul Han), sich möglichst optimal darzustellen oder sich vom „Scoring“ möglichst vieler „Likes“ abhängig zu machen.
- Ausgefeilte und benutzerfreundliche Programme, Apps und digitale Tools eröffnen ungeahnte Möglichkeiten ästhetischer, kreativer Gestaltung. Zugleich verändert die dauerhafte Nutzung etwa von Foto- und Film-Apps bis hin zur digitalen Selbstproduktion von Literatur oder Musik die Wahrnehmung von Wirklichkeit sowie das Verständnis von Kreativität und Ästhetik.
- Digitale Medien ermöglichen orts- und zeitunabhängige Kommunikation. Sie schaffen einerseits mehr Freiheitsspielräume in Arbeit und Alltag. Andererseits gilt: Der (Selbst-)Anspruch ständiger Erreichbarkeit sowie eine schier ununterbrochene Nutzung digitaler Medien können auf die Dauer Stress und Erschöpfung und Aufmerksamkeitsdefizite verursachen.
- Digitale Medienkommunikation ermöglicht gesteigerte Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen und unterstützt die für demokratisch-freiheitliche Gesellschaften so wichtige kritische Öffentlichkeit. Sie kann jedoch auch zu einer aggressiv-verletzenden Sprache und rücksichtslosen Umgangsformen bis hin zu Cybermobbing und „Hatespeech“ führen.
- Prozesse der Digitalisierung stellen eine unüberschaubar wachsende Menge von Informationen zur Verfügung. Das Internet und Suchmaschinen machen diese rund um die Uhr und ortsunabhängig zugänglich. Andererseits sind die Gefahren der Datafizierung und des damit verbundenen unsichtbaren Auswertungsgeschehens unabweisbar. Sie gehen mit einer Monopolisierung von Macht bei wenigen großen Unternehmen einher.
- Digitale Technologien bieten die Möglichkeit, mit Komplexität konstruktiv umzugehen, indem sie Vielfalt durch Reduktion auf binäre Codes abbilden und erfassen. Jedoch gilt auch: Komplexe menschliche Eigenschaften wie Subjektivität,

Emotionalität, Intuition und die Kontextualität menschlicher Wahrnehmung können technisch nicht vollständig erfasst werden. Weil Wahrnehmung Wirklichkeit prägt, droht hier eine problematische Reduktion des Menschenbildes.

- Menschsein beinhaltet auch Erfahrungen von Grenzen und Scheitern, von Fremdheit und Widerständigkeit, von Konflikten und Spannungen. Digitale Medien ermöglichen die konstruktive Auseinandersetzung mit den Ambivalenzen des Lebens. Zugleich verstärken sie den Trend persönlicher Selbstoptimierung, der auch in ästhetischen Glättungen Gefallen produziert.
- Fragen des Verfalls und der Löscharkeit von Daten stellen unter anderem vor die Herausforderung, mit dem „digitalen Erbe“ angemessen umzugehen. Fantasien von Unsterblichkeit entstehen, oder die Übertragung menschlicher Biografie und Persönlichkeitsmerkmale in eine digitale Persönlichkeit im Netz scheinen möglich. Die Würde des leiblichen Lebens, seine Verletzlichkeit und Endlichkeit stehen solchen Gedankenspielen grundsätzlich entgegen.
- Digitalisierungsprozesse ermöglichen die Demokratisierung und Transparenz von Information. Zugleich eröffnen sie erhebliche Möglichkeiten zur Manipulation. Zudem arbeiten bei der Nutzung digitaler Medien im Hintergrund undurchschaubare Mechanismen der Auswertung von Nutzerdaten, die intransparente Sammlungen und Auswertungsmöglichkeiten persönlicher Daten und deren wirtschaftliche Nutzung oder Formen totalitärer Überwachung ermöglichen.
- Analysetools, optimierte Suchmaschinen und Möglichkeiten von „deep learning“ verbessern die Anwendungs- und Nutzungsmöglichkeiten von Digitalisierungsprozessen und -produkten, sie wecken jedoch zugleich Ängste der Steuerbar- und Beherrschbarkeit und fördern problematische Tendenzen in der Erwartung, die Zukunft durch das Sammeln, Auswerten, Verknüpfen möglichst vieler Daten verlässlich bestimmen, modellieren und steuern zu können.
- Die Entwicklung sogenannter „Künstlicher Intelligenz“ weckt Erwartungen im Blick auf die Simulation menschlichen Denkens, Handelns sowie menschlicher Konzeptionalisierungs- und Problemlösungsstrategien. Neben der Robotik und Mobilität wird medizintechnisch insbesondere an einer Verbesserung von Assistenzsystemen, von Prothetik und Implantaten geforscht, womit sich neue Möglichkeiten zur Kompensation menschlicher Beeinträchtigungen ergeben. Allerdings zielen post- und transhumanistische Ideale darüber hinaus auf eine zunehmende Verschmel-

zung von Mensch und Maschine, mit der menschliche Schwächen und Unzulänglichkeiten generell überwunden werden können.

- Datafizierung und Networking machen globalisierte Produktionsprozesse in der Arbeitswelt ebenso möglich wie die weltweite Vergabe von Aufträgen an Agenturen und freie Mitarbeitende („crowdsourcing“). Industrie 4.0 und eine immer weiter gehende Automatisierung von Produktionsprozessen führt zu einer erheblichen Transformation von Berufsbildern, aber auch von „Beruflichkeit“ und Partizipationsstrukturen in Unternehmen. Zudem machen „Künstliche Intelligenz“ und Automatisierung auch nicht Halt vor den Gesundheits- und Dienstleistungssektoren.
- Virtuelle Wirklichkeiten und „augmented reality“ ermöglichen Perspektiven über vorfindliche reale Wirklichkeiten hinaus und erweitern kreatives Denken und Gestalten. Zugleich bergen diese Möglichkeiten die Gefahr mangelnder Differenzierung der Wahrnehmung, die Flucht in virtuelle Welten in je eigene Konstruktionen von Wirklichkeit und selbstbezogene, abgeschottete Eigenwelten.

Das Bewusstsein für die Mehrdeutigkeit der Digitalität ist durch die Beschleunigung von Digitalisierungsprozessen in den letzten Jahren gestärkt und durch die Erfahrungen der Corona-Pandemie 2020/21 weiter geschärft worden. Insbesondere ist die Bedeutung leibhaftiger Begegnung und Kommunikation sowie ihr Verhältnis zur digitalen Kommunikation neu in den Blick gekommen. Die zentrale Frage, wie wir „digital Mensch bleiben“ können (Volker Jung), wie also digitale Prozesse lebens- und gemeinschaftsförderlich sowie sozial und ökologisch gerecht zu gestalten sind, verweist auf einen gesteigerten Orientierungsbedarf in unserer Gesellschaft.

1.2 Kirche und Religionskultur

Digitalisierungsprozesse betreffen auch die Kirchen und Religionskulturen und erscheinen hier ebenso ambivalent wie hinsichtlich der Gesellschaft insgesamt. Die internationale Forschung zu „Digital Religion“ oder „Digital Theology“ verweist insbesondere auf folgende Entwicklungen und Charakteristika:

- *Netzwerk-Charakter.* Digitale Kommunikation im religiösen Bereich ermöglicht Netzwerke mit unterschiedlichen Graden der Verbindlichkeit. Statt formeller (Gemeinde-)Mitgliedschaft steht hier meist das gemeinsame Interesse an einem Thema und an aktiver Partizipation im Vordergrund. Damit verbindet sich die Tendenz

zur Überwindung von traditionellen sozialen Grenzen und Rollen sowie die erhöhte Chance von internationalen und interkulturellen Kontakten (vgl. 3.2).

- *Narrative Identitäten.* Das Netz ermöglicht und erfordert immer wieder bewusste Entscheidungen, wie man sich als religiös, gläubig, suchend o. ä. präsentiert. Durch die Nutzung unterschiedlicher Angebote und Quellen zur Selbstdarstellung und Informationsgewinnung (Blogs, Webseiten, Foren u. a.) wird eine individuelle spirituelle Identität erkennbar, es entsteht eine charakteristische „story“ (Dietrich Ritschl u. a.). Das Internet eröffnet neue Möglichkeiten, seine religiöse Identität zu konstruieren und zu präsentieren – auch ohne institutionelle, kirchliche Anbindung oder Anleitung und in durchaus experimenteller, unfertiger Weise.
- *Individualisierte soziale Praxis.* Religiöse Rituale im Netz werden in der Regel der Offline-Welt nachempfunden, aber auch transformiert (online Gebetsgemeinschaften, Bibellesegruppen, Andachten, Gottesdienste, Seelsorge, Trauerrituale). Hier gibt es veränderte Möglichkeiten, auch ohne offizielle kirchliche Berufung oder „Erlaubnis“ aktive Rollen zu übernehmen. Dies kann einerseits als digitale Weiterentwicklung eines „Priestertums aller Gläubigen“ verstanden werden. Andererseits verstärkt sich mit dieser Selbstständigkeit und Freiheit der Nutzerinnen und Nutzer auch die Tendenz, sich eine eigene Spiritualität zu konstruieren, die sich auf ganz verschiedene Religionen und weltanschauliche Strömungen bezieht.
- *Wandel kirchlicher Geltungsdiskurse.* Traditionelle kirchliche Positionen und Haltungen werden nicht nur durch die erweiterten religiös-spirituellen Angebote im Netz und die damit einhergehende erhöhte Selbstbestimmung der Menschen in Frage gestellt. Es entstehen auch neue Einflussnahmen, deren Resonanz nicht durch eine theologische Ausbildung oder kirchliche Bevollmächtigung bestimmt ist, sondern durch Abonnenten-, Follower- oder Klickzahlen sowie durch entsprechende „Likes“, Bewertungen und Kommentare. Prinzipiell kann sich im Netz jeder Blogger, Instagramer, YouTuber oder Forum-Moderator relativ schnell zu einem religiösen „Experten“ oder „Lebensberater“ entwickeln. Dabei bemühen sich die kirchlichen Institutionen und Persönlichkeiten zunehmend, ebenfalls im Netz präsent zu sein, sodass es zu einem Wettbewerb um christliche Positionen und Einflussnahmen im Internet kommen kann. An diesem Wettbewerb um die Deutungshoheit zu religiösen Themen und um die Gestaltung von religiösen Medieninhalten sind auch kommerzielle Internet-, Medien- und Software-Firmen beteiligt, wenn sie beispielsweise aus primär wirtschaftlichem Interesse Smartphone-Apps zu Heiligen Schriften oder zur Unterstützung religiöser Gebetspraxis anbieten.

- *Hybride, mehrdimensionale Wirklichkeiten.* Wie in der Arbeits- und Alltagswelt ist auch durch alle Bereiche religiösen Lebens hindurch eine zunehmende Verbindung von Offline- und Online-Wirklichkeit festzustellen, wobei die *integrative Kombination* von offline und online gegenüber einer digitalen Vereinseitigung oder Vereinsamung überwiegt. Online-Netzwerke und -Gemeinschaften dienen bislang allerdings eher als Ergänzung, nicht als Ersatz für Offline-Gemeinden – auch wenn sie das in manchen Fällen sein können. Ebenso können sie ein niederschwelliges Angebot darstellen, das überhaupt erste oder erneuerte Kontakte und Zugänge zu Kirche und Religion ermöglicht.

Kirche, Theologie und Religionsunterricht stehen vor der Herausforderung, solche Veränderungen der religiösen und religionsbezogenen Kommunikation wahrzunehmen, zu verstehen, zu bewerten und mitzugestalten. Für den Religionsunterricht konkretisiert sich diese Aufgabe darin, dass er sowohl den evangelischen als auch Schülerinnen und Schülern anderer Konfession oder Religion sowie konfessionslosen Schülerinnen und Schülern Orientierung bietet und Kompetenzen für ihr Leben in der digitalen Welt fördert.

1.3 Bildung und Schule

In der bildungstheoretischen Diskussion haben empirische Erkenntnisse und insbesondere die Erfahrungen während der Pandemie dafür gesorgt, dass man inzwischen von einem weitgehend vorherrschenden realistischen Pragmatismus im Blick auf die Digitalisierung sprechen kann. Benannt werden unter anderem die folgenden Chancen und Herausforderungen:

- Schon seit etlichen Jahren erreichen deutsche Schülerinnen und Schüler in internationalen Vergleichsstudien wie zum Beispiel den „International Computer and Information Literacy Studies“ (ICILS, 2013 und 2018) nur Mittelmaß. Dabei zeigt sich eine „digitale Kluft“, welche die generell immer wieder für Deutschland diagnostizierte Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom Elternhaus weiter verstärkt. Sowohl die elektronische Ausstattung und die häuslichen Räumlichkeiten als auch die digitalen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen klaffen teilweise weit auseinander, was die Bildungsgerechtigkeit signifikant verschärft.
- Ebenso deutlich fielen die Analysen zur Medienausstattung deutscher Schulen aus, die ebenfalls hinter vergleichbaren Industriestaaten hinterherhinkt. Auch in dieser

Hinsicht hat die Corona-Pandemie die schulischen Defizite besonders augenfällig hervortreten lassen.

- Forschungsergebnisse zeigen, dass sich durch die digitalen Medien besondere Chancen für eine neue, stärker individualisierte, selbstbestimmte und zugleich kooperative Lernkultur ergeben. Gut belegt ist zudem die Tatsache, dass sich die Rolle der Schule und der Lehrkraft im Gesamt der Lern- und Bildungsorte der Heranwachsenden wandelt.
- In jüngster Zeit wurden bildungspolitische Bemühungen auf nationaler wie Länder-ebene verstärkt, sich der skizzierten Chancen und Herausforderungen von Bildung in der digitalisierten Welt anzunehmen.
- Neben der bereits erwähnten Strategie der KMK (vgl. Einleitung und Kap. 3) hat zeitlich parallel auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ein Strategiepapier mit dem Titel „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“ herausgegeben. Als eine zentrale Prämisse für gute digitale Bildung wird dabei herausgestellt: „Im Mittelpunkt des staatlichen Bildungsauftrags muss auch in Zeiten des digitalen Wandels der Mensch stehen, der Lehrende und der Lernende“ (S. 3).
- Flankierend zu diesen bildungspolitischen Strategien wurde zur Verbesserung der Ausstattung der Schulen 2019 ein „DigitalPakt“ zwischen Bund und Ländern geschlossen mit einem Digitalinfrastrukturfonds, aus dem über einen Zeitraum von fünf Jahren insgesamt fünf Milliarden Euro für die Schulen zur Verfügung gestellt werden. Anzumerken ist, dass allein die zusätzliche Ausstattung mit digitaler Technik nicht ausreicht, sondern auch in personelle Ressourcen zu deren Betreuung und zur pädagogisch-didaktischen Konzeptentwicklung investiert werden muss, systemisch koordinierte Lösungen (z. B. einheitliche Lernplattformen) geschaffen werden sollten und (daten- und urheberschutz-)rechtliche Hemmnisse für digitale Anwendungen an den Schulen beseitigt werden müssen.
- Schließlich hat der Nationale Bildungsbericht 2020 in einem eigenen Kapitel eine Analyse zum Thema „Bildung in einer digitalisierten Welt“ vorgelegt. Hier werden besonders die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen informellen und formellen Lerngelegenheiten und damit die zahlreichen Einflussfaktoren auf Bildungsprozesse in einer digitalisierten Welt akzentuiert. Auf der Basis der differenzierten Analysen der Heranwachsenden auf ihren unterschiedlichen Altersstufen und in den verschiedenen Schulkontexten sowie der Lehrenden in Schulen, Hochschulen und der beruflichen

Aus- und Weiterbildung bestätigt der Bericht im Wesentlichen die oben skizzierten Defizite öffentlicher Bildung. Dies gilt insbesondere hinsichtlich der ungleichen Partizipation an den Möglichkeiten digitaler Entwicklungen und der deutlichen Unterschiede zwischen den digitalen Lernwelten außer- und innerhalb der Bildungseinrichtungen. Der Bericht plädiert dafür, „die gesellschaftliche Debatte zu versachlichen und Chancen und Risiken der Digitalisierung im Bildungswesen nüchtern abzuwägen“ (S. 300).

Vor diesem Hintergrund sind die Schulen herausgefordert, ein Curriculum für „Bildung in der digitalen Welt“ zu erarbeiten, das über die Abstimmung zu einem Medienentwicklungsplan hinaus den Beitrag der jeweiligen Fächer hierzu beschreibt. In künftigen Bildungsplänen sind Fragen einer Orientierung angesichts von Digitalisierung und Fragen der Digitalität nachhaltig, fachspezifisch und fächerübergreifend zu verankern. Dies betrifft die praktische Ebene einer reflektierten Nutzung digitaler Möglichkeiten, aber auch den reflektierten Umgang mit wichtigen Fragen von Digitalität, beispielsweise im Blick auf eine theologisch-philosophische oder -ethische Beurteilung oder Fragen globaler Nachhaltigkeit (vgl. Kap. 2). Angesichts der unüberschaubaren Fülle digitalen Unterrichtsmaterials bedarf es ferner klarer, erkennbarer und überprüfbarer Güte- und Qualitätskriterien.

1.4 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene

Internetkommunikationen sind selbstverständlicher Bestandteil alltäglicher Kommunikationspraxen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen: „Das Internet ist das zentrale Alltagsmedium: 89 Prozent der Jugendlichen sind täglich online. Die tägliche Nutzungsdauer ist nach eigener Einschätzung der Jugendlichen im von Corona geprägten Jahr 2020 stark auf 258 Minuten gestiegen (2019: 205 Min.)“ (JIM-Studie 2020, S. 67). Schon länger werden Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung für Kinder und Jugendliche auch ministeriell identifiziert: „Jugendliche gestalten in Anwendung und Aneignung von digitalen Medien und Technologien den kulturellen und sozialen Wandel einerseits aktiv mit; sie werden gleichzeitig aber auch gezwungen, die Ermöglichungs- und Disziplinierungsdimensionen von Medieninhalten und Technologien in ihr Leben zu integrieren. Medien sind somit in allen sozialen Bereichen nicht nur als anzueignende Inhalte, Geräte oder technische Netzwerke allgegenwärtig, sondern haben selbst befähigende und disziplinierende Potenziale, die das Handeln beeinflussen“ (15. Jugendbericht des BMFSFJ 2017, S. 273).

Jugendliche unterscheiden kaum mehr zwischen Lebensbereichen online und offline, sie leben sozusagen „onlife“ (Onlife Manifesto, Luciano Floridi) in einem Ineinander von realen und virtuellen Räumen. Dies geschieht nicht nur freiwillig, sondern ist ihnen in vieler

Hinsicht auch vorgegeben. Junge Menschen sind dabei in ihrem Handeln gleichermaßen souverän wie gefährdet. Denn einerseits ist mit dieser Online-Präsenz laut Jugendbericht ein auch von Jugendlichen beschriebener ständiger Druck sozialer Erreichbarkeit verbunden, wobei Gefahren durch Cybermobbing und andere Formen virtueller Anfeindung und Bloßstellung hinzukommen. Andererseits ist aber auch klar, dass Jugendliche ganz selbstverständlich und sehr kreativ digitale Möglichkeiten dazu nutzen, um sich im Netz auszudrücken, darzustellen und ihre sozialen, künstlerischen und politischen Ansichten zu teilen: „Jugendliche und junge Erwachsene finden in den digital-vernetzten Medien einen sozio-technischen Möglichkeitsraum, um die Kernherausforderungen der Jugendphase zu bearbeiten. (...) Mit Unterstützung der digitalen Medien organisieren sie ihren Alltag und Zeiten mit Familie, pflegen Peer- und Partnerbeziehungen und bewerkstelligen den Schul-, Ausbildungs- und Studienalltag. Bildungs- und Teilhabeerfahrungen sind für junge Menschen heute unmittelbar mit Medienerfahrungen verknüpft“ (BMFSFJ, S. 327).

