

# Religionserschließung in mediatisierten Welten: Personale Bildung in einer sich digitalisierenden Lehr- und Lernkultur

Digital Short-Storytelling im Religionsunterricht.

*Ilona Nord*

## 1. Einleitung

Es ist an der Zeit, auch innerhalb der Pädagogik von einer postdigitalen Kultur zu sprechen (vgl. Jörissen, Schröder & Carnap, 2020). Diese Formulierung zielt nicht darauf ab, dass Digitalisierung ihre Bedeutung als gesellschaftlicher Wandlungsfaktor verloren hätte, ganz im Gegenteil. Aber entgegen der Tendenz der letzten Jahre, die vornehmlich den Einfluss technisch induzierter Veränderungen erhoben hat, wird zunehmend deutlich, dass Digitalisierungsprozesse nicht allein auf Bildungsprozesse wirken, sondern dass immer auch weitere, existentiell bedeutsame globale Prozesse einzubeziehen sind. Die Pandemie macht dies unübersehbar. Digitalisierungsprozesse wie etwa insbesondere die Datafizierung kultureller und darin auch religiöser Praktiken sowie die Operationalisierung digitalisierter Lernumgebungen unter besonderer Berücksichtigung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften entlang z. B. der Faktoren „Will, Skill und Tool“ (vgl. für die Debatte um religiöse Kommunikation Schlag & Nord, 2021; für die Debatte um Digitalisierungsprozesse von Lehr- und Lernkulturen in Bildung und Schule Petko, Döbeli Honegger & Prasse, 2018) standen nun einige Jahre vielerorts im Zentrum der Debatte. Nun werden Fragen brisant, die sich wieder zurückbeziehen auf sozusagen fachwissenschaftlichere Themen. Es tritt m. E. eine Phase ein, in der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte zukunftsfähiger Lernkulturen gerade im Fach Religion wieder enger zusammenrücken. Die Covid-19-Pandemie trägt zu diesem Eindruck sicherlich ebenfalls bei. Sie ist ein Ereignis, dessen existentiellen, körperlichen, emotionalen und religiös gesprochen seelischen Folgen für die Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen noch nicht abgesehen werden können. Bereits zuvor, in den Jahren 2019 bis 2020, hat die Klimakrise viele Jugendliche und junge Erwachsene rund um den Globus aktiv werden lassen, indem sie für ihre Zukunft auf die Straßen gegangen sind. Es wurde deutlich, dass Zukunftsängste bestehen. Die Covid-19 Pandemie setzt Heranwachsende nun erneut mächtig unter Stress. Viele Stimmen sagen bereits jetzt, dass zu wenig darüber gesprochen und getan wird, wie junge Menschen die bereits viele Monate andauernde

Krise verarbeiten können. Neben den alltäglichen Einschränkungen und Veränderungen, den alltäglichen Ängsten vor einer eigenen Erkrankung oder der eines geliebten Familienmitglieds bzw. einer Freundin oder eines Freundes: Wie werden die nächsten Jahre und auch Jahrzehnte im Blick auf die Ökonomie unserer Gesellschaft und damit den beruflichen Optionen, die Jugendliche heute haben, gestaltbar sein? Welche Folgen hat die Pandemie für das soziale Leben, die Kultur, für das Zusammenleben in der Familie und in intimen Beziehungen?

In Reaktion auf die Corona-Krise hat die Evangelische Kirche in Deutschland unterstrichen, wie nötig Religionsunterricht gerade in Krisen-Zeiten sei. Das Recht von Kindern und Jugendlichen auf Religion wurde erneut Thema:

„Religiöse Bildung ermöglicht Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit dem, was existenziell bedrängt. Sie dient nicht nur der Vermittlung von Wissen und 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 sozialen ebenso wie religiösen Lebensformen. Solche Fragen zu bearbeiten, ist eine Kernaufgabe von Bildung.

In Zeiten gesellschaftlicher Krisen wird dies noch bedeutsamer: Sie müssen reflexiv und emotional bearbeitet werden, um trotz Angst und Unsicherheit auch Vertrauen, Zuversicht und Hoffnung zu eröffnen. Religiöse Bildung fördert Resilienz – gerade auch zur Bewältigung von Krisen. Sie ermöglicht die Suche nach dem, was trägt, und sie hilft, Ambivalenzen auszuhalten. Sie fördert die seelische Gesundheit und erschließt Quellen der Zuversicht“ (EKD, 2021).

Die Pandemie hat, so wird man über die evangelische Religionspädagogik und die evangelische Kirche hinaus sagen dürfen, die Religionspädagogiken wie auch ihre kooperierenden Religionsgemeinschaften als verantwortliche institutionelle Trägerinnen des Unterrichtsfaches dazu herausgefordert, ihren Beitrag auf den Punkt zu bringen.

Die existentielle Dimension des Religionsunterrichts ist seit Jahrzehnten fester Bestandteil auch der Curricula des Faches. Hier wurde sie allerdings häufig mit Wertevermittlung verbunden gesehen. In dieser Krise wird klar, dass es auch, aber nun nicht prioritär um die Vermittlung von Werten im sozialen Handeln für andere gehen kann, sondern dass mindestens ebenso wichtig, wenn nicht sogar bedeutender die existentielle Dimension in ihrem Bezug zur persönlichen Entwicklung der nun heranwachsenden jungen Menschen im Mittelpunkt aller Bildungsbemühungen stehen muss. Deshalb geht es im Folgenden um exemplarische Überlegungen zu existentiellen Fragen *personaler Bildung*. Der vor allem in der Religionspädagogik noch weitgehend unreflektiert gebliebene Begriff wird hier benutzt, weil er darauf aufmerksam macht, wie und dass Bildung an Personen und ihre Lehr- und Lernprozesse gebunden ist.

Abgegrenzt werden kann hiervon zumindest zur ersten Orientierung die Persönlichkeitsbildung (vgl. zur Bedeutung der Persönlichkeitsbildung in Schulen Budde & Weuster, 2018), die sicherlich als ein wichtiges Ziel gerade auch

im Berufsschulunterricht im Blick auf eine nicht nur ethische, sondern darin auch existentielle Orientierung der Auszubildenden in ihren Lebenswelten zu benennen ist, aber eben eher auf das Ziel als auf den didaktisch zu profilierenden Bildungsprozess abhebt. Dieser soll hier hingegen im Zentrum der Überlegungen stehen, denn in der Debatte um die Digitalisierung von Unterrichtsszenarien muss die Forderung nach der Anbahnung des Lernens mit und über digitale Medien enger als bislang m. E. sichtbar ist, an die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler als Personen gebunden werden. Diese Aufgabe zu profilieren, entspricht der personalen Dimension guten Religionsunterrichts verstärkt nachzukommen (vgl. Schröder, 2012, S. 560).

Auf eine terminologische Vorbemerkung (1) folgt unter (2) die Sondierung zentraler Herausforderungen für die personale Bildung im RU an berufsbildenden Schulen. Es wird daraufhin die Bedeutung von digitalen Medien für die Ausbildung von personaler religiöser Bildung exemplarisch anhand eines religionspädagogischen Projekts zum *Digital Short Story-Telling* vorgestellt (3).

## 2. Terminologische Vorbemerkung

Personale Bildung ist ein noch wenig reflektierter Begriff innerhalb der (religions-)pädagogischen Diskussion. In diesem Beitrag soll zumindest eine kurze vorläufige Begriffsbestimmung unternommen werden, die sowohl die personale Bildung wie auch die für das Fach Religion wichtige Differenzierung in personale religiöse Bildung skizziert.

Im Kontext der Digitalisierungsdebatte hat sich auch der *Runde Tisch Digitalisierung der Gesellschaft für Fachdidaktik* entschieden davon zu sprechen, dass digitale Lehr- und Lernprozesse personale Bildung zu fördern haben (Gesellschaft für Fachdidaktik e. V., 2018). Hier liegt allerdings ebenfalls keine weitere Auslegung des Begriffs vor. Sachdienlich scheint einführend auf ein Grundaxiom westeuropäischer Bildungstradition aufmerksam zu machen, das häufig mit der Philosophie Immanuel Kants verbunden wird: Es geht um seine moralphilosophische Bestimmung der Person als Zweck an sich selbst (vgl. zur weiteren historischen Einordnung in die Begriffsentwicklung Dörpinghaus, 2009, S. 60). Eine ausführlichere Kommentierung, inwiefern die neuere Diskussion um Kants *white supremacy* (Wolff, 2020) eine Bezugnahme auf ihn schwierig werden lässt, ist hier nun nicht möglich. Es soll hier aber durchaus im Wissen und in Aufnahme dieser Kritik an ihr und ihrer Wirkungsgeschichte an das Personkonzept angeschlossen werden. Denn mit ihm ist kultur- und geisteswissenschaftlich die verfassungsgemäße verankerte Anerkennung des Menschen als Rechtssubjekt verbunden. Es ist die Person, die Trägerin von Rechten und Pflichten ist und es ist der Status der Person, der sie gesellschaftlich und sozial handlungsfähig macht und ihr damit Möglichkeiten an die Hand gibt, dass sie selbst für sich

und andere Zweck an sich selbst immer wieder wird und bleibt. Dies geschieht eingedenk der Einsicht, dass auch diese Konzeption der Person ambivalent ist und nicht idealisiert werden darf. Sie partizipiert an den Zweideutigkeiten aller geschichtlichen Realitäten, die sich auch in der Rechtspraxis widerspiegeln, wenn beispielsweise der Rechtsstaat eben nicht vor Übergriffen durch die Gesellschaft wie Diskriminierungen aufgrund von Religion und Ethnie schützt oder wenn der Staat, z. B. innerhalb einer sich digitalisierenden Gesellschaft den Datenschutz der Person nicht gewährleistet und damit die unantastbare Würde des Menschen verletzt. Zugleich bildet die Person hierbei doch den begrifflichen Ankerpunkt sich genau gegen solche Vergehen rechtswirksam wehren zu können. Sie ist in vielen Curricula der Ausgangspunkt der Darlegung des Wertefundaments eines Lehrplans, so etwa exemplarisch konkretisiert in den obersten Bildungszielen in Bayern (Bayrische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, 2016). Sie intendiert Persönlichkeitsbildung, Autonomie und Mündigkeit und genau dies vollzieht sich nicht zuletzt über Prozesse personaler Bildung, welche Gelegenheiten eröffnen, sich selbst in dieser Diktion an Kant angelehnt als Selbstzweck verstehen zu lernen.