Allerdings ist auch digitale Teilhabe an Voraussetzungen geknüpft. Dazu gehören technische Bedingungen genauso wie die Einstellung, sich die nötigen Kompetenzen für den Umgang mit digitalen Medien aneignen zu wollen, und die Fähigkeit, dies auch zu können. Soziale Ungleichheit und mangelnde Chancengerechtigkeit spiegelt sich in den Möglichkeiten zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen. Eine gesellschaftliche und generationenübergreifende Verständigung über Rechte, Werte und Normen in der digitalen Kommunikationskultur steht nicht nur an, sondern muss als vordringliches Thema in der Bildungspolitik deutlich höheres Gewicht erhalten.

Ferner ist festzuhalten: (Digitale) Medien sind neben den klassischen Instanzen – Familie, Peers, Schule – zu einer weiteren Sozialisationsinstanz geworden. Diese Instanz steht allerdings nicht „neben“ den anderen, sondern digitale Medien und digitale Kommunikation stellen eine Dimension der Interaktion innerhalb von Familie, Peers und Schule dar. Medienkompetenz kann als Welterschließungskompetenz bezeichnet werden. Historisch gesehen war dies auch die Aufgabe von Religionen: Welt zu erschließen. Damit zählen auch die Religionsgemeinschaften traditionell zu den Sozialisationsinstanzen und waren und sind nicht zuletzt deswegen in Schulen mit Unterrichtsangeboten präsent. Kirche und Gemeinde haben allerdings für die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen insgesamt kontinuierlich an Bedeutung verloren. Demgegenüber entwickelt sich eine facettenreiche Religionspraxis, die selbstverständlich online und offline gelebt wird. Es ist davon auszugehen, dass viele Kinder und Jugendliche ihre Erfahrungen mit Religion und Glaube, mit Riten und nicht zuletzt auch mit religiös signierten Lebenseinstellungen und ethischen Orientierungen zunehmend im Internet machen. Gerade für jene Heranwachsende, die keine

Gelegenheiten haben, eine religiöse Erziehung in der Familie, in der Peergroup oder in der Kirchengemeinde bzw. anderen Orten religiöser Sozialisation zu erhalten, wird Religion überhaupt nur noch in den Medien erfahrbar.

Schließlich zeigt sich, dass die gelebte Religionskultur junger Menschen gegenüber Erwachsenenwelten häufiger experimentelle, zum Teil auch provokative, eher religionshybride und auch stärker spirituelle Formen annehmen.

1.5 Lehrerinnen und Lehrer

Bei der Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Digitalität obliegt es den Lehrkräften „mit Unterstützung aus den verschiedenen Systemebenen, eine didaktisch sinnvolle Kombination aus verschiedenen und damit auch digitalen Möglichkeiten zur Gestaltung von Unterricht und Lehr-Lern-Prozessen zu nutzen und diese für ihren Unterricht kontinuierlich weiterzuentwickeln“ (KMK, 2021, S. 20). Ihre Schlüsselrolle bleibt zentral: bei der Initiierung von Bildungsprozessen und gerade angesichts zunehmender digitaler Bildungsformate und zahlreicher Bildungsthemen im Blick auf eine Orientierung in einer digitalen Welt. Allerdings zeigen empirische Studien unter deutschen Lehrkräften, dass deren Kompetenzen in den Bereichen des didaktischen Einsatzes von digitalen Medien ebenso wie in der Medienbildung unzureichend sind und dringend gefördert werden müssen. Dabei wurde auch deutlich, dass sich allein eine häufigere Nutzung von digitalen Medien nicht in besseren Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler niederschlägt; es kommt vielmehr auf die *Qualität* des Umgangs mit digitalen Medien und deren Reflexion im Unterricht an. Die positiven Potenziale des Lernens mit digitalen Medien entfalten sich also nicht gleichsam von selbst, sondern erfordern das Zusammenspiel von geeigneten medialen Angeboten und einem durchdachten pädagogisch-didaktischen Konzept.

Ähnlich wie bei den Kindern und Jugendlichen (vgl. 1.4) ist auch bei den Lehrkräften die Affinität zu diesen Themen unterschiedlich ausgeprägt, ebenso das Nutzungsverhalten und das Wissen im Umgang mit digitalen Medien. Eine solche Heterogenität bietet jedoch die Chance wechselseitigen Lernens, bei dem es keine eindeutige Rollenzuteilung im Blick auf Lehren und Lernen gibt und sich die Lerngruppe als Lerngemeinschaft versteht. Zugleich sind die Erwartungen im Blick auf die Förderung notwendiger Kompetenzen in einer digitalen Welt breit gefächert und immens hoch, was zu hohen Anforderungen bei und gegenüber Lehrkräften führt, auch wenn differente Ausgangslagen im Blick auf die Kinder und Jugendliche, auf eigene Kenntnisse und entsprechende Ausstattungen gegeben sind.

Erwartungen von Lehrkräften an digitalisierte Bildungssettings divergieren stark. Einerseits werden digitale Lernangebote als motivierend und für die Attraktivität der Schule förderlich betrachtet, andererseits wird im Blick auf eine Verbesserung der Lernergebnisse und eine Förderung inklusiver Effekte wenig erwartet. Mangelnde technische Ausstattung mit entsprechenden digitalen Verbindungen, der Wartungs- und Betreuungsbedarf, eine unzureichende professionelle Betreuung, die fehlende Anrechnung des erhöhten Zeitaufwandes und die hohe Komplexität stellen zusätzliche Hürden dar. Die Zielsetzung, digitale Lernformen nicht einfach als transformierte Form analoger Zugänge zu nutzen, beispielsweise als Projektunterricht mit Internetrecherche, ergänzt durch kreative digitale Produktergebnisse, wird auch dadurch gemindert. Dies zeigt: Nachhaltige Bildung in einer digitalen Welt kann seitens der Lehrkräfte nur gelingen, wenn die politischen Rahmenbedingungen, die Entwicklung des Netzwerkes, Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung gut aufeinander abgestimmt sind (vgl. 1.3).

Die Initiierung von Bildungsprozessen zur Orientierung sowie die kritische Reflexion von Digitalität erfordern von den Lehrkräften die Erschließung neuen und interdisziplinären Wissens, die der Komplexität der Fragestellungen gerecht werden kann. Dies schließt neben der Förderung eines kritischen Umgangs mit digitalen Medien auch Fragen des Menschseins sowie des menschlichen Zusammenlebens sowie ethische Fragestellungen und die Wahrheitsfrage ein. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen werden fächerübergreifende Kooperationen gebraucht, die es Lehrkräften erlauben, ihre Fachexpertise einzubringen und diese als Teil eines Ganzen und damit zugleich in ihrer Perspektivität sichtbar zu machen.

Bildungsprozesse in digitalisierter Form schließen grundsätzlich an Kriterien guten Unterrichts an, die für Präsenzformen entwickelt wurden, transformieren diese jedoch zugleich. So weiten und verändern sich einerseits das Methodenrepertoire, die Strukturierung, die Bemessung effizienter Nutzung von Lernzeit, die Lernumgebung, die Strukturierung, die Rhythmisierung oder das Classroom Management. Auch Aspekte wie kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung erhalten neue Nuancierungen. Die Förderung kritischen Denkens, von Kreativität, Kommunikation und Kollaboration, aber auch ein angemessener Umgang mit Komplexität und Perspektivität, die Erschließung von Information und ein hinreichender Umgang mit Daten gewinnen im Zeichen von Digitalisierung und Digitalität größere Bedeutungsvielfalt. Bildungsprozesse digitaler Art erfordern daher zwar zusätzliche Kompetenzen der Lehrkräfte (vgl. Kap. 4), jedoch keine grundlegend neuen Kriterien für guten Unterricht.

2. Bildungstheoretische und theologische Überlegungen zur Digitalität

Die digitalen Kommunikations- und Transformationsdynamiken sollten nicht als eigen-gesetzliche, unbeeinflussbare Phänomene betrachtet werden, die sich einer kritischen Einschätzung und Deutung entziehen. Vielmehr stellt sich in der Perspektive eines evangelischen Bildungsverständnisses die Aufgabe, sich intensiv mit den unterschiedlichen Formen, Ansprüchen sowie positiven und negativen Auswirkungen dieser Dynamiken zu befassen. Dazu sind bildungstheoretische Einordnungen notwendig, die sich zum einen auf die Tatsache der Medialität von Religion selbst beziehen, zum anderen aber auch die Orientierungspotenziale theologischer Ethik ins Gespräch bringen. Erst von dieser komplexen Wahrnehmungsaufgabe her lassen sich auf sachgemäße Weise Folgerungen für die konkrete Bildungsverantwortung benennen und konkretisieren.

2.1 Evangelisches Bildungsverständnis

Einem evangelisch profilierten Bildungsverständnis liegt die theologisch-anthropologische Annahme zugrunde, dass jede einzelne Person als von Gott geschaffenes würdevolles, freiheitsbewusstes und zu verantwortlichem Handeln befähigtes Wesen anzusehen ist. Nach evangelischem Verständnis ebenso wie nach menschenrechtlichem Grundkonsens geht jegliches Bildungshandeln von dieser unbedingten Würde, Freiheit und Fähigkeit des Menschen aus, sich in den je eigenen Lebensherausforderungen und -praktiken auf selbstständige, mündige und solidarisch-verantwortungsfähige Weise orientieren zu können. Von daher zielt evangelische Bildung darauf ab, jeder einzelnen Person im Blick auf die individuelle Lebensführung sowie die verantwortliche Beteiligung am gesellschaftlichen Leben lebensrelevante religiöse Orientierungs- und Gestaltungsressourcen zu erschließen.

In einer Kultur der Digitalität lassen sich diese Grundvorstellungen christlicher Bildung nicht unabhängig von Digitalisierungsprozessen bewahren, sondern müssen vor diesen Transformations- und Kommunikationsdynamiken und den darin aufgeworfenen Fragen nach „digitaler Bildung“ breit und multiperspektivisch reflektiert werden. Deshalb verknüpfen sich Überlegungen zu einem christlich profilierten Bildungsverständnis in spezifischer Weise mit solchen aktuellen bildungstheoretischen Diskursen, die

im Zusammenhang digitaler Transformations- und Kommunikationsdynamiken und den damit verbundenen Herausforderungen für Gesellschaft, Kultur, Schule und Kirche geführt werden. In diesem Zusammenhang zielt kirchliche Bildungsarbeit darauf, „digitale Technologie für eine lebensförderliche Identitätsbildung, für ein soziales Miteinander und eine nachhaltige Gestaltung des Konsums einzusetzen“ (Freiheit digital, EKD 2021, S. 239).

2.2 Digitale Kommunikations- und Transformationsdynamiken

Bildungstheoretisch lässt sich öffentliche religiöse Bildung in digitalen Welten in die übergreifende Bildungsaufgabe einordnen, Kinder und Jugendliche beim Erwerb der Fähigkeit zum digitalen Zeichen- und Technikgebrauch, von kritischer Medienkompetenz und Kommunikationsfähigkeit zu unterstützen. So zielt religiöse Bildung am Ort der Schule darauf ab, Inhalte der je spezifischen Religionstraditionen und -interpretationen sowohl für die individuelle wie für eine gemeinschaftsbezogene Lebensführung in ihrer Lebensrelevanz für alle Menschen zur Sprache und zum Vorschein zu bringen. In dieser Orientierung versteht sich religiöse Bildung und damit der Religionsunterricht als Ort einer spezifischen Praxis persönlichkeits- und gesellschaftsbezogener öffentlicher Allgemeinbildung, die auch im kulturellen Kontext digitaler Transformationsdynamiken zur Wirkung kommt.

Bildung steht ihrem Anspruch und ihrer Sache nach im Horizont der Suche nach dem „guten Leben“ und zeichnet sich durch individuelle, gemeinschafts- und gesellschaftsbezogene Lebensrelevanz aus. Zugleich ist jegliches Bildungshandeln als Geschehen „in Beziehung“, „im Dialog“ sowie „im Prozess“ zu begreifen. Die Kommunikation und Deutung von Bildungszielen und -inhalten ist deshalb als gemeinsame Suchbewegung und als erkenntnisoffenes Wechselspiel zwischen mündigen Subjekten zu verstehen und zu konzipieren. Die gegenwärtigen digitalen Dynamiken wirken sich durch ihre Prägung des gesellschaftlich-kulturellen und politischen Gesamtlebens auf die individuelle Lebensführung und Welterschließung in erheblicher Weise aus. Diese Prägekräfte und Wirkungen lassen sich sowohl in einer produktiv-stärkenden wie in einer problematisch-entmündigenden Perspektive näher ausdifferenzieren.

In *produktiv-stärkender* Hinsicht erweitern die digitalen Technologien die Informations- und Orientierungshorizonte sowohl im Blick auf die angebotenen Inhalte als auch auf die Geschwindigkeit und Reichweite der Zugriffsmöglichkeiten. Dadurch eröffnen sich erhebliche Ressourcen für die persönliche und verantwortliche Orien-

tierung in den gegenwärtigen Lebens- und Weltverhältnissen. Durch die digitalen Möglichkeiten lassen sich zugleich auf zuvor kaum denkbare Weise Vernetzungen von großer Reichweite und damit neue Formen von Beziehung und Vergemeinschaftung erschließen.

Die Innovationen in diesem Bereich in den letzten rund zwanzig Jahren eröffnen dabei weit mehr als nur neue technische Möglichkeiten. Deren kreative und eigenständige Nutzung und Gestaltung hat vielmehr selbst eine in hohem Maße bildungsfördernde Wirkung. Die digitalen Medien und Praktiken können als bildungsproduktive und bildungskreative Ressourcen in der Perspektive individueller und gesellschaftlicher Lebensrelevanz verstanden werden.

In *problematisch-entmündigender* Hinsicht kann digitale Praxis hingegen eine kaum noch überschaubare Fülle unterschiedlichster Informationen und Falschinformationen produzieren. Die Kehrseite des weitgehend freien Zugangs zur Fülle des digitalen Angebots ist zum einen die Überforderung und Orientierungslosigkeit angesichts der Informationsflut, zum anderen die Gefahr einer mehr oder weniger offensichtlichen algorithmisch bestimmten Fremdsteuerung individueller Denk- und Gestaltungsräume.

In *bildungstheoretischer* Hinsicht entsteht damit das Problem der Intransparenz problematischer digitaler Prägekräfte, denen einzelne Nutzerinnen und Nutzer und Gruppen ausgesetzt sind. Zudem ist wahrzunehmen, dass die kulturellen Dynamiken der Digitalität Personen oder Gruppen mit begrenzten individuellen Teilhabemöglichkeiten (aufgrund von Sozialisation, Herkunft, ökonomischer Situation) nachhaltig aus Bildungspraktiken in Beziehung, im Dialog und im Prozess ausschließen.

2.3 Medialität von Religion

Religion bereichert und befördert ihrem Selbstverständnis nach Suchbewegungen nach einem gelingenden guten Leben im Licht der transzendenzoffenen Grundfragen nach dem „Woher“, „Wozu“ und „Wohin“ des Lebens. Diese manifestieren sich immer auch medial. Das besondere Bildungspotenzial von Religion liegt darin, für die individuelle und kollektive Lebensführung die Relevanz religiöser Traditionen, Gewissheiten und Suchbewegungen auf Wahrheitsfragen und die Herausforderungen der Gestaltung von eigenem und öffentlichem Leben zu beziehen – und das inmitten und unter Einbeziehung digitaler Manifestationsformen.

Digitale Medien verändern die Kommunikation in der Lebenswelt insgesamt, aber auch die religiöse Kommunikation innerhalb der Kirchen und anderen Religionsgemeinschaften sowie in der religiösen Praxis der Gläubigen (vgl. 1.2) – und nicht zuletzt die Arbeitsweisen und Gehalte von Theologie und Religionswissenschaften. Für das Verstehen und Beurteilen dieser Veränderungsprozesse stellen theologisch-hermeneutische und ethische, an der christlichen Tradition gewonnene Orientierungen eine unverzichtbare Basis für religiöse Bildung dar, die sich den Herausforderungen der Digitalisierung stellt.

Im Sinne einer Öffentlichen Theologie und einer Öffentlichen Religionspädagogik lassen sich christlich orientierte Perspektiven in den Diskurs zur Digitalität und zur Bildung in digitalen Welten einbringen, womit im schulischen Kontext „die Sprach-, Toleranz- und Dialogfähigkeit christlichen Glaubens in der Gesellschaft“ erprobt wird (EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“, 1994, S. 21).

Eine theologische Hermeneutik kann gerade deshalb einen Beitrag zum Verständnis der digitalen Medien leisten, weil die christliche Tradition auf medienanthropologische und religionshermeneutische Grundlagen zurückgreift: Sie verweist darauf, dass der Mensch eine Kreatur ist, die sozusagen von Natur aus auf Kultur angewiesen ist, also auf medial durch Sprache, Bilder und Schrift vermittelte Symbolwelten und technische Hilfsmittel. Dies zeigt sich gerade auch in der Religionskultur, die vorwiegend durch mediale Zeichen konstruiert und tradiert ist.

Vor diesem Hintergrund kann die digitale Kultur einerseits im Licht ihrer Religionsähnlichkeit oder andererseits in ihrer Spannung und Differenz zur Religion betrachtet werden. So spricht etwa der israelische Historiker Yuval Noah Harari („Homo Deus“) in seiner Zukunftsprognose der digitalen Transformation von zwei „Religionen“, die auf den gegenwärtig noch dominierenden Humanismus folgen könnten: einerseits ein Techno-Humanismus, der den Menschen durch digital unterstützte Vervollkommnung zu einer Art göttlichen Übermenschen weiterentwickeln will, andererseits eine „Data Religion“, in der Menschen als Systeme der Datenverarbeitung in die digitale Welt eingegliedert werden. Offensichtlich können manche digitalen Phänomene in ihrer Bedeutung für den Menschen durch den Aufweis ihrer religionsähnlichen Züge und Funktionen besser verstanden werden (analogiehermeneutische Perspektive) – man denke etwa auch an bestimmte Heilsversprechen digitaler Analysemöglichkeiten oder etwa an die gegenwärtig intensiv diskutierten Möglichkeiten digitaler „Unsterblichkeit“ durch digitale Avatare von Verstorbenen.

Demgegenüber werden in der differenzhermeneutischen Perspektive gerade die Unterschiede und Spannungen zwischen Religion und Digitalität thematisiert. Der Bezug auf Religion dient hier dazu, vermeintliche oder tatsächliche Grenzen des Umgangs mit digitaler Technologie aufzuzeigen, z. B.: Beten oder Beichten mit einer Smartphone-App – geht das? Kann ein Roboter im Namen des christlichen Gottes Segen spenden? Könnte man einen Roboter taufen, wenn er darum bitten würde? Welche mediale Gestalt eines „digitalen Abendmahls“ ist aus christlicher und kirchlicher Perspektive zu fördern, oder ist generell von einer virtuellen Sakramentsfeier abzusehen? Durch solche Überlegungen kann sowohl das ‚Wesen‘ von Religion als auch das von Digitalität deutlicher wahrnehmbar und differenzierter diskutierbar werden.

2.4 Ethik der digitalen Transformation

Vor diesem Hintergrund dient der Bezug auf Religion zugleich dazu, ethische Orientierung für die Bewertung von digitalen Phänomenen zu gewinnen. Aus theologisch-ethischer Sicht ist zum einen auf solche Gefahren und Risiken aufmerksam zu machen, die mit einer quasireligiösen Überhöhung des Digitalen verbunden sind. Zum anderen können exemplarische Verweise auf die Spannungen zwischen Digitalität und Religion dazu helfen, notwendige Diskurse über die nicht-digitalisierbaren Dimensionen und Aspekte des Menschseins anzuregen, die sich im Gegenüber zu „Künstlicher Intelligenz“ und Robotik möglicherweise besonders deutlich herauskristallisieren.

Die zentrale normative Basis einer theologischen Ethik bildet die biblisch-christliche Tradition. Sie enthält zwar auch konkrete Handlungsnormen (z. B. Gebot der Nächstenliebe, Zehn Gebote); ungleich wichtiger ist aber der Sinnhorizont, d. h. das Welt- und Menschenbild, welches ethisches Urteilen und Handeln leitet und motiviert (z. B. der Mensch als Ebenbild Gottes mit einer unbedingten Würde; die Geschöpflichkeit und Sinnhaftigkeit dieser Welt und jedes Menschen, weil sie von Gott geschaffen, gewollt und geliebt sind). Wenn digitale Ethik also danach fragt, wie wir, unsere Gesellschaft und unsere Welt im Kontext der Digitalisierung „menschlich“ bleiben (oder menschlicher werden) können, dann können theologische Perspektiven einen Beitrag zur Bestimmung von „Menschlichkeit“ oder „Humanität“ sowie zur Motivation eines Einsatzes für mehr Menschlichkeit leisten.

Als zentrale Aspekte einer am christlichen Menschenbild orientierten Ethik des Digitalen, die für religiöse Bildung leitend sein können, lassen sich die folgenden benennen:

- Der Mensch ist von Gott zur *Freiheit* berufen. „Eine solche Freiheit gründet darin, dass Gott Menschen unbedingt anerkennt. Diese geschenkte Freiheit entlastet von der Macht gesellschaftlicher Normen gelingenden Lebens, Perfektionsansprüchen und den daraus folgenden Formen eines zwanghaften Selbstmanagements“ (Freiheit digital, EKD 2021, S. 65). Zu fragen ist von daher, inwieweit welche Art von digitaler Kommunikation, deren Organisation und Inhalte den Freiheitsspielraum von Menschen vergrößert oder verkleinert. Zu fordern ist die Befähigung der Menschen zu einem kompetenten und möglichst selbstbestimmten Umgang mit allen kulturell bedeutsamen digitalen Technologien, der Freiheit befördert.
- Der Mensch ist von Gott zur *Beziehung* berufen. Wird Freiheit nicht sozial gedacht, steht sie in der Gefahr, sich in egoistische Rücksichtslosigkeit zu verkehren. Die Sozialität des Menschen gründet nach der jüdisch-christlichen Tradition in seiner Beziehung zum ihn liebenden Gott und gipfelt im Leitbild der Agape, welche die Basis für die Solidarität mit den Schwachen und die Fürsorge für die Fremden bis hin zu den feindlich Gesinnten darstellt. Digitale Kommunikation ist von daher daraufhin zu befragen, inwieweit sie im eigentlichen Sinn „soziale Kommunikation“ ist, d. h. das Miteinander und Füreinander der Menschen fördert. Es ist in diesem Sinn grundsätzlich zu begrüßen, dass durch die digitalen Medien die Beziehungsorientierung menschlicher Identität tendenziell gestärkt wird.
- Der Mensch ist von Gott mit einer besonderen *Würde* versehen. In der jüdisch-christlichen Tradition beruht die Menschenwürde als „fremde“, von Gott geschenkte Würde auf der Glaubensstatsache, dass jeder Mensch von Gott als sein „Ebenbild“ geschaffen ist. Von daher ergibt sich die Kritik an allen Inhalten und Formen digitaler Kommunikation, welche die Menschenwürde gefährden, selbst wenn diese Gefährdung von den Betroffenen bewusst in Kauf genommen wird (vgl. Freiheit digital, EKD 2021, S. 190). Zugleich beinhaltet die Würde des Menschen seine Fähigkeit, kreativ an der Weiterentwicklung der Schöpfung mitzuwirken und dazu neue Technologien zu entwickeln und zu nutzen.
- Der Mensch ist als von Gott geschaffene Kreatur von seinem Schöpfer unterschieden durch seine *Endlichkeit, Unvollkommenheit, Fehlbarkeit und Verletzlichkeit* und gerade mit diesen Begrenztheiten von Gott gewollt, geliebt und gewürdigt. Sie zeichnen das Menschsein des Menschen insbesondere auch gegenüber Künstlicher Intelligenz, hochtechnisierten Maschinen und Robotern aus. Von daher ergibt sich eine kritische Perspektive auf alle Versuche einer technologischen Vervollkommnung des Menschen bis hin zu Visionen einer digital ermöglichten Unsterblichkeit.

- Es gehört zur besonderen Würde des Menschen, dass er von Gott in die *Verantwortung* gerufen ist, die eine (Mit-)Verantwortung für sich selbst und für andere, aber auch für die (Welt-)Gesellschaft sowie für die gesamte Schöpfung umfasst. „Mensch und Maschine stehen in Wechselbeziehungen, sodass als ethisches Subjekt der Mensch in den Blick kommt, der in seinem Selbst- und Weltbild immer schon von Technik beeinflusst und geprägt ist und vor diesem Hintergrund über die Gestaltung und Nutzung digitaler Technologie zu entscheiden hat“ (Freiheit digital, EKD 2021, S. 36). Von daher ergibt sich eine besondere Sensibilität für die Auswirkungen der Digitalisierung auf globale, gesellschaftliche und ökologische Entwicklungen.
- Gott steht auf der Seite der Schwachen, Armen und Benachteiligten. Vom Exodus über die Propheten bis hin zu den Jesus-Erzählungen insistiert die jüdische und christliche Tradition auf Gottes „*Option für die Armen*“. Für die digitalen Welten folgt daraus das vehemente Plädoyer für Zugangs- und Befähigungsgerechtigkeit, für die Überwindung von sozialen Ungerechtigkeiten, die sich u. a. im „digital divide“ und der „Bildungskluft“ zeigen (vgl. Freiheit digital, EKD 2021, S. 111). Zudem ist von dieser Perspektive her darauf zu achten, dass die öffentliche Aufmerksamkeit – die in digitalen Zeiten ein hohes und knappes Gut ist – auch den Benachteiligten, den von den Mainstream-Medien Vernachlässigten und den wenig Medienkompetenten (z. B. ältere Menschen; geistig behinderte Menschen) zuteilwird.
- Durch das biblische *Bilderverbot* soll der Mensch vor verhängnisvollen Fehleinschätzungen bewahrt werden. Das Bilderverbot (Ex 20,4) ist nicht auf Skulpturen oder Bilder zu beschränken, sondern auf alle menschlichen Kommunikationsformen und technischen Errungenschaften zu beziehen. Es wendet sich gegen die Identifikation menschlich-weltlicher Produkte und Zeichen mit der göttlichen Wirklichkeit und somit gegen die Vergötzung der digitalen Technologien als Heilsbringer oder Mittel zur Vervollkommnung des Menschen. „Weil und indem Gott seine Freiheit sichert und zugleich für die Freiheit seines Volkes eintritt, soll der Mensch vor allen Bildern geschützt werden, die ihn versklaven – Idealen, Leistungsanforderungen, Optimierungszwängen“ (Freiheit digital, EKD 2021, S. 56). Diese Perspektive konvergiert demzufolge mit der oben vorgestellten religionshermeneutischen Perspektive.

2.5 Herausforderungen und Aufgaben

An den oben skizzierten theologischen Perspektiven orientiert, verweist ein evangelisch profiliertes Bildungsverständnis darauf, dass Bildung in der Digitalität immer

die Bildung des ganzen Menschen meint: kognitive, emotionale und umfassender gesprochen leibliche Dimensionen sind gleichermaßen zu berücksichtigen; religiöse, ästhetische, ethische, sprachliche, historische und informatische sowie im engeren Sinne medienpädagogische Bildungsangebote werden erst durch möglichst vielfältige Vernetzungen Prozesse der Selbst-Bildung anstoßen können.

Es wäre insofern ebenso kurzschlüssig wie selbstbegrenzend, würde sich der Religionsunterricht allein oder vornehmlich auf die Befähigung zum technischen Umgang mit digitalen Medien begrenzen. Genauso kurzschlüssig wäre es allerdings auch, im Kontext christlichen Bildungshandelns nur entweder die oben genannten produktiv-stärkenden oder die problematisch-entmündigenden Aspekte digitaler Selbst- und Welterschließung zu thematisieren.

Vielmehr ist evangelisch profilierte Bildung in ihrer Grundausrichtung und ihren Zielsetzungen so zu konzipieren, dass ihre medienkritische Ausrichtung näher gefasst wird als Ermöglichung eines kritischen Unterscheidungs- und Urteilsvermögens im Blick auf die Ansprüche digitaler Bildungsangebote und Bildungsanbieter. Dieses Unterscheidungs- und Urteilsvermögen hat in konkreten Bildungsprozessen seinen Ausgangspunkt im *gemeinsamen* Nachdenken und in der *wechselseitigen Verständigung* darüber, ob und in welchem Sinn digital-mediale Praxis zur Freiheit, Mündigkeit und Verantwortlichkeit in individuellen und gesellschaftlichen Lebensvollzügen beizutragen vermag (vgl. Freiheit digital, EKD 2021, S. 65).

Evangelischer Bildung stellen sich damit folgende Aufgaben:

- die Befähigung zur kritischen *Analyse und Reflexion* der Potenziale und Gefahren von Digitalisierungsprozessen und deren Auswirkungen auf menschliche Lebenswirklichkeiten,
- die Befähigung zu einer theologisch, ethisch und pädagogisch verantworteten *Nutzung* digitaler Technologien,
- die Befähigung zur mündigen und kreativen *Mitgestaltung* einer humanen und nachhaltigen Kultur der Digitalität,
- die Ermöglichung von Orientierung in einer komplexen und sich rasant ändernden Wirklichkeit, eines konstruktiven Umgangs mit Widersprüchlichkeiten sowie mit Fragen nach Sinnhaftigkeit und Sinn.

3. Beiträge des Religionsunterrichts zur Bildung in der digitalen Welt

3.1 Zur Strategie und zum Kompetenzmodell der Kultusministerkonferenz

Grundlage der KMK-Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt“ (vgl. Einleitung) ist ein Kompetenzrahmen, der folgende zentrale Bereiche ausweist: 1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren, 2. Kommunizieren und Kooperieren, 3. Produzieren und Präsentieren, 4. Schützen und sicher Agieren, 5. Problemlösen und Handeln, 6. Analysieren und Reflektieren.

Die unter den Kompetenzbereichen 1.–5. benannten Kompetenzen fokussieren insbesondere auf das Lernen *mit* digitalen Medien und die Nutzung digitaler Technologien. Dabei geht es um grundlegende Kompetenzen wie den Umgang mit der Informationsfülle, die das Internet bereitstellt, die Nutzung globaler, digitaler Kommunikationswerkzeuge oder den Datenschutz. In diesen Zusammenhängen macht das KMK-Papier bereits deutlich, dass die kompetente Nutzung dieser Technologien immer auch eine kritische sein muss. So wird etwa im ersten Kompetenzbereich auch das „Analysieren“, „Interpretieren“ und „kritische Bewerten von Informationen, Daten und Informationsquellen“ als notwendige Kompetenz beschrieben. Im zweiten Kompetenzbereich werden unter den Stichworten „Teilen“ und „Zusammenarbeiten“ die kommunikativen und kollaborativen Chancen digitaler Technologien benannt. In diesem Kontext geht es auch um „Ethische Prinzipien bei der Kommunikation“ sowie aktive gesellschaftliche Teilhabe. Im dritten Kompetenzbereich werden grundlegende Fertigkeiten digitaler Produktion von Inhalten beschrieben, aber auch die notwendige Wahrung von Datenschutz, Urheber- und Persönlichkeitsrechten. Im vierten Kompetenzbereich wird vor allem die Fähigkeit angesprochen, sich selbst in virtuellen Räumen zu schützen. Hierzu gehören Kompetenzen wie „Privatsphäre in digitalen Umgebungen durch geeignete Maßnahmen schützen“ oder „Suchtgefahren vermeiden, sich selbst und andere vor möglichen Gefahren schützen“. Im fünften Kompetenzbereich zur Problemlösung werden unter 5.5 „Algorithmen erkennen und formulieren“ wiederum sehr wesentliche Kompetenzen

einer demokratieförderlichen Teilhabe- und Mitentscheidungsfähigkeit beschrieben. Im sechsten Bereich „Analysieren und Reflektieren“ wird schließlich umfassend das Lernen *über* digitale Medien angesprochen und anhand der Teilkompetenzbereiche 6.1. „Medien analysieren und bewerten“ und 6.2. „Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren“ entfaltet.

Aus kirchlicher und religionspädagogischer Sicht werden die KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ sowie das damit verbundene Kompetenzmodell grundsätzlich positiv gewürdigt und als orientierender Bezugsrahmen für den Religionsunterricht konstruktiv aufgenommen. Zugleich geht es auf Basis der in Kapitel 2 vorgestellten bildungstheoretischen Überlegungen um eine fachlich perspektivierte konstruktiv-kritische Auseinandersetzung mit den KMK-Vorgaben, die diese auch erweitert und fortentwickelt. Das korrespondiert mit den ergänzenden KMK-Empfehlungen von 2021: „In der Kultur der Digitalität müssen Bildungsprozesse auch solche Herausforderungen in den Blick nehmen, die sich aus dieser selbst sowie altersspezifisch und konkret aus den medialen Lebenswelten der Lernenden ergeben. Lehr-Lern-Szenarien ermöglichen als Antwort auf diese medienpädagogischen Herausforderungen und den damit zusammenhängenden medienethischen Fragestellungen den Lernenden altersgemäß, sich ein verlässliches Bild von der Welt zu machen, eine kritische Distanz zu einzelnen Wertmaßstäben und Überzeugungen einzunehmen, unterschiedliche Lebensbedingungen und Perspektiven zu berücksichtigen sowie reflektiert die Bedeutung bestimmter Werte und Normen für den Einzelnen und die Gesellschaft einzuordnen. Digital gestützte Lehr-Lern-Prozesse sollten daher unter anderem jene Kompetenzen fördern, die den Lernenden eine mündige, souveräne und aktive Teilhabe an der digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt ermöglichen“ (KMK, 2021, S. 6).

Zu begrüßen ist das im Ansatz umfassende Bildungsverständnis, das bereits im Titel der KMK-Strategie angezeigt wird: Es geht im fundamentalen Sinn um „Bildung in der digitalen Welt“ und nicht lediglich um eine begrenzte „digitale Bildung“. Dementsprechend wird betont: „Die Entwicklung und das Erwerben der notwendigen Kompetenzen für ein Leben in einer digitalen Welt gehen über notwendige informatische Grundkenntnisse weit hinaus und betreffen alle Unterrichtsfächer. Sie können daher keinem isolierten Lernbereich zugeordnet werden“ (KMK, 2016, S. 12). Die im KMK-Modell ausgewiesenen Kompetenzen sollen demnach mehrdimensional „individuelles und selbstgesteuertes Lernen fördern, Mündigkeit, Identitätsbildung und das Selbstbewusstsein stärken sowie die selbstbestimmte Teilhabe an der digitalen Gesellschaft ermöglichen“ (S. 15). Auch die mehrfache Betonung des „Primats der Pädagogik“ beim schulischen Einsatz von digitaler Technologie (S. 9; 12; 59) kann so verstanden

werden, dass sie auf die Vermeidung eines funktionalistischen und technizistischen Missverständnisses von digitaler Bildung zielt – auch wenn diese Wendung im KMK-Text formelhaft bleibt und in der Erziehungswissenschaft kontrovers diskutiert wird.

Das KMK-Papier weist im Unterschied zu dem europäischen Kompetenzmodell „Dig-Comp“ („The Digital Competence Framework for Citizens“, EU 2016), an das es sich anlehnt, die kritische Auseinandersetzung mit digitalen Technologien als eigenen Kompetenzbereich aus (6. Analysieren und Reflektieren). Darüber hinaus sind, wie oben gezeigt, das Verstehen, Bewerten und kritische Reflektieren digitaler Medien und Phänomene auch in allen anderen fünf Kompetenzbereichen mit verankert. Bereits für den Primarbereich wird ausdrücklich eine Entwicklung von Kompetenzen angestrebt, „die eine kritische Reflexion in Bezug auf den Umgang mit Medien und über die digitale Welt ermöglichen“ (S. 11). Hier liegen aus theologischer und religionspädagogischer Sicht besondere Anschlussmöglichkeiten.

Kritisch kann aus religionspädagogisch-bildungstheoretischer Perspektive (vgl. Kap. 2) angefragt werden, ob das im KMK-Papier von 2016 referierte Bildungsverständnis nicht zu sehr an der Gesellschaft und zu wenig an den Kindern und Jugendlichen als sich bildenden Subjekten orientiert ist. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule wird hier „im Kern“ darin gesehen, „Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen“ (S. 10). So wichtig dies ist, besteht nach evangelischem ebenso wie nach menschenrechtlichem Verständnis der Kern von Bildung vor allem darin, den Heranwachsenden zur möglichst vollständigen Ausbildung ihres Menschseins zu verhelfen, d. h., „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (so Art. 29 der UN-Kinderrechtskonvention). Diesem obersten Bildungsziel einer personalen Bildung ist dann auch digitale Bildung unter-, ein- und zuzuordnen. Damit wäre jeweils für einzelne Lernbereiche und Unterrichtsgegenstände zu entscheiden, ob digitale oder nicht-digitale Methoden und Bezüge diesem Ziel besser gerecht werden. In diesem Sinn sollte auch explizit danach gefragt werden, was digitale Medien etwa zur Identitätsentwicklung, zur kognitiven und emotionalen oder moralischen Entwicklung, zur personalen oder musisch-ästhetischen Bildung der Kinder und Jugendlichen beitragen. In diesem Zusammenhang ist auf die bereits im KMK-Papier zur „Medienbildung in der Schule“ aufgeführten Bildungsziele der „Ausprägung moralischer Haltungen, ethischer Werte und ästhetischer Urteile“ zu verweisen, welche die KMK in ihren ergänzenden Empfehlungen nachlaufend auf-

nimmt: „Gleichzeitig ist auch die Verankerung von nicht datengestützt erfassbaren Bildungszielen insbesondere in den Bereichen Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung sicherzustellen“ (KMK, 2021, S. 6).