Auch wenn innerhalb der historischen Bildungsforschung genau diese Entwicklungslinie des Bildungsverständnisses in Spannung zur christlichen Tradition gesehen wird, kann einerseits für die Handreichungen zu den Obersten Bildungszielen und andererseits für die neuere theologische und religionspädagogische Diskussion durchaus in Anspruch genommen werden, dass jene kantische Grundlegung auch hier explizit wird und zugleich an eine Begründungsfigur in der Gott-Mensch-Beziehung anknüpfen kann. Beide, die Ehrfurcht vor Gott und die Achtung vor religiöser Überzeugung wie auch die Achtung vor der Würde des Menschen sichern u. a. das Verständnis des Menschen als Person im vollen gesellschaftlichen und hierfür basal auch rechtsstaatlichen Sinne ab. Sie schärfen ein, dass der Mensch Person ist, das heißt, dass sie in einem radikalen Sinne ein Selbstzweck für sich selbst ist. Doch dieser Einsicht zu folgen wurde und wird der Theologie nicht immer zugetraut bzw. bezweifelt. So heißt es in den Erziehungswissenschaften beispielsweise: „Eine moralische Bildung kann also nicht von einem per se guten Menschen ausgehen, sondern muss mit dem Bösen rechnen. Das Böse des Menschen wird (aber, I.N.) nicht mehr von der Erbsünde her gedeutet, sondern wird zu einem Problem menschlicher Freiheit. Von hier aus entfaltet sich die Aufgabe moralischer Bildung“ (Dörpinghaus, 2016, S. 61). Die Theologie des zwanzigsten Jahrhunderts hat diesen Faktor, i. e. dass das Böse zu einem Problem menschlicher Freiheit wird, explizit eingeholt und er gehörte partiell bereits zuvor zur modernen christlichen Anthropologie, die freilich in dieser Auseinandersetzung auf ein mythisches Weltbild rekurriert. Auch die folgende Aussage ist demnach nicht als Beschreibung unmittelbarer Gott-Mensch-Verhältnisse zu verstehen. Es handelt sich um eine symbolische Formulierungsweise: „Symbolisch gesprochen: Es ist das Ebenbild Gottes im

Menschen, dass die Möglichkeit des Falls (also hier in dieser theologischen Fassung nicht (mehr) die Erbsünde! I.N.) schafft. Nur das Wesen, das Ebenbild Gottes ist, hat die Macht, sich von Gott zu trennen. Die Größe und die Schwäche des Menschen haben ein und dieselbe Wurzel. Selbst Gott kann die eine nicht ohne die andere aufheben. Hätte der Mensch diese Freiheit nicht erhalten, so wäre er ein Ding unter Dingen (... , I. N.)“ (Tillich, 1987, S. 29). Die Möglichkeit der Abwendung von Gott ist demnach als eine Qualität der Struktur der Freiheit als solcher zu verstehen. In Bezug auf das Feld der real praktizierten Erziehung in Schule und auch in nonformalen Bildungseinrichtungen stellt sich jedoch als alltäglich beobachtbare Konsequenz ein, dass (religions-)pädagogische Lehr- und Lernprozesse häufig nicht vom Personsein her angebahnt werden, sondern vom Blick auf den Schüler und die Schülerin aus. Sie sind Lernende, wie es gegenwärtig immer öfter zu ihrer Charakterisierung heißt. In dieser Bezeichnung liegt schon die erste Möglichkeit der Verzweckung und also auch eine erste Verzweideutung des pädagogischen Prinzips der personalen Bildung.

### **3. Zentrale Herausforderungen für den RU an berufsbildenden Schulen**

Mediatisierungs- und Digitalisierungsprozesse werden unter den Bedingungen der Covid-19-Pandemie erheblich dynamisiert. Lehr- und Lernszenarien verändern sich derzeit rapide, indem Schulen hybride Lernszenarien anbieten oder zeitweise auf E-Learning Formate umstellen (müssen). Es bestehen erhebliche Bedenken, dass insbesondere Jugendliche in einem solchen Prozess ‚verloren gehen‘ können: Entweder weil ihnen die digitalen Endgeräte nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung stehen oder weil sie den Strategien selbstorganisierten Lernens, die nun plötzlich mit Macht von Schülerinnen und Schülern als stabile Kompetenz abgefragt werden, nicht gewachsen sind. Auch ist die Möglichkeit gegeben, dass Jugendliche und junge Erwachsene sich von einem Fach wie dem Religionsunterricht zurückziehen, der eine freiwillige Option darstellt. Es eröffnen sich Problemhorizonte, die die Partizipationswilligkeit und -möglichkeit der Personen betreffen, die sich in der Ausbildung befinden. Es kann angenommen werden, dass dies nicht zuletzt auf einen mangelnden Erwartungshorizont, dass und was der Religionsunterricht ihnen für ihre Persönlichkeitsentwicklung anbieten kann, zurückzuführen ist.

Gefragt nach ihren Zukunftsperspektiven zeigte sich bereits im März 2020, während des ersten Lockdowns in der Covid-19-Pandemie, dass Jugendliche allenfalls zu einem verhaltenen Zukunftsoptimismus neigen. Auch zeigen sich kaum mehr alternative, stark individualistische Zukunftskonzepte, „in der Mitte der Gesellschaft anzukommen, ist der größte Zukunftswunsch der meisten Jugendlichen“ (Sinus, 2020, S. 228). Ein pragmatischer und verantwortungsvoller

Umgang mit den Aufgaben und Herausforderungen, die sich in der Schule wie im Ausbildungsbetrieb und Zuhause stellen, ist kennzeichnend für junge Erwachsene, häufig verbunden mit dem Wunsch, eine eigene Wohnung zu haben und eine eigene Familie zu gründen. Fraglos sind diese Zielsetzungen unterstützenswert, doch zugleich fehlt ihnen doch die Motivation, sich an das zu wagen, was das Reale übersteigt, was das Leben und die Welt ihnen über diese Sicherheit verbürgenden Lebensbereiche noch anzubieten hat, damit sie ihre Interessen erkunden und ihre Fähigkeiten testen und fortentwickeln können.

## **2.1 Personale Bildung als Einübung in die Tugend der Hoffnung**

Nicht nur innerhalb der christlichen Tradition, sondern über sie hinaus auch in weiteren Religionen ist nun aber gerade die Tugend der Hoffnung eine zentrale motivierende Kraft menschlicher Handlungen, die auf die Zukunft wirkt. Es erscheint ferner so, dass gerade in pandemischen und sich digitalisierenden Zeiten die Hoffnung von besonderer Bedeutung werden könnte. Die Hoffnung bewahre davor, dass Furcht, Verzweiflung und Resignation einen Menschen in Besitz nehmen können. Sie ist dazu in der Lage, nicht weil sie nach dem Motto ‚die Hoffnung stirbt zuletzt‘ sich auch an einen Strohhalm noch klammert, um an den guten Ausgang einer schwierigen Situation zu glauben. Sie ist dazu in der Lage, weil die Gegenwart in christlicher Perspektive nicht aus den Gegebenheiten der Vergangenheit, sondern aus den unendlichen Möglichkeiten der Zukunft erwächst (vgl. zu diesem Abschnitt über Hoffnung und Selbstwirksamkeitserwartung Nord, 2020, S. 361 f.). Christliches Leben ist nicht zentral darauf fokussiert, Traditionen zu bewahren, sondern sie beständig von der Tradition kommend, aber immer im Ausgriff auf das zukünftige Leben mit Gott zu verändern. Veränderungen gehören zum christlichen Leben dazu. Allerdings wird der Wandel nicht in jeder Form und sozusagen aus sich heraus bereits für gut gehalten. Hoffnungen können sich als Illusionen erweisen, gerade dann, wenn sie nicht hinsichtlich ihres Grundes, ihres Inhaltes und ihres Zieles bestimmt werden (vgl. Moxter, 2000, S. 1828). Diese Prüffragen schützen vor religiöser Schwärmerei. Tragfähig ist eine Hoffnung, die genau hinsieht und Chancen und Risiken abzuwägen versteht, die nicht aufgibt nach einer Alternative für ein gemeinsames gutes Leben zu suchen, auch wenn die Lage schwierig ist und sehr schwierig wird. Weil und insofern der Glaube an die Auferstehung das Kontrafaktische für eine Realität erhält, die im Leben trägt, wird die Zukunft offen gesehen. Es war die Theologie Jürgen Moltmanns, die so auch eingeschärft hat, dass sich die Gegenwart aus den Möglichkeiten der Zukunft entwickelt. Diese Zukunft leitet sich aber wie gesagt ‚nicht einfach‘ aus der Gegenwart ab. Vielmehr macht es Hoffnung, dass in den Möglichkeiten der Zukunft die Möglichkeiten Gottes enthalten sind. Nur so kann sich das überraschend Neue, das Unberechenbare in der Welt Gottes zeigen (vgl. Moltmann, 1997).