Diese im KMK-Papier von 2016 fehlende Zuordnung und Verhältnisbestimmung zwischen einer Bildung, die sich auf die Digitalität bezieht, und einer Bildung, die sich auf die nicht-digitale Wirklichkeit bezieht, erschließt sich insbesondere im Bereich der religiösen und ethischen Bildung und Erziehung. Gerade angesichts der zunehmenden Durchdringung unserer Lebenswelt mit digitaler Technologie gewinnen die nicht-technologisch geprägten Seiten der Welt und des Menschseins neu an Wert und Wertschätzung, wie es viele Menschen insbesondere während der Corona-Pandemie eindrücklich erlebt haben. Insofern bleibt es immer auch die Aufgabe von Schule, Bildung z. B. durch direkte personale Begegnung, Naturerleben oder Körpererfahrung zu ermöglichen und entsprechende Alternativen zu digitalen Welten zu erschließen. Dies wird vor allem in der Grundschule und in stark beziehungs- und persönlichkeitsorientierten Fächern wie dem Religionsunterricht eine hervorgehobene Rolle spielen. Dabei ist davon auszugehen, dass digitale Medien auch Anregungen zur Begegnung mit analoger Wirklichkeit geben und diese begleiten sowie bereichern können, etwa wenn durch eine Pflanzenbestimmungs-App auf dem Smartphone ein differenzierteres Erleben der Natur angeregt und gefördert wird. Es wäre deshalb verfehlt, digitale und analoge Welt gegeneinanderzusetzen; vielmehr sind die in der Lebenswelt vielfach bereits vorhandenen Wechselbeziehungen zwischen beiden wahrzunehmen und produktiv pädagogisch-didaktisch aufzunehmen.

Zu ergänzen und weiterzuentwickeln ist das KMK-Modell zudem hinsichtlich fachbezogener didaktischer Perspektiven. Zwar wird im Strategiepapier von 2016 die Notwendigkeit der fachlichen Konkretion und Umsetzung der KMK-Vorgaben explizit angesprochen, wenn es heißt: „Die unterschiedlichen Bereiche, die genannt werden, sind im fachspezifischen Zusammenhang mit anderen Bereichen des Rahmens verknüpft. Ziel ist es, dass jedes einzelne Fach mit seinen spezifischen Zugängen zur digitalen Welt seinen Beitrag für die Entwicklung der in dem nachfolgenden Kompetenzrahmen formulierten Anforderungen leistet“ (S. 15 f.). Allerdings ergeben sich, wie in einer Stellungnahme der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD, 2018) zu Recht angemerkt wird, aus den spezifischen fachlichen Sichtweisen auch zusätzliche neue Aspekte, sodass auch die ergänzenden KMK-Empfehlungen von 2021 festhalten, dass der bestehende Kompetenzrahmen „um fachliche Zielstellungen in der Kultur der Digitalität zu ergänzen“ ist, weil „auch fachliche Gegenstände und Zugangsweisen“ neue Kompetenzen bedingen, „die zukünftig in einer Weiterentwicklung der KMK-

Strategie aufzugreifen sind“ (S. 7). Aus religionspädagogischer Sicht ist hier etwa auf die Förderung von interkultureller und interreligiöser Verständigung durch digitale Medien sowie auf die kritische Auseinandersetzung mit religionsanalogen Phänomenen und Funktionen digitaler Welten und Visionen zu verweisen.

Die skizzierte konstruktiv-kritische Perspektive auf die KMK-Strategie und ihr Kompetenzmodell kann als Rahmen für die Aufnahme von Impulsen zur Weiterentwicklung des Religionsunterrichts dienen. Aufgrund der hohen Dynamik in der technologischen Entwicklung geht die KMK davon aus, dass auch nach Überarbeitung und Anpassung der Bildungsstandards und Fachlehrpläne nicht jedes Fach zur Entwicklung aller Kompetenzen gleichermaßen beitragen kann und muss, sondern die jeweils spezifischen Anknüpfungspunkte und Fachkompetenzen bestimmt werden müssen. „Zur Umsetzung und weiteren Ausgestaltung werden die Länder [...] verschiedene Wege beschreiten. Die Lehr- und Bildungspläne sollen dahingehend überprüft werden, welche Beiträge die einzelnen Unterrichtsfächer hinsichtlich des Kompetenzrahmens heute schon leisten und welche Anforderungen noch ergänzt werden müssen“ (KMK, 2016, S. 19). Die derzeit gültigen Bildungsstandards und Fachlehrpläne für den Evangelischen Religionsunterricht aller Bundesländer bieten dabei reichlich Bezugs- und Anknüpfungspunkte für die fächerübergreifende und fachintegrative Aufgabe einer „Bildung in der digitalen Welt“, sei es im Bereich anthropologischer Grundfragen, neuer ethischer Herausforderungen oder auch einem vertieften Verstehen digitaler Phänomene und ihrer personalen wie sozialen Funktionen. Von daher sind

- die Ansatzpunkte für das Nachdenken über digitale Transformationsprozesse in den gültigen Bildungsstandards und Fachlehrplänen der Länder zu identifizieren und im Rahmen des jeweiligen Kompetenzmodells zu konkretisieren,
- die bisher gültigen Kompetenzformulierungen auf ihre Leistungsfähigkeit hinsichtlich digitaler Transformationen zu überarbeiten bzw. anzupassen,
- die für den Kompetenzerwerb notwendigen Wissensbestände des Religionsunterrichts zu überprüfen bzw., wenn nötig, anzugleichen und
- bei der Erarbeitung der schulinternen Curricula die religiösen, theologischen und weltanschaulichen Fragen im Horizont digitaler Religion und Religiosität sowie einer theologischen Hermeneutik und Ethik des Digitalen zu berücksichtigen.

Für diese konkreten Aufgaben wird im Interesse der oben genannten Weiterentwicklung der KMK-Strategie im Folgenden der mögliche Beitrag des Religionsunterrichts zur Bildung in der digitalen Welt skizziert.

3.2 Kompetenzen religiöser Bildung durch digitale Medien und Bezüge fördern

Eine Leitfunktion für die im evangelischen Religionsunterricht anzustrebenden fachlichen Kompetenzen hat nach wie vor der EKD-Orientierungsrahmen „Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I“ von 2011. Als inhaltliche Bezugspunkte für die Kompetenzen hält dieser fest:

- „die Erwartungen und Bedürfnisse von Jugendlichen, besonders im Blick auf ihre Fragen nach dem eigenen Glauben,
- die christliche Überlieferung und Lehre,
- andere Religionen und Weltanschauungen,
- religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge im globalen Horizont“ (Kirchenamt der EKD, 2011, S. 17).

Bereits hier zeigt sich, dass Prozesse der Digitalisierung in vielfältiger Weise mit den Inhalten religiöser Bildung verwoben sind: Die „Erwartungen und Bedürfnisse von [Kindern und] Jugendlichen“ lassen sich kaum mehr ohne deren digitale Kommunikation erschließen, die christliche Überlieferung ebenso wie jene anderer Religionen werden heutzutage zunehmend digital präsentiert, und zu den „religiöse[n], kulturelle[n] und gesellschaftliche[n] Zusammenhänge[n] im globalen Horizont“ (s. o.) gehören prominent die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen der Mediatisierung bzw. Digitalisierung und den religiösen, kulturellen wie (welt-)gesellschaftlichen Entwicklungen.

Darüber hinaus weisen die im EKD-Papier genannten „prozessbezogenen Kompetenzen“ deutliche Bezüge zu und Überschneidungen mit den Kompetenzbereichen des KMK-Kompetenzmodells zur Bildung in der digitalen Welt auf (vgl. Abb. 1).

Auch wenn grundsätzlich *alle* prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung mit *allen* Kompetenzbereichen digitaler Bildung in Verbindung stehen, legen sich ausgehend von der Praxis des Religionsunterrichts sowie seiner Curricula bestimmte *Schwerpunkte* nahe; sie werden in der Grafik durch die Pfeile veranschaulicht. Das „Wahrnehmen und beschreiben religiöser Phänomene“ hat eine besondere Nähe zu den KMK-Kompetenzbereichen „Suchen und verarbeiten“ sowie „Produzieren und präsentieren“. „Religiöse Deutungsfähigkeit“ hat ebenso wie „religiös-ethische Urteilsfähigkeit“ vorrangig mit dem digitalen Kompetenzbereich „Analysieren und reflektieren“ zu tun, teilweise auch mit „Schützen und sicher agieren“. „Religiös-weltanschauliche Dialogfähigkeit“ verbindet sich vor allem mit dem KMK-Kompetenzbereich

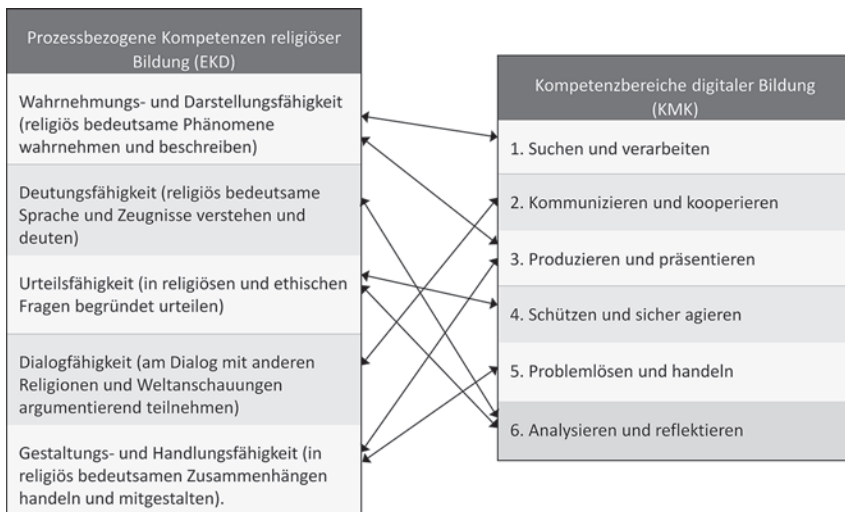


Abbildung 1: Vernetzungen zwischen den prozessbezogenen Kompetenzen religiöser Bildung (EKD) und den Kompetenzbereichen digitaler Bildung (KMK) (Darstellung: M. L. Pirner, 2020)

„Kommunizieren und kooperieren“, während sich die „Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit“ primär auf die Kompetenzbereiche „Produzieren und präsentieren“ sowie „Problemlösen und handeln“ beziehen lässt.

Der EKD-Orientierungsrahmen weist außerdem acht Kernkompetenzen religiöser Bildung aus, die durch eine Verschränkung von inhaltlichen Bezugspunkten und prozessbezogenen Kompetenzen entwickelt worden sind. Zu jeder dieser acht Kernkompetenzen lassen sich wiederum Kompetenzen aus dem Kompetenzmodell digitaler Bildung der KMK zuordnen, welche den Aufbau der fachlichen Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise fördern bzw. mit diesen in Wechselwirkungen stehen. Dies wird im Folgenden (nach den Pfeilmarkierungen) exemplarisch angedeutet – auch wenn hier ebenfalls zu betonen ist, dass letztlich *alle* Kompetenzbereiche digitaler Bildung auf jede der acht Kernkompetenzen bezogen werden können:

- 1. Den eigenen Glauben und die eigenen Erfahrungen wahrnehmen und zum Ausdruck bringen sowie vor dem Hintergrund christlicher und anderer religiöser Deutungen reflektieren.
 - ➔ *Produzieren und präsentieren* (z. B. der eigenen Einstellung zum Gottesglauben oder zu bestimmten Glaubensthemen); *Kommunizieren und kooperieren* (z. B.

kollegiale Kommentierungen zu den Präsentationen aus diversen religions- und weltanschaulich pluralen Perspektiven; Formen digitaler Kommunikation für einen Dialog über Gott einsetzen).

- 2. Grundformen biblischer Überlieferung und religiöser Sprache verstehen.
 - ➔ *Suchen und verarbeiten* (z. B. digitale Technologien bei der Erschließung biblischer Texte anwenden, u. a. verschiedene Online-Bibelversionen recherchieren sowie miteinander vergleichen, um die Bedeutung der Polyvalenz von Übersetzungen zu erarbeiten).
- 3. Individuelle und kirchliche Formen der Praxis von Religion *kennen* und *daran teilhaben* können.
 - ➔ *Kommunizieren und kooperieren* (z. B. probeweise an einem kirchlich verantworteten Chatforum zu einem aktuellen Thema teilnehmen; Möglichkeiten gesellschaftlicher Mitverantwortung der evangelischen Kirchen in Gegenwart und Zukunft in analoger oder digitaler Form exemplarisch entwerfen); *Suchen und verarbeiten* (z. B. kirchliche Online-Angebote wie z. B. Meditations- und Gebet-Apps recherchieren und Gütekatégorien für sie entwickeln).
- 4. Über das evangelische Verständnis des Christentums *Auskunft geben*.
 - ➔ *Suchen und verarbeiten* sowie *Analysieren und reflektieren* (z. B. Gottesdienste zum Reformationstag oder Buß- und Betttag im Internet analysieren und bewerten); *Produzieren und präsentieren* (z. B. Präsentation zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen digitalen Selbstdarstellungen katholischer und evangelischer Kirchen).
- 5. Ethische Entscheidungssituationen im individuellen und gesellschaftlichen Leben *wahrnehmen*, die christliche Grundlegung von Werten und Normen *verstehen* und *begründet handeln* können.
 - ➔ *Analysieren und reflektieren* (z. B. Auftritte säkularer und christlich orientierter YouTube- oder Instagram-Influencerinnen und -Influencer); *Problemlösen und handeln* (z. B. in Situationen von Cybermobbing, Sexting sowie der Verbreitung fundamentalistischer oder radikaler Positionen innerhalb und außerhalb von Klassenchats; die Bedeutung von Algorithmen für Entscheidungsprozesse verstehen und bewerten).
- 6. Sich mit anderen religiösen Glaubensweisen und nicht-religiösen Weltanschauungen begründet auseinandersetzen, mit Kritik an Religion umgehen sowie die Berechtigung von Glaube aufzeigen.

- ➔ *Produzieren und präsentieren sowie Kommunizieren und kooperieren* (z. B. eigene Beiträge für Blogs oder Vlogs von religiösen und religionskritischen Bloggern posten); *Analysieren und reflektieren* (z. B. Online-Foren zu religiösen oder ethischen Themen auf religiöse und religionskritische Argumente hin untersuchen und diese diskutieren).
- 7. Mit Angehörigen anderer Religionen sowie mit Menschen mit anderen Weltanschauungen respektvoll kommunizieren und kooperieren.
 - ➔ *Kommunizieren und kooperieren* (z. B. mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Religionen und Weltanschauungen; Umgangsregeln im Netz [Netiquette] kennen; gelingende Kommunikation durch wertschätzende und anerkennende Sprache im analogen und digitalen Raum gestalten); *Problemlösen und handeln* (z. B. antisemitische oder islamophobe Vorurteile und Verschwörungstheorien im Netz als Problem erkennen, sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen und Gegenstrategien entwerfen sowie erproben).
- 8. Religiöse Motive und Elemente in der Kultur identifizieren, kritisch reflektieren sowie ihre Herkunft und Bedeutung erklären.
 - ➔ *Suchen und verarbeiten* (z. B. Suchstrategien zum Auffinden von biblischen Motiven in populären Filmen, Musikvideos, Werbeclips etc. und sie in Datenbanken kategorisieren); *Analysieren und reflektieren* (z. B. biblische Motive und christliche Traditionen aus Kunst und Musik sowie ihre Verwendung in der populären digitalen Kultur analysieren und ihre Funktionalisierung kritisch reflektieren).

So sehr einerseits daran festzuhalten ist, dass religiöse Bildung nicht durchgängig digitalisiert werden kann und sollte, so sehr sollten andererseits die mit den digitalen Technologien und Welten verbundenen *Chancen und Impulse* für den Religionsunterricht beachtet und aufgegriffen werden. So kann zum Beispiel gerade die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen durch vielfältige beziehungs- und begegnungsorientierte sowie kreative digitale Formate und Methoden gefördert werden. Die digitale Kommunikation erlaubt zudem interreligiöse Begegnungen auch dort, wo vor Ort eine weitgehende religiöse Homogenität gelebt wird und z. B. muslimische oder jüdische Gesprächspartnerinnen und -partner fehlen. Die über das Internet verfügbaren internationalen und globalen Vernetzungen können helfen, eine vor allem nationale Sichtweise im Religionsunterricht zu erweitern. Dabei werden auch die Potenziale digitaler Technologien zur Förderung individualisierten, kooperativen und selbstbestimmten Lernens im Sinne des zentralen religionspädagogischen Prinzips der Subjektorientierung relevant.

Vor allem verbinden sich mit den digitalen Medien neue Möglichkeiten und Notwendigkeiten, die heute immer mehr in digitalisierten oder hybriden Formaten sich darstellenden Formen, Phänomene und Kommunikationsweisen von Religion („Digital Religion“) zu erschließen sowie die kritisch-selbstbestimmte und gestaltend-kreative Partizipation an ihnen zu ermöglichen (vgl. 1.2).

3.3 „Kompetenzen in der digitalen Welt“ im Religionsunterricht fördern

Im KMK-Strategiepapier wird konstatiert: „Auch nach einer Überarbeitung der Vorgaben wird nicht jedes Fach zur Entwicklung aller Kompetenzen des skizzierten Rahmens beitragen können und müssen, sondern jedes Fach wird für seine fachbezogenen Kompetenzen Bezüge und Anknüpfungspunkte zu dem Rahmen definieren“ (KMK, 2016, S. 20). Das gilt auch für den Religionsunterricht. Angesichts der enormen Gegenstandsbreite sowie großen methodischen und medialen Vielfalt des Religionsunterrichts lassen sich mit Blick auf die konkreten Unterbereiche und Einzelkompetenzen grundsätzlich bei allen der ausgewiesenen KMK-Kompetenzbereiche sinnvolle Bezüge zu entsprechenden Kompetenzen religiöser Bildung herstellen (vgl. 3.2). Dies gilt umso mehr, wenn projektorientierte Ansätze und interdisziplinäres Arbeiten mit anderen Fächern als besondere Chancen ergriffen werden.