Gegenwärtig scheinen viele junge Erwachsene sich nicht mehr vorstellen zu können, dass es ihnen einmal ‚besser gehen‘ könnte als ihren Eltern. Sie möchten nur wenigstens in der Mitte der Gesellschaft ankommen und ein gutes Auskommen haben. Eine mehr als verständliche Zielsetzung. Darüber hinaus zu gehen ist allerdings vonnöten, wenn Jugendlichen eine im tieferen Sinne personale Bildung eröffnet werden soll. In ihr geht es darum, nicht allein in das Format, das die Gesellschaft ihnen vorgibt, hineinzuarbeiten und innerhalb von diesen zu leben, vielmehr geht es doch darum, dass sie frei werden, ihre Welt zu gestalten und ihre Gestaltungsmöglichkeiten zu sehen und wahrzunehmen.

Die jüdische Tradition überliefert die Bedeutung des G'ttesnamens JHWH auch mit „Es wird schon“ (vgl. Krochmalnik, 2017, S.408). Es gehört zum vorsichtigen Umgang der jüdischen Tradition mit dem G'ttesnamen, ihn nicht einfach so und ohne Zögern laut auszusprechen. Kein lautes und die Gefahren der Pandemie wie auch die einer fortschreitenden Datafizierung des Lebens mit einem ‚Alles wird gut‘ zuzuschütten, ist hiermit gemeint. Das Tetragramm fordert zum vorsichtigen Überschreiten der hoffnungs- und ausweglosen Gegenwart heraus, auf eine unvorhersehbare und unvorstellbare Zukunft hin. Die Hoffnung wird zur Leidenschaft für das Mögliche (Kierkegaard), weil sie Leidenschaft für das Ermöglichte sein kann (vgl. Moltmann, 1997). Innerhalb der Debatte um ein theologisches Verständnis virtueller Realitäten ist dieser Aspekt der Zukunftsaffinität digitaler Räume besonders betont worden. Sie entstehen ja allererst durch online initiierte Kooperationen und Interaktionen. In diesem Sinne können sie als Möglichkeitsräume und auch als Experimentierräume verstanden werden, innerhalb derer Jugendliche und junge Erwachsene Erfahrungen mit der Wirkung ihrer Handlungen machen. Hier werden Möglichkeiten und auch Grenzen interaktionaler Kommunikation ausgehandelt. Hier wird über Kontroll- und Verlusterfahrungen ebenso wie Feedbackkulturen ein Raum eröffnet, innerhalb dessen Selbstwirksamkeitserfahrungen intensiv durchlaufen werden.

Wer sich neue Lebensmöglichkeiten eröffnen möchte, ist auf Interaktion und Kooperation angewiesen. Während der Pandemie wurde durch die Beschränkung der physischen Kontakte nun gerade die Kommunikation im virtuellen Raum enorm forciert. In ihr wurde und wird derzeit erfahrbar, was es heißt, Person zu sein und sich immer mehr als solche zu verstehen. Der innerhalb der Lernpsychologie entwickelte Terminus der Selbstwirksamkeitserwartung (A. Bandura) lenkt den Blick auf diesen Zusammenhang: Er beschreibt die Überzeugung, dass eine Person spezifische Handlungen aufgrund der eigenen Kompetenzen erfolgreich ausführen kann (vgl. Bandura, 1977). Es sind vier Quellen, aus denen heraus sich der Aufbau einer solchen Selbstwirksamkeitserwartung speist: Eigene Erfolgserlebnisse, stellvertretende Erfahrung, verbale Ermutigung sowie emotionale Erregung/Involvement. Selbstverständlich müsste hier das Konzept Banduras noch einmal eingehend auf die hinter ihr stehende Anthropologie untersucht werden, um letztlich genauer zu klären, inwiefern Anschlussmöglichkeiten aus

praktisch-theologischer Perspektive auch in konzeptioneller Hinsicht gesehen werden können. Einstweilen soll allein festgehalten werden, dass jene Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung auch für die Ausbildung von Hoffnung relevant zu sein scheinen. Eine genauere interdisziplinäre Studie zum Zusammenhang von beiden wäre hier wichtig. Hoffnung ist eine Tugend, die auf spezifische Erlebnisse und Erfahrungen aufbaut. Mehr über sie und ihre psychologische Struktur zu erfahren, eröffnete hier Wege zu einer personalen religiösen Bildung, die eine ressourcenorientierte Anbahnung einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung anvisiert. Zugleich aber würde auf diesem sozusagen religionspsychologischen Wege ein theologischer Vorbehalt vor einer reinen Effektivitäts- und Effizienzsteigerung in der religionsbezogenen und hierbei also auch religiös zu nennenden Persönlichkeitsentwicklung schützen. Personale religionsbezogene Bildung intendiert Lernwege, die es anbahnen, das je eigene Leben aus der Hoffnung zu leben. An sie ist anschlussfähig, was unter religiöser Kompetenz gerade in berufsbildenden Schulen zu verstehen ist:

„Unter religiöser Kompetenz, wie sie im katholischen (und evangelischen, I.N.) Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen entwickelt wird, verstehen wir die Bereitschaft, den Willen und die Fähigkeit, in Anforderungssituationen beruflicher, gesellschaftlicher und privater Lebensbereiche das eigene Handeln sachgemäß sowie individuell und sozial verantwortlich zu gestalten und dabei die Reich-Gottes-Botschaft Jesu als kritisches Potential und als Hoffnungsansage einzubringen“ (Bicsinger, Kemmler & Schmidt, 2014, S. 21).

Personale Bildung ins Zentrum des Religionsunterrichts an Berufsschulen zu setzen, ist nun auch im Hinblick auf die häufig diversere religiöse und kulturelle Schülerinnen- und Schülerschaft zu empfehlen. Religiöse Pluralität ist hier aufgrund des höheren Anteils von Jugendlichen, die aus Familien mit einem Einwanderungshintergrund kommen, stärker vertreten. „Ein entscheidendes Kriterium des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen ist die multi-religiöse Zusammensetzung der Schülerschaft trotz konfessionell-gebundener Grundstruktur. In den meisten Fällen unterrichtet eine konfessionelle Religionslehrkraft Schüler/innen aus beiden großen Konfessionen (katholisch/evangelisch) gemeinsam mit muslimischen oder andersreligiösen Lernenden. Hinzu kommen meist Mitglieder von Freikirchen, christlich-orthodoxen Konfessionen, Ungetaufte bzw. religiös und konfessionell nicht Gebundene oder Ausgetretene“ (Boschki & Gronover, 2017, S. 9). Diese weniger homogene Klassenzusammensetzung und die weniger an den üblichen Organisationsformen des konfessionellen Unterrichts orientierte Struktur des Religionsunterrichts macht ihn auch in gewissem Sinne fragiler. Während in manchen Regionen und Bereichen Religionsunterricht flächendeckend erteilt wird, fällt er in anderen ganz oder teilweise aus (ebd.). Zudem ist die Teilnahme am Unterricht, wie bereits oben gesagt, nicht obligatorisch, sondern nur aufgrund der eigenen Entscheidung verpflichtend.

Kontrollmechanismen, die für andere Fächer gelten, fallen hier also, was die prinzipielle Teilnahme anbelangt, weg. Was für den Religionsunterricht generell signifikant geworden ist, gilt vermutlich für diesen in der Berufsschule ebenso: Immer mehr wird der Religionsunterricht zu einer der wenigen Gelegenheiten im Leben von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sie mit Religion in einem unmittelbaren und insofern leiblich präsentischen Sinne in Kommunikation und vor allem in einem bildungsbezogenen Sinne in Reflexion bringen (Domsgen, 2019, S. 212–214). Alle weiteren Formen religiöser Kommunikation sind weitaus weniger reflexiv angelegt. Neben der Familie, in der immer weniger religiöse Sozialisation stattfindet, ist die Gemeinde immerhin ein weiterer möglicher Ort geblieben, der von Jugendlichen für religiöse Erfahrungen in Betracht gezogen wird. Religion an der Schule ist ein dritter wichtiger Faktor und viertens sind es schließlich die verschiedensten digitalen Medien, die für die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen wichtig sind.

## 2.2 ‚Religionserschließungskompetenz‘ in mediatisierter Welt

Wenn es also nun um die Bedeutung von medialen Erfahrungen für die Religiosität von Jugendlichen geht, ist dies also nur ein Segment religiöser Sozialisation, aber zugleich eines, das bislang weniger diskutiert wurde und zukünftig voraussichtlich wachsende Bedeutung erhalten wird. Denn: Jugendliche leben heute selbstverständlich in digitalisierten Welten, das heißt, dass die Gegenwart digitaler Kommunikationen von ihnen vorausgesetzt wird, auch wenn sie z. B. analog kommunizieren. Deshalb ist es sinnvoll davon zu sprechen, dass Religion und Religiosität in mediatisierten Welten gelebt wird, das heißt dass nicht nur einzelne Medien genutzt werden, sondern dass die Welterschließung von Jugendlichen in einem hohen Maße über digitale Medien erfolgt (Nord & Ziperovsky, 2017). Hier aber begegnen Religionen nicht in der Weise, dass sie eingebettet in kontinuierliche Beziehungen erlebt werden, wie etwa in der Begegnung mit der Großmutter, die von ihren Glaubenserfahrungen erzählt oder etwa beim Abendgebet der Eltern am Bett eines Kindes oder ähnliches. Sie begegnen hier selbstverständlich in einer großen Anzahl verschiedener medialer Formate vom Spielfilm über die Dokumentation zum Computerspiel bis hin zu Apps u. a. m., die jeweils in spezifischer Weise, konsumierend und eher rezeptiv oder interagierend und kooperierend, anonym oder in Gruppen mit ausgewählten Personen, die sich kennen, kommunizieren. Dabei lassen sich unter anderem mindestens fünf wiederkehrende Marker aufweisen, um *Veränderungsprozesse* im Feld von Religionen zu identifizieren (vgl. initialer Beitrag zur Debatte von Campbell, 2013): A) Der Wahrnehmungsaspekt: Digitale Artefakte wie etwa ein Segensroboter BlessU2 oder eine Roboter Gottheit wie Mindar verändern *sozial-*

*kulturell eingeübte Wahrnehmungsmuster religiöser Kommunikation.* B) Der Zugangs- und Rezeptionsaspekt: Tausende religiöse Menschen rund um den Erdball tragen seit mehr als einer Dekade bereits heilige Schriften über Handy-Apps mit sich; dies ist ein exemplarisches Beispiel dafür, wie und dass Digitalisierung den Zugang zu Religionen zeit- und raumunabhängig ermöglicht. Digitalisierungsprozesse eröffnen demnach neue *Zugänge zu religiösen Quellen und initiieren auch neue Rezeptionsgewohnheiten.* C) Der Akzeptanzaspekt: Mit und in digitalen Kommunikationen entstehen neue *religiöse Autoritäten.* Es sind nicht mehr Institutionen und ihre Eliten, die sie regulieren und allererst einsetzen, sondern es sind kommunikative Prozesse beteiligter Personen, die nicht zwingend religiöse Autoritäten im herkömmlichen Sinne zu sein brauchen, die sie etablieren. D) den Aspekt der Konstruktion *religiöser Identitäten.* Welche Glaubenssprachen, welche Rituale wo und unter welchen Bedingungen als authentische religiöse Artikulationsformen gesehen werden, entscheiden mehr denn je *Kommunikationsbeziehungen einzelner Subjekte und entstehender Gruppen* zueinander, nicht so sehr institutionelle Einrichtungen. Schließlich ist E) aufzugreifen, was ein Ergebnis einer Analyse aus A-D ist: die *religiöse Landkarte nicht nur Europas* hat sich in den letzten Jahrzehnten *pluralisiert.* Immer mehr Menschen beziehen religiöse Kenntnisse und bauen ihre Zugehörigkeiten zu Religionen vor allem über Medien auf, anstatt sich an eine spezifische religiöse Glaubensgemeinschaft vor Ort zu binden (vgl. für den Abschnitt Nord, 2019, S. 105–118).

Kurz gesagt: Religion und Religiosität befinden sich in einem tiefgreifenden Wandel. Zugleich wird für die Wahrnehmung von Religion(en) einflussreicher als zuvor, dass journalistische Produktionen nicht aus der Innenperspektive, sondern aus der Außenperspektive über Religion(en) berichten. Religion(en) werden als Ritual- und Symbolwelten erkennbar, die einerseits mit Erzählungen zu ihrem Entstehen, ihren Stiftern und Stifterinnen, rituellen Praxen u. a. m. dargestellt werden und andererseits werden ihre Lebensführungskompetenzen sowie ihre Wert- und Normsysteme auch häufig kritisch problematisiert. Es sind gerade diese Wert- und Normensysteme, die nicht selten mit den Einstellungen von Heranwachsenden konfliktieren und irritierende Differenzenerfahrungen auslösen. Es schafft für viele Jugendliche so beispielsweise Distanz zur (christlichen) Religion, wenn aus christlich-evangelikalen Kreisen für ‚kein Sex vor der Ehe‘ geworben wird oder eine Minderheit diskriminiert wird, wenn ‚Homosexualität als Sünde‘ bezeichnet wird. Solche Zuspitzungen sind es aber nun gerade, die innerhalb von Medien zu populären Bildern von Religionen geworden sind, seien dies christliche Lebensweisen evangelikaler Provenienz oder jene orthodoxer Jüdinnen und Juden sowie fundamentalistisch orientierter Musliminnen und Muslime. Medienwirksame Fokussierungen lassen die Vielfalt religiöser Traditionen sowie ihre pluralen politischen und ethischen Ausrichtungen zurücktreten. Werden Jugendliche und junge Erwachsene nach ihren Kenntnissen zu Religion(en) befragt, so sind diese häufig in der Wahrnehmung von Jugendlichen

nicht präsent. Das Bild wird hingegen von extremen Positionen geprägt, deren historische und gesellschaftliche Kontexte ebenfalls in aller Regel unbekannt sind. Es gibt, soweit zu sehen ist, keine umfassende Befragung zu Kenntnissen über Religionen und Religiositäten unter nicht nur Schülerinnen und Schüler, noch weniger unter Berufsschülerinnen und -schüler.

Schließlich ist bezüglich des keineswegs zu unterschätzenden Bereichs medialer Repräsentationen von Religionen in Unterhaltungsformaten zu sagen, dass die religiös signierten Fantasiewelten, wie sie in Spielfilmen und Computerspielen ausgeführt werden, ebenfalls die Wahrnehmungshorizonte von Religion(en) bestimmen. Doch auch hierzu sind kaum Studien zugänglich. Zudem werden diese von Jugendlichen in aller Regel nicht primär wegen des religiösen Gehalts angesteuert, sondern vielmehr steht das Gesamtpaket der Unterhaltung im Vordergrund, die diese bieten. Die konstruierten Narrative amalgamieren häufig Elemente sehr verschiedener religiöser Traditionen miteinander und pointieren so christliche Traditionen in ganz eigener Weise; es entsteht sozusagen eine neue online formatierte Religionskultur, die häufig auch religionsplural gekennzeichnet ist. Von Religionskompetenz in mediatisierter Welt zu sprechen, das heißt unter diesen Bedingungen einmal mehr personale Bildungsprozesse zu ermöglichen, die Einzelnen im Austausch mit anderen Gelegenheiten gibt, ihre Interessenslagen aufgrund ihrer Vorerfahrungen und Vorkenntnisse mit Religion(en) erst einmal zu identifizieren. Dabei ginge es allerdings weniger um die Rekonstruktion von gelerntem curricularem Wissen, sondern um die Verständigung darüber, welche Bedeutung Religion und Religiosität für die Lebensführung der im BRU anwesenden Personen hat und haben könnte. Diese Interessenslagen zu eruieren ist keineswegs eine triviale didaktische Aufgabe, sondern für Lehrkräfte eine große Herausforderung: Welche Thematisierungen sind geeignet, um einen solchen Erschließungsprozess von Religion und Religiosität zu fördern? Welche Thematisierungen ermöglichen eine Perspektive, die die Einübung in eine Tugend der Hoffnung anbahnen? Die Unterrichtszeit ist begrenzt und der kurze Weg zur personalen religiösen Bildung wird kaum gelingen. Es ist vielfach bereits Projektunterricht für den BRU empfohlen worden. Hier liegt also ein Grund mehr, dieser zu folgen.

### 3. Personale Bildung im Bereich Religionserschließungskompetenz: Exemplarische Überlegungen zur Methode des Digital Short- Storytelling

Ein studentisches Forschungsprojekt, das exemplarische Deutungen zu ‚Feeling at Home‘ unter jungen Erwachsenen, die nach Deutschland migriert sind, untersucht und hierfür das didaktische Konzept des Digital Super Short Storytelling (DSSS) genutzt hat, ist die Grundlage für die folgenden Überlegungen zu personaler Bildung im Bereich der Anbahnung einer Religionserschließungskompetenz in mediatisierter Welt. Das Ziel des Projekts war es, die Mitmachenden zu eigenen kurzen Bild-Text-Narrativen zu motivieren, mit denen sie ihre Vorstellungen vom Zuhause-Sein thematisierten (vgl. Nord & Höglinger, 2019, S. 147-162). Dies sollte und musste gar nicht mit biografischem Bezug geschehen, sondern sollte zunächst nur eine aktuell wahrgenommene medienproduktive Reflexionsmöglichkeit auf eine existentielle Frage bieten. Ferner war diese Gelegenheit freiwillig, also außerhalb eines schulpflichtbezogenen Unterrichts, wahrnehmbar. Sie schloss sich zum Teil an einen von Studierenden angebotenen Deutschunterricht für junge Erwachsene an der Universität Würzburg an. Es war also eine Situation gegeben, in der die eigene Motivation über die Teilnahme am Projekt entschieden hat. Hiermit sind einige Faktoren aufgegriffen, die zuvor für ein Gelingen des BRU genannt wurden.