Dennoch wird der Religionsunterricht weitere Schwerpunkte und Akzente setzen. Wie im bildungstheoretisch-theologischen Teil (Kap. 2) deutlich geworden ist, liegen diese primär in der Förderung des Verstehens, kritischen Reflektierens und ethischen Beurteilens digitaler Kommunikation und virtueller Phänomene. Damit ergibt sich ein deutlicher Schwerpunkt auf dem KMK-Kompetenzbereich 6 „Analysieren und Reflektieren“ mit seinen zwei Unterbereichen und insgesamt neun Kompetenzbeschreibungen. Jedoch finden sich für den Religionsunterricht besonders anschlussfähige kritisch-reflexive und ethische Kompetenzen auch in den anderen KMK-Kompetenzbereichen (vgl. 3.2). Dabei ist zu betonen, dass kritische Reflexionsfähigkeit und ethische Urteilsfähigkeit nicht allein durch diskursive oder textlastige Methoden gefördert werden können, sondern gerade auch durch eigenes produktives Gestalten oder kreativ-kooperatives Problemlösen: Wer selbst einen Algorithmus entworfen oder ein YouTube-Video produziert hat, wird entsprechende Prozesse oder Produkte im Netz aufmerksamer und kritischer wahrnehmen und beurteilen können. In der folgenden tabellarischen Übersicht sind die kritisch-reflexiven und ethischen Kompetenzen aus allen sechs Kompetenz-

bereichen zusammengestellt und jeweils exemplarische Bezüge zu typischen Lehrplanthemen des evangelischen Religionsunterrichts benannt (vgl. Tab. 1).

Über die Schwerpunktsetzung im Bereich der medienethischen bzw. digitalitätsethischen Bildung hinaus kann, wie bereits unter 3.2 deutlich wurde, der Religionsunterricht auch zu einer profilierten Förderung der anderen im KMK-Modell ausgewiesenen Kompetenzen beitragen. Das besondere religionspädagogische Anliegen dabei wird sein, dass nicht lediglich auf der Oberfläche digitale Methoden in den Religionsunterricht integriert werden, sondern dass der Einsatz von digitalen Medien die Tiefenstruktur des Unterrichts erreicht, d. h., dass sie in ihren wirklichkeitserschließenden, persönlichkeitsfördernden und lernkulturverbessernden Potenzialen zur Geltung kommen und gerade auch die kreativ-produktiven Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen durch sie gefördert werden.

Tabelle 1: Kritisch-reflexive und ethische Kompetenzen in sechs Kompetenzbereichen des KMK-Modells und exemplarische Bezüge zu typischen Lehrplanthemen des evangelischen Religionsunterrichts

<i>Kompetenzbereiche</i>	<i>Kompetenzen</i>	<i>exemplarische Bezüge zum RU</i>
1. Suchen, verarbeiten und aufbewahren		
1.2 Auswerten und bewerten	1.2.1 Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten	Themen wie „Judentum“, „Islam“, „Weltanschauliche und neureligiöse Gruppen“, „Religionsfreiheit“, „Fundamentalismus“
	1.2.2 Informationsquellen analysieren und kritisch bewerten	
2. Kommunizieren und kooperieren		
2.4 Umgangsregeln kennen und einhalten (Netiquette)	2.4.3 Ethische Prinzipien bei der Kommunikation kennen und berücksichtigen	Themen wie „Ich und die anderen“, „Umgang mit Konflikten“, „Toleranz und Respekt“, „Mit Worten verantwortungsvoll umgehen“, „Leben in Gemeinschaft“, „Doppelgebot der Liebe“
	2.4.4 Kulturelle Vielfalt in digitalen Umgebungen berücksichtigen	Themen wie „Anders – fremd – verschieden“, „Bereicherung durch Verschiedenheit?“, „Einzigartigkeit des Menschen“
2.5 An der Gesellschaft aktiv teilhaben	2.5.2 Medienerfahrungen weitergeben und in kommunikative Prozesse einbringen	Themen wie „Verantwortung für sich und andere übernehmen“, „Christsein in der Gesellschaft“, „Soziale Gerechtigkeit“, „Streit und Versöhnung“, „Darf der Mensch alles, was er kann?“
	2.5.3 Als selbstbestimmte Bürger aktiv an der Gesellschaft teilhaben	

Kompetenzbereiche	Kompetenzen	exemplarische Bezüge zum RU
3. Produzieren und präsentieren		
3.3 Rechtliche Vorgaben beachten	3.3.3 Persönlichkeitsrechte beachten	Themen wie „Ich und die anderen“, „Freundschaft und Gemeinschaft“, „Liebe, Partnerschaft, Sexualität“, „Kinderrechtscharta“, „Cybermobbing“
4. Schützen und sicher agieren		
4.2 Persönliche Daten und Privatsphäre schützen	4.2.2 Privatsphäre in digitalen Umgebungen durch geeignete Maßnahmen schützen	Themen wie „Ich und die anderen“, „Verantwortung für sich und andere übernehmen“, „Sexuelle Vielfalt“
4.3 Gesundheit schützen	4.3.1 Suchtgefahren vermeiden, sich selbst und andere vor möglichen Gefahren schützen	Themen wie „Frei im Netz!“, „Zwischen Abhängigkeit und Freiheit“, „Was brauche ich, um glücklich zu sein?“, „Muss ich perfekt sein?“
	4.3.3 Digitale Technologien für soziales Wohlergehen und Eingliederung nutzen	Themen wie „Diakonie – praktizierte Nächstenliebe“, „Kirchliche/Christliche Beratungsstellen und Hilfsorganisationen“, „Anders – fremd – verschieden“, „Arbeit und Freizeit“, „Ängste und Leistungsansprüche“
4.4 Natur und Umwelt schützen	4.4.1 Umweltauswirkungen digitaler Technologien berücksichtigen	Themen wie „Schöpfung“, „Verantwortung übernehmen“, „Nachhaltig leben“
5. Problemlösen und handeln		
5.5 Algorithmen erkennen und formulieren	5.5.1 Funktionsweisen und grundlegende Prinzipien der digitalen Welt kennen und verstehen	Themen wie „Frei im Netz!“, „Christsein in der Gesellschaft“, „Religiöse Sinnangebote“
6. Analysieren und reflektieren		
6.1. Medien analysieren und bewerten	6.1.2. Interessengeleitete Setzung, Verbreitung und Dominanz von Themen in digitalen Umgebungen erkennen und beurteilen	Themen wie „Frei im Netz!“, „Christsein in der Gesellschaft“, „Islam“, „Judentum“
	6.1.3. Wirkungen von Medien in der digitalen Welt (z. B. mediale Konstrukte, Stars, Idole, Computerspiele, mediale Gewaltdarstellungen) analysieren und konstruktiv damit umgehen	Themen wie „Liebe, Partnerschaft, Sexualität“, „Ich und die anderen“, „Umgang mit Konflikten“, „Der im-perfekte Mensch“

Kompetenzbereiche	Kompetenzen	exemplarische Bezüge zum RU
6.2. Medien in der digitalen Welt verstehen und reflektieren	6.2.2. Chancen und Risiken des Mediengebrauchs in unterschiedlichen Lebensbereichen erkennen, eigenen Mediengebrauch reflektieren und ggf. modifizieren	Themen wie „Zwischen Abhängigkeit und Freiheit“, „Auf dem Weg zu gelingendem Leben“, „Was brauche ich, um glücklich zu sein?“
	6.2.3. Vorteile und Risiken von Geschäftsaktivitäten und Services im Internet analysieren und beurteilen	Themen wie „Arbeit und Freizeit“, „Christsein in der Gesellschaft“, „Ethische Fragen zu Möglichkeiten der Technik und Wirtschaft“
	6.2.5. Die Bedeutung von digitalen Medien für die politische Meinungsbildung und Entscheidungsfindung kennen und nutzen	Themen wie „Frei im Netz!“, „Christsein in der Gesellschaft“, „Christen in der einen Welt“
	6.2.6. Potenziale der Digitalisierung im Sinne sozialer Integration und sozialer Teilhabe erkennen, analysieren und reflektieren	Themen wie „Die Frage nach dem guten Leben“, „Anders – fremd – verschieden“, „Arbeit und Freizeit“

3.4 Digitalität und ihre Implikationen im Religionsunterricht thematisieren

Die im Sinne der KMK zu erwerbenden „Kompetenzen in der digitalen Welt“ können im Umgang mit allen Themen des Religionsunterrichts angewendet werden (vgl. 3.3, Tab. 1: „exemplarische Bezüge [der Kompetenzen] zum RU“). Allerdings geht es im Religionsunterricht (und im Bereich religiöser Bildung insgesamt) nicht nur darum, mit digitalen Medien und über digitale Medien zu lernen (vgl. 3.1). Vielmehr muss er Raum geben für die Auseinandersetzung mit der Qualität und den Implikationen der digitalen Dimension der Lebenswirklichkeit. Anders gesagt: Diese digitale Dimension erweitert den thematischen Horizont des Religionsunterrichts (und ebenso den anderer Unterrichtsfächer wie Philosophie/Ethik, Kunst oder Informatik). Im Wesentlichen kommt es auf zweierlei Weise zu solchen Erweiterungen:

Zum einen erwachsen aus digitalen Phänomenen *neue theologische – ethische, anthropologische und religionsbezogene – Fragestellungen*, die in naher Zukunft Eingang

in die Curricula des Religionsunterrichts finden sollten. Die oben skizzierte Analyse von „Chancen und Herausforderungen von Digitalität“ (Kap. 1) enthält in knapper Form bereits einen Katalog solcher digitalitätsbedingter Themen. So beinhaltet digitale Kommunikation den Transfer sensibler personenbezogener Daten, sie folgt zum Teil anderen Regeln als analoge Kommunikation und ermöglicht bzw. verstärkt medientypische Fehlformen (Cybermobbing, „Hatespeech“ u. a.), sie eröffnet allen Nutzerinnen und Nutzern Selbstdarstellungsmöglichkeiten, die das Wissen um Wirklichkeit und Wahrhaftigkeit verschwimmen lassen können (und setzt sie ihrerseits entsprechenden Täuschungs- und Manipulationsmöglichkeiten aus). Insofern sind Themen wie die „informationelle Selbstbestimmung“ und die „Netiquette“ auch aus theologisch-ethischer Sicht reflektierbar (vgl. 2.4).

Identitätsbildung ist für Jugendliche seit jeher ein ebenso entscheidendes wie heikles Thema – durch die digitale Erweiterung der Ausdrucks- und Wahrnehmungsmöglichkeiten erfährt es eine nochmalige Komplexitätssteigerung. Die Präsentation der eigenen Person in sogenannten sozialen Medien, namentlich die unbegrenzt scheinenden Möglichkeiten der Optimierung des eigenen Bildes, der eigenen Leiblichkeit und des sozialen Netzwerkes, in dem sich die Einzelnen verorten, erweitern den Spielraum der möglichen Identitätsaneignungen, aber auch möglicher Vexierspiele. Die Vielfalt von analoger und digitaler Identität oder sogar Identitäten kann die Individuen stärken, sie kann aber auch die Diskrepanz zwischen digital generierter und tatsächlich wahrgenommener Identität vergrößern oder als (unerträglich) groß erfahren lassen. Identität und Fragilität, Außen- und Innenseite von Identität, Wunsch und Wirklichkeit der eigenen Person gewinnen als Themen an Dringlichkeit, auf die eine christlich grundierte Anthropologie konstruktiv bezogen werden kann.

Neben solchen ethischen und anthropologischen Themen verdient im Religionsunterricht besonders die digitale Veränderung der Religionskultur als Unterrichtsgegenstand Beachtung (vgl. 1.2). So sehr christliche Religion von ihren Anfängen an medial kommuniziert wurde, so sehr erfährt sie durch digitale und hybride Formate nochmals eine – teils „nur“ gestalterische, teils tiefgreifend substanzielle – Veränderung: „Digital Religion“ markiert ein Themenfeld, das durch entsprechende Wahrnehmungen, Praxen sowie Reflexions- und Klärungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler selbst eingebracht werden wird. Evangelisches Christentum ist – wie andere Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen – Gegenstand solcher digitalen Transformationen von Religion, zugleich aber auch Akteur und reflektierender Beobachter: Das gilt nicht nur für die verfasste Kirche oder die wissenschaftliche

Theologie, sondern – wenngleich in unterschiedlichem Maße – für die einzelnen Christinnen und Christen. Das „Priestertum aller Getauften“ wird durch gesteigerte Teilhabemöglichkeiten, durch neue digital generierte Ausdrucksformen christlicher Religion, aber auch durch die Notwendigkeit des eigenen Urteils über religionsbezogene Phänomene, die in der digital durchwobenen Lebenswirklichkeit begegnen, auf die Probe gestellt.

Zum anderen stellt *die digitale Dimension der Wirklichkeit als solche* ein Thema dar, das der Religionsunterricht aufzugreifen hat – denn ihm wird in Schul- und Bildungstheorien die Aufgabe zugeschrieben, Fragen „konstitutiver Rationalität“ zu verhandeln (Jürgen Baumert), und er schreibt sich in religionspädagogischen Konzepten wie in schulbezogenen Dokumenten (etwa in Bildungsplänen) auch selbst die Aufgabe zu, Wirklichkeit – und zwar die Wirklichkeit als Ganze, als sinnhafte Einheit, als Ensemble des Erdkreises und derer, die darauf wohnen (Ökumene) – zu deuten.

Die religiöse Perspektive kann und will zwar keine andere Wirklichkeit behaupten als diejenige, die mit den Sinnen zu erleben, mit Hilfe von Begriffen und Konzepten zu verstehen und im Horizont des Unendlichen sinnhaft zu deuten ist, doch sie will diese Wirklichkeit durchaus als eine andere sehen lehren, um die Weltwirklichkeit und die Wirklichkeit von Menschen als sinnvoll geschaffene, erlösungsbedürftige und zukunftsfähige Wirklichkeit erkennbar werden zu lassen. Diese Perspektive gilt es auch im Umgang mit der „digitalen Welt“ erkennbar und kritisch-gestalterisch fruchtbar zu machen.

Verschärft wird diese Herausforderung durch den Umstand, dass digitale Tools auf ihre Weise einen solchen Perspektivwechsel vollziehen: Sie können ihrerseits die Wahrnehmung und das Verstehen der Wirklichkeit erweitern – man kann ihnen insofern durchaus religionsähnliche Qualität zuschreiben. Es ist genau dieser religionsbezogene Charakter der digitalen Dimension der Wirklichkeit, der im Religionsunterricht identifiziert und problematisiert werden sollte. „Künstliche Intelligenz“ (als Steigerung und mögliche Übersteigerung des Menschseins), „Big data“ und Datafizierung (als anthropogenes Surrogat von Unendlichkeit) oder programmatisch geltend gemachte „Data Religion“ (vgl. 2.3) können und müssen also nicht „nur“ als ethische Herausforderungen thematisiert werden, sondern als religiöse: Sie können ihrerseits als Modellierung von Allgegenwärtigkeit und Allwissenheit, Autopoiesis und Unendlichkeit begriffen werden, anhand derer Fragen nach der Deutung von Wirklichkeit aufgeworfen und bearbeitet werden können.

3.5 Weitergehende religionspädagogische Perspektiven

Das Modell der KMK weitet den Horizont der Kompetenzen, die schulische Bildung vermitteln soll (3.1–3.3). Im Mittelpunkt stehen die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern, sich in einer digitalen Welt nicht nur orientieren zu können, sondern diese auch selbst mitzugestalten. Auch aus religionspädagogischer Perspektive wird diese Fokussierung als eine existenziell bedeutsame Bildungsaufgabe der Institution Schule anerkannt. Man wird dieser Aufgabe allerdings nur nachhaltig nachkommen können, wenn Bildung hier umfassend als soziale und personale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Blick bleibt – und wenn materiale Herausforderungen, die aus der digitalen Dimension ihrer Lebenswirklichkeit erwachsen (vgl. 3.4), in kritisch-konstruktiver Weise aufgegriffen werden.

Deshalb sind folgende religionspädagogischen Perspektiven über das KMK-Modell hinaus zu berücksichtigen: die Bedeutung der Lehrkräfte für die Entwicklung digitaler Bildung, die Herausforderung, einer wachsenden sozialen Ungleichheit in Bezug auf die Bildungschancen von Schülerinnen und Schülern entgegenzuwirken und Inklusion zu stärken, sowie die Einsicht in Medialität als Grundkonstante menschlichen Daseins.

Rolle und Bedeutung der Lehrkräfte

Digitale Lehr- und Lernszenarien werden in vielen Kontexten auch mit der Kompetenz selbstregulierten Lernens verbunden. Damit wird deutlich gemacht, dass die Rolle der Lehrkräfte sich im Kontext digitalen Lernens verändert und zuweilen auch relativiert wird. Einschlägige Studien belegen allerdings, dass die Lehrkräfte keineswegs überflüssig werden, sondern dass sie gerade in diesen Kontexten von hoher Bedeutung für die Lernenden sind, die Souveränität und Orientierung im Umgang mit den vielfältigen Herausforderungen eines Lebens in einer digitalen Welt brauchen. Auf den Religionsunterricht bezogen, liegt eine Besonderheit darin, dass die Lehrkräfte eine besondere Rolle spielen. Weil es in ihm immer wieder um sehr persönliche Fragen des Glaubens, der existenziellen und ethischen Orientierung geht, ist eine von Vertrauen und wechselseitigem Respekt geprägte Beziehung zwischen Schülern und Lehrkräften eine wichtige Grundlage für gelingende Unterrichtskommunikation. Bei empirischen Befragungen von Schülerinnen hängt die Bewertung des Religionsunterrichts in aller Regel stark mit der Einschätzung der Lehrkraft und der Unterrichtskultur zusammen. In diesem Sinn betont auch die EKD-Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ von 2014: „Guter Religionsunterricht lebt immer auch davon, dass er von glaubwürdigen Personen unterrichtet wird“ (S. 50). Dies bleibt auch unter den Bedingungen der Digitalisierung ein prägendes Merkmal des Religionsunterrichts.

Die bleibend hohe Bedeutung der Lehrkräfte für die Bildungsaufgaben in der digitalen Welt wird auch von der empirischen Bildungsforschung unterstrichen. Digitale Unterrichtsmethoden sind nicht nur im Hinblick auf die wirkungsvolle Gestaltung von Lernprozessen einzusetzen, sondern es ist auch ihr Potenzial zur Förderung der pädagogischen Vertrauensbeziehung zwischen Schülern und Lehrkräften zu nutzen. Dies betrifft ebenso die Entwicklung einer Beziehung und Vertrauen schaffenden Unterrichtskultur, in der sich die Kinder und Jugendlichen frei fühlen, ihre persönlichen Meinungen und Erfahrungen einzubringen. Im Hinblick auf digitale Medien und Methoden bedeutet dies, einen besonderen Wert auf einen vertraulichen Umgang mit persönlichen Daten sowie auf die Einhaltung von Kommunikationsregeln (im Sinne einer „Netiquette“) zu legen.