Darüber hinaus erschien die Wahl der Methode des *Digital Super Short Storytelling* (DSSS) besonders geeignet. Sie ermöglichte es den jungen Erwachsenen, auch ohne grundlegende Deutschkenntnisse eine eigene Ausdrucksform zu entwickeln. Kurze Statements konnten in der von den Teilnehmenden gewählten Sprache verfasst werden. Die Auswahl der Bilder war unabhängig von der sprachlichen Kompetenz möglich. In anschließenden Interviews wurden dann die Perspektiven derjenigen Jugendlichen vertieft, die sich damals trautes, auf Deutsch oder Englisch genauer nach *Feeling at Home* befragt zu werden. Das Forschungsprojekt beinhaltete ferner auch die Absicht, den beteiligten Jugendlichen eine Erfahrung von Selbstwirksamkeit zu eröffnen. Dies betraf insbesondere die Absicht, ihre Medienproduktivität und dabei auch ihre erzählerische Arbeit auf einem für dieses Projekt eingerichteten Blog öffentlich zugänglich zu machen.

Insgesamt kann der Bericht über dieses Projekt als Reflexion über eine Vorstudie im Rahmen der Entwicklung einer diversitätsorientierten religiösen Bildung in einer mediatisierten Welt gesehen werden. Da das Projekt im Rahmen der Religionspädagogik entwickelt wurde, war auch der Zusammenhang von Religion und Migration für das Christentum, aber auch für andere Religionen im Blick. Es stellte sich die Frage nach der Bedeutung von Religion(en) oder

Religiosität für das Erleben von Heimat bzw. Zuhause sein. Religion(en) und Religiosität nur innerhalb von Verstehensstrukturen aufzusuchen, deren Perspektiven explizit religiös definiert sind, würde demgemäß zu kurz greifen. Es wurde eine existenzielle Frage gestellt, die nicht mit einer explizit religiösen Fragestellung verbunden war, sondern vielmehr ethisches Lernen einschloss und als Teil des religiösen Lernens verstand (Englert et al., 2015). Das Projekt so auszurichten war von der Überzeugung geleitet, dass Religionspädagogik und speziell der Religionsunterricht zu einer nicht nur religions- und weltanschaulich pluralen, sondern auch kulturell migrationssensiblen Schulkultur beitragen soll: „Migration ist ein Grundphänomen der Menschheitsgeschichte, aber im Zeitalter der Globalisierung sind mehr Menschen denn je davon betroffen. Sie wird daher auch in Zukunft Herausforderung und Thema einer pluralistischen und migrationssensiblen Schule sein“ (EKD, 2018, S. 7).

### **3.1 Einblicke in den Projektaufbau: Digital Short Storytelling „Feeling at Home“**

Schaut man sich Studien zu Migration und Bildung in Deutschland an, so steht häufig das Thema Sprachkenntnisse im Mittelpunkt von Diskussionen um Integrationsprozesse. Wenn wir sicherstellen wollen, dass mangelnde Sprachkompetenz nicht zu mangelnden Artikulations- und Teilhabemöglichkeiten an Bildungsprozessen führt, gerade im Religionsunterricht und im fächerübergreifenden Unterricht, stellt sich die Frage, welche alternativen didaktischen Methoden sinnvoll sein können.

Digitale Super Short Storytelling-Konzepte sind eine Möglichkeit mittels kurzer Aussagen und selbstgewähltem Bildmaterial Zeugnisse personalen Lernens mit hoher Aussagekraft zu entwickeln. Die jungen Erwachsenen wurden also gebeten, ein Foto auszuwählen, das für sie am meisten Zuhause sein bzw. Heimat repräsentierte. Viele Beteiligten kommunizierten während der Studie auf englisch, so dass hier zwischen den beiden deutschen Begriffen im englischen keine Differenz lag. Das ausgewählte Bildmaterial sollte mit einem oder ein paar kurzen Sätzen kommentiert werden. Für die DSSS konnten entweder eigene Fotos verwendet oder eines von einer Homepage für lizenzfreie Bilder ausgewählt werden. Anschließend konnten sie das Foto und den Text selbst arrangieren und die Farbe, die Schrift und den Hintergrund individuell verändern. Alle Beiträge wurden auf einem Blog gesammelt und für die Gruppe einsehbar gemacht. So können die Teilnehmenden ihre eigenen DSSS und die der anderen sehen und sie mit ihren Freundinnen und Freunden teilen. Auch das gegenseitige Kommentieren wäre möglich gewesen, wurde hier aber noch nicht eingesetzt.

Letztlich beteiligten sich im Untersuchungszeitraum zwischen März und April 2018 sechzehn junge Männer und Frauen, die nach Deutschland migriert oder geflüchtet waren und zu diesem Zeitpunkt in Würzburg oder Stuttgart leb-

ten. Durch die Auswahl von Menschen mit unterschiedlichen Wohnorten, Nationalitäten, Religionen und mit unterschiedlichen Gründen, nach Deutschland zu kommen, haben wir eine möglichst heterogene Stichprobe geschaffen. Es waren Personen aus Syrien, Kurdistan, Persien, Somalia, Pakistan, Guinea, Nigeria und Afghanistan beteiligt. Das Projekt wurde mit großer Zustimmung aufgenommen und hätte sicherlich mit einer weitaus größeren Stichprobe weitergeführt werden können. Sechs der Probandinnen und Probanden wurden anschließend an das DSSS noch mit Hilfe eines leitfadengestützten Interviews befragt.

*Digital Storytelling* ist ein didaktisches Konzept, das vom Center for Digital Storytelling in Berkeley, Kalifornien, entwickelt wurde. Seit 1993 haben Joe Lambert und seine Organisation ein Netzwerk mit fast tausend Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf der ganzen Welt aufgebaut. Es gibt ein Sieben-Punkte-Programm, das hilft, sich auf die Erstellung von Geschichten innerhalb von Bildungsprozessen vorzubereiten, von der Auswahl eines erzählerischen Moments bis hin zur Vermittlung einer Geschichte an andere (Lambert & Stages, 2013; Lambert 2013; vgl. Lundby, 2008).

## 3.2 Einblicke in die Ergebnisse

Um einen Einblick in die Ergebnisse des Projekts zu geben, werden zwei der sechzehn DSSS vorgestellt. Die erste ist die DSSS von Aras, die zweite jene von Sarah<sup>1</sup>.

### 3.2.1 Die Geschichte von Aras

Diese DSSS wurde von Aras erstellt, einem zum Erhebungszeitraum 20-jährigen Flüchtling, der aufgrund von Krieg und einer unsicheren Zukunftsperspektive aus Kurdistan nach Deutschland geflohen ist. Tatsächlich sind es vor allem Bilder von Familie und Freunden, die den größten Teil der Digitalen Superkurzgeschichten ausmachen, die während unseres Projekts entstanden sind. Auch Aras' Beitrag ist ein Familienbild, selbst wenn es für Lehrkräfte und Forschende zunächst nicht danach aussieht. Hier liegt es vielmehr nah, die Frau auf dem Bild als die Jungfrau Maria zu identifizieren und auch den verfassten Aussagesatz ihr zuzuschreiben: ‚Ihre Liebe zu uns kennt keine Grenzen‘. Jedenfalls könnte man, wenn man dieses Foto sieht, meinen, Aras sei Christ. Aber seiner Selbstaussage zufolge ist er es nicht, er ist Yezide und bezeichnet sich selbst nicht einmal als religiösen Menschen. Als wir ihn fragten, warum er sich für die christliche Maria auf seinem Foto entschieden hat, sagte er, dass sie wie die Frauen in

---

<sup>1</sup> Bei den hier genannten Namen handelt es sich um Realnamen, deren Nennung zugestimmt wurde.

Text-Bild-Kombination: Katja Höglinger. Ursprüngliches Foto von Juan Carlos Leva, <https://www.pexels.com>

seiner Heimat aussehe und ihn an seine Mutter erinnerte. Er wählte das Foto der christlichen Maria also nicht aus explizit religiösen Gründen, sondern weil es ihn an seine Mutter und sein Leben mit seiner Familie zu Hause in Kurdistan erinnerte. Auf die Frage: ‚Gibt es eine Situation, in der Sie sich zu Hause fühlen?‘, antwortete er: ‚Nun, wenn ich bei meiner Mutter bin, dann ist das zu Hause.‘ (unv. Manuskript in Privatbesitz Höglinger).

Wir fragten nach, ob es noch etwas anderes gebe, das ihm in dieser Situation, in der er sich zu Hause fühlt, wichtig ist. Darauf antwortete er: ‚Ich denke, es gibt eine Menge Dinge, die wichtig sind. Sie sind wichtig, aber das Wichtigste ist die Mutter. Aber es gibt auch andere Dinge wie Freunde, Familie, mein Land, alle, die ich kenne, Hobby, aber das kann nicht das Wichtigste sein‘ (ebd.). Als das Interview bereits zu Ende war, fügte Aras folgendes zu seinem Mutterbild hinzu: ‚Die meisten Mütter sehen bei uns so aus. So sieht man die meisten Mütter in unserem Land. Nicht so modern. Nicht wegen des Kopftuches. Bei uns muss man das nicht tragen. Die Muslime binden es sich ganz um den Kopf, so dass man keine Haare sieht. Aber bei uns, wenn jemand es benutzt, sieht es genauso aus wie bei ihr [Maria]. Sie bedecken ihre Haare nicht komplett, aber ein bisschen. Das machen sie auch nicht immer. Zum Beispiel, wenn jemand aus einem Haus gestorben ist, wenn man dann in die Kirche geht, aber das ist etwas anderes. Wie die Kirchenfrauen, eine Schwester. [Nach einer Pause] Ich finde, es ist eine schöne Religion. Ich denke, [Maria] ist eine großartige Mutter, jeder kennt sie und das ist der Grund‘ (ebd.).