Digitale Teilhabegerechtigkeit

Die Überwindung von benachteiligender Ungleichheit und Ungerechtigkeit steht besonders im Fokus einer evangelischen Bildungstheorie und damit des Religionsunterrichts (vgl. Kap. 2). Deshalb sind aus religionspädagogischer Sicht gerade auch im Kontext der Digitalisierung die Inklusion und der Umgang mit Diversität ins Zentrum der Aufmerksamkeit schulischer Bildung zu rücken. Die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern, die mit körperlichen, geistigen oder psychischen Beeinträchtigungen leben, mit solchen, die ohne ein Handicap lernen, ist aus menschenrechtlichen wie aus theologischen Gründen geboten. Genauso ist auch die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schüler, die aus sozialen, kulturellen, religiösen oder anderen Gründen unter Diskriminierungen leiden, eine Chance, Benachteiligung und Ungerechtigkeit abzubauen. Außerdem fördert sie die soziale Kohäsion in der Gesellschaft und ermöglicht, solidarisches Zusammenleben zu lernen. Diese Feststellung schließt unterrichtliche Differenzierung nicht aus, sondern verlangt sie vielmehr und fordert sie heraus. Manchmal scheint es, dass digitale Bildung vor allem auf das möglichst effiziente Erreichen eines Lernerfolgs abzielt. Sozial verantwortlich kann ein solches Ziel nur erreicht werden, wenn angemessene Lernszenarien für alle entwickelt werden und Digitalisierungsprozesse gerade nicht dazu führen, dass nur ein Teil der Schülergruppe an den Chancen der Digitalisierung teilhat (vgl. 1.4).

Der Religionsunterricht soll ein Bildungsort bleiben, an dem das Recht auf gleiche Bildungschancen eingelöst und erfahrbar wird. Es gibt eine große Vielfalt von assistierenden Technologien, die es Menschen mit Einschränkungen etwa durch intuitiv konzipierte Mensch-Maschine-Schnittstellen ermöglichen, nicht nur am digitalen

Leben teilzunehmen, sondern Medien als hybride Assistentinnen für ihren (schulischen) Alltag insgesamt zu nutzen. Auch Multimedialität, Einfachheit und Konstanz von digitalen Technologien und Medien tragen zu ihrer Nutzbarkeit bei. Ein Religionsunterricht, der digitale Lehr- und Lernszenarien aufgreift, trägt zu einer inklusiven und diversitätssensiblen Schulkultur bei, wenn Sprach-, Seh- und Hörbarrieren abgebaut werden und Lernausgangslagen individualisiert berücksichtigt werden. Digitale Bildung ist kein Selbstzweck, sondern sie dient in religionspädagogischer Perspektive der personalen Bildung der Schülerinnen und Schüler.

So kann der Religionsunterricht für Kinder und Jugendliche ein Ort sein, an dem sie sich als Subjekte ihrer eigenen Bildung erfahren. Als solche sind sie dann auch an Entscheidungen über die Verwendung von digitalen Medien, Inhalten und Methoden in Unterricht und Schulkultur zu beteiligen. Das KMK-Strategiepapier verweist zwar unter einem eigenen Abschnitt auf die Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern, wenn es um die Einführung von digitalen Medien und Werkzeugen an der Schule geht (vgl. KMK, 2016, S. 24); die Ermöglichung solcher Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen sollte jedoch auch als wichtiges Element digitaler Lehr- und Lernszenarien überhaupt begriffen werden.

Medialität als anthropologische Konstante

Im bildungstheoretischen Teil wurde die Förderung von digitalen Kompetenzen eingeordnet in die übergreifende Bildungsaufgabe, Kinder und Jugendliche beim Erwerb der Fähigkeit zum digitalen Zeichen- und Technikgebrauch, von kritischer Medienkompetenz und Kommunikationsfähigkeit zu unterstützen (vgl. 2.2). Durch die Auseinandersetzung mit (religiös-)kulturellen Zeichen, Symbolen und Medien trägt religiöse Bildung zu einem Verständnis für die konstitutive Medialität von Mensch, Kultur und Religion bei. Hier werden elementare und fundamentale Kompetenzen zur Deutung und zum kritisch-konstruktiven, lebensförderlichen Umgang mit Zeichen und Medien eingeübt. Die christliche Tradition und Kommunikationsgemeinschaft hält ein reiches Reservoir an Erfahrungen mit Bildern, Symbolen sowie künstlerischen und literarischen Überlieferungen bereit, die Gegenstände religiöser Bildung sind. Im Religionsunterricht werden Grundlagen gelegt, damit auch die von Bildern und Symbolen dominierte Kommunikation in digitalen Welten besser verstanden und kritisch reflektiert werden kann. Zum Verständnis der Medialität als Gegebenheit des Menschseins leistet der Religionsunterricht also auch dann einen medienpädagogischen Beitrag, wenn er sich nicht oder zumindest nicht ausschließlich auf digitale Technologien bezieht.

4. Digitalisierung als Herausforderung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern

„Auf die Lehrkräfte kommt es an!“ So lässt sich eine zentrale Einsicht der internationalen empirischen Bildungsforschung wiedergeben. Insbesondere in den Zeiten der Corona-Pandemie haben viele eindrücklich erlebt, dass dieser Grundsatz gerade auch unter den Bedingungen digitalen Unterrichtens gilt. Wie im vorigen Abschnitt näher ausgeführt, ist er für den Religionsunterricht noch einmal von besonderer Relevanz. Von daher kommt den Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrkräften für einen „Religionsunterricht in der digitalen Welt“ entscheidende Bedeutung zu.

Im fachspezifischen Kompetenzprofil für Evangelische Religionslehre der „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (KMK, 2019) heißt es zu Beginn: „Die Studienabsolventinnen und -absolventen verfügen über eine grundlegende theologisch-religionspädagogische Kompetenz, die sich in der weiteren Ausbildung und im Verlauf der beruflichen Tätigkeit entfaltet und sie befähigt, mit Lern- und Bildungsprozessen in ihrem späteren Berufsfeld fachlich, didaktisch und pädagogisch angemessen umzugehen“ (KMK, 2019, S. 52). Angesichts der tiefgreifenden und nachhaltigen digitalen Durchdringung unserer Welt geht es zur Erreichung dieses Kompetenzziels in der Religionslehrkräftebildung nicht lediglich darum, die (künftigen) Religionslehrerinnen und -lehrer bei der Wahrnehmung einer zusätzlichen fächerübergreifenden und fachintegrativen Aufgabe zu unterstützen, die etwa als digitale Bildung benannt werden könnte. Vielmehr sollen sie befähigt und angeregt werden, in umfassender Weise die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die Ziele, Inhalte, Methoden und Medien des Religionsunterrichts sowie insbesondere auch ihre eigene Rolle als Lehrkraft im Kontext der Digitalisierung, im Horizont eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses sowie einer partizipativen Lernkultur immer wieder neu zu durchdenken *und ihre Kompetenzen entsprechend zu erweitern*. Die Vorgabe der KMK, „in der fachspezifischen Lehrerbildung für alle Lehrämter die Entwicklung entsprechender Kompetenzen verbindlich festzulegen“ im Hinblick auf „das Ziel aller Schularten, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die eigene Medienanwendung kritisch zu reflektieren und Medien aller Art zielgerichtet, sozial verantwortlich und gewinnbringend zu nutzen“ (KMK, 2019, S. 25), kann somit aus fachlich-religionspädagogischer Perspektive voll bejaht und konstruktiv umgesetzt werden.

So wie Religionslehrkräftebildung wesentlich darauf zielt, dass die künftigen Religionslehrerinnen und -lehrer über die den Schülerinnen und Schülern zu vermittelnden Kompetenzen religiöser Bildung (Leitbegriff „religiöse Kompetenz“) selbst verfügen, so wird sie auch ihren Beitrag dazu leisten, dass die künftigen Lehrkräfte über die „digitalen Kompetenzen“ verfügen, wie sie etwa die KMK in ihrem Kompetenzmodell für die Schülerinnen und Schüler festgelegt hat (vgl. Kap. 3). Die Kompetenzen der Religionslehrkräfte werden über diese Basiskompetenzen insbesondere durch die Verknüpfung mit fachlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen hinausgehen. Für die KMK-Standards für die Lehrerbildung von 2019 gilt ähnlich wie für die KMK-Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler, dass diese aus religionspädagogischer Sicht einerseits fachspezifisch zu akzentuieren und andererseits auch kritisch-konstruktiv zu erweitern sind, insbesondere durch eine stärkere Betonung der subjektorientierten Aufgabe, „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ (so Art. 29 der UN-Kinderrechtskonvention, s. 3.1). Damit zusammen hängt eine pädagogisch reflektierte Verhältnisbestimmung zwischen digitalen und nicht-digitalen Wirklichkeiten, zwischen Online- und Offline-Welt.

Wie auch in der KMK-Strategie betont wird, gilt für die Lehramtsausbildung analog zur Schule, dass die für die Förderung von digitaler Bildung notwendigen Kompetenzen nur durch ein konzertiertes Zusammenwirken der unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen und Fächer erworben werden können. Wichtige Dialog- und Kooperationspartner stellen für die Religionslehrkräftebildung in diesem Sinn jene wissenschaftlichen Disziplinen und Fachvertretungen dar, die sich zentral mit medialer bzw. digitaler Bildung beschäftigen – neben der Informatikdidaktik vor allem die Medienpädagogik –, sowie die anderen Fachdidaktiken. Als Konsens stellt die KMK-Strategie die notwendige Verschränkung von mediendidaktischen (Einsatz von digitaler Technologie als Lernmittel; Lernen *mit* Medien) und medienerzieherischen (Befähigung zum selbstbestimmten, kreativen Umgang mit und zur kritischen Beurteilung von digitalen Phänomenen; Lernen über und kreatives Gestalten *von* Medien) Aspekten heraus. Zu unterstreichen ist auch die Perspektive, dass die Entfaltung der Potenziale digitaler Medien für „die individuelle Förderung Einzelner oder von Gruppen“, von kooperativen und inklusiven Lernprozessen entsprechender Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte bedarf (KMK, 2019, S. 27; vgl. auch S. 13). Mit einer stärker interaktiven, individuell-selbstgesteuerten und die bereits erworbenen digitalen Kompetenzen der Heranwachsenden einbeziehenden Lernkultur verändert sich auch die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer. „Die lernbegleitenden Funktionen der Lehrkräfte gewinnen an Gewicht“ (KMK, 2019, S. 13).

Auf der Basis solcher grundlegenden Perspektiven lassen sich Orientierungen für eine digitalitätsorientierte Religionslehrkräfteaus- und -fortbildung gewinnen. Sie werden im Folgenden zunächst in Anknüpfung an die grundlegenden Empfehlungen „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung“ (EKD-Texte 96, 2009) konkretisiert (vgl. 4.1). Eigene Abschnitte beschäftigen sich dann mit speziellen Herausforderungen für die Lehrkräftefortbildung (vgl. 4.2) sowie mit Entwicklungen im Bereich didaktischer Medien und Materialien (vgl. 4.3).

4.1 Empfehlungen zur Weiterentwicklung der theologisch-religionspädagogischen Kompetenzprofile

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Kompetenzbereiche von EKD-Texte 96.

Kompetenzbereich I: Religionspädagogische Reflexionsfähigkeit

Im Sinne der TK 1 („Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle“) geht es erstens darum, dass (künftige) Religionslehrkräfte sich der eigenen Einstellungen, Vorerfahrungen, Kompetenzen und Kompetenzlücken im Blick auf Digitalität und digitale Medien bewusst werden sowie den eigenen Umgang mit digitalen Medien hinsichtlich seiner positiven wie problematischen Seiten reflektieren. Von daher werden sie sich zweitens Zusammenhänge zwischen Medien und Religiosität kulturanthropologisch, kulturhistorisch, empirisch sowie biografisch-konkret verdeutlichen. Drittens sind die oben angesprochenen Veränderungen in der Rolle der Lehrkraft, die durch die Digitalisierung der Schul- und Lernkultur bedingt sind, zu reflektieren und ist hier bewusst Position zu beziehen. Die medienpädagogische Einsicht, dass die Kinder und Jugendlichen angesichts des rasanten digitalen Wandels in manchen digitalen Kompetenzen ihren Lehrkräften voraus sind, findet eine gewisse Analogie in der religionspädagogischen Einsicht, dass angesichts der „unbeantwortbaren Fragen“, um die es zentral im Religionsunterricht geht, die Lehrkräfte immer auch vom Theologisieren ihrer Schülerinnen und Schüler lernen können. Im Rahmen der pädagogisch-didaktischen Verantwortung der Lehrenden werden Lernprozesse zu initiieren sein, die stärker das gemeinsame und komplementäre Lernen von Lehrkräften und Schülern anvisieren. Während Letztere ihre Stärken in der Nutzung der digitalen Medien im Alltag haben, können Erstere „Enkulturationshilfen“ (Rudolf Kammerl) insbesondere in den Bereichen kritische Reflexionsfähigkeit, Aktivierung

von Produktivität und Kreativität sowie diskursive Beteiligung an der Kultivierung der digitalen Welt leisten.

Im Sinne der TK 2 („Fähigkeit, zum eigenen Handeln in eine reflexive Distanz zu treten“) werden (künftige) Religionslehrkräfte Theorien, Konzepte und empirische Befunde zu Zusammenhängen zwischen religiöser und medial-digitaler Bildung kennen sowie in ihrer Relevanz für den Religionsunterricht analysieren und einschätzen können. In der zweiten Phase der Religionslehrkräftebildung werden sie vor allem die Gelegenheit nutzen, solche Theorien, Konzepte und Befunde in der Praxis zu erproben und entsprechend anzupassen.

Kompetenzbereich II: Religionspädagogische Gestaltungskompetenz

Im Sinne von TK 3 entwickeln (künftige) Religionslehrkräfte die „Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung“ des Themenfeldes Digitalisierung als eines bedeutsamen Themas des Religionsunterrichts. Dabei bilden vor allem theologisch-hermeneutische und theologisch-ethische Kompetenzen eine Basis, um schulform-, schulstufen- und schülergerecht die Chancen und Probleme der Digitalisierung im Bereich der Religion und darüber hinaus erfahrungsbezogen, persönlichkeitsrelevant und diskursorientiert zu erschließen und kritisch zu reflektieren (vgl. Kap. 2). Hier werden insbesondere die in TK 4 betonten erzieherischen Dimensionen des Religionsunterrichts relevant, die z. B. einen lebensförderlichen Umgang mit den digitalen Medien betreffen. Außerdem wird TK 6, die „Fähigkeit zur Interpretation und didaktischen Entschlüsselung religiöser Aspekte der Gegenwartskultur“ hier bedeutsam, die eine religionshermeneutische Analyse der Wechselwirkungen zwischen Religion und Digitalität impliziert. Durch die theologische Orientierung am christlichen Menschen-, Welt- und Wirklichkeitsverständnis sowie christlichen und menschenrechtlichen Grundwerten können Religionslehrkräfte zudem „Werte und Normen“ vermitteln, die ein „reflektiertes Urteilen und Handeln der Schülerinnen und Schülern“ (KMK, 2019, Kompetenz 5) im Bereich der digitalen Medien fördern.

Darüber hinaus geht es darum, die Kompetenz zu einem „anforderungs- und situationsgerechten Einsatz von analogen und digitalen Medien“ im Unterricht (KMK, 2019, Kompetenz 1) bzw. die Fähigkeit, „Medien unterschiedlicher Art fachspezifisch kategorisieren und an Beispielen ihre unterrichtliche Bedeutung erläutern“ zu können, auf- und auszubauen (im Sinne von TK 7, „Wissenschaftsmethodische und medienanalytische Kompetenz“). Mithilfe dieser Kompetenz soll einerseits die Entwicklung einer durch die digitalen Medien ermöglichten und angeregten ‚neuen‘, mehr Selbst-

bestimmung und Kooperation ermöglichenden Lernkultur gefördert und andererseits ein praktischer Beitrag zur Weiterentwicklung der digitalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler geleistet werden.

Für beide Kompetenzaspekte (kritische Reflexion und kompetenter Einsatz von digitalen Medien für Lehr-Lern-Prozesse) ist – im Sinne der TK 8 („Religionspädagogische Methoden- und Medienkompetenz“) – sowohl die Kenntnis von empirischen Forschungsbefunden zur Bedeutung der digitalen Medien, insbesondere für Lernen, Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, als auch die Kenntnis von Konzepten der digitalen Ethik, der Mediendidaktik und -bildung erforderlich.

Im Studium werden wichtige Weichen gestellt, damit die künftigen Lehrkräfte selbstverständlich, kompetent und reflektiert mit digitalen Medien umgehen. „Die Kompetenzen der Studierenden im Umgang mit und in der Anwendung von digitalen Medien und Werkzeugen werden insbesondere durch die digitale Praxis in Lehre und Forschung gefördert“ (KMK, 2016, S. 49). In diesem Sinn lernen die Studierenden fachspezifische digitale Ressourcen, Methoden und Ansätze z. B. zur Recherche, Datenerhebung, Analyse und Präsentation von Forschungsergebnissen in den verschiedenen theologischen Disziplinen kennen, wie sie dort im Kontext der „Digital Humanities“ (computergestützte Verfahren nutzende Geistes- und Kulturwissenschaften) sowie in der empirischen Forschung vielfach Verwendung finden (vgl. Kap. 6). Das Kennenlernen solcher digitalen Verfahren kann damit auch den Aufbau einer forschenden Grundhaltung unterstützen, wie sie für professionelle Lehrkräfte wünschenswert ist.

Zugleich liegt im Studium aber auch ein Schwerpunkt auf der theologischen und religionspädagogischen Auseinandersetzung mit Digitalität bzw. mit den Themen, die sich aus der digitalen Dimension der Lebenswirklichkeit für den Religionsunterricht ergeben (vgl. 3.4), während in Referendariat und Berufseingangsphase auf dieser Basis der Schwerpunkt auf der reflektierten Gestaltung von Lernprozessen mit und über digitale(n) Technologien liegt.

Kompetenzbereich III: Religionspädagogische Förderkompetenz

Um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich religionspädagogisch fördern zu können, ist im Bereich der „Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz“ (TK 9) ein besonderes Augenmerk auf die Rolle der digitalen Medien in Entwicklung, Sozialisation und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler zu richten. In diesem Sinn erwartet auch das KMK-Strategiepapier, dass sich die (künftigen) Lehrkräfte „mit der jeweiligen

Fachspezifik sowie mit der von Digitalisierung und Mediatisierung gekennzeichneten Lebenswelt und den daraus resultierenden Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler“ auseinandersetzen (KMK, 2016, S. 25).

Die digitalen Welten und Medien bieten in erster Linie chancenreiche „Möglichkeitsräume“ an, die zu potenziellen „Bildungsräumen“ (Dieter Spanhel) werden können. Damit Religionslehrkräfte die entwicklungs- und sozialisationsfördernden Potenziale der digitalen Medien wahrnehmen und unterstützen können, brauchen sie einen Überblick über die von den Heranwachsenden hauptsächlich genutzten Medien (insbesondere der Social Media) und über verfügbare Lernmedien ebenso wie eine Urteilsfähigkeit im Hinblick auf die Qualität und Bildungspotenziale der digital-medialen Angebote, darüber hinaus entsprechende pädagogisch-didaktische Fähigkeiten, eine solche Urteilsfähigkeit auch bei den Schülerinnen und Schülern anzubahnen. Wie lassen sich z. B. die demokratiefördernden Potenziale von Social Media für Heranwachsende erschließen? Wie können die diversen Möglichkeiten der digitalen Selbstdarstellung (Stichwort „Selfiekultur“) zur Identitätsentwicklung beitragen? Wie kann die Vielfalt der Informationen im Netz für selbstbestimmte Bildungsprozesse genutzt werden? Wie können die beziehungs- und gemeinschaftsfördernden Potenziale digitaler Vernetzungen zum Wohl des Einzelnen und der Gemeinschaft wahrgenommen werden?