Zwischen beiden von Aras vorgenommenen Deutungen liegt eine Spannung, die die religiöse Signatur seiner Bildauswahl betreffen. Wie immer diese zu interpretieren ist, zeigt diese DSSS, dass er medienproduktiv geworden ist und damit ein Narrativ entstanden ist, das eine existentielle Dimension seines Daseins vermittelt. Die Bild-Text-Komponente zeigt ferner, dass eine komplexe Botschaft entstanden ist, die Fragen aufwirft. Es zeigt sich also, dass weitere Hintergrundinformationen oder auch Anschlusskommunikationen nötig wären, um den Autor zur Weiterführung seines Narrativs anzuregen. Eine Aufforderung zur didaktisch begleiteten Kommentierung der Blogbeiträge durch die weiteren an dem Projekt beteiligten jungen Erwachsenen hätte dies gut leisten können.

### 3.2.2 Die Geschichte von Sarah

Dies ist die DSSS von Sarah aus dem Iran:

Sie nennt Shiraz als ihre Heimatstadt. Das Bild, das sie ausgewählt hat, gibt einen Einblick in den Vakil Bazaar, so erzählte sie uns. Die typischen Teppiche der Region könnten als ein Stück ‚organische Materie betrachtet werden, die zentral für die verkörperte Bedeutung von Heimat ist‘. Für Sarah zeigt sich diese ‚materielle Heimat‘ in ihren Gedanken über Farben, Lichter und Gerüche von Orten wie Vakil Bazaar. Nach eigenen Angaben ist sie 25 Jahre alt und zum Befragungszeitraum seit sieben Monaten in Deutschland; sie studiert Entomologie. Im Interview wurde deutlich, dass Religion für sie ein Fluchtfaktor ist. Religion und Staat zwingen die Menschen zur Auswanderung, sagte sie. Am Ende des Gesprächs machte sie deutlich, dass sie nach dem Studium in Deutschland leben und einen Job finden möchte. Sie begründete dies auch damit, dass sie keine Familie mehr im Iran habe.

Sarah selbst wich der Frage nach ihrer eigenen Religion und Religiosität im Interview aus. Hervorheben möchten wir die erste Sequenz aus dem Interview, die mit der Methode der objektiven Hermeneutik analysiert wurde. Sarah wurde zu Beginn gefragt: ‚Du hast ein Foto ausgewählt und etwas darüber geschrieben. Kannst du das genauer beschreiben?‘ Sie antwortete: ‚Okay, ich habe das Bild ausgewählt, weil es mein Land zeigt, meine Kultur, und das ist eine sehr bekannte Sehenswürdigkeit aus meinem Land. Das ist ein Basar, ein sehr, sehr alter Basar, und ich weiß es nicht genau, aber ich glaube, dieser Basar ist tausend Jahre alt oder mehr und dieser Basar ist sehr alt, sehr gemütlich und in diesem Basar können die jungen Leute nichts Besonderes kaufen, aber wir gehen hierher, um spazieren zu gehen, die Farben zu genießen, das Licht. Also einfach um der Kultur willen. Natürlich kann man Gewürze oder Teppiche und Kleidung und viele andere Dinge kaufen. Aber die Kleidung ist nicht nach unserem Geschmack. Wir wollen einfach nur spazieren gehen und genießen‘ (unv. Manuskript in Privatbesitz Höglinger).

Text-Bild-Kombination: Katja Höglinger. Ursprüngliches Foto von Mazzzur, <https://www.istockphoto.com>

Als sie gefragt wurde: ‚Wenn Sie an zu Hause denken, was bedeutet Heimat für Sie?‘, antwortete sie: ‚Seit meine beiden Eltern gestorben sind und ich mit meiner Schwester nach Deutschland gekommen bin, habe ich keine Familie mehr in Persien und dann vielleicht noch wegen meiner Religion und der Regierung. Wir haben kein gutes Gefühl für unsere Heimat. Wegen dieser beiden Punkte hat meine Heimat ihre Bedeutung für mich verloren. Wenn ich in Deutschland bin, ist meine ganze Familie hier, ich habe hier ein gutes Gefühl. Natürlich denke ich immer an meine Heimat, in der ich geboren wurde, aber hier, wegen meiner Familie und meiner Gefühle, fühle ich mich gut‘ (cbd.). Wiederum sind Spannungen in dem Narrativ aufzufinden, dies betrifft hier die Frage der Familie, die sie einerseits verloren hat, andererseits aber in Deutschland doch auch für sich benennt. Im Rahmen einer weiteren Auswertung haben wir angelehnt an die Methode der objektiven Hermeneutik Hypothesen gebildet, die im Sinne einer personalen Bildung Aufmerksamkeit für die Personen schafft, die das Projekt selbst tragen. Letztendlich sollten sie dazu anregen, dass Lehrkräfte sich einüben in die Wahrnehmung der existentiellen Themen, die die jungen Erwachsenen mit sich führen:

- Wenn Sarah uns den Basar zeigt, geht es nicht um Teppiche, sondern um Farben und Atmosphären.
- Es geht ihr nicht um einen konkreten, privaten Raum, sondern um einen öffentlichen Raum, den sie einmal besuchen konnte, der für sie ein kultureller Raum ist.

- Ihre Bild-Text-Kombination beweist, dass sie eine emotionale Bindung zu einer Kultur oder einem Kulturraum aufgebaut hat. Dies drückt sie mit dem Satz aus: „Dieses Bild bleibt immer in meinem Herzen.“
- Eine Alternative zu diesem Satz hätte lauten können: ‚Ich kriege dieses Bild nicht aus dem Kopf!‘ In ihrer Formulierung hat sie hingegen das Wort Herz gewählt. Eine Alternative könnte heißen: „Ich trage dich immer in meinem Herzen.“ Stattdessen wählte sie einen eher distanzierten Ausdruck.
- Sarah stellt zwei Realitäten fest, die für sie wichtig sind. Aber sie stellt keine Verbindung zwischen den beiden her: zwischen ihrem Herzen und dem Zuhause, das sie verloren hat. Sie nennt den Tod ihrer Eltern und – wie sie sagt – vielleicht auch Religion und Regierung als Gründe für ihre Flucht. Zugleich spricht sie über ihre Familie in Deutschland.

### 3.2.3 Weiterführende Überlegungen

Zunächst einige fachwissenschaftliche Bemerkungen: Gerade die berufsbildenden Schulen zeigen, wie wichtig es ist, dass die Religionspädagogik auch fachwissenschaftlich das Thema Migration bearbeitet (Könemann & Wacker, 2018; Taylor, 2015). Es sind Reflexionsrahmen für Lehrkräfte von hoher Bedeutung, wenn es darum geht, die Kommunikation mit jungen Menschen zu führen, die ausgewandert sind oder fliehen mussten, da dies zumeist mit einem unsicheren Aufenthaltsstatus und der Angst vor Abschiebung verbunden ist. Dies bestätigt auch der Weltjugendbericht der Vereinten Nationen von 2013 (Vereinte Nationen, 2013). Darüber hinaus macht der Bericht deutlich, dass Ausbildung und akademische Laufbahn für viele Jugendliche ein Grund sind, aus ihren Heimatländern auszuwandern. Gerade eine so persönliche Frage, wie die nach Bildern zum Heimatgefühl bzw. zu ihrem Zuhause, bringt die Befragten in eine herausfordernde Lage, da sie strategisch entscheiden müssen, was sie nun von sich preisgeben wollen und was sie als zu riskant erachten. Viele Fragen bleiben für den Interviewer und die Forscherin zwangsläufig offen.

Sich zu Hause fühlen zu können, trägt wesentlich zur Lebensqualität eines jeden Menschen bei; es ist hier insbesondere mit der Fähigkeit verbunden, ein neues Zuhause aufzubauen, wenn jemand gezwungen ist, sein Zuhause zu verlassen. Der Verlust des bisherigen Zuhauses bringt immer auch einen Verlust an sozialen Kontakten, Orten und Räumen, mit denen der ganze Mensch, sein Körper vertraut ist. Für fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind so z. B. soziale Bindungen eines der wichtigsten Elemente, die das Zuhause verbürgen. Die Erwartung, dass ein Herkunftsland die Heimat bildet und das Land, in das man eingewandert ist, nun zum neuen Zuhause, vielleicht später auch zur Heimat wird, ist auf jeden Fall zu hinterfragen. Viele Menschen, die migrieren, verlieren ihr Heimatgefühl oft schon in ihrer Heimat durch Krieg oder andere traumati-

sche Ereignisse. Ein Heimatgefühl und das Gefühl ein Zuhause zu haben, ist also nicht unbedingt an die alte oder neue Heimat als Wohnort gebunden. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projekts waren zudem davon überzeugt, dass sie in Deutschland ein Heimatgefühl entwickeln und stärken können. Einige nannten in diesem Zusammenhang auch ihren Glauben als unterstützenden Faktor beim Wiederaufbau des Heimatgefühls. Religion und Glaube zeigten sich als Ressourcen, die helfen, den Verlust der früheren Heimat zu kompensieren. Zugleich aber ist mit Sarahs Narrativ Religion als ein Risikofaktor benannt worden. Religion und Religiosität sind zudem nur in geringem expliziten Maße thematisch geworden. Die von uns befragten Jugendlichen haben nur wenig über ihre Religiosität gesprochen. Es ist eine Herausforderung mit dieser Lage religionspädagogisch angemessen umzugehen (vgl. Simojoki, 2016, S. 111–115). Existentielle Dimensionen wurden mit immer wiederkehrenden Mustern in den Visualisierungen im Grunde standardisierend, wenngleich z. B. auch unter Zugriff auf persönliche Fotos, erkennbar: Die häufigsten Zugriffe wurden auf die Darstellung der eigenen Familie und der Freundinnen und Freunde und ihrer kurzen Beschreibung genommen.

Einige didaktische Überlegungen: Das Würzburger studentische Projekt zu Digitalen Superkurzgeschichten mit migrierten jungen Erwachsenen war wie gesagt vor allem ein Testlauf im Rahmen der Entwicklung didaktisch reflektierter Formen ICT-gestützter Lernszenarien im Kontext ethischen und religiösen Lernens. Der Blog mit sechzehn DSSS machte den Beteiligten Freude, sie waren stolz auf ihre Beiträge. Einige von ihnen hätten diese Arbeit gerne weiter fortgesetzt. Da das Pilotprojekt gezeigt hat, dass es viel Potenzial durch diesen Ansatz gibt, wird es notwendig sein, die Details auszuarbeiten sowie das Konzept weiter zu entwickeln. Entscheidend für uns war die Erfahrung, dass wir bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein hohes Maß an Begeisterung und intrinsischer Motivation vorfanden. Das kann natürlich auch daran liegen, dass diese Methode bisher nicht häufig praktiziert wurde und das Neue immer wieder attraktiv ist und Aufmerksamkeit und Engagement weckt. Nun wäre genauer auszuarbeiten, ob hier auch davon gesprochen werden kann, dass die oben genannten Quellen der Selbstwirksamkeit ‚angezapt‘ worden sind.

Die jungen Erwachsenen konnten ferner während des Projekts einige ihrer ICT-Kompetenzen weiterentwickeln. Es kann auf mindestens drei wichtige Kompetenzbereiche verwiesen werden, die auch in den in Deutschland durch die Kultusministerkonferenz 2016 erstellten Bildungsstrategien diskutiert werden und die in internationalen Publikationen auftauchen. Dies sind zum einen das Suchen, Bearbeiten und Speichern von Dokumenten, hier insbesondere von Bildmaterial. Die Auswahl eines eigenen Bildes für die DSSS ist dabei zentral. Durch Gespräche mit der Projektleitung über die Rahmenbedingungen konnte die Kommunikation und Kooperation in diesem Projekt unterstützt werden, was eine Teilnahme nach den vorgegebenen Regeln am Medium Blog ermöglichte.

Schließlich wurden die Fähigkeiten gefördert, eine eigene Supershortstory zu entwickeln, Bilder zu bearbeiten und den eigenen Beitrag zu präsentieren. Für viele der beteiligten Personen war dieses Projekt die erste Möglichkeit, eigene Erfahrungen mit der medialen Kommunikationsform des Bloggens zu sammeln.

Die Kommunikation und Kooperation können auf Blogs besonders intensiv geschult werden, so dass die Jugendlichen in einem Maße Rückmeldungen, Wahrnehmungen und Anregungen zu ihren Geschichten erhalten, wie es mit analogen Methoden kaum möglich ist. Solche Kommunikationen eröffnen Lernprozesse, die auf ihr Potential für Selbstwirksamkeitserfahrungen evaluiert werden sollten.

Schließlich sollte aufgezeigt werden, warum es theologisch und religiös naheliegend ist, digitales Storytelling im Religionsunterricht einzusetzen: Gerade die christliche Tradition und ihre Formen der Aneignung in der Glaubenspraxis leben vom Erzählen, Nacherzählen und Weitergeben von Geschichten. Erzählen ist eine der vornehmsten Tätigkeiten des christlichen Glaubens. Kirche ist als eine erzählende Gemeinschaft beschrieben worden und versteht sich als Erzählgemeinschaft (Niehl, 2021). Die Kommunikation des Evangeliums bildet in der Aufnahme und Forterzählung der Textbestände des Alten und Neuen Testaments die normative Grundlage dafür. Betrachtet man die Bedeutung dieser Kommunikation für die einzelnen Christinnen und Christen und ihre Gemeinden und Kirchen, so wird deutlich, wie sehr sie die gemeinsame Erzählung als Bezugspunkt für gemeinsame Identitätsfindungsprozesse brauchen. Diese Narrative sind in ihrer eigenen Erzählstruktur keineswegs als normativ zu betrachten. Sie sagen also nicht, was jeweils zu glauben ist, sondern sind eine Einladung zur Diskussion. Geschichten, insbesondere solche, die von Vertreibung, Flucht und der Suche nach einer neuen Heimat erzählen, berühren die Menschen und motivieren sie, diese mit ihren eigenen Geschichten zu verbinden, sie zu interpretieren und weiterzuentwickeln. So entstehen Gelegenheiten, in denen Menschen sich selbst finden, sich vergewissern, wer sie sind und was ihnen wichtig ist, damit ihr Leben gelingen kann. Pädagogisch gesprochen kann man sagen: Erzählen bewegt, Erzählen aktiviert und Erzählen verankert (Steinkühler, 2018, S. 4). Auf diese Weise wird nicht nur Vergangenes erinnert, sondern in einen Prozess der personalen Bildung hineingezogen, der auf die Selbstwirksamkeitserwartung der beteiligten Personen einwirkt, der sie dazu anregt, Zukunft für sich erzählend einzuholen.

Rückblickend auf das Projekt steht fest: Es ging und geht weder implizit noch explizit um das Erzählen christlicher Geschichten, sondern in erster Linie darum, dass junge Menschen den Weg zu ihren Geschichten finden. Das gibt ihnen die Möglichkeit, biografisch mit ihren eigenen Erzählungen zu experimentieren. Das Ergebnis ist DSSS. Die Interpretationen wurden weder von Traditionen beeinflusst, die sie hätten einschränken oder reglementieren können, noch wurden sie an (religions-)pädagogische Ziele angepasst. Vielmehr regt das DSSS die Kreativität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, ihre eigenen Interpretationen zu

entwerfen. Aras zeigt, wie er biographisch in der Lage ist, sich die Ikonographie der Mutter Maria für sein eigenes Leben anzueignen. Sarah zeigt, wie ein Ort der traditionellen Kultur, ein Basar in ihrer Heimat, den sie verlassen musste, einen Anker für Erinnerungen an ihre Kindheit bietet. Sie assoziiert damit einen Erinnerungsraum, der für sie einen Ausgangspunkt für Erzählungen über ihre Lebensgeschichte bildet.

Es ist kaum verwunderlich, dass die Beschäftigung mit diesem Thema zwangsläufig zu der Frage führt, welche DSSS von Jugendlichen ohne Migrationserfahrung zum Thema Heimatgefühl entwickelt werden würden. Entsprechend wäre der nächste Schritt, diesen Prozess innerhalb eines Projekttages an einer Schule zu wiederholen. Die getroffenen Prognosen gehen davon aus, dass Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund ähnliche Bild-Text-Collagen entwickeln könnten. Diese Annahme kann aus der Perspektive einer diversitätsorientierten Didaktik gestützt werden. Schließlich ist der Faktor Migration nur einer unter mehreren Diskriminierungsfaktoren. Migrierte Jugendliche sind nie nur migrierte Jugendliche, sondern gleichzeitig Personen, deren Leben zumindest auch von anderen Faktoren wie Geschlecht, Ethnie, sozialer Herkunft, Behinderungserfahrungen und auch religiöser und weltanschaulicher Zugehörigkeit geprägt ist. Eingeordnet in diesen Horizont wird noch deutlicher, wie und dass es wichtig bleibt, die Bedeutung von Migration für das Leben der Jugendlichen und im Sinne der schulischen Bildung z. B. auch aus ihrer eigenen Perspektive zu erheben. Die digitale medienproduktive Arbeit daran scheint sich, soweit diese Pilotstudie das zu sagen zulässt, auf die Selbstwirksamkeitserwartung positiv auszuwirken und stellte insofern ein probates digital-didaktisches Element personaler Bildung dar.