Von hervorgehobener Bedeutung sind auch Kenntnisse zu möglichen „Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren“ von und für Schülerinnen und Schüler (KMK, 2019, Kompetenz 4). Dies betrifft zum einen Verschärfungen der sozialen Kluft in der Nutzung digitaler Medien wie auch die Risiken und Gefährdungen durch deren problematische Nutzung. Zum anderen sind gerade auch Kenntnisse über inklusionsfördernde digitale Unterstützungs- und Assistenzsysteme ausgesprochen wichtig und hilfreich.

Von besonderer religionspädagogischer Relevanz sind Bezüge der digitalen Welten zur *religiösen* Entwicklung und Sozialisation der Kinder und Jugendlichen. Hier ist die Kenntnis von aktuellen Befunden aus der empirischen Kinder- und Jugendforschung, Medienforschung und religionspädagogischen Forschung bedeutsam, wie sie im Studium vermittelt wird. In Referendariat und Berufseingangsphase werden, durch die Forschungsbefunde sensibilisiert, verstärkt die sehr heterogenen Voraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe aufmerksam zu beachten sein. So ist z. B. davon auszugehen, dass Heranwachsende, die keine religiöse Sozialisation in Familie oder Kirchengemeinde erlebt haben, in ihren religiösen, weltanschaulichen und moralischen Vorstellungen und Einstellungen stärker von der digi-

talen populären Kultur geprägt sind als andere (vgl. 1.2). Es ist darüber hinaus wichtig, dass (künftige) Religionslehrkräfte für soziale Ungleichheiten ihrer Schülerinnen und Schüler sensibel sind, die sich u. a. in ungleichen Verfügbarkeiten, Nutzungsmöglichkeiten und Nutzungsgewohnheiten von digitalen Medien niederschlagen, und dass Religionslehrkräfte pädagogisch-didaktische Strategien kennen, um derartige Ungleichheiten zu verringern.

Kompetenzbereich IV: Religionspädagogische Entwicklungskompetenz

(Künftige) Religionslehrkräfte werden den aktuellen Diskurs und die Forschung im Themenfeld Digitalisierung, Religion und Bildung aufmerksam verfolgen und sich, vor allem im Studium, kritisch-konstruktiv mit entsprechenden medienpädagogischen und religionspädagogischen Ansätzen auseinandersetzen. Im Vorbereitungsdienst werden sie selbst religionsdidaktische Ideen erproben und entwickeln zur Doppelfrage, welchen Beitrag der Religionsunterricht zur konstruktiv-kritischen Aufnahme von neuen Entwicklungen im Bereich der digitalen Medien und Technologien leisten kann und welchen Beitrag digitale Medien und Technologien zur Förderung religiöser Bildung in Unterricht und Schulkultur leisten können.

Im Hinblick auf ihre eigene Weiterentwicklung kennen (künftige) Religionslehrkräfte die Möglichkeiten digitaler Technologien für die berufliche Zusammenarbeit und Professionalisierung und nutzen sie unter Beachtung der einschlägigen rechtlichen Bestimmungen und Rahmenbedingungen (vgl. KMK, 2019, Kompetenz 10). Die oben bereits erwähnte forschende Grundhaltung von (künftigen) Religionslehrkräften, die im Studium angebahnt und in der zweiten Phase praxisbezogen gefestigt wird, lässt sich als eine wichtige Dimension ihrer Entwicklungskompetenz verstehen, da sie diese zur Erforschung ihres Unterrichts sowie ihrer Schülerinnen und Schüler motiviert und befähigt. Der Umgang mit digitalen Medien kann ein wichtiger Gegenstand solcher Forschungen und damit ein wichtiger Bereich der Qualitätsentwicklung des Religionsunterrichts sein. Darüber hinaus machen es digitale Verfahren heutzutage einfacher, entsprechende kleinere Forschungen (z. B. anonyme Umfragen unter den Schülerinnen und Schülern) durchzuführen.

Kompetenzbereich V: Religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz

Gerade aus theologisch-religionspädagogischer Perspektive ist zu betonen, dass „Bildung in der digitalen Welt“ immer die Bildung des ganzen Menschen meint: personale, religiöse, ästhetische, ethische, naturwissenschaftliche, sprachliche, histori-

sche, informatisch-mediale usw. Bildung werden nur gemeinsam und in Vernetzung miteinander eine Bildung anstoßen können, die sich in den digitalen Lebenswelten bewährt und sich dort fortsetzt (vgl. Kap. 2). Deshalb kommt dem Dialog und der Kooperation der verschiedenen Unterrichtsfächer für diesen Bildungsbereich eine besondere Bedeutung zu. In diesem Sinn betont auch das KMK-Strategiepapier: „Sichere Beherrschung, zielgerichteter Einsatz und Weiterentwicklung der digitalen Medien erfordern und ermöglichen mehr als bisher eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften einer Schule innerhalb der Fachkonferenzen und darüber hinaus den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen sowie externen Partnern“ (KMK, 2016, S. 25). Die auch in diesem Zusammenhang besonders wichtigen Fähigkeiten und die Bereitschaft zur Kooperation und Kollaboration von Lehrkräften sind im Studium und im Vorbereitungsdienst zu erwerben und auszubauen. Dies gilt in religionspädagogischer Perspektive insbesondere für andere Fächer im religiös-ethischen Lernbereich, wie etwa den katholischen, orthodoxen, islamischen oder jüdischen Religionsunterricht sowie das Fach Ethik (bzw. Philosophie, Werte und Normen o. Ä.), die sich ebenfalls mit weltanschaulich-moralischen Herausforderungen der Digitalisierung beschäftigen. Darüber hinaus wird die Kooperation gerade auch mit solchen Fächern wichtig, die spezielle Kompetenzen in den Bereichen Medienbildung und Technikbildung einbringen, wie etwa Informatik (bzw. Informationstechnische Grundbildung oder Informationsverarbeitung), Deutsch, Musik, Kunst und Physik sowie Mathematik.

Von hervorgehobener Bedeutung ist für (künftige) Religionslehrkräfte, dass die digitalen Welten und Medien gerade für interreligiöse Bildungs- und Dialogprozesse (im Sinne von TK 11, „Interkonnektionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationskompetenz“) eine große, aber höchst ambivalente Rolle spielen. Die Darstellung eigener und anderer Religionen in den Medien bestimmt die Voraussetzungen für interreligiöses Lernen häufig in problematischer Weise mit, sodass hier besonders deutlich wird, dass interreligiöse Bildung nicht ohne eine kritische Medienbildung denkbar ist. Andererseits können sich durch die digitalen Kommunikationsmöglichkeiten sowohl authentische Informationsquellen erschließen als auch interreligiöse Kontakte ergeben, die in der Offline-Welt nicht gleichermaßen gegeben sind. Kompetente Religionslehrkräfte werden solche erweiterten Möglichkeiten für interreligiöse Begegnungen, Gespräche und Kooperationen nutzen.

In Studium und Vorbereitungszeit werden (künftige) Religionslehrkräfte dazu befähigt und motiviert, in der Öffentlichkeit der Schule und darüber hinaus offensiv den unverzichtbaren und spezifischen Beitrag des Religionsunterrichts zur „Bildung in der

digitalen Welt“ mit dem Ziel einer menschlich-lebensförderlichen Kultur der Digitalität deutlich zu machen. Dazu ist es hilfreich, den Kontakt zu Kirchengemeinden und anderen religiösen Gemeinschaften zu knüpfen und zu pflegen, um den Schülerinnen und Schülern deren Umgang mit digitalen Medien im Schnittpunkt zwischen religiösen Online- und Offline-Kulturen zu erschließen (vgl. 1.3). Darüber hinaus werden kompetente Religionslehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler anregen, sich zu religiösen Themen in öffentliche Diskussionen im Internet und den Social Media einzumischen. Sie werden aber auch selbst die digitalen Kommunikationsmöglichkeiten nutzen, um „für die Geltung des Bildungs- und Erziehungsauftrags des Religionsunterrichts im Fächerkanon öffentlich ein[zu]treten“ (TK 12) und somit am gesellschaftlichen Diskurs über den Religionsunterricht teilzunehmen.

4.2 Aufgaben der Fort- und Weiterbildung

Die Fort- und Weiterbildung als dritte Phase der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern ist wesentlich für das Professionsverständnis von Lehrkräften und Ausdruck professionsbezogenen lebenslangen Lernens. Sie zielt auf den Erhalt, die Aktualisierung sowie die Weiterentwicklung der vorhandenen beruflichen Kompetenzen. Es geht im Bereich der Didaktik und Methodik um die Gestaltung von Unterricht und Lernumgebungen einschließlich der Berücksichtigung digitaler Medien und Technologien. Es geht aber auch um eine reflektierte Fachlichkeit und religionspädagogische Kompetenz zur Bildung in der Digitalität.

In der Strategie der KMK „Bildung in der digitalen Welt“ (2016/2021) sowie in dem 2019 aktualisierten KMK-Beschluss „Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften“ hat Fort- und Weiterbildung einen hohen Stellenwert. „Der Lehrerbildung kommt in Zeiten umfangreicher technischer Neuerungen und damit verbundener immer neuer pädagogischer Möglichkeiten eine besondere Verantwortung zu. Nur durch ein hohes und breit angelegtes Maß an Professionalität kann gewährleistet werden, dass sich die Anschaffung von digitaler Technik an pädagogischen Visionen und Zielen sowie an den Anforderungen der Gesellschaft und der Arbeitswelt orientieren und digitale Medien und Werkzeuge didaktisch zielführend in Lehr-Lern-Prozessen eingesetzt werden“ (KMK, 2021, S. 26). Digitalisierung wird als fachlicher Inhalt wie auch als Rahmen von Weiterbildung angesehen. Dabei geht es nicht um einen Ersatz, sondern eine Ergänzung analoger Lernwelten durch die Nutzung digitaler Medien mit einer vertieften Kooperation von Akteuren und Institutionen:

- Digital gestütztes Lehren und Lernen benötigt eine adäquate Infrastruktur auf drei Ebenen: Netzwerk und Endgeräte, Lernplattformen und Clouds, Teilen von Inhalten und digitale Marktplätze.
- Digital gestütztes Lehren geht es um das Aufnehmen der durch Digitalisierung veränderten Lehr- und Lernprozesse, Inhalte und Formate. Durch eine Vernetzung der Einrichtungen können vorhandene Kompetenzen und Ressourcen genutzt und Synergieeffekte erzielt werden.
- Digital gestütztes Lernen fördert die Autonomie und Motivation der Lernenden. Es geht daher um die Unterstützung eines individuellen, auf die persönlichen Wissensbedarfe, Voraussetzungen und Zielsetzungen zugeschnittenen Lernen (ortsunabhängig, überregional und global orientiert), das „im Zusammenhang des Aufwachsens in der Kultur der Digitalität“ ebenso „entstehende medienethische und -pädagogische Fragestellungen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene“ berücksichtigt (KMK, 2021, S. 25 f.).

Fort- und Weiterbildungsangebote fördern und unterstützen einen kompetenten Umgang der Lehrkräfte mit digitalen Lehr- und Lernformen im Blick auf Technik sowie Didaktik und Methodik. Eine besondere Herausforderung ergibt sich durch die Gleichzeitigkeit digitaler und hybrider Formate und der Ermöglichung symmetrischer und asymmetrischer Formate sowohl im Bereich von Fort- und Weiterbildung als auch in der Schule. Bildung unter den Bedingungen von Digitalität setzt zudem eine vertiefte Reflexion voraus, wie sich Bildung „an digitalen Medien, mit digitalen Medien, über digitale Medien, im digitalen Medium“ (Daniel Bernsen) ereignen kann und wie sich Kriterien guten Unterrichts auf solche didaktischen Prozesse übertragen lassen.

Nicht nur auf Seiten der Schülerschaft, sondern auch im Bereich der Lehrerschaft ist dabei von einer heterogenen Ausgangslage auszugehen, die differenzierte Zugänge und Angebote in der Fort- und Weiterbildung erfordert. Entscheidend ist es, dass Lehrkräfte ihre eigene reflektierte Haltung zur Digitalität und den eigenen Umgang mit digitalen Medien im Prozess der Professionalisierung weiterentwickeln. In konstruktiv-kritischer Auseinandersetzung mit Seminarlehrkräften, Schulkollegien sowie der Schul- und Fachkultur gilt es, einen eigenen, religionspädagogisch durchdachten und verantworteten Weg zu finden, wie digitale Bildung und religiöse Bildung kritisch und fruchtbar aufeinander bezogen werden können.

Zur Profilentwicklung als Religionslehrerin oder Religionslehrer gehört auch, eine klare Position zur digitalen Bildung im Kontext der gesamten Schule zu entwickeln. Religionslehrkräfte können hier eine wichtige Rolle übernehmen, um an ihrer Schule und in ihrem Religionsunterricht einen vernünftigen, verantwortungsvollen und an den „Maßen des Menschlichen“ orientierten Weg zwischen technizistisch-oberflächlicher Medieneuphorie und skeptisch-kritischer Mediendistanz zu fördern.

Insbesondere in der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung sollten Religionslehrkräfte zudem sowohl für die Diagnostik als auch für die Beratung und Beurteilung von Schülerinnen und Schülern um die Potenziale und Grenzen digitaler Möglichkeiten (z. B. digitale Lernprozessdiagnostik, technologiebasierte Aufgaben- und Prüfungsformate) wissen und sie reflektiert einsetzen (vgl. KMK, 2019, Kompetenz 8). Insbesondere gilt es, spezifische Förder- und Diagnosetools für die Förderung der religiösen Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler auf ihre Qualität hin kritisch zu prüfen und sie didaktisch sinnvoll zu verwenden. Auch die Reichweite evidenzbasierter Diagnostik ist dabei kritisch zu überprüfen.

Was generell für die Professionalisierung von Religionslehrkräften gilt, wäre insbesondere für den Bereich der digitalen Bildung zu wünschen: die Entwicklung eines Habitus des lebenslangen Lernens. Die digitalen Transformationen in der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, kulturellen und religiösen Lebenswelt werden weiter voranschreiten. Konsequenzen für die eigene Praxis sind immer wieder fachdidaktisch zu verarbeiten und die Lehre digitaler Kompetenzen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Gerade angesichts der rasant fortschreitenden technischen und unterrichtstechnologischen Entwicklung bieten sich hierzu spezifische Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen an, etwa auch durch die religionspädagogischen Institute und Arbeitsstellen der Kirchen.

4.3 Lehr- und Lernkultur und Unterrichtsmaterialien

Eine zunehmende Digitalisierung der Lehr-Lern-Prozesse führt zu einer Veränderung der Lehrkräfterolle im Unterrichtsprozess und neue Anforderungen bei der Bereitstellung digitaler Unterrichtsmaterialien (vgl. 1.5 und KMK, 2021, S. 21). Die Rolle der Lehrkraft entwickelt sich weiter in Richtung Lernbegleitung und der differenzierten Förderung der Schülerinnen und Schüler, ihre Lernprozesse weitgehend individuell verantworten und strukturieren zu können. Neben der Förderung selbstgesteuerter und problemorientierter Lernzugänge trägt ein kompetenter Umgang mit digitalen

Medien auch dazu bei, Inhalte kollaborativ zu erarbeiten, selbstständig zu formatieren und interaktiv zu präsentieren. Didaktisch-methodische Reflexion bei der Gestaltung digital und medial unterstützter bzw. gestalteter Bildungsprozesse folgt deshalb nicht der Frage: „Wie können wir digitale Medien einsetzen?“, sondern der Fragestellung: „Wie gestalten wir Unterricht, in dem individuell und selbstgesteuert gelernt werden kann? Digitale Medien sind [dabei] Teil der Antwort, nicht Teil der Frage“ (Jöran Muuß-Merholz).

Eine digital kompetente Religionsdidaktik ist allgemein anschlussfähig an solche Reformprozesse des schulischen Unterrichtes. Die Rolle der Lehrkräfte ändert sich auch durch den sich verändernden Lernort (vgl. 3.4). Aufgrund der digitalen Lernprozesse spielt sich das schulische Lernen nicht mehr ausschließlich in der Schule ab, hybride Settings entwickeln sich („Flipped Classroom“ u. a.). Die Kommunikation Lehrer-Schülerschaft verändert sich durch die Nutzung digitaler Medien. So können zum einen hierarchische zugunsten kooperativer Kommunikationsformen abgebaut werden. Zum anderen aber machen Lehrkräfte die Erfahrung, dass durch digitale Settings wie Videokonferenzen oder eingespielte Videobeiträge methodische Formen gefördert werden, die eher in den Bereich des Lehrervortrags gehören, und z. B. Gruppen- oder Partnerarbeit seltener werden, wenn nicht aktiv gegengesteuert wird. Das ist auch deshalb problematisch, weil Schülerinnen und Schüler dabei virtuell „verloren“ gehen können und das klassische „Tür und Angel“-Gespräch ausfällt.

Insgesamt kann ein notwendiger Wandel zu einer neuen Lernkultur nicht einfach angeordnet werden, sondern er muss sich aus einer demokratischen und auf Teilhabe ausgerichteten Unterrichtspraxis heraus entwickeln. Dabei geht es um vielfältige didaktische Konzepte, die Schülerinnen und Schülern kollaboratives Arbeiten und kreative Formen der Beteiligung ermöglichen, die ihnen eine aktive und selbstbestimmte Rolle in ihren je eigenen Lernarrangements geben.

Wie in einem Brennglas zeigten sich in der Zeit der Schulschließungen während der Corona-Krise die technischen, datenschutzrechtlichen und didaktischen Herausforderungen eines Religionsunterrichts, der auf digitale Methoden der Kollaboration und Kommunikation angewiesen ist. Vielfach fehlten die Voraussetzungen, um zumindest einmal die Woche unterrichtliche Interaktionen in Videokonferenzsitzungen oder gar kollaborative Methoden inszenieren zu können. Viele Lehrerinnen und Lehrer, vor allem aber die religionspädagogischen Institute der Landeskirchen und der EKD haben in dieser Situation schnell und professionell reagiert. Ausgehend von den Erfahrungen während der Pandemie können daher im Folgenden Methoden der Kollaboration

und Kommunikation skizziert, aber auch Desiderate für die Professionalisierung der Angebote benannt werden.

Mit „rpi-virtuell“ unterhält die evangelische Kirche im Comenius-Institut in Münster bereits seit Jahren eine Plattform für das digitale Lehren und Lernen für den Religionsunterricht: einen Materialpool mit umfangreichen kuratierten Sammlungen und Angeboten, virtuelle Seminar- und Unterrichtsräume, einen Bloggenerator, einen datenschutzkonformen Instantmessenger etc. Unter religionsunterricht.net bietet das Portal neben konventionellen PDFs u. a. Arbeitsblätter und Aufgaben, die von den Lehrerinnen und Lehrern abgewandelt, hinzugefügt und angepasst werden können. Viele Bilder in den Materialien sind, im Unterschied zu konventionellen PDFs, auf Vollbild zu vergrößern und können separat eingesetzt werden. Die Pop-up-Funktion bei einzelnen Angeboten bietet diverse Zusatzinhalte, wie auch sonst die digitalen Möglichkeiten genutzt werden können, darunter die Einbindung von Erklärfilmen, Audioelementen und digitalen Interaktionen.

Viele Religionslehrkräfte sind hier kreativ, haben gerade in der Zeit der Corona-Pandemie als Open Educational Resources (OER) selbst Modelle und Lernmaterial für einen digitalen Unterricht entwickelt, adaptieren Materialien, Methoden und Anregungen anderer Fachkulturen, experimentieren und motivieren. Allerdings gehen Schule und Unterricht nicht in digitalen Formaten und Instruktionen auf, sondern leben von der Interaktion aller Beteiligten vor Ort. An den Universitäten wird innerhalb der Religionspädagogik an Digitalisierungsprozessen im und für das Fach und für religiöse Bildung im non-formalen wie im formalen Bereich geforscht: Die Einstellung der Lehrkräfte, die Interaktion der Schülerinnen und Schüler im Klassenraum, die Entwicklung und Erprobung von digitalem Unterrichtsmaterial wird hier nicht zuletzt im Kontext der weiteren Fachdidaktiken innerhalb der Erziehungswissenschaften beforscht.

Nahezu alle religionspädagogischen Institute und Arbeitsstellen haben inzwischen umfangreiche Materialkataloge online gestellt, virtuelle Räume eingerichtet, digitale Fortbildungen angeboten u. a. m. Darüber hinaus findet sich ein reichhaltiges Angebot von methodischen Ideen, „learning snacks“, „padlets“, unterrichtsgerechten Spielen, Hinweisen zu digital begleiteten Kirchenbesuchen, außerschulischen Lernorten und Entdeckungstouren. Neben konventionellen Arbeitsblättern und innovativen Tools verweisen einige Publikationen während der Schulschließungen auch auf das klassische Schulbuch. Aufgrund seiner leichten Handhabbarkeit und Struktur kann es das eigenständige Lernen zu Hause unterstützen. Neben der Arbeit mit gedruckten Schulbüchern sei zudem auf virtuelle Schulbücher verwiesen, die über das Portal religionsunterricht.net zugänglich sind.

Nicht nur Lehrkräfte und religionspädagogische Institute, sondern auch die Schulbuchverlage sind gefordert, auf die Entwicklung zu reagieren und zukunftsfähige Bildungsmedien zu konzipieren. Die Rede von „digitalen Schulbüchern“ oder „E-Books“ ist in diesem Zusammenhang ein Indiz dafür, dass nach wie vor vom analogen Buch und seiner linearen Struktur her gedacht wird. Die Erarbeitung digitaler Unterrichtsmaterialien erfordert die prozesshafte Entwicklung entsprechender Gütekriterien, die sich möglichst mit der Reflexion digitaler Unterrichtspraxis verschränkt und partizipativ gestaltet ist.

Potenziale und Perspektiven zusammengefasst

Digitalität ist Teil der Wirklichkeit geworden und durchdringt das menschliche Zusammenleben ebenso wie Wirtschaft, Politik, Bildung und Kultur. Wenn sich die evangelische Kirche mit diesem Text zum Religionsunterricht in der digitalen Welt zu Wort meldet, dann tut sie dies zum einen als zivilgesellschaftliche Mit-Akteurin, der an einer kritisch-konstruktiven Resonanz auf Digitalität als Merkmal einer neuen kulturellen Epoche gelegen ist (1.1), zum anderen als Teilhaberin an Digitalisierung in einem spezifischen Feld, nämlich demjenigen der Religionskultur und der religiösen Bildung: Die evangelische Kirche ist selbst von digitalitätsbedingten Umbrüchen betroffen und wirkt zugleich aktiv an ihnen und ihrer Verarbeitung mit (1.2). Sensibilität dafür hat sie im Laufe ihrer Geschichte aufgebaut: Auch vorhergehende Medienrevolutionen – die Entwicklung des Buches, die Erfindung des Buchdrucks und die Einführung audiovisueller Medien – haben das (evangelische) Christentum ebenso betroffen wie als Akteur mobilisiert – insofern ist gerade dem Protestantismus die Offenheit für und die Reflexivität auf „neue“ Medien eingeschrieben: **Es gehört in das theologische Portfolio des Protestantismus, dass Medialität einer Religion wie dem Christentum nicht äußerlich bleibt oder von ihr nicht nur als Instrument genutzt werden kann, sondern Gestalt und Gehalt des evangelischen Christentums verändert.**

Wenn die evangelische Kirche mit diesem Text insbesondere Bildungsfragen in einer digitalen Welt aufgreift, dann tut sie dies vor dem Hintergrund ihres jahrhundertlangen Engagements sowohl für gute Bildung unter Einschluss religiöser Bildung als auch ihrem aktiven Eintreten für die Rechte und die Subjektwerdung von Kindern und Jugendlichen (1.3 und 1.4). Digitalität muss als Thema von (schulischer) Bildungsarbeit und Bildungsreflexion in evangelischer Verantwortung identifiziert und ernst genommen werden; dabei ist und bleibt die Förderung von Heranwachsenden der zentrale Auftrag von Bildung – gerade auch in einer digitalen Welt (1.5): **Es geht primär nicht um das Wahrnehmen einer neuen Kulturtechnik und Signatur des Zeitalters, sondern um das Eintreten für das Recht des Kindes auf Religion und religiöse Bildung und um die Unterstützung des Subjekts und seiner Subjektwerdung als Anliegen religiöser Bildung in der digitalen Welt.**

In allen genannten Hinsichten kann und will sich die evangelische Kirche nicht auf höhere Einsichten berufen – sie meldet sich vielmehr als Zeitgenossin auf Augenhöhe

mit ihrem spezifischen Wahrnehmungshorizont, ihren Themen und ihren Anliegen zu Wort. Einerseits stimmt die evangelische Kirche mit anderen Akteuren darin überein, dass Menschen – Kinder und Jugendliche zumal – beim Erwerb der Fähigkeit zum digitalen Zeichen- und Technikgebrauch, von kritischer Medienkompetenz und Kommunikationsfähigkeit zu unterstützen sind (2.2). Andererseits insistiert sie darauf, dass Fragen digitaler Kommunikation und Technik keineswegs allein technisch-pragmatisch zu bearbeiten sind, sondern dass die damit einhergehenden Veränderungen von Wirklichkeitswahrnehmung und Wirklichkeit in ihren anthropologischen und religionsbezogenen Implikationen verstanden (2.3), verantwortlich gesteuert (2.4) und unter Teilhabe möglichst aller Menschen in deren Bildungsprozessen durchschaut (2.5) werden sollten: **Digitalität ist als hermeneutische, ethische und bildungstheoretische bzw. pädagogische Herausforderung ernst zu nehmen.**

Hinsichtlich konkreter Erfordernisse im pädagogischen Feld kann die evangelische Kirche an die KMK-Strategie „Bildung in einer digitalen Welt“ zustimmend anknüpfen, die mit sechs zentralen Kompetenzbereichen wichtige Voraussetzungen für eine kritisch-kundige Teilhabe junger Menschen an digitaler Kultur benennt. Gleichwohl sind darüberhinausgehende Bedarfe zu markieren. So plädiert dieser Orientierungsrahmen erstens entschieden dafür, auch digitale Bildung an den sich bildenden Subjekten auszurichten (3.1). Zweitens wirbt er dafür, digitale Kompetenzen in allen Fächern, auch im Religionsunterricht, zu nutzen und zu fördern, sie so zugleich auch zu relativieren und in kritische Bezüge einzuzeichnen (3.2 und 3.3). Fachkulturen wie diejenige des Religionsunterrichts gehen nicht in der Förderung digitaler Kompetenzen auf, sondern eröffnen ihrerseits Horizonte, auf die hin digitale Möglichkeiten genutzt werden und in denen sie kritisch reflektiert werden sollten. Und drittens sieht der Orientierungsrahmen einen besonderen Bildungsauftrag des schulischen Religionsunterrichts darin, zu Sensibilisierung und Verständnis für die konstitutive Medialität von Mensch, Kultur und Religion beizutragen (3.4) sowie darauf zu achten, dass niemand von der Teilhabe an Digitalität und digitaler Bildung ausgeschlossen wird (3.5): **Fachkulturen gehen nicht in der Förderung digitaler Kompetenzen auf, und Digitalität und Inklusion dürfen nicht gegeneinander positioniert werden.**

Das Kompetenzprofil von Lehrkräften erfährt im Prozess der Digitalisierung nochmals eine Ausweitung und Komplexitätssteigerung (wie bereits durch die Inklusionsdebatte und die geschärfte Wahrnehmung für inter-konfessionelle, inter-religiöse und inter-weltanschauliche Bezüge des Religionsunterrichts). Digitale Kompetenz ist für Lehrkräfte ohne Frage unverzichtbar. Sie kann und soll als Querschnittsdimension in allen bislang beschriebenen theologisch-religionspädagogischen Kompetenzen der

Bildung der Religionslehrkräfte zur Geltung kommen (4.1). Unbeschadet dessen erfordert digitale Kompetenz den Aufbau weiterer, neuer Wissensbestände, Erfahrungen und Handlungsoptionen sowie eine Modifikation der beruflichen Rolle: **Religionslehrerinnen und -lehrer werden im Zeichen digitaler Kommunikation stärker als bislang Lernbegleiter und Mit-Lernende mit Kindern und Jugendlichen – ohne allerdings in dieser subsidiären Rolle aufzugehen. Der Erwerb digitaler Kompetenz ist zentral für Lehrkräfte und auch für den Religionsunterricht.**

Unübersehbar ist angesichts der hohen Dynamik, Fluidität und Innovativität der Digitalisierung zudem: „Digitale Kompetenz“ kann nicht ein für alle Mal erworben werden, weder im Studium noch in Referendariat oder ersten Amtsjahren. Diese Einsicht revolutioniert zum einen Vorstellungen und Praxis von Aus-, Fort- und Weiterbildung und stellt die sie tragenden Institutionen vor große Herausforderungen (4.2). Zum anderen verlangt sie von den Religionslehrkräften selbst fortlaufende Lernbereitschaft und Offenheit für lebensweltliche Veränderungen und damit auch ein erhebliches Maß an autodidaktischem Einsatz sowie Bereitschaft zur Revision didaktischer und methodischer Einsichten (4.3).

Der Beruf der Religionslehrerin und des Religionslehrers wird dadurch jedoch keineswegs entkernt oder gar überflüssig, sondern er gewinnt weiter an Komplexität, Verantwortung und sachlicher Unerlässlichkeit – digitale Bildung bedarf der anthropologischen, ethischen und theologischen Reflexion, religiöse Bildung bedarf der Nutzung digitaler Lernmöglichkeiten und der kritischen Reflexion auf diese Signatur der gegenwärtigen Lebenswelt: **Der Erwerb digitaler Kompetenz erfordert innovative Modelle der Aus-, Fort- und Weiterbildung.**

Denn: Es ist nicht „die evangelische Kirche“, die innerhalb des Bildungssystems, in den einschlägigen Diskursen und Praxen, zu Wort kommt. Entscheidend sind die theologisch wie pädagogisch qualifizierten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, im Falle des schulischen Religionsunterrichts also die Religionslehrerinnen und -lehrer: **Auf die Lehrerinnen und Lehrer kommt es an!**

Literatur


- AK Religionslehrer_innen im ITP (2020): Künstliche Intelligenz oder kritische Vernunft. Wie Denken und Lernen durch die Digitalisierung grundlegend verändert werden. Münster: Edition ITP-Kompass, Bd. 31
- APuZ (Aus Politik und Zeitgeschehen) (2019): Bildung und Digitalisierung, 69. Jg., 27–28/2019, Bonn, steht auch digital zur Verfügung unter: www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein Indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld
- Baecker, D. (2016): Wie verändert die Digitalisierung unser Denken und unseren Umgang mit der Welt? In: R. Gläß, B. Leukert (Hg.): Handel 4.0: Die Digitalisierung des Handels – Strategien, Technologien, Transformation. Berlin, 3–24.
- Beck, W.; Nord, I.; Valentin, J. (Hg.) (2021): Theologie und Digitalität. Ein Kompendium, Freiburg
- Bos, W. u. a. (Hg.) (2014): ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster u. a.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin
- Burckhardt, M. (2018): Eine kurze Geschichte der Digitalisierung, München
- Dengel, A. (2018): Digitale Bildung: ein interdisziplinäres Verständnis zwischen Medienpädagogik und Informatik. In: Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, H. 33, 11–29.
- Dietsch, A.; Pfister, S. (2022): Digitaler Religionsunterricht. Fachdidaktische Perspektiven und Impulse, Göttingen
- Eickelmann, B. u. a. (2018): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, Münster u. a.
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (1994): Identität und Verständigung [...]. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2009): Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven, Gütersloh
- Evangelische Kirche in Deutschland (Hg.) (2021): Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Leipzig
- Fischer, C. (Hg.) (2017): Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münster

- Floridi, L. (2015): Die 4. Revolution. Wie die Infosphäre unser Leben verändert, Berlin
- Förtsch, M.; Stöffler, F. (2020): Die agile Schule, 10 Leitprinzipien für Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung, Hamburg
- Gesellschaft für Fachdidaktik (2018): Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik. Online: <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf> (Abruf: 25.02.2020)
- Grimm, P.; Keber, T. O.; Zöllner, O. (Hg.) (2019): Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten, Ditzingen
- Heyden, K; Schröder, B. (Hg.) (2020): Theologie im digitalen Raum. In: Verkündigung und Forschung 65, Heft 2, 81–159, Gütersloh
- Jung, V. (2018): Digital Mensch bleiben, München
- Kerres, M. (2018, 5. Aufl.): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote, Berlin
- KMK (2012): Medienbildung in der Schule, online unter www.kmk.org
- KMK (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, online unter www.kmk.org
- KMK (2019, aktualisierte Fassung von 2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, online unter www.kmk.org
- KMK (2021): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“, online unter www.kmk.org
- Krommer, A.; Lindner, M.; Mihajlović, D.; Muuß-Merholz, J.; Wampfler, P. (2019): Routenplaner #digitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel, Hamburg
- Lankau, R. (2017): Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht, Weinheim/Basel.
- McElvany, N.; Schwabe, F.; Bos, W.; Holtappels, H. G. (Hg.) (2018): Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen. Münster
- Meier, L. (2019): Interview mit Andreas Schleicher: Lernen, wie man die richtigen Fragen stellt, Interview Capital 16. März 2019. Online: <https://www.capital.de/wirtschaft-politik/andreas-schleicher-lernen-wie-man-die-richtigen-fragen-stellt> (Abruf: 25.02.2020)
- Muuß-Merholz, J. (2019a): Digitale Schule. Was heute schon im Unterricht geht, Hamburg
- Muuß-Merholz, J. (2019b): Der große Verstärker. Digitale Medien als Trojaner, Katalysator oder Kontrollmaschine. In: A. Krommer u. a. Routenplaner #digitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Hamburg, 57–64.
- Nassehi, A. (2019): Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft, München

- Nida-Rümelin, J.; Weidenfeld, N. (2018): Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz, München
- Nord, I. (2019): Digitale Bildung in der Fächergruppe Religionslehre/Ethik. Curriculare Übersetzungsfragen. In: W. Haußmann u. a. (Hg.): EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit, Stuttgart, 105–117.
- Nord, I., & Pirner, M. L. (2022): Religiöse Bildung in der digitalen Welt – aus Perspektive der evangelischen Religionsdidaktik. In: V. Frederking & R. Romeike (Hg.), Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitale Transformation, Big Data und KI im Fokus von 16 Fachdidaktiken, Münster, 330–355.
- Pirner, M. L. (2022): Bildung in einer digitalisierten Welt. Bildungstheoretische Anmerkungen zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen. In: C. Fischer & P. Platzbecker (Hg.), Das neue Normal? Digital gestütztes Lernen in Distanz und Präsenz, Münster, 71–95.
- Precht, R. D. (2018): Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft, München
- Riesewieck, M.; Block, H. (2020): Die digitale Seele. Unsterblich werden im Zeitalter Künstlicher Intelligenz, München
- Rosa, H.; Endres, W. (2016): Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim/Basel
- Rosa, H.; Buhren, H. G.; Endres, W. (2018): Resonanzpädagogik & Schulleitung. Neue Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/Basel
- Rothland, M.; Herrlinger, S. (Hg.) (2020): Digital?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung, Münster
- Schlag, T.; Nord, I. (2016): Religion, digitale; online: <http://bibelwissenschaft.de/stichwort/200879/>
- Schröder, B. (2021): Religiöse Bildung im Prozess der Digitalisierung. Problemlagen – Aufgaben – Perspektiven. In: A. Lehner-Hartmann, V. Pirker (Hg.), Religiöse Bildung – Perspektiven für die Zukunft. Interdisziplinäre Impulse für Religionspädagogik und Theologie, Ostfildern
- Spiekermann, S. (2019): Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert, München
- Stalder, F. (2019, 4. Aufl.): Kultur der Digitalität, Berlin
- Wampfler, P. (Hg.) (2019): Macht im Netz. Vom Cybermobbing bis zum Überwachungsstaat. Texte und Materialien für den Unterricht, Ditzingen
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2019): Hauptgutachten: Unsere gemeinsame digitale Zukunft, Berlin, online über <https://www.wbgu.de>
- Zuboff, S. (2018): Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus, Frankfurt/New York

Mitglieder der AG Religionsunterricht und Digitalität

Sebastian *Freisleder*, Grünwald (bis Februar 2021)
Pfarrer Joachim *Happel*, Münster
Direktor Stefan *Hermann*, Stuttgart
Professor Dr. David *Käbisch*, Frankfurt am Main
Oberstudienrätin Sylvia *Kolter*, Grünwald (ab März 2021)
Seminarleiter Timo *Kromminga*, Verden
Direktor Uwe *Martini*, Marburg
Professorin Dr. Ilona *Nord*, Würzburg
Studienleiterin Paula *Nowak*, Berlin
Oberkirchenrat Matthias *Otte*, Hannover (Geschäftsführung)
Professor Dr. Manfred *Pirner*, Erlangen-Nürnberg
Professor Dr. Thomas *Schlag*, Zürich
Direktor Dr. Peter *Schreiner*, Münster
Professor Dr. Bernd *Schröder*, Göttingen
Kirchenverwaltungsdirektor Matthias *Tilgner*, München
Oberkirchenrat Dr. Marc *Wischnowsky*, Hannover
Dozent Andreas *Ziemer*, Drübeck



Die voranschreitende Digitalisierung verändert auch das Lehren und Lernen an den Schulen in Deutschland. Der evangelische Religionsunterricht bietet einen Raum, sich mit den existenziellen Grund- und Zukunftsfragen zu beschäftigen, die mit den Digitalisierungsprozessen einhergehen. Er leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Bildung in der digitalen Welt und zu den dafür notwendigen Kompetenzen. Religionslehrkräfte werden in diesem Text ermutigt, digitale Formen des Lehrens und Lernens sinnvoll einzusetzen und kreativ und kritisch zu einer humanen Kultur der Digitalität beizutragen.