## Fazit

Es ist ein Kennzeichen digitaler Kultur, dass Digitalisierungsprozesse kaum mehr Aufsehen in ihr erregen; schließlich hat man sich an sie gewöhnt. Ganz so ist es vielleicht noch nicht, dennoch ist eingangs von einer postdigitalen Bildung gesprochen worden. Aber auch wenn die Bildungsdebatten um Digitalisierungsprozesse noch immer hohe Wellen schlagen, ist das Thema doch nicht mehr ganz neu: Einstellungs-, und Kompetenz- und Ausstattungsfragen werden seit längerem breit in den verschiedenen Didaktiken der Unterrichtsfächer sowie vor allem in der Schulpädagogik und Medienpädagogik diskutiert. Diese Situation ermöglicht nun auch ruhigere Ausblicke auf das, was im Bereich religiöser Bildung nötig ist: Medienkompetenz wird für Berufschülerinnen und -schüler weiterhin ein wesentlicher Baustein ihrer Schulbildung bleiben. Der Religionsunterricht hat hier methodisch und insgesamt didaktisch noch viele Umstellungsprozesse zu unternehmen, die ebenso die Inhalte religiöser Bildung wie auch die Schüler\*innen-Lehrkräfte Interaktion betreffen (vgl. RELab digi-

tal). Zugleich wird hier aber vorgeschlagen, intensiver als bislang, digitale Lehr- und Lernszenarien gezielt unter der Perspektive personaler Bildung einzusetzen. Personale Bildung ist keineswegs eine solche, die völlig individualisiert und selbstreguliert, effektiviert verläuft, sondern eine, die auf die personale Seite von Bildungsprozessen achtet. Der Religionsunterricht hat nicht nur die Aufgabe, digitale Lehr- und Lernkulturen in sein Repertoire aufzunehmen, sondern zugleich auch seinen Gegenstand zentral neu unter diesen Bedingungen zu erschließen. Medienkompetenzen auszubilden, ist unverzichtbar. Zugleich ist es aber unverzichtbar, unter den Bedingungen einer sich mediatisierenden und digitalen Kultur eine Religionserschließungskompetenz zu fördern: Wie können Jugendliche und junge Erwachsene sich das Potential einer religiösen, einer an Religionen geschulten existentiellen Haltung im Leben persönlich erschließen?

In diesem Beitrag wurden erste Schritte zu einer solchen Entfaltung personaler Bildung unternommen. Sie zielt darauf ab, Jugendliche und junge Erwachsene auf ihren eigenen Bildungsweg aufmerksam zu machen. In existentieller Dimension geht es darum, dass sie sich selbst als Selbstzweck begreifen zu lernen. Sicher, das ist eine Pathosformel, deren Terminologie möglicher Weise überholt zu sein scheint. Doch der Sache nach treten Digitalisierungsprozesse mit einer Wucht, die Effektivierung und Effizienzorientierung produzieren, in die Schulpraxis ein, die – bei aller konstruktiv-kritischen Aufnahme des Lernens mit und über digitale Medien – dazu herausfordert, konsequent das Bildungsziel personaler Bildung anzustreben. Wenn Religion etwas ist, das uns unbedingt angeht (Paul Tillich), dann geht es darum, Jugendliche und junge Erwachsene Gelegenheiten zu bieten, sich mit dieser existentiellen Dimension einer religiösen Weltansicht in einem guten Religionsunterricht auseinanderzusetzen.

## Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Biesinger, A., Kemmler, A. & Schmidt, J. (2014). Religiöse Kompetenz – ein Definitionsangebot für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. In A. Biesinger, J. Gather & M. Gronover (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen* (S. 19–26). Münster/New York: Waxmann.
- Boschki, R. & Gronover, M. (2017). Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. *RpB*, 76, 7–15.
- Budde, J. & Weuster, N. (Hrsg.) (2018). *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule). Wiesbaden: Springer.
- Calmbach, M., Flaig, B. et al. (2020). Sinus Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14–17 Jahren in Deutschland, insbesondere Sonderkapitel: Die Corona-Krise (S. 576–623), Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Campbell, H. (2013). *Digital Religion* (Digital formations, 24). New York: Lang.
- Domsgen, M. (2019). *Religionspädagogik* (LETh, 8). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dörpinghaus, A. (2009). *Einführung in die Theorie der Bildung* (3. Aufl.). Darmstadt: WBG.
- Englert, R., Kohler-Spiegel, H., Naurath, E., Schröder, B. & Schweitzer, F. (Hrsg.) (2015). *Ethisches Lernen* (JRP, 31). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Evangelische Kirche in Deutschland (2018). *Religiöse Bildung in der migrationssensiblen Schule. Herausforderungen und Ermutigungen der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend* (EKD-Texte, 131). Hannover: Evangelische Kirche in Deutschland (EKD).
- Evangelische Kirche in Deutschland (2021). *Religiöse Bildung bleibt unverzichtbar – Religionsunterricht in der Corona-Krise*. Verfügbar unter: <https://www.ekd.de/religionsunterricht-in-der-corona-krise-61428.htm> [18.02.2021].
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (2018). *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik*. Verfügbar unter: <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf> [19.02.2021].
- Höglinger, K. (2018). Unveröffentlichte Manuskripte zu *Feeling at Home*. Ein Projekt mit migrierten Jugendlichen in Würzburg und Stuttgart.
- Huizinga, K. (2016). *Scham und Ehre*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Jörissen, B., Schröder M.K. & Carnap, A. (2020). Post-digitale Jugendkultur. Kernergebnisse einer qualitativen Studie zu Transformationen ästhetischer und künstlerischer Praktiken. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 61–77). Münster: Waxmann.
- Könemann, J. & Wacker, M.-T. (Hrsg.) (2018). *Flucht und Migration. Hintergründe – Analysen – Perspektiven* (Münsterische Beiträge zur Theologie, NF 1). Münster: Aschendorff Verlag.
- Krochmalnik, D. (2017). Abrahamitische Religionsunterrichte. In K. Lindner, M. Schambeck, H. Simojoki & E. Naurath (Hrsg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht* (S. 399–410). Freiburg i. Br.: Herder.
- Lambert, J. & Stages, S. (2008). *Story and the Human Experience*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling. Capturing Lives, Creating Community* (4. Aufl.). New York: Taylor & Francis Ltd.
- Lundby, K. (2008). *Digital Storytelling, Mediatized Stories. Self-Representations in New Media*. New York u.a.: Peter Lang Publishing Inc.
- Moltmann, J. (1997). *Theologie der Hoffnung. Untersuchungen zur Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie*. Gütersloh: Kaiser.
- Moxter, M. (2000). Hoffnung, V. Ethisch. In *GGG*, 3 (S. 1828). Tübingen: Directmedia Publ.
- Niehl F. W. (2016). Erzählen. In *Wirelex (Wissenschaftliches Religionspädagogisches Lexikon)*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.23768/wirelex.Erzhlen.100026> [21.02.2021].

- Nord, I. (2019). Digitale Bildung in der Fächergruppe Religionslehre/Ethik. Curriculare Übersetzungsfragen, In W. Haußmann, A. Roth, S. Schwarz & C. Tribula (Hrsg.), *EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit* (Religionspädagogik innovativ, 33) (S. 105–118). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nord, I. (2020). Parteilich für die Zukunft – Digitale Technikentwicklung als ethische Herausforderung für Praktische Theologie und Kirche. Ein Essay. In G. Ulshöfer & M. Wilhelm (Hrsg.), *Theologische Medienethik im digitalen Zeitalter* (Ethik – Grundlagen & Handlungsfelder, 14) (S. 355–368). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nord, I. & Höglinger, K. (2019). Images of Feeling at Home. A Digital Short Story Project with Young Migrants. In A. Bieler, I. Karle, H. Kim-Cragg & I. Nord (Hrsg.), *Religion and Migration: Negotiating hospitality, agency and vulnerability* (S. 146–162). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH.
- Nord, I. & Ziperovsky, H. (2017). *Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petko, D., Döbeli Honegger, B. & Prasse, D. (2018). Digitale Transformation in Bildung und Schule. Facetten, Entwicklungslinien und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 36 (2), 156–174. RELab digital. Verfügbar unter: <https://www.ev-theologie.uni-wuerzburg.de/forschung/relab-digital/> [01.03.2021].
- Schlag, T. & Nord, I. (2021). Religion, digitale. In *Wirelex* (wissenschaftliches religionspädagogisches Lexikon). Verfügbar unter: [https://doi.org/10.23768/wirelex.Religion\\_digitale.200879](https://doi.org/10.23768/wirelex.Religion_digitale.200879) [22.02.2021].
- Schneider, W. (2005). Personale Bildung und Erziehung in einer paralysierten Gesellschaft: Eine Skizze. *Pädagogische Rundschau*, 59 (1), 31–47.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Simojoki, H. (2016). Irritierender Identitätsanker. Die Religiosität von jungen Geflüchteten als Aufgabe und Herausforderung schulischer Bildung. *Loccumer Pelikan*, 3, 111–115.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (2016). *Oberste Bildungsziele in Bayern. Art. 131 der Bayerischen Verfassung – Wertefundament des LehrplanPlus*. Verfügbar unter: <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/oberste-bildungsziele-in-bayern/> [20.02.2021].
- Steinkühler, M. (2018). Narrative Theologie für Kinder und mit Kindern im kompetenzorientierten Religionsunterricht. *rpi-impulse*, 1, 4.
- Taylor, H. (2015). *Refugees and the Meaning of Home. Cypriot Narratives of Loss, Longing and Daily Life in London*. Basingstoke: Palgrave Macmillan UK.
- Tilich, P. (1987). *Systematische Theologie* (Bd. 2) (8. unv. Aufl.). Berlin/New York: de Gruyter.
- Vereinte Nationen (2013). *Weltjugendbericht*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/esa/socdev/unyin/wyr/2013/report.pdf> [05.02.2020].
- Wolff, M. (2020). Antirassist aus Prinzip. In *FAZ.net*. Verfügbar unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/debatte-um-immanuel-kant-antirassist-aus-prinzip-16881577.html> [22.02.2021